

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Bc. Martina Šmídová

**Komparace vnímání multikulturní výchovy u žáků 9. tříd
venkovských a městských škol**

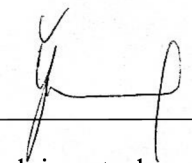
Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Markéta Šemberová, Ph.D.

Prohlášení:

Čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Komparace vnímání multikulturní výchovy u žáků 9. tříd venkovských a městských škol“ vypracovala samostatně. Literaturu použitou při tvorbě práce jsem řádně citovala a uvedla v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 11. 4. 2024



Podpis autorky práce

Poděkování:

Děkuji vedoucí mé práce, Mgr. Markétě Šemberové, Ph.D., za její neocenitelnou podporu, vedení a cenné rady při vypracovávání diplomové práce. Její odbornost a angažovanost pro mě byly inspirací a klíčovým prvkem při dosahování cílů této práce. Dále bych ráda vyjádřila vděk Mgr. et Mgr. Michalu Mrázkovi, Ph.D., za pomoc při statistickém zpracování dat, které významně přispělo k vědecké hodnotě této práce. Děkuji školám a respondentům, kteří se ochotně zapojili do výzkumu. Jejich participace byla zásadní pro získání relevantních dat a náhledů. V poslední řadě bych ráda poděkovala všem, kteří mi v průběhu studia poskytli podporu, inspiraci a povzbuzení.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Šmídová
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Markéta Šemberová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024
Název práce:	Komparace vnímání multikulturní výchovy u žáků 9. tříd venkovských a městských škol
Název v angličtině:	Comparison of perceptions of multicultural education among 9th graders in rural and urban schools
Anotace práce:	Předmětem diplomové práce je v teoretické části popis multikulturní výchovy, která je v systému vzdělávání realizována jako jedno z průřezových témat. Cílem je přiblížit problematiku z hlediska jejího vývoje a současného stavu. V praktické části je realizován výzkum zjišťující vnímání multikulturní výchovy u žáků 9. tříd venkovských a městských škol.
Klíčová slova:	Kultura, multikulturalismus, multikulturní výchova, Q-metodologie
Anotace v angličtině:	In the theoretical part, the subject of the thesis is a description of multicultural education, which is implemented in the education system as one of the cross-cutting topics. The goal is to approach this issue from the point of view of its development and current state. In the practical part, research will be carried out to determine the perception of multicultural education among 9th graders in rural and urban schools.
Klíčová slova v angličtině:	Culture, multiculturalism, multicultural education, Q-methodology
Přílohy vázané v práci:	7
Rozsah práce:	99
Jazyk práce:	český

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Kultura.....	10
1.1 Koncepce a definice kultury ve světovém kontextu	11
1.2 České perspektivy: definice a vnímání kultury tuzemskými autory	12
1.3 Kulturní identita: odraz jedinečnosti a příslušnosti	14
2 Multikulturalismus	17
2.1 Základní pojmy a teoretická východiska.....	17
2.1.1 <i>Enkulturation, akulturation, asimilace</i>	17
2.1.2 <i>Etnikum, etnicita, etnické vědomí</i>	19
2.1.3 <i>Národ, národnost, národnostní menšina</i>	20
2.1.4 <i>Kulturní pluralismus, kulturní relativismus, etnocentrismus</i>	22
2.1.5 <i>Rasy, rasismus, xenofobie</i>	24
2.1.6 <i>Předsudky a stereotypy</i>	26
2.2 Koncept multikulturalismu	27
2.3 Názorové směry a jejich představitelé	28
2.4 České přístupy k multikulturalismu.....	30
2.4.1 Multikulturalismus a národní identita v České republice.....	31
2.4.2 Historické kořeny multikulturalismu u nás.....	33
2.5 Interkulturní senzitivita jako základní prvek multikulturalismu	34
2.5.1 Vývojový model interkulturní senzitivity (DMIS).....	34
2.5.2 Nástroje pro zjišťování interkulturní senzitivity a adaptability	36
3 Multikulturní výchova	38
3.1 Definice, teoretické koncepce a vědecké přístupy zakládající MKV	38
3.2 Vznik a vývoj MKV.....	41
3.2.1 Původ multikulturní výchovy v USA: klíčové teorie a jejich vliv.....	41

3.2.2	Cesta multikulturální výchovy v České republice	42
3.3	Cíle a obsahy MKV.....	44
3.4	Přístupy a realizace multikulturální výchovy v ČR.....	46
3.4.1	Výzvy a mýty spojené s multikulturální výchovou	46
3.4.2	Kulturně-standardní a transkulturní přístup.....	48
3.5	Integrace multikulturální výchovy do českého vzdělávacího rámce.....	50
3.5.1	MKV jako integrální součást průřezových témat.....	51
3.5.2	Charakteristika a vymezení MKV v RVP ZV	52
3.5.3	Revize a budoucnost průřezových témat ve vzdělávacím systému	55
EMPIRICKÁ ČÁST.....		57
4	Metodologie výzkumu.....	57
4.1	Q-metodologie	58
4.1.1	Q-typy.....	58
4.1.2	Kritérium třídění a Q-třídění respondenty	62
4.1.3	Analýza výsledků	64
4.2	Distribuce výzkumné metody	64
4.3	Výzkumný vzorek.....	68
4.4	Výzkumné cíle, předpoklady, hypotézy	69
4.5	Průběh výzkumu	70
4.5.1	Úprava dat.....	70
4.5.2	Zjišťování reliability.....	72
4.5.3	Výsledky výzkumného šetření	73
4.5.3.1	Výsledky kompletního výzkumného vzorku	74
4.5.3.2	Výsledky dle typu školy.....	79
4.5.3.3	Výsledky dle pohlaví	87
4.5.3.4	Výsledky dle oblasti rozvoje žákovy osobnosti	93
4.5.4	Shluková analýza dat.....	97

4.6	Potvrzení či vyvrácení výzkumných předpokladů a hypotéz	102
Závěr	.....	105
Použitá literatura	.....	107
Internetové zdroje	.....	110
Seznam obrázků	.....	113
Seznam grafů	.....	114
Seznam tabulek	.....	115
Seznam příloh	.....	116
Přílohy	.....	117

Úvod

Rozmanitost lidských kultur je jako mozaika, v níž se prolínají různé motivy, vzory a historické příběhy. Každá kultura přináší do světa svou jedinečnou identitu, tradice a hodnoty, které formují způsob života a myšlení jejích příslušníků. Kultura není pouhým souborem obyčejů a rituálů, nýbrž živým organismem, který utváří naše chování a vnímání světa. V dnešní době, kdy se hranice mezi národy stírají a společnost je stále více multikulturní, se současně rozmáhá potřeba porozumět této pestrosti kultur a umět s ní s respektem zacházet.

Multikulturalismus se stává nedílnou součástí našeho každodenního života, ať už si to uvědomujeme či nikoliv. Globalizace, migrace a technologický pokrok nás spojují a přibližují k sobě, což nás nutí přizpůsobovat se novým situacím a integrovat se do různých kulturních pozadí. V tomto ohledu nabývá též multikulturní výchova stále většího významu jako prostředek, který má připravit mladou generaci na život v multikulturním prostředí a umožnit jí efektivní komunikaci a spolupráci.

Jedním z hlavních aspektů multikulturní výchovy je její schopnost budovat mosty mezi různými kulturami a překonávat kulturní bariéry. Vzdělávací instituce, rodina a média mají sice zásadní úlohu v tom, jak mladí lidé vnímají a chápou svět kolem sebe, nicméně multikulturní výchova může poskytnout prostor pro otevřený dialog, vzájemné dorozumívání a uznání hodnot a názorů jiných kultur. Ovšem nebavíme se pouze o pochopení a respektu vůči jinakosti, ale také o kritickém myšlení a aktivní účasti na společenském životě. Učí nás překonávat předsudky, stereotypy a vyjadřovat své názory s ohledem na druhé. Je též nezbytným nástrojem k vytváření inkluzivnější a udržitelnější společnosti, což je v době, kdy čelíme různými výzvám jako je například sociální nerovnost, naprosto zásadní.

Hlavním cílem teoretické části diplomové práce je na základě dostupných zdrojů poskytnout ucelený pohled na koncept multikulturní výchovy, který je však doprovázen řadou dalších teoretických východisek. Proto současně pojednáváme také o fenoménu kultury a multikulturalismu, z nichž průřezové téma vyrůstá. Multikulturní výchova tedy není izolovaným pojmem, nýbrž je pevně zakotven v kontextu kulturní různorodosti a sociálních interakcí. Proto ve snaze jí porozumět v celé její komplexnosti je důležité mít povědomí o širších kulturních a společenských souvislostech, které ji utváří.

Ústřední pro naši práci však byl cíl empirické části, který spočíval v zjištění postojů žáků devátých tříd venkovských a městských škol k multikulturní výchově a v jejich následné

komparaci. Tento cíl vzešel především ze zájmu lépe analyzovat současný stav a výzvy, kterým moderní vzdělávací systém čelí. Přestože již byla s největší pravděpodobností realizována řada takových výzkumů, považujeme za důležité neustále zkoumat možné faktory ovlivňující vnímání a přístup k multikulturní výchově, a to zejména s důrazem na faktor prostředí, ve kterém se škola nachází.

Práce prostřednictvím výzkumu, který byl uskutečněn, odhaluje další a nové poznatky o rozličných determinantech, které hrají roli v pojmání multikulturní výchovy v různých sociokulturních prostředích. Získané poznatky mohou sloužit jako cenný zdroj informací pro pedagogy a školní management při volbě strategií pro podporu multikulturního vzdělávání a tvorbu inkluzivního vzdělávacího prostředí pro všechny žáky. Práce rovněž přispívá k diskusi o aktuálních výzvách v oblasti vzdělávání a multikulturalismu a nabízí teoretické i praktické podněty pro další výzkum a vývoj v této oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce je věnována zkoumání a popisu konceptu multikulturní výchovy jako průřezového tématu v českém vzdělávacím systému. V této kapitole jsou systematicky rozvíjeny stěžejní pojmy spojené s kulturou, multikulturalismem a multikulturní výchovou, přičemž je kladen důraz na jejich význam a zapojení do vzdělávací praxe. Pro poskytnutí pevného teoretického základu pro následující analýzy jsou v této kapitole vymezeny základní termíny.

V analýze samotné multikulturní výchovy jsme se soustředili na její definici, stanovené cíle a historický vývoj, přičemž je věnována pozornost také průkopníkům v oblasti multikulturního vzdělávání. Soustředíme se rovněž na zakotvení průřezového tématu v českém vzdělávacím systému, s důrazem na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Je zde popsána struktura RVP ZV, integrace multikulturní výchovy a obsahy v rámci tohoto průřezového tématu.

Teoretická část tedy slouží jako pilíř pro celkové pochopení multikulturní výchovy, od teoretických konceptů až po konkrétní implementaci v rámci českého vzdělávacího systému.

1 Kultura

Definovat samotný pojem „*kultura*“ se ukazuje být poměrně obtížným úkolem, neboť jeho komplexnost a multidimenzionálnost zahrnují širokou škálu aspektů lidského života. V této kapitole se proto snažíme rozebrat různé perspektivy a přístupy k definici kultury jak podle tuzemských, tak i zahraničních autorů.

Existuje mnoho faktorů, které mohou komplikovat jednoznačné vymezení pojmu. Prvním důvodem je rozmanitost lidských zkušeností a názorů, což vede k různým interpretacím toho, co je považováno za „*kulturní*“ či „*kulturu*“. Dále zohledňujeme dynamiku změn v čase a prostoru, která neustále ovlivňuje podobu a obsah kultury. Nakonec, kultura je často vnímána subjektivně a individuálně, což rovněž může přispívat k rozmanitým interpretacím tohoto komplexního fenoménu.

Přestože přesná definice může zůstat neuchopitelná, snaha porozumět kultuře a jejím proměnám je zásadním krokem k pochopení multikulturní výchovy a její role v moderním vzdělávacím prostředí.

1.1 Koncepce a definice kultury ve světovém kontextu

Kultura je sociální jev, který se projevuje v různých formách, ačkoli tyto projevy nejsou vždy snadno vysvětlitelné. Antropologové považují kulturu za významný fenomén, který si zaslouží vlastní obor studia. Nevidí ji jako jednoduchou proměnnou, ale spíše ji vnímají jako velmi složitý systém, který je třeba analyzovat z hlediska jeho složek a jejich vzájemných vztahů¹.

Kulturu lze definovat jako pečlivě utvářený soubor vzorů myšlení, cítění a reakcí, které jsou předávány především prostřednictvím symbolů, jakožto nositelů charakteristických prvků lidských skupin a odrážející se nejen v mentálním prostoru, ale také v materiální kultuře a artefaktech. Za základ kultury v tomto ohledu tak můžeme považovat především tradiční ideje, historicky zakotvené a pečlivě vybrané, s důrazem na hodnoty, jež tvoří jádro kulturní identity².

Na druhou stranu můžeme kulturu konceptualizovat a pojímat jako tzv. „*kolektivní programování mysli*“, což je perspektiva reflektující komplexní interakci mezi členy skupiny. V tomto pojetí je pak kultura chápána jako základní prvek pro formování kolektivní identity. Toto formování lze přirovnat i k pojmu osobnost, která obdobně jako kultura, hraje důležitou roli při formování individuální identity neboli „vnitřního já“. Můžeme tedy kulturu a osobnost chápat jako vzájemně provázané entity. V rámci pojetí kultury můžeme tedy vycházet jednak ze symbolů a artefaktů, ale také z vzájemných interakcí odehrávající se v tomto dynamickém systému, který je neustále formován a předáván³.

Kulturu bychom však neměli vysvětlovat jako pouhý soubor symbolických, myšlenkových a nehmotných aspektů lidských společností. Měli bychom klást důraz také na to, že podstatou kultury nejsou výhradně hmatatelné prvky, ale spíše to, jak jednotlivci interpretují, používají a vnímají tyto symboly. Většina sociálních vědců dnes sdílí názor, že kultura není definována pouze materiálními prvky, ale především hodnotami, interpretacemi a perspektivami, které odlišují jednotlivce i skupiny v modernizovaných společnostech.

¹ MINKOV, Michael. *The Concept of Culture*. Online. Sage Journals. Dostupné z: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/48150_ch_1.pdf. [cit. 2024-03-07].

² KLUCKHOHN, Clyde. Definition of culture. In: Hofstede, Geert. *Culture's consequences*. 2. vydání. USA: Sage Publications, 1986.

³ HOFSTEDÉ, Geert. *Culture's consequences*. 2. vydání. USA: Sage Publications, 1986, s. 21.

Členové kultury přisuzují jednotlivým symbolům a prvkům určitý význam, a tato interpretace může být podobná nebo odlišná v různých kulturách ⁴.

1.2 České perspektivy: definice a vnímání kultury tuzemskými autory

Pojem „kultura“ nachází svůj kořen v latinském slově „*colo*“, což překládáme jako *vzdělávat, obdělávat* či *pěstovat*. Odvozenina „*cultura*“ odkazuje ke slově *pěstování* a *vzdělávání*. Tato etymologie ukazuje, že byl pojem původně spojen s obděláváním půdy, odkazujícím na termín „*agri cultura*“ ⁵.

Význam „kultury“ v kontextu společenských věd zaujímá klíčovou pozici. Dle Velkého sociologického slovníku (Petrušek, Maříková, Vodáková) kultura v širším smyslu reflektuje specifický způsob, jakým si lidé organizují, provádějí a rozvíjejí své činnosti, a to jak v hmotné, tak v mentální rovině. Hodnotící, a především selektivní rozměr vnesl do tohoto pojmu M. Tullius Cicero, který filozofii označil jako „*kulturu ducha*“. Tím vznikl prostor pro rozlišování mezi jednotlivci, kteří aktivně směřují k vyšší formě individuální a sociální identity pomocí vzdělávání a zdokonalování, a těmi, kteří setrvávají ve filozofické nevědomosti ⁶.

Průcha potvrzuje naše předchozí stanovisko, že přesná definice kultury je nemožná, neboť různé vědy, jako filozofie, antropologie a kulturologie, ji pojmají a vystihují z vlastního úhlu pohledu. Sám předkládá dva koncepty kultury. Podle širšího pojetí zahrnuje kultura všechny výsledky lidské činnosti, tj. artefakty (nástroje, obydlí), zvyky, morálku, politiku, náboženství, právo, umění a další. Naopak užší pojetí, dominantní zejména v kulturní antropologii, spojuje kulturu spíše s projevy chování lidí, jako jsou symboly, komunikace, jazykové rituály, sdílené hodnoty, předávání zkušeností a zvyklosti ⁷.

Obecně lze konstatovat, že kultura se projevuje v několika formách: 1) v podobě výtvorů lidské práce 2) ve formě sociokulturních předpisů (normy, hodnoty a kulturní vzory) 3) v podobě idejí, tedy kognitivních systémů a 4) prostřednictvím institucí, které organizují

⁴ BANKS, James A. *An Introduction to Multicultural Education*. 5. Vyd. Seattle: Pearson, 2014, s. 79-80

⁵ PETRUSEK, Miloslav; MAŘÍKOVÁ, Hana a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, s. 547.

⁶ Tamtéž.

⁷ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 31

lidské chování⁸. Tato čtyři odlišná hlediska reflektují různé dimenze a projevy kultury, čímž nám umožní nahlédnout do komplexnosti a rozmanitosti tohoto fenoménu.

Kulturu lze zkoumat z různých perspektiv, a to na třech základních úrovních. Za prvé existuje výzkum kultury v *atributivním smyslu*, kde se zaměřujeme na kulturu obecně, jako na klíčový prvek, který odlišuje druh *Homo sapiens* od ostatních živých bytostí. Tato úroveň zkoumání se zaměřuje na genezi, vývoj a fungování kultury v rámci fylogeneze, antropogeneze a sociogeneze, a zkoumá vztah mezi biologickou a kulturní evolucí. Samotná integrace a propojení poznatků z přírodních a společenských věd hraje v této rovině výzkumu zásadní roli⁹, i přestože se v tomto směru můžeme setkat s konfliktem interpretací, tedy přírodovědné a humanitní. V každé z těchto interpretací lze nalézt hodnotné prvky, přičemž každá představuje specifický přínos. Ačkoliv se může zdát, že existuje konflikt mezi přírodovědným a humanitním pohledem na kulturu, integrace a propojení těchto přístupů jsou důležitými faktory pro celkové porozumění. Přírodovědný pohled nám poskytuje nezbytné informace o evolučních procesech a biologických základech kulturních jevů, zatímco humanitní pohled zdůrazňuje význam symbolických a sociálních aspektů¹⁰.

Druhá úroveň výzkumu je věnována kultuře v *distributivním smyslu*, tzn. zkoumání konkrétních sociokulturních systémů a subkultur (tj. komplex norem, hodnot, vzorů chování a životního stylu, kterým se vyznačuje určitá skupina uvnitř dominantní kultury, do níž tato skupina spadá) identifikovatelných v čase a prostoru. „*Tento přístup vychází z faktu, že lidská kultura se aktuálně manifestuje v nesmírné varietě dílčích, lokálních kultur, tj. ve zvláštním způsobu života různých lidí.*“¹¹ Díky výzkumu v tomto smyslu můžeme lépe porozumět interakcím mezi různými kulturními proudy a způsobům života v různých částech světa.

Na třetí rovině přecházíme k osobnostní kultuře, kde je *jednotlivec zkoumán jako tvůrce i produkt* své kultury. Zvláštní důraz je kladen na enkulturaci a socializaci v rámci individuálního kulturního kontextu¹².

⁸ PETRUSEK, Miloslav; MAŘÍKOVÁ, Hana a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, s. 549.

⁹ *Sociální a kulturní antropologie*. Sociologické pojmosloví. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, s. 69-70.

¹⁰ OVČÁČKOVÁ, Lenka. *O původu kultury: biologické, antropologické a historické koncepce kulturní evoluce*. Galileo. Praha: Academia, 2017, s. 11-12.

¹¹ *Sociální a kulturní antropologie*. Sociologické pojmosloví. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, s. 69-70.

¹² Tamtéž.

V kontextu rozlišení tří rovin výzkumu kultury, jež se pohybovaly od obecného pojetí kultury až po individuální rovinu, přináší Soukup další důležité aspekty pojetí kultury. Podle jeho přístupu můžeme vnímat kulturu jednak v antropologickém, jednak v axiologickém světle. Z hlediska axiologie je kultura vnímána jako soubor prvků, které humanizují a kultivují jednotlivce, což zahrnuje především hodnoty, normy a jevy, které přispívají k obohacení lidské existence. Tato interpretace má však značný selektivní ráz, neboť ne každý má rovnocenné příležitosti stát se vzdělaným a kulturním jednotlivcem. Současně je toto pojetí omezeno pouze na pozitivní hodnoty, jako jsou literatura, věda a umění, které jsou vnímány jako přínosné pro rozvoj společnosti. Pro srovnání zde můžeme uvést myšlenku R. Scurtona, který uvádí též pojem sdílená kultura, která se vyznačuje soudržností skupiny, a to prostřednictvím zvyků, tradic a slavností. Naopak antropologické vnímání kultury, ovlivněné nejen antropologií samotnou, ale i dalšími vědními disciplínami (sociologie, psychologie, etnografie), vysvětluje kulturu jako komplexní systém mechanismů a artefaktů, které vznikají v rámci sociálních skupin a předávají se z generace na generaci. Tato interpretace se zaměřuje na zkoumání kulturní identity a procesů, jež formují chování jednotlivců a skupin ve společnosti ¹³.

Jelikož jsme již upozornili, že každá disciplína si vybírá relevantní prvky z pojmu kultura dle svých potřeb, je nasnadě položit si otázku, co je zásadní z tohoto pojmu pro oblast multikulturního vzdělávání. V tomto rámci je klíčovým prvkem zkoumání interakcí mezi jednotlivci z různých kultur a jejich vzájemný vliv. Důraz je kladen na pozitivní a prosociální aspekty, jak kultury ovlivňují tvorbu a formování jedince. Zvláštní pozornost směřuje k procesům předávání kulturních hodnot a normativů dalším generacím. V kontextu multikulturní pedagogiky je zásadní také komunikace mezi kulturami, což zahrnuje dialog, vzájemné porozumění, toleranci a respekt. Takové interakce by měly být však konstruktivní a užívat nenásilné metody řešení konfliktů, namísto vzájemného vylučování a konfrontace ¹⁴.

1.3 Kulturní identita: odraz jedinečnosti a příslušnosti

Obecně se pojem „identita“ užívá ve dvou kontextech: osobním a skupinovém. Osobní identita odráží náš vnitřní pohled na sebe samého a způsob, jakým nás ostatní vnímají. Tato identita se vytváří v průběhu života s ohledem na faktory jako je věk, pohlaví či společenské postavení. Na druhé straně skupinová identita slouží k zařazení jednotlivců do různých skupin, které mohou být formovány na základě různých principů, včetně profesních,

¹³ SOUKUP, Václav. In: KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 9-10.

¹⁴ BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: RADIX, spol., 2012, s. 21-22.

náboženských, politických, etnických nebo rasových. Kulturní identita se řadí do kategorie skupinové identity, odrážející spojení jednotlivce s určitou kulturou ¹⁵.

Nakonečný též zdůrazňuje existenci tzv. kulturního zadání v rámci každé kultury, což označuje jako vliv kulturního prostředí, jeho hodnot, standardů a norem, na myšlení a role jednotlivců. Tím naznačuje, že příslušníci různých kultur projevují specifické tendence v oblasti svého sebepojetí a dalších aspektů. Lze tedy konstatovat, že kultura hraje klíčovou roli ve formování identity jednotlivce a ovlivňuje i proces socializace a enkulturace ¹⁶.

Velký psychologický slovník hovoří o kulturní identitě jako o „*ztotožnění jedince se sociálními a mravními normami určité etnické či sociální skupiny, s jejími tradicemi, obyčejí a celkovou kulturou*“ ¹⁷. Kulturní identita je pevně propojena též s konceptem multikulturní výchovy a vykazuje jistou proměnlivost, jelikož není pevně zakotvena, ale neustále se vyvíjí v reakci na osobní zkušenosti. Proces osvojování kultury a samotná kulturní identita zahrnuje několik vrstev, které se vzájemně proplétají, překrývají a navazují na podobné kulturní prvky. V dnešní době, kdy jsou interakce mezi kulturami běžné a hranice mezi nimi se neustále rozostřují, dochází k neustálému zesilování tohoto trendu vzájemného propojování. I přestože je jedinec silně ovlivněn kulturou, zůstává otevřený a není v ní uzavřen. Kulturní identita, přestože je vnímána jako skupinová, zůstává zároveň individuální. Každý jedinec, byť člen určité kulturní skupiny se společnými znaky a symboly, formuje svou vlastní podobu kulturní identity ¹⁸.

Tvorba kulturní identity u dětí je postupný proces. Podle Morgensternové děti začínají vnímat svou příslušnost k národní kultuře a utvářet kulturní identitu, zejména když přijdou do kontaktu s jedinci z odlišné kultury. V tomto období si děti všímají rozdílů v barvě pleti, oblékání a jazyce. Začínají se zajímat o příčiny těchto odlišností. U bilingvních dětí bývá zpravidla tento zájem o jiné kultury mnohem intenzivnější ¹⁹.

Příklady formování kulturní identity můžeme nalézt i v konkrétních komunitách, jako jsou jedinci vietnamského původu v České republice. Zde se projevuje rozmanité formování kulturní identity, kde se však jen malá část obyvatel hlásí k vietnamské národnosti.

¹⁵ ŠVARCOVÁ, Eva. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Gaudeamus, 2008, s. 19.

¹⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti. 2., rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Academie, 2009, s. 357.

¹⁷ HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 212.

¹⁸ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 13.

¹⁹ MORGENSTERNOVÁ, Monika a ŠULOVÁ, Lenka. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007, s. 35-36.

Naproti tomu můžeme zmínit řecké menšiny žijící v zahraničí, kteří aktivně chrání řecké tradice, kulturu a svou identitu. Tato snaha je většinou i mnohem výraznější než u Řeků žijících přímo v Řecku²⁰.

Samotný proces socializace, spojený s formováním kulturní identity dítěte, je značně ovlivněn rovněž rodinou. Rodiče hrají důležitou roli v předávání kulturních zkušeností a jsou nositeli tzv. kulturní kontinuity. Nicméně rodiče předávají dítěti „svoji“ kulturní zkušenost a předpokládají, že svět a kulturní prostředí se nemění. Rodiče tedy usilují o zachování stability kulturního systému, nicméně domněnka neměnné kultury často vede spíše ke vzniku mezigeneračních konfliktů. A tak přesvědčení rodičů, že svět zůstává stejný jako v jejich mládí, může být zdrojem nepochopení mezi generacemi²¹.

Každé dítě je formováno svým rodinným prostředím, a to zejména v rámci různých národních kultur. Morgensternová upozorňuje na výrazné rozdíly mezi tzv. individualistickými a kolektivistickými kulturami. Pro individualistické kultury je typická menší rodinná soudržnost či vazby a jednotlivci mají větší osobní svobodu. Děti jsou vedeny k samostatnému rozhodování a kritickému myšlení, což je patrné například ve skandinávských zemích. Zde školy a rodiny podporují rozvoj schopnosti přemýšlet, řešit problémy a vyjadřovat vlastní názory. Autorka též uvádí, že tento způsob výchovy může v některých případech hraničit až s tím, že rodiče nechávají své dítě dělat, co chce (výchova „laissez faire“). Naopak kolektivistické kultury se vyznačují silnými rodinnými vazbami, ale též tlakem na jednotlivce k přizpůsobení kolektivním požadavkům. V takových kulturách je dítě vychováno k tradičnímu chápání rodiny, kde se osobní zájmy podřizují zájmům kolektivu. Morgensternová popisuje českou rodinu jako individualisticky orientovanou, což je podporováno i dalšími odborníky, jako například Šulovou. Ta zdůrazňuje zaměření české rodiny na jednotlivce a preferenci vlastních zájmů, což lze vysvětlit historickými událostmi, zejména poválečnou dobou, kdy byl kladen důraz na kolektivní hodnoty²².

²⁰ Tamtéž, s. 36.

²¹ MORGENSTERNOVÁ, Monika a ŠULOVÁ, Lenka. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007, s. 37.

²² Tamtéž, s. 38-39.

2 Multikulturalismus

V kapitole se věnujeme tematice multikulturalismu, konceptu, který je stěžejní ve světě kulturních interakcí a společenské dynamiky. Nejprve budou definovány a rozebrány klíčové pojmy spojené s touto problematikou. Další část je zaměřena na ukotvení samotného termínu „multikulturalismus“, přičemž jsou zkoumány jeho teoretické základy. Tato část je důležitá pro vytvoření komplexního rámce a pochopení, jak se multikulturní realita projevuje v sociokulturním kontextu. Celkově kapitola reflektuje snahu porozumět mechanismům vzájemného působení kultur a vlivu multikulturalismu na formování současné společnosti.

2.1 Základní pojmy a teoretická východiska

Uvedení pojmů v této podkapitole má za úkol osvětlit zákoutí multikulturalismu. Tato pojmenování můžeme chápat jako klíč k dešifrování komplexní sítě vztahů, norem a předsudků, které formují multikulturní prostředí. Bez ukotvení těchto termínů bychom se pohybovali pouze ve stínu nepochopení a nejistoty. Rasismus, xenofobie, etnikum, národ, předsudky a stereotypy a mnoho dalších termínů nemůžeme považovat za pouhá slova. Jsou to nástroje, které nám umožní nahlédnout do jádra multikulturní reality. V jejich světle můžeme lépe porozumět, jak se tyto jevy prolínají a ovlivňují vzájemné vztahy a identitu. Díky nim můžeme rozluštit komplikovaný jazyk multikulturního dialogu.

2.1.1 Enkulturation, akulturation, asimilace

Následující pojmy shledáváme jako stěžejní pro studium interakcí mezi různými kulturami. Jednak nám pomohou lépe pochopit procesy, které vedou k adaptaci, integraci a přizpůsobení jednotlivců a skupin do odlišného kulturního prostředí, ale rovněž jsou nezbytné pro navrhování efektivních strategií v oblasti multikulturní výchovy a přispívají ke schopnosti porozumění změnám, které se odehrávají v multikulturním vzdělávání.

Enkulturation

Proces enkulturation, jak ho popisuje Velký sociologický slovník, představuje postupné osvojování si kultury dané společnosti jednotlivce v průběhu jeho života. Tento termín zahrnuje všechny projevy naučeného chování, získávání znalostí a dovedností, díky nimž si jedinec utváří kompetence v rámci kultury své společnosti. Enkulturation může být chápána jako adaptivní proces, který se odehrává v různých sociálních skupinách a institucích, včetně rodiny, školy a vrstevníků. Může být vědomá, což zahrnuje výchovu a vzdělávání,

tak i nevědomá prostřednictvím pouhé imitace. Je důležité zdůraznit, že enkulturace úzce souvisí s širším pojmem socializace²³.

V rámci různých vědních disciplín se můžeme setkat s odlišným označením tohoto procesu. V oblasti kulturní antropologie se často používá právě termín enkulturace. V interkulturní psychologii se o stejném procesu hovoří jako o kulturní transmisi, zatímco sociologové používají pouze termín socializace²⁴.

Akulturace

Akulturace je proces, kterým se jedinec adaptuje na novou kulturu. I když se tento pojem v českém prostředí často opomíjí, v zahraničí je mu věnována větší pozornost. Velmi často je akulturace spojována s asimilací, kdy se jedinec postupně přizpůsobuje kultuře dominující společnosti a odvrací se od své původní kultury. Nicméně dnes se zdůrazňuje, že akulturace má dvě dimenze: míru identifikace s hostitelskou kulturou a míru zachování prvků původní kultury. Pozdější studie (Berry 2005, 2009) též ukázaly, že akulturace nemusí nutně znamenat opuštění původní kultury při přijímání nových kulturních prvků. Je proto důležité brát v úvahu obě tyto dimenze tohoto procesu a dle nich měřit také míru celkové akulturace²⁵.

Graves dělí akulturaci na skupinovou a individuální. Skupinová akulturace je spojována se změnami ve společenských vzorcích a identitě skupiny, zatímco individuální akulturace je spjata s psychologickými změnami jednotlivce (osobní preference, prožívání a jednání jednotlivce)²⁶.

Asimilace

Brouček definoval asimilaci jako proces založený na „postupném včleňování jedné skupiny nebo jednoho typu kultury do jiné tak, že jedny kulturní znaky se ztrácejí a jiné osvojují“²⁷. Tento proces, společně s dalšími jako je akulturace či adaptace, vytváří složitý celek. O tomto jsme však již pojednali výše. Asimilace bývá v některých případech považována za kontroverzní, protože často dochází ke střetu nerovných sil (dominující kultura

²³ LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Pavel KLENER. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. sv. 1, s. 262.

²⁴ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 12.

²⁵ MALÁ, Lenka a Lenka ŠULOVÁ. Význam rodiny v procesu akulturace. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: ČSAV, 04.2017, 61(2), s. 157-159.

²⁶ Tamtéž, s. 157.

²⁷ BROUČEK, Stanislav a kol. Základní pojmy etnické teorie. Online. *Český lid: národopisný časopis*. Roč. 78, s. 240. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/phil/jaro2020/ETMB50/um/Cesky_lid_1991.pdf?lang=en. [cit. 2024-03-14].

proti menšinové kultuře). Můžeme rozlišovat mezi násilnou a přirozenou asimilací. Násilná asimilace bývá velmi často spojována s historickými událostmi, jako je okupace, odnárodňování a v extrémních případech i úplná likvidace etnických skupin. Naopak přirozená asimilace stojí na recipročním obohacování všech kultur, které se střetávají ²⁸.

Petrusek v Sociologické encyklopedii (Sociologický ústav AV ČR) zdůrazňuje významný rys asimilace, který spočívá v plném přijetí menšinové skupiny většinou a současně respektu menšiny vůči většinové skupině ²⁹. Složité procesy akulturace a asimilace nezřídka vyúsťují až v neočekávané sloučení či syntézu, kdy dochází k vytvoření zcela nové kultury prostřednictvím střetu dvou nebo více kultur. Můžeme připomenout vznik americké kultury jako výstižný příklad tohoto jevu. Ta vznikla spojením různých etnických skupin (Slované, Britové, Irové, Italové aj.), což vedlo k vytvoření jedinečné a specifické kultury ³⁰.

2.1.2 Etnikum, etnicita, etnické vědomí

V rámci multikulturní výchovy je nezbytné pečlivě vymezit pojmy jako je etnikum, etnicita a etnické vědomí. Tyto pojmy tvoří základní kámen pro pochopení složitosti lidských identit v multikulturním prostředí a bez jejich jasného ukotvení bychom mohli přehlížet významné aspekty kultury a identity, což by následně mohlo vést až k nedostatku respektu a porozumění diverzity jako takové. Rovněž mají zásadní vliv na chování jednotlivců či skupin a na srozumění se se základními determinanty chování různých etnik. V rámci pedagogické praxe tyto pojmy rovněž nelze opomíjet, jelikož dokážeme lépe reagovat na potřeby a zájmy žáků z různých etnických a kulturních pozadí a podporovat tak jejich učení a rozvoj.

Etnikum

Slovo etnikum má svůj původ v řeckém slově „*ethnos*“, což lze přeložit jako *kmen, rasa* nebo *národ*. V kontextu sociologie a kulturní antropologie je etnikum chápáno jako skupina lidí sdílející společné rysy, včetně původu, jazyka a zejména kultury. Každé etnikum je charakterizováno specifickou etnicitou, která odráží jedinečné kulturní prvky a tradice sdílené touto skupinou ³¹.

²⁸ BROUČEK, Stanislav a kol. Základní pojmy etnické teorie. Online. *Český lid: národopisný časopis*. Roč. 78, s. 237-257. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/phil/jaro2020/ETMB50/um/Cesky_lid_1991.pdf?lang=en. [cit. 2024-03-14].

²⁹ PETRUSEK, Miloslav. *Asimilace*. Online. SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR. Sociologická encyklopedie. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Asimilace>. [cit. 2024-03-14].

³⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 34-35.

³¹ BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: RADIX, spol., 2012, s. 35.

Etnicita

Etnicita je složitý systém, který spojuje kulturní, rasové, jazykové a teritoriální faktory. Tyto prvky působí vzájemně a formují etnické vědomí jednotlivce, jeho identitu a orientaci ve světě. Nicméně uvědomme si, že ne všichni členové daného etnika musí nutně sdílet všechny charakteristiky, které jsou pro dané etnikum typické. Etnicita je vnímána jako základní rys osobnosti, který určuje sociální a kulturní příslušnost jednotlivce. Určité prvky etnicity mohou být objektivně definovány, například teritorium či jazyk, zatímco jiné jsou subjektivního charakteru, tedy například hodnoty, postoje a zvyky. Etnicita získává pro jedince smysl a význam pouze tehdy, když se stane členem skupiny, která sdílí stejnou či odlišnou etnickou příslušnost³².

Etnické vědomí

Etnické vědomí, často považované za ekvivalent etnické identity, sehrálo významnou roli v utváření moderních národů, což ukazuje i moderní historiografie. Toto vědomí lze definovat jako uvědomění si vzájemnosti a jednoty s etnickou skupinou vycházející z podstaty společných prvků etnicity a původu. Vedle objektivních charakteristik etnicity zahrnuje etnická identita také emocionální složku, která může v jistých situacích převažovat nad tou racionální³³. Uveďme například mezietnický konflikt. Lidé se mohou při střetu s jinými etnickými skupinami řídit spíše pocity příslušnosti a loajality k vlastní skupině než racionálním uvažováním či objektivními fakty.

2.1.3 Národ, národnost, národnostní menšina

Národ, národnost a národnostní menšina představují označení, která se v multikulturní výchově liší od výše uvedených konceptů (etnikum a etnicita). Pojmy v této kapitole reflektují složitější politické a kulturní dynamiky společnosti. Zatímco etnické pojmy se soustředí spíše na specifické kulturní a sociální charakteristiky menších skupin, pojmy spojené s národem a národností se týkají širšího politického a kulturního rámce, který může zahrnovat různé etnické skupiny. Tento rozdíl je nezbytností pro správné fungování na poli multikulturalismu a multikulturní výchovy, proto považujeme za oprávněné je v naší práci zmínit a blíže je specifikovat.

³² LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Pavel KLENER. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. sv. 1, s. 276-277.

³³ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 19.

Národ

Rozlišit a vymezit pojem národ je složitý a komplexní úkol, podobně jako tomu bylo u pojmu kultura. Tento fakt je možné vysvětlit tak, že národ není pouze kulturním fenoménem, ale zahrnuje i politické a psychologické aspekty, které se vzájemně prolínají a mohou být přítomny v různé míře. Pro potřeby multikulturní výchovy však vycházejme z následující definice: „*Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.*“³⁴ Taková definice z našeho pohledu poskytuje ucelený a současně dostatečně široký rámec pro pochopení tohoto pojmu v mezích potřeb multikulturní výchovy.

V souvislosti s výše uvedeným lze navrhnout tři kritéria, která přispívají k vymezení národa: kulturní, politické a psychologické. Kritérium kulturního společenství zahrnuje faktory jako spisovný jazyk, náboženství a společnou dějinnou zkušenost. Politické kritérium se týká existence státního útvaru a autonomní postavení. Psychologické kritérium pak zahrnuje vědomí o své národní příslušnosti³⁵.

Je důležité si uvědomit, že národ může vykazovat různé kombinace těchto kritérií a některá mohou být více či méně výrazná nebo dokonce chybět úplně. Průcha ilustruje tento fakt na příkladu českého a polského národa, kde je patrný rozdíl v náboženské příslušnosti. Zatímco v České republice není náboženství považováno za klíčový prvek národní identity, v Polsku má náboženský aspekt významnější roli³⁶.

Národnost

Národnost je často spojována též s etnicitou, avšak je důležité rozlišovat mezi národností etnickou a politickou. Národnost etnická je definována společným jazykem, historií, tradicemi a zvyky, zatímco politická je určena státní příslušností jednotlivce k určitému státu. Proto se zdá jednodušší vymezit národnost spíše politicky, neboť je vázána na právní dokumenty a legislativu. Nicméně je hodno podotknout, že určení národnosti má také subjektivní rozměr. Každý jedinec má svůj vlastní postoj k národní identitě a může se s ní ztotožňovat či nikoli. Tento subjektivní prvek se projevuje například při sčítání

³⁴ LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Pavel KLENER. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. sv. 1, s. 668-669.

³⁵ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 21.

³⁶ Tamtéž.

lidu, kde jednotlivci sami uvádějí, ke které národnosti se cítí být příslušní ³⁷. O tomto jevu je též pojednáno v kapitole níže (2.4.1), a to na příkladu České republiky.

Národnostní menšina

Pojďme se nyní přiblížit pojmu národnostní menšina, který získává stále větší význam v dnešním světě. Důvodem je skutečnost, že málokterý stát má dnes homogenní populaci. Na příkladu zemí jako Irsko či Island, které se vyznačují relativně homogenní populací, lze výrazně pozorovat kontrast s jinými zeměmi, jako je například Slovensko s významnou maďarskou menšinou či Estonsko s rozsáhlou ruskou menšinou ³⁸.

Národnostní menšinu lze chápat jako obecný termín pro různé typy etnických skupin. Patří sem malá etnická společenství, která nemají politickou samostatnost (např. Baskové ve Španělsku), části velkých státních národů, které ale žijí na území jiného státu (např. Španělé ve Francii), a také určité sociokulturní skupiny, jako jsou Romové a Židé, kteří jsou rozptýleni po celé Evropě či USA ³⁹.

2.1.4 Kulturní pluralismus, kulturní relativismu, etnocentrismus

Vstupujeme-li do problematiky kulturního pluralismu a kulturního relativismu, otevíráme diskusi o toleranci, rozmanitosti a respektu v rámci multikulturního prostředí. Tato podkapitola má pro naši práci zásadní význam z důvodu úzké souvislosti s hodnotami (tolerance, respekt), které jsou hlavní ve vzdělávání žáků v multikulturním prostředí.

Kulturní pluralismus a kulturní relativismus

Jestliže se dostáváme k problematice kulturního pluralismu, nelze opomenout vztah mezi pluralitou a tolerancí. Tolerance, jak uvádí Sartori, je základní předpoklad pro existenci pluralismu, a současně zdůrazňuje, že „*netolerantní pluralismus je proto pluralismem falešným*“. Rozdíl mezi těmito pojmy spočívá v jejich postoji k hodnotám. Zatímco tolerance respektuje hodnoty ostatních, pluralismus se soustředí na prosazování hodnot vlastních. Zároveň však pluralismus představuje myšlenku, že rozmanitost je samotnou hodnotou, která přináší obohacení jednotlivce ⁴⁰.

³⁷ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 23.

³⁸ Tamtéž, s. 26.

³⁹ Tamtéž, s. 25.

⁴⁰ SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: Esej o multietnické společnosti*. 2. vydání. Praha: Dokořán, 2011, s. 15-16.

Balvín představuje kulturní pluralitu jako „*střet kultur nebo jejich vzájemně nepochopenou, někdy tolerovanou, jindy napadanou existenci vedle sebe*“. V rámci diskuse o kulturním pluralismu Balvín zdůrazňuje, že pokud by pluralitní kultura prosazovala výhradně vlastní rozvoj a zaujímala odmítavý postoj k ostatním kulturám, mohlo by to vést k trvalé válce mezi civilizacemi. Proto je aktuálním úkolem společnosti vytvořit harmonii mezi různými kulturami. Přitom je však kladen důraz na udržení respektu vůči jiným kulturním systémům. Koncept pluralismu je důležitou částí multikulturalismu, a to zejména v tom smyslu, že zdůrazňuje právo příslušníků jiných kultur na zachování své identity, pokud tím však nenaruší svobodu jednotlivců příslušejících ke kultuře jiné, například násilím nebo jinými agresivními prostředky ⁴¹.

Koncept kulturního pluralismu lze rozvést do podoby teoretického principu, podle kterého mají různá společenství, jako jsou národy, etnika nebo rasy, své specifické kultury. Tyto kultury by měly být považovány za rovnocenné, přičemž je důležité tolerovat jejich hodnoty a normy. Podstatné je pochopit, že odlišnost určité kultury od vlastní kultury jednotlivce nemusí automaticky znamenat její nižší hodnotu, například z hlediska ekonomického rozvoje. Vždy je nutné každou kulturu posuzovat z hlediska určitého kontextu ⁴².

Pokud jsou výše uvedené principy dodržovány, můžeme hovořit o tzv. teorii kulturního relativismu. Dle Soukupa „*spočívá doktrína kulturního relativismu v posuzování kultur jako jedinečných a neopakovatelných entit a v nazírání cizích hodnot, norem a obyčejů v kontextu kultury, která je vytvořila, a ne z pohledu kulturních standardů společnosti vlastní*“ ⁴³. Takový koncept nalézá své uplatnění nejen v oblasti mezilidských vztahů, ale také ve vzdělávání a ve společenském životě obecně.

Etnocentrismus

Etnocentrismus, poprvé definovaný a pojmenovaný americkým sociologem Williamem Grahamem Sumnerem, představuje tendenci hodnotit a chápat jiné kultury či etnické skupiny ve srovnání s vlastní kulturou. Je tedy opakem kulturního relativismu. Jednotlivec vychází z přesvědčení, že vlastní kultura je nadřazena ostatním a měla by být hodnocena jako norma, zatímco odchylky od této normy jsou považovány za méněcenné či dokonce horší.

⁴¹ BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: RADIX, spol., 2012, s. 59-60.

⁴² PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 32.

⁴³ SOUKUP, Václav. In: KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 15.

Etnocentrismus tak může vést k nepochopení, předsudkům a stereotypům vůči odlišným kulturám, jelikož jedinec nedokáže objektivně vnímat a respektovat rozmanitost kulturních projevů. I když etnocentrismus vytváří cestu k jednotě a soudržnosti tím, že posiluje ztotožnění jedince s hodnotami vlastní skupiny, což současně usnadňuje i proces enkulturace, zároveň ale komplikuje interakci s jednotlivci z odlišných kultur. Pokud se jedná nejen o netolerantní, ale dokonce agresivní projevy jedince vůči jiné kultuře, upozorňuje Švarcová, že právě etnocentrismus je základem pro rasismus a nacionalismus ⁴⁴.

Existují tři formy etnocentrismu, z nichž každá má odlišné projevy a dopady. Základní etnocentrismus je spojován s procesem enkulturace a představuje interní zaměření na hodnoty vlastní kulturní skupiny, což zajišťuje vnitřní soudržnost skupiny. Umírněný etnocentrismus, i když není považován za nebezpečný, dává výsadní postavení hodnotám vlastní kultury. Nicméně udržuje toleranci při interakci s jinými kulturami. Agresivní etnocentrismus je často původcem konfliktu a může vést k diskriminaci, xenofobii, nesnášenlivosti nebo rasismu. Je charakteristický nulovou tolerancí vůči odlišným kulturám ⁴⁵.

2.1.5 Rasy, rasismus, xenofobie

Základním cílem multikulturní výchovy je vytvářet prostředí, které podporuje respekt a toleranci mezi jednotlivými kulturními skupinami. Identifikovat a řešit problémy, které souvisí s diskriminací, předsudky a nenávisťmi založené na rasové příslušnosti, bude jednodušší pouze tehdy, pokud máme pevný základ a povědomí o tom, co tyto pojmy zahrnují a jak ovlivňují naši společnost. Pojmy, o kterých níže pojednáváme, a to i v kapitole následující, jsou hluboce zakořeněny v historii, kultuře ale také politice a jejich negativní dopady mohou dokonce vést ke zpomalení nejen kulturního a sociálního vývoje.

Rasy

Pojem rasa má rozsáhlý historický původ a prošel řadou interpretací v průběhu času. Původ tohoto slova sahá až do první poloviny prvního tisíciletí, přičemž obecně se předpokládá, že pochází z arabského slova „*ras*“, což znamená *hlava* nebo *původ*. V průběhu historie se význam slova proměňoval, až se v 16. století začalo užívat i ve spojení s lidmi, zejména ve snaze vědců klasifikovat lidi do skupin na základě určitých společných rysů. Oproti jiným

⁴⁴ ŠVARCOVÁ, Eva. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Gaudeamus, 2008, s. 17-18.

⁴⁵ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 15.

termínům, jako jsou etnikum či národ, je rasa spojena především s biologickými aspekty a dědičností⁴⁶.

Označení rasa bylo dlouho diskutovaným tématem, které vyvolávalo spory mezi odborníky, kteří se neshodovali v tom, zda je rasa především biologickým či kulturním fenoménem. Nicméně moderní věda se shoduje na tom, že lidská variabilita je spíše důsledek geografických a klimatických faktorů, kterým se lidé přizpůsobovali během své evoluce. Základní kategorie lidských ras zahrnují bílou, černou a žlutou rasu, přičemž vědci je vymezují na základě zeměpisných pásem⁴⁷.

Avšak v současné době je termín rasa jako takový stále více zpochybňován kvůli nedostatečné relevanci a objektivitě. Existují pochybnosti o tom, zda je možné klasifikovat lidské populace pouze na základě několika povrchních znaků, které nedokáží plně zachytit rozmanitost lidského druhu. Postupně tak dochází k upadání rasy jako antropologické kategorie a klasifikace⁴⁸.

Rasismus

Rasismus je často definován jako forma rizikového chování, která vychází z předsudků a má za následek útoky či diskriminaci určitých skupin lidí, obvykle menšin. Tento jev je také často spojován s xenofobií, která se projevuje negativními a generalizovanými postoji k určitým skupinám jedinců na základě jejich společných rysů, často zjevných zvenku. Dle Pražského centra primární prevence jsou oba tyto projevy považovány za chování, které ohrožuje sociální soudržnost a rovnost ve společnosti⁴⁹.

Mimo jiné může být rasismus podporován politickými myšlenkami a může vést k nerovnému rozdělení moci a příležitostí. Historicky byl rasismus spojen s politickými ideologiemi, které prosazovaly nadvládu jedné rasy nad ostatními. I když jsou dnes rasistické postoje méně běžné, stále vedou k diskriminaci a nespravedlnosti⁵⁰. Balvín též označuje rasismus za sociální konstrukt, což znamená, že se jedná o přesvědčení, které jsme se naučili a které můžeme také změnit. Tím, že se jedná o konstrukt, se naznačuje, že rasismus není ničím

⁴⁶ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a ŠVACHOVÁ, Irena. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 104-11.

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ *Co je rasismus, homofobie, extremismus...* Online. Pražské centrum primární prevence. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/index.php/rasismus-homofobie-extremismus.html>. [cit. 2024-03-17].

⁵⁰ BUDIL, Ivo T.; ČAPKA, František a MALINA, Jaroslav. *Rasismus*. Online. Encyklopedie antropologie. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/sci/UAntrBiol/el/encyklopedie/encyklopedie.html>. [cit. 2024-03-17].

přirozeným či nevyhnutelným, ale spíše se jedná o výsledek lidského vnímání a sociálních procesů. Jako takový konstrukt je formován prostřednictvím vzorů sociálního učení, které zahrnují výchovu, mediální prezentace, politické diskurzy a kulturní normy. Tyto faktory ovlivňují vnímání jednotlivců a formují jejich postoje a chování vůči jiným lidem na základě jejich rasy nebo etnického původu⁵¹.

Xenofobie

Pojem chápeme jako „*chorobný strach z cizinců, z neznámých lidí, míst; přeneseně nenávistné postoje k cizincům*“⁵². Xenofobie vytváří základ pro sociální nenávist, která se projevuje formou nacionalismu, fašismu, antisemitismu, šovinismu a rasismu. Tento nenávistný postoj velmi často získává podporu z ideologií a propagand, které slouží k umělému posilování xenofobie. Xenofobie pramení z obav a strachu a vyústí v nenávist vůči všemu, co je cizí. Pojem je spojen s negativním hodnocením ostatních a pozitivním hodnocením vlastní skupiny⁵³.

2.1.6 Předsudky a stereotypy

Předsudky a stereotypy jsou postoje, které ovlivňují způsob, jakým jedinec reaguje na různé objekty. Tyto postojové dispozice mohou vyjadřovat jak sympatii, tak nesympatii. Jsou úzce spojeny s hodnotami, které jsou považovány za základní složku kultury. I když postoje nejsou pevně stanovené, mají tendenci být relativně stabilní a odolné vůči změnám. Nicméně jsou ovlivnitelné, a to zejména nevědomým učením, které může probíhat bez vědomého úsilí. Formování a ovlivňování postojů a hodnot žáků je proto jedním z nejnáročnějších výukových cílů a výzev ve vzdělávání⁵⁴.

Buryánek hovoří o stereotypech následovně: „*Stereotyp je zevšeobecňující mínění o skupinách nebo objektech. Jde o šablonovitý způsob vnímání, posuzování a hodnocení toho, k čemu se vztahuje. Není výsledkem přímé zkušenosti, je přebírán a udržuje se tradicí.*“

⁵⁵ Někteří autoři pojmají slova předsudek a stereotyp jako synonymní, zatímco jiní vidí předsudek jako negativní podobu stereotypu. Je důležité zdůraznit, že stereotyp může mít

⁵¹ BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: RADIX, spol., 2012, s. 52.

⁵² HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 692.

⁵³ BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: RADIX, spol., 2012, s. 51.

⁵⁴ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinak, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 150-151.

⁵⁵ BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání II*. Online. Praha: Varianty: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1053/file/010-interkulturn-vzd-1-v-n-ii-.pdf>. [cit. 2024-03-18].

i pozitivní konotace, kdežto předsudek je vždy spojen s negativním hodnocením, či dokonce úplným odsouzením⁵⁶. Například pozitivní stereotyp může být vnímán jako přesvědčení o vynikajících sportovních schopnostech Afroameričanů, zatímco předsudek může být například přesvědčení, že všichni Romové jsou zloději.

2.2 Koncept multikulturalismu

Multikulturalismus s sebou přináší též koncept *multikulturality*, což znamená existenci různých kultur žijících vedle sebe. Každá kultura má své vlastní charakteristické prvky, identitu a autonomii. Jak moc se tyto kultury vzájemně ovlivňují a prolínají, závisí na různých faktorech, jako je geografická vzdálenost či blízkost, ekonomické vazby, kulturní tradice a hodnoty, duchovní přesvědčení a etické normy. Tato interakce mezi kulturami je však klíčová pro vzájemné porozumění a respekt. Bez snahy o harmonizaci mezi nimi by mohlo dojít v současnosti i k vážným důsledkům na globální úrovni. Harmonizace kultur se zaměřuje na vytvoření vzájemného respektu a uznání rozmanitosti mezi různými systémy, a to od největších po ty nejmenší. Jedná se o zásadní proces, který podporuje koexistenci a uznání hodnot nejrůznějších kulturních skupin ve společnosti⁵⁷.

Koncept multikulturalismu vychází a je formován kulturně-politickým diskurzem postmoderny zejména proto, že postmoderní období s sebou přináší důraz na pluralitu, rozmanitost a relativitu. Postmoderní myšlení se odklání od jednotných narativů a univerzálních pravd, a namísto toho klade důraz na existenci mnoha perspektiv, interpretací a způsobů života. V rámci takového diskurzu je multikulturalismus vnímán jako reakce na nedostatky a problémy dřívějšího myšlení, které často podporovalo homogenizaci a asimilaci jednotlivých kultur⁵⁸.

Multikulturalismus se prezentuje jako tolerantní a pluralitní koncept, odlišný od všech minulých ideologií a systémů, jako byl fašismus, komunismus a další totalitní režimy, které se zakládaly na jediné pravdě či cestě. Jako zajímavý aspekt multikulturalismu představuje autorský kolektiv Preissova Krejčí, Cichá a Gulová snahu o přijetí nových hodnot, které by umožnily přežití lidstva v dlouhodobém horizontu, spíše než upínání se k ideologiím minulosti. Multikulturalismus chápou jako jakýsi ekologický přístup a novou „ideologii“,

⁵⁶ BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání II*. Online. Praha: Varianty: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0. Dostupné z: <https://www.clovekv tisni.cz/media/publications/1053/file/010-interkulturn-vzd-l-v-n-ii-.pdf>. [cit. 2024-03-18].

⁵⁷ BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: RADIX, spol., 2012, s. 33-34.

⁵⁸ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinak, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 26-28.

kteřá se zaměřuje na ocenění rozmanitost a individuálních odlišností, nikoli na hledání společného základu ⁵⁹.

Multikulturalismus nelze jednoznačně definovat, protože se v různých kontextech užívá s různými významy. Ve své podstatě se však odkazuje na **stav společnost**, ve které koexistují a interagují různé sociokulturní skupiny. Tento koncept rovněž zahrnuje **proces**, při kterém dochází k vzájemnému ovlivňování kultur či vzniku zcela nové kultury. Může být též chápán jako **vědecká teorie**, která zkoumá a srovnává rozdílné náhledy na svět či určitou skutečnost. Může se projevat rovněž jako **politická vize** usilující o zformování pluralitní společnosti, která ctí rozmanitost a diverzitu kultur. Dále může být spojen s **praktickými a edukativními strategiemi a postupy**, které vedou k vzájemné toleranci a respektu mezi kulturními skupinami. Tyto strategie jsou často součástí multikulturní politiky či přímo multikulturní výchovy ⁶⁰.

2.3 Názorové směry a jejich představitelé

Rozdělení multikulturalismu do různých proudů a směrů je významným aspektem jeho teoretického rozvoje od 60. let minulého století. Tato odlišení vycházejí z různých perspektiv a přístupů k tomuto konceptu, přičemž některé proudy vznikly jako reakce na předchozí směry nebo jako jejich kritika. Tímto způsobem se multikulturalismu stal široce diskutovaným a rozmanitým tématem, který přispívá k formování samotné multikulturní výchovy a politiky ⁶¹.

Pluralistický multikulturalismus

Pluralistický multikulturalismus, známý také jako *komunitarismus*, klade důraz na skupiny nebo *komunity* s jednotnou kulturou a specifickou kolektivní identitou, přičemž tyto komunity tvoří základ uspořádání společnosti. Tento přístup podporuje silné vědomí soudržnosti a pospolitosti uvnitř daných skupin. Jestliže je právě slovo

⁵⁹ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinak, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 33-34.

⁶⁰ BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Online. Člověk v tísni (program Varianty), 2002. Dostupné z: <https://www.clovekvtsini.cz/interkulturni-vzdelavani-1045pub>. [cit. 2024-03-19].

⁶¹ MOREE, Dana a, Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008. s. 17-18.

„multikulturalismus“ užito samo o sobě, bez většího přiblížení, je povětšinou spjat právě s pluralistickým proudem ⁶².

Kulturní diverzita je pojímána jako samostatná hodnota a současně jako zásadní prvek pro společenský pokrok. V rámci vzdělávání se tento přístup zaměřuje na podporu rozvoje schopnosti porozumět a respektovat kulturní rozmanitosti. Multikulturní gramotnost zahrnuje získávání informací všemi členy společnosti o různých sociokulturních skupinách a vzájemné pochopení mezi nimi. Příslušníci menšin by pak měli poznat a pochopit hlavní „mechanismy“ a normy dominantní kultury. V praxi to může znamenat prezentaci kulturních tradic různých skupin, nicméně pozornost není věnována například jejich společenskému postavení a rovnosti ve vzdělávání či dalším hlediskům ⁶³. Zmínit bychom též měli některé výrazné osobnosti spojené s komunitarismem, kterými jsou především kanadský filozof Charles Taylor, jeho žák Michael Sandel a americký teoretik společnosti Michael Walzer ⁶⁴.

Liberální multikulturalismus

Jedná se o směr, který je zaměřen především na integraci jednotlivců z různých kulturních skupin, kdy veřejná sféra funguje etnicky a kulturně neutrálně. Zachování kulturních specifik jedinců preferuje pouze v jejich individuálním soukromém životě. Na rozdíl od pluralistického přístupu zdůrazňuje rovnost přístupu ke zdrojům a současně uznává specifické charakteristiky jednotlivých kultur. Liberální multikulturalismus vychází z principů osvícenství a racionalismu Velké francouzské revoluce. Klade důraz na občanskou rovnost a egalitární ideály (tj. spravedlnost je spatřována v tom, aby druhý na tom v dané situaci nebyl hůř ani líp než já). V tomto směru je důraz kladen spíše na individua než na skupiny, a to s cílem zajistit maximální svobodu a autonomii pro každého jednotlivce v multikulturní společnosti ⁶⁵. Mezi významné teoretiky řadící se k tomuto směru patří Will Kymlicka, kanadský politický filozof, a britský sociolog John Rex ⁶⁶.

⁶² HIRT, Tomáš In: ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie (Diagnózy soudobých společností)*. V Praze: Karolinum, 2008, s. 302.

⁶³ MOREE, Dana a, Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008. s. 18.

⁶⁴ HIRT, Tomáš In: ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie (Diagnózy soudobých společností)*. V Praze: Karolinum, 2008, s. 303.

⁶⁵ MOREE, Dana a, Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008. s. 19.

⁶⁶ HIRT, Tomáš In: ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie (Diagnózy soudobých společností)*. V Praze: Karolinum, 2008, s. 304-306.

Kritický multikulturalismus

Koncepce tohoto proudu je reakce na kritiky a nedostatky pluralistického a liberálního multikulturalismu, které neberou v potaz sociální a ekonomické nerovnosti mezi různými kulturními skupinami. Kritický multikulturalismus vyzdvihuje potřebu zkoumání mocenských vztahů, které přispívají k vytváření socio-ekonomických rozdílů a k udržování dominance určitých kultur. Hlavním cílem kritického multikulturalismu je odstranění těchto nerovností a vytvoření solidární společnosti, která respektuje rozmanitost a nabízí rovné příležitosti pro všechny její členy. Jedním ze znaků tohoto směru je právě kritika dominantních kultur za udržování nerovností a vylučování určitých skupin. Proud tak reflektuje potřebu překonat pouze povrchní oslavu kultur a zaměřuje se na analýzu a změnu strukturálních rozdílů ve společnosti⁶⁷. Mezi nejhlasanějšího představitele patří například Peter McLaren⁶⁸.

2.4 České přístupy k multikulturalismu

Kapitola je věnována českému pohledu na multikulturalismu, kde jsou představeni někteří významní autoři a badatelé, kteří se problematikou multikulturalismu či multikulturní výchovy zabývají. Mezi tyto osobnosti patří například Pavel Barša, Tomáš Hirt a Marek Jakoubek, Dana Moree, Jan Průcha a autorský kolektiv Blanka Tollarová, Marie Hradečná a Andrea Špírková. Každý z těchto autorů přináší svůj jedinečný pohled a přístup k tématu multikulturalismu, čímž obohacuje chápání tohoto jevu v českém kontextu.

Komplexní pohled na fenomén multikulturalismu a jeho politické implikace představuje především Pavel Barša (1999), který se zabývá základními pojmy spojenými s tímto tématem a diskutuje různé filosofické perspektivy podporující multikulturní politiku. Autor analyzuje přístupy k mezirasovému a mezikulturnímu soužití ve světových regionech jako jsou USA, Austrálie, Kanada a západní Evropa a zkoumá jejich relevanci pro českou společnost, zejména ve vztahu k problematice soužití Čechů a Romů. Barša tak navrhuje možná východiska pro politiku soužití v České republice, která mohou vycházet z těchto mezinárodních zkušeností a teoretických úvah. Obecně lze říci, že Barša se věnuje multikulturalismu s otevřeným a analytickým přístupem, který respektuje rozmanitost filosofických a politických perspektiv na toto téma. Jeho práce reflektuje snahu pochopit složité politické a sociokulturní vztahy,

⁶⁷ MOREE, Dana a, *Varianty. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008. s. 19-20.

⁶⁸ HIRT, Tomáš In: ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie (Diagnózy soudobých společností)*. V Praze: Karolinum, 2008, s. 309.

které vyplývají z multikulturalismu, a navrhnout konstruktivní přístup k politice soužití v kontextu české společnosti ⁶⁹.

Autoři Hirt a Jakoubek (2005) se ve svém díle zaměřují zejména na spojení multikulturalismu s otázkami identity. Jejich práce analyzuje, jak multikulturalismus ovlivňuje vnímání a formování identity v současné společnosti. Autoři se snaží kriticky přezkoumat ideové základy multikulturalismu a přispět k hlubšímu porozumění jeho dopadů na otázky identity a politiky uznání ⁷⁰.

Dana Moree (2008) přináší přístup k multikulturní výchově, který zahrnuje nejen teoretické aspekty, ale také konkrétní postupy. Autorka se věnuje multikulturalismu především z hlediska pedagogické praxe a aplikace teoretických konceptů do učebního procesu. Poskytuje též konkrétní návody a kroky, jak efektivně začleňovat multikulturní témata do výuky a jak pracovat s různorodostí ⁷¹. Současně je též spoluautorkou portálu Czech Kid ⁷², což je nástroj sloužící k implementaci multikulturní výchovy do českých škol. Podobně se orientuje též Blanka Tollarová a její autorský kolektiv, a to tvorbou konkrétních metod a aktivit, které rozvíjí kulturní kompetence a formují pozitivní vztahy k různorodosti a přispívají k vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí ⁷³.

K odborníků, kteří se věnují především multikulturní výchově z pohledu pedagogické teorie a praxe řadíme též Jana Průchu. V naší práci jsme čerpali z jeho děl hojně, neboť se zabývá nejen teoretickými aspekty multikulturalismu, ale také konkrétními postupy a metodami, jak podporovat multikulturní porozumění a respekt ve školním prostředí. Jeho přístup k multikulturní výchově je založen na interdisciplinárním přístupu, který zohledňuje sociální, kulturní a pedagogické faktory ovlivňující vzdělávací proces.

2.4.1 Multikulturalismus a národní identita v České republice

Dle výsledků Sčítání lidu, domů a bytů 2021 lze předložit následující informace o národní identitě obyvatel České republiky. Z přihlášených jedinců se drtivá většina, až 83,3 %, hlásila k české národnosti. Dalších 5 % jedinců se identifikovalo jako příslušníci

⁶⁹ BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. Politologická řada. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999.

⁷⁰ HIRT, Tomáš a JAKOUBEK, Marek. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005.

⁷¹ MOREE, Dana a, Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008.

⁷² URL odkaz na webový portál: www.czechkid.cz

⁷³ TOLLAROVÁ, Blanka; HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013.

moravské národnosti a pouze 0,2 % se přihlásilo k národnosti slezské. Obecně vzato lze však konstatovat, že téměř 90 % respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, vnímá svou národnost jako českou, jelikož území těchto historických celků, tedy Čech, Moravy a Slezska, kopírují území dnešní České republiky ⁷⁴.

Jedinci, kteří se přihlásili ke konkrétním „regionálním“ národnostem, jako je právě moravská a slezská, mohli mít různé důvody pro tuto volbu. Například mohou považovat svou regionální identitu za významnější než národnostní příslušnost k celé České republice. Mohou se cítit být více spjati s konkrétními kulturními tradicemi, jazykem nebo historií svého regionu, což je může vést k identifikaci s moravskou nebo slezskou národností.

Mezi dalšími národnostními identitami zaznamenanými v průzkumu byla slovenská národnost, která byla uvedena v 1,3 % respondentů ⁷⁵. Tato skutečnost může být ovlivněna historickými vazbami mezi Českem a Slovenskem, stejně jako existence slovenské menšiny v České republice. Národnost ukrajinská byla uváděna 1,1 % obyvatel, přičemž možným důvodem pro tento jev může být migrace Ukrajinců do České republiky za prací nebo studiem ⁷⁶. Poslední zmíněnou národností při sčítání byla vietnamská, kterou uvedlo 0,4 % jedinců ⁷⁷. Vietnamská menšina v České republice má kořeny především v historických událostech, jako je zřízení česko-vietnamské školy v roce 1956 a dohoda o vědecko-technické spolupráci téhož roku. Po politických změnách v roce 1989 se možnosti pro Vietnamce v Československu rozšířily, což vedlo k růstu vietnamské komunity ⁷⁸.

Navzdory přítomnosti nejrůznějších etnických menšin v České republice, jako jsou právě například Vietnamci, se mnozí z nich postupem času považují spíše za Čechy čili obyvatele s českou národností. Tento jev je pozorovatelný u mnoha jedinců, kteří strávili delší dobu v České republice a integrovali se do české společnosti. I přestože počet přistěhovalců z různých zemí je významný, mnozí se identifikují spíše s českou národností než s národností původní. To může vysvětlovat, proč jen malé procento obyvatel uvádí svou původní národnost při sčítání lidu, i když ve skutečnosti etnické komunity/menšiny v České republice nejsou tolik zanedbatelné.

⁷⁴ *Národnost*. Online. Sčítání lidu, domů a bytů 2021 v Česku. 2021. Dostupné z: <https://scitani.gov.cz/narodnost#null>. [cit. 2024-03-20].

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ Tamtéž.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ *Vietnamská národnostní menšina*. Online. Vláda České republiky. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/#>. [cit. 2024-03-20].

Přestože jsou v České republice přítomny určité etnické skupiny, lze považovat českou společnost za relativně homogenní. Většina obyvatel se ztotožňuje s českou národností a sdílí společné kulturní a jazykové prvky. I když jsou zde menšiny, které přicházejí z různých zemí a kultur, v porovnání s celkovým počtem obyvatel jsou jejich počty relativně malé. Česká společnost je historicky formována jako převážně česká a má kořeny v české kultuře a historii. Tato homogenita se projevuje i v běžném životě a každodenních interakcích mezi obyvateli.

2.4.2 Historické kořeny multikulturalismu u nás

Historie České republiky je poznamenána pestrou multikulturní minulostí, i když to možná na první pohled nevypadá. Již od minulosti se na území dnešní České republiky střetávaly národy z různých částí Evropy, zejména v kontextu válečných konfliktů. Též například v době vlády Habsburků, monarchie sestávající z různých států, bylo na našem území naprosto běžné setkávat se s lidmi jiných národností. Řízek zde dokonce píše o tom, že v této době „*se dostalo České republice, resp. vznikajícímu Československu do vinku mnohé z toho, co teď postrádáme – možnost existence v multikulturní společnosti*“⁷⁹. Historie tedy ukazuje, že multikulturalismus je přirozenou součástí našeho kulturního dědictví a formoval náš pohled na svět už v minulosti.

Po první světové válce vzniklo samostatné Československo, kde Češi, Slováci a podkarpatští Ukrajinci představovaly hlavní národy. Nicméně po druhé světové válce, kdy došlo k zabrání Podkarpatské Ukrajiny Sovětským svazem, byla jedna z nejvýznamnějších menšin odsunuta, a tím zde téměř vymizela. Jednalo se o občany německého původu. V té době tak na našem tehdejší území, tedy Československu, zbyly pouze dva národy, Češi a Slováci, a s nimi pouze dvě minority, tedy romská a židovská, které však byly v důsledku druhé světové války naprosto zničeny⁸⁰.

Dopady druhé světové války vedly následně k výrazné národnostní homogenitě České republiky (Československa), která však zároveň vyvolala nedostatek tolerance a respektu k odlišnostem. Po roce 1948 byl stát budován jako uzavřený celek a cestování bylo přísně regulováno. Tyto historické zkušenosti spojené s „národnostní čistotou“ přispěly rovněž k neschopnosti přizpůsobit se měnícím se podmínkám a koexistovat s více kulturami v jednom

⁷⁹ ŘÍZEK, Zdeněk. Multikulturalismus v ČR – věc známá či neznámá? Online. *Aktuální otázky sociální politiky 2010 - teorie a praxe*. 2010, s. 70-77. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/handle/10195/38038>. [cit. 2024-03-20].

⁸⁰ Tamtéž.

státě ⁸¹. Takto byla naše země, která byla přímo k multikulturalismu předurčena, doslova zbavena možnosti žít v multikulturním prostředí.

2.5 Interkulturní senzitivita jako základní prvek multikulturalismu

Podkapitola se zabývá schopností jedince vnímat a prožívat situace v odlišných kulturách. Jedná se o afektivní kompetenci, která je nezbytná pro úspěšné interakce v multikulturním prostředí. Morgensternová zdůrazňuje, že kromě teoretických znalostí a poznatků o jiné kultuře je důležité, aby jedinec byl kulturně senzitivní a byl schopen se adaptovat na nové podmínky. Tato adaptace by však měla být spojena s psychickou pohodou a bezpečím. Pobyt v cizí kultuře by měl být chápán jako příležitost k osobnímu rozvoji a obohacení, nikoli jako negativní zkušenost ⁸².

Koncept interkulturní senzitivity zahrnuje ochotu uznat, že naše perspektiva není jediná platná a že každý člověk má svůj vlastní pohled na svět, který je stejně legitimní jako ten náš (Hammer, Bennett a Wiseman). Při interakci s lidmi z jiných kultur musíme často činit rozhodnutí, zda budeme respektovat jejich odlišnost v hodnotách, zvycích a chápání normálnosti, nebo zda budeme jejich odlišnosti zpochybňovat. To se týká i běžných situací, jako je například respektování oděvů či rituálů, které mohou být odlišné od našich obvyklých zvyklostí. Zásadní je, jak reagujeme na tyto rozdíly a jaký přístup zaujmeme k odlišným projevům kultury. Interkulturní senzitivita se projevuje právě v našem postoji k těmto drobným interakcím a respektu k nim ⁸³.

2.5.1 Vývojový model interkulturní senzitivity (DMIS)

Milton Bennett vyvinul model interkulturní senzitivity („*The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*“), který je znám též pod zkratkou DMIS. Model slouží jako rámec pro porozumění tomu, jak lidé vnímají a reagují na kulturní rozdíly. Je založen na pozorováních z akademického i firemního prostředí a vychází z konstruktivistické psychologie a teorie komunikace ⁸⁴.

⁸¹ ŘÍZEK, Zdeněk. Multikulturalismus v ČR – věc známá či neznámá? Online. *Aktuální otázky sociální politiky 2010 - teorie a praxe*. 2010, s. 70-77. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/handle/10195/38038>. [cit. 2024-03-20].

⁸² MORGENSTERNOVÁ, Monika a ŠULOVÁ, Lenka. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007, s. 84.

⁸³ *Osobní zkušenosti a interkulturní senzitivita*. Online. Inkluzivní škola. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/osobni-zkusenost-pedagoga-s-mkv>. [cit. 2024-03-18].

⁸⁴ BENNETT, Milton J. *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Online. IDRInstitute: Intercultural Development Research. Dostupné z: <https://www.idrinstitute.org/dmis/>. [cit. 2024-03-18].

DMIS analyzuje způsoby, jak lidé chápou kulturní rozdíly. Na jednom konci začíná s etnocentrismem, což znamená, že člověk vnímá svou kulturu jako střed vesmíru a měří všechno ostatní podle svého kulturního rámce. Na opačném konci je etnorelativismus, kde jedinec vnímá různé kultury v kontextu, bez absolutního srovnání s vlastní kulturou. Tento vývojový pohyb směřující k etnorelativismu znamená, že čím více se člověk rozvíjí v interkulturní citlivosti, tím více bere v úvahu perspektivy a zkušenosti ostatních kultur. Pohyb podél tohoto spektra je trvalý a jednosměrný, ale mohou se vyskytnout i tzv. „ústupky“, kdy se jedinec může vrátit ke konzervativnějšímu postoji⁸⁵.

V rámci vývojového modelu interkulturní senzitivity lze identifikovat celkem šest stupňů, přičemž první tři stupně spadají do kategorie etnocentrismu a následující tři do kategorie etnorelativismu.

Etnocentrismus:

- 1. Popření (*Denial*):** Na tomto stupni jedinec odmítá existenci jiných kultur a vnímá pouze svou vlastní kulturu jako měřítko reality.
- 2. Obrana (*Defense*):** Jedinec začíná vnímat jiné kultury, ale pouze ve srovnání se svou vlastní. Jiné kultury jsou považovány za hrozbu a jsou často hodnoceny negativně. Často je na tomto stupni jasné rozlišování mezi „my a oni“.
- 3. Minimalizace (*Minimization*):** Na tomto stupni jedinec sice uznává existenci kulturních rozdílů, ale snaží se je minimalizovat nebo ignorovat. Zastává názor, že všechny kultury jsou v podstatě stejné a že kulturní rozdíly jsou marginální.

Etnorelativismus

- 4. Přijetí (*Acceptance*):** Jedinec na tomto stupni uznává existenci rozdílů a začíná je respektovat. Dokáže si představit, že existuje více způsobů, jak nahlížet na svět, a je otevřen k porozumění a učení se od ostatních kultur.
- 5. Adaptace (*Adaptation*):** Jedinec aktivně hledá způsoby, jak se přizpůsobit a integrovat s jinými kulturami. Je schopen flexibilně reagovat na kulturní rozdíly a přizpůsobit své chování a komunikační styl v různých kulturních prostředích.
- 6. Integrace (*Integration*):** Na posledním stupni jedinec dosahuje maximální úrovně interkulturní citlivosti a je považován za multikulturního. Uvědomuje si, že jeho vlastní kultura není jediným měřítkem reality, a je schopen porozumět

⁸⁵ BENNETT, Milton J. *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Online. IDRInstitute: Intercultural Development Research. Dostupné z: <https://www.idrinstitute.org/dmis/>. [cit. 2024-03-18].

a ocenit různé perspektivy. Morgensternová uvádí, že v této fázi může dojít i ke ztrátě původní identity⁸⁶.

2.5.2 Nástroje pro zjišťování interkulturní senzitivity a adaptability

Měření interkulturní senzitivity a adaptability jedince není snadný úkol. Tyto pojmy jsou natolik abstraktní a kontextově závislé, což poměrně komplikuje jejich definici a kvantifikaci. Projevují se rovněž různými způsoby a mohou být vnímány subjektivně⁸⁷.

Existuje ovšem několik nástrojů určených k předpovídání adaptability jedince na novou kulturu. Jedním z nich je *Intercultural Adaptation Assessment (IAA)*, což je test tzv. situačního úsudku, který má za cíl posoudit schopnost jedince reagovat na různé multikulturní situace. Test prezentuje respondentovi různé situace, se kterými by se mohl setkat. Pro každou situaci jsou mu poté nabídnuty čtyři až pět možných reakcí, které by měly vést k vyřešení dané situace. Respondent je poté vyzván k vybrání podle něj nejefektivnější reakce na každou z těchto situací. Tímto způsobem lze posoudit jeho schopnost adaptace na nové kulturní prostředí. Podobně jako IAA, který pracuje s reálnými scénáři, ve kterých se respondent musí rozhodnout, jak reagovat na situace, funguje též nástroj zvaný *Culture Detective*. Ten však jde ještě dále tím, že poskytuje hlubší porozumění kontextu, motivacím a hodnotám, které stojí za chováním různých kultur⁸⁸.

Dále můžeme uvést tzv. multikulturní osobnostní dotazník (*Multicultural Personality Questionnaire – MPQ*), který vyvinuli nizozemští odborníci zabývající se mezikulturní psychologií. Jedná se o online dotazník, který byl speciálně sestaven k popisu chování při interakci s lidmi z různých kultur. MPQ může být použit k zjištění, jak snadno se lidé pravděpodobně přizpůsobí jiným kulturám a jak se v nich budou cítit. Dotazník hodnotí celkem pět osobnostních faktorů: kulturní empatii, otevřenost, společenskou iniciativu, emoční stabilitu a labilitu⁸⁹.

Specifický nástroj v oblasti mezikulturní komunikace, který spadá pod společnost CultureWizard nese název *Culture Calculator*. Jedná se o nástroj, který umožní uživatelům vytvořit si osobní kulturní profil. Následně je provedena komplexní analýza kulturních

⁸⁶ MORGENSTERNOVÁ, Monika a ŠULOVÁ, Lenka. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007, s. 85-86.

⁸⁷ Tamtéž, s. 84.

⁸⁸ *Inter-Cultural Tools 2017: A whitepaper documenting all online, globally available (inter)cultural tools, assessments and country resources*. Knowledge Workx: Dubai, 2017.

⁸⁹ *Multicultural Personality Questionnaire*. Online. Tamas Consultants. Dostupné z: <http://www.tamas.com/node/21>. [cit. 2024-03-18].

preferencí jednotlivce, které může porovnat s více než 150 různými kulturami z celého světa. Díky tomu uživatel získá hlubší vhled do svých vlastních kulturních tendencí a porozumění tomu, jaké kulturní faktory ovlivňují jeho chování a interakce s lidmi z různých kulturních prostředí. Díky tomuto nástroji mohou jedinci nahlížet na problémy a výzvy, které mohou vzniknout při mezikulturním dialogu a naučit se je účinně překonávat⁹⁰.

⁹⁰ *Inter-Cultural Tools 2017: A whitepaper documenting all online, globally available (inter)cultural tools, assessments and country resources.* Knowledge Workx: Dubai, 2017.

3 Multikulturní výchova

Pokud vycházíme z myšlenek „otce multikulturní výchovy“ Jamese A. Bankse, hovoříme v souvislosti s multikulturní výchovou (zkráceně MKV) o konceptu, který se snaží o zásadní změny ve vzdělávání studentů a žáků, přičemž si klade za cíl odstranit především praktiky spojené s rasou, etnickým původem, jazykem a náboženstvím, které mohou ve studentech posilovat stereotypy a diskriminační tendence. Podstatou multikulturní výchovy je rovnost ve vzdělávacích příležitostech pro všechny bez ohledu na jejich pohlaví, sexuální orientaci, sociální třídu, etnické, rasové nebo kulturní charakteristiky. Celý koncept multikulturní výchovy jako takové poukazuje právě na nerovnost ve školním prostředí a vychází z předpokladu, že někteří studenti a žáci mají díky určitým vlastnostem větší možnosti než jiní. Banks bere v potaz nejenom výše zmíněné, ale též vyžaduje komplexní reformu vzdělávacího systému, aby bylo možné efektivně implementovat multikulturní výchovu do vzdělávání ⁹¹.

Preissová Krejčí, česká autorka zabývající se touto problematikou, se ztotožňuje s myšlenkou Bankse, že hlavní pro multikulturní výchovu je překonávání stereotypů a předsudků. Autorka přistupuje k tématu z antropologického hlediska a zdůrazňuje, že různé etnické skupiny jsou často vnímány jako homogenní celky s kulturními odlišnostmi od většinové populace, což vede k vytváření stereotypních představ o jejich příslušnicích. Takový přístup však považuje za problematický, jelikož zjednodušuje a zkresluje skutečnou rozmanitost a identitu jednotlivých kultur a stojí proti skutečnému smyslu konceptu multikulturní výchovy ⁹².

3.1 Definice, teoretické koncepce a vědecké přístupy zakládající MKV

Různorodost definic pojmu „multikulturní výchova“ ukazuje na absenci jednotnosti v jeho vymezení. Tato nejednotnost je dána jednak volbou pojmových a teoretických východisek a také odráží specifickou situaci dané země, ve které je daná teorie formulována ⁹³.

Označení multikulturní výchova má svůj původ v Americe a je hojně rozšířen především v západních zemích, jako je západní Evropa, USA, Kanada a Austrálie. V českém kontextu se tento pojem začal užívat až od 90. let 20. století. Každá definice multikulturní

⁹¹ BANKS, James A. *An Introduction to Multicultural Education*. 5. Vyd. Seattle: Pearson, 2014, s. 1.

⁹² PREISSOVÁ, Andrea. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, s. 17.

⁹³ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 18.

výchovy zdůrazňuje určité aspekty této problematiky, avšak podle Průchy není možné, aby jedna definice zachytila koncept multikulturní výchovy v celé jeho komplexnosti. Pro Průchu je stěžejní, aby bylo dodržováno to, o čem dle něj multikulturní výchova je, a to nejen o výchově ale též o vzdělávání (získávání a utváření znalostí). V důsledku toho shledává jako příznivější označení spíše „multikulturní edukace“, kdy právě edukace jako taková odkazuje jak k výchově, tak ke vzdělávání⁹⁴. Na druhé straně Preissová Krejčí vidí v multikulturní výchově více proces výchovy než vzdělávání. Autorka klade důraz na emocionální stránku žáka, která je hlavní pro výchovu. Argumentuje, že i když nelze kvantitativně měřit emoce, postoje a morálku stejně jako znalosti, tak právě tyto aspekty jsou základem pro úspěšné soužití v multikulturní společnosti⁹⁵.

Pedagogický slovník chápe multikulturní výchovu jako: „*snahu vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní*“⁹⁶. Hojně bývá též užívána a předkládána definice dle Encyklopedie pedagogického výzkumu (*Encyclopedie of Educational Research, New Yor 1982*), která považuje multikulturní výchovu za „*přípravu na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi*“⁹⁷. Obě definice tedy odkazují na důležitost multikulturní výchovy v přípravě jedinců na život v moderní společnosti plné různorodosti a kulturních interakcí.

Odborníci se rozcházejí ve svých názorech na to, zda lze považovat multikulturní výchovu za synonymum interkulturní výchovy či interkulturního vzdělávání. Existuje skupina autorů, kteří zastávají stanovisko, že tyto dva pojmy jsou zcela totožné (Průcha, Ľuptáková), avšak další jsou přesvědčeni o opaku (Místrík, Koťátková, Petrucijová). Argumenty pro synonymitu obou pojmů často vycházejí z jejich podobných cílů a obsahu. Tvrdí, že jak multikulturní, tak interkulturní výchova směřují k porozumění a respektu mezi různými kulturami a etniky. Nicméně je zde i značná část odborné komunity, která tento názor odmítá. Tito autoři upozorňují na rozdíly v zaměření a přístupu obou konceptů. Zatímco multikulturní výchova se často soustředí na osvojení si znalostí a dovedností, interkulturní výchova klade

⁹⁴ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 39-42.

⁹⁵ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinak, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 22.

⁹⁶ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ In: KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 18.

⁹⁷ Encyclopedia of Educational Research In: BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Online. Člověk v tísni (program Varianty), 2002. Dostupné z: <https://www.clovekvitisni.cz/interkulturni-vzdelavani-1045pub>. [cit. 2024-03-19].

důraz na vzájemné porozumění, dialog a aktivní zapojení mezi různými skupinami. Koťátková též dodává, že se liší především v prostředcích, které užívají k dosažení svých cílů. Obecně vzato lze však konstatovat, že výraz interkulturní výchova se váže spíše se západními zeměmi, ale u nás v České republice se více ustálil pojem multikulturní výchova a přijetí stanoviska, že se jedná o koncepty zcela totožné. Je nutné podotknout, že se nejedná o koncepty, které by se vzájemně vylučovaly, ale spíše je vyžadována komplexnost a spolupráce obou přístupů v procesu vzdělávání ⁹⁸.

Realizace multikulturní výchovy může vycházet ze dvou základních koncepcí. Jedna z nich naznačuje, že multikulturní výchova je **proces**, prostřednictvím kterého si mají žáci vybudovat pozitivní vnímání a hodnocení odlišných kulturních systémů od jejich vlastního. Na základě tohoto poznání by pak měli usměrňovat své chování vůči jednotlivcům z jiných kultur. Druhá koncepce definuje multikulturní výchovu jako konkrétní **vzdělávací program**, který zajišťuje žákům z etnických, náboženských, rasových a jiných menšinových skupin vzdělávací prostředí a obsah přizpůsobený jejich specifickým (jazykovým, psychickým, kulturním) ⁹⁹.

Nicméně druhá koncepce, která zdůrazňuje vzdělávání žáků dle specifického vzdělávacího programu, narazila na problémy při její implementaci v USA. Tento přístup měl za cíl dosáhnout lepších výsledků u žáky z minoritních skupin, avšak tento očekávaný efekt se nepotvrdil. Přístup byl kritizován za to, že může vést spíše k oddělování a potlačení občanské sounáležitosti a spoluzodpovědnosti. Navíc odlišné vzdělávací programy pro žáky z menšin mohou vést k znehodnocení vzdělávání, jelikož mohou obsahovat nižší standardy než programy pro majoritní populaci, a to pak vede k nežádoucím důsledkům v dalším vzdělávání žáků z minorit ¹⁰⁰.

Pro pochopení multikulturní výchovy je nezbytné, abychom překračovali hranice jednotlivých disciplín a využívali poznatky z různých vědeckých oblastí, které nám pomohou lépe porozumět její podstatě a implementaci. Interdisciplinární charakter multikulturní výchovy přináší požadavek na porozumění poznatků ze sociologie, interkulturní psychologie, kulturní antropologie, etnografie, etnolingvistiky či pedagogiky. Sociologie pomáhá pochopit sociální struktury a vztahy v multikulturní společnosti. Psychologie poskytuje vhled do lidského

⁹⁸ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 17.

⁹⁹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 43.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 44-45.

chování, interakcí a emocí. Antropologie umožňuje studium různých kultur a jejich zvyků, tradic a hodnot. Pedagogika pak zkoumá proces vzdělávání a strategie, jak efektivně komunikovat a vyučovat žáky různých kulturních pozadí, dále využití poznatků z výzkumu a implementace metod a strategií mezikulturního vzdělávání či teorie týkající se inkluzivního vzdělávání¹⁰¹.

3.2 Vznik a vývoj MKV

Kapitola pojednává o vzniku a vývoji multikulturní výchovy z globální perspektivy, přičemž je kladen důraz na její vývoj jak v zahraničí, tak i v českém prostředí. Tento přehled nahlíží na historické kořeny a klíčové události, které ovlivnily formování multikulturní výchovy ve světě, a zvláště pak v České republice.

3.2.1 Původ multikulturní výchovy v USA: klíčové teorie a jejich vliv

Vývoj multikulturní výchovy ve světě má svůj původ v reakci na rostoucí kulturní rozmanitost, která se projevila zejména v tzv. přistěhovaleckých zemích. Tyto země se začaly zabývat otázkami spojenými s potřebou výchovy a vzdělávání zaměřených na kvalitní soužití různých kultur již v 60. letech 20. století, kdy se v USA začal rozmáhat také pojem multikulturalismus. Multikulturní výchova začala být budována zejména v USA a Kanadě, přičemž americké nahlížení a pojetí multikulturalismu silně ovlivnilo její obsah. Narozdíl od jiných zemí (např. i České republiky) byla od počátku spojována s emancipačními hnutími různých minorit, včetně etnických, národnostních, ale také sexuálních, zdravotních a kulturních. Právě například u nás často témata, která jsou součástí multikulturní výchovy v USA či Kanadě (např. rovnost lidí různé sexuální orientace), nenajdeme, i přestože jsou logicky součástí multikulturní výchovy jako takové¹⁰².

Multikulturalismus a z něj vyrůstající multikulturní výchova byly ovlivněny různými teoretickými přístupy (pluralistický, liberální a kritický multikulturalismus). Nicméně v již zmíněných 60. letech do vývoje multikulturní výchovy výrazně zasáhly dvě teorie: **kritická teorie rasy a tzv. „barvoslepý přístup“**. První z teorií úzce souvisí s tzv. afirmativní akcí, známou také jako pozitivní diskriminace. Tato strategie je zaměřena na zlepšení přístupu

¹⁰¹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. První pomoc pro pedagogy. Praha: Triton, 2006, s. 20-21.

¹⁰² HLADÍK, Jakub. Paradigmatický dualismus ve výzkumu v multikulturní výchově. Online. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*. 2009, roč. 19, č. 4, s. 39-40. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1327>. [cit. 2024-03-25].

ke vzdělávání a zaměstnání pro skupiny považované za menšiny, včetně žen a dalších diskriminovaných skupin. Afirmativní akce vychází z argumentu, že historická diskriminace těchto skupin vyžaduje nápravu prostřednictvím aktivních opatření. Pokud jedinec patří do skupiny, která byla dříve diskriminována, předpokládá se, že stále nese důsledky této diskriminace a zaslouží si dodatečnou podporu, aby mohl plně participovat ve společnosti. O rase v současnosti nelze hovořit jako o skutečnosti, která by měla jedince předurčovat k podřazenosti či nadřazenosti. Autoři a zastánci této teorie (např. J. Kozol a B. W. Tatum) zdůrazňují, že ona diskriminace není příčinou nízkého socioekonomického statutu jedince, ale je právě jejím důsledkem. Ve vzdělávání se tato teorie zaměřuje především na boj s předsudky a povědomím o stávající diskriminaci vůči různým skupinám¹⁰³.

„Barvoslepy přístup“ se od předchozí teorie odlišuje tím, že zpochybňuje příslušnost jednotlivce k určité skupině či rase a odvrací pozornost od skupinových rozdílů. Jeho představitelé (např. Carl Cohen), kteří se odkazují na myšlenky Martina Luthera Kinga, zdůrazňují důležitost hodnocení lidí spíše podle jejich charakteru než podle barvy jejich pleti. Tato teorie vychází z předpokladu, že pokud již uznáme existenci různých ras či minorit, automaticky to vede k implicitnímu rasismu. Místo toho by měl každý jedinec mít možnost volby své identity, která je pro něj podstatná a rozhodující. V rámci vzdělávání klade přístup důraz spíše na individuální potřeby a schopnosti jednotlivců než na elementární kategorizaci skupin¹⁰⁴.

3.2.2 Cesta multikulturní výchovy v České republice

Vývoj multikulturní výchovy v české společnosti byl výrazně ovlivněn politickým režimem, který se po skončení druhé světové války ubíral směrem tzv. „národnostní čistoty“, o které jsme pojednali již dříve. V tomto období lze nazvat systém vzdělávání jako tzv. „systém shora dolů“ (*top-down processes*), což znamenalo, že veškeré vzdělávání a jeho obsahy byly pevně centrálně regulovány s cílem vychovávat občany v souladu s ideologií socialistické společnosti. Nicméně, zlom nastal po roce 1989, kdy došlo k pádu komunistického režimu a k výrazným politickým a společenským změnám. Toto období přineslo do českého vzdělávacího systému vidinu jisté transformace (vznik nových učebnic, zakládání nových typů škol a rozmanité možnosti výuky a naplňování vzdělávacího obsahu). Pro multikulturní

¹⁰³ MOREE, Dana a, *Varianty. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008, s. 20-21.

¹⁰⁴ Tamtéž.

výchovu to znamenalo důležitý obrat, kdy se jí otevřely nové perspektivy a dostala tzv. „zelenou“¹⁰⁵.

V současnosti je však multikulturní výchova v České republice považována za nezbytnou v reakci na globalizaci a rostoucí migrační toky. Její důležitost je stále zřejmější v kontextu současných a kulturních výzev. Česká společnost, ačkoli většinou tradičně považována za homogenní, se stává stále více etnicky pestrou. Nicméně Průcha i řada dalších odborníků označuje Čechy za „nepřipravené“ na soužití s jinými etniky, což reflektuje právě skutečnost, že multikulturalismus jako takový nebyl v minulosti v naší společnosti prioritou¹⁰⁶. Nedostatek, který brání plnému porozumění komplexitě současné společnosti je fakt, že v českém kontextu je multikulturní výchova založena převážně na principech pluralistického multikulturalismu, který slouží jako základní rámec pro vzdělávací programy. Naopak kritický multikulturalismus, který se zabývá například i otázkami genderové nerovnosti a usiluje o mezikulturní dialog, není v české společnosti ani ve vzdělávání příliš reflektován¹⁰⁷.

Počátky formování multikulturní výchovy si po roce 1989 vzaly na svá bedra neziskové organizace prosazující její koncept prostřednictvím různých kurzů a projektů. Avšak diskuse o různých přístupech k multikulturní výchově byly v té době omezené a pozadí tématu bylo méně prozkoumáno než v západních zemích tou dobou. V té době, kdy se u nás začalo hovořit o možných přístupech k multikulturní výchově, byla již vzdělávací reforma promyšlena, a proto nebyly tyto diskuse do reformy nijak reflektovány. Multikulturní výchova byla tedy ve svých počátcích pojímána velmi „bezproblémově“, tak jako v 90. letech. Kritizováno bylo například její obecné vymezení, kladení důrazu čistě na kognici, nízká inspirace zahraničními trendy, nezohledňování globalizace či prosazování skupiny na úkor identity jednotlivce¹⁰⁸.

Zásadním milníkem v posunu vpřed multikulturní výchovy v českém vzdělávacím systému bylo schválení nového školského zákona č. 561/2004 Sb. a následné zpracování kurikulárních dokumentů pro jednotlivé úrovně vzdělávání. Implementace multikulturní výchovy do vzdělávání, jak ji známe dnes, tedy přišla až později. Důležitý krok v organizaci vzdělávacího procesu představoval vznik Rámcového vzdělávacího programu (RVP),

¹⁰⁵ MOREE, Dana a, *Varianty. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008, s. 32-34.

¹⁰⁶ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 119-124.

¹⁰⁷ PREISSOVÁ, Andrea. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, s. 9-10.

¹⁰⁸ MOREE, Dana a, *Varianty. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008, s. 36-38.

který obsahuje nejen jednotlivé vzdělávací oblasti, ale též **průřezová témata**, do nichž spadá i multikulturní výchova. O integraci multikulturní výchovy hovoříme v kapitole 3.5 (Integrace multikulturní výchovy do českého vzdělávacího rámce).

3.3 Cíle a obsahy MKV

Multikulturní výchova se zaměřuje především na rozvoj hodnotové a emocionální složky osobnosti jedince, která je důležitá pro formování postojů k různorodosti a respektu k ní. Nicméně, aby byl proces multikulturní výchovy úspěšný, není možné opomíjet ani jeho racionální hledisko. Kognitivní složka vnáší do celého procesu komplexní pohled na společnost a umožňuje jedinci kriticky a racionálně zvažovat informace o různých kulturách a jejich interakcích. Musíme si však uvědomit, že multikulturní výchova nemá za cíl vnucovat žákům určité postoje či hodnoty. Namísto toho má škola poskytovat žákům relevantní informace a vytvářet prostředí, ve kterém mohou sami reflektovat a formovat své vlastní postoje. Takto pojatá multikulturní výchova vytváří pevnější a autentičtější hodnotový svět, který má větší sílu než hodnoty, jež by byly vnuceny zvenčí ¹⁰⁹.

Hovoříme-li o multikulturní výchově, představujeme si též dynamickou a různorodou formu vzdělávání, která se zabývá více rovinami a dimenzemi. Tyto roviny se zaměřují na snadnější soužití různých sociokulturních skupin, odstraňování bariér a překážek a minimalizaci konfliktů. I když se mohou různé přístupy v některých aspektech lišit, obecným cílem je dosažení harmonického soužití a porozumění mezi kulturami ¹¹⁰. Hlavními dimenzemi obsahového zaměření multikulturní výchovy je **rozvoj interkulturních kompetencí, respekt k multikulturním prvkům ve vzdělávacích obsazích a boj proti rasismu a diskriminaci** ¹¹¹.

Co se týče dimenze obsahující respektování multikulturních prvků ve vzdělávacích obsazích, tak je důležité překonat především etnocentrické tendence, které můžeme pozorovat nejen v samotném obsahu učebnic, ale také v přístupu učitelů k výuce ¹¹². Jestliže hodnotíme jiné kultury ve srovnání s vlastní jako normou, lze dospět až ke zkreslení zobrazení jiných kultur a podpoře stereotypů. V multikulturní výchově však chceme především prezentovat různorodé pohledy, hodnoty a tradice, které odrážejí bohatství světa. Další z dimenzí, tedy boj proti

¹⁰⁹ BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: RADIX, spol., 2012, s. 68.

¹¹⁰ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 19.

¹¹¹ AUERNHEIMER, G. In: KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 19.

¹¹² KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 19.

rasismus a diskriminaci, nemusíme dlouze představovat, jelikož aktivity, které představují negativní důsledky těchto jevů, ale současně podporují schopnost žáků se takovým jevům postavit, mají být nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu.

V čem však spočívá nejjobecnější cíl multikulturní výchovy? Kusá jej vnímá jako „*přípravu žáků na život v heterogenní společnosti a podporu rozvoje interkulturních kompetencí*“¹¹³. Tento cíl se tedy konkrétně zaměřuje na výše zmíněnou dimenzi rozvoje interkulturních kompetencí, které umožňují jedinci fungovat v současné diverzifikované společnosti. Nejedná se však pouze o získávání poznatků a dovedností, ale též prohlubování charakteru a osobnostních vlastností. Interkulturní kompetence jsou tudíž spojeny s poznáváním a uvědomováním si vlastní identity a osobnosti¹¹⁴.

Morgensternová rozebírá dále interkulturní kompetenci do tří hlavních kategorií: **kognitivní, afektivní a behaviorální**. Tyto kompetence jedinec užívá v rámci interkulturních situací, a to buď vědomě, nebo nevědomě. Současně zdůrazňuje, že tyto kompetence jsou ovlivněny kulturním kontextem jedince, což lze přirovnat k Hofstedeho konceptu „programování mysli“. Tyto poznatky potvrzují právě důležitost zahrnutí všech složek osobnosti do multikulturní výchovy¹¹⁵.

Kognitivní kompetence se týkají mentálních schopností a znalostí, které ovlivňují způsob, jakým jedinec myslí. Zahrnuje uvědomění si kulturní identity a dědictví, ale také schopnost vlastní identifikace („vnitřního já“) a překování předsudků a stereotypů. Neméně důležité je též schopnost aktivně sbírat a interpretovat informace o jiných kulturách. Afektivní kompetence se váže k emocím a schopnosti vcítit se do situací. Vedle pouhých znalostí o jiných kulturách je hlavní disponovat jistou kulturní senzitivitou a umění se přizpůsobit jiným kulturním prostředím. Behaviorální kompetence se projevuje v chování a jednání. Zahrnuje dovednosti komunikace, schopnost řešit konflikty a problémy a také efektivní spolupráci¹¹⁶.

Současně lze cíle multikulturní výchovy rozdělit do jednotlivých oblastí: praktické, kulturní a humanistické. Praktický cíl se zaměřuje na konkrétní výchovně-vzdělávací aktivity učitele, zatímco kulturní cíl spočívá v předkládání kulturního dědictví dalším generacím.

¹¹³ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 20.

¹¹⁴ MORGENSTERNOVÁ, Monika a ŠULOVÁ, Lenka. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007, s. 9-10.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 10.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 11-13.

Humanistický cíl se soustředí na formování vědomí žáků o lidském životě jakožto nejvyšší hodnotě ¹¹⁷.

Obecně vzato se multikulturní výchova zaměřuje na redukci předsudků a diskriminace a podporu sociální spravedlnosti a rovnosti. Jejím hlavním cílem je zajistit rovné příležitosti pro všechny jedince bez ohledu na jejich kulturní či sociální pozadí. Tento přístup je však většinou více akcentován v USA a západních zemích než v České republice. Navíc je v tomto přístupu kladen důraz na rovnost ve vzdělávání a snahu eliminovat nerovnosti, které mohou vznikat v důsledku různých charakteristik žáků. V českém prostředí je však mnohdy vnímáno, že multikulturní výchova nabízí pouze jednoduchá řešení a odpovědi, což ovšem není pravda. Jedná se totiž o komplexní proces, jehož cílů nelze plně dosáhnout, a je třeba na nich neustále pracovat ¹¹⁸.

3.4 Přístupy a realizace multikulturní výchovy v ČR

V České republice je pojetí multikulturní výchovy ovlivněno historickými událostmi, které zahrnují dvě krajnosti. A to, kdy jsme byli my sami menšinou v rámci monarchie, ale také období po druhé světové válce, kdy docházelo k omezování kulturní rozmanitosti. Teprve nedávné změny ve světě vyvolaly potřebu reagovat na nové trendy a potřeby, což je nutné reflektovat i ve vzdělávacím systému. I když rok 1989 představoval milník nejen pro multikulturní výchovu, nedošlo a stále nedochází k dostatečné diskusi o této problematice, ani z kritického hlediska. Existují argumenty pro to, proč je Česká republika v tomto ohledu pozadu ve srovnání se západními zeměmi, avšak je současně záhadou, proč stále není vedena konstruktivní debata, která by přispěla k lepšímu zakotvení a nastavení multikulturní výchovy v českém prostředí ¹¹⁹.

3.4.1 Výzvy a mýty spojené s multikulturní výchovou

V multikulturní výchově se otevírá celá řada výzev a sporných bodů. Začněme s nevyvážeností mezi kognitivními, afektivními a psychomotorickými cíli, kdy tato disproporce

¹¹⁷ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinak, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 77.

¹¹⁸ PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a MÁČALOVÁ, Jana. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. Online. *Sociální pedagogika/Social Education: časopis pro vědu a praxi*. 2014, roč. 2, č. 2, s. 64. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/STUDIE_Limity-%C4%8Desk%C3%A9ho-pojet%C3%AD-multikulturn%C3%AD-v%C3%BDchovy_FINAL.pdf. [cit. 2024-04-02].

¹¹⁹ MOREE, Dana a, Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008, s. 38-39.

vede k nedostatečnému zapojení emocionální a praktické roviny ve vzdělávacím procesu, i když jsou tyto oblasti neméně důležité jako kognice, a to zvláště u této problematiky. Tento problém se však nepojí pouze s multikulturální výchovou, ale obecně s celým výchovně-vzdělávacím systémem v České republice, i přestože rámcové vzdělávací programy samy zdůrazňují potřebu vyváženosti těchto dimenzí. Rovněž dochází k přeceňování kognitivních cílů na úkor rozvoje kritického myšlení a sociálních dovedností. Logicky jsou pak žáci odkázáni především na vědomosti a zkušenosti učitelů a mají mizivou šanci pro utváření svých vlastních postojů a kulturního vědomí, což je též spojeno s nízkou šancí pro rozvoj jejich kulturní senzitivity ¹²⁰.

Dalším problémem je vymezení témat multikulturální výchovy, která často zůstávají povrchní a omezují se pouze na soužití místních kulturních skupin, přičemž se zapomíná na důležitá témata jako jedinečnost jednotlivce, solidarita či empatie. Témata jsou mnohdy formulována obecně, což do jisté míry učitelům dává možnost flexibility, ale zároveň může vést k neúmyslnému zkreslení jejich významu. Zmínit též můžeme problém spočívající v nedostatku směrnic a návodů, jak s takovými tématy pracovat, tedy absence konkrétních metod. Celkově je tak práce s nimi doprovázena nejistotou a nesourodostí ve vzdělávacím procesu ¹²¹.

Nerovnováha v multikulturální výchově se projevuje i nedostatečným přesahem do globálních souvislostí. MKV by měla reflektovat globalizaci a zohledňovat celosvětové vztahy a perspektivy. Avšak v kontextu České republiky, kde je multikulturální výchova často spojena s otázkou integrace Romů a bojem proti rasismu a dalším negativním jevům, se většinou nebere v úvahu, že by žáci měli být seznámeni i s jinými kulturami a situacemi mimo naše hranice. Takový nedostatek pak vede k tomu, že žáci nemají širší rozhled. Důraz je kladen ve většině případů pouze na lokální otázky a problémy, zatímco chybí komplexní porozumění globalizovanému světu a respekt k různorodosti a odlišnostem na mezinárodní úrovni ¹²². Právě globální rozvojové vzdělávání si klade za cíl nejenom poskytnout žákům vhled do aktuálních globálních témat, ale také rozvíjet jejich schopnosti, hodnoty a postoje,

¹²⁰ MOREE, Dana a, *Varianty. Než začneme s multikulturální výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008, s. 39-40.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² Tamtéž, s. 40.

kteří jim umožní aktivní a zodpovědný přístup k současnému světu. I navzdory jeho zjevnému významu jej však vzdělávací systém mnohdy nedostatečně reflektuje a aplikuje¹²³.

Multikulturní výchova je v českém prostředí hojně provázena řadou mýtů, které vedou k nesprávnému pochopení a přehlížení její komplexnosti. Jedním z nich je představa, že se multikulturní výchova zabývá pouze teorií. Nicméně tato představa zamlžuje skutečnost, že se zaměřuje, nebo by se měla zaměřovat, také na praktické přístupy a zkoumání rozmanitosti kultur a identit. Dalším mýtem je domněnka, že multikulturní výchova dokáže vyřešit sociální problémy, ve smyslu vybočování z řad těch, kteří jsou považováni za „jiné“. Víra v to, že MKV automaticky zajistí asimilaci nebo integraci jednotlivců, je však příliš zjednodušující a nebere v úvahu složitost sociálních dynamik. Mnohdy je také chápána jako pouhý seznam informací a poznatků o „těch jiných“, což podněcuje povrchní porozumění a respekt k různorodosti. Ve skutečnosti ale MKV podporuje souhrnné chápání a vzájemné učení se mezi různými kulturami. V našem prostředí se též setkáváme s názorem, že se v rámci MKV řeší pouze negativní témata, jako jsou konflikty, rasismus a xenofobie, a tak se tomuto předmětu dostávají spíše negativní konotace. Multikulturní výchova však usiluje o snahu spíše identifikovat, pochopit a řešit tyto problémy¹²⁴.

3.4.2 Kulturně-standardní a transkulturní přístup

I přestože jsme dříve hovořili o multikulturalismu a multikulturní výchově jako o koncepcích, které se oprávněně vymezují proti všemu, co je svým způsobem univerzální a generalizované, tak se však v praxi mnohdy setkáváme s opačnou krajní tendencí těchto teorií, a to s přílišným zdůrazňováním rozdílů mezi kulturami a jejich srovnávání. Takový přístup lze označit jako „*my a oni*“ či „*my a ti druzí*“, což vede k upevnění přesvědčení o nepřekonatelnosti kulturních bariér a k jednostrannému přijetí kulturní identity¹²⁵.

V českém vzdělávání se v oblasti MKV pohybujeme v mezích dvou přístupů: kulturně-standardním a transkulturním. V současnosti je situace taková, že kulturně-standardní přístup je zastoupen výrazněji a transkulturní je vnímán spíše jako inovace. Tato skutečnost je způsobena zejména tím, že kulturně-standardní přístup je více akcentován rámcovými

¹²³ *Učíme o globálních souvislostech I*. Online. Olomouc: ARPOK, 2015, s. 6. Dostupné z: https://eshop.arpok.cz/wp-content/uploads/2013/02/2015_sbornik_konference_Ucime_v_souvislostech.pdf. [cit. 2024-04-02].

¹²⁴ KOŠÁK, P. In: PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a ŠVACHOVÁ, Irena. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 17-18.

¹²⁵ LORENZOVA, Jitka. Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky. Online. *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*. Roč. 2015, č. 2. Dostupné z: <https://www.paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=2>. [cit. 2024-04-02].

vzdělávacími programy. Nicméně v poslední době se projevuje čím dál větší snaha o integraci i transkulturního přístupu¹²⁶.

Kulturně-standardní přístup je založen na konceptu multikulturalismu neboli též interkulturalismu, který předpokládá existenci různorodých a samostatných kulturních skupin. Skupiny jsou vnímány jako odlišné, avšak integrované do společnosti. Pokud však přidáme myšlenku interkulturalismu, pak se již nejedná o pouhou existenci, ale spíše o koexistenci, tedy soužití těchto skupin, což zapříčiňuje vznik interkulturních konfliktů¹²⁷. Hlavním cílem tohoto přístupu je předat informace o kulturní diverzitě a charakteristikách sociokulturních skupin s úmyslem podpořit respekt, porozumění a toleranci mezi kulturami. Jeho přínos spočívá v poskytnutí ucelených znalostí o různých kulturách¹²⁸.

V tomto přístupu lze nalézt pozitivum především v tom, že namísto strachu z neznámého přináší možnost vzájemného obohacení. Zdůrazňuje především fakt, že naše vnímání světa není univerzální, ale je ovlivněno kulturním pozadím a prostředím. Snaží se popsat kulturní rozdíly tak, aby byl jedinec schopen porozumět důvodům a motivacím jednání jednotlivých kultur. V rámci kulturně-standardního přístupu je kladen důraz na historii, zvyky a tradice různých kultur s cílem zvýšit povědomí o kulturní rozmanitosti a posílení znalostí o jiných kulturách a životních podmínkách po celém světě¹²⁹.

Kulturně-standardní přístup nepochybně přináší řadu výhod, zejména co se týče budování znalostí o jiných kulturách a jisté přípravy na setkání s nimi, avšak dle Moree je třeba brát v potaz i možná rizika tohoto přístupu, která tkví v nebezpečí zachycení pouze vnějších znaků kultury. Mluvíme-li pouze o tradičních aspektech kultury, jako jsou jídlo, oblečení a obyčej, můžeme přehlédnout hlubší rozměry kultury, které nám mohou pomoci pochopit chování a myšlení jedinců z jiných kultur. Dalším problémem je přílišný důraz na skupinovou identitu, který v mnohých případech vede k utváření stereotypů a omezení našeho vnímání ostatních na „ty druhé“, s čímž se pojí též vyzdvihování rozdílů mezi námi a „ostatními“, což směřuje spíše k vytváření bariér než k vzájemné interakci a pochopení¹³⁰.

¹²⁶ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 21.

¹²⁷ WELSCH, W. In: KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 21.

¹²⁸ KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 21.

¹²⁹ MOREE, Dana a, *Varianty. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni (program Varianty), 2008, s. 24-25.

¹³⁰ Tamtéž, s. 25.

Druhým přístupem, tedy transkulturním, je zaměření se na identifikaci společných rysů a témat mezi různými kulturami a aplikaci kooperativních strategií. Transkulturní přístup se nesnaží stavět na kritice kulturně-standardního přístupu, ale spíše přesahuje svými záměry jeho rozsah. Namísto zaměření se pouze na charakteristiky a kategorizaci jednotlivých skupin se transkulturní přístup snaží rozšířit pohled na jednotlivce a jeho mnohostrannou identitu. Tvrdí, že v dnešním globalizovaném světě, není možné skupiny striktně definovat. Přístup ovšem nevyvrací existenci skupin a jejich rozdílů, ale soustředí se spíše na individuální hledání identity a místa v rámci dané skupiny. Podobně jako kulturně-standardní přístup vycházel z pojmů multikulturalismus a interkulturalismus, transkulturní přístup je spojen s pojmem transkulturalismus, který definuje Welsch jako „*koncept, jenž vychází z plurality možných identit v rámci jedné kultury, která se vyznačuje množstvím rozdílných životních forem a stylů a přesahy ke kulturám ostatním*“¹³¹. Transkulturní přístup je často spojován s kritickým multikulturalismem, a zdůrazňuje potřebu kritického myšlení a reflexe ve vztahu k různorodosti kultur¹³².

Je ovšem nezbytné integrovat oba přístupy, jelikož každý z nich přináší řadu výhod a společně vytváří komplexnější a vyváženější rámec vzdělávání. Kulturně-standardní přístup poskytuje základy pro porozumění a respekt k odlišnostem, podporuje dialog a toleranci. Na druhé straně transkulturní přístup zdůrazňuje společné perspektivy a klade důraz především na tu individuální. Kombinací obou přístupů lze lépe reagovat na potřeby multikulturního prostředí a podpořit učení se a rozvoj ve všech jeho dimenzích.

3.5 Integrace multikulturní výchovy do českého vzdělávacího rámce

V rámci této kapitoly představujeme současné postavení multikulturní výchovy v českém školství, zejména její ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP), který vychází ze zásad kurikulární politiky formulovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, známého též jako Bílá kniha, a školského zákona č. 561/2004 Sb.¹³³ Cílem této kapitoly je pojednat o tom, jak je multikulturní výchova reflektována v RVP, s důrazem na její implementaci ve vzdělávacím procesu základního vzdělávání. Vzhledem k zaměření

¹³¹ WELSCH, W. In: KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 22.

¹³² MOREE, D. In: PREISSOVÁ, Andrea. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, s. 11-12.

¹³³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023, s. 5 [cit. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

našeho výzkumu na žáky 9. tříd základní školy budeme tedy analyzovat konkrétní hlediska MKV v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Multikulturní výchova je nedílnou součástí RVP ZV, který představuje povinnou normu pro praxi vzdělávacího systému u nás. Tato norma vychází z reformy základního vzdělávání a současně představuje důležitý nástroj sociálního řádu. Školský zákon stanovuje, že obsah RVP musí být v souladu s neaktuálnějšími poznatky a reflektovat aktuální potřeby společnosti. MKV v tomto kontextu zastává roli, která se snaží odpovědně reagovat na proměny současné společnosti a připravovat žáky na život v ní ¹³⁴.

Je však na jednotlivých aktérech vzdělávacího procesu, zda chápou současné RVP a s ním i multikulturní výchovu jako adekvátní reakci na tyto proměny, a proto se také často toto téma stává předmětem řady diskusí. Nicméně v roce 2024 je plánováno zveřejnění revize RVP ZV, která by měla přinést jisté změny i v oblasti průřezových témat, mezi něž řadíme i MKV. V budoucnu tedy můžeme dále sledovat a zkoumat, jak se tato revize projeví v praxi a jakým způsobem bude reflektována potřeba multikulturního vzdělávání v českém školství. Naším úkolem je však nejprve nezaujatě a nekriticky představit současný stav tohoto dokumentu, který zakládá multikulturní výchovu do našeho systému vzdělávání.

3.5.1 MKV jako integrální součást průřezových témat

Průřezová témata představují v RVP ZV důležitou oblast, která zrcadlí aktuální výzvy současné společnosti. Všechna témata mají ústřední vliv na formování osobnosti žáků a nabízejí prostor pro individuální růst a spolupráci. Každé téma je vždy pečlivě definováno s ohledem na jeho význam, spojení s ostatními vzdělávacími oblastmi a přínos pro rozvoj vědomostí, postojů a dovedností žáků. Jejich význam a pozice jsou tedy v RVP ZV jasně vymezeny, a to tak, že je vždy uvedena charakteristika každého tématu a jeho důležitost pro základní vzdělávání ¹³⁵.

Jednotlivá témata jsou pak rozpracována do tematických okruhů, které nabízejí širokou škálu možností pro výuku, které si již konceptualizuje samotná škola, a to výběrem a úpravami obsahu témat tak, aby co nejlépe vyhovoval potřebám žáků. Tematické okruhy průřezových

¹³⁴ MORVAYOVÁ, Petra a MOREE, Dana. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009, s. 11.

¹³⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023, s. 125 [cit. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

témat propojují obsah různých vzdělávacích oblastí a podporují rozvoj klíčových kompetencí¹³⁶.

Všechna průřezová témata, jakožto pevnou součást vzdělávání, musí zahrnout školy do svých ŠVP (Školních vzdělávacích programů). Současně je důležité, aby tato témata byla propojena s obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů a dalších školních aktivit, protože pouze tak lze úspěšně naplnit jejich výchovný potenciál. Možnosti realizace průřezových témat jsou různorodé. Mohou být integrovány jako součást vyučovacích předmětů nebo v podobě samostatných projektů, seminářů či kurzů¹³⁷.

Krom multikulturní výchovy jsou v průřezových tématech zahrnuty další důležité oblasti, které mají vliv na vzdělávání a rozvoj žáků. Mezi tato témata dále patří Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova a Mediální výchova. Jednotlivá témata nejsou pouze izolovanými entitami, ale mnohdy se navzájem prolínají a doplňují. Například multikulturní výchova může být úzce propojena s mediální výchovou při probírání tématu stereotypů a předsudků v médiích. Žáci mohou analyzovat, jak jsou různé kultury a skupiny zobrazovány v různých typech médií, jako jsou filmy, televizní pořady, reklamy a sociální média. Tímto způsobem mohou identifikovat stereotypy a předsudky, které mohou být prezentovány v médiích, a zkoumat jejich dopad na vnímání různých kultur.

3.5.2 Charakteristika a vymezení MKV v RVP ZV

V rámci základního vzdělávání představuje MKV prvek, který umožňuje žákům objevovat a porozumět různorodosti kultur, tradic a hodnot. Tímto způsobem se žáci mohou lépe ztotožnit se svou vlastní kulturní identitou a hodnotami, a současně také rozvíjet empatii a solidaritu vůči odlišným kulturám. Rovněž přispívá k vytváření smyslu pro spravedlnost a toleranci a vede k pochopení a respektu sociokulturní rozmanitosti¹³⁸.

Průřezové téma se neomezuje pouze na většinovou populaci, ale jeho cílem je rovněž aktivně zapojit menšinová etnika do procesu porozumění a respektování různorodosti kultur. U menšinových skupin tak multikulturní výchova podporuje a posiluje jejich kulturní identitu a jedinečnost, což zahrnuje také ocenění specifických prvků jejich kultury. Naopak u majoritní

¹³⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023, s. 125 [cit. 2024-04-02].

Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Tamtéž, s. 132.

skupiny se multikulturní výchova zaměřuje na zvýšení povědomí a respektu vůči kulturám ostatních národností, které žijí ve stejném státě. Takto koncipované průřezové téma nejenže vede k získání znalostí většiny o menšině a naopak, ale také vede k nalézání společných základů vedoucích k vzájemné spolupráci ¹³⁹.

MKV, jak jsme již zmínili, není izolovaným tématem, ale pevně zapadá do širšího rámce vzdělávacích oblastí. Napříč vzdělávacími oblastmi jako je Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a příroda, má MKV svůj významný vliv a propojení ¹⁴⁰. Pro lepší představu můžeme uvést několik možných příkladů tohoto prolínání. V oblasti Jazyka a jazyková komunikace může multikulturní výchova zahrnout aktivitu, ve které žáci pracují ve skupinách, kdy mají za úkol vytvořit vlastní jazykovou příručku pro nové studenty ze zahraničí, která by obsahovala užitečné fráze, slovní zásobu aj. Co se týče propojení s Uměním a kulturou, tak je možné začlenit například divadelní představení, které žáci sami nacvičí na základě tradic a legend z různých kultur (mohou být vybrány ty, které jsou třeba přítomny přímo v jejich třídě) a v oblasti Člověk a příroda (konkrétně v rámci zeměpisu) mohou žáci v rámci projektové výuky zkoumat vliv různých kultur na životní prostředí ve vybraných regionech světa a diskutovat o možnostech udržitelného rozvoje v kontextu kulturní rozmanitosti.

RVP ZV bere v úvahu rovněž potřeby žáků s lehkým mentálním postižením a adaptuje toto téma tak, aby lépe odpovídalo jejich individuálním schopnostem a potřebám. Vědomosti a dovednosti tohoto tématu však vždy volí sám učitel vzhledem k možnostem a potřebám daného žáka, aby bylo zajištěno efektivní a přizpůsobivé vzdělávání pro každého ¹⁴¹.

Tematické okruhy

Jednotlivé tematické okruhy a témata MKV jsou navrženy s ohledem na současnou situaci ve školním prostředí a vycházejí z potřeb žáků i požadavků společnosti. Okruhy se mohou lišit v závislosti na individuálních potřebách žáků a dohodě mezi pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci ¹⁴².

¹³⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023, s. 132 [cit. 2024-04-02].

Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

¹⁴⁰ Tamtéž.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 132-133.

¹⁴² Tamtéž, s. 134.

Prvním tematickým okruhem je *Kulturní diference* a zaměřuje se na jedinečnost každého jednotlivce a jeho kulturní identity. Žáci jsou povzbuzováni k respektování a chápání odlišností různých kultur a sociokulturních rozdílů, které se vyskytují v České republice i v Evropě. Druhým okruhem jsou *Lidské vztahy* a klade důraz na právo každého jedince na život v harmonické společnosti. Tématy v rámci tohoto okruhu jsou žáci vedeni k rozvoji tolerance, empatie a integrace do různých sociálních skupin. Důležitá je také podpora základních morálních hodnot a respektu nejen k odlišným kulturám ale i názorům. *Etnický původ* tvoří třetí tematický okruh, který se zabývá rovnocenností všech etnických skupin a kultur. Vede k porozumění různým způsobům života a myšlení jednotlivých etnických skupin nejen v České republice ale též v Evropě. Do tohoto okruhu spadá také schopnost žáka identifikovat různé projevy nesnášenlivosti. Předposledním okruhem je *Multikulturalita*, která cílí především na postihnutí a porozumění multikulturnímu charakteru současného světa. Žáci zde rozvíjí své komunikační dovednosti s příslušníky různých sociokulturních skupin a učí se užívat cizí jazyk jako prostředek dorozumívání. Nakonec představíme poslední tematický okruh, kterým je *Princip sociálního smíru a solidarity*, který podporuje aktivní účast žáků na eliminaci diskriminace a předsudků ve společnosti. Důraz je kladen na podporu pokojného soužití v multikulturní společnosti a dodržování lidských práv všech jedinců¹⁴³.

Přínos MKV pro rozvoj žáka

Přínosy multikulturní výchovy dle RVP ZV jsou rozděleny do dvou hlavních oblastí: 1) vědomostí, schopností a dovedností; 2) postojů a hodnot. V oblasti první by měla MKV poskytnout žákům základní povědomí o různých menšinách, kulturních skupinách a základních pojmech, které se váží k této problematice. Tento průřezový obsah by měl také pomoci žákům lépe se orientovat v rozmanité společnosti a přispět k jejich osobnímu obohacení. Současně má být žák schopen identifikovat negativní jevy vyskytující se v pluralitní společnosti. Dále by měla výuka umožňovat žákům získat základy pro efektivní koexistenci a spolupráci ve skupině, které jsou součástí i členové jiných sociokulturní skupin a v takových případech vést žáky k zodpovědnosti za své chování a jednání. Důležitým bodem je rozvoj schopnosti žáků uplatňovat svá práva a současně respektovat práva ostatních¹⁴⁴.

¹⁴³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023, s. 134 [cit. 2024-04-02].

Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 133.

V oblasti postojů a hodnot přináší MKV významný prvek formování tolerance, respektu a uznání různorodých kultur. Současně podněcuje uvědomění si vlastní identity a hodnoty „vnitřního já“. MKV směřuje žáky k vnímání rozdílů mezi lidmi jako zdroje obohacení a nikoli jako podnětu k rozepřím. S ohledem na výše uvedené aspekty by měli být žáci schopni odhalit negativní jevy ve společnosti, jako je rasismus a nesnášenlivost. V této oblasti je však očekáváno, že budou aktivně přispívat a participovat v boji proti těmto jevům a podílet se na formování harmonické multikulturní společnosti ¹⁴⁵.

3.5.3 Revize a budoucnost průřezových témat ve vzdělávacím systému

V současné době probíhá veřejná konzultace návrhu revize RVP ZV, kterou předkládají odborníci ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tato konzultace je otevřená veřejnosti a trvá od 2. dubna 2024 do 31. května 2024. Každý má možnost se do návrhů pro úpravu zapojit. Po skončení veřejné konzultace následuje další fáze, kdy bude revize dokumentu podrobena schvalovacímu procesu. Ten proběhne v druhé polovině roku 2024 po předání finální podoby revize do rukou MŠMT. Dokument by měl být na dobrovolné bázi používán školami od školního roku 2025/26 a povinně pak od školního roku 2027/28 ¹⁴⁶.

V budoucnu je plánována změna koncepce průřezových témat ve vzdělávacím systému. Namísto současných šesti témat by se měly začlenit do vzdělávání pouze tři hlavní průřezová témata: Péče o wellbeing, Společnost pro všechny a Udržitelný rozvoj. Pro naše účely je klíčové zejména téma Společnost pro všechny, jak vyplývá již z názvu samotného. Toto téma je dále rozčleněno na další okruhy: Propojený a rozmanitý svět, Demokracie a odpovědnost a Život s médii ¹⁴⁷.

Okruh Propojený a rozmanitý svět v sobě zahrnuje jisté prvky právě multikulturní výchovy, které se zaměřují na nalézání a reflektování rozličností mezi lidmi a prostředími ve světě. Žák by měl být prostřednictvím tohoto tématu připraven na angažovaný a respektující život v různorodém prostředí. Díky různým situacím, příběhům a událostem se žák sám

¹⁴⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023, s. 133 [cit. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

¹⁴⁶ *NPI ČR spouští veřejnou konzultaci k revizi RVP. Zapojit se může každý*. Online. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/npi-cr-spousti-verejnou-konzultaci-k-revizi-rvp-zapojit-se>. [cit. 2024-04-04].

¹⁴⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Průřezová témata*. Online. NPI: Národní pedagogický institut. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata?fbclid=IwAR31w7z2vK4pq7BamWphu5PuRmgf-8CPmvKwueGW3t7NhuBE-WFgr_AicyQ_aem_AXG5Rgo1D5zre4p6E3ICeWIUMi7p9Aae5d_zX8yyMxL_Xu2SFwkNMLxA4qaeiw8QYmVDZIUTcqCFjKESj_wWSsuO. [cit. 2024-04-04].

seznamuje s rozmanitostí a utváří si své postoje k ní nejen ve svém okolí, ale i ve světě obecně. Tímto se otevírá širší pohled na rozmanitost, než jaký je v současném RVP ZV, který se primárně zaměřuje pouze na rozmanitost v rámci našeho státu ¹⁴⁸.

Lze také konstatovat, že připravovaná revize zdůrazňuje vyváženě jak kognitivní, tak emocionální aspekty jedince, stejně jako jeho behaviorální dovednosti. Tímto reaguje na řadu kontroverzních bodů, které byly vytýkány současné podobě RVP ZV v oblasti multikulturní výchovy. Nový dokument klade zvláštní důraz na globální perspektivu a vnímání světa jako celku, kde jedinec musí zvažovat a uvědomovat si důsledky svého jednání nejen na lokální, ale i na globální úrovni. Tato revize podporuje také rozvoj kritického myšlení, což představuje posun od pasivního přijímání informací k aktivnímu a kritickému zpochybňování ustálených názorů a předsudků, proti kterým právě MKV bojuje ¹⁴⁹.

¹⁴⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Průřezová témata*. Online. NPI: Národní pedagogický institut. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata?fbclid=IwAR31w7z2vK4pq7BamWphu5PuRmgf-8CPmvKwueGW3t7NhuBE-WFgr_AicyQ_aem_AXG5Rgo1D5zre4p6E3ICeWIUMi7p9Aae5d_zX8yyMxL_Xu2SFwkNMLxA4qaeiw8_QYmVDZIUTcqCFjKESj_wWSsuO. [cit. 2024-04-04].

¹⁴⁹ Tamtéž.

EMPIRICKÁ ČÁST

Tato kapitola je pokračováním našeho studia a navazuje na předchozí teoretickou část, kde byl popisován koncept multikulturní výchovy. Cílem této fáze je získat hlubší vhled do vnímání multikulturní výchovy ze strany žáků devátých tříd. V průběhu kapitoly se budeme snažit identifikovat rozdíly a podobnosti v přístupu k multikulturní výchově, které mohou být ovlivněny různými faktory.

Metodologie výzkumu práce je založena na kvantitativním přístupu, prostřednictvím kterého se snažíme dosáhnout co nejkomplexnějšího pohledu na vnímání multikulturní výchovy mezi žáky venkovských a městských škol. Při zkoumání bude kladen důraz na postoje a hodnoty žáků a jejich přístup k různorodosti, která je stěžejním prvkem multikulturní výchovy.

Kapitola rovněž obsahuje popis použitých výzkumných nástrojů. Současně je zaměřena na proces sběru a analýzy dat, aby byla zajištěna validita a spolehlivost získaných zjištění.

Výzkumná část práce nabízí příležitost k porozumění výsledků výzkumu a poskytuje ucelený pohled na aktuální stav vnímání tohoto průřezového tématu, s důrazem na konkrétní rozdíly či podobnosti mezi venkovskými a městskými školami. Tato analýza může představovat klíčový krok k pochopení toho, jak můžeme efektivněji podporovat a rozvíjet multikulturní vzdělávání v různých školních prostředích. Současně však poskytuje podnět k hlubší reflexi nad možnými faktory, které ovlivňují podobné vnímání ve venkovských a městských školách, a ukazuje na potenciální společné aspekty, které mohou být využity jako podpora multikulturního vzdělávání v obou prostředích.

4 Metodologie výzkumu

V kapitole je představen a zdůvodněn postup, který byl zvolen pro dosažení výzkumných cílů týkajících se vnímání multikulturní výchovy mezi žáky devátých tříd venkovských a městských škol.

První krok je zaměřen na výzkumnou metodu, která vedla k získání kvantitativních dat. Pro studii byla zvolena metoda Q-metodologie, která bude v nadcházející kapitole popsána. Následně se v metodologii věnujeme definici vzorku a výběru vhodných škol, které nám umožnily získat reprezentativní a nosné informace pro výzkumné šetření. Bude vedena diskuse o procesu analýzy dat a interpretaci výsledků za užití statistických nástrojů, díky kterým

identifikujeme vzory, trendy a signifikantní rozdíly ve vnímání multikulturní výchovy mezi žáky.

4.1 Q-metodologie

Výzkum byl realizován prostřednictvím Q-metodologie. „*Názvem Q-metodologie se označuje skupina psychometrických a statistických procedur* ¹⁵⁰.“ Autorem metody je britsko-kanadský psycholog William Stephenson. Metoda byla rozvinuta v 50. letech 20. století a její užití je osvědčeno v různých oblastech výzkumu, především pak ve výzkumech, ve kterých je důležité porozumět subjektivním postojům, názorům a hodnocením jednotlivců ¹⁵¹.

Výběr Q-metodologie pro cíle výzkumu byl motivován právě její schopností efektivně zachytit subjektivní postoje a hodnocení respondentů. Její použití umožní získání podrobnějších a nuancovanějších poznatků o postojích a hodnoceních žáků, což přispěje k lepšímu porozumění specifik dané problematiky.

4.1.1 Q-typy

Q typy neboli karty s relevantními výroky, představují klíčový prvek Q-metodologie. Q typy (výroky) nebyly předem selektovány na základě předchozích rozhovorů či studií, jak tomu může být u jiných výzkumů, které využívají tuto metodu. Nami vybrané Q typy (výroky) reprezentují komplexní a aktuální témata spojená s kontextem multikulturní výchovy. I tak byl samotný proces selekce výroků, které byly prezentovány respondentům, velmi pečlivý a byl kladen důraz na rozmanitost témat spojených s multikulturní výchovou. Výroky byly vybírány na základě obsahů průřezového tématu multikulturní výchovy v systému vzdělávání, tedy na základě obsahů stanovených rovněž v RVP ZV. Tímto způsobem byla zajištěna relevantnost témat, která budou zkoumána.

Pro potřeby Q-metodologie byla vytvořena sada celkem 60 výroků, což představuje minimální počet pro efektivní provedení této metody. Obvyklý rozsah se pohybuje mezi 60-120 výroky ¹⁵², avšak v tomto konkrétním výzkumu byl zvolen nižší počet. Rozhodnutí zůstat u minimálního počtu výroků bylo motivováno specifickým kontextem zkoumané skupiny respondentů, kteří tvořili žáci základní školy. S ohledem na jejich věkovou kategorii

¹⁵⁰ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016, s. 225

¹⁵¹ Tamtéž.

¹⁵² Tamtéž.

a schopnost soustředění bylo rozhodnuto upřednostnit kvalitu nad kvantitou a zachovat nižší rozsah výroků, aby se zajistila vyšší úroveň spolehlivosti jejich odpovědí.

Nicméně můžeme zmínit též Kerlingera, který uvádí, že dobrá škála může mít pouze 60–90 výroků. Počet výroků by však podle něj neměl přesáhnout 140 a neměl by být menší než 60. I když se jemu samotnému dostalo dobrých výsledků i s počtem 40 karet, tak jím použité výzkumné položky byly všechny předem ověřeny, k čemuž však v našem případě nedošlo¹⁵³.

Vytvořené Q-typy byly následně systematicky uspořádány do tří oblastí: kognitivní, afektivní a psychomotorické. Tato struktura odpovídá oblastem vzdělávacích cílů, jak je definují přední pedagogičtí teoretici (Bloom, Niemierko, Kratwohl, Daeve, Simpson).

V kognitivní oblasti se výroky zaměřují na pochopení a zpracování informací spojených s multikulturní výchovou. Afektivní oblast zahrnuje emocionální reakce a postoje žáků k tématům multikulturní výchovy. V psychomotorické oblasti je pak pozornost soustředěna na fyzické dovednosti a praktické aplikace získaných znalostí. Tím, že byly Q-typy rozděleny do těchto tří oblastí, je poskytnut podrobnější a diferencovanější pohled na rozmanitost postojů žáků ve vztahu k multikulturní výchově.

Zde je předložen výčet výroků, které byly v rámci studie hodnoceny:

A) KOGNITIVNÍ OBLAST

1. Z literatury různých kultur chci poznat jejich mýty, pověsti a báje.
2. Z literatury různých kultur chci poznat jejich současnou tvorbu (současná literatura – moderní texty)
3. Chci být schopen/schopna vysvětlit problematiku migrace a její dopady na složení obyvatelstva v ČR.
4. Chci znát významné osobnosti z různých kultur.
5. Chci poznat každodenní návyky a rutiny jedinců z různých kultur.
6. Zním svátky a významné dny, které se slaví jinde ve světě.
7. Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích (umění užívat digitální technologie v každodenním, ale i pracovním životě).
8. Chci porozumět problematice získávání státního občanství ČR pro osoby z odlišných kultur.
9. Chci znát úroveň péče o zdraví jinde ve světě (např. léčba, nemocnice, dostupnost léčby).

¹⁵³ KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972, str. 565

10. Chci umět srovnat práva a povinnosti, které mají lidé v různých zemích, kulturách s právy v naší zemi, kultuře.
11. Chci se ve výuce seznámit s historií a památkami rozdílných kultur.
12. Chci znát odlišnosti a podobnosti mezi mojí kulturou a odlišnými kulturami a dokázat je mezi sebou porovnat (např. slavení Vánoc, Velikonoc, oblékání, školní docházka).
13. Chci umět popsat náboženství různých kultur.
14. Chci znát výtvarné umění odlišných kultur.
15. Chci poznat hudební umění rozdílných kultur.
16. Na základě znalostí z výuky posoudím životní podmínky a životní úroveň rozdílných kultur.
17. Chci poznat gastronomii různých kultur (typická jídla pro danou kulturu).
18. Chci poznat kroje a tradiční oděvy odlišných kultur a příležitosti, při kterých se užívají.
19. Jsem schopen/schopna vyjmenovat a určit symboly, které jsou pro různé kultury důležité.
20. Chci poznat systém vzdělávání v odlišných kulturách (např. škola, vzdělávání, doba povinné školní docházky).

B) AFEKTIVNÍ OBLAST

1. Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.
2. Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám.
3. Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné kultury (např. jazyková bariéra, pomoci mu s překladem v hodině).
4. Chci být zvědavý/zvědavá a aktivně prohlubovat svůj smysl pro objevování nových poznatků o odlišných kulturách (vlastní bádání a zájem mimo školu).
5. Chci podporovat integraci (začlenění) žáků odlišných kultur do společnosti (např. začleňovat je do svých volnočasových aktivit, scházet se s nimi mimo školu, představit je dalším přátelům).
6. Chci být vzorem kulturních hodnot své vlastní země (např. účast a zapojení se do tradic a zvyků, návštěva památek v ČR).
7. Jsem schopen/schopna vcítit se do situace lidí z rozdílných kultur.
8. Uvědomuji si důležitost péče a snahy o zachování národních památek v ČR jakožto odkazu pro budoucí generace.
9. Chci se aktivně zajímat o hodnoty různých kultur (co je pro ně důležité).
10. Zaujímám negativní postoj proti nesnášenlivosti mezi lidmi (rasismus, xenofobie, nacionalismus, extremismus).

11. Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.
12. Chci se aktivně zajímat o to, co si myslí ostatní kultury o té naší.
13. Uvědomuji si výhody, které plynou z přítomnosti žáků jiných kultur ve škola/třídě (např. dozvím se něco o jejich kultuře přímo od nich samých, žák odjinud může vyprávět o své zemi, vysvětlit zvyky – navzájem se obohacujeme).
14. Chci podporovat spolupráci mezi jednotlivými kulturami a aktivně se zajímat o výhody plynoucí z této spolupráce.
15. Zaujímám kritický postoj vůči médiím, která mají dopad a vliv na vnímání odlišných kultur ve společnosti (kritické myšlení).
16. Uvědomuji si důležitost vzájemné komunikace mezi členy z různých kultur (ve smyslu komunikace mezi členy naší kultury a členy kultury jiné).
17. Na svou vlastní kulturu jsem schopen/schopna se podívat jako na něco, co není samozřejmé a nejlepší, lépe a adekvátně tak chápu kultury jiné.
18. Chci být schopen/schopna přistupovat k citlivým tématům odlišných kultur obezřetně.
19. Chci být vzorem etického jednání vůči cizincům a přispívat k upevňování dobrých mezilidských vztahů.
20. Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům (např. započetí války).

C) PSYCHOMOTORICKÁ OBLAST

1. Chci ovládat formy společenského styku různých kultur (např. pozdrav, oslovení, poděkování, oslovení, přání).
2. Chci být schopen/schopna efektivně ovládat neverbální prostředky při komunikaci s jedincem z odlišné kultury (např. dotyk, vzdálenost mezi komunikujícími).
3. Chci být schopen/schopna zatančit tradiční tance různých kultur.
4. Chci umět zpívat vybrané písně typické pro odlišnou kulturu nebo je zahrát na hudební nástroj.
5. Chci být schopen/schopna ukázat na mapě, kde se daná kultura vyskytuje.
6. Chci disponovat dovednostmi zacházení s digitálními technologiemi, abych si mohl/mohla vyhledávat informace o jiných kulturách.
7. Chci ovládat jazyk jiné kultury.
8. Disponuji schopností volit vhodnou slovní zásobu v jazyce komunikace s jedinci z rozdílné kultury.
9. Jsem schopen/schopna naslouchat a porozumět jedinci odlišné kultury.

10. Chci se dokázat postavit projevům intolerance a diskriminace vůči vlastní osobě.
11. Chci, aby se při učení o jiných kulturách využívaly zajímavé výukové metody (např. skupinová práce, projekty, výuka na PC, výuka dramatem).
12. Chci dokázat efektivně řešit konfliktní situace, které vzniknou z důvodu vzájemného neporozumění v důsledku odlišnosti mezi kulturami (konflikty vznikající nezáměrně a nevědomě).
13. Chci ochutnat a být schopen/schopna připravit pokrm typický pro odlišnou kulturu.
14. Budu schopen/schopna navrhnout řešení v případě diskriminace jiných kultur, etnik, menšin (konflikty vznikající záměrně a vědomě).
15. S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.
16. Chci se zúčastnit tradic a zvyků uskutečňujících se v jiné kultuře.
17. Chci ovládat psaní znakovým systémem užívaným v různých kulturách (např. japonské znakové systémy, indické písmo).
18. Chci si dopisovat s žákem z rozdílné kultury.
19. Chci dokázat využít své znalosti v praxi s žáky z odlišné kultury.
20. Chci využít možnost výměnného pobytu s žákem z odlišné kultury (navštěvovat školu v jiné zemi).

V rámci výzkumu byly jednotlivé výroky žákům předkládány v náhodném pořadí, ne nijak systematicky členěné podle předem definovaných kategorií (kognitivní, afektivní, psychomotorické). Tato volba byla záměrná a vycházela z principu náhodného předkládání. Důvodem pro náhodné rozložení výroků bylo zabránění možného zkreslení odpovědí respondentů způsobeného systematickým uspořádáním výroků. Náhodné předkládání minimalizuje vliv předvídatelnosti a umožňuje zachytit spontánní a nezkraslené postoje žáků na každý jednotlivý výrok. Tímto způsobem byly zajištěny objektivnější a autentičtější odezvy, což je klíčové pro kvalitu a výpovědní hodnotu získaných dat.

4.1.2 Kritérium třídění a Q-třídění respondenty

Po výběru vhodných Q-typů byli respondenti vyzváni k třídění těchto výroků, a to podle zvoleného kritéria. Právě tento krok byl hlavní pro získání individuálního pohledu respondentů na zkoumanou problematiku či téma. Kritérium třídění, esenciální prvek Q-metodologie, určuje, podle čeho respondenti Q-typy třídí. V tomto případě se jednalo o to, jak moc respondent souhlasí či nesouhlasí s daným výrokem. Každý výrok zastupuje něco, co by se žák chtěl v rámci multikulturní výchovy dozvědět či naučit. Měřeno bylo

tedy to, s čím respondent nejvíce souhlasí či nesouhlasí čili to, co pro něj představuje nejdůležitější aspekty, které by chtěl ve vzdělávacím procesu zdůraznit nebo naopak.

Zúčastnění respondenti měli za úkol srovnávat mezi sebou jednotlivé výroky a přidělovat jim hodnocení od nejvyššího po nejnižší význam. Je stanoveno, že každá úroveň významu by měla obsahovat pevně daný počet výroků. Počet prezentovaných výroků není obecně nijak limitován. Může být zvolen jakýkoliv počet, v našem případě je to, jak bylo již výše zmíněno, 60 výroků. Nicméně samotná struktura jejich hodnocení by měla odpovídat průběhu Gaussovy křivky¹⁵⁴ (tzv. normální rozdělení – hodnoty na křivce jsou symetricky rozloženy kolem průměru a mají tendenci se shlukovat kolem střední osy). Gaussova křivka je definována pomocí dvou parametrů: průměru (střední hodnoty) a směrodatné odchylky, která udává, jak moc jsou hodnoty rozptýleny v průměru¹⁵⁵.

Vůči Q-trídění byla vznesena řada statistických námitek, které se opírají především o fakt, že pro statistické operace je charakteristická jistá nezávislost odpovědí. Odborníci proto polemizují o problému, který nastává v souvislosti s tím, že u této metody jsou respondenti nuceni umístit do bodových škál pouze určitý počet výroků a je tedy jejich nezávislost víceméně omezena. Tyto námítky jsou však vyvraceny tvrzením, že u tak velkého počtu výroků není nezávislosti přisuzována příliš velká hodnota. Chráška též uvádí, že spolehlivost lze zvýšit tak, že současně zvýšíme požadavek na statistickou významnost (př. hladina významnosti nebude 0,05, ale bude stanovena na hodnotu 0,01)¹⁵⁶.

Q-metodologie čelí nejen statistické kritice, ale i argumentům „nátlaku“, který je podle nich na respondenty vyvíjen v podobě „nuceného výběru“, který považují za zcela nepřirozený. Kerlinger však argumentuje, že ve všech psychometrických procedurách, kterou je i Q-metodologie, jsou nátlaky na individuum přítomny. Argument nátlaku tedy nepovažuje za důvod, proč by se měl nástroj prohlásit za málo validní či zcela nevalidní. I samotní respondenti udávají, že i přes „nucenou volbu“ na jednotlivce, jsou postupy metody přijatelné a vyhovující¹⁵⁷. Dle nás nelze nic jiného než souhlasit s Polechovou, která o Q-metodologii tvrdí následující: „*Tento postup donutí respondenty skutečně uvažovat*

¹⁵⁴ POLECHOVÁ, Pavla. Q-trídění jako nástroj zpětné vazby ve škole. Online. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/920/q-trideni-jako-nastroj-zpetne-vazby-ve-skole.html>. [cit. 2024-02-15].

¹⁵⁵ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016, s. 53-55

¹⁵⁶ Tamtéž, s 229.

¹⁵⁷ KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972, s. 576-577

o prioritách.“¹⁵⁸ K obhajobě metody se v tomto směru přidává též Pelikán, který v nutnosti výběru spatřuje více pozitivního než negativního¹⁵⁹.

4.1.3 Analýza výsledků

Po shromáždění odpovědí respondentů a rozřídění Q-typů následuje fáze analýzy výsledků, která využívá především statistické metody k objektivnímu zhodnocení a interpretaci dat. Statistické metody umožňují identifikovat statisticky významné vzory v hodnocení respondentů. Celkově vnáší statistický přístup do analýzy výsledků Q-metodologie objektivitu a systematickosti.

V analýze výsledků této práce je kladen důraz také na vyhodnocení průměrného hodnocení a směrodatných odchylek jednotlivých výroků. Tyto výsledky budou prezentovány v následujících částech práce. Analýza průměrného hodnocení a směrodatných odchylek je zaměřena na získání informací o tom, jak byly jednotlivé výroky hodnoceny respondenty. Cílem je zjistit, které výroky byly hodnoceny nejlépe a které naopak nejhůře.

Pro další analýzu byla využita shluková analýza jakožto vícerozměrná statistická metoda, která pomáhá výzkumníkům klasifikovat respondenty podle jejich podobnosti. Při výzkumu byla realizována jak hierarchická, tak nehierarchická shlukovou analýzou. Nehierarchická shluková analýza rozděluje respondenty do pevně stanovených skupin, zatímco hierarchická shluková analýza vytváří stromovou strukturu (tzv. dendrogram) ukazující, jak jsou respondenti propojeni podle jejich podobnosti, resp. nepodobnosti¹⁶⁰.

4.2 Distribuce výzkumné metody

Vzhledem k náročnosti distribuce a realizaci výzkumu s využitím Q-metodologie u tak rozsáhlého vzorku respondentů jsme se rozhodli zvolit online prostředí jako efektivní a dostupné místo pro jeho provedení. Jeden z hlavních důvodů pro tuto volbu byla také snaha dosáhnout co největšího rozsahu respondentů a současně umožnit respondentům vyplnit záznamový arch i v jejich volném čase.

¹⁵⁸ POLECHOVÁ, Pavla. Q-třídění jako nástroj zpětné vazby ve škole. Online. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/920/q-trideni-jako-nastroj-zpetne-vazby-ve-skole.html>. [cit. 2024-02-15].

¹⁵⁹ PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, s. 142

¹⁶⁰ Michaela Koščová, Radek Čech, Ján Mačutek (2017): SHLUKOVÁ ANALÝZA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/SHLUKOV%C3%81%20ANAL%C3%9DZA> [cit. 2024-02-19].

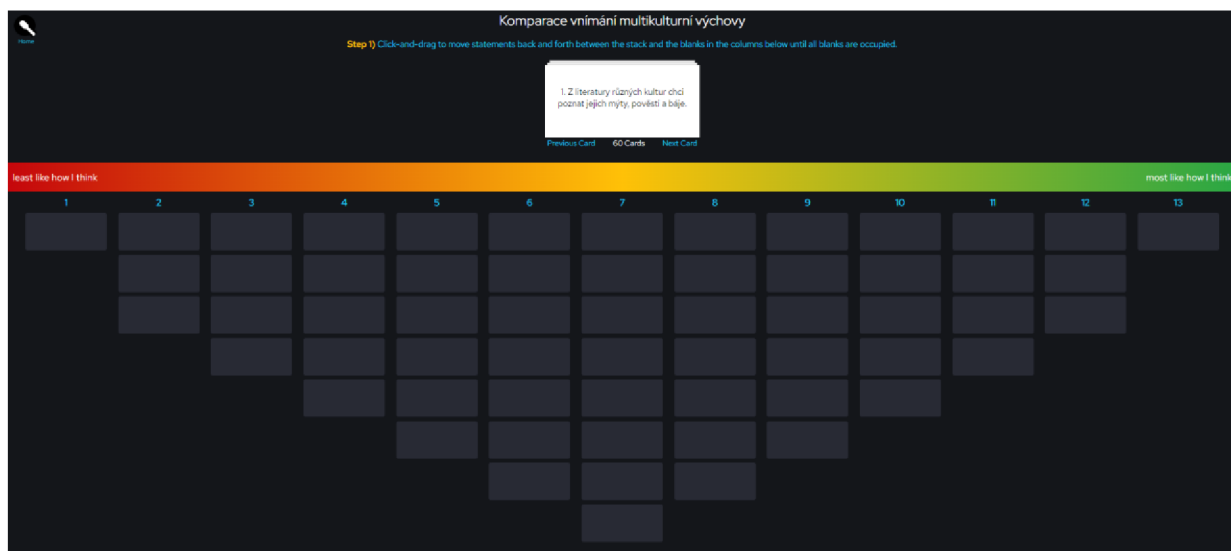
Online výzkumný nástroj byl implementován prostřednictvím webové stránky provozované Wisconsinskou univerzitou, a to na adrese <https://qtip.geography.wisc.edu/#/>. Tato platforma představuje bezplatný online nástroj, který poskytuje každému zájemci možnost vytvoření vlastního záznamového archu pro Q-metodologii. Tímto způsobem byla distribuce výzkumné metody uskutečněna efektivně a umožnila širokou účast respondentů.

Zmíněná online platforma umožňuje každému výzkumníkovi vytvořit si vlastní arch podle jeho specifických potřeb. V případě naší studie byl vytvořen arch pro umístění 60 výroků, které byly předloženy respondentům k posouzení. Každý sloupec v tomto archu reprezentoval určitý stupeň významu, přičemž bylo zvoleno celkem 13 stupňů (sloupců). Respondenti měli za úkol rozdělit tyto výroky do třináctistupňové škály podle míry souhlasu či nesouhlasu.

Konkrétně první sloupec (s číslem 1) nabízel jedno místo pro výrok, který respondent hodnotil jako ten, se kterým nejméně souhlasí. Naopak poslední sloupec (s číslem 13) obsahoval jedno místo pro výrok, který respondent považoval za ten, se kterým souhlasí nejvíce. Sloupec s číslem 7, umístěný uprostřed škály, představoval nejvíce neutrální stupeň a měl celkem 8 míst pro umístění jednotlivých výroků. Tato struktura umožnila respondentům vyjádřit své subjektivní hodnocení výroků a umístění každé z nich do kontextu jejich osobních postojů.

Nad archem byla zobrazena kompletní sada „karet“ s výroky, kterou mohl respondent procházet před tím, než začal se samotným vyplňováním. Díky tomu se také mohl seznámit s obsahem všech výroků ještě, než započal své hodnocení. Umisťování „karet“ do příslušných polí v archu bylo velmi jednoduché a intuitivní. Respondent využíval pouze techniku *drag and drop* (tzv. táhni a pusť) pomocí myši¹⁶¹. Zvolená metoda dovolila pohodlně přesouvat výroky na přesná místa v rámci škály. Důležitým aspektem byla i flexibilita celého procesu umisťování, protože respondent mohl kdykoliv v průběhu vyplňování měnit umístění „karet“ bez jakýchkoli omezení. Lze se domnívat, že i tato skutečnost přispěla k tomu, aby bylo vyplňování co nejvíce v souladu s aktuálními myšlenkami a postoji respondentů, a to bez obav z pevného „uzamykání“ svých původních hodnocení. Pro lepší představu o popisovaném vzhledu online platformy přikládáme obrázek č. 1 (Obr.1).

¹⁶¹ KUBRICKÝ, Jan. Jedno z řešení elektronické Q-metodologie. Online. *Trendy ve vzdělávání*. 2011, roč. 4, č. 1, s. 299-304. Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2011/01/74.pdf>. [cit. 2024-02-18].





Obr. 1: Arch pro třídění na online platformě Q-Sort

Za možnou nevýhodu zvolené platformy lze považovat to, že neumožňuje integrovat otázky týkající se demografických údajů, které jsou však pro náš výzkum stěžejní. Tyto údaje mají význam zejména při kategorizaci respondentů pro následnou komparaci odpovědí. Demografické údaje, jako je pohlaví nebo typ školy (venkovská vs. městská škola), by mohly ovlivnit výsledky, zejména ve shlukové analýze, kde shluky mohou být vytvářeny na základě těchto faktorů.

Tato situace byla řešena přidělením jedinečného kódování každému respondentovi, které mohl zadat při ukončení vyplňování. Po dokončení dotazníku byly respondentům zobrazeny dvě tabulky. V jedné tabulce měli komentovat svůj vybraný výrok. Zde však respondenti nahrazovali komentáře svým přiděleným kódováním (viz níže), které se nám následně ukázalo ve vygenerovaných odpovědích ze systému. V druhé tabulce byli požádáni o výběr sloupce považovaného za nejvíce neutrální. V tomto případě byli respondenti logicky vedeni k výběru sloupce číslo 7.

Další výzvou v rámci distribuce bylo řešení unikátních URL odkazů a jejich šíření. Po zadání všech požadovaných parametrů studie se výzkumníkovi vygeneruje určitý počet URL odkazů (počet je dán tím, kolik respondentů si výzkumník před vytvořením archu zadá – v našem případě tedy 85 odkazů), z nichž každému respondentovi náleží jeden odkaz pro vlastní Q-třídění. Tuto „komplikaci“ jsme vyřešili tak, že jsme oslovili vyučující s žádostí o jmenné seznamy účastníků výzkumu. Na základě těchto seznamů byl vytvořen přehled, v němž byla každému žákovi přidělena unikátní URL adresa a vygenerován QR kód pro snadný přístup k archu.

Následně jsme navštívili samotné školy, které byly zapojeny do výzkumu. Žákům byl vysvětlen průběh celého výzkumného šetření a byly jim předány jejich unikátní odkazy s příslušným kódováním. I když byl celý postup detailně vysvětlen na místě, instrukce k vyplnění byly vytvořeny také v písemné podobě. Tyto pokyny měly poskytnout respondentům dodatečný návod a usnadnit jim orientaci při vyplňování, zejména v případě, že by si nepamatovali všechny detaily z osobního setkání. Tímto způsobem jsme se snažili eliminovat možnou nejistotu žáků při třídění. Cílem tedy bylo především zajistit, aby absence jasného návodu nebyla překážkou pro vyplnění archu. Níže uvedené obrázky č. 2 (Obr.2) a č. 3 (Obr.3) ilustrují, co každý respondent obdržel před Q-tříděním.

<p>1. Jméno a příjmení https://qtip.geography.wisc.edu/#/q-tip/UhbSjtfcVv/06gJadoij7 <i>pořadové číslo</i> ↑ ↑ <i>typ školy</i> Kódování: 1, 9.A, UB, F (<i>zadejte po umístění karet do komentáře v horní části</i>) ↓ <i>třída</i> ↓ <i>pohlaví</i></p>	
<p>2. Jméno a příjmení https://qtip.geography.wisc.edu/#/q-tip/UhbSjtfcVv/0fnDz9TwqV Kódování: 2, 9.A, UB, M (<i>zadejte po umístění karet do komentáře v horní části</i>)</p>	

Obr. 2: Ukázka ze seznamu žáků s URL odkazy, QR kódy a kódováním

Na obrázku č. 2 lze pozorovat příklad použitého kódování. Kódování bylo tvořeno vždy pořadovým číslem respondenta, dále třídou, do které dochází, třetí v pořadí bylo rozlišení typu školy (venkovská a městská). Posledním parametrem bylo pohlaví, kde kvůli technickým omezením stránky nebylo možné použít diakritiku. Pohlaví bylo tedy odvozeno z anglických názvů pro muže a ženu, abychom se vyhnuli komplikacím s diakritikou. U rozlišení typu školy byla použita počáteční písmena z názvů obcí, kde se školy nacházejí, aby nedocházelo k záměně mezi písmeny „M“ pro městskou školu a „M“ pro mužské pohlaví.

Následující obrázek č. 3 představuje písemné shrnutí pokynů pro Q-třídě, které žáci obdrželi v tištěné podobě spolu s URL odkazy. Současně také uvádíme e-mail, který mohli respondenti v případě možných nejasností využít.

JAK POSTUPOVAT?

- přejděte na svůj unikátní odkaz (QR kód)
 - rozdělte jednotlivé výroky (instrukce jsou napsány v horní části stránky)
 - okomentujte první výrok (do komentáře napište přiřazené kódování z papíru)
 - vyberte sloupec, který je nejvíce neutrální → zvolte sloupec č. 7
 - uložte a odešlete svou práci
- V případě problémů, nejasností či prosbou se nebojte mě kontaktovat prostřednictvím e-mailu: martina.smidova01@upol.cz. Děkuji za váš čas a spolupráci!

Obr. 3: Písemné instrukce pro respondenty ke Q-třídění

4.3 Výzkumný vzorek

V této kapitole se podrobně zabýváme výzkumným vzorkem, jehož součástí byly dvě specifické školy: Základní škola Josefa Bublíka v Bánově (venkovská škola) a Základní škola Pod Vinohrady v Uherském Brodě (městská škola). Kritériem pro začlenění respondentů do výzkumu bylo jejich zařazení do devátého ročníku základní školy. Hlavním důvodem tohoto kritéria bylo zajistit co nejvyšší pravděpodobnost, že se respondenti již setkali s multikulturní výchovou během svého základního vzdělávání. Vycházeli jsme z faktu, že v souladu s vzdělávacím systémem České republiky musí být v průběhu základního vzdělávání pokryta všechna průřezová témata, včetně multikulturní výchovy.

Cílem bylo získat alespoň 40 respondentů z každého typu školy. Pro dosažení tohoto cíle byly vybrány vždy dvě deváté třídy na každé škole, konkrétně třídy 9.A a 9.B. Městské škole bylo přiděleno 44 URL odkazů a venkovské škole 42 URL odkazů.

Celkový počet odevzdaných archů z městské školy činí 43, což odpovídá návratnosti 97,7 %. Naopak z venkovské školy bylo odevzdáno 42 archů, což představuje návratnost 100 %. Celého výzkumné procesu se zúčastnilo 85 respondentů. V následující tabulce (Tab. 1) jsou obsaženy informace o procentuálním zastoupení respondentů z městské a venkovské školy.

	POČET ODEVZDANÝCH ARCHŮ	%
MĚSTSKÁ ŠKOLA	43	50,59 %
VENKOVSKÁ ŠKOLA	42	49,41 %
CELKEM	85	100 %

Tab. 1: Procentuální zastoupení respondentů

4.4 Výzkumné cíle, předpoklady, hypotézy

Hlavním cílem výzkumu bylo porozumět a komparovat postoje žáků devátých tříd městských a venkovských škol k multikulturní výchově, respektive k tomu, co v rámci tohoto průřezového tématu považují za důležité. Pozornost byla věnována především hodnocení výroků, které pokrývají tři oblasti – kognitivní, afektivní a psychomotorická. S tím souvisí také zjištění, zda jsou lépe či hůře hodnoceny výroky z určité oblasti, nebo mezi nimi nejsou významné rozdíly.

Následně jsme pozorovali, zda má vliv na osobní hodnocení a postoje žáků typ školy, do které dochází, či vliv dalšího faktoru, a to pohlaví respondenta. Dále bylo zjišťováno, zda se respondenti dělí na určité skupiny (shluky) na základě podobností v jejich hodnocení a na to, jakými faktory může být toto dělení ovlivněno (typ školy, pohlaví). Z tohoto zkoumání se tedy krystalizují dva základní problémy:

- 1) Které oblasti, témata či výroky o multikulturní výchově jsou pro respondenty nejvíce důležité?
- 2) Lze mezi respondenty identifikovat skupiny (shluky), u kterých pozorujeme statisticky významné rozdíly?

Následně lze formulovat výzkumné předpoklady a hypotézy práce:

VP1: *V deseti nejlépe hodnocených výrocích týkajících se multikulturní výchovy budou nejméně zastoupeny výroky spadající do kognitivní oblasti.*

Tento předpoklad vychází z očekávání, že žáci devátých tříd, kteří tvoří výzkumný vzorek, budou přikládat větší váhu postojovým a praktickým hlediskům při hodnocení oblastí a témat multikulturní výchovy. V této fázi jejich vzdělávání je pravděpodobné, že hodnotí výroky zejména z hlediska osobních zkušeností a praktických aspektů, což může vést k menšímu zájmu o aspekty čistě kognitivní. Tento předpoklad též reflektuje obecný trend většího důrazu na prožívání a interakci v této věkové skupině ve srovnání s teoretickým uchopením konceptů.

H1: *V individuálním hodnocení žáků devátých tříd jednotlivých Q-typů existují rozdíly v závislosti na tom, zda navštěvují městskou či venkovskou školu.*

Hypotéza vychází z předpokladu, že prostředí městské a venkovské školy může ovlivnit postoje a hodnocení žáků v rámci multikulturní výchovy. Očekáváme, že žáci z různých typů škol mohou mít odlišné zkušenosti, hodnoty a pohledy, což by se mohlo projevit i v jejich

vnímání a hodnocení jednotlivých výroků. Chceme tedy zkoumat vliv školního prostředí na přístup k multikulturním tématům.

H2: V individuálním hodnocení žáků devátých tříd jednotlivých Q-typů existují rozdíly v závislosti na tom, zda je respondent muž nebo žena.

U této hypotézy vycházíme z předpokladu, že pohlaví respondenta může ovlivnit vnímání multikulturní výchovy. Lze předpokládat, že muži a ženy mohou mít odlišné perspektivy, hodnoty a přístupy k otázkám týkající se multikulturalismu.

4.5 Průběh výzkumu

Nyní budou představeny klíčové fáze výzkumu, které zahrnují úpravu dat, zjišťování reliability a prezentaci výsledků. První část popisuje postup úpravy dat po získání odpovědí od respondentů. Zahrnuje transformaci hodnot a přiřazení identifikátorů respondentům pro další analýzu. Druhá část se věnuje zjišťování reliability, kde hodnotíme vnitřní konzistenci a spolehlivost našich Q-typů. Ve třetí části jsou podrobněji rozebrány výsledky výzkumu, analyzovány vzory ve vnímání multikulturní výchovy a interpretovány další statistické operace.

4.5.1 Úprava dat

Po získání dat od respondentů, kteří se zapojili do našeho výzkumu, jsme přešli k analýze a interpretaci získaných informací. Nicméně po stažení výsledků v podobě Excel dokumentu z online platformy, na které byl výzkum realizován, bylo zjištěno, že výsledky jsou v nevyhovujícím formátu, který není přijatelný pro další úkony (výpočty průměrů a směrodatných odchylek, statistická analýza aj.). Prvním krokem byla tedy transformace dat, která byla nezbytná k vytvoření základu pro následnou fázi analýzy.

V rámci úpravy dat se jednalo o transformaci hodnot na škále významu -6 až 6, kterou původně vygeneroval online systém Q-Sort. Z ní vyplývalo, že hodnota -6 znamenala, že s daným výrokiem respondent souhlasí nejméně. Naopak hodnota 6 u daného výroku představovala fakt, že s výrokiem souhlasí respondent nejvíce. Data byla tedy převedena na novou škálu významu 0 až 12, kde logicky hodnota 0 představovala „naprostý nesouhlas“ a hodnota 12 „naprostý souhlas“. Tento krok byl proveden především s cílem zjednodušit další vyhodnocování výsledků.

Následně byla provedena úprava prvního sloupce tabulky, ve kterém byly původně zaznamenány pouze poslední části URL odkazů každého respondenta. Místo nich však byla

uvedena pořadová čísla respondentů (*např. R1, R2, R3...*) a v závorce za nimi bylo umístěno kódování (viz kapitola 4.2.). Tato změna usnadnila rozklíčování a identifikaci jednotlivých respondentů, ale také byla vytvořena jednotná a srozumitelná datová struktura. Pro srovnání původní a nově vytvořené verze výsledků předkládáme obrázky č. 4 (Obr. 4) a č. 5 (Obr. 5). Jedná se pouze o pprintscreeny obrazovky, nelze tedy na obrázcích pozorovat kompletní data.

Obr. 4: Vygenerovaná data z online prostředí Q-Sort

Obr. 5: Upravená data pro další analýzu

Takto upravená data (Obr. 5) byla připravena pro statistickou analýzu provedenou pomocí programu Statistica, kterou uskutečnil Mgr. et. Mgr. Michal Mrázek, Ph.D., který působí na Katedře technické a informační výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

4.5.2 Zjišťování reliability

Zjišťování reliability je dalším krokem výzkumného šetření, který umožňuje posoudit vybraný měřicí nástroj. V kontextu této studie o multikulturní výchově se zaměřujeme na hodnocení spolehlivosti otázek či výroků, které žáci posuzovali v rámci Q-metodologie.

I přestože reliabilitu je možno nazvat jako spolehlivost měření, tak nejde pouze o spolehlivost samotnou. Tento pojem bývá často spojován rovněž s pojmy stabilita, přesnost, konzistence, stálost či homogenita. Podstatou spolehlivosti měření je, že při jeho opakování získáváme víceméně podobné výsledky. Důležité je však také, aby měření bylo i přesné, tedy s co nejmenším počtem chyb¹⁶². Když tedy hovoříme o reliabilitě měření, ptáme se, zda nástroj, kterým sbíráme data, skutečně měří to, co má měřit, a jestli měření není ovlivněno náhodnými chybami nebo jinými nežádoucími faktory. Jakmile bude vyhodnocena reliabilita, můžeme s větší jistotou interpretovat získaná data a z nich odvozovat relevantní závěry.

K vyjádření stupně reliability slouží tzv. koeficient reliability. Tento ukazatel se pohybuje v rozmezí od 0 do +1, kde 0 značí „nulovou spolehlivost“ (0 %) a +1 reprezentuje „maximální úroveň spolehlivosti“ (100 %). K určení koeficientu lze užít několik způsobů – metoda opakovaného měření, metoda paralelního měření, metoda půlení (half-split method) či za pomoci Kuderova-Richardsonova vzorce¹⁶³.

Pro náš výzkum byl však zvolen výpočet za pomoci Cronbachova koeficientu alfa, který je dnes považován rovněž za uznávaný ukazatel vnitřní konzistence testu. Výpočet spočívá v porovnání korelace každé položky se všemi ostatními položkami v testu. Čím vyšší je hodnota Cronbachova koeficientu reliability, tím více jsou položky vzájemně korelované a tím vyšší je vnitřní konzistence měření. Zjišťujeme tedy, jak vnitřně vyrovnaný (konzistentní) test je¹⁶⁴. Následně byl ilustrativně dopočítán také McDonaldův koeficient omega,

¹⁶² CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016, s. 33

¹⁶³ Tamtéž.

¹⁶⁴ FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2010, s. 202-204

který se Cronbachově koeficientu alfa podobá. Výsledky zjišťování reliability uvádíme v následující tabulce (Tab. 2).

Undimensional Reliability		
Frequentist Scale Reliability Statistics		
Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.827	0.822
95 % CI lower bound	0.748	0.762
95 % CI upper bound	0.853	0.870

Tab. 2: Výsledky reliability měřícího nástroje ¹⁶⁵

Přestože naše měření nebylo opakováno s cílem jeho možného zdokonalení (např. úprava či vynechání některých položek v nástroji), tak test reliability, který byl využit, dosáhl velmi dobrého výsledku. Cronbachův alfa koeficient, který činí 0,882 (více než 80 %), naznačuje vysokou vnitřní konzistenci mezi jednotlivými položkami ve sledovaném nástroji. Je vhodné také poznamenat, že nástroje s koeficientem alfa dosahujícím 0,9 a více (90 % a více) jsou považovány za standardizované. Samotný výsledek koeficientu alfa výrazně podporuje zjištění z McDonaldova koeficientu omega, jenž dosáhl hodnoty 0,827, tedy jeho procentuální hodnota je rovněž více než 80 %.

Na základě výsledků testu reliability lze konstatovat, že použitý nástroj pro měření postojů je vhodný a spolehlivý pro použití v kontextu našeho výzkumu. Tato vysoká hodnota koeficientu reliability podporuje důvěryhodnost a validitu získaných výsledků.

4.5.3 Výsledky výzkumného šetření

V následující kapitole jsou představeny výsledky výzkumu, kde analyzujeme preferované výroky, hodnotíme jejich oblasti (kognitivní, afektivní, psychomotorické) a zkoumáme, zda existují statisticky významné rozdíly v hodnocení v závislosti na typu školy či pohlaví respondenta. Představeny jsou též výsledky shlukové analýzy, kde interpretujeme významné shluky v rámci výzkumného vzorku.

¹⁶⁵ Data v tabulce byla zachována ve své původní podobě, jak je vygeneroval program Statistica. Ponechání údajů v originálním znění bylo provedeno pro zachování přesnosti a návaznosti na použitý statistický software.

4.5.3.1 Výsledky kompletního výzkumného vzorku

Tabulka níže (Tab. 3) zachycuje seřazení výroků všemi respondenty bez rozdílu. Tedy bez ohledu na typ školy, kterou navštěvují a jejich pohlaví.

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu	Aritmetický průměr hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka
1.	V21. Chci ovládat jazyk jiné kultury.	8,41	2,83
2.	V8. Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné kultury (např. jazyková bariéra, pomoci mu s překladem v hodině).	8,13	2,62
3.	V5. Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám.	8,06	2,90
4.	V32. Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.	7,84	2,48
5.	V59. Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům (např. započítí války).	7,81	2,96
6.	V45. S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.	7,58	2,68
7.	V30. Chci se dokázat postavit projevům intolerance a diskriminace vůči vlastní osobě.	7,56	2,46
8.	V2. Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.	7,53	2,96
9.	V29. Zaujímám negativní postoj proti nesnášenlivosti mezi lidmi (rasismus, xenofobie, nacionalismus, extremismus).	7,51	3,31
10.	V33. Chci, aby se při učení o jiných kulturách využívaly zajímavé výukové metody (např. skupinová práce, projekty, výuka na PC, výuka dramatem).	7,39	2,85
11.	V27. Jsem schopen/schopna naslouchat a porozumět jedinci odlišné kultury.	7,15	2,30
12.	V3. Chci ovládat formy společenského styku různých kultur (např. pozdrav, oslovení, poděkování, oslovení, přání).	7,12	2,77
13.	V14. Chci podporovat integraci (začlenění) žáků odlišných kultur do společnosti (např. začleňovat je do svých volnočasových aktivit, scházet se s nimi mimo školu, představit je dalším přátelům).	7,11	2,64
14.	V60. Chci využít možnost výměnného pobytu s žákem z odlišné kultury (navštěvovat školu v jiné zemi).	7,06	3,42

15.	V57. Chci dokázat využít své znalosti v praxi s žáky z odlišné kultury.	6,95	2,46
16.	V20. Jsem schopen/schopna vcítit se do situace lidí z rozdílných kultur.	6,88	2,46
17.	V56. Chci být vzorem etického jednání vůči cizincům a přispívat k upevňování dobrých mezilidských vztahů.	6,87	2,45
18.	V54. Chci si dopisovat s žákem z rozdílné kultury.	6,76	2,24
19.	V39. Chci ochutnat a být schopen/schopna připravit pokrm typický pro odlišnou kulturu.	6,72	2,86
20.	V49. Chci poznat gastronomii různých kultur (typická jídla pro danou kulturu).	6,69	2,67
21.	V53. Chci být schopen/schopna přistupovat k citlivým tématům odlišných kultur obezřetně.	6,60	2,12
22.	V17. Chci být vzorem kulturních hodnot své vlastní země (např. účast a zapojení se do tradic a zvyků, návštěva památek v ČR).	6,52	2,79
23.	V44. Zaujímám kritický postoj vůči médiím, která mají dopad a vliv na vnímání odlišných kultur ve společnosti (kritické myšlení).	6,34	2,55
24.	V18. Chci disponovat dovedností zacházení s digitálními technologiemi, abych si mohl/mohla vyhledávat informace o jiných kulturách.	6,29	2,56
25.	V23. Uvědomuji si důležitost péče a snahy o zachování národních památek v ČR jakožto odkazu pro budoucí generace.	6,28	2,64
26.	V36. Chci dokázat efektivně řešit konfliktní situace, které vzniknou z důvodu vzájemného nepochopení v důsledku odlišnosti mezi kulturami (konflikty vznikající nezáměrně a nevědomě).	6,28	2,52
27.	V34. Chci znát odlišnosti a podobnosti mezi mojí kulturou a odlišnými kulturami a dokázat je mezi sebou porovnat (např. slavení Vánoc, Velikonoc, oblékání, školní docházka).	6,25	2,46
28.	V47. Uvědomuji si důležitost vzájemné komunikace mezi členy z různých kultur (ve smyslu komunikace mezi členy naší kultury a členy kultury jiné).	6,21	1,73
29.	V50. Na svou vlastní kulturu jsem schopen/schopna se podívat jako na něco, co není samozřejmé a nejlepší, lépe a adekvátně tak chápu kultury jiné.	6,16	2,26
30.	V15. Chci být schopen/schopna ukázat na mapě, kde se daná kultura vyskytuje.	6,14	3,10
31.	V28. Chci umět srovnat práva a povinnosti, které mají lidé v různých zemích, kulturách s právy v naší zemi, kultuře.	5,84	2,70

32.	V38. Uvědomuji si výhody, které plynou z přítomnosti žáků jiných kultur ve škola/třídě (např. dozvím se něco o jejich kultuře přímo od nich samých, žák odjinud může vyprávět o své zemi, vysvětlit zvyky – navzájem se obohacujeme).	5,82	2,21
33.	V35. Chci se aktivně zajímat o to, co si myslí ostatní kultury o té naší.	5,79	2,45
34.	V42. Budu schopen/schopna navrhnout řešení v případě diskriminace jiných kultur, etnik, menšin (konflikty vznikající záměrně a vědomě).	5,79	2,29
35.	V41. Chci podporovat spolupráci mezi jednotlivými kulturami a aktivně se zajímat o výhody plynoucí z této spolupráce.	5,76	2,21
36.	V58. Chci poznat systém vzdělávání v odlišných kulturách (např. škola, vzdělávání, doba povinné školní docházky).	5,73	2,75
37.	V24. Disponuji schopností volit vhodnou slovní zásobu v jazyce komunikace s jedinci z rozdílné kultury.	5,72	2,25
38.	V11. Chci být zvědavý/zvědavá a aktivně prohlubovat svůj smysl pro objevování nových poznatků o odlišných kulturách (vlastní bádání a zájem mimo školu).	5,68	3,01
39.	V10. Chci znát významné osobnosti z různých kultur.	5,53	2,90
40.	V26. Chci se aktivně zajímat o hodnoty různých kultur (co je pro ně důležité).	5,51	2,49
41.	V25. Chci znát úroveň péče o zdraví jinde ve světě (např. léčba, nemocnice, dostupnost léčby).	5,41	2,77
42.	V13. Chci poznat každodenní návyky a rutiny jedinců z různých kultur.	5,38	2,46
43.	V6. Chci být schopen/schopna efektivně ovládat neverbální prostředky při komunikaci s jedincem z odlišné kultury (např. dotyk, vzdálenost mezi komunikujícími).	5,36	2,84
44.	V7. Chci být schopen/schopna vysvětlit problematiku migrace a její dopady na složení obyvatelstva v ČR.	5,28	2,65
45.	V43. Chci poznat hudební umění rozdílných kultur.	5,15	2,48
46.	V55. Jsem schopen/schopna vyjmenovat a určit symboly, které jsou pro různé kultury důležité.	5,13	2,36
47.	V46. Na základě znalostí z výuky posoudím životní podmínky a životní úroveň rozdílných kultur.	4,94	2,13
48.	V19. Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích (umění užívat digitální technologie v každodenním, ale i pracovním životě).	4,85	2,63
49.	V31. Chci se ve výuce seznámit s historií a památkami rozdílných kultur.	4,82	2,21
50.	V48. Chci se zúčastnit tradic a zvyků uskutečňujících se v jiné kultuře.	4,82	2,47

51.	V16. Znáám svátky a významné dny, které se slaví jinde ve světě.	4,76	2,41
52.	V52. Chci poznat kroje a tradiční oděvy odlišných kultur a příležitosti, při kterých se užívají.	4,76	2,70
53.	V4. Z literatury různých kultur chci poznat jejich současnou tvorbu (současná literatura – moderní texty).	4,54	2,75
54.	V22. Chci porozumět problematice získávání státního občanství ČR pro osoby z odlišných kultur.	4,54	2,53
55.	V40. Chci znát výtvarné umění odlišných kultur.	4,36	2,71
56.	V51. Chci ovládat psaní znakovým systémem užívaným v různých kulturách (např. japonské znakové systémy, indické písmo).	4,27	2,82
57.	V1. Z literatury různých kultur chci poznat jejich mýty, pověsti a báje.	3,73	2,75
58.	V9. Chci být schopen/schopna zatančit tradiční tance různých kultur.	3,59	3,05
59.	V12. Chci umět zpívat vybrané písně typické pro odlišnou kulturu nebo je zahrát na hudební nástroj.	3,46	3,07
60.	V37. Chci umět popsat náboženství různých kultur.	3,45	2,12

Tab 3: Seřazené výroky dle jejich průměrného hodnocení (kompletní vzorek)

V analýze odpovědí se soustředíme na deset nejlépe a deset nejhůře hodnocených výroků. Žáci vysoce hodnotí výroky spojené s otevřeností vůči jiným kulturám, snahou o vzájemné porozumění a podporou rovnosti. Výrazně též vystupují výroky týkající se jazykové kompetence, solidarity v obtížných situacích a podpory rovnoprávnosti mužů a žen v různých kulturách. Tento pozitivní ohlas reflektuje vysokou míru tolerance a snahu žáků aktivně přispívat k vytváření inkluzivního prostředí. Naopak nejmenší ohlas zaznamenaly výroky spojené s tanečními a hudebními dovednostmi, znalostí symbolů, znakových systémů a literatury jiných kultur. Výsledky mohou odhalovat jednak méně výrazný zájem žáků o tyto specifické oblasti, ale mohou také signalizovat nedostatek příležitostí k jejich prohlubování ve vzdělávání.

Skutečnost, že se výroku 37 (V37: Chci umět popsat náboženství různých kultur.) umístil na poslední pozici, je pro nás překvapující. Zvláště v kontextu Zlínského kraje, kde bylo provedeno šetření a který je podle Sčítání lidu v roce 2021 znám jako kraj s nejvyšším podílem věřících v České republice. Výsledek může být částečně spojen s tím, že v posledním sčítání vzrostl počet lidí identifikujících se jako „bez náboženské víry“. Tento fakt naznačuje

možný posun v náboženských preferencích i ve Zlínském kraji ¹⁶⁶. Na nízké hodnocení výroku mohlo mít též vliv, že v České republice není náboženství povinným předmětem. Žáci si tento předmět mohou zvolit, avšak je zde podmínka, že se musí přihlásit alespoň 7 žáků z celé školy ¹⁶⁷. Většina žáků v České republice absolvuje výuku náboženství do třetí třídy základní školy, kdy přichází období prvního svatého přijímání. Po této události může zájem o náboženství a víru postupně slábnout. I tento faktor mohl ovlivnit umístění daného výroku.

Co se týká umístění výroku 21 (V21: Chci ovládat jazyk jiné kultury) na první místo, tak si dovoluujeme tvrdit, že jeho pozice mohla být ovlivněna moderní dobou, ve které se žáci pohybují. Žijeme v době, kdy se mladí lidé běžně setkávají s cizími jazyky ve svém každodenním životě. Přes různé mediální platformy, jako jsou sociální sítě, internetové servery a streamovací služby, mají přístup k obsahu z celého světa, který je prezentován v různých jazycích. Dále můžeme zmínit globalizaci, která přináší další příležitosti k setkávání se s lidmi z různých kultur. Mnozí žáci mohou komunikovat online s vrstevníky z jiných zemí, ať už prostřednictvím online her, sociálních sítí nebo sdílení jiných obsahů na internetu. Neopomínejme také důležitý faktor, kterým je možnost cestování v dnešní době. Mladí lidé mohou navštěvovat cizí země, účastnit se výměnných programů aj. V rámci těchto zkušeností si mohou být vědomi výhod ovládnutí jazyka jiné kultury, což může posílit jejich motivaci a hodnocení tohoto výroku. Celkově tedy může být výsledek interpretován jako reakce na realitu mladých lidí, kteří jsou vystaveni různým jazykům nejen prostřednictvím školního vzdělávání, ale i díky moderním technologiím, globalizaci a možnostem cestování.

Směrodatné odchylky nesvědčí o výrazných rozdílech mezi hodnocením jednotlivých výroků. Všimněme si totiž, že jejich hodnoty se příliš neliší a pohybují se v podobném rozsahu. Tato skutečnost indikuje relativně homogenní rozložení odpovědí. Respondenti tedy vykazují spíše konzistentní a podobné vnímání výroků. Pojednejme však o výrocích s nejnižší a nejvyšší směrodatnou odchylkou.

Žáci se ve svých hodnoceních nejvíce liší u výroku 60 (V60: Chci využít možnost výměnného pobytu s žákem z odlišné kultury (navštěvovat školu v jiné zemi)). I přestože se v celkovém pořadí umístil na poměrně vysoké pozici (14. místo), tak jej někteří žáci hodnotili naopak velmi negativně. Příčiny mohou být různorodé. Někteří žáci preferují setrvat

¹⁶⁶ *Náboženská víra*. Online. Sčítání lidu, domů a bytů 2021 v Česku. 2021. Dostupné z: <https://scitani.gov.cz/nabozenska-vira#skupina-54324>. [cit. 2024-02-22].

¹⁶⁷ MYSLILOVÁ, Tereza. *Náboženská výchova ve školách v Evropě*. Online. Církev.cz. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/190920nabozenska-vychova-ve-skolach-v-evrope>. [cit. 2024-02-22].

v prostředí, které znají, a mohou se bát opustit svou komfortní zónu. Neméně důležitý faktor může být též strach spojený s jazykovou bariérou. Mezi dalšími příčinami mohou být uvedeny například obavy o bezpečnost v cizí zemi, celkový nedostatek zájmu o mezikulturní zkušenosti nebo finanční omezení.

Naopak nejméně variabilní byly odpovědi u výroku 47, který se týká uvědomění si důležitosti vzájemné komunikace mezi členy různých kultur (V47. Uvědomuji si důležitost vzájemné komunikace mezi členy z různých kultur (ve smyslu komunikace mezi členy naší kultury a členy kultury jiné). Vysoká shoda může být dána do souvislosti například s jejich věkem a vzdělávacím prostředím. Téma komunikace a porozumění je obecně vnímáno jako důležitá a sdílená hodnota, kterou žáci ve svém vývoji začínají uznávat. Škola, jako prostředí poskytující vzdělání, může též podporovat myšlenku tolerance a komunikace mezi kulturami. Neméně důležitou roli mohly sehrát vzdělávací programy, které zdůrazňují multikulturalismus a komunikativní kompetenci. Kromě toho můžeme uvést jako faktor i osobní zkušenost žáků s multikulturalitou v jejich třídě či komunitě.

Na základě analýzy výsledků můžeme jednoznačně potvrdit náš výzkumný předpoklad, kdy jsme očekávali minimální zastoupení výroků spadajících do kognitivní oblasti mezi nejlépe hodnocenými výroky. V tomto ohledu se skutečně žádný výrok z této oblasti do nejlepší desítky nezařadil. Nejvýrazněji byly reprezentovány výroky patřící do afektivní oblasti, kterých se v této skupině objevilo celkem šest. Ostatní čtyři výroky náležely do oblasti psychomotorické. Celý přehled hodnocení oblastí předkládáme v tabulce, která je součástí příloh (Příloha 3).

4.5.3.2 Výsledky dle typu školy

Nyní je pozornost zaměřena na analýzu výsledků v závislosti na typu školy, kterou žáci navštěvují. Rozdělíme tyto školy podle jejich umístění, tedy zda se nacházejí ve městě nebo na venkově. Výsledky této diferenciací mohou poskytnout informace o tom, jak prostředí, ve kterém žáci žijí a studují, může ovlivnit jejich postoj k multikulturním otázkám. Zjišťujeme tedy, zda existují nějaké významné rozdíly mezi žáky z městských a venkovských škol ve vnímání multikulturní výchovy.

Městská škola

V následujících přehledech (Tab. 4, Tab. 5) je představeno deset nejlépe a nejhůře hodnocených Q-typů mezi žáky městské školy. Celý přehled je součástí příloh (Příloha 1).

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka
1.	V21. Chci ovládat jazyk jiné kultury.	8,28	2,97
2.	V33. Chci, aby se při učení o jiných kulturách využívaly zajímavé výukové metody (např. skupinová práce, projekty, výuka na PC, výuka dramatem).	7,74	3,06
3.	V8. Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné kultury (např. jazyková bariéra, pomoci mu s překladem v hodině).	7,47	2,84
4.	V5. Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám.	7,44	2,83
5.	V2. Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.	7,40	3,16
6.	V45. S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.	7,35	2,77
7.	V49. Chci poznat gastronomii různých kultur (typická jídla pro danou kulturu).	7,35	2,57
8.	V3. Chci ovládat formy společenského styku různých kultur (např. pozdrav, oslovení, poděkování, oslovení, přání).	7,33	2,79
9.	V59. Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům (např. započetí války).	7,33	3,17
10.	V32. Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.	7,26	3,20

Tab. 4: Deset nejlépe hodnocených výroků (městska škola)

Výše zmíněné výroky představují náhled na priority a hodnoty, které žáci městska školy považují za důležité. Na prvním místě se umístil výrok 21 (V21: Chci ovládat jazyk jiné kultury), o kterém jsme již hovořili výše (kapitola 1.5.3.1). Zde zastáváme stejný názor, že si žáci pravděpodobně uvědomují, že schopnost ovládat jazyk jiné kultury jim může otevřít dveře ke vzájemnému porozumění a efektivní komunikaci v různorodém prostředí. Na druhém místě se objevil výrok 33 (V33: Chci, aby se při učení o jiných kulturách využívaly zajímavé výukové metody.). Žáci tedy pravděpodobně preferují moderní a interaktivní formy a metody výuky, které jsou motivující a zajímavé. Skupinové práce, projekty aj. mohou být vnímány jako přístupy, které vedou nejen k zapamatování informací, ale také podporují aktivní zapojení žáků do procesu učení. Druhým faktorem, který mohl ovlivnit jejich hodnocení, je uvědomění

si, že praktický přístup k učení o jiných kulturách jim může poskytnout hlubší porozumění a interakci s různými kulturami než pouhá teoretická výuka. Tím pádem lze říci, že vyjadřují přání mít možnost aplikovat své znalosti a dovednosti v reálných situacích.

Další hodnocené výroky zdůrazňují otevřenost vůči odlišným kulturám, solidaritu, podporu rovnosti a touhu po osobních zkušenostech s jinými kulturami. Celkově tyto výsledky ukazují velmi pozitivní postoj žáků k multikulturním tématům, a to s důrazem na praktickou a interaktivní stránku učení a mezilidské vztahy. Rovněž výrok 59 (V59: Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům - např. započetí války), který se umístil v top desítce hodnocených výroků považujeme v kontextu současných událostí za velmi relevantní a aktuální. Vzhledem k mezinárodním konfliktům, jako je válka na Ukrajině nebo konflikt mezi Izraelem a Palestinou, může být tento výrok interpretován jako projev citlivosti žáků.

Následující výroky zaznamenaly nižší úroveň souhlasu a představují oblasti, o které jeví respondenti menší zájem nebo méně pozitivní postoj (Tab. 5).

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka
51.	V19. Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích (umění užívat digitální technologie v každodenním, ale i pracovním životě).	5,07	2,83
52.	V31. Chci se ve výuce seznámit s historií a památkami rozdílných kultur.	4,86	2,95
53.	V22. Chci porozumět problematice získávání státního občanství ČR pro osoby z odlišných kultur.	4,70	2,26
54.	V51. Chci ovládat psaní znakovým systémem užívaným v různých kulturách (např. japonské znakové systémy, indické písmo).	4,60	2,44
55.	V40. Chci znát výtvarné umění odlišných kultur.	4,56	2,32
56.	V4. Z literatury různých kultur chci poznat jejich současnou tvorbu (současná literatura – moderní texty).	4,19	2,62
57.	V9. Chci být schopen/schopna zatančit tradiční tance různých kultur.	3,81	2,34
58.	V37. Chci umět popsat náboženství různých kultur.	3,42	2,60

59.	V1. Z literatury různých kultur chci poznat jejich mýty, pověsti a báje.	3,42	3,06
60.	V12. Chci umět zpívat vybrané písně typické pro odlišnou kulturu nebo je zahrát na hudební nástroj.	3,28	3,47

Tab. 5: Deset nejhůře hodnocených výroků (městská škola)

Výsledky ukazující nízké hodnocení konkrétních výroků mohou být interpretovány z několika hledisek. Jedním z faktorů může být nedostatečné povědomí nebo zájem žáků o tyto aspekty multikulturní výchovy. Výroky mohly být hodnoceny relativně nízko, protože je žáci nepovažují za důležité ve srovnání s jinými uvedenými aspekty. Roli mohl sehrát i fakt, že tyto výroky se týkají specifických kulturních prvků, které mohou být vnímány jako méně praktické nebo méně relevantní v každodenním životě žáků. Žáci tak mohou preferovat dovednosti a znalosti, které pro ně mají praktickou hodnotu v běžném životě. Také je možné, že nízké hodnocení výroků může odrážet omezenou dostupnost příležitostí pro prohlubování těchto dovedností a znalostí v rámci školního prostředí.

Za důležité považujeme pojednat o umístění výroku 19 (V19: Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích.), jehož hodnocení, které jsme původně předpokládali, může být interpretováno v kontextu očekávání, že pro mladou generaci, zejména pro žáky devátých tříd, by digitální technologie měly být atraktivní. Nicméně žáci mohou pociťovat, že právě digitální technologie jsou spíše univerzální než kulturně specifické, což může vést ke snížení jejich zájmu o tuto problematiku. Obecně jsou digitální technologie často vnímány jako globální fenomén, a proto může být obtížné najít odlišnosti mezi kulturami v této konkrétní oblasti.

Venkovská škola

Zde jsou uvedeny výsledky průměrného hodnocení výroků žáky venkovské školy. Opět pozorujeme především deset nejlépe a deset nejhůře hodnocených Q-typů. Celý přehled je součástí příloh (Příloha 2). Současně je zde provedena i komparace odpovědí žáků z městské a venkovské školy.

Pořadí Q- typu	Číslo a název Q- typu	Průměrné hodnocení Q- typu	Směro- datná odchylk- a
1.	V8. Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné kultury (např. jazyková bariéra, pomoci mu s překladem v hodině).	8,81	2,63
2.	V5. Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám.	8,69	2,85
3.	V21. Chci ovládat jazyk jiné kultury.	8,55	2,68
4.	V32. Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.	8,43	2,63
5.	V59. Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům (např. započetí války).	8,31	2,45
6.	V29. Zaujímám negativní postoj proti nesnášenlivosti mezi lidmi (rasismus, xenofobie, nacionalismus, extremismus).	8,24	2,89
7.	V30. Chci se dokázat postavit projevům intolerance a diskriminace vůči vlastní osobě.	7,93	2,72
8.	V45. S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.	7,81	2,23
9.	V2. Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.	7,67	2,89
10.	V14. Chci podporovat integraci (začlenění) žáků odlišných kultur do společnosti (např. začleňovat je do svých volnočasových aktivit, scházet se s nimi mimo školu, představit je dalším přátelům).	7,48	2,51

Tab. 6: Deset nejlépe hodnocených výroků (venkovská škola)

Při srovnání odpovědí žáků městské a venkovské školy jsme identifikovali několik rozdílů. Tři výroky, které se objevily v deseti nejlépe hodnocených výrocích u městských žáků měly nižší umístění u žáků venkovských škol. U výroku 33 (V33: Chci, aby se při učení o jiných kulturách využívaly zajímavé výukové metody) mohlo mít vliv městské prostředí, které poskytuje více příležitostí k různorodým výukovým metodám, kdežto venkovské školy mohou mít omezenější možnosti nebo přístup k těmto moderním výukovým strategiím. Vliv města jako přirozeného rámce pro setkávání s různými kulturami v rámci každodenních interakcí a společenských událostí mohl ovlivnit hodnocení výroku 3 („Chci ovládat formy společenského styku různých kultur.“) Rozdíl byl zaznamenán také u výroku 49 („Chci poznat

gastronomii různých kultur.), kdy můžeme považovat město za obvykle kosmopolitnější a také nabízí bohatší výběr z různých kulinářských zážitků, kdežto na venkově může být tato diverzita omezenější.

Naopak tři výroky, které se objevily v deseti nejlépe hodnocených výrocih žáků z venkovské školy měly nižší umístění u městských žáků. Výrok 29 (V29: Zaujímám negativní postoj proti nesnášenlivosti mezi lidmi – rasismus, xenofobie, nacionalismus, extremismus) mohl být ovlivněn tím, že venkovské komunity jsou často charakterizovány větší soudržností a případně nižší mírou vystavení různorodým kulturním vlivům ve srovnání s městským prostředím. U výroku 30 (V30: Chci se dokázat postavit projevům intolerance a diskriminace vůči vlastní osobě.) můžeme polemizovat o vlivu menší anonymity a vyšší vzájemné známosti ve venkovském prostředí. Venkovské komunity jsou často menší a vzájemné si blíže. To může vytvářet pocit bezpečí a důvěry mezi jednotlivými členy. V této situaci se mohou žáci z venkovských škol cítit více podporováni a schopni se postavit projevům intolerance, neboť mají větší šanci být akceptováni svými vrstevníky. Domníváme se, že vzájemná soudržnost venkova mohla sehrát významnou roli také při hodnocení výroku 14 (V14: Chci podporovat integraci žáků odlišných kultur.).

Je důležité zdůraznit, že i přes výše zmíněné drobné rozdíly nebyl v této oblasti pozorován žádný výrazný kontrast v postojích mezi žáky městských a venkovských škol k multikulturním tématům. Obě skupiny respondentů vykazují vysokou míru otevřenosti, tolerance a zájmu o porozumění různým kulturám.

V tabulce (Tab. 7) předkládáme deset nejhůře hodnocených výroků venkovskou školu a opět identifikujeme a srovnáváme jejich hodnocení s žáky městské školy.

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka
51.	V16. Znam svátky a významné dny, které se slaví jinde ve světě.	4,43	2,76
52.	V22. Chci porozumět problematice získávání státního občanství ČR pro osoby z odlišných kultur.	4,38	2,25
53.	V40. Chci znát výtvarné umění odlišných kultur.	4,17	1,97
54.	V48. Chci se zúčastnit tradic a zvyků uskutečňujících se v jiné kultuře.	4,12	2,00

55.	V52. Chci poznat kroje a tradiční oděvy odlišných kultur a příležitosti, při kterých se užívají.	4,12	2,39
56.	V1. Z literatury různých kultur chci poznat jejich mýty, pověsti a báje.	4,05	2,23
57.	V51. Chci ovládat psaní znakovým systémem užívaným v různých kulturách (např. japonské znakové systémy, indické písmo).	3,93	2,55
58.	V12. Chci umět zpívat vybrané písně typické pro odlišnou kulturu nebo je zahrát na hudební nástroj.	3,64	2,65
59.	V37. Chci umět popsat náboženství různých kultur.	3,48	2,76
60.	V9. Chci být schopen/schopna zatančit tradiční tance různých kultur.	3,36	3,36

Tab. 7: Deset nejhůře hodnocených výroků (venkovská škola)

V rámci komparace hodnocení žáků bylo identifikováno několik zajímavých rozdílů. I přestože se jedná o přehled nejhůře hodnocených výroků, tak užíváme slova jako „lépe hodnotili“ či „více souhlasili“ aj., nicméně je důležité poznamenat, že všechny výroky, které jsou zde zmíněny, se v obou skupinách umístily v druhé polovině přehledu (tedy hůře hodnocených výroků).

Opět byly zaznamenány rozdíly u třech výroků. U městské školy byly hodnoceny hůře výroky 4, 31 a 19. Tyto výroky žáci z venkova umístili na vyšší příčky, ne však nijak výrazně rozdílně. U výroku 4 (V4: Z literatury různých kultur chci poznat jejich současnou tvorbu – současná literatura, moderní texty) mohlo sehrát roli to, že žáci z městského prostředí se zaměřují více na jiná literární období a nemusí se tolik setkávat s moderní literaturou. Nicméně spíše předpokládáme obecný nezájem žáků o literaturu jiných kultur, jelikož příslušné výroky byly u obou skupin hodnoceny velmi nízko. V deseti nejhorších výrocích se u venkova neobjevil výrok 31 (V31: Chci se ve výuce seznámit s historií a památkami rozdílných kultur.). Venkovští žáci projeví o něco málo vyšší zájem o historii a památky odlišných kultur. Lze pouze předpokládat, že tento fakt vychází z toho, že městské prostředí nabízí více moderních aktivit, což mohlo ovlivnit i samotný postoj žáků k historickým tématům. Lehké nuance v hodnocení výroku 19 (V19: Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích – umění užívat digitální technologie v každodenním, ale i pracovním životě) mohly být způsobeny tím, že pro městské prostředí je přístup k moderním technologiím běžnější, což může vést k tomu, že žáci vnímají tyto technologie jako samozřejmou součást svého života. Naopak na venkově mohou více ocenit možnosti, které digitální technologie nabízejí.

Je důležité zdůraznit, že naše tvrzení o důvodech rozdílného hodnocení tohoto výroku (i řady jiných výroků) jsou spíše spekulativní a mohou se týkat pouze výjimek. Identifikace konkrétních důvodů je složitá, jelikož nemáme konkrétní informace o sociokulturním a ekonomickém zázemí žádného respondenta. Tudíž se naše domněnky mohou vztahovat pouze k obecným trendům a nezohledňují individuální variabilitu. Nicméně předpokládáme, že v současné době, má většina žáků, bez ohledu na typ školy a místo bydliště, poměrně rovný přístup k digitálním technologiím. I tak přes tuto obecnou rovnost mohou existovat individuální odlišnosti závislé na konkrétních podmínkách a okolnostech každého jednotlivce. Veškerá vysvětlení tedy spíše reflektují obecné tendence a předpoklady než konkrétní skutečnosti, tudíž je vhodné brát je s rezervou.

Naopak s výroky 52, 48 a 16 souhlasili více žáci z města než z venkova. Výroky 52 (V52: Chci poznat kroje a tradiční oděvy odlišných kultur a příležitosti, při kterých se užívají.) a 48 (V48: Chci se zúčastnit tradic a zvyků uskutečňujících se v jiné kultuře.) ukazují, že o tato témata mají větší zájem městští žáci. Stejně tak tomu bylo u výroku 16 (V16: Zním svátky a významné dny, které se slaví jinde ve světě.). Považujeme za zajímavé, že výroky spojené právě s kroji, tradicemi a svátky byly hodnoceny lépe městem než venkovem, což kontrastuje s obecným předpokladem, že na venkově se klade větší důraz na dodržování tradic a svátků, při kterých se též nosí například kroje. Možným vysvětlením tohoto zjištění může být, že urbanizované prostředí, kde jsou dostupné různé kulturní akce a festivaly, může mít vliv na kosmopolitní vnímání tradic jiných kultur. Naopak venkovské komunity, i když jsou často spojovány s tradicemi, mohou vnímat tyto aspekty jako vzdálenější nebo méně důležité. Domníváme se však, že důležitým faktorem zde může být spíše vývoj postojů generace, do které spadají respondenti, která již nejeví takový zájem o tradiční hodnoty a praktiky obecně.

Pozornost by měla být též věnována výsledku hodnocení výroku 37 (V37: Chci umět popsat náboženství různých kultur.), který se stejně jako u městských žáků, objevil mezi deseti nejhůře hodnocenými výroky i u hodnocení žáky venkovskými. Zvýšena pozornost vůči tomuto výroku pramení především z faktu, který potvrdila studie provedená Českým statistickým úřadem, že právě venkov má vyšší podíl nábožensky založených osob. Nicméně, i tento fakt, který je v rozporu s našimi zjištěními, lze zdůvodnit především věkovou strukturou obyvatel

v malých obcích. ČSÚ také uvádí, že vliv na tento stav má i vzdělání, kdy jsou občané s nižším vzděláním soustředěni převážně v malých a menších sídlech¹⁶⁸.

Naše interpretace však spočívá v tom, že ani žáci na venkově nemusí automaticky považovat téma náboženství za klíčové a důležité. Již v předchozí části (kapitola 4.5.3.1) bylo prezentováno naše zdůvodnění, kde jsme diskutovali o významu náboženství v dnešní společnosti a jak může být vnímáno mladší generací, což by mohlo vysvětlit i jejich společné hodnocení tohoto konkrétního výroku.

Opět je důležité zdůraznit, že i přes tyto drobné rozdíly nebyl pozorován žádný výrazný kontrast v postojích mezi městskými a venkovskými žáky. Stejně jako u deseti nejlépe hodnocených výroků se i zde poměrně shodují.

4.5.3.3 Výsledky dle pohlaví

Původně nebylo primárním záměrem zkoumat případné rozdíly v hodnocení výroků mezi jednotlivými pohlavími, nicméně v průběhu výzkumu jsme došli k uvědomění, že by tento aspekt mohl přinést cenné poznatky. Bylo tedy rozhodnuto rozšířit pohled na tuto problematiku a zkoumat, zda existují zřejmé vztahy a závislosti mezi pohlavím respondentů a jejich postoji k multikulturním tématům.

Výzkumný vzorek byl sestaven tak, aby zahrnoval relativně vyvážené zastoupení obou pohlaví, což rovněž umožňuje provést analýzu s důrazem na potenciální rozdíly mezi postoji mužů a žen. Celkově tvoří vzorek 85 respondentů, z nichž 44 jsou ženy a 41 muži.

Ženy

Nyní představujeme, podobně jako v předchozí kapitole, deset nejlépe (Tab. 8) a deset nejhůře (Tab. 9) hodnocených výroků ženami napříč celým výzkumným vzorkem.

Pořadí	Číslo a název Q-typu
1.	V8. Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné kultury (např. jazyková bariéra, pomoci mu s překladem v hodině).
2.	V5. Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám.
3.	V32. Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.

¹⁶⁸ Náboženské vyznání obyvatelstva České republiky. Online. Český statistický úřad. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/nabozenske_vyznani_obyvatelstva_ceske_republiky_23_12_04. [cit. 2024-02-23].

4.	V21. Chci ovládat jazyk jiné kultury.
5.	V14. Chci podporovat integraci (začlenění) žáků odlišných kultur do společnosti (např. začleňovat je do svých volnočasových aktivit, scházet se s nimi mimo školu, představit je dalším přátelům).
6.	V33. Chci, aby se při učení o jiných kulturách využívaly zajímavé výukové metody (např. skupinová práce, projekty, výuka na PC, výuka dramatem).
7.	V45. S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.
8.	V2. Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.
9.	V3. Chci ovládat formy společenského styku různých kultur (např. pozdrav, oslovení, poděkování, oslovení, přání).
10.	V30. Chci se dokázat postavit projevům intolerance a diskriminace vůči vlastní osobě.

Tab. 8: Deset nejlépe hodnocených výroků (ženy)

Pořadí	Číslo a název Q-typu
51.	V55. Jsem schopen/schopna vyjmenovat a určit symboly, které jsou pro různé kultury důležité.
52.	V40. Chci znát výtvarné umění odlišných kultur.
53.	V46. Na základě znalostí z výuky posoudím životní podmínky a životní úroveň rozdílných kultur.
54.	V51. Chci ovládat psaní znakovým systémem užívaným v různých kulturách (např. japonské znakové systémy, indické písmo).
55.	V19. Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích (umění užívat digitální technologie v každodenním, ale i pracovním životě).
56.	V22. Chci porozumět problematice získávání státního občanství ČR pro osoby z odlišných kultur.
57.	V12. Chci umět zpívat vybrané písně typické pro odlišnou kulturu nebo je zahrát na hudební nástroj.
58.	V1. Z literatury různých kultur chci poznat jejich mýty, pověsti a báje.
59.	V9. Chci být schopen/schopna zatančit tradiční tance různých kultur.
60.	V37. Chci umět popsat náboženství různých kultur.

Tab. 9: Deset nejhůře hodnocených výroků (ženy)

V analýze deseti nejlépe hodnocených výroků se ukazuje, že ženy věnují pozornost otázkám spojenými s multikulturalitou a vzájemným porozuměním. Na první příčce se umístil výrok 8 (V8: Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné

kultury.), což můžeme chápat jako vysokou míru empatie a ochotu žen poskytnout pomoc druhým. Dále se v žebříčku umístily výroky, které reflektují snahu o rovnost, integraci a schopnost komunikovat napříč kulturami. Právě rovnost zastupují ve výzkumu dva výroky, přičemž oba respondentky zařadily mezi desítku nejlepších (V5: Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám...; V32: Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.). Vyšší hodnocení těchto výroků může signalizovat, že ženy přikládají důležitost nejen rovnosti mezi pohlavími, ale také chápou potřebu rovnosti v rámci různých kultur. To může být spojeno s jejich otevřeností vůči multikulturalismu a snahou podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v širším globálním měřítku. Výrok 14 (V14: Chci podporovat integraci žáků odlišných kultur do společnosti.) a 45 (V45: S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.) odráží snahu o integraci žáků odlišných kultur do společnosti, což lze interpretovat jako vyjádření otevřenosti a schopnosti začlenit druhé do svého života. Tato pozitivní orientace je dále potvrzena výroky 2 (V2: Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.) a 3 (V3: Chci ovládat formy společenského styku různých kultur.), kde opět projevují respekt a porozumění vůči odlišným kulturám.

Stejně jako u předchozích výsledků, které se týkaly nejen kompletního vzorku, ale také výsledků dle typu školy, pozorujeme poměrně totožnou skladbu výroků, které byly hodnoceny nejhůře. Většinu z nich jsme již výše v práci okomentovali a diskutovali nad možnými příčinami výběru právě těchto výroků. Obecně lze pouze konstatovat, že pro žákyně jsou výroky založené na kognici méně atraktivní, což bylo uvedeno i v jednom z výzkumných předpokladů.

Za zajímavé považujeme nízké hodnocení výroků spojené s hudebním a tanečním uměním, jelikož jsme předpokládali, že pro dívky by tato témata mohla být ve výuce atraktivní. Je možné, že výroky týkající se zpěvu a tance nemusely explicitně mířit pouze na tradiční formy těchto uměleckých projevů, ale mohly zahrnovat širší spektrum hudebního a tanečního umění, včetně moderních forem. Možná, že formulace výroků byla vnímána žákyněmi tak, že se odkazuje spíše na tradiční, folkloristické nebo klasické formy, což mohlo být vnímáno v tomto věku jako méně atraktivní v porovnání s modernějšími hudebními a tanečními styly.

Muži

V tabulkách (Tab. 10 a Tab. 11) jsou prezentovány výsledky hodnocení mužskými respondenty. Následně je opět provedena komparace s hodnocením žen.

Pořadí	Číslo a název Q-typu
1.	V59. Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům (např. započítí války).
2.	V21. Chci ovládat jazyk jiné kultury.
3.	V30. Chci se dokázat postavit projevům intolerance a diskriminace vůči vlastní osobě.
4.	V29. Zaujímám negativní postoj proti nesnášenlivosti mezi lidmi (rasismus, xenofobie, nacionalismus, extremismus).
5.	V45. S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.
6.	V2. Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.
7.	V5. Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám.
8.	V8. Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné kultury (např. jazyková bariéra, pomoci mu s překladem v hodině).
9.	V57. Chci dokázat využít své znalosti v praxi s žáky z odlišné kultury.
10.	V32. Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.

Tab. 10: Deset nejlépe hodnocených výroků (muži)

Pořadí	Číslo a název Q-typu
51.	V48. Chci se zúčastnit tradic a zvyků uskutečňujících se v jiné kultuře.
52.	V31. Chci se ve výuce seznámit s historií a památkami rozdílných kultur.
53.	V4. Z literatury různých kultur chci poznat jejich současnou tvorbu (současná literatura – moderní texty).
54.	V51. Chci ovládat psaní znakovým systémem užívaným v různých kulturách (např. japonské znakové systémy, indické písmo).
55.	V16. Znáám svátky a významné dny, které se slaví jinde ve světě.
56.	V40. Chci znát výtvarné umění odlišných kultur.
57.	V1. Z literatury různých kultur chci poznat jejich mýty, pověsti a báje.
58.	V37. Chci umět popsat náboženství různých kultur.
59.	V9. Chci být schopen/schopna zatančit tradiční tance různých kultur.
60.	V12. Chci umět zpívat vybrané písně typické pro odlišnou kulturu nebo je zahrát na hudební nástroj.

Tab. 11: Deset nejhůře hodnocených výroků (muži)

V chlapeckém výzkumném vzorku byly nejlépe hodnoceny výroky, které odrážejí uvědomění si důsledků kulturních rozdílů, snahu ovládat jazyk jiné kultury a schopnost postavit

se projevům intolerance (V59, V21, V30). Po srovnání s nejlépe hodnocenými výroky dívek můžeme pozorovat shodu v otevřenosti k odlišným kulturám (V2, V5, V45) a podpoře rovnosti a spravedlivosti (V5, V32). Nicméně chlapci zdůraznili více hlediska týkající se negativních důsledků kulturních rozdílů a postavení se proti intoleranci, zatímco dívky kladly větší důraz na integraci žáků či jiných osob z odlišných kultur do společnosti, což může reflektovat jejich větší zájem o mezilidské vztahy.

Překvapujícím zjištěním byla absence výroku 59 (V59: Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům) v nejlépe hodnocených výrociích u dívek. Vůbec poprvé tento výrok neobsadil žádné přední místo. Jedná se tedy o jeden z největších rozdílů v hodnocení mužů a žen. Rozdíly v hodnocení tohoto výroku mohou být interpretovány v kontextu genderu. V tomto případě se zdá, že se chlapci více identifikují s tématem konfliktů a důsledků kulturních rozdílů, což může být ovlivněno jejich zájmem o politické a aktuální dění a podobné oblasti. Právě genderové rozdíly ve vnímání a zájmech mohou být v tomto věkovém období výrazně patrné. Podle výsledků se tedy dívky mohou více orientovat na sociální interakce a otázky spojené s integrací.

Určitý odraz preferencí chlapců a dívek se projevil také u nejhůře hodnocených výroků, kdy se respondenti lišili u čtyř výroků. Mezi výroky, se kterými nejméně souzní, uvedli chlapci výroky 48, 31, 4, 16, zatímco u dívek nebyly tyto výroky na posledních příčkách zaznamenány. Naopak dívky se k výrokům 55, 46, 19 a 22 vyjádřily více negativně než chlapci, u kterých tato tvrzení v přehledu nejhůře hodnocených výroků nepozorujeme.

Chlapci v tomto věku mohli negativně hodnotit výroky spojené s tradicemi, historií a literaturou z několika důvodů. Opět se však jedná o pouhé domněnky, jak již bylo jednou v této práci zmíněno. Za prvé, v tomto věku mohou mít tendenci se více zaměřovat na aktivity, které jsou pro ně praktičtější. Tradiční a kulturní aspekty, jaké představují zmíněné výroky, mohou být vnímány jako méně „akční“ a méně přímé. Druhým důvodem může být též omezená zkušenost a životní perspektiva žáků deváté třídy, což ovlivňuje i jejich schopnost ocenit historický a kulturní kontext v plné šíři. Pro mladé jedince mohou být abstraktní koncepty spojené s tradicemi a historií obtížně přístupné, a proto preferují aktivity, které jsou jim bližší a lépe srozumitelné. Naopak dívky, které s těmito výroky souzní o něco více, nejedná se však o nijak markantní rozdíl, mohou projevovat vyšší zájem o uchování a prozkoumávání kulturního dědictví. Rozdíl v jejich hodnocení může být též spojen s větší emocionální zralostí dívek a schopností vnímat hodnotu kulturních a historických prvků. Celkově lze tedy říci,

že preference u každého pohlaví mohou být ovlivněny kombinací praktičnosti, zkušeností a emocionální zralosti v daném věku.

Zájem chlapců o praktičtější témata pozorujeme také v tom, že na rozdíl od dívek neumístili výrok 19 (V19: Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích – umění užívat digitální technologie v každodenním, ale i pracovním životě.) mezi nejhůře hodnocené výroky. Zatímco u chlapců může být preference ovlivněna též zaměřením na technicky orientovaná témata, dívky mohou klást větší důraz na osobní interakce a komunikaci před digitálními prostředky. Současně je možno se domnívat, že dívky v tomto věku nepovažují digitální vyspělost za důležitý aspekt mezikulturního vzdělávání.

Rozdíl v hodnocení výroku o posouzení životních podmínek jiných kultur lze přisoudit předpokladu, že chlapci mohou být více fascinováni informacemi o životě v odlišných kulturách. Jejich zájem může být též podpořen snahou o objevování a poznávání světa. Tento výrok tak pro ně mohl představovat příležitost k získávání nových znalostí v této oblasti, což vedlo k tomu, že jej hodnotili lépe než dívky.

Možným vysvětlením, proč dívky více negativně hodnotily výrok týkající se získávání státního občanství v České republice, může být, že se orientují více na sociální a humanitární hlediska, což se nám také potvrdilo na základě jejich hodnocení u nejlepší výroků. Problémy spojené s tímto tématem mohou vnímat jako něco komplexního, přičemž ony samy se mohou více zaměřovat na individuální situace lidí než na legislativní aspekty. Na základě jejich odpovědí lze usoudit, že se více identifikují s lidskými osudy a směřují spíše k otázkám, které souvisejí s migrací a integrací do nové společnosti, jelikož právě výroky směřující k integraci byly dívkami hodnoceny nejlépe ze všech.

Je evidentní, že některé rozdíly v hodnocení mezi dívkami a chlapci mohou být ovlivněny specifickými zájmy a prioritami jednotlivých pohlaví. Poměrně výrazně mohl tuto diferenciaci ovlivnit možný zájem chlapců o praktická a technická témata. Sklon nejen k technickým, ale také politickým a aktuálním tématům může odrážet širší kontext jejich zájmů a vnímání okolního světa. Zatímco chlapci se mohou více orientovat ve výše zmíněných tématech, dívky mohou nacházet větší smysl a hodnotu v sociálních aspektech spojených s interakcí mezi lidmi a kulturní integrací.

4.5.3.4 Výsledky dle oblasti rozvoje žákovy osobnosti

Do práce jsou také zakomponovány výsledky týkající se oblastí rozvoje žákovy osobnosti (kognitivní, afektivní, psychomotorické). Analýza těchto aspektů může pomoci zjistit, jakým způsobem lze toto průřezové téma efektivněji integrovat do pedagogické praxe. V každé zkoumané oblasti budou prezentovány výsledky formou pěti nejlépe a pěti nejhůře hodnocených výroků z každé oblasti.

Kognitivní oblast

Pořadí	Číslo a název Q-typu
1.	V49. Chci poznat gastronomii různých kultur (typická jídla pro danou kulturu).
2.	V34. Chci znát odlišnosti a podobnosti mezi mojí kulturou a odlišnými kulturami a dokázat je mezi sebou porovnat (např. slavení Vánoc, Velikonoc, oblékání, školní docházka).
3.	V10. Chci znát významné osobnosti z různých kultur.
4.	V28. Chci umět srovnat práva a povinnosti, které mají lidé v různých zemích, kulturách s právy v naší zemi, kultuře.
5.	V16. Zním svátky a významné dny, které se slaví jinde ve světě.

Tab. 12: Pět nejlépe hodnocených výroků – kognitivní oblast

Pořadí	Číslo a název Q-typu
16.	V46. Na základě znalostí z výuky posoudím životní podmínky a životní úroveň rozdílných kultur.
17.	V19. Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích (umění užívat digitální technologie v každodenním, ale i pracovním životě).
18.	V22. Chci porozumět problematice získávání státního občanství ČR pro osoby z odlišných kultur.
19.	V1. Z literatury různých kultur chci poznat jejich mýty, pověsti a báje.
20.	V37. Chci umět popsat náboženství různých kultur.

Tab. 13: Pět nejhůře hodnocených výroků – kognitivní oblast

První tabulka (Tab. 12), obsahující nejlépe hodnocené výroky, naznačuje zájem žáků o gastronomii, práva a povinnosti, osobnosti a také významné dny jiných kultur. Současně též pozitivně hodnotili výrok, který směřuje ke komparaci vlastní kultury a kultury odlišné. Snaha porovnávat a porozumět odlišnostem může reflektovat rozvoj kritického myšlení, ale současně může naznačovat jistou úroveň tolerance a respektu ze strany žáků.

Za zajímavé lze považovat umístění výroku o gastronomii. Nicméně s ohledem na současnou dobu a generaci, do které se respondenti řadí, je možno předpokládat, že pozici výroku mohly ovlivnit například sociální sítě a jejich trendy spojené s gastronomií. Sociální sítě jsou plné videoreceptů a fotografií, které prezentují jídla z různých kultur. Žáci mohou být motivováni touhou vyzkoušet něco nového a neokoukaného, což se mohlo odrazit právě i ve vyšším hodnocení daného výroku.

Naopak mezi nejhůře hodnocenými výroky se objevují témata, která mohou být pro žáky náročnější. Například problematiku životních podmínek a jejich posuzování může být ovlivněno obtížemi v porozumění sociálním a ekonomickým aspektům různých kultur. Též nižší zájem o porozumění získávání státního občanství může být interpretován několika způsoby. Právní otázky, které se s tímto výrokem pojí, jsou pro žáky deváté třídy příliš abstraktní ale také vzdálené a odlišné od jejich zkušeností, a právě nedostatek přímých zkušeností a omezená relevance pro jejich momentální životní situaci mohla vést i k nižšímu zájmu o toto téma. Pozice výroků spojených s literárními tématy může být dána omezeným zájmem žáků o čtení obecně. V tomto věku vykazují žáci širokou škálu zájmů, což ve spojení s nedostatečnou podporou literárních aktivit může vést i k menšímu zájmu o literaturu odlišných kultur.

Afektivní oblast

Pořadí	Číslo a název Q-typu
1.	V8. Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné kultury (např. jazyková bariéra, pomoci mu s překladem v hodině).
2.	V5. Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám.
3.	V32. Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.
4.	V59. Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům (např. započítí války).
5.	V2. Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.

Tab. 14: Pět nejlépe hodnocených výroků – afektivní oblast

Pořadí	Číslo a název Q-typu
16.	V38. Uvědomuji si výhody, které plynou z přítomnosti žáků jiných kultur ve škola/třídě (např. dozvím se něco o jejich kultuře přímo od nich samých, žák odjinud může vyprávět o své zemi, vysvětlit zvyky – navzájem se obohacujeme).

17.	V35. Chci se aktivně zajímat o to, co si myslí ostatní kultury o té naší.
18.	V41. Chci podporovat spolupráci mezi jednotlivými kulturami a aktivně se zajímat o výhody plynoucí z této spolupráce.
19.	V11. Chci být zvědavý/zvědavá a aktivně prohlubovat svůj smysl pro objevování nových poznatků o odlišných kulturách (vlastní bádání a zájem mimo školu).
20.	V26. Chci se aktivně zajímat o hodnoty různých kultur (co je pro ně důležité).

Tab. 15: Pět nejhůře hodnocených výroků – afektivní oblast

Tato oblast výzkumu poukazuje na skutečnost, že žáci devátých tříd projevují vysoký zájem o mezilidské vztahy a respekt k odlišným kulturám. Právě nejvíce oceňované výroky svědčí o jejich otevřenosti, podpoře rovnosti a spravedlivosti ale také hájení rovnoprávnosti mužů a žen. Takto pozitivní hodnocení poukazuje na vysokou úroveň empatie a sociálního povědomí žáků.

Kdežto výroky, které se umístily mezi jako nejhůře hodnocené v této oblasti, jsou spojeny s aktivním zájmem o názory, hodnoty a spolupráci s ostatními kulturami. To může svědčit o nedostatku zkušeností nebo také pocitu nejistoty při aktivním zapojení do mezikulturního dialogu. Mohou též preferovat pasivnější formy tolerance a respektu než se výrazněji angažovat ve spolupráci s odlišnými kulturami. Nižší hodnocení výroku, který reflektuje vlastní zvědavost a aktivní prohlubování nových poznatků, může být dáno nižší ochotou žáků věnovat svůj čas a energii vzdělávání se mimo školní prostředí.

Psychomotorická oblast

Pořadí	Číslo a název Q-typu
1.	V21. Chci ovládat jazyk jiné kultury.
2.	V45. S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.
3.	V30. Chci se dokázat postavit projevům intolerance a diskriminace vůči vlastní osobě.
4.	V33. Chci, aby se při učení o jiných kulturách využívaly zajímavé výukové metody (např. skupinová práce, projekty, výuka na PC, výuka dramatem).
5.	V3. Chci ovládat formy společenského styku různých kultur (např. pozdrav, oslovení, poděkování, oslovení, přání).

Tab. 16: Pět nejlépe hodnocených výroků – psychomotorická oblast

Pořadí	Číslo a název Q-typu
16.	V6. Chci být schopen/schopna efektivně ovládat neverbální prostředky při komunikaci s jedincem z odlišné kultury (např. dotyk, vzdálenost mezi komunikujícími).
17.	V48. Chci se zúčastnit tradic a zvyků uskutečňujících se v jiné kultuře.
18.	V51. Chci ovládat psaní znakovým systémem užívaným v různých kulturách (např. japonské znakové systémy, indické písmo).
19.	V9. Chci být schopen/schopna zatančit tradiční tance různých kultur.
20.	V12. Chci umět zpívat vybrané písně typické pro odlišnou kulturu nebo je zahrát na hudební nástroj.

Tab. 17: Pět nejhůře hodnocených výroků – psychomotorická oblast

V psychomotorické oblasti vykazují žáci vyšší zájem především o cizí jazyky a s tím související formy společenského styku a jejich užívání. Dále též o cestování, což vypovídá o touze po osobním a praktickém poznávání různých kultur. O výše zmíněné otevřenosti žáků, jejich podpoře rovnosti a spravedlivosti též vypovídá hodnocení výroku 30, který se umístil na přední pozici. Žáci se tedy identifikují s myšlenkou aktivního vystupování proti jakémukoliv projevu nesnášenlivosti. Žáci též vyjádřili zájem o inovativní přístup ve výuce, který zahrnuje různorodé výukové metody.

I přestože žáci vysoce hodnotili výrok spojený s užíváním cizích jazyků, tak překvapivě výrok o ovládnutí neverbálních prostředků se umístil na opačné straně žebříčku. Lze se tedy domnívat, že žáci nevnímají tento aspekt komunikace jako důležitý, i přestože neverbální komunikace hraje v komunikaci jako takové významnou roli. Další výroky, které obsadily nižší pozice, se týkají tradic, tanečního a hudebního umění jiných kultur. O těchto výrocích a možných důvodech jejich nízkého hodnocení bylo pojednáno již dříve (kapitola 4.5.3.3).

V rámci analýzy výsledků dle oblasti rozvoje žákovy osobnosti bylo zjištěno, že žáci nejhůře hodnotili výroky spadající do kognitivní oblasti (průměrné hodnocení 5,06), zatímco nejlépe hodnotili ty, které patří do oblasti afektivní (průměrné hodnocení 6,72) a psychomotorické (průměrné hodnocení 6,22). Možným vysvětlením tohoto rozdílu může být skutečnost, že výroky náležící afektivní a psychomotorické oblasti vnímají jako méně náročné nebo snáze přístupné ve srovnání s abstraktnějšími či náročnějšími tématy obsaženými ve výrocích kognitivní oblasti.

Byly vytvořeny přehledy obsahující kompletní výsledky hodnocení v rámci jednotlivých oblastí rozvoje. Celkově jsou v přílohách k dispozici tři tabulky. První (Příloha 1)

zachycuje hodnocení oblastí celým výzkumným vzorkem bez ohledu na typ školy, druhá tabulka (Příloha 4) předkládá výsledky hodnocení jednotlivých oblastí žáky z městské školy a třetí (Příloha 5) prezentuje výsledky venkovské školy. Tímto způsobem byly detailně analyzovány a porovnány výsledky v závislosti na typu školy a dospěli jsme ke zjištění, že ve všech vytvořených přehledech jsou na první pozici výroky afektivní oblasti, na druhé psychomotorické a na třetí pozici jsou výroky spojené s kognicí. Zaznamenané výsledky u celého výzkumného vzorku se tedy opakovaly jak v městském, tak ve venkovském prostředí.

Jelikož považujeme za zajímavé též zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání jednotlivých oblastí v závislosti na pohlaví respondentů, rozhodli jsme se analýzu hodnocení provést i zde. Nicméně nebyly ve výsledcích identifikovány významné změny. Afektivní oblast zůstala stále na prvním místě, následovaná psychomotorickou a kognitivní oblastí. Tyto výsledky jsou rovněž detailně popsány v přílohách práce (Příloha 6, Příloha 7).

4.5.4 Shluková analýza dat

Cílem shlukové analýzy dat je seskupovat objekty do skupin (shluků) tak, aby si dva objekty ve stejném shluku byly více podobné než dva objekty z jiných shluků. Každý z objektů tedy jednoznačně náleží do jednoho shluku. Tato metoda může být aplikována na objekty rozličného charakteru (jedinci, rostliny, textové dokumenty aj.). Setkat se můžeme s nejrůznějšími typy a metodami shlukování a shlukové analýzy. V této práci však hovoříme o shlukování *pevném* (objekt je součástí shluku nebo není) a *disjunktním* (objekt je součástí právě jednoho shluku) jakožto o základním přístupu shlukové analýzy. Měření, které bylo využito, tedy na základě míry podobnosti, se nazývá *konvenční* a samotná interpretace výsledných shluků může být v některých situacích velmi náročná¹⁶⁹.

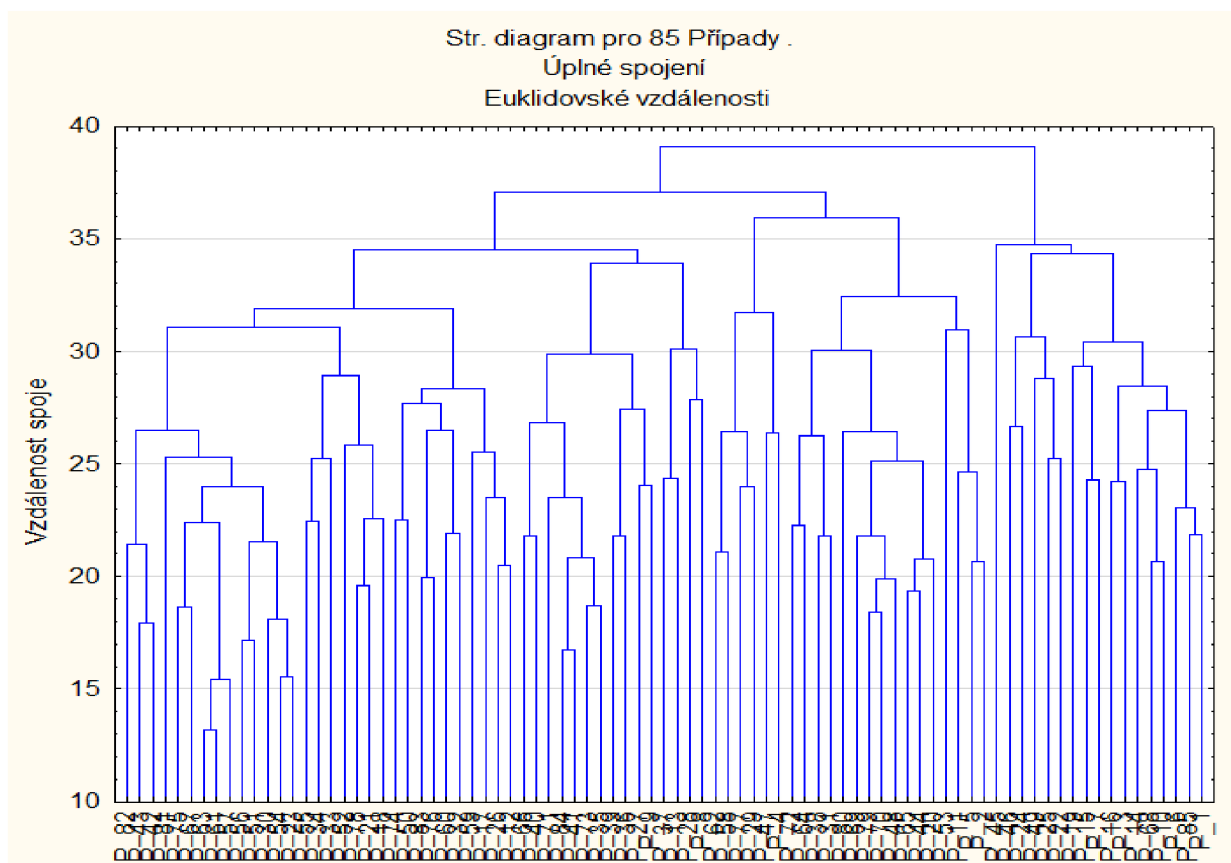
Ke zjištění, zda existují mezi respondenty shluky (skupiny), byly aplikovány oba postupy, které se dle způsobu shlukování dělí na hierarchické a nehierarchické. Hierarchické shlukování je založeno na hierarchickém uspořádání objektů a jejich shluků, které se projevuje ve vytvořeném grafu tzv. vývojového stromu (dendrogramu). Výhodou této metody je, že nepotřebujeme předem znát optimální počet shluků, jelikož je možné jej přesně určit dodatečně. Dendrogram však odhaluje možnou strukturu objektů ve shlucích a představuje skupiny znaků, které si jsou velmi podobné. Pro ověření výsledků z hierarchické analýzy bylo následně užito shlukování nehierarchického, což je metoda přiřazující objekty do předem

¹⁶⁹ ŘEZANKOVÁ, Hana; HÚSEK, Dušan a SNÁŠEL, Václav. *Shluková analýza dat*. 2., rozš. vyd. Praha: Professional Publishing, 2009, s. 15–19

stanoveného počtu shluků ¹⁷⁰. Díky kombinaci obou přístupů bylo využito výhod obou shlukování. První metoda tedy určila možný počet shluků, který byl následně ověřen pomocí nehierarchické metody. Tím bylo dosaženo komplexního pohledu na strukturu shluků mezi respondenty.

Hierarchické shlukování

Níže uvedený dendrogram (Graf 1) z hierarchického shlukování ukazuje, že na vzdálenosti 38 byly vytvořeny dva výrazné shluky. Nicméně na vzdálenosti 34 dochází k rozdělení na shluky tři. Na základě těchto dat jsme došli k závěru, že optimální počet shluků by mohl být v rozmezí dvou až tří. Pro ověření tohoto tvrzení byla provedena nehierarchická shluková analýza, která by měla poskytnou více informací o optimálním počtu a charakteru shluků.

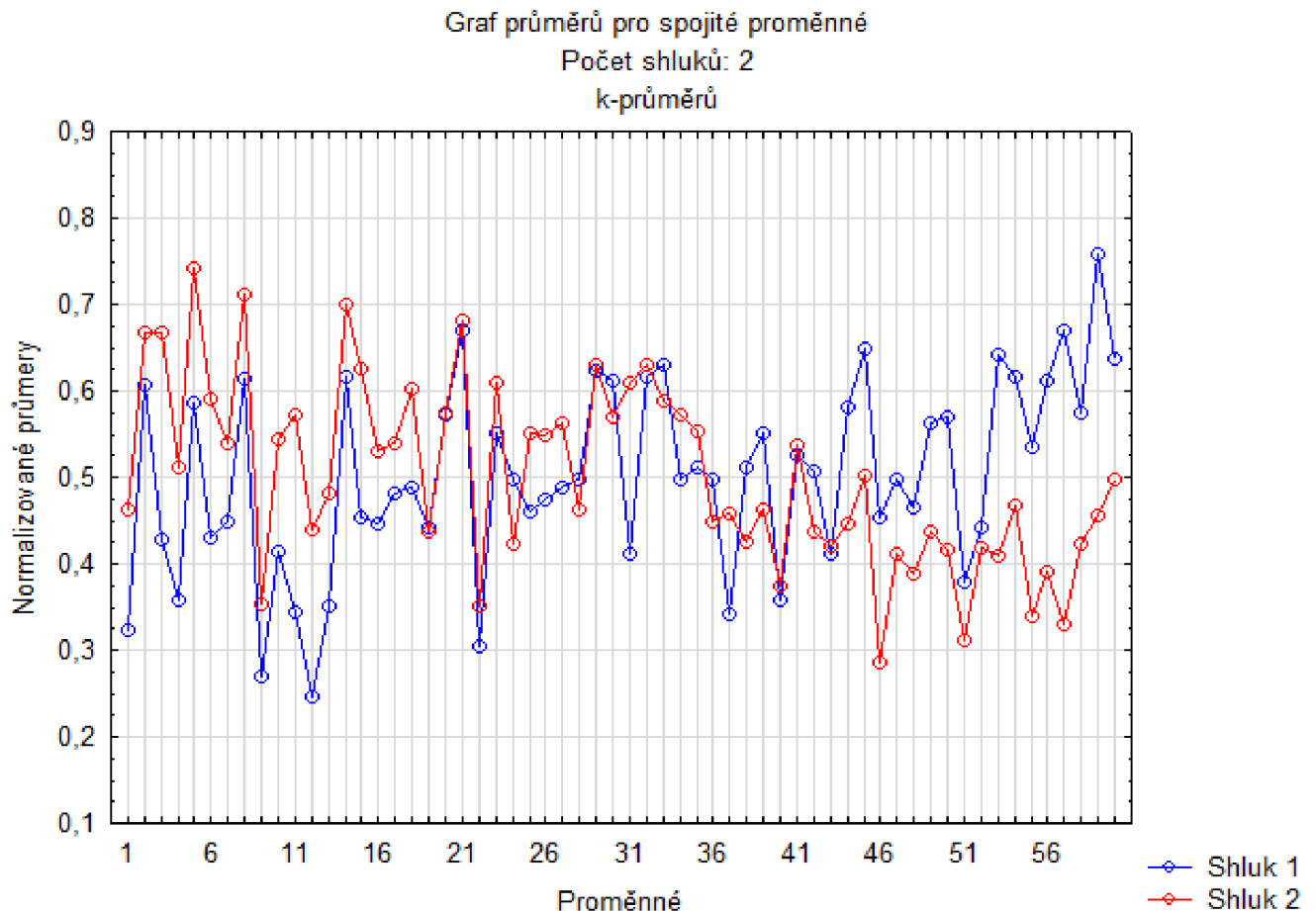


Graf 1: Hierarchická shluková analýza

¹⁷⁰ MELOUN, Milan a MILITKÝ, Jiří. *Statistická analýza experimentálních dat*. Vyd. 2., upr. a rozš. Praha: Academia, 2004, s. 461–495

Nehierarchické shlukování

Nehierarchická shluková analýza (Graf 2) podpořila naše tvrzení, že v naměřených datech lze pozorovat dva výrazné shluky respondentů. Tato analýza poskytla detailnější pohled na strukturu těchto shluků a umožnila nám lépe porozumět jejich charakteristikám.



Graf 2: Nehierarchická shluková analýza

Identifikace respondentů ve shlucích

Pro další analýzu bylo klíčové přiřadit každému respondentovi příslušnost k danému shluku. Tato informace byla získána z tabulky vytvořené pomocí programu Statistica, kde jeden sloupec označuje jednotlivé respondenty čísly 1 nebo 2, v závislosti na tom, do kterého shluku patří. Pro lepší vizualizaci poskytujeme screenshot části uvedené tabulky (Obr. 6).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1		Členové shluku (data_ke_zpracování_ŠMÍDOVÁ_Martina)Počet shluků: 2Celkový počet trénovacích případů: 85												
		Finální klasifikace	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	Případ													
3	1	1	1,00000	9,00000	10,00000	2,00000	6,00000	1,00000	3,00000	10,00000	2,00000	6,00000	7,00000	3,00000
4	2	2	6,00000	9,00000	11,00000	4,00000	9,00000	10,00000	10,00000	11,00000	8,00000	9,00000	7,00000	3,00000
5	3	1	3,00000	4,00000	6,00000	5,00000	4,00000	7,00000	0,00000	10,00000	8,00000	8,00000	2,00000	4,00000
6	4	2	4,00000	5,00000	8,00000	7,00000	2,00000	10,00000	6,00000	1,00000	5,00000	11,00000	11,00000	8,00000
7	5	2	6,00000	7,00000	9,00000	5,00000	12,00000	3,00000	7,00000	10,00000	10,00000	9,00000	11,00000	8,00000
8	6	1	1,00000	5,00000	10,00000	0,00000	6,00000	4,00000	6,00000	8,00000	7,00000	7,00000	8,00000	9,00000
9	7	1	8,00000	9,00000	7,00000	7,00000	7,00000	11,00000	2,00000	10,00000	1,00000	10,00000	1,00000	2,00000
10	8	1	1,00000	7,00000	10,00000	1,00000	2,00000	5,00000	4,00000	7,00000	4,00000	4,00000	2,00000	1,00000
11	9	1	2,00000	6,00000	5,00000	3,00000	4,00000	4,00000	7,00000	3,00000	6,00000	5,00000	1,00000	2,00000
12	10	1	0,00000	3,00000	3,00000	2,00000	2,00000	4,00000	1,00000	6,00000	5,00000	11,00000	1,00000	1,00000
13	11	2	4,00000	7,00000	8,00000	6,00000	7,00000	8,00000	7,00000	10,00000	3,00000	9,00000	5,00000	3,00000
14	12	2	8,00000	11,00000	9,00000	8,00000	12,00000	7,00000	6,00000	10,00000	1,00000	2,00000	7,00000	0,00000
15	13	1	1,00000	2,00000	3,00000	2,00000	4,00000	2,00000	7,00000	5,00000	1,00000	6,00000	8,00000	4,00000
16	14	1	0,00000	6,00000	6,00000	4,00000	5,00000	5,00000	1,00000	4,00000	7,00000	1,00000	1,00000	4,00000
17	15	1	0,00000	9,00000	9,00000	6,00000	7,00000	3,00000	7,00000	3,00000	7,00000	4,00000	6,00000	0,00000

Obr. 6: Členové shluku

Finální klasifikace respondentů je tedy následující:

- Do shluku 1 patří respondenti 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 27, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85
- Do shluku 2 patří respondenti: 2, 4, 5, 11, 12, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 38, 44, 47, 49, 50, 53, 58, 59, 62, 64, 65, 72, 74, 77, 80

V prvním shluku identifikujeme celkem 55 respondentů, z čehož 27 navštěvuje městskou školu a 28 venkovskou školu. V tomto shluku je 25 žen a 30 mužů. Naopak ve druhém shluku je nižší celkový počet respondentů, a to 30, přičemž 16 z nich navštěvuje městskou školu a 14 venkovskou školu. Z hlediska pohlaví ve shluku 2 nalezneme 19 žen a 11 mužů.

Pokud se zaměříme na možné vlivy typu školy a pohlaví na vytvoření shluků, můžeme si všimnout, že oba shluky obsahují respondenty jak z městských, tak venkovských škol. Proporce mezi těmito kategoriemi jsou vyvážené, a proto konstatujeme, že neexistuje přesvědčivý důkaz o tom, že typ navštěvované školy ovlivnil formování shluků mezi respondenty. Významným zjištěním je, že ve shluku 1 převládají muži, zatímco ve shluku 2 je vyšší zastoupení žen. Tato informace poukazuje, že faktor pohlaví mohl ovlivnit formování shluků.

Rozdělení shluků bylo ovlivněno i hodnocením jednotlivých Q-typů. Pro identifikaci položek, které měly největší vliv na rozřazení do shluků, byla využita analýza rozptylu (tzv. ANOVA). Jedná se o nástroj, který pomáhá výzkumníkovi zjistit, zda jsou rozdíly

mezi skupinami významné ¹⁷¹. Důležitým prvkem pro analýzu dat byla *hodnota testové statistiky F*, přičemž vyšší hodnota indikovala větší míru vlivu daného výroku na rozdělení do shluků. Níže předkládáme získané výsledky této analýzy (Tab. 21).

ANOVA pro spojité proměnné (data_ke_zpracování_ŠMÍDOVÁ_Martina)						
Počet shluků: 2						
Celkový počet trénovacích případů: 85						
	Mezisk. SS	SV	Vnitř. SS	SV	F	p hodnota
1	37,8825	1	638,8939	83	4,92140	0,029257
2	10,2674	1	734,9091	83	1,15959	0,284671
3	111,2478	1	541,5758	83	17,04944	0,000086
4	55,3029	1	589,8030	83	7,78249	0,006542
5	56,9029	1	657,8030	83	7,17986	0,008889
6	59,7578	1	625,9364	83	7,92396	0,006091
7	19,6478	1	577,5758	83	2,82347	0,096656
8	22,9734	1	558,6030	83	3,41351	0,068227
9	19,2943	1	769,2939	83	2,08168	0,152839
10	46,7280	1	670,4485	83	5,78482	0,018389
11	121,3235	1	651,1000	83	15,46591	0,000174
12	87,5938	1	715,5121	83	10,16095	0,002023
13	39,5439	1	474,4091	83	6,91837	0,010167
14	16,3652	1	577,6818	83	2,35132	0,128980
15	58,7301	1	757,5758	83	6,43447	0,013065
16	13,2850	1	480,0091	83	2,29716	0,133410
17	8,0114	1	655,2121	83	1,01486	0,316670
18	25,3349	1	532,3121	83	3,95031	0,050160
19	0,1027	1	588,9091	83	0,01447	0,904541
20	0,0144	1	512,8091	83	0,00234	0,961560
21	0,3610	1	682,2273	83	0,04391	0,834526
22	4,9119	1	538,1939	83	0,75752	0,386617
23	8,0872	1	585,1364	83	1,14714	0,287253
24	10,8750	1	418,3485	83	2,15760	0,145646
25	19,8852	1	630,7030	83	2,61688	0,109527
26	12,8986	1	514,3485	83	2,08143	0,152863
27	10,6996	1	440,3121	83	2,01691	0,159301
28	3,3456	1	614,3485	83	0,45200	0,503252
29	0,1713	1	929,0758	83	0,01530	0,901846
30	4,1184	1	508,7758	83	0,67186	0,414753
31	75,5439	1	338,8091	83	18,50641	0,000046
32	0,4456	1	521,2485	83	0,07096	0,790606
33	4,7943	1	685,3939	83	0,58058	0,448245
34	10,9633	1	504,8485	83	1,80243	0,183080
35	4,5064	1	505,6818	83	0,73966	0,392247
36	5,6478	1	535,5758	83	0,87525	0,352219
37	21,8360	1	361,1758	83	5,01802	0,027758
38	14,3772	1	401,9758	83	2,96860	0,088619
39	17,6872	1	679,5364	83	2,16035	0,145393
40	0,8487	1	624,8455	83	0,11273	0,737904
41	0,2184	1	413,0758	83	0,04388	0,834599
42	14,2761	1	431,9121	83	2,74342	0,101431
43	0,1027	1	522,9091	83	0,01630	0,898727
44	35,4574	1	517,6485	83	5,68526	0,019388
45	50,4499	1	562,3030	83	7,44677	0,007756
46	53,5301	1	333,1758	83	13,33531	0,000455
47	12,1428	1	242,0455	83	4,16389	0,044473
48	14,3772	1	503,9758	83	2,36778	0,127667
49	37,0652	1	566,9818	83	5,42595	0,022270
50	46,1820	1	389,5121	83	9,84079	0,002362
51	13,3825	1	661,3939	83	1,67941	0,198595
52	1,2578	1	620,0364	83	0,16837	0,682625
53	104,3182	1	278,0818	83	31,13619	0,000000
54	62,8941	1	364,4000	83	14,32550	0,000290
55	90,3643	1	381,2121	83	19,67472	0,000028
56	114,3674	1	397,2091	83	23,89797	0,000005
57	182,9178	1	332,8939	83	45,60666	0,000000
58	52,3643	1	592,4121	83	7,33652	0,008205
59	254,9761	1	488,0121	83	43,36576	0,000000
60	55,3029	1	937,4030	83	4,89665	0,029654

Tab. 18: Analýza rozptylu (ANOVA)

¹⁷¹ MELOUN, Milan a MILITKÝ, Jiří. *Statistická analýza experimentálních dat*. Vyd. 2., upr. a rozš. Praha: Academia, 2004, s. 529

Rozdíly v hodnocení položek jsou jasně patrné v tabulce výše, kde jsou zvýrazněny červenou barvou. Výrazně vysoká hodnota F byla zaznamenána u výroku 57 (V57: Chci dokázat využít své znalosti v praxi s žáky z odlišné kultury.) a 59 (V59: Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům), což naznačuje, že tyto položky měly největší vliv na rozdělení respondentů do dvou shluků. Shluk 1, kde převažují muži, projevil větší míru souhlasu s těmito výroky, zatímco shluk 2, kde je větší zastoupení žen, jim přisoudil nižší hodnocení. Tato zjištění podporují též naše dřívější výsledky, kde právě tyto výroky ženy neumístily mezi deset nejlépe hodnocených výroků narozdíl od mužů.

Obecně lze tedy konstatovat, že na hodnocení výroků neměl vliv typ školy, ale celkově jsou tato odlišná hodnocení pravděpodobně kombinací sociálních, emocionálních a individuálních faktorů, které tvoří komplexní obraz genderových rozdílů v postojích k tématům multikulturní výchovy.

Pokud se zaměříme na hodnocení výroků dle oblasti rozvoje žákovy osobnosti, ve kterých byli respondenti nejvíce rozdílní, zjistíme, že výroky označené červeně, tedy s významnými odlišnostmi v hodnocení, se téměř rovnoměrně distribuují ve všech oblastech. V kognitivní oblasti jde o 9 výroků, v afektivní oblasti o 8 výroků a v psychomotorické oblasti opět 9 výroků. Toto zjištění odpovídá našemu předpokladu, který vycházel z předchozí analýzy výsledků dle jednotlivých oblastí. Bez ohledu na to, zda byli respondenti hodnoceni podle pohlaví, typu školy nebo celý výzkumný vzorek, byl vždy zaznamenán stejný trend. V hodnocení výroků se pokaždé na prvním místě umístily položky z afektivní oblasti, následované psychomotorickou, a nakonec kognitivní oblastí. Skutečnost, že výroky s výraznými odlišnostmi v hodnocení jsou rozloženy podobně ve všech oblastech, podporuje naši domněnku o konzistentní tendenci ve způsobu, jakým respondenti hodnotili výroky různých oblastí.

4.6 Potvrzení či vyvrácení výzkumných předpokladů a hypotéz

Na základě dosažených výsledků lze nyní poskytnout odpovědi na klíčové otázky, které byly při výzkumu kladeny.

VP1: *V deseti nejlépe hodnocených výrocích týkajících se multikulturní výchovy budou nejméně zastoupeny výroky spadající do kognitivní oblasti.*

Výsledek výzkumného předpokladu (VP1) naznačuje, že naše očekávání byla potvrzena. Bylo předpokládáno, že mezi deseti nejlépe hodnocenými výroky týkající se multikulturní výchovy budou nejméně zastoupeny výroky spadající do kognitivní oblasti, a tento předpoklad se ve výzkumném šetření potvrdil. V průběhu analýzy bylo zjištěno, že dokonce žádný z těchto výroků nebyl umístěn mezi deset nejlépe hodnocených pozic. To naznačuje, že respondenti považují výroky zaměřené na kognici za méně důležité než ty, které směřují k afektivní a psychomotorické oblasti jejich rozvoje.

Tato tendence byla pozorována jak při srovnání mezi muži a ženami, tak i při porovnání výsledků mezi venkovskými a městskými školami. To poukazuje na konzistentní hodnocení výroků v kognitivní oblasti mezi různými podskupinami respondentů. Můžeme tedy konstatovat, že nezávisle na pohlaví nebo typu školy přikládají žáci nejmenší důležitost kognitivní rovině.

H1: *V individuálním hodnocení žáků devátých tříd jednotlivých Q-typů existují rozdíly v závislosti na tom, zda navštěvují městskou či venkovskou školu.*

Na základě dříve uvedených informací lze potvrdit, že hypotéza (H1), která předpokládala rozdíly v hodnocení žáků z městských a venkovských škol, nebyla potvrzena. I přestože byly identifikovány určité nuance v hodnocení Q-typů mezi těmito dvěma skupinami, nejsou tyto rozdíly statisticky významné. Můžeme tedy tvrdit, že faktor typu školy nehraje stěžejní roli v hodnocení a vnímání témat multikulturního vzdělávání v tomto konkrétním kontextu.

Možná lze tuto situaci interpretovat tak, že témata multikulturní výchovy jsou prezentována a vnímána v obou typech škol podobným způsobem. To může být dáno skutečností, že vzdělávací programy a přístup k multikulturním tématům jsou obecně rozšířené a konzistentní bez ohledu na lokalitu školy. Tato jednotnost ve vnímání může být důsledkem snahy o vytvoření rozmanitého vzdělávacího prostředí, které respektuje a podporuje různorodost bez ohledu na to, zda hovoříme o městské či venkovské škole. Celkově tedy můžeme říct, že i přes některé rozdíly mezi skupinami žáků z různých školních prostředí, tyto variace neovlivňují výrazně jejich hodnocení multikulturních témat.

H2: *V individuálním hodnocení žáků devátých tříd jednotlivých Q-typů existují rozdíly v závislosti na tom, zda je respondent muž nebo žena.*

Hypotéza (H2), která předpokládala existenci rozdílů v hodnocení mezi mužskými a ženskými respondenty v individuálním hodnocení Q-typů, se v analýze potvrdila. Výsledky ukazují, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání a hodnocení multikulturních témat mezi pohlavími. Faktor pohlaví měl též vliv na celkové rozdělení do dvou shluků. Značný rozdíl byl mezi chlapci a dívkami zaznamenán především u hodnocení výroků 57 a 59, o čemž jsme hovořili v předchozí kapitole (kapitola 4.5.4).

Můžeme uvést několik důvodů, proč byl faktor pohlaví tak významný:

1. Sociokulturní kontext

V tomto věku mohou být chlapci a dívky ovlivněni sociokulturními normami a očekáváními týkající se genderového chování. Právě tyto normy mohou ovlivnit jejich přístup k otázkám kulturní citlivosti a vnímání důležitosti multikulturní výchovy.

2. Individuální zkušenosti

Osobní zkušenosti jednotlivce s různými kulturami a kulturní rozmanitostí mohla mít rovněž velký vliv na jejich přístup k této problematice. Mohou též existovat rozdíly v tom, jak dívky a chlapci tyto osobní zkušenosti vnímají a hodnotí.

3. Genderové stereotypy

Interpretaci otázek spojených s kulturní rozmanitostí a různorodostí mohly ovlivnit genderové stereotypy a očekávání. Jako příklad můžeme uvést stereotyp o mužích jako odvážnějších nebo o ženách jako empatičtějších.

4. Kognitivní vývoj

Ve věku 14-15 let dochází k významným kognitivním změnám. Z těchto změn mohlo plynout rozdílné porozumění a interpretace daného výroku. Tyto změny mohou být též rozdílné mezi pohlavími a ovlivnit tak jejich hodnocení.

5. Emoční inteligence

V této fázi vývoje jedince může docházet k rozdílnému rozvoji emoční inteligence u chlapců a dívek, což mohlo ovlivnit jejich schopnost chápat a hodnotit výroky spojené s kulturními rozdíly.

Závěr

Na základě vybraných zdrojů jsme se pokusili vymezit, popsat a analyzovat koncept multikulturní výchovy, který má vazby na další relevantní teorie a pojmy. Multikulturní výchova představuje komplexní pedagogický přístup, který usiluje o formování postojů žáků ve vztahu k jinakosti. V teoretické části jsme si kladli za cíl detailněji rozvést problematiku spojenou s kulturou, multikulturalismem a multikulturní výchovou. Zaměřili jsme se na definice, koncepty, teoretická východiska a historický vývoj uvedených témat. Kapitola věnovaná kultuře poskytuje komplexní pohled na různá kulturní hlediska či aspekty a identifikuje důležité faktory ovlivňující formování kulturní identity. Dále byla pozornost soustředěna na multikulturalismus, kde jsme vymezením základních pojmů a představením různých názorových směrů a přístupů podrobněji prozkoumali problematiku multikulturního prostředí a jeho přínosů a výzev. V poslední kapitole teoretické části práce bylo pojednáno o možných definicích, cílech a obsazích multikulturní výchovy a její integraci do českého vzdělávacího systému. Důraz byl kladen rovněž na výzvy a mýty s ní spojené, jakož i na analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který vymezuje multikulturní výchovu jako jedno z průřezových témat v našem vzdělávacím systému.

Pro empirickou část práce byla využita Q-metodologie jako vhodný nástroj k zjišťování postojů respondentů. Metodologie se osvědčila v identifikaci preferencí a hodnot žáků 9. tříd, které se mohou podílet na formování jejich přístupu k MKV. Pro výzkum byly vybrány dvě základní školy. Celkem se šetření účastnilo 85 žáků, z nichž 43 pocházelo z městské školy a 42 z venkovské školy. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, které oblasti rozvoje jejich osobnosti jsou jim nejvíce prioritní. Na základě analýzy jsme dospěli k výsledku, že největší zastoupení mezi preferovanými výroky měly ty, které se týkaly afektivní roviny, následně výroky z oblasti psychomotoriky a na poslední příčce byly výroky spojené s kognitivními schopnostmi.

Dalším krokem ve výzkumném šetření bylo zjištění existence shluků mezi respondenty na základě významných rozdílů v jejich odpovědích. Zajímavým zjištěním bylo, že náš výzkumný vzorek se rozdělil do dvou shluků, přičemž tato klasifikace nebyla ovlivněna prostředím školy, jak jsme předpokládali, ale spíše faktorem pohlaví. Tím jsme tedy dospěli k novému pohledu na preference žáků v různých sociokulturních prostředích a současně byly potvrzeny některé z našich výzkumných předpokladů a hypotéz. Hypotéza týkající se vlivu

prostředí školy na vnímání MKV byla vyvrácena, avšak hypotéze týkající se vlivu pohlaví se potvrdila.

Přínos této práce pro pedagogickou praxi spočívá především v poskytnutí uceleného přehledu priorit a hodnot žáků ve vztahu k multikulturní výchově. Zjištění faktorů ovlivňujících jejich postoje a rozdílné vnímání tohoto tématu může vést ke smysluplnému utváření vzdělávacích programů a strategií. Takto mohou pedagogové lépe reagovat na potřeby a rozmanitost žáků, což vede k efektivnějšímu a respektujícímu vzdělávání. Na základě předložených výsledků mohou také lépe koncipovat celou výuku a začlenění MKV do vyučovacího procesu, který co nejvíce odpovídá požadavkům a představám žáků o tom, co by se chtěli v rámci tématu MKV naučit.

Použitá literatura

1. BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: RADIX, spol., 2012. ISBN 978-80-86798-07-3
2. BANKS, James A. *An Introduction to Multicultural Education*. 5. Vyd. Seattle: Pearson, 2014.
3. BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. Politologická řada. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-859-5947-X.
4. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
5. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
6. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
7. HIRT, Tomáš a JAKOUBEK, Marek. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. ISBN 80-86898-22-9.
8. HOFSTEDE, Geert. *Culture's consequences*. 2. vydání. USA: Sage Publications, 1986.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.
10. *Inter-Cultural Tools 2017: A whitepaper documenting all online, globally available (inter)cultural tools, assessments and country resources*. Knowledge Workx: Dubai, 2017.
11. KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
12. KLUCKHOHN, C. The study of culture. In: D. Lerner & H. D. Lasswell (Eds.), *The policy sciences*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1951.
13. KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4412-3
14. LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Pavel KLENER. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. sv. 1. ISBN 80-7184-164-1.
15. MELOUN, Milan a MILITKÝ, Jiří. *Statistická analýza experimentálních dat*. Vyd. 2., upr. a rozš. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1254-0.

16. MOREE, Dana a, Varianty. *Než začneme s multikulturální výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísní (program Varianty), 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
17. MORGENSTERNOVÁ, Monika a ŠULOVÁ, Lenka. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
18. MORVAYOVÁ, Petra a MOREE, Dana. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturální výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísní, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.
19. OVČÁČKOVÁ, Lenka. *O původu kultury: biologické, antropologické a historické koncepty kulturní evoluce*. Galileo. Praha: Academia, 2017. ISBN 978-80-200-2751-1.
20. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
21. PETRUSEK, Miloslav; MAŘÍKOVÁ, Hana a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, s.
22. PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a ŠVACHOVÁ, Irena. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3413-1.
23. PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. *Jinak, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.
24. PREISSOVÁ, Andrea. *Za hranice multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4966-1.
25. PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
26. PRŮCHA, Jan. *Multikulturální výchova (Teorie-praxe-výzkum)*. Praha: ISV nakladatelství, 2001
27. PRŮCHA, Jan. *Multikulturální výchova: příručka (nejen) pro učitele*. První pomoc pro pedagogy. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-725-4866-2.
28. ŘEZANKOVÁ, Hana; HÚSEK, Dušan a SNÁŠEL, Václav. *Shluková analýza dat*. 2., rozš. vyd. Praha: Professional Publishing, 2009. ISBN 978-80-86946-81-8.
29. SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: Esej o multietnické společnosti*. 2. vydání. Praha: Dokořán, 2011. ISBN 978-80-7363-380-6.
30. *Sociální a kulturní antropologie*. Sociologické pojmosloví. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. ISBN 80-901424-1-9.

31. ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie (Diagnózy soudobých společností)*. V Praze: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1486-1.
32. ŠVARCOVÁ, Eva. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-251-0.
33. TOLLAROVÁ, Blanka; HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.

Internetové zdroje

1. BENNETT, Milton J. *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Online. IDRInstitute: Intercultural Development Research. Dostupné z: <https://www.idrinstitute.org/dmis/>. [cit. 2024-03-18].
2. BROUČEK, Stanislav. Základní pojmy etnické teorie. Online. *Český lid: národopisný časopis*. Roč. 78, s. 237-257. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/phil/jaro2020/ETMB50/um/Cesky_lid_1991.pdf?lang=en. [cit. 2024-03-14].
3. BUDIL, Ivo T.; ČAPKA, František a MALINA, Jaroslav. *Rasismus*. Online. Encyklopedie antropologie. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/sci/UAntrBiol/el/encyklopedie/encyklopedie.html>. [cit. 2024-03-17].
4. BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání II*. Online. Praha: Varianty: Člověk v tísní, 2005. ISBN 80-903510-5-0. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1053/file/010-interkulturn-vzd-l-v-n-ii-.pdf>. [cit. 2024-03-18].
5. *Co je rasismu, homofobie, extremismus...* Online. Pražské centrum primární prevence. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/index.php/rasismus-homofobie-extremismus.html>. [cit. 2024-03-17].
6. *Český statistický úřad*. Online. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/domov>. [cit. 2024-02-29].
7. HLADÍK, Jakub. Paradigmatický dualismus ve výzkumu v multikulturní výchově. Online. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*. 2009, roč. 19, č. 4, s. 38-50. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1327>. [cit. 2024-03-25].
8. KUBRICKÝ, Jan. Jedno z řešení elektronické Q-metodologie. Online. *Trendy ve vzdělávání*. 2011, roč. 4, č. 1, s. 299-304. Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2011/01/74.pdf>. [cit. 2024-02-18].
9. LORENZOVÁ, Jitka. Skryté kurikulum, stále aktuální problém školy a pedagogiky. Online. *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*. Roč. 2015, č. 2, s. 5-46. Dostupné z: <https://www.paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=2>. [cit. 2024-04-02].

10. MALÁ, Lenka, a Lenka ŠULOVÁ. Význam rodiny v procesu akulturace. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: ČSAV, 04.2017, **61**(2), 156-168. ISSN 0009-062X. Dostupné také z:
<https://kramerius.lib.cas.cz/uuid/uuid:02c94175-11cd-4bcf-b28f-6f5076274f5f>
11. Michaela Koščová, Radek Čech, Ján Mačutek (2017): SHLUKOVÁ ANALÝZA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z:
<https://www.czechency.org/slovník/SHLUKOV%C3%81%20ANAL%C3%9DZA> [cit. 2024-02-19].
12. MINKOV, Michael. *The Concept of Culture*. Online. Sage Journals. Dostupné z: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/48150_ch_1.pdf. [cit. 2024-03-07].
13. *Multicultural Personality Questionnaire*. Online. Tamas Consultants. Dostupné z: <http://www.tamas.com/node/21>. [cit. 2024-03-18].
14. MYSLILOVÁ, Tereza. *Náboženská výchova ve školách v Evropě*. Online. Církev.cz. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/190920nabozenska-vychova-ve-skolach-v-evrope>. [cit. 2024-02-22].
15. *Náboženská víra*. Online. Sčítání lidu, domů a bytů 2021 v Česku. 2021. Dostupné z: <https://scitani.gov.cz/nabozenska-vira#skupina-54324>. [cit. 2024-02-22].
16. *Náboženské vyznání obyvatelstva České republiky*. Online. Český statistický úřad. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/nabozenske_vyznani_obyvatelstva_ceske_republiky_23_12_04. [cit. 2024-02-23].
17. *Národnost*. Online. Sčítání lidu, domů a bytů 2021 v Česku. 2021. Dostupné z: <https://scitani.gov.cz/narodnost#null>. [cit. 2024-03-20].
18. *NPI ČR spouští veřejnou konzultaci k revizi RVP. Zapojit se může každý*. Online. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/npi-cr-spousti-verejnou-konzultaci-k-revizi-rvp-zapojit-se>. [cit. 2024-04-04].
19. *Osobní zkušenosti a interkulturní senzitivita*. Online. Inkluzivní škola. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/osobni-zkusenost-pedagoga-s-mkv>. [cit. 2024-03-18].

20. PETRUSEK, Miloslav. *Asimilace*. Online. SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR. Sociologická encyklopedie. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Asimilace>. [cit. 2024-03-14].
21. POLECHOVÁ, Pavla. Q-třídění jako nástroj zpětné vazby ve škole. Online. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/920/q-trideni-jako-nastroj-zpetne-vazby-ve-skole.html>. [cit. 2024-02-15].
22. PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a MÁČALOVÁ, Jana. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. Online. *Sociální pedagogika/Social Education: časopis pro vědu a praxi*. 2014, roč. 2, č. 2, s. 62-72. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/STUDIE_Limity-%C4%8Desk%C3%A9ho-pojet%C3%AD-multikulturn%C3%AD-v%C3%BDchovy_FINAL.pdf. [cit. 2024-04-02].
23. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
24. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Průřezová témata*. Online. NPI: Národní pedagogický institut. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata?fbclid=IwAR31w7z2vK4pq7BamWphu5PuRmgf-8CPmvKwueGW3t7NhuBE-WFgr_AicyQ_aem_AXG5Rgo1D5zre4p6E3ICeWIUMi7p9Aae5d_zX8yyMxL_Xu2SFwkNMLxA4qaeiw8QYmVDZIUTcqCFjKESj_wWSsuO. [cit. 2024-04-04].
25. ŘÍZEK, Zdeněk. Multikulturalismus v ČR – věc známá či neznámá? Online. *Aktuální otázky sociální politiky 2010 - teorie a praxe*. 2010, s. 70-77. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/handle/10195/38038>. [cit. 2024-03-20].
26. *Učíme o globálních souvislostech I*. Online. Olomouc: ARPOK, 2015. ISBN 978-80-906162-1-9. Dostupné z: https://eshop.arpok.cz/wp-content/uploads/2013/02/2015_sbornik_konference_Ucime_v_souvislostech.pdf. [cit. 2024-04-02].

Seznam obrázků

Pořadí	Název	Strana
Obr. 1	Arch pro třídění na online platformě Q-Sort	66
Obr. 2	Ukázka ze seznamu žáků s URL odkazy, QR kódy a kódováním	67
Obr. 3	Písemné instrukce pro respondenty ke Q-třídění	68
Obr. 4	Vygenerovaná data z online prostředí Q-Sort	71
Obr. 5	Upravená data pro další analýzu	71
Obr. 6	Členové shluku	100

Seznam grafů

Pořadí	Název	Strana
Graf 1	Hierarchická shluková analýza	98
Graf 2	Nehierarchická shluková analýza	99

Seznam tabulek

Pořadí	Název	Strana
Tab. 1	Procentuální zastoupení respondentů	68
Tab. 2	Výsledky reliability měřícího nástroje	73
Tab. 3	Seřazené výroky dle jejich průměrného hodnocení (kompletní vzorek)	74-77
Tab. 4	Deset nejlépe hodnocených výroků (městská škola)	80
Tab. 5	Deset nejhůře hodnocených výroků (městská škola)	81-82
Tab. 6	Deset nejlépe hodnocených výroků (venkovská škola)	83
Tab. 7	Deset nejhůře hodnocených výroků (venkovská škola)	84-85
Tab. 8	Deset nejlépe hodnocených výroků (ženy)	87-88
Tab. 9	Deset nejhůře hodnocených výroků (ženy)	88
Tab. 10	Deset nejlépe hodnocených výroků (muži)	90
Tab. 11	Deset nejhůře hodnocených výroků (muži)	90
Tab. 12	Pět nejlépe hodnocených výroků – kognitivní oblast	93
Tab. 13	Pět nejhůře hodnocených výroků – kognitivní oblast	93
Tab. 14	Pět nejlépe hodnocených výroků – afektivní oblast	94
Tab. 15	Pět nejhůře hodnocených výroků – afektivní oblast	94-95
Tab. 16	Pět nejlépe hodnocených výroků – psychomotorická oblast	95
Tab. 17	Pět nejhůře hodnocených výroků – psychomotorická oblast	96
Tab. 18	Analýza rozptylu (ANOVA)	101

Seznam příloh

Příloha 1	Seřazené výroky dle jejich průměrného hodnocení (městská škola)
Příloha 2	Seřazené výroky dle jejich průměrného hodnocení (venkovská škola)
Příloha 3	Hodnocení oblastí (kompletní vzorek)
Příloha 4	Hodnocení oblastí (městská škola)
Příloha 5	Hodnocení oblastí (venkovská škola)
Příloha 6	Hodnocení oblastí (ženy)
Příloha 7	Hodnocení oblastí (muži)

Přílohy

Příloha 1

Seřazené výroky dle jejich průměrného hodnocení (městská škola)

Pořadí Q- typu	Číslo a název Q-typu	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka
1.	V21. Chci ovládat jazyk jiné kultury.	8,28	2,97
2.	V33. Chci, aby se při učení o jiných kulturách využívaly zajímavé výukové metody (např. skupinová práce, projekty, výuka na PC, výuka dramatem).	7,74	3,06
3.	V8. Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné kultury (např. jazyková bariéra, pomoci mu s překladem v hodině).	7,47	2,84
4.	V5. Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám.	7,44	2,83
5.	V2. Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.	7,40	3,16
6.	V45. S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.	7,35	2,77
7.	V49. Chci poznat gastronomii různých kultur (typická jídla pro danou kulturu).	7,35	2,57
8.	V3. Chci ovládat formy společenského styku různých kultur (např. pozdrav, oslovení, poděkování, oslovení, přání).	7,33	2,79
9.	V59. Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům (např. započetí války).	7,33	3,17
10.	V32. Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.	7,26	3,20
11.	V30. Chci se dokázat postavit projevům intolerance a diskriminace vůči vlastní osobě.	7,21	2,91
12.	V27. Jsem schopen/schopna naslouchat a porozumět jedinci odlišné kultury.	7,16	2,99
13.	V39. Chci ochutnat a být schopen/schopna připravit pokrm typický pro odlišnou kulturu.	7,16	2,44
14.	V34. Chci znát odlišnosti a podobnosti mezi mojí kulturou a odlišnými kulturami a dokázat je mezi sebou porovnat (např. slavení Vánoc, Velikonoc, oblékání, školní docházka).	7,05	2,81

15.	V60. Chci využít možnost výměnného pobytu s žákem z odlišné kultury (navštěvovat školu v jiné zemi).	6,95	2,88
16.	V54. Chci si dopisovat s žákem z rozdílné kultury.	6,93	2,52
17.	V29. Zaujímám negativní postoj proti nesnášenlivosti mezi lidmi (rasismus, xenofobie, nacionalismus, extremismus).	6,79	2,75
18.	V14. Chci podporovat integraci (začlenění) žáků odlišných kultur do společnosti (např. začleňovat je do svých volnočasových aktivit, scházet se s nimi mimo školu, představit je dalším přátelům).	6,74	2,80
19.	V15. Chci být schopen/schopna ukázat na mapě, kde se daná kultura vyskytuje.	6,65	2,67
20.	V20. Jsem schopen/schopna vcítit se do situace lidí z rozdílných kultur.	6,65	2,71
21.	V57. Chci dokázat využít své znalosti v praxi s žáky z odlišné kultury.	6,65	3,03
22.	V56. Chci být vzorem etického jednání vůči cizincům a přispívat k upevňování dobrých mezilidských vztahů.	6,56	2,22
23.	V58. Chci poznat systém vzdělávání v odlišných kulturách (např. škola, vzdělávání, doba povinné školní docházky).	6,56	2,42
24.	V47. Uvědomuji si důležitost vzájemné komunikace mezi členy z různých kultur (ve smyslu komunikace mezi členy naší kultury a členy kultury jiné).	6,49	2,18
25.	V53. Chci být schopen/schopna přistupovat k citlivým tématům odlišných kultur obezřetně.	6,49	2,96
26.	V17. Chci být vzorem kulturních hodnot své vlastní země (např. účast a zapojení se do tradic a zvyků, návštěva památek v ČR).	6,37	2,58
27.	V35. Chci se aktivně zajímat o to, co si myslí ostatní kultury o té naší.	6,30	2,41
28.	V50. Na svou vlastní kulturu jsem schopen/schopna se podívat jako na něco, co není samozřejmé a nejlepší, lépe a adekvátně tak chápu kultury jiné.	6,12	2,48
29.	V18. Chci disponovat dovedností zacházení s digitálními technologiemi, abych si mohl/mohla vyhledávat informace o jiných kulturách.	6,05	3,38
30.	V23. Uvědomuji si důležitost péče a snahy o zachování národních památek v ČR jakožto odkazu pro budoucí generace.	6,05	2,47
31.	V36. Chci dokázat efektivně řešit konfliktní situace, které vzniknou z důvodu vzájemného nepochopení	6,02	2,31

	v důsledku odlišnosti mezi kulturami (konflikty vznikající nezáměrně a nevědomě).		
32.	V38. Uvědomuji si výhody, které plynou z přítomnosti žáků jiných kultur ve škola/třídě (např. dozvím se něco o jejich kultuře přímo od nich samých, žák odjinud může vyprávět o své zemi, vysvětlit zvyky –navzájem se obohacujeme).	6,00	2,53
33.	V26. Chci se aktivně zajímat o hodnoty různých kultur (co je pro ně důležité).	5,91	2,80
34.	V44. Zaujímám kritický postoj vůči médiím, která mají dopad a vliv na vnímání odlišných kultur ve společnosti (kritické myšlení).	5,79	2,22
35.	V25. Chci znát úroveň péče o zdraví jinde ve světě (např. léčba, nemocnice, dostupnost léčby).	5,65	2,43
36.	V6. Chci být schopen/schopna efektivně ovládat neverbální prostředky při komunikaci s jedincem z odlišné kultury (např. dotyk, vzdálenost mezi komunikujícími).	5,63	2,51
37.	V24. Disponuji schopností volit vhodnou slovní zásobu v jazyce komunikace s jedinci z rozdílné kultury.	5,63	2,10
38.	V28. Chci umět srovnat práva a povinnosti, které mají lidé v různých zemích, kulturách s právy v naší zemi, kultuře.	5,60	2,19
39.	V41. Chci podporovat spolupráci mezi jednotlivými kulturami a aktivně se zajímat o výhody plynoucí z této spolupráce.	5,53	2,75
40.	V42. Budu schopen/schopna navrhnout řešení v případě diskriminace jiných kultur, etnik, menšin (konflikty vznikající záměrně a vědomě).	5,51	2,98
41.	V48. Chci se zúčastnit tradic a zvyků uskutečňujících se v jiné kultuře.	5,51	2,08
42.	V7. Chci být schopen/schopna vysvětlit problematiku migrace a její dopady na složení obyvatelstva v ČR.	5,44	2,30
43.	V13. Chci poznat každodenní návyky a rutiny jedinců z různých kultur.	5,44	2,62
44.	V52. Chci poznat kroje a tradiční oděvy odlišných kultur a příležitosti, při kterých se užívají.	5,40	2,50
45.	V11. Chci být zvědavý/zvědavá a aktivně prohlubovat svůj smysl pro objevování nových poznatků o odlišných kulturách (vlastní bádání a zájem mimo školu).	5,37	2,76
46.	V46. Na základě znalostí z výuky posoudím životní podmínky a životní úroveň rozdílných kultur.	5,23	2,46
47.	V55. Jsem schopen/schopna vyjmenovat a určit symboly, které jsou pro různé kultury důležité.	5,19	1,68

48.	V10. Chci znát významné osobnosti z různých kultur.	5,16	2,44
49.	V43. Chci poznat hudební umění rozdílných kultur.	5,12	2,58
50.	V16. Znam svátky a významné dny, které se slaví jinde ve světě.	5,09	2,30
51.	V19. Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích (umění užívat digitální technologie v každodenním, ale i pracovním životě).	5,07	2,83
52.	V31. Chci se ve výuce seznámit s historií a památkami rozdílných kultur.	4,86	2,95
53.	V22. Chci porozumět problematice získávání státního občanství ČR pro osoby z odlišných kultur.	4,70	2,26
54.	V51. Chci ovládat psaní znakovým systémem užívaným v různých kulturách (např. japonské znakové systémy, indické písmo).	4,60	2,44
55.	V40. Chci znát výtvarné umění odlišných kultur.	4,56	2,32
56.	V4. Z literatury různých kultur chci poznat jejich současnou tvorbu (současná literatura – moderní texty).	4,19	2,62
57.	V9. Chci být schopen/schopna zatančit tradiční tance různých kultur.	3,81	2,34
58.	V37. Chci umět popsat náboženství různých kultur.	3,42	2,60
59.	V1. Z literatury různých kultur chci poznat jejich mýty, pověsti a báje.	3,42	3,06
60.	V12. Chci umět zpívat vybrané písně typické pro odlišnou kulturu nebo je zahrát na hudební nástroj.	3,28	3,47

Příloha 2

Seřazené výroky dle jejich průměrného hodnocení (venkovská škola)

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu	Aritmetický průměr hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka
1.	V8. Chci být otevřený/otevřená pomoci spolužákovi v těžké situaci z rozdílné kultury (např. jazyková bariéra, pomoci mu s překladem v hodině).	8,81	2,63
2.	V5. Chci podporovat rovnost a spravedlivost vůči různým kulturám.	8,69	2,85
3.	V21. Chci ovládat jazyk jiné kultury.	8,55	2,68
4.	V32. Chci podporovat rovnoprávné postavení mužů a žen v odlišných kulturách.	8,43	2,63
5.	V59. Uvědomuji si důsledky kulturních rozdílů a zaujímám negativní postoj k tomu, pokud jsou kulturní rozdíly využity jako záminka ke konfliktům (např. započetí války).	8,31	2,45
6.	V29. Zaujímám negativní postoj proti nesnášenlivosti mezi lidmi (rasismus, xenofobie, nacionalismus, extremismus).	8,24	2,89
7.	V30. Chci se dokázat postavit projevům intolerance a diskriminace vůči vlastní osobě.	7,93	2,72
8.	V45. S odlišnými kulturami se chci seznámit prostřednictvím vlastní zkušenosti a cestování.	7,81	2,23
9.	V2. Je pro mě důležité nemít předsudky a být otevřený/otevřená k odlišným kulturám.	7,67	2,89
10.	V14. Chci podporovat integraci (začlenění) žáků odlišných kultur do společnosti (např. začleňovat je do svých volnočasových aktivit, scházet se s nimi mimo školu, představit je dalším přátelům).	7,48	2,51
11.	V57. Chci dokázat využít své znalosti v praxi s žáky z odlišné kultury.	7,26	3,09
12.	V56. Chci být vzorem etického jednání vůči cizincům a přispívat k upevnování dobrých mezilidských vtaů.	7,19	3,15
13.	V60. Chci využít možnost výměnného pobytu s žákem z odlišné kultury (navštěvovat školu v jiné zemi).	7,17	2,47
14.	V27. Jsem schopen/schopna naslouchat a porozumět jedinci odlišné kultury.	7,14	2,40
15.	V20. Jsem schopen/schopna vcítit se do situace lidí z rozdílných kultur.	7,12	3,23

16.	V33. Chci, aby se při učení o jiných kulturách využívaly zajímavé výukové metody (např. skupinová práce, projekty, výuka na PC, výuka dramatem).	7,02	2,24
17.	V3. Chci ovládat formy společenského styku různých kultur (např. pozdrav, oslovení, poděkování, oslovení, přání).	6,90	2,83
18.	V44. Zaujímám kritický postoj vůči médiím, která mají dopad a vliv na vnímání odlišných kultur ve společnosti (kritické myšlení).	6,90	2,26
19.	V53. Chci být schopen/schopna přistupovat k citlivým tématům odlišných kultur obezřetně.	6,71	2,57
20.	V17. Chci být vzorem kulturních hodnot své vlastní země (např. účast a zapojení se do tradic a zvyků, návštěva památek v ČR).	6,67	2,14
21.	V54. Chci si dopisovat s žákem z rozdílné kultury.	6,60	2,61
22.	V18. Chci disponovat dovedností zacházení s digitálními technologiemi, abych si mohl/mohla vyhledávat informace o jiných kulturách.	6,55	2,80
23.	V36. Chci dokázat efektivně řešit konfliktní situace, které vzniknou z důvodu vzájemného nepochopení v důsledku odlišnosti mezi kulturami (konflikty vznikající nezámyslně a nevědomě).	6,55	2,83
24.	V23. Uvědomuji si důležitost péče a snahy o zachování národních památek v ČR jakožto odkazu pro budoucí generace.	6,52	2,31
25.	V39. Chci ochutnat a být schopen/schopna připravit pokrm typický pro odlišnou kulturu.	6,26	2,53
26.	V50. Na svou vlastní kulturu jsem schopen/schopna se podívat jako na něco, co není samozřejmé a nejlepší, lépe a adekvátně tak chápu kultury jiné.	6,21	2,33
27.	V28. Chci umět srovnat práva a povinnosti, které mají lidé v různých zemích, kulturách s právy v naší zemi, kultuře.	6,07	2,19
28.	V42. Budu schopen/schopna navrhnout řešení v případě diskriminace jiných kultur, etnik, menšin (konflikty vznikající záměrně a vědomě).	6,07	2,88
29.	V49. Chci poznat gastronomii různých kultur (typická jídla pro danou kulturu).	6,02	3,06
30.	V11. Chci být zvědavý/zvědavá a aktivně prohlubovat svůj smysl pro objevování nových poznatků o odlišných kulturách (vlastní bádání a zájem mimo školu).	6,00	2,38

31.	V41. Chci podporovat spolupráci mezi jednotlivými kulturami a aktivně se zajímat o výhody plynoucí z této spolupráce.	6,00	2,10
32.	V47. Uvědomuji si důležitost vzájemné komunikace mezi členy z různých kultur (ve smyslu komunikace mezi členy naší kultury a členy kultury jiné).	5,93	2,27
33.	V10. Chci znát významné osobnosti z různých kultur.	5,90	2,86
34.	V24. Disponuji schopností volit vhodnou slovní zásobu v jazyce komunikace s jedinci z rozdílné kultury.	5,81	2,43
35.	V38. Uvědomuji si výhody, které plynou z přítomnosti žáků jiných kultur ve škole/třídě (např. dozvím se něco o jejich kultuře přímo od nich samých, žák odjinud může vyprávět o své zemi, vysvětlit zvyky – navzájem se obohacujeme).	5,64	2,36
36.	V15. Chci být schopen/schopna ukázat na mapě, kde se daná kultura vyskytuje.	5,62	2,51
37.	V34. Chci znát odlišnosti a podobnosti mezi mojí kulturou a odlišnými kulturami a dokázat je mezi sebou porovnat (např. slavení Vánoc, Velikonoc, oblékání, školní docházka).	5,43	2,14
38.	V13. Chci poznat každodenní návyky a rutiny jedinců z různých kultur.	5,31	2,22
39.	V35. Chci se aktivně zajímat o to, co si myslí ostatní kultury o té naší.	5,26	2,90
40.	V43. Chci poznat hudební umění rozdílných kultur.	5,19	2,40
41.	V25. Chci znát úroveň péče o zdraví jinde ve světě (např. léčba, nemocnice, dostupnost léčby).	5,17	2,30
42.	V7. Chci být schopen/schopna vysvětlit problematiku migrace a její dopady na složení obyvatelstva v ČR.	5,12	2,25
43.	V6. Chci být schopen/schopna efektivně ovládat neverbální prostředky při komunikaci s jedincem z odlišné kultury (např. dotyk, vzdálenost mezi komunikujícími).	5,10	2,33
44.	V26. Chci se aktivně zajímat o hodnoty různých kultur (co je pro ně důležité).	5,10	2,48
45.	V55. Jsem schopen/schopna vyjmenovat a určit symboly, které jsou pro různé kultury důležité.	5,07	2,58
46.	V4. Z literatury různých kultur chci poznat jejich současnou tvorbu (současná literatura – moderní texty).	4,90	1,69
47.	V58. Chci poznat systém vzdělávání v odlišných kulturách (např. škola, vzdělávání, doba povinné školní docházky).	4,88	1,74

48.	V31. Chci se ve výuce seznámit s historií a památkami rozdílných kultur.	4,79	2,29
49.	V46. Na základě znalostí z výuky posoudím životní podmínky a životní úroveň rozdílných kultur.	4,64	2,59
50.	V19. Dokážu popsat digitální vyspělost v jiných zemích (umění užívat digitální technologie v každodenním, ale i pracovním životě).	4,62	2,22
51.	V16. Zním svátky a významné dny, které se slaví jinde ve světě.	4,43	2,76
52.	V22. Chci porozumět problematice získávání státního občanství ČR pro osoby z odlišných kultur.	4,38	2,25
53.	V40. Chci znát výtvarné umění odlišných kultur.	4,17	1,97
54.	V48. Chci se zúčastnit tradic a zvyků uskutečňujících se v jiné kultuře.	4,12	2,00
55.	V52. Chci poznat kroje a tradiční oděvy odlišných kultur a příležitosti, při kterých se užívají.	4,12	2,39
56.	V1. Z literatury různých kultur chci poznat jejich mýty, pověsti a báje.	4,05	2,23
57.	V51. Chci ovládat psaní znakovým systémem užívaným v různých kulturách (např. japonské znakové systémy, indické písmo).	3,93	2,55
58.	V12. Chci umět zpívat vybrané písně typické pro odlišnou kulturu nebo je zahrát na hudební nástroj.	3,64	2,65
59.	V37. Chci umět popsat náboženství různých kultur.	3,48	2,76
60.	V9. Chci být schopen/schopna zatančit tradiční tance různých kultur.	3,36	3,36

Příloha 3*Hodnocení oblastí (kompletní vzorek)*

Kognitivní oblast			Afektivní oblast			Psychomotorická oblast		
Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí
V1	3,73	57	V2	7,53	8	V3	7,12	12
V4	4,54	53	V5	8,06	3	V6	5,36	43
V7	5,28	44	V8	8,13	2	V9	3,59	58
V10	5,53	39	V11	5,68	38	V12	3,46	59
V13	5,38	42	V14	7,11	13	V15	6,14	30
V16	4,76	51	V17	6,52	22	V18	6,29	24
V19	4,85	48	V20	6,88	16	V21	8,41	1
V22	4,54	54	V23	6,28	25	V24	5,72	37
V25	5,41	41	V26	5,51	40	V27	7,15	11
V28	5,84	31	V29	7,51	9	V30	7,56	7
V31	4,82	49	V32	7,84	4	V33	7,39	10
V34	6,25	27	V35	5,79	33	V36	6,28	26
V37	3,45	60	V38	5,82	32	V39	6,72	19
V40	4,36	55	V41	5,76	35	V42	5,79	34
V43	5,15	45	V44	6,34	23	V45	7,58	6
V46	4,94	47	V47	6,21	28	V48	4,82	50
V49	6,69	20	V50	6,16	29	V51	4,27	56
V52	4,76	52	V53	6,60	21	V54	6,76	18
V55	5,13	46	V56	6,87	17	V57	6,95	15
V58	5,73	36	V59	7,81	5	V60	7,06	14
průměr	<u>5,05765</u>	<u>3</u>	průměr	<u>6,72059</u>	<u>1</u>	průměr	<u>6,22176</u>	<u>2</u>

Příloha 4.*Hodnocení oblastí (městska škola)*

Kognitivní oblast			Afektivní oblast			Psychomotorická oblast		
Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí
V1	3,42	59	V2	7,40	5	V3	7,33	8
V4	4,19	56	V5	7,44	4	V6	5,63	36
V7	5,44	42	V8	7,47	3	V9	3,81	57
V10	5,16	48	V11	5,37	45	V12	3,28	60
V13	5,44	43	V14	6,74	18	V15	6,65	19
V16	5,09	50	V17	6,37	26	V18	6,05	29
V19	5,07	51	V20	6,65	20	V21	8,28	1
V22	4,70	53	V23	6,05	30	V24	5,63	37
V25	5,65	35	V26	5,91	33	V27	7,16	12
V28	5,60	38	V29	6,79	17	V30	7,21	11
V31	4,86	52	V32	7,26	10	V33	7,74	2
V34	7,05	14	V35	6,30	27	V36	6,02	31
V37	3,42	58	V38	6,00	32	V39	7,16	13
V40	4,56	55	V41	5,53	39	V42	5,51	40
V43	5,12	49	V44	5,79	34	V45	7,35	6
V46	5,23	46	V47	6,49	24	V48	5,51	41
V49	7,35	7	V50	6,12	28	V51	4,60	54
V52	5,40	44	V53	6,49	25	V54	6,93	16
V55	5,19	47	V56	6,56	22	V57	6,65	21
V58	6,56	23	V59	7,33	9	V60	6,95	15
průměr	<u>5,22442</u>	<u>3.</u>	průměr	<u>6,50233</u>	<u>1.</u>	průměr	<u>6,27326</u>	<u>2.</u>

Příloha 5.

Tab. 18: Hodnocení oblastí (venkovská škola)

Kognitivní oblast			Afektivní oblast			Psychomotorická oblast		
Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí
V1	4,05	56	V2	7,67	9	V3	6,90	17
V4	4,90	46	V5	8,69	2	V6	5,10	43
V7	5,12	42	V8	8,81	1	V9	3,36	60
V10	5,90	33	V11	6,00	30	V12	3,64	58
V13	5,31	38	V14	7,48	10	V15	5,62	36
V16	4,43	51	V17	6,67	20	V18	6,55	22
V19	4,62	50	V20	7,12	15	V21	8,55	3
V22	4,38	52	V23	6,52	24	V24	5,81	34
V25	5,17	41	V26	5,10	44	V27	7,14	14
V28	6,07	27	V29	8,24	6	V30	7,93	7
V31	4,79	48	V32	8,43	4	V33	7,02	16
V34	5,43	37	V35	5,26	39	V36	6,55	23
V37	3,48	59	V38	5,64	35	V39	6,26	25
V40	4,17	53	V41	6,00	31	V42	6,07	28
V43	5,19	40	V44	6,90	18	V45	7,81	8
V46	4,64	49	V47	5,93	32	V48	4,12	54
V49	6,02	29	V50	6,21	26	V51	3,93	57
V52	4,12	55	V53	6,71	19	V54	6,60	21
V55	5,07	45	V56	7,19	12	V57	7,26	11
V58	4,88	47	V59	8,31	5	V60	7,17	13
průměr	<u>4,88690</u>	<u>3.</u>	průměr	<u>6,94405</u>	<u>1.</u>	průměr	<u>6,16905</u>	<u>2.</u>

Příloha 6.

Tab. 19: Hodnocení oblastí (ženy)

Kognitivní oblast			Afektivní oblast			Psychomotorická oblast		
Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí
V1	3,95	58	V2	7,50	8	V3	7,45	9
V4	4,86	48	V5	8,61	2	V6	4,91	47
V7	5,00	46	V8	8,80	1	V9	3,95	59
V10	5,89	31	V11	6,02	29	V12	3,98	57
V13	5,32	41	V14	7,91	5	V15	5,93	30
V16	5,34	40	V17	6,50	22	V18	5,82	32
V19	4,34	55	V20	6,93	15	V21	8,43	4
V22	4,14	56	V23	6,57	20	V24	5,50	39
V25	5,25	42	V26	5,73	34	V27	7,23	12
V28	5,52	37	V29	7,27	11	V30	7,32	10
V31	5,05	44	V32	8,52	3	V33	7,86	6
V34	6,14	27	V35	5,43	39	V36	5,75	33
V37	3,45	60	V38	6,16	25	V39	6,70	19
V40	4,61	52	V41	5,66	36	V42	5,70	35
V43	5,16	43	V44	6,16	26	V45	7,55	7
V46	4,59	53	V47	6,11	28	V48	5,02	45
V49	6,43	23	V50	6,23	24	V51	4,36	54
V52	4,66	50	V53	6,77	18	V54	6,82	17
V55	4,64	51	V56	6,91	16	V57	6,52	21
V58	4,86	49	V59	7,05	14	V60	6,20	13
průměr	<u>4,96023</u>	<u>3.</u>	průměr	<u>6,84205</u>	<u>1.</u>	průměr	<u>6,15093</u>	<u>2.</u>

Příloha 7.

Tab. 20: Hodnocení oblastí (muži)

Kognitivní oblast			Afektivní oblast			Psychomotorická oblast		
Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Pořadí
V1	3,49	57	V2	7,56	6	V3	6,76	19
V4	4,20	53	V5	7,46	7	V6	5,85	37
V7	5,59	39	V8	7,41	8	V9	3,20	59
V10	5,15	47	V11	5,32	44	V12	2,90	60
V13	5,44	42	V14	6,24	29	V15	6,37	26
V16	4,15	55	V17	6,54	23	V18	6,80	18
V19	5,39	43	V20	6,83	16	V21	8,39	2
V22	4,98	49	V23	5,98	33	V24	5,95	34
V25	5,59	40	V26	5,27	46	V27	7,07	11
V28	6,17	30	V29	7,76	4	V30	7,83	3
V31	4,59	52	V32	7,10	10	V33	6,88	14
V34	6,37	27	V35	6,17	31	V36	6,85	15
V37	3,44	58	V38	5,46	41	V39	6,73	20
V40	4,10	56	V41	5,88	35	V42	5,88	36
V43	5,15	48	V44	6,54	24	V45	7,61	5
V46	5,32	45	V47	6,32	28	V48	4,61	51
V49	6,98	12	V50	6,10	32	V51	4,17	54
V52	4,88	50	V53	6,41	25	V54	6,71	21
V55	5,66	38	V56	6,83	17	V57	7,41	9
V58	6,66	22	V59	6,58	1	V60	6,98	13
průměr	<u>5,16230</u>	<u>3.</u>	průměr	<u>6,48773</u>	<u>1.</u>	průměr	<u>6,24756</u>	<u>2.</u>