

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Veronika Hronková

Multikulturní výchova dětí staršího školního věku na
základních školách

Olomouc 2019

vedoucí práce: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při práci čerpala, jsem uvedla v seznamu použité literatury a elektronických zdrojů.

Ve Starém Městě dne 16. června 2019

.....

Veronika Hronková

Poděkování

Touto cestou děkuji své vedoucí práce PhDr. Jitce Plischke, Ph.D. za cenné rady při zpracování této bakalářské práce. Rovněž děkuji učitelům a žákům základní školy ve Starém Městě za jejich spolupráci a samozřejmě své rodině, přátelům a kolegům za jejich podporu a trpělivost.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Hronková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Multikulturní výchova dětí staršího školního věku na základních školách
Název v angličtině:	Multicultural education of senior students in elementary school
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce popisuje multikulturní výchovu dětí staršího školního věku.</p> <p>Teoretická část vysvětluje základní pojmy, kterými jsou postoje, předsudky, rodina, škola, učitel a dále popisuje výukové metody a projekt Evropské dobrovolnické služby.</p> <p>Empirickou část tvoří kvalitativní výzkum.</p> <p>Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké metody využívají učitelé základní školy ve Starém Městě pro aplikaci multikulturní výchovy do jejich výuky a školních aktivit, zjistit, jaký má multikulturní výchova přínos pro formování postojů žáků očima učitelů a také zjistit, zda samotní žáci pozorují změny ve svých postojích díky působení multikulturní výchovy.</p>
Klíčová slova:	Multikulturní výchova, tolerance, postoje, předsudky, rodina, škola, učitel, dospívání, metody výuky
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis describes multicultural education of senior students in elementary school. The theoretical part explains the basic concepts, which are attitudes, prejudices, family, school, teacher and also describes teaching methods and the project of European Volunteer Service.</p> <p>The empirical part consists of qualitative research.</p> <p>The aim of the bachelor thesis is to find out what methods are used by primary school teachers to apply multicultural education to their teaching and school activities, to find out how multicultural education has a contribution to shaping pupils' attitudes through the eyes of teachers and also to see if pupils themselves observe changes in their attitudes through multicultural education.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Multicultural education, tolerance, attitudes, prejudices, family, school, teacher, adolescence, teaching methods
Přílohy vázané v práci:	Bez příloh
Rozsah práce:	53 stran
Jazyk práce:	Čeština

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Multikulturní výchova	11
1.1 Historický vývoj ve světě	12
1.2 Historický vývoj v České republice	13
1.3 Zakotvení v české legislativě	13
1.3.1 Bílá kniha	13
1.3.2 Rámcový vzdělávací program	14
2 Výchova k toleranci	17
2.1 Postoje	17
2.2 Předsudky	18
2.3 Rodina jako výchovná instituce	20
2.4 Škola jako výchovná instituce	21
2.5 Role učitele jako vychovatele	22
3 Realizace multikulturní výchovy ve škole	25
3.1 Klasické výukové metody	26
3.2 Aktivizující výukové metody	26
3.2.1 Diskuze	27
3.3 Komplexní výukové metody	28
3.3.1 Brainstorming	29
3.3.2 Skupinové vyučování	29
3.3.3 Simulační hry a dramatizace	30
3.3.4 Kritické myšlení	31
3.3.5 Projektové vyučování	31
3.4 Evropská dobrovolná služba	32
4 Žák v období dospívání	33

4.1	Kognitivní a psychické změny	34
4.2	Socializace.....	34
EMPIRICKÁ ČÁST.....		36
5	Výzkum	36
5.1	Úkoly výzkumu	36
5.2	Cíl výzkumu	36
5.3	Výzkumné otázky.....	37
5.4	Metodologie	37
5.5	Etické aspekty	38
5.6	Zpracování dat.....	38
5.7	Výsledky výzkumu.....	40
5.7.1	Jak učitelé vnímají svou školu a žáky.....	40
5.7.2	Začlenění multikulturní výchovy do výuky a aktivit školy	40
5.7.3	Příprava učitelů na multikulturní výchovu	43
5.7.4	Multikulturní výchova a formování postojů u žáků pohledem učitelů	44
5.7.5	Multikulturní výchova a formování postojů u žáků jejich pohledem	45
5.8	Diskuze k výzkumu	47
ZÁVĚR		50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		52
SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ		55

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je zařazení multikulturní výchovy do výuky u dětí staršího školního věku. Multikulturní výchova je oblastí, která se v dnešní době stává stále více aktuální. Jedním z hlavních důvodů, proč tomu tak může být, je aktuální situace v Evropě, kterou zasáhla tzv. imigrační krize, kdy na tento kontinent míří stále více migrantů. Jedná se o imigranty, kteří přicházejí do Evropy za účelem ekonomického zabezpečení, ale také o uprchlíky, které vyhnala z jejich země válka, nepokoje a omezování osobní svobody. Tato situace se týká i České republiky, protože po otevření hranic našeho území po revolučním roce 1989, nebyla již zemí přestupní, ale stala se zemí, která je pro imigranty cílovou. Jelikož imigranti nepřicházejí pouze jako jednotlivci, ale mnohdy i s celými rodinami, je potřeba se zaměřit na děti, které po příchodu do České republiky jsou povinny školní docházkou. Dle Českého statistického úřadu počet cizinců, kteří navštěvují česká školní zařízení, každým rokem stoupá. Ve školním roce 2016/2017 navštěvovalo základní školy 885 951 českých žáků a 20 237 žáků cizinců. V dalším roce 2017/2018 počet vzrostl na 904 116 českých žáků a 21 992 žáků cizinců. Protože se počet žáků cizích národností stále zvyšuje, je potřeba zajistit veškeré podmínky k tomu, aby byli ve škole přijati mezi ostatní žáky. K docílení jejich bezproblémovému přijetí nám napomáhá mimo jiné multikulturní výchova, která by měla být součástí výuky na každé škole. Díky ní žáci získají znalosti o odlišných kulturách a získají schopnost je tolerovat. Multikulturní výchova by měla být součástí výuky na každé škole, bez rozdílu, zda konkrétní školu navštěvují žáci jiných etnik nebo ne, protože pro běžný život je nesmírně důležitá, žáci by měli být vzděláváni v oblastech, týkajících se rozdílů mezi jejich kulturou a ostatními, měli by být schopni odlišnosti tolerovat a díky tomu tak utvářet své postoje, které nebudou negativního charakteru a nebudou jednat na základě předsudků.

Pro aplikaci multikulturní výchovy do výuky je nezbytné pochopit, jak se žáci v tomto období vyvíjejí. U žáků staršího školního věku se jedná o období dospívání, které je zásadní nejen z hlediska fyzického vývoje, ale také z důvodu mnoha psychických proměn. Jedná se o složité období, kdy se utváří jejich osobnost, získávají mnohé znalosti a utvářejí si své hodnoty a postoje. Je tedy důležité znát proměny, které u dospívajícího v tomto období nastávají právě proto, abychom s ním při výchově jednali ve správném postavení. Složitou situací je to, že dospívající již není dítětem, ale také ještě není dospělým. Důležitou roli ve výchově v tomto období sehraávají tak dvě hlavní instituce, a to rodina a škola. Jejich

výchovná funkce by měla směřovat k tomu, aby se dospívající usměrněně vyvíjel, aby získával potřebné znalosti a schopnosti a vytvořil si své správné osobní hodnoty a postoje.

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké metody využívají učitelé základní školy ve Starém Městě pro aplikaci multikulturní výchovy do jejich výuky a školních aktivit, zjistit, jaký má multikulturní výchova přínos pro formování postojů žáků očima učitelů a také zjistit, zda samotní žáci pozorují změny ve svých postojích díky působení multikulturní výchovy.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol, které dále dělím na podkapitoly a oddíly, které charakterizují důležité pojmy vztahující se k multikulturní výchově a popisují výukové metody, díky kterým se multikulturní výchova na školách realizuje. První kapitola se týká multikulturní výchovy jako samostatného jevu, kdy ji charakterizují a popisují její historii ve světě a v České republice. Zabývám se také jejím zakotvením v české legislativě.

Ve druhé kapitole se zabývám výchovou žáka k toleranci, kdy definuji postoje a předsudky, jejich vznik a formování. Dále se zabývám rodinou a školou jako výchovnými institucemi a rolí učitele jakožto vychovatele.

Ve třetí kapitole se zabývám samotnou realizací multikulturní výchovy ve škole, popisují zde jednotlivé didaktické metody, kterými může být multikulturní výchova aplikována do školního prostředí. Dále se zabývám projektem Evropské dobrovolnické služby, který je zaměřen na neformální výchovu v oblasti multikulturního citění a zastřešuje ho škola, která je partnerskou organizací tohoto programu. Tento projekt jsem vybrala proto, že jednou z partnerských organizací je právě základní škola ve Starém Městě, na které v následné části provádím výzkum k dosažení vytyčených cílů mé bakalářské práce.

Čtvrtá kapitola popisuje období dospívání, které je nutné pochopit k tomu, abychom věděli, jaké procesy během dospívání uvnitř žáků probíhají, což nám pomůže v tom, abychom měli přehled o tom, jak přistupovat ve výchově, kterou na ně chceme působit. Popisují zde změny kognitivní a psychické a zabývám se procesem socializace.

Pro empirickou část jsem si zvolila kvalitativní výzkum, který považuji vzhledem ke svým vytyčeným cílům za nejvhodnější. Pro zjištění všech informací jsem si zvolila formu polostrukturovaného rozhovoru, který jsem provedla se třemi učiteli na základní škole ve

Starém Městě a se skupinkou žáků ve věku 13 až 15 let, kteří mají zkušenost s projektem Evropské dobrovolné služby, který probíhá na této škole již několikátým rokem.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Multikulturní výchova

V odborné literatuře najdeme nesčetné množství definic multikulturní výchovy. Liší se mnohdy jejím pojmenováním, při studiu různých textů tak narazíme na názvy jako je např. interkulturní výchova, interetnická a multietnická výchova, globální nebo mezinárodní výchova. Někteří autoři berou tato pojmenování jako synonyma, jiní v nich vidí odlišnosti. Buryánek (2002) shledává rozdíl mezi multikulturní a interkulturní výchovou v tom, že multikulturní výchova se zaměřuje na povědomí o rozlišnostech etnických skupin, ale nezabývá se dále interakcí mezi jejich příslušníky. Za to interkulturní výchova se zabývá dialogem mezi skupinami, dochází ke spolupráci mezi nimi a tím se navzájem obohacují. Naopak Průcha (2001) vidí tato dvě různá pojmenování jako synonyma, s jediným rozdílem, že multikulturní výchova je pojem, který je užíván ve většině publikacích, encyklopediích, v zemích jako je USA, Kanada, Velká Británie a Austrálie. Pojem interkulturní výchova je pak používán ve většině zemí Evropy, především tam, kde je jako primární jazyk užívána němčina a v Polsku. V České republice je ale užíván pojem multikulturní výchova, který je v této formě zakotven i v legislativě, proto jej budu nadále v této práci užívat i já. Na zvažení je také ale využití pojmu „výchova“, kterou by z praktického hlediska bylo vhodnější nahradit pojmem „vzdělávání“, ale i přesto je ve většině odborných dokumentů užíván ve svém původním znění, jak jej máme zaevidován právě v legislativě České republiky.

Průcha (2001) rozděluje podstatu multikulturní výchovy do čtyř oddílů, které ji formují. V první oblasti hovoří o vědecké teorii, která je transdisciplinárního charakteru. Znamená to, že je zakotvená ve více vědách, nejen pouze v pedagogice. Z pojmu „kultura“, který ve svém názvu obsahuje, vyplývá, že dalšími vědami, které se formulací multikulturní výchovy zabývají, jsou např. kulturní antropologie, histografie nebo etnografie. Abychom tak pochopili správnou podstatu a charakter této teorie, je potřeba vycházet z více věd, tudíž z hlediska transdisciplinárního.

Druhou oblastí je její výzkumná část. Jelikož hovoříme o teorii, je pro její definování potřeba mít všechna tvrzení podložena výzkumem. Pro tento proces je důležité dodržet objektivitu při jeho hodnocení. Mezi nejčastěji zkoumané jevy patří právě odlišnosti mezi etnickými skupinami, rozdíly jazykové nebo kulturní. V návaznosti na tyto odlišnosti jsou prováděny výzkumy, které hledají např. příčiny vzniku předsudků, kterými disponují

nejčastěji děti a mládež, u kterých je časté setkávání se s jinými etnickými skupinami i ve školním prostředí, nejen mimo něj.

Do třetí oblasti začleňuje důležitost informačních a organizačních systémů, které jsou prostředkem pro rozšíření výsledků provedených výzkumů a teoretických poznatků, které z nich vyplývají. Mezi tyto systémy jsou řazena média, odborná literatura, legislativní právní dokumenty nebo centra, která se zabývají multikulturální výchovou.

Čtvrtá oblast v sobě obsahuje samotné praktikování multikulturální výchovy ve školním prostředí a v aktivitách, jichž se může zúčastnit i širší veřejnost. Mezi školní výukové předměty pro její aplikaci patří zejména vlastivěda, výchova k občanství a demokracii, dějepis, zeměpis a cizí jazyky. Veřejnými aktivitami, ve kterých je multikulturální výchova uplatňována, jsou festivaly, výstavy nebo koncerty.

Při správném fungování a naplnění všech čtyř podstat dosáhneme chtěné reprodukce a aplikace multikulturální výchovy, která při promyšleném podání do výchovného prostředí, napomůže dosažení cíle, kterým je právě informovanost, schopnost nové poznatky vstřebat, pochopit je a naučit se odlišnosti tolerovat.

1.1 Historický vývoj ve světě

Vznik teorie multikulturální výchovy datujeme na 60. léta minulého století v USA. Právě ve Spojených státech se od 50. let minulého století potýkali s vyhocenými mezirasovými problémy, které svou vahou začaly ovlivňovat také vzdělávání žáků na školách. Nejrazantnějším znakem těchto problémů byla nerovnost v právech a realizaci vzdělávání tzv. bílých Američanů oproti dětem a mládeži minoritních etnických skupin, kteří se odlišovali barvou pleti, tzv. černí Američané. Tento jev měl za následek zvýšení zájmu odborníků, pedagogů, psychologů a sociologů o zkoumání příčin této vyhocené situace. Bylo provedeno mnoho výzkumů, které došly k závěru, že rasa tzv. bělošská a černošská se liší jak v projevu komunikace verbální a nonverbální, tak i v inteligenci. Na základě těchto zjištění vznikla teorie multikulturální výchovy, která byla zařazena do výuky na školách. Jejím cílem bylo směřovat žáky k toleranci vůči odlišnostem jiných etnik, než je jejich vlastní. V dnešní době se v USA setkáváme s multikulturální výchovou na všech stupních školního vzdělávání (Průcha, 2001).

1.2 Historický vývoj v České republice

Až do revolučního roku 1989 bylo tehdejší Československo pro cizince spíše zemí, kterou využívali jako transitní bod. Po změně režimu, kdy se Československo stalo zemí ekonomicky soběstačnou a politicky vyváženou, začala být pro cizince také zemí atraktivní pro pobyt. Přitažlivou se stala vidina ekonomického zabezpečení celé rodiny, náboženská svoboda a také svoboda slova. Jelikož ale na naše území nepřicházejí pouze cizinci jako jednotlivci, často přicházejí celé rodiny, na děti se vztahuje povinnost základní školní docházky. Tyto děti jsou pak zařazeny do běžných tříd mezi ostatní žáky. Na základě těchto skutečností je nutnost multikulturní výchovy jako nedílné součásti výuky na školách, díky které se žáci seznamují s odlišnými etniky, jejich kulturou, jazyky nebo náboženstvím. Tyto poznatky a informace jsou složkou, která napomáhá dosáhnout cíle multikulturní výchovy, kterým je zabránění předsudků a eliminace negativních postojů vůči odlišnostem (Cílková, 2011).

1.3 Zakotvení v české legislativě

Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole věnující se historii vzniku multikulturní výchovy, jedná se o téma, které je i v České republice aktuální a je potřeba jej mít zakotveno do právního systému naší země. V další části tak popíši dva dokumenty, které jsou právně závazné pro všechna školní zařízení a věnují svou část právě multikulturní výchově.

1.3.1 Bílá kniha

Národní program, ve kterém je legislativně zakotvena multikulturní výchova, je nazýván Bílá kniha. Tento program byl vytvořen v roce 1999. Jedná se o dokument, který formuluje rozvojové programy vzdělávání. Nalezneme v něm pojednání o vzdělávání rozděleného do předškolního, základního, středního, terciárního a vzdělávání dospělých. Protože je tato práce zaměřena na multikulturní výchovu žáků staršího školního věku, budu se nadále zabývat oddílem, jenž se věnuje právě základnímu vzdělávání.

Primárním zdrojem pro formulaci rozvojových programů pro vzdělávání je zájem společnosti v celoplošném měřítku. Bílá kniha v části pro základní vzdělávání vymezuje

kompetence a cíle škol, zabývá se procesem zlepšování kvality vzdělávání a také vytyčuje funkce a pravomoci orgánu školně činných. Cílem celého procesu aplikace multikulturní výchovy do výuky je eliminace negativních postojů a předsudků a dále nárok na rovnocenné vzdělávání dětí všech etnik nebo dětí s formou handicapu. Žáci se ve školních aktivitách seznamují s cizími etniky, s jejich kulturou a jazykem, také s náboženstvím. Tyto znalosti mají za cíl vést k toleranci a bezproblémovému přijetí žáků jiného etnika či formou handicapu, do třídního kolektivu. Tento dokument se věnuje také vzdělávání učitelů v problematice multikulturní výchovy, potřebě jejich objektivního přístupu k výuce a potřebným odborným znalostem (MŠMT, 2001).

„Multikulturní výchova na základě poskytování informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.“ „Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa.“ (Bílá kniha, 2001, in Balvín, 2012, str. 14–15).

Výše uvedené citace tak souhrnně definují kompetence, které žáci získají a cíle, ke kterým jsou vedeni, při správné aplikaci této výchovy do výuky. Z tohoto národního programu čerpají další dokumenty, mezi které z důvodu zaměření této práce vybírám Rámcový vzdělávací program, který završuje právní dokumenty týkající se českého školství.

1.3.2 Rámcový vzdělávací program

Před změnou režimu v roce 1989 v Československu, bylo vzdělávání řízeno pouze státní mocí. Veškeré vydávané učebnice a učivo spadalo pod přísný dohled státního dozoru a vydávat je směl pouze jediný určený vydavatel. Zřizovatelem nových školních institucí byl před tímto rokem také pouze stát. Studenti, kteří měli zájem stát se učiteli a vzdělávat se na pedagogických fakultách, byli vybíráni na základě velmi přísných kritérií, a především podle kádrových posudků (osobní spis, pojednávající o názorovém a ideologickém přesvědčení jednotlivce, s náhledem na příslušníky jeho rodiny). Učitelé poté podléhali vybraným metodologickým pokynům, na jejichž plnění dohlížela Česká školní inspekce. Vzdělávání žáků a mládeže bylo směřováno k výchově správného občana socialistického režimu, který vyznával socialistické ideologie a hodnoty ve svém profesním i osobním životě. Po převratovém roce 1989, kdy se otevřely hranice Československa a nastal zvrát v politické

situaci státu, započal svou transformaci také systém školství. Vznikaly nové učebnice od různých dodavatelů a také školská zařízení, jejichž zřizovatelem již nebyl pouze stát. Devadesátá léta tak byla pro proměnu českého školství velmi bohatá a radikální. Přes to všechno ale trvalo až do roku 2004, než byl vytvořen nový školský zákon (č. 561/2004). Do té doby se vycházelo z legislativního podkladu z roku 1984. Novým zákonem byly pověřeny dvě instituce pro vytvoření nových kurikulárních dokumentů, definujících obsah vzdělávání a formu jeho osvojování. Výzkumný ústav pedagogický v Praze byl pověřen vytvořením kurikulárních dokumentů pro školy mateřské, základní a pro gymnázia. Kurikulární dokumenty pro střední školy a učiliště vytvořil Národní ústav odborného vzdělávání. Dokumenty, jež byly vytvořeny, nyní nazýváme Rámcovými vzdělávacími programy. Jedná se o závazné standardy, o které se opírá každá škola při tvorbě svého školního vzdělávacího programu (Moree, 2008).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ve svém obsahu stanovuje průřezová témata, která jsou zavazující pro zapracování do školního vzdělávacího programu každé školy. Jedná se o témata společensky a světově aktuální, týkající se aktuálních problémů. U každého z nich je charakteristika, která jej vymezuje, dále definice jeho vztahu ke vzdělávání a výčet přínosů, které mají pro žáky při rozvíjení jeho schopností, dovedností, znalostí, hodnot a postojů. Průřezová témata jsou dále dělená do okruhů, které jsou rozděleny na tematické části. Z témat si každá škola vybere dle svého zaměření a kompetencí nejvhodnější a zařadí je do svého školního vzdělávacího programu. Průřezovými tématy pro základní vzdělávání jsou: osobní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, enviromentální výchova, mediální výchova (MŠMT, 2017).

V této kapitole jsem se věnovala historickému vzniku multikulturní výchovy. V zahraničí se jedná o téma, kterému je věnována pozornost již od 60. let minulého století z důvodu řešení mezirasových konfliktů, především na školách. V České republice se multikulturní výchovou jako aktuálním tématem začali odborníci více zabývat až v 90. letech minulého století, kdy se hranice tehdejšího Československa otevřely a naše země přestala být pro cizince pouze přestupným bodem, ale zemí cílovou. Jelikož k nám cizinci nepřicházejí pouze jako jedinci, ale také s celými rodinami, vztahuje se na jejich děti povinná školní docházka. Bylo proto potřeba přijmout opatření, která se týkala multikulturní výchovy jakožto důležité součásti výchovného procesu na školách, aby nedocházelo k negativním postojům vůči odlišnostem, zejména mezi žáky ve třídě. Z tohoto důvodu byl sepsán Národní program,

také nazývaný Bílá kniha, který formuluje rozvojové vzdělávací programy v celoplošném zájmu. S počátkem platnosti nového školského zákona v roce 2004 byl sepsán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který obsahuje průřezová témata, která jsou závazná pro tvorbu Školního vzdělávacího programu každé školy. Jedním z průřezových témat je také multikulturní výchova, která je v něm charakterizována a rozdělena na další specifická témata, která si daná škola vybírá dle svého zaměření pro tvorbu vlastního Školního vzdělávacího programu.

2 Výchova k toleranci

Jedním z faktorů, který ovlivňuje výchovu žáků, je současná společenská situace. Dnešní doba je uspěchaná, biologické proměny nastávají dříve, rozvoj technologie je často v rozporu s normami a morálkou společnosti. Ke stavu nepochopení lidé docházejí mnohem častěji a je jen málo těch, kteří se zabývají na základě svých vlastních potřeb duševním rozvojem, kvalitním životním stylem nebo snahou porozumět sobě samému i druhým. Výchova k toleranci je tak jedním z cílů multikulturní výchovy. Znamená to, že chceme u žáků formovat a ovlivňovat jejich postoje a odstraňovat předsudky (Široňová, 2008 in Šišková, 2008). Na děti působíme výchovně již od jejich narození. V první fázi života je hlavní výchovnou institucí rodina, následně nástupem do první třídy se stává další důležitou výchovnou institucí škola. Proto je důležité vést děti ke správnému utváření hodnot a postojů již od dětství.

2.1 Postoje

„Postoj je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu i sobě samému, který zahrnuje tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván jednotlivcem na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředcích. Je determinován kulturně, tj. má specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách“ (Průcha, 2001, str. 146).

Postoje mohou vznikat více způsoby, nejčastěji můžeme za jejich zdroj považovat osobní zkušenosti, kdy například potkáme milého člověka. Postoj si dítě může přisvojit od svých rodičů nebo blízkých osob, další možnosti získání je napodobování chování a postojů někoho, koho uznáváme a poslední možností může být ovlivnění ze strany církve nebo jakékoli společenské instituce, do které člověk dochází (Šišková, 1998).

Cílem multikulturní výchovy je pozitivní postoje dále formovat a ty negativní eliminovat. Postoj je přístup, který je zakotven v psychice člověka, často je přenášen přes generace. Přímou souvisí s historickými událostmi, které se staly mezi odlišnými etnickými skupinami a také s osobními zkušenostmi každého jedince zvlášť. Pozitivní postoje se ovlivňují a formují mnohem jednodušeji než ty negativní, které jsou zpravidla zakořeněny v historii daného etnika (Průcha, 2001). Abychom mohli ovlivnit již zastoupený postoj, je

potřeba ovlivnit všechny jeho dimenze, mezi které řadíme dimenzi kognitivní, která se týká znalostí a názorů, které jedinec má o objektu svého postoje. Druhou dimenzí jsou emoce, které zaujímá k objektu a třetí je dimenze behaviorální, která uvádí sklon chování vůči objektu postoje (Hayesová, 1998 in Průcha, 2001). Při aplikaci multikulturní výchovy přenášíme na žáky nové informace, které ovlivňují a mění právě dimenzi kognitivní. Pro formování nebo odstranění daného postoje je však nezbytné působit na všechny tři výše zmíněné dimenze. Pro učitele se tak jedná o nesmírně náročný proces (Průcha, 2001). Při snaze o ovlivnění postojů, formování pozitivních a eliminaci negativních, je potřeba znát jejich zakotvení. Negativní postoje vycházejí zejména z nepříjemné zkušenosti při setkání se s příslušníkem jiného etnika. Při jeho eliminování pracujeme tak s vědomostmi, které o etniku máme a snažíme se jej přednést žákovi, kterého seznámíme s kulturou a zdůrazníme fakt, že jednotlivec neuvádí charakteristiku celé etnické skupiny. Při tomto je potřeba pracovat v interakci s žáky, kdy si učitel vyslechne jejich názory a myšlenky. Jako výukovou metodu je vhodné využít například diskuzi, při které mohou žáci projevit svůj názor a postoj a učitel, který ji vede, je nebude za jejich názory odsuzovat. Je proto potřeba, aby si učitel zachoval objektivní postavení. Při tomto procesu je účinné vybrat etnickou skupinu, která žáky zajímá a chtějí se o ní dozvědět více, mají osobní zkušenost se setkáváním se s jejich příslušníky a mají vůči ní své negativní postoje na základě reálných zkušeností. Cílem učitele je pak dovést žáky na cestu k porozumění (Šišková, 1998).

2.2 Předsudky

Předsudky jsou formou postojů, které nejsou vytvořené na reálném základě. Jejich kořeny se předávají tradicemi a jejich existence je založena na postojích, které však nejsou podloženy reálnými fakty. Jsou mířené proti jiným etnickým skupinám, případně jejich znakům, jako je odlišná kultura nebo náboženství. Reálně podloženou argumentaci vůči předsudkům je velmi těžké používat právě z důvodu vzniku předsudků na neodůvodněných tvrzeních, kterým jedinec věří (Nakonečný, 1997). „Předsudek je fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu, projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu“ (Hayesová, 2003, str. 121). Předsudek je formou negativního postoje, nejčastěji zaměřený na určitou společenskou skupinu (Šišková, 1998). Jedná se tedy o sociální projev, který je charakteristický svou agresivitou a je namířen vůči jiným etnikům.

Stejně jako postoje, předsudky také dělíme na pozitivní a negativní. Protože ty pozitivní nemají rizikový dopad na jednání jedince, odborníci se zabývají častěji těmi negativními. Konkrétním příkladem, kam až mohou takovéto negativní předsudky mířit, jsou události, které probíhaly během druhé světové války (Hayesová, 2003).

Nadále se již budu věnovat pouze předsudkům etnickým, které se projevují právě u dětí, protože se jedná o jejich nejčastější podobu a tato práce je zaměřena právě na různorodost etnických skupin a přístupu dětí k nim. Abychom však mohli začít pracovat na ovlivnění negativních předsudků, je potřeba znát jejich příčinu vzniku. Jejich vznik je však ovlivněn více faktory, je zcela přirozené, že každý člověk se rodí již s jakousi formou strachu z cizího, záleží ale na prostředí, ve kterém vyrůstá, jak se dále tento strach bude vyvíjet. Na počátku života dítěte má na něj největší vliv rodinné klima, dále při nástupu do první třídy, hraje velkou roli také škola, která formuje žákovu osobnost různými aktivitami, které organizuje, nehovoříme proto pouze o samotném vyučování, ale o rozsáhlém klimatu školy, třídy a postojích ostatních žáků, to vše má obrovský vliv na každého žáka (Preissová Krejčí a kol., 2012). Studií o vzniku příčin nalezneme v odborné literatuře mnoho, často se vůbec svým datováním neshodují. V evropských zemích bohužel nenajdeme mnoho výzkumů, které by se příčinami vzniku předsudků u dětí zabývaly. Proto se musíme poohlédnout dál do zemí, jako jsou USA, Kanada nebo Austrálie. Právě zahraniční výzkumy, které proběhly v době 80. až 90. let minulého století v USA svými výsledky ukazují, že etnické předsudky se u dětí projevují již okolo 5. roku věku. Výzkumy se však zjistilo, že děti, které si v tak raném věku předsudky osvojují, pocházejí z rodin, které jsou slabě ekonomicky a sociálně zabezpečené. Podobný výzkum proběhl také v Austrálii v roce 1996 pod vedením Gutmana a Hicksona. Cílem jejich výzkumu bylo zjistit věk dětí, ve kterém si začínají osvojovat etnické předsudky. Výzkum byl proveden na dvou různých školách. První byla umístěna ve městě, kde její žáci neměli přímé zkušenosti s jinými etnickými skupinami. Druhá škola byla z prostředí odlehle vesnice, kde byl sty žáků s etnickou minoritou na denní frekvenci. Právě na této druhé škole však v historii docházelo k rasovým konfliktům, proto zde panovala doposud atmosféra strachu a negativních předsudků vůči minoritním etnikům. Dalším faktorem, které je ovlivňoval byla také soudobá situace, kdy mělo dojít k legislativním změnám, které se týkaly sporů o území mezi majoritním a minoritním etnikem. Proto zde byly vztahy mezi nimi stále napjaté. Na této druhé škole byla však multikulturní výchova zařazena do běžné výuky. Výsledkem výzkumu bylo, že se u dětí setkáváme s etnickými předsudky již od předškolního věku, uvádějí okolo 5 let věku. Pozoruhodným faktem výzkumu bylo zjištění, že i při

zavedené multikulturní výchově do výuky druhé školy, kterou navštěvovali žáci různých etnik a panovala zde napjatá atmosféra, měli žáci majoritní etnické skupiny předsudky vůči ostatním. Výzkum tedy poukazuje na realitu, ze které vidíme značný vliv historických kontextů a zakotvení předsudků majoritní skupiny, také obrovský vliv současné situace mezi nimi, kdy programy multikulturní výchovy nemají takovou váhu, jako reálné aktuální pocity a zkušenosti, jenž mají na žáky mnohem větší vliv. Pokud by však situace na druhé škole nebyla tak vyhrocená z důvodu aktuálních legislativních změn, mohli bychom se domnívat, že by se vliv multikulturní výchovy zvýšil spolu při spolupráci osobních zkušeností a klimatem prostředí (Průcha, 2001). Jak vidíme z těchto výzkumů, vznik předsudků je opravdu ovlivněn mnoha faktory, které ho utvářejí. Při zjištění negativních předsudků u žáků, je poté na roli učitele, aby s touto skutečností začal pracovat. Nesmírně důležitý je objektivní přístup, přestože sám může mít své vlastní předsudky a postoje, ty by se ale ve výuce neměly v žádném případě projevovat, protože k eliminaci či formování negativních předsudků je potřeba navodit atmosféru celkového porozumění a takové subjektivní pocity učitele by ji mohly velmi narušovat (Preissová Krejčí a kol., 2012).

„Ovlivňování a eliminace negativních předsudků je pro učitele zdlouhavý a složitý proces, proto existuje těchto pět podmínek, jenž musí být při redukci předsudků naplněny:

1. Zúčastnění musejí mít rovnoprávné postavení.
2. Musí být příležitost k osobnímu kontaktu.
3. Je nutný kontakt s nestereotypními jedinci.
4. Kontakt mezi skupinami musí být podporován společností.
5. Měla by existovat příležitost ke spolupráci.“

(Hayesová, 2003, str. 127)

2.3 Rodina jako výchovná instituce

Známým tvrzením je, že rodina je „základ státu.“ Je ale také nejdůležitější institucí v životě člověka. Právě vlivem rodinné výchovy si děti ve svém životě vytvářejí své základní návyky, hodnoty, postoje, znalosti a dovednosti. To, jaké je rodinné klima, se odráží také na způsobu života, který po osamostatnění se dítě povede samo. Pokud dítě patří do rodiny, která je aktivní, ráda cestuje, poznává nové kultury a místa, nebude se ve svém životě chovat

způsobem, který by se od tohoto odlišoval. Nebude trávit svůj volný čas kupříkladu vysedáváním u počítačových her, ale bude vyhledávat aktivity, ke kterým jej rodinné prostředí v jeho dětství vedlo. Naopak dítě z rodiny, kde byla vedena domácnost spíše v lenivém stylu, nechodili na výlety, nepoznávali nové věci, nezajímali se o kulturu, dítě ve své dospělosti také nebude vyhledávat příliš odlišné trávení svého času. De Singly (1999) považuje téma rodiny jako neustále aktuální a vůbec ne zastaralé. I přes zvyšující se počet rodin, ve kterých rodiče nežijí v manželském svazku, ale pouze jako partneři, stále narůstající rozvodovosti nebo rodin, ve kterých je pouze jeden z rodičů jakožto autoritativní a výchovná složka, stále se jedná o prostředí, ve kterém člověk tráví většinou část svého života, je tak pro něj základem a zdrojem celého procesu socializace. Rodina však není pouze o „stejně krvi“, je to „skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů... Kdykoli mezi blízkými lidmi existuje intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, náhradní rodinu atd.“ (Sobotková, 2001, str. 22).

2.4 Škola jako výchovná instituce

Škola je institucí, která po nástupu žáka do první třídy, získává po rodině druhé místo ve výchovné pozici. Jedná se o velmi složité období, kdy na dítě působí mnoho změn, musí se naučit přijmout roli žáka a naučit se respektovat novou autoritu. Škola provází člověka v celém období jeho dětství, dospívání, také v dospělosti. „Škola vytváří zvláštní pojetí dětství, vyžadující uvědomit si nevinnost a slabost dětí, a tudíž povinnost dospělých zachovat tuto nevinnost a vyzbrojit je proti slabosti.“ (De Singly, 1999, str. 22)

Funkci školy nelze nazvat pouze jako výchovnou nebo vzdělávací, jedná se o složité vnitřní procesy. Mezi základní funkce školy řadíme učení žáků k samostatnosti, vzdělávání žáků, kdy získávají nové znalosti a schopnosti, podpora ke zlepšení pracovního výkonu a funkce socializace, kdy se žáci učí přijímat nové role, jsou vedeni ke správným projevům chování, utváří si své vlastní názory, uvědomují si svou podstatu a učí se ohodnotit sebe i ostatní. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se orientovali v normách a právech své země, aby se je naučili akceptovat a dokázali se tak začlenit do společnosti bez problémů (Havlík, Halászová, Prokop, 1996 in Průcha, 1997). Pokud bychom však chtěli charakterizovat přímo výchovnou funkci školy, právě ona tvoří důležitou součást tradičních socializačních procesů. Její podstatu

vidíme především v mezigeneračním převádění tradičních vzorců chování a hodnot. Výchovný proces formuje všechny žákovy osobnostní vlastnosti, mezi které řadíme city, vůli nebo charakter, kdy se utváří a podporuje mravní a charakterní stránka osobnosti. S výchovnou funkcí nedílně souvisí podpora integrace, kdy se podporuje vytváření postojů a schopností, které socializačně uschopňují žáky nejen v prostředí školy, ale také v celém jeho společenském životě. Právě proces integrace, kdy se žáci učí toleranci vůči odlišnostem, jim napomáhá ke schopnosti odhadování ostatních, porozumění a navazování společenských vztahů. Výchovná funkce školy podporující integraci také napomáhá žákům v budoucím pracovním uplatnění. Funkcí školy je tak předávat formy určitých postojů a návyků, které v budoucnu umožní žákům přizpůsobit se v procesu práce. Nejdůležitější je však nejdříve vést žáky k vytvoření aktivních a pozitivních postojů k životu a sebekritiky, na tomto základě lze poté dále rozvíjet dispozice, jako jsou přesnost, spolehlivost nebo vytrvalost.

Školu však nemůžeme považovat za instituci, která by dokázala zásadně ovlivnit určité návyky nebo postoje, které jsou zakotvené v celé společnosti, tradicích nebo duševním klimatu celé společnosti. Škola dokáže tyto dispozice rozvíjet a podporovat, nemůžeme se však domnívat, že jejím výchovným působením bychom mohli docílit zásadní změny v osobnosti žáka, protože ten je právě ovlivňován mnoha vlivy ze svého okolí, jak rodinou, tak celou společností. Škola tak jen velmi těžko dokáže zásadně ovlivnit postoje nebo hodnoty žáka, který svůj čas tráví ve společnosti, ve které jsou určité postoje tradičně zakotveny, má projevy netolerance nebo neochoty (Havlík, Kořa, 2007).

Prostředí školy by mělo být tím, ve kterém se jak učitelé, tak žáci cítí pohodlně, a to bez ohledu na jakékoli individuální odlišnosti, které může mít jakýkoli jedinec. Protože právě školní klima, které je otevřené a vstřícné ke každému, v žácích probouzí pozitivní pocity, které se projevují na jejich vnímání celého světa, na tom, jak dále utvářejí svou osobnost, své hodnoty a postoje (Preissova Krejčí a kol., 2012).

2.5 Role učitele jako vychovatele

V aplikaci multikulturní výchovy do výuky je role učitele klíčová. Právě učitel předává žákům informace, fakta a jeho výklad je ovlivněn i při sebevětší kontrole sebe samého, jeho osobními postoji, názory a zkušenostmi a také rolí, do které se sám při podání informací vcitíuje. Proto je forma, jakou informace podá, velmi důležitá, protože i přes

správné znění faktů, žáci velmi vnímají jeho verbální i neverbální projev, který je součástí výkladu, a to v nich zanechává také subjektivní dojem (Moree, 2008). Role učitele jako zdroje multikulturní výchovy však v dnešní moderní době není již zcela primárním zdrojem. Na žáky působí média, která jim předávají mnoho různých informací. Nárokem na učitele je proto jeho odborná znalost, kterou si musí neustále rozšiřovat nejen o nové poznatky z multikulturní výchovy, ale měl by se orientovat v aktuální celosvětové problematice, také ve vědách jako je politologie nebo sociologie. Jelikož je doba stále více uspěchaná, vše má rychlejší spád, je úkolem učitele samotného se k tomu přizpůsobovat a také vést žáky k tomu, aby se i oni adaptovali na rychlejší dobu (Částková, 2014).

Již v roce 1920 zdůrazňoval Tomáš Garrigue Masaryk důležitost vysokých škol v přípravě učitelů na vykonávání jejich profese, protože jeho přesvědčením bylo, že na nich záleží, „...jak poroste vzdělanost národa, která zajišťuje pevnost charakterů spolu s demokratickou výchovou“ (citace z jeho projevu na 1. celostátním sjezdu učitelů ČSR v roce 1920 in Střelec et. Al., 1998, str. 59), dále také projevuje své požadavky vůči učitelům, aby měli „...ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. I když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předivo utváření lidské osobnosti“ (FUNDA 1995, str.2 in Střelec et. Al., 1998, str. 59).

Učitel ve své roli vychovatele by měl tak usilovat o to, aby žáka vedl na základě svých vlastních zkušeností k jeho poznání reality, naučit žáka orientovat se ve složitosti mezilidských vztahů, což následně vede k žákově uvědomění si svého vlastního postavení ve společnosti a vlastní identity. Dále by měl učitel vést žáka ke schopnosti autokorekce, také jej naučit, jak si vlastní nedostatky nebo handicap vynahradiť něčím, v čem vyniká a s tímto se spojuje také vedení žáka k rozvoji jeho individuálních možností.

Aby učitel mohl správně vykonávat svou roli jako vychovatele žáka, je potřeba, aby se sám celoživotně vzdělával, aby neustále zdokonaloval svůj osobní potenciál. Mezi hlavní schopnosti a dovednosti, které jsou pro uplatnění učitele jako vychovatele potřeba neustále rozvíjet, řadíme hlavně rozvíjení dispozic v oblasti schopností empatie, komunikace, interakce, diagnostiky, prognostiky, projekce a organizace. Všechny tyto schopnosti a dovednosti mu tak umožňují zvládat všechny náročné situace, kterým je během své kariéry vystaven. Úroveň, na jaké má učitel rozvíjet schopnosti, které jsem uvedla výše, se odráží v úrovni jeho vychovatelského působení (Spousta in Střelec et. Al., 1998).

Kaleja (2011) ve svém díle, které se týká Romů, nejvíce rozšířeného minoritního etnika v České republice, uvádí kompetence, které by měl mít učitel při výuce, kdy je ve třídě zastoupení žáků jak z minoritního etnika, tak toho majoritního. Učitel by tak měl mít znalost o daném etniku, základní znalost jeho jazyka, měl by být ochoten poskytovat své poznatky o kultuře a historii etnika, což žákům poskytne více vědomostí o jeho tradicích, které mají kořeny právě v jeho dějinách, měl by projevovat absolutní spravedlnost vůči všem žákům bez rozdílu a při řešení problémů by měl směřovat k jejich efektivnímu řešení a nejednat represivně.

3 Realizace multikulturní výchovy ve škole

Multikulturní výchova je ve školním prostředí souhrnným označením pro práci učitelů s rozmanitostí ve školních třídách, ale také v celém životě žáků. Rozdělujeme dva výchozí přístupy k případu, kdy se ve třídě setkáváme se žáky s různými etnickými příslušnostmi. Prvním je tzv. kulturně-standardní přístup, který se zabývá skupinou žáků. Výchozím předpokladem jsou charakteristické znaky, které vznikají jako odlišnosti mezi setkáváním se s jiným etnikem. Pro zlepšení meziethnických vztahů je pro tento přístup hlavní prioritou znalost cizího etnika, jeho kultury a odlišností, které jsou pro něj charakteristické. Cílem je pochopení, tolerance a umění efektivně zacházet se získanými informacemi a znalostmi o daných odlišnostech. Výchozím je proto znalost odlišných znaků jiné etnické skupiny, seznámení se s jejím historickým vývojem, jejími zvyky, užívaným jazykem a vyznávaným náboženstvím. Cílem je umět pracovat se získanými znalostmi a na základě nových poznatků dojít k toleranci těchto odlišností. Jedná se o přístup, který je u nás v České republice užíván v převážné většině. Jeho přínosem je rozšíření obzoru žáků o celkové znalosti jiných etnik, na druhou stranu ale může jeho učení ukazovat právě na odlišnosti a nežádoucím důsledkem by mohly být pochyby žáků, které by mohly vést až k nedůvěře k těmto odlišnostem.

Druhým přístupem je tzv. transkulturní, který se naopak zabývá jedincem samotným. Dává tak možnost každému jednotlivci specifikovat a vysvětlit jeho vlastní vyznávané hodnoty, kulturu, tradice, objasnit náboženství nebo se to může týkat také profese. Díky tomuto přístupu si každý žák uvědomuje svou vlastní identitu, kterou má. Oproti výše zmíněnému kulturně-standardnímu přístupu, má tento transkulturní výhodu v tom, že přivádí každého k uvědomění si svých vlastních hodnot a dokáže pracovat s myšlenkou uvědomování si, jak žáka mohlo setkání s příslušníkem jiného etnika ovlivnit, obohatit, změnit v přístupu. V multikulturní výchově při tomto přístupu tak nehovoříme o pojednávání o odlišných znacích jiných etnik, ale o jedinečnosti každého člověka a uvědomění si, jak nás jiné poznatky formují a obohacují a čím naopak můžeme přispět my sami (www.inkluzivniskola.cz).

V současnosti se setkáváme s mnoha novými metodami, které jsou v edukačním procesu přiřazovány jako pomocníci k metodám klasickým. Obzvláště pro pojetí multikulturní výchovy ve výuce je jejich aplikace aktuální. Volba metody je ovlivněna faktory, kterými jsou zaměření a kompetence školy, žáků, jejich věk, vědomosti, které žáci mají, jejich schopnosti a také vnější podmínky, které žáky ovlivňují mimo školní prostředí, tj. rodina a lokace konkrétní školy. Cílem multikulturní výchovy je formování postojů, případně

předsudků a k tomu učitelé ve výuce užívají různých metod, které jsou této problematice nápomocné.

V odborné literatuře nalezneme více způsobů dělení výukových metod, já jsem si pro tuto práci vybrala rozdělení, které uvádějí Maňák a Švec (2003). Jejich hlavním je rozdělení do oblastí na metody klasické, aktivizující a komplexní. Dále je dělí na další výukové metody.

3.1 Klasické výukové metody

Jedná se o tradiční metody, které se aplikují nejčastěji a jejich funkce předání nových znalostí z učitele na žáka. Maňák a Švec (2003) je dále dělí na metody slovní, mezi které řadíme např. vypravování příběhů, práci s textem nebo monolog, případně dialog. Druhou metodou je názornost a demonstrativnost, kdy využíváme ve výuce různých pokusů, ilustrací, předvádění objektů nebo pojmových map. Třetí metoda je dovednostní a praktická, kdy učitel učí žáky novým dovednostem, provádí laboratorní pokusy, patří sem také výtvarné a pracovní dovednosti.

3.2 Aktivizující výukové metody

Jednotvárnému tradičnímu vyučování dávno odzvonilo. Přestože díky klasickým, výše uvedeným, výukovým metodám přikládáme obrovskou zásluhu jakožto zdroji informací, aby bylo učení žáků efektivnější, je potřeba ve výuce využívat i jiné přístupy, než považovat učitele pouze jako zdroj informací a znalostí, které chrlí na žáka, který si jich má co největší množství zapamatovat. Ke zvýšení efektivity tak napomáhají aktivizující výukové metody, které dávají žákům příležitost, aby sami došli k zájmu o nové znalosti a dovednosti, aby pro ně byla výuka více zajímavá a lákavá. Nejedná se ale o metodologický přístup, který by mohl fungovat pouze při realizaci jeho samého. Při těchto metodách se stává výuka mnohem zajímavější, pestřejší, ale zdrojem informací jsou právě metody klasické. Vyladit výuku do správné rovnováhy tak zůstává na schopnostech učitele, který svým přístupem, znalostmi a schopnostmi, využívá také aktivizujících metod pro zpestření a doplnění výuky (Maňák a Švec, 2003). H. Klippert (1998 in Maňák a Švec, 2003) charakterizuje funkci učitele nejen jako přenosný bod informací směrem k žákům, ale jeho úkolem je metodologicky organizovat

výuku, vést žáky a poučit je ke správnému řešení jejich úkolů. Maňák a Švec (2003) mezi aktivizující metody řadí dialog, diskuzi, užívání směřujících otázek, samostatné řešení problémů nebo předvádění konkrétních situací.

Pro multikulturní výchovu dle Buryánka (2002) nejvhodnější právě diskuze, proto se jí dále budu více zabývat.

3.2.1 Diskuze

Je to metoda, díky které žáci získávají pohled na vlastní postoje a názory a při jejich vzájemném vyměňování jsou postupně formovány a utvrzovány. Díky této metodě si žáci vštěpují již získané znalosti hlouběji do své paměti a systémově si je uspořádávají (Buryánek, 2002). Tato metoda užívá rozhovor mezi učitelem a žákem a také mezi žáky navzájem. Hovoří o daném, předem určeném problému, bez odchylek na jiné téma. Do jejího procesu nemusí být nutně aktivně zapojeni všichni účastníci, postačí, když žáci, kteří k tématu nemají co říci, poslouchají názory druhých a tím si také utvářejí svůj obrázek a povědomí o dané problematice. Žáci mezi sebou porovnávají své vlastní názory, a to je také může vést ke změně postojů, což je jedním z cílů této metody. Přínosem je také procvičování žáků ve slovní zásobě, v komunikaci a v prosazování vlastního názoru a postoje mezi ostatními (Maňák, Švec, 2003).

Jankovcová a kol. (1988) hovoří o dvou způsobech, jak může být metoda diskuze využita ve výuce. Prvním je diskuze probíhající ještě před počátkem probírání nového tématu, kdy žáci hovoří o svých znalostech, které k němu má a učitel si tak může udělat povědomí o jejich dosavadních vědomostech. Druhým způsobem využití diskuze je komunikace o již probraném tématu. Žáci si tak utvrzují pravdivost získaných informací a lépe si je tak upevňují. U obou způsobů je však důležitá role učitele, jako vedoucího diskuze, kdy je jeho úkolem ji směřovat a řídit. Měl by mít proto schopnosti, které jsou nutné pro její vedení a také by měl být schopen přizpůsobit celkové téma diskuze vzhledem k věku a kompetencím žáků, kterých se týká.

Pro multikulturní výchovu ve výuce tak může učitel využít diskuzi pro zjištění postojů, jaké žáci zaujímají vůči specifikovanému problému, následně pak zjistit, z jakého důvodu daný postoj zaujímají, jaké znalosti o problému, případně osobní zkušenosti, je k tomu vedly a díky vyvrácení špatných informací nebo získání nových prohloubí znalosti žáků o dané problematice a jedná se tak o efektivní cestu, jak dojít k cíli, kdy se žákovy negativní postoje vůči dané problematice na základě získání správných fakt mohou odstranit.

Aby byla diskuze efektivní a úspěšná, je potřeba se řídit těmito zásadami:

„Pozorně poslouchej a respektuj právo všech na to, aby se vyjádřili.

Neskákej ostatním do řeči.

O slovo se hlas tehdy, když máš co říci.

Snaž se, aby to, co říkáš, navazovalo na obsah předchozí promluvy.

Na začátku promluvy je užitečné shrnout, co bylo řečeno dřív.

Když dostaneš slovo, mluv stručně, srozumitelně a k věci.

Snaž se rozlišovat mezi fakty a svými názory či přáními.

Nerozčiluj se, hněv ti může jenom uškodit. Zůstaň klidný a soustředěný.

Nikoho neurážej, polemizuješ s názory ostatních, nikoli s jejich osobou.

Pamatuj, že smyslem diskuze je domluvit se – dosáhnout řešení.“ (Buryánek, 2002, str. 22).

3.3 Komplexní výukové metody

„Komplexní výukové metody rozšiřují prostor výukových metod a prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání... Jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace.“ (Maňák a Švec, 2003, str. 131).

Multikulturní výchova ve své aplikaci do výuky nenabývá pouze smyslu předání informací od učitele směrem k žákům. Důležitá je spolupráce a interakce jak mezi učitelem a žákem, tak i mezi žáky navzájem. Pro dosažení cílů, kterými jsou dojit k pochopení, toleranci, přijetí, je nutný přístup k výuce odlišný než pouze informativní. Proto existují metody, které se ve výuce prolínají. Hlavními metodami, které můžeme aplikovat pro multikulturní výchovu jsou diskuze, brainstorming, skupinové vyučování, simulační hry a dramatizace, kritické myšlení a projektové vyučování (Buryánek, 2002).

3.3.1 Brainstorming

Díky této metodě má učitel při její aplikaci možnost zjistit, na jaké úrovni pro následně probírané téma žáci jsou, jaké mají o dané problematice znalosti a jaké k ní mají utvořené postoje. Opět je nesmírně důležité mít jasně formulované téma, ke kterému se brainstorming vztahuje. Metoda má dvě fáze. V první fázi mají žáci za úkol v krátkém čase zapsat všechny poznatky, nápady a myšlenky, které je k tématu napadají. Ve druhé fázi se všechny informace od žáků shromáždí a dochází k jejich ověření, správnosti, vyvrácení nebo potvrzení, doplnění a prohloubení (Buryánek, 2002). Již v roce 1953 byla tato metoda označena jako „metoda podněcování skupin k tvůrčímu myšlení“ (Osborn, 1953 in Maňák a Švec, 2003, str. 164).

Zadání a specifikace tématu jsou klíčové pro správnou efektivitu brainstormingu, je potřeba držet se následujících kritérií. Téma má být specifikováno precizně, bez zbytečných slov a obrátů. Nemělo by být příliš široké, mělo by být co nejbližší definováno. Jeho zaměření má být na činnost, ne na situaci (Jankovcová, Průcha, Koudelka, 1988, str. 68).

Aby brainstorming probíhal a směřoval správným směrem k danému cíli, kterého chce učitel při jeho využití dosáhnout, je potřeba se také držet následujících pravidel. V první části se na žádný z navrhovaných řešení a nápadů, které žáci zapisují, nesmí užívat kritika. Pro podporu naprosté volnosti pro projev myšlenek žáků je ve třídě nutné navodit klima neformální a tvůrčí. Pozornost žáků učitel směřuje k sepsání co největšího množství myšlenek. Vše, co žáky napadne, je nutno zapsat. (Maňák a Švec, 2003). Při správném postupování a dodržování všech zásad brainstormingu má učitel k dispozici celkový přehled, který si chtěl vytvořit a znalostech žáků o dané problematice. Následně tak může pracovat v diskuzi s potvrzováním správných informací a vyvrácení těch, které nejsou pravdivé.

3.3.2 Skupinové vyučování

Při využití skupinového vyučování je proces rozdělen do dvou fází, a to realizační a prezentační. Než ale začne první fáze, je potřeba, aby učitel zhodnotil situaci ve třídě. Žáci by měli mít znalosti a schopnosti ke spolupráci ve skupině, měli by být schopni správně klást otázky a umět diskutovat, také by měli umět pracovat individuálně a při tom se dokázat poradit se spolužáky. K naplnění těchto potřebných schopností učitel může využít aktivizujících a klasických výukových metod, které jsou uvedeny v textu výše. Je také

potřeba, aby sám učitel měl dostatečné didaktické schopnosti a byl připraven na realizaci skupinového vyučování (Maňák, Švec, 2003).

Pokud již tedy máme všechny výše uvedené požadavky naplněné, dochází k první fázi realizační. Při této metodě jsou žáci rozděleni do menších skupin a řeší zadané téma společně. Díky sociálnímu klimatu ve skupince se žáci zbavují studu a strachu, který mohou mít z projevu před ostatními žáky a mají tak možnost se mezi menším počtem žáků projevit individuálně. Díky spolupráci ve skupinkách je umožněno žákům probrat všechny návrhy řešení, které prodiskutují a vyberou nejvhodnější cestu k výsledku. Po dosažení cíle a naplnění zadání dochází k fázi prezentační. Protože každá skupinka pracovala na tématu samostatně, při prezentaci jejich výsledků dochází k obohacení ostatních skupin o nová řešení, protože každá k němu dospěla za pomoci individuálního příspěví každého ze členů (Buryánek, 2002). Řešení problému může být prezentováno různými formami dle rozdělení učitelem nebo volbou skupin. Může se jednat o prezentaci před třídou, kdy sdělují výsledky své spolupráce, využití projektoru k názorným ukázkám nebo v papírové podobě, kdy každá skupinka bude mít k dispozici jeho vyhotovení (Maňák, Švec, 2003).

Při multikulturní výchově s touto metodou může mít každá skupina odlišné zadání. Jako příklad uvádím, že každá skupina může mít za úkol charakterizovat znaky jednoho státu, kdy si žáci ve skupině sami zvolí stát, který je jim něčím blízký nebo zajímavý. Při realizaci mají tak žáci možnost mezi sebou porovnávat poznatky a komunikovat o odlišnostech v kultuře, zvycích, tradiční kuchyni dané země. Při prezentaci pak každá skupinka obohatí ty ostatní o poznatky o jiných státech.

3.3.3 Simulační hry a dramatizace

Při této metodě si žák procvičuje své tvůrčí schopnosti, rozvíjí se jeho způsob myšlení a také estetické a mravní cítění. Žákům se dává možnost zahrát roli, která je cílovou pro výuku. Žakovým úkolem není dosáhnout co nejlepšího hereckého výkonu, ale vcítit se do dané role, kdy srovnává své dosavadní zkušenosti s těmi získanými v procesu hraní role. Žák má dojít k cíli symbolického vyjádření postoje role a její strategie v jednání (Buryánek, 2002). Po dokončení ztvárnění role je vhodné navázat na děj diskuzí, kdy všichni hodnotí, jak byly prvky role ztvárněny, zda s nimi žáci souhlasí nebo by roli sami ztvárnili jiným způsobem. Dochází tak k porovnávání samotných postojů žáků, které se mohou velmi lišit a získávají tak

nové pohledy od ostatních, jak by se s tímto úkolem vypořádali. Jedná se tak o propojení komplexní metody dramatu a aktivizující metody diskuze.

3.3.4 Kritické myšlení

Kritické myšlení nemusíme považovat za výukovou metodu, jedná se především o schopnost, kterou chceme, aby si žáci osvojili. Jedná se o schopnost analyzovat daný text, kdy dokáže žák rozlišit, které informace již zná a které jsou pro něj nové, třeba i překvapivé. Žák porovnává názory a s některými se ztotožňuje, jiné může považovat za nereálné. Na roli učitele je poté hluboká znalost zadaného textu a pomoci správně kladených otázek motivuje a posunuje žáky směrem k cíli (Buryánek, 2002). „Kritické myšlení je činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům“ (P. Gavora, 1995 in Maňák a Švec, 2003, str. 159). Je možno jej užívat v jakémkoli školním předmětu, důležité je ale brát v potaz úroveň a věk žáků, u kterých chceme kritické myšlení cvičit.

3.3.5 Projektové vyučování

Tato metoda je dlouhodobého charakteru, ve většině případů se jedná o zadání projektu učitelem žákům, kteří mají za úkol zjistit o daném tématu co nejvíce informací, roztrždit je strukturálně a následně projekt odprezentovat (Buryánek, 2002). Toto učení v projektech se nevztahuje ve své realizaci pouze na oblast školní, ale zasahuje i mimo ni, a to do přírody, mezi ostatní lidi nebo do pracovního procesu. Není tak pod tlakem školních nařízení a přísných osnov. Žáci se dále aktivně podílejí na procesu daného projektu, začleňují se do něj a tím přebírají určitou zodpovědnost. Počínají si tak v teoretické ale i v praktické rovině týkající se projektu. Jelikož se jedná o řešení situací v realitě, často se v projektové výuce prolíná více předmětů současně, není tak zaměřena pouze na jeden (Maňák, Švec, 2003).

Definice projektového vyučování by se dala charakterizovat jako výuka, při které má hlavní roli žák prezentující svůj projekt, na kterém pod vedením a dohledem učitele pracoval. Svůj projekt poté prezentuje před třídou, tím ostatní žáci získávají nové poznatky o tématu projektu.

Pro multikulturní výchovu má tato metoda velký přínos, žáci mohou zpracovávat projekty na témata, o která se zajímají, při zpracovávání mají možnost se stýkat např.

s příslušníky jiných etnik a získávat tak nové osobní zkušenosti a poznatky, které později prezentují ve výstupu své práce.

3.4 Evropská dobrovolná služba

Jedná se o projekt programu Erasmus +, který umožňuje mladým lidem ve věku 17 až 30 let věku vycestovat do hostitelské země a poznat tak nové přátele, získat spoustu nových dovedností a zkušeností a také přispět druhým k poznání jejich země a kultury. Jedná se o projekt Evropské Unie, který je realizován v letech 2014 až 2020. Tento projekt podporuje spolupráci ve vzdělávání a odborné přípravě. Projekt je zaměřen na neformální vzdělávání žáků základních škol, jeho cílem je prohloubení multikulturního citění právě v období, kdy se formují jejich postoje, hodnoty a utváří se jejich názor na svět a jeho fungování. Dobrovolníci ze zahraničí umožňují prostřednictvím neformálního vzdělávání rozšířit žákům jejich perspektivu světa okolo nás. Přestože se však jedná o neformální vzdělávání, veškeré činnosti zaštituje právě partnerská škola, která je zařazena do daného projektu. Na druhou stranu je pro dobrovolníky zprostředkována zkušenost s prací s dětmi právě prostřednictvím neformálního a mimoškolního vzdělávání. Tyto zkušenosti jim napomáhají v budoucím životě ke zlepšení pozice na trhu práce (www.trendum.cz).

Jednou z partnerských organizací, která využívá možnosti podílet se na tomto projektu je právě základní škola ve Starém Městě, kterou se budu zabývat v empirické části této bakalářské práce.

4 Žák v období dospívání

Tato práce je zaměřená na multikulturní výchovu, která je aplikovaná do výuky žáků staršího školního věku. Ti se v tomto období právě nacházejí v procesu dospívání, který je velmi složitý. Proto, abychom mohli pokračovat k její realizaci, je potřeba pochopit procesy, které se v psychice žáků odehrávají, abychom byli schopni je správně ve výuce vést a vychovávat k požadovaným kompetencím a cílům.

V odborné literatuře nalezneme mnoho rozdělení a datování období dospívání. Kabíček (2014) rozděluje období dospívání na časnou adolescenci (10. až 13. rok věku), střední adolescenci (14. až 16. rok věku) a pozdní adolescenci (17. až 19. rok věku). Šimíčková-Čížková a kol. (2010) rozděluje dospívání u chlapců a dívek věkově rozdílně, a to na období prepuberty (u děvčat okolo 10. roku věku, u chlapců okolo 11. roku věku), období puberty (u děvčat okolo 12. až 13. roku věku, biologicky se datuje s příchodem první menstruace. U chlapců okolo 12. až 13. roku věku, biologicky s prvními ranními polucemi) a na období adolescentní (u děvčat okolo 16. roku věku, u chlapců okolo 17. roku věku). Celé období dospívání se u dívek a chlapců projevuje po psychické stránce rozdílně. Děvčata se častěji uzavírají do sebe, jsou introvertní, napovrch své pocity příliš neventilují. Dospívání je u dívek rychlejší a trvá kratší dobu. Naopak u chlapců se setkáváme s problémovým chováním a své emoce otevřeně projevují svému okolí. Období dospívání u nich trvá déle. Kabíček (2014) uvádí, že v posledním století dochází k tzv. sekulárnímu trendu v růstu a dospívání, což se vyznačuje zrychleným vývojem dospívajících dětí. Věk se pro toto období snižuje o 2 až 3 roky oproti vrstevníkům předchozích generací. Příčinami, proč má vývoj zrychlený spád, jsou především kvalitnější životní podmínky, kvalitní strava nebo odstranění dětské práce. Tyto změny se projevují také ve standardu fyzických proporcí, kdy dospívající dorůstají vyššího vzrůstu, než tomu bylo o generace dříve. Vágnerová (2005) hovoří o období, kdy jedinec již není dítětem, ale ještě není dospělým. Postupně jsou však na něj kladeny požadavky a nároky jako na dospělého jedince, započíná proces osamostatňování se od rodičů, převzetí vlastní zodpovědnosti, hodnot a postojů.

4.1 Kognitivní a psychické změny

V období dospívání se ve značné míře rozvíjí fantazie, jejímž projevem je časný stav zasněnosti nebo také tzv. denního snění, ve kterém se jedná o propojení reality s jejím vnitřním prožíváním a představami o ideálu, často s formou romantiky. K fantazii se přidává podtext sexuality, který ovlivňuje chování jedince, směrové pochody jeho myšlenek a vystupování ve společnosti. Velkou změnou pro dospívajícího je změna v jeho fyzickém vývoji, se kterou se psychicky musí srovnávat. Dochází tak k časté sebekritice a následnému introvertnímu chování nebo v opačné míře k pocitu, že je jedinečný a nejlepší ze všech. Vlivem takového množství změn dochází k častému střídání nálad i ve velmi krátkém čase, které se mohou měnit z jednoho extrému k druhému, např. od projevu výbušnosti, k latenci, přecitlivělosti nebo lítosti. Velmi těžce se také smiřují s kritikou, která jde směrem k jejich osobě, zejména ohledně školního prospěchu jak ze strany učitelů, tak rodičů. Dospívající touží po uznání od jejich okolí (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Kognitivní pochody jsou na rychlém vzestupu. Formování myšlenkových pochodů se projevuje tím, že dospívající začínají řešit různé situace zcela novými způsoby. Logicky si dokáží abstraktní věci vysvětlit a odvodit z nich závěry. Učení přechází z tzv. mechanického k hledání kontextů, pochopení a zapamatování si učiva pomocí logického odvození nebo z příkladu. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dospívající dokáže pracovat s obecnými pojmy, které nemá možnost svými smysly vnímat. Teoretické výroky dokáže srovnat s realitou a odvodit si jejich platnost. Začíná chápat význam pojmů, jako je spravedlnost, hodnoty nebo postoje (Kabíček, 2014).

4.2 Socializace

Dospívající se v tomto období začínají postupně osamostatňovat. Sami si uvědomují, že již nejsou dětmi, a přestože je rodinné zázemí stále důležitou autoritativní institucí, přidávají důležitost sdružování se ve vrstevnických skupinkách. Jejich rozvíjející se sexualita je ve formě autosexuální, proto vznikají skupinky, které jsou čistě chlapecké nebo dívčí. Skupinky se tvoří na základě stejných zájmů, chlapecké se vyznačují zejména tím, že je v ní jeden hlavní autoritativní vůdce, který ji celou řídí. Ostatní uznávají jeho názory a považují jeho autoritu za vyšší než tu rodičovskou, vzhlížejí k němu a řídí se jeho radami a nápady.

Zpočátku je velmi charakteristický nestabilní stav, kdy se skupinky mění a rozpadají. Ve skupinkách se členové ztotožňují se svým stylem, kdy se stejně oblékají, často mají neupravený a nedbalý styl, napodobují se v účesech, vystupování. V těchto skupinkách dochází ke ztrátě vlastní individuality, kdy se jeden její člen ztrácí v jejím celku. S touhou po nezávislosti a vidinou dospělosti začínají s experimenty a napodobováním chování dospělých, kdy přicházejí první zkušenosti s kouřením, alkoholem a ve svém vyjadřování často užívají vulgarismy (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). I přesto, že se dospívající začínají osamostatňovat a volný čas tráví s kamarády, jedná se o jakousi fázi, kdy dospívající hledá cestu k udržení vztahů s rodinou. Na to má velký vliv kvalita a síla zázemí, ve kterém vyrůstal. Pokud byly v rodině stabilní vztahy, životní fáze, kdy se dospívající od rodinného prostředí na nějaký čas odlučuje, se na jejich kvalitě nijak neprojeví. Jakmile přijde ten správný čas, nalezne si svou cestu k rodinným vztahům a uvědomí si jejich důležitost (Kabíček, 2014). Může se nám také zdát, že se jedinec změnil až k nepoznání, není najednou takovým, jakým býval. Jedná se ale pouze o jeho reakci na mnoho změn, které v jeho fyzickém a psychickém vývoji proběhly, dospívající se postupně formoval a na povrch se projevovaly v různé síle složky jeho vlastního já, které mohly být dříve skryty nebo ne tak viditelné (Šišková, 1998).

Aby učitelé v roli vychovatelů, škola anebo rodina jakožto výchovné instituce, mohli efektivně působit ve výchově dospívajícího žáka, je nutné pochopit, jaké psychické proměny se v něm v tomto složitém období odehrávají. Je potřeba, aby si učitel uvědomoval, že dospívající již není dítětem a podle toho k němu přistupoval. Všechno výchovné působení, především multikulturní, musí být realizováno v kladném rozpoložení žáka, abychom dosáhli požadovaných cílů.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkum

Tématem mého výzkumu je multikulturní výchova dětí na základní škole ve Starém Městě očima učitelů a žáků samotných. Toto téma jsem si zvolila proto, že jsem sama jmenovanou základní školu navštěvovala a mám tak k ní blízký vztah. Multikulturní výchova je dnes dle mého názoru často nedocenené téma ve výchově dětí, protože se v osobním životě setkávám s předsudky a negativními postoji právě u dětí, které mám možnost ve svém okolí potkávat. Mým záměrem je tak zjistit, jak se s průřezovým tématem multikulturní výchovou zabývá právě jmenovaná základní škola a jaký to má přínos pro formování postojů žáků. Respondenty mého výzkumu jsou tři učitelé a skupinka čtyř žáků této základní školy ve věku 13 až 15 let. Tyto respondenty jsem zvolila proto, abych měla možnost nahlédnout na zhodnocení celé problematiky z obou stran, jak učitele jakožto vychovatele, tak ze strany žáka jakožto vychovávaného.

5.1 Úkoly výzkumu

1. Shromáždit adekvátní informace pro naplnění cíle výzkumu.
2. Zvolit vhodnou metodu a techniku výzkumu.
3. Zorganizovat samotný výzkum s vybranými respondenty.
4. Získaná data zpracovat a vyhodnotit.
5. Zpracované výsledky výzkumu interpretovat.

5.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je naplnění hlavních cílů, které jsem si vytyčila pro svou bakalářskou práci. Prvním cílem této bakalářské práce je tak zjistit, jaké metody využívají učitelé základní školy ve Starém Městě pro aplikaci multikulturní výchovy do výuky a jiných školních aktivit. Druhým cílem je zjistit, jaký mají tyto metody přínos pro formování postojů a odstranění

negativních předsudků žáků očima učitelů. Třetím cílem je zjistit, zda samotní žáci vidí změny ve svých postojích vůči odlišnostem v etnických skupinách.

5.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Jaký vliv na formování postojů žáků má aplikace multikulturní výchovy do výuky na základní škole ve Starém Městě?

Specifické otázky:

1. Jak učitelé charakterizují svou školu a žáky?
2. Co si učitelé představují pod multikulturní výchovou?
3. Jaké zkušenosti mají učitelé s multikulturní výchovou a jakých metod při její aplikaci do výuky využívají?
4. Jaké změny díky aplikaci multikulturní výchovy do výuky nastaly v postojích žáků?

5.4 Metodologie

Po celkovém zvážení a formulaci cílů své bakalářské práce, jsem dospěla k názoru, že nejvhodnějším způsobem, jak jich dosáhnout, je metoda kvalitativního výzkumu, doplněná o techniku sběru dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a skupinkou žáků jakožto respondenty. Právě pro kvalitativní výzkum je charakteristické autentické prostředí, ve kterém probíhá. Mezi realizátorem a účastníkem výzkumu je díky této osobitosti vytvořen specifický vztah, díky kterému má realizátor možnost daný jev zkoumat do hloubky a individuálně podle pocitů a prožitků účastníka výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Pro realizaci polostrukturovaného rozhovoru s učiteli jsem si určila hlavní otázku, kterou jsem dále rozdělila do čtyř specifických otázek. Ke každé specifické otázce jsem vytvořila další podotázky, které byly mým vodítkem při realizaci rozhovoru. Díky této zvolené technice jsem měla možnost získat i další data podle toho, jakým směrem konverzace v daném tématu ubíhala a co vše mi chtěli učitelé jako respondenti k problematice doplnit. Pro realizaci polostrukturovaného rozhovoru se skupinkou žáků jsem jako hlavní využila

čtvrtou v pořadí ze specifických otázek, která získala funkci hlavní, a ke které jsem poté měla doplňující otázky.

5.5 Etické aspekty

Do svého výzkumu jsem se snažila aplikovat a dodržet etické zásady, které uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2007). Při prvním setkání s respondenty jsem se jich zeptala, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru na zvukový záznam, s tím však nesouhlasili. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla odpovědi zaznamenávat do počítače, což považuji za efektivnější, protože jsem měla možnost zaznamenat si tak co nejpřesněji všechny výroky. Všichni respondenti souhlasili s podílením se na mém výzkumu, tento souhlas jsem si poté nechala podepsat vždy pod vytisknutou verzi odpovědí u každého zvlášť. Všem respondentům jsem zaručila jejich anonymitu ve výzkumu, proto jsem v jeho zpracování použila označení jmen za pomoci abecedy. Zaručení anonymity je vhodné i pro mě, jakožto výzkumníka, protože jsem se při zpracovávání dat necítila vůči respondentům zodpovědná, a tak jsem mohla uvádět všechny poznatky z mé strany objektivně a bez odstranění kritických bodů, které by bez anonymity mohly být závazné. Před začátkem rozhovoru jsem respondenty seznámila s tématem své bakalářské práce a jejím cílem. Nahlédli také do otázek, které jsem měla pro vedení rozhovoru připravené a vytisknuté.

5.6 Zpracování dat

Data z výzkumu jsem kategorizovala dle jejich významů. Vytištěné odpovědi jsem si seskupila podle jejich podobnosti a tím mi vznikly kategorie, které vypovídaly o zkoumaném jevu. Mezi mnou zkoumané jevy patřila obecná charakteristika školy a žáků pohledem učitelů, jakých metod učitelé využívají ve výuce pro zařazení prvků multikulturní výchovy do ní, mimoškolní aktivity s multikulturní tematikou, jaká je profesní připravenost učitelů na multikulturní výchovu, jaké vidí učitelé výsledky ve formování postojů žáků a jaké výsledky vidí samotní žáci ve změně svých postojů. Na základě těchto zkoumaných jevů jsem specifikovala následné kategorie, které využiji v části týkající se interpretace výsledků výzkumu. Celkem jsem odpovědi rozdělila do těchto pěti kategorií: jak učitelé vnímají svou školu a žáky, začlenění multikulturní výchovy do výuky a aktivit školy, příprava učitelů na

multikulturní výchovu, multikulturní výchova a formování postojů u žáků pohledem učitelů,
multikulturní výchova a formování postojů u žáků jejich pohledem.

5.7 Výsledky výzkumu

5.7.1 Jak učitelé vnímají svou školu a žáky

Na začátku rozhovoru jsem chtěla získat přehled o tom, jak učitelé vnímají svou školu, jak ji charakterizují a také jak charakterizují žáky, kteří ji navštěvují. Zajímala jsem se i o jejich zkušenosti s žáky odlišných etnik.

Všechny tři paní učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor, svou školu charakterizovaly jako malou, rodinnou a vesnickou, která nemá žádné specifické zaměření. Paní učitelka A učí na této škole již od začátku své praxe, kterou má již přes 20 let. Paní učitelky B a C učí na této škole pár let a mají praxi z různých městských škol z okolí.

Paní učitelka A se s žáky cizích etnik za svou praxi setkala velmi zřídka. Nemá proto s nimi téměř žádné zkušenosti.

Paní učitelka B se na této škole s odlišnými etnickými skupinami žáků také nesešla, avšak v posledních letech podle ní přibývá žáků, kteří mají cizince jednoho ze svých rodičů, odlišnosti, které se u nich projevují, nejsou na první pohled viditelné, jedná se například o tradice nebo o odlišný způsob slavení různých svátků, než jak je slaví ostatní spolužáci. Zkušenosti s jinými etniky mezi žáky má však ze své předešlé praxe, kdy se setkávala s žáky převážně romskými nebo s žáky, kteří vyznávali jiné náboženství než křesťanství.

Paní učitelka C se s jinými etnickými skupinami mezi žáky setkala pouze při své předešlé praxi, kdy se jednalo převážně o korejské žáky.

Z úvodní části rozhovoru vyplývá, že na základní školu ve Starém Městě, z důvodu jejího odlehlejšího umístění na vesnici, žáci odlišných etnik v nijak značné míře nedocházejí. V posledních letech však narůstá počet žáků, kteří mají rodiče různých národností.

5.7.2 Začlenění multikulturní výchovy do výuky a aktivit školy

Způsobů a přístupů, jak může být multikulturní výchova aplikovaná do výuky a aktivit školy, je nepřeberné množství. Je na každém učiteli zvlášť, jaký k multikulturní výchově zaujímá postoj a jakým způsobem ji do své výuky zakomponuje. Zajímala jsem se proto, jaký

mají učitelé názor na aplikaci multikulturální výchovy do výuky, jak ji sami provádějí a jak by se měla multikulturální výchova žáků provádět.

Paní učitelka A hovoří o multikulturální výchově jako o učení k toleranci a pochopení. Domnívá se, že ve výuce by měla být zastoupená především v humanitních předmětech. Je ale toho názoru, že podstatnou roli hraje neformální vzdělávání, jehož součástí je multikulturální výchova, protože právě setkávání se žáků s odlišnostmi tváří v tvář, získávání osobních nových poznatků, navazování nových kontaktů a vztahů, právě vytváří cestičku pro pochopení, jak je samotné odlišnosti obohacují a přivádí je to k toleranci různorodosti.

Paní učitelka B se domnívá, že multikulturální výchova je v České republice zaměřena především na Romy. Považuje ale za důležité, aby se žáci seznámili s různými etniky, náboženskými skupinami, aby tolerovali jejich odlišnosti. Podotkla také důležitost zabývat se při výuce, především ve výchově k občanství, zeměpise nebo dějepise, současnou problematikou, kterou je imigrační krize, protože se týká celé Evropy, tudíž i nás, obyvatel České republiky.

Paní učitelka C považuje aplikaci multikulturální výchovy do výuky za nedostačující. Multikulturální výchova by se měla aplikovat do všech předmětů, v míře, kterou sám učitel uzná za vhodné. Důležité je podle ní ji aplikovat v reálném životě žáků, kdy by se do tohoto procesu měla aktivně zapojovat i rodina, nejedná se podle ní tak pouze o multikulturální výchovy jako součást školního výchovně-vzdělávacího procesu.

Na otázku, co si paní učitelky myslí o multikulturální výchově jako samostatném předmětu, mi všechny odpověděly, že by postrádala smysl. Paní učitelka C opět zdůraznila důležitost propojení multikulturální výchovy napříč všemi předměty, názorem paní učitelky A a B bylo, že se má prolínat primárně v humanitních předmětech.

Dále jsem chtěla během tohoto rozhovoru zjistit, jak samy paní učitelky aplikují multikulturální výchovu do své výuky nebo jak se podílejí na aktivitách, které se jí týkají.

Paní učitelka A ve svých předmětech, kterými jsou matematika a pracovní činnosti, vidí prvky multikulturální výchovy pouze v zadání různých textů. Multikulturální výchovu ale vidí v možnostech, kdy se žáci účastní různých soutěží mezi školami na regionálních i celostátních úrovních. V průběhu těchto soutěží mají žáci možnost setkávat se s vrstevníky mnohdy odlišných etnik, ale s podobnými zájmy. Multikulturální výchova je pro ni přirozenou součástí života, kterou by měla být právě praxe a možnost osobní zkušenosti.

Paní učitelka B vyučuje výchovu k občanství a dějepis. Multikulturní výchovu tak považuje za součást svých předmětů. Ve své výuce často využívá diskuze, kdy s žáky komunikuje o jejich okolí, využívá také projektů, které žákům zadává na témata, která jim jsou blízká. Při těchto projektech využívá také toho, že někteří žáci mají jednoho rodiče cizince, proto bývají v těchto případech tématem tradice, které ve své rodině žáci slaví nebo charakteristika země, ze které rodič pochází. Toto považuje za jakési obohacení výuky s osobními zkušenostmi, pro ostatní žáky se tak celý prezentovaný projekt stává zajímavějším právě proto, že se týká rodiny jejich spolužáka. Při volnějších hodinách seznamuje žáky s prvky multikulturní výchovy například četbou různých pohádek nebo poezie. Při ožehavých tématech, jako jsou válečné konflikty, nejprve zjišťuje, obvykle formou brainstormingu, co žáci o problému vědí a co si myslí. Poté nad odpověďmi diskutují a k vyhledávání dalších informací využívají internet, pouštějí si dokumentární filmy nebo čtou příspěvky z časopisů a knih. U většiny žáků pozoruje, že o ožehavých tématech mají již některé informace ze svého domova. Multikulturní výchovu také spatřuje v realizaci školy v přírodě a kurzu lyžařského výcviku, které pomáhá organizovat. Při škole v přírodě v posledních letech využívá také přítomnosti dobrovolníků z projektu Evropské dobrovolné služby. S dobrovolníky tak společně promýšlejí různé poznávací aktivity pro žáky, které provádějí právě při škole v přírodě.

Paní učitelka C při mém dotazu na multikulturní výchovu ihned jmenovala projekt Evropské dobrovolné služby, jehož partnerskou organizací je již několikátým rokem právě základní škola ve Starém Městě. S dobrovolníky spolupracuje a vytváří různé projekty, s jejichž realizací jim pomáhá. Jedním z projektů je například také Den evropských jazyků, který organizují dvakrát ročně a žáci mají možnost seznámit se s různými jazyky, a zeměmi, ve kterých se těmito jazyky mluví.

Učitelé na základní škole ve Starém Městě aplikují multikulturní výchovu zejména do výuky humanitních předmětů. Metodami, které využívají, jsou projektová výuka, brainstorming a diskuze. Škola nabízí žákům účastnit se na různých soutěžích, při kterých mají možnost setkávat se s odlišnými vrstevníky. Škola také organizuje školy v přírodě a lyžařské kurzy pro žáky, kdy se pomocí různých her a aktivit učí spolupráci a poznávají nová místa. Tato škola je také partnerskou organizací projektu Evropské dobrovolné služby, která formou neformálního vzdělávání míří na žáky ve smyslu multikulturní výchovy. Tento projekt nabízí mnoho aktivit, kterých se žáci mohou zúčastnit, například Den evropských

jazyků, kdy mají žáci možnost dozvědět se více o kultuře dobrovolníků projektu, kteří se této aktivitě také účastní.

5.7.3 Příprava učitelů na multikulturní výchovu

Role učitele jako vychovatele při multikulturní výchově ve výuce je velmi zásadní. Musí si zachovat objektivní přístup a nedávat při její realizaci najevo své osobní postoje, které zaujímá, aby neovlivňoval žáky. Zejména při negativních postojích vůči nějaké problematice může jít o složitou situaci, protože pro učitele může být velmi těžké zachovat si svou objektivitu, aby žáky neovlivnil právě svým negativním postojem. Zajímalo mě proto, jak se učitelé vzdělávají, aby tuto výchovnou funkci mohli vykonávat a naplňovat. Při rozhovoru jsem se tak zajímala, zda se paní učitelky setkaly s multikulturní výchovou při svém vysokoškolském studiu a zda se v této oblasti vzdělávají i v průběhu své praxe, aby jejich role naplňovala správnou funkčnost.

Paní učitelka A mi sdělila, že se při studiu na vysoké škole s multikulturní výchovou, jakožto součástí výuky a podmínkami pro její provádění, nesetkala. Sama se odborně v této problematice také nevzdělává, protože je názoru, že k toleranci a pochopení člověk dojde především na základě vlastní zkušenosti, proto by si každý člověk měl na základě získaných informací a zkušeností sám osvojit potřebu tolerance a pochopení.

Paní učitelka B se na vysoké škole také v této problematice nijak hluboce nevzdělávala. Sama se však o multikulturní výchovu zajímá a vyhledává si na toto téma různé odborné články v literatuře nebo na internetu. Za největší přínos však pokládá vzájemné poznatky, které probírá s kolegy a navzájem si předávají nápady, jak multikulturní výchovu aplikovat. Při její realizaci se tak řídí především vlastními a získanými nápady, snaží se při komunikaci zachovat určitou objektivitu, i když sama přiznává, že je to pro ni velmi těžké.

Oproti tomu paní učitelka C uvedla, že při vysokoškolském studiu měla mnoho možností, jak se v této oblasti vzdělávat. Jednou z největších příležitostí, které se jí naskytly, byla možnost Erasmusu. Dále jí je přínosem cestování, které má ráda, hovořila však o důležitosti nebýt při dovolené v cizí zemi zavřený pouze někde na hotelu s ostatními, ale je nutno vyrazit do společnosti, do města, do života obyčejných lidí. Pro její osobní rozvoj je velkým přínosem projekt Evropské dobrovolné služby, který pomáhá na škole organizovat. Právě při spolupráci s dobrovolníky tohoto projektu, kdy jim vypomáhá při realizaci jejich aktivit, pomáhá jim s učením se českého jazyka, vidí velké posuny ve svém sebevzdělávání.

Díky tomuto projektu si také vytvořila pár dobrých přátel, napříč Evropou, se kterými zůstává v kontaktu. Sama si neuvědomuje, že by měla negativní postoje nebo předsudky vůči jakýmkoli odlišnostem. Ráda poznává stále něco nového, a proto se domnívá, že je její přístup i k multikulturní výchově žáků zcela objektivní, případně žákům ukazuje své pozitivní postoje vůči odlišnostem, jakožto obohacení, které jí nové poznatky dávají do života.

Z rozhovorů vyplývá, že je zcela na preferencích učitele, zda se chce sebevzděláváním v multikulturně zabývat nebo ne. Paní učitelka A tuto potřebu nemá, paní učitelky B a C však vyhledávají různé odborné články na toto téma, paní učitelka C ráda cestuje a poznává stále něco nového, nové kultury, nové tradice, což jí dle jejího názoru neustále obohacuje.

5.7.4 Multikulturní výchova a formování postojů u žáků pohledem učitelů

Formovat postoje u žáků je velmi složitá a dlouhodobá záležitost. Jedná se o jeden z hlavních cílů, ke kterému má dospět právě multikulturní výchova. V této fázi rozhovoru jsem chtěla zjistit, zda učitelé registrují negativní postoje žáků vůči odlišným etnikům a zda vidí posun v jejich eliminaci díky aplikaci multikulturní výchovy do výuky a školních aktivit.

Paní učitelka A uvedla, že negativní postoje nebo předsudky u svých žáků při vyučování nijak zvlášť neregistruje. Myslí si, že žáci nemají problém komunikovat v přítomnosti cizinců, protože nejsou natolik zatíženi předsudky, jako dospělí. Domnívá se, že je tomu tak proto, že v dnešní době žáci se svými rodiči hodně cestují do zahraničí, jsou tak zvyklí na odlišnosti mezi různými lidmi a setkávání se s cizinci je tak pro ně mnohem přirozenější. Také to, že jsou žáci schopni komunikovat v cizím jazyce, je pro ně velkým přínosem. U sebe osobně spatřuje velké problémy právě v jazykové bariéře.

Paní učitelka B vidí velký zájem žáků o dozvídání se nových informací především metodou projektů. O různorodost světa se žáci velmi zajímají, mnohdy se setkává s nepravdivými informacemi, kterým žáci věří, právě díky této metodě výuky si však pravost informací prověřují a utvrzují. Skeptický pohled má však na negativní postoje, které jsou založeny na základě osobních negativních zkušeností nebo takovýchto zkušeností někoho z okolí. Při seznamování se s žáky, v hodině výchově občanství, jim povídala o své předchozí praxi na jiné škole, také si s nimi povídala o různorodosti žáků, kteří tam docházeli. Právě u romského etnika se setkala s negativními postoji u celé třídy žáků. Jejich odůvodněním byly právě negativní zkušenosti, které s nimi měli sami nebo o nich slyšeli. Domnívá se, že v takovémto případě, kdy se jedná o tak hluboce zakořeněné negativní postoje, které mají žáci

v osobní zkušenosti, lze formovat jen velmi těžko a uznala, že sama neví, jak by tohoto mohla docílit, protože i ona má vůči tomuto etniku své osobní negativní postoje na základě svých zkušeností, což však před žáky neprojevovala, ale jedná se podle ní o konkrétní problematiku, která je zakořeněna i v rodinách žáků a takovéto postoje se formují velmi těžce.

Paní učitelka C vidí pokroky u uvědomování si vlastních postojů u žáků právě díky projektu Evropské dobrovolné služby, jejíž dobrovolníci se účastní jak neformální, tak místy i formální části vzdělávání. Žáci se obohacují v rozšíření svých znalostí o různých kulturách a také si procvičují komunikaci v cizím jazyce. Jelikož je jejím zaměřením výuka cizích jazyků, ve svých hodinách využívá komunikaci ve spolupráci s dobrovolníky projektu. U žáků vidí také velký posun v jejich hodnotách a postojích díky projektu Den evropských jazyků, kdy mají celý den žáci možnost dozvědět se více o odlišnostech ale také stejnostech různých evropských národů. Jako konkrétní příklad, kdy viděla u žáků velký posun uvedla ten, kdy minulý školní rok hostili dobrovolníka z Francie. Ještě, než došlo k osobnímu seznámení dobrovolníka s žáky, ukázala jim jeho fotografii, na které byl zachycen. Žáci viděli, že je dobrovolník tmavší pleti, měl dredy a v ruce držel cigaretu, najednou se jí v hodině rozvinula obrovská diskuze, kdy žáci projevovali ve velké míře negativní postoje vůči jeho osobě na základě jeho vzhledu. Jakmile ale dobrovolník přijel osobně do školy a žáci měli možnost se s ním seznámit, ihned si jej oblíbili díky jeho vstřícnému chování a aktivnímu zapojování se do programů. Tímto paní učitelka poukazyvala na důležitost osobního kontaktu žáků s cizím etnikem než dát na první dojem pouze z fotografie. Když dobrovolník oznámil, že musí odjet dříve než v dohodnutý termín, protože mu bylo v jeho zemi nabídnuto studium a nová pracovní pozice, žáci projevovali zklamání, že odjíždí, protože si k němu vybudovali kladný citový vztah, a to i přes jejich první reakce strachu a odmítavosti.

Na základě všech výpovědí bych tuto část zhodnotila tak, že ze zkušeností, které mi paní učitelky, je viditelné, že pro formování postojů žáků nepomáhá pouze znalost daného etnika, nesmírně důležitá je osobní zkušenost, která jejich postoje nejvíce ovlivňuje, a to jak negativním, tak pozitivním směrem.

5.7.5 Multikulturní výchova a formování postojů u žáků jejich pohledem

V poslední části svého výzkumu jsem využila techniku polostrukturovaného rozhovoru, které jsem realizovala se čtyřmi žáky základní školy ve Starém Městě ve věku 13

až 15 let. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, zda si žáci uvědomují proměnu svých postojů za použití multikulturní výchovy ve výuce a aktivitách školy.

Na samotném začátku jsem se zajímala o to, zda si žáci se svými učiteli povídají o toleranci nebo předsudcích. Všichni žáci mi odpověděli kladně. Zeptala jsem se, zda jim učitelé v běžné výuce zadávají různé samostatné úkoly nebo projekty. Žákyně A mi pověděla o hodinách výchovy k občanství, kdy mají často za úkol vypracovat prezentace o tématech, která si vyberou. Sdělila mi, že je pro ni těžké si představit, že někdo žije jinak, slaví jiné svátky a ty naše ne. Na toto téma se rozeběhla krátká diskuze a překřikování žáků jednoho přes druhého, kdy mi povídali o zajímavostech, které se dozvěděli. Zeptala jsem se také, zda si v některých hodinách udělají chvilku na diskutování o nějakém tématu. Žákyně D mi pověděla, že si hodně povídají v angličtině o anglických tradicích, kuchyni nebo o historii. Žák B jmenoval dějepis, při kterém mají možnost si více povídat do podrobností o probíraném učivu.

Zeptala jsem se tak na projekt Evropských dobrovolných služeb, kdy se na škole již několikátým rokem střídají dobrovolníci z různých zemí. Žáci povídali o dobrovolnících s nadšením, žákyně A se rozpovídala o tom, jak se snažila jednu dobrovolnici naučit lépe mluvit česky, protože má sama problém komunikovat v anglickém jazyce před více lidmi. Povídala mi o tom, jak se s dobrovolnicí skamarádily a dodnes jsou spolu v kontaktu přes sociální síť, kdy ji kamarádka píše česky a ona ji zase zpět odepisuje anglicky, aby se obě procvičily. Na toto jsem navázala s otázkou, zda se ve škole setkali s žákem, který se od nich odlišoval, který by měl jiný původ nebo by mluvil právě jiným jazykem než českým. Ve škole se však s takovým spolužákem nesetkali. Další mou otázkou bylo, zda si žáci myslí, že když je někdo odlišný, znamená to, že je špatný. Šokovala mě odpověď žákyně A, která ihned odpověděla „nejsem žádní rasisti“. Na toto jsem chtěla navázat na případ, kdy se jednalo o dobrovolníka z Francie, který byl tmavé pleti se specifickým stylem účesu. Když jsem se zeptala, dostalo se mi čtyř velkých úsměvů od žáků, kteří přiznali, že je fotografie, kterou jim paní učitelka ukázala, opravdu šokovala. Že z ní šel strach a opravdu měli jisté pochybnosti. Jakmile ale dobrovolník přijel, všichni mluvili o tom, jak byl zábavný, vyprávěli mi různé historky ze školy v přírodě, na které s nimi byl. Na konci jsem se zeptala, jestli si uvědomují svůj negativní postoj, který vůči jeho osobě zaujímali, který měli při prvním pohledu na fotografii a žákyně C uznala, že právě až díky tomu, kdy dobrovolníka osobně poznala, k němu změnila svůj postoj. Předtím se ho bála a nechtěla se s ním seznámit. Nakonec však zjistila, že to je velmi milý a zábavný chlapec. Žáci mi také řekli, že jim již paní učitelka

ukázala fotografii dobrovolnice, která je bude navštěvovat příští rok. Bude se jednat o studentku z Německa, a protože se žákyně A a žák B učí jako druhý jazyk němčinu, těší se, že si s ní budou moci popovídat i v tomto jazyce.

Po tomto rozhovoru jsem získala přehled o tom, jak si žáci formují své postoje. Zjistila jsem, že je pro ně nejdůležitější osobní zkušenost. U všech čtyř žáků se potvrdilo, že multikulturní výchova základní školy ve Starém Městě je do aktivit školy aplikovaná ve velké míře, kdy se žáci obohacují o poznatky o nových kulturách, sami tyto nové poznatky vyhledávají a vidí v nich přínos pro sebe samé. Ve vyučovacích hodinách vidí zpestření formou prezentací nebo možnosti diskutování o problému, nejvíce je ale zajímají aktivity, při kterých získají právě osobní zkušenosti.

5.8 Diskuze k výzkumu

Definice pro multikulturní výchovu najdeme v odborné literatuře nesčetné množství. Všechny definice však mají jedno společné a tím je cíl multikulturní výchovy, kterým je vést žáky k pochopení a toleranci. Ve všech třech případech mi dotazované respondentky odpověděly naprosto stejně v souladu tímto definovaným cílem.

V teoretické části této práce jsem také uvedla, že výchovnou funkci v oblasti multikulturní výchovy vykonává jak instituce školy, tak instituce rodiny. Dotazované respondentky toto také potvrdily, tudíž výchovnou funkci by neměla přebírat pouze škola, ale také rodina a celé společenské okolí žáka. Dvě se shodovaly v tom, že ve výuce by měla být multikulturní výchova zahrnuta především do humanitních předmětů. Jedna respondentka považovala za nezbytné, aby se multikulturní výchova prolínala napříč všemi předměty.

Základní škola ve Starém Městě je svou rozmanitostí v prolínání multikulturní výchovy napříč formálním vzděláváním, tak i aktivitami neformálního vzdělávání žáků důkazem, že nezáleží na tom, zda danou školu navštěvují žáci odlišných etnik nebo ne, protože multikulturní výchova pracuje nejen s rozmanitostí žáků ve školních třídách, ale také v celém jejich životě (www.inkluzivniskola.cz).

Buryánek (2002) hovoří o tom, že abychom dosáhli cílů multikulturní výchovy, kdy chceme žáky vést k pochopení a toleranci, je potřeba využívat různých metod, které nejsou pouze informativního charakteru. Mezi hlavní metody tak řadí diskuzi, brainstorming,

skupinové vyučování, dramatizaci, kritické myšlení a projektové vyučování. Metody, které využívají mé respondentky ve své výuce se s tímto výrokiem shodují, protože mezi nejvíce používané řadily právě diskuzi, brainstorming a projektové vyučování. Vedle těchto metod, které jsou využívány ve výuce, je jmenovaná škola součástí projektu Evropské dobrovolné služby, který má za cíl prohloubit multikulturní citění lidí právě v období, kdy se formují jejich postoje a hodnoty. Proto je projekt zaměřen na období základního vzdělávání. V kompozici celé realizace multikulturní výchovy na této škole spatřuji také výskyt obou přístupů, které jsem v teoretické části definovala, a to kulturně-standardní přístup, který je ve většinové výuce, tak i transkulturní přístup, kdy se jedná o případy spolupráce učitelů a dobrovolníků přímo v hodině a žáci mají tak možnost poznat kulturu a zvyky daného dobrovolníka.

Role učitele jakožto vychovatele a realizátora multikulturní výchovy je velmi zásadní. Musí si zachovat objektivní přístup a nedávat před žáky najevo své osobní postoje nebo předsudky, aby nedošlo k ovlivnění žáků. Již Tomáš Garrigue Masaryk v roce 1920 zdůrazňoval důležitost vysokých škol v přípravě učitelů na vykonávání jejich profese. Dotazovala jsem se proto svých respondentek, jak se při svém vzdělávání zabývaly výukou multikulturní výchovy. Dvě respondentky se na vysoké škole s tímto neseťkaly vůbec, jedna ano. Jedna respondentka uvedla, že se ani sama v této problematice nijak nevzdělává, protože multikulturní výchovu považuje za součást běžného života. Zbývající dvě respondentky se dále problematikou multikulturní výchovy samy vzdělávají, a to studiem odborných textů, předáváním zkušeností navzájem s kolegy nebo cestováním, kdy poznávají nové kultury a vytvářejí si tak vlastní pozitivní postoje. Jelikož mě ale zajímala především vysokoškolská příprava, byla jsem překvapena, že se s multikulturní výchovou setkala pouze jedna z nich. Uvědomují si ale důležitost zachování objektivity při jednání s žáky, jedna respondentka uvedla, že je to pro ni ale velmi těžké v některých situacích, aby neprojevila svůj osobní postoj vůči některým tématům.

Multikulturní výchova napomáhá při formování postojů žáků, jedná se o velmi složitý proces, kterým působíme na všechny jeho složky. Průcha (2001) mezi základní složky podstaty postojů řadí znalosti, emoce a sklon chování, který má jedinec vůči danému objektu. Díky využívání různých přístupů a metod, se formování postojů může stát efektivním. Žáci na této škole mají možnost komunikovat o daných tématech jak mezi sebou, tak s učiteli a také mají možnost získávat informace přímo od jedinců, kteří jsou jiné národnosti. Tímto narážím

na příklad účasti dobrovolníků projektu Evropské dobrovolné služby, kteří se podílejí jak na neformálním, tak i v omezené míře na formálním vzdělávání žáků.

Zajímalo mě, zda samotní žáci vidí změny ve svých postojích vůči odlišným etnickým skupinám. Při prováděném rozhovoru jsem tak využila informace, kterou jsem měla od jedné své respondentky z řady učitelů, kdy se u žáků při prvním seznámení s dobrovolníkem přes životopis a fotografii, projevíly negativní názory a náznaky strachu. Žáci mi sdělili, že si jsou vědomi své reakce a postoje, které nejdříve vůči dobrovolníkovi zaujímali a také si jsou vědomi toho, že je potřeba člověka poznat jako osobnost a nevytvářet si předběžné negativní postoje pouze na základě domněnek, které získali z jeho vzhledu a celkové kompozice fotografie.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala multikulturní výchovou dětí staršího školního věku. Multikulturní výchova je téma, které je dnes velmi aktuální. Ať už díky neomezeným možnostem cestovat do zahraničí, tak kvůli situaci imigrační krize, která zasáhla Evropu, tudíž i Českou republiku. Každým školním rokem se zvyšuje počet žáků cizinců, kteří navštěvují česká školní zařízení, také se zvyšuje celkový počet cizinců, kteří vedle nás žijí na českém území. Z tohoto důvodu je potřeba zajistit, aby žáci měli znalosti o odlišných kulturách a měli schopnosti tyto odlišnosti tolerovat a chápat a zajistit tak, aby byli žáci odlišných etnických skupin přijati do třídního kolektivu na školách. K docílení tohoto přijetí nám napomáhá mimo jiné multikulturní výchova, která by měla být součástí výuky na každé škole.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část se skládá ze čtyř hlavních kapitol, které dále dělím na podkapitoly. V první kapitole se zabývám multikulturní výchovou, její definicí a podstatou. Dále se zde zabývám jejím historickým vývojem a legislativním zakotvením. Ve druhé kapitole se věnuji výchově k toleranci, kdy charakterizují postoje a předsudky, jejich vznik a formování, případně eliminaci. Do této kapitoly zahrnuji rodinu a školu jako výchovné instituce a charakterizují roli učitele jakožto vychovatele. Ve třetí kapitole popisují realizaci multikulturní výchovy ve škole a specifikují výukové metody. Čtvrtou kapitolu věnuji období dospívání, kognitivním, emočním změnám a proměnám v socializaci žáka v tomto období.

V empirické části jsem se zabývala výzkumem, díky kterému jsem se pokusila naplnit vytyčené cíle mé bakalářské práce. Na základě výsledků z výzkumu jsem zjistila následující. Základní škola ve Starém Městě by se dala charakterizovat jako malá vesnická škola bez specifického zaměření. I přesto, že do školy nedochází žáci odlišných etnik, multikulturní výchova je ve výuce a aktivitách školy zastoupena ve značné míře. Pro její realizaci ve výuce využívají učitelé metody diskuze, brainstormingu nebo projektového vyučování. Škola je také partnerskou organizací projektu Evropské dobrovolné služby, který nabízí mnoho aktivit a možností, jak se žáci mohou o jiné národnosti dozvědět více a osobně. V návaznosti na tento projekt škola pořádá dvakrát ročně Den evropských jazyků, kdy dobrovolníci ze zahraničí prezentují projekty a komunikují s žáky o jejich kultuře, zvycích, tradiční kuchyni, sportu aj.

Tato škola organizuje školy v přírodě, na jejichž programu se dobrovolníci z projektu taktéž účastní.

Mým dalším cílem bylo zjistit, jaký má multikulturní výchova přínos pro formování postojů žáků. Z pohledu učitelů jsem však zjistila, že žáci nemají žádný ostych při komunikaci s cizinci. Avšak při negativních postojích je jejich formování pomocí multikulturní výchovy velmi složitým procesem, protože dané postoje stojí na reálné zkušenosti, kterou je velmi těžké přehodnotit a dojít tak k toleranci. Učitelé uvádějí, že pro formování postojů žáků je potřeba jak jejich teoretická znalost odlišností etnik, jejich tradic, kultur, tak je nesmírně důležitá osobní zkušenost, která postoje právě nejvíce ovlivňuje, a to jak negativním směrem, tak pozitivním.

Žáci na prvky multikulturní výchovy ve výuce pohlíží jako na zajímavé zpestření, jsou otevřeni novým poznatkům, zajímají se o odlišnosti světa, o jiné národy, země, jejich tradice, kuchyni atd. Při rozhovoru jsem však zjistila, že i pro žáky je nejvíce klíčová právě osobní zkušenost s příslušníkem jiného etnika. Při rozhovoru jsem navodila téma, ve kterém sami viděli posun z negativního postoje, který zaujímali na základě svých představ, k pozitivnímu postoji, který získali při osobním setkání s jedincem, který byl objektem tohoto postoje.

Domnívám se, že jsem cíle své bakalářské práce díky provedenému výzkumu zcela naplnila.

Celkově jsem toho názoru, že základní škola ve Starém Městě multikulturní výchovu do své výuky a ostatních aktivit aplikuje v hojné míře, která žákům přináší spoustu možností obohacení o nové zkušenosti i znalosti. Pro vznik jejich postojů však nemá vliv pouze klima školy, jedná se o celou řadu faktorů během jejich života. Multikulturní výchova je tak prostředkem, který je vybavuje schopností tolerance a pochopení odlišností a je dále na každém žákovi individuálně, na vlivu rodiny i celého okolí, zda si tuto schopnost osvojí nebo ne.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BALVÍN, Jaroslav, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita: sborník*. Vyd. 2. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 978-80-86798-07-3.
2. BURYÁNEK, Jan, KAMENICKÁ Veronika, *Interkulturní vzdělávání I. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s., 2002.
3. CÍLKOVÁ, Eva, Petra BOREŠOVÁ a Jiří PRŮCHA. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-7367-890-6.
4. ČÁSTKOVÁ, Pavlína, JANSKÁ, Iva, ed. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy: [věda o edukačních procesech]*. Vyd. 3. Olomouc: Jiří Dostál, 2014. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-87658-09-3.
5. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
6. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
7. HAYES, Nicky, JANSKÁ, Iva, ed. *Základy sociální psychologie: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-717-8763-9.
8. HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.
9. JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-042-3209-4.
10. KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví: [věda o edukačních procesech]*. Vyd. 3. Praha: Triton, 2014. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-7387-793-4.
11. KALEJA, Martin, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Romové a škola versus rodiče a žáci: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

12. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody: [věda o edukačních procesech]*. Vyd. 3. Brno: Paido, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-731-5039-5.
13. MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísní, 2008. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-86961-61-3.
14. NAKONEČNÝ, Milan, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Psychologie osobnosti: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1997. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-200-0628-1.
15. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
16. PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.
17. PRŮCHA, Jan, JANSKÁ, Iva, ed. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1997. Pedagogika (ISV). ISBN 80-717-8170-3.
18. PRŮCHA, Jan, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 2. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6672-2.
19. SINGLY, François de, JANSKÁ, Iva, ed. *Sociologie současné rodiny: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-717-8249-1.
20. SOBOTKOVÁ, Irena, JANSKÁ, Iva, ed. *Psychologie rodiny: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-717-8559-8.
21. STŘELEČEK, Stanislav, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Vyd. 2. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3161-3.
22. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Přehled vývojové psychologie: [věda o edukačních procesech]*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-244-2433-0.
23. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-717-8285-8.

24. ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a Jiří PRŮCHA. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: poznáváme jiné národy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogika (ISV). ISBN 978-80-7367-313-0.
25. VÁGNEROVÁ, Marie, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 3., upr. vyd. Praha: Karolinum, 2005. Pedagogika (ISV). ISBN 80-246-0956-8.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

1. Český statistický úřad (2019). *Cizinci: Vzdělávání, Data – vzdělávání cizinců*.
Dostupné z: <<https://www.czso.cz/csu/cizinci/matenske-zakladni-stredni-vyssi-odborne-skoly-a-konzervatore>> [30.5.2019]
2. META, o.p.s. (2013). *Multikulturní výchova*.
Dostupné z: <<http://www.inkluzivniskola.cz/multikulturni-vychova>> [2.6.2019]
3. MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.
Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>> [2.6.2019]
4. TRENDUM, o.p.s. *Erasmus + – Evropská dobrovolná služba*
Dostupné z: <<http://www.trendum.cz/evropskaacute-dobrovolnaacute-slu382ba.html>> [7.6.2019]