

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



Postoje žáků středních škol k národnostním a etnickým menšinám

Bakalářská práce

Autor: **Prokop Dvořák**

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Votava, Ph.D.

2016

Zadávací list 1/2

Zadávací list 2/2

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

„Postoje žáků středních škol k národnostním a etnickým menšinám“

vypracoval samostatně a použil jen pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Jsem si vědom, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Jsem si vědom, že moje bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitní databázi a bude veřejně přístupná k nahlédnutí.

Jsem si vědom že, na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

.....

(podpis autora)

V dne

Obsah

1	ÚVOD.....	10
2	CÍLE A METODIKA	11
2.1	CÍLE	11
2.2	METODIKA.....	11
3	ZÁKLADNÍ POJMY	12
3.1	POSTOJE.....	12
3.2	PŘEDSUDEK, STEREOTYP	14
3.3	TOLERANCE.....	15
3.4	NÁRODNOSTNÍ MENŠINA	16
3.5	ETNIKUM	18
3.6	MULTIKULTURALITA A MULTIKULTURALISMUS	19
4	SOCIÁLNÍ VLIVY NA VÝVOJ JEDINCE.....	20
4.1	RODINNÁ VÝCHOVA	20
4.1.1	<i>Rodina.....</i>	<i>20</i>
4.1.2	<i>Rodinná výchova.....</i>	<i>21</i>
4.1.3	<i>Hledisko pedagogické a psychologické.....</i>	<i>22</i>
4.1.4	<i>Vlivy působící na podobu moderní rodiny</i>	<i>24</i>
4.2	ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	25
4.2.1	<i>Charakteristika</i>	<i>25</i>
4.2.2	<i>Školní klima.....</i>	<i>26</i>
4.2.3	<i>Vliv školního prostředí.....</i>	<i>27</i>
4.3	VLIV MÉDIÍ.....	29
4.3.1	<i>Média, masmédia.....</i>	<i>29</i>
4.3.2	<i>Masmédium jako prostředek vzdělávání</i>	<i>30</i>
4.3.3	<i>Negativní vliv masmédií</i>	<i>31</i>
4.3.4	<i>Virtuální sociální síť a její negativa.....</i>	<i>32</i>
5	MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	35
5.1	POJEM MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	35
5.2	CÍLE A PÍLÍŘE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	36

5.3	KOMPETENCE K ROZVOJI CÍLŮ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	36
5.4	METODY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	37
5.4.1	<i>Diskuse</i>	38
5.4.2	<i>Brainstorming</i>	38
5.4.3	<i>Simulační hry a dramatizace</i>	39
5.4.4	<i>Kritické myšlení</i>	39
5.5	KOMPETENCE PEDAGOGA.....	39
5.6	OFICIÁLNÍ POJETÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY VE VZDĚLÁVÁNÍ	41
6	VÝZKUM.....	42
6.1	CÍLE VÝZKUMU.....	42
6.2	DRUH VÝZKUMU, URČENÍ PROMĚNNÝCH, STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	42
6.3	DOTAZNÍK	43
6.4	SESTAVENÍ DOTAZNÍKU.....	44
6.5	REALIZACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	44
7	VÝSLEDKY VÝZKUMU	46
7.1	ÚDAJE O RESPONDENTECH	46
7.2	OSOBNÍ ZKUŠENOST S PŘÍSLUŠNÍKEM NÁRODNOSTNÍ ČI ETNICKÉ MENŠINY	48
7.3	ODLIŠNOSTI V POSTOJÍCH STUDENTŮ K NÁRODNOSTNÍM A ETNICKÝM MENŠINÁM.	50
7.4	MÍRA TOLERANCE K NÁRODNOSTNÍM A ETNICKÝM MENŠINÁM.....	52
7.5	MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA ŠKOLÁCH A AKTUÁLNÍ SPOLEČENSKÉ DĚNÍ...	55
7.6	INFORMAČNÍ ZDROJE	57
8	ZÁVĚR.....	62
9	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	65
9.1	MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE	65
9.2	PŘÍSPĚVEK DO MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE	66
9.3	INTERNETOVÉ ZDROJE	67
10	PŘÍLOHY	68
10.1	PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK POUŽITÝ PŘI KVANITATIVNÍM VÝZKUMU	68

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Průměrné hodnoty přiřazené studenty jednotlivým minoritám 51

Tabulka č. 2: Výsledky analýzy včetně použitých hodnot..... 52

Seznam grafů

Graf č. 1: Počet respondentů dle druhu školy 46

Graf č. 2: Věkové rozložení studentů 47

Graf č. 3: Zkušenost ze setkání s příslušníkem národnostní či etnické menšiny..... 49

Graf č. 4: Nejsympatičtější národnostní či etnická menšina (dle počtu st.) .. 53

Graf č. 6: Zájem studentů o intenzivnější vzdělávání v oblasti multikultury .. 56

Graf č. 7: Zájem studentů o aktuální problematiku „uprchlické krize“ 57

Graf č. 8: Studenty nejčastěji využívané informační zdroje 59

Graf č. 9: Dojem studentů z prezentace minorit českými médii..... 61

Poděkování

Velké díky patří panu Mgr. Jiřímu Votavovi, Ph. D. za poskytnutí volné ruky při zpracování této práce. Děkuji Josefu Dolákovi za podporu a průběžné konzultace o obecném smyslu tvorby bakalářských prací v rámci procesu vzdělávání. Děkuji také svojí ženě Bajče, která mi byla po celou dobu tvorby této práce, potažmo celého studia, velkou oporou. Díky všem respondentům, kteří se podíleli na realizaci výzkumu.

Abstrakt

Teoretická část bakalářské práce s názvem „**Postoje žáků středních škol k národnostním a etnickým menšinám**“ je v první kapitole zaměřena na vysvětlení jednotlivých pojmů z oblasti multikultury, jako je například postoj či předsudek, národností menšina apod. Druhá kapitola se zabývá vnějšími vlivy působícími na utváření postojů člověka, tedy rodinného a školního prostředí a masmédií. Poslední kapitola pak pojednává o samotné multikulturní výchově, včetně vymezení pojmu, určení cílů a pilířů této výchovy. Jsou zde též zmíněny potřebné kompetence pedagoga a metody multikulturní výchovy užívané v praxi. Praktická část práce popisuje metody a postupy kvantitativního výzkumu realizovaného na několika středních školách, který vedl, získání potřebných dat za účelem zjištění rozdílů ve vnímání národnostních a etnických menšin očima studentů středních škol. Data jsou pak vyhodnocena a interpretována v praktické části této práce.

Abstract

The first part of the theoretical part of the bachelor thesis „**High school students' attitudes toward national and ethnic minorities**“ is focused on the explanation of individual multicultural terms such as an attitude, a prejudice, a national minority etc. Second part deals with the external influences that affect the creation of a human's attitude, particularly the family and school environment and the mass media. Last part discusses the multicultural education itself including definition of the idea, establishing the goals and the pillars of this education. There are mentioned necessary attributes of an educator and methods of multicultural education used in practice. The practical part describes the methods and the practices of the qualitative research realized at several high schools. The research leads to find out the differences between the apprehension of the national and ethnic minorities by the high school students. The facts learned in this research are evaluated and interpreted.

1 Úvod

Tolerance je pojmem, který se stal součástí téměř každého současného jazyka. Zdá se, že jedním z požadavků moderní doby je právě potřeba stát se tolerantním. Multikulturní tolerance se stala pomyslným náboženstvím západních civilizací. Několik posledních let cítím silný tlak na společenské změny v chápání jiných kultur a snahu o co nejrychlejší přerod v humanitní společnost. Je však skutečně natolik jednoduché stát se v multikulturní společnosti tolerantním?

Vlivem čtyřicetiletého totalitního režimu se náš stát stal uzavřenou, nepřístupnou a téměř homogenní společností. S výjimkou několika málo výraznějších národnostních menšin (Romové, Maďaři), nemohla být o různorodé společnosti řeč. Příčinou byla samozřejmě, krom jiného, značná uzavřenost a izolovanost naší země od ostatních. Pádem železné opony, vstupem do Evropské unie a následným zařazením naší země do Schengenského prostoru, jsme se pomalu ale jistě stali společností heterogenní s klasicky výraznou mírou mobility, kulturní rozmanitosti a osobní volnosti.

I po čtvrt století, uplynuvšího od tzv. sametové revoluce, se však stále potýkáme schopností být v takové společnosti tolerantní a snažit se chápat odlišné kulturní rozdíly a to i přesto, že v posledních letech nárok na tento druh tolerance závratně vzrostl a neustále vzrůstá.

Velkou nadějí pro tvorbu funkční multikulturní společnosti jsou generace neposkvřené stigmatem minulého režimu. Tyto generace dnes představují právě žáci středních škol, v jejichž jednání a postoje mnozí vkládají naději v lepší, tolerantnější a pospolitější společnost budoucnosti. Je toto očekávání opodstatněné? Jakým způsobem dnes nahlíží středoškoláci na problematiku multikulturního soužití? Jaké vlivy tento pohled formují? Právě na tyto otázky se pokusím nalézt odpověď v následujících řádcích mé práce.

2 Cíle a metodika

2.1 Cíle

Cílem této práce je problematika multikulturní výchovy, kterou je možno nalézt jako jedno z průřezových témat rámcově vzdělávacího programu. Teoretická část se zabývá vysvětlením základních pojmů a principů z oblasti multikulturní výchovy, vnímání této problematiky očima studentů středních škol, respektive vnějšími vlivy působícími na vznik postojů těchto studentů, a v neposlední řadě problematikou multikulturní výchovy aplikované na středních školách.

Cílem praktické části je zjistit, jakým způsobem nahlíží žáci středních škol na problematiku socializace národnostních a etnických menšin, případně ozřejmit jejich vlastní zkušenosti s výchovou k toleranci na středních školách.

2.2 Metodika

Práce je vytvořena na základě studia dostupných zdrojů s vymezením terminologie a deskripce teoretických východisek. Předmět práce vymezuje pojmy a teoretická východiska z oblasti multikultury. Charakterizuje problematiku postojů studentů středních škol k národnostním a etnickým menšinám. Na základě realizace kvantitativního výzkumu, zpracování a vyhodnocení takto získaných dat, pak zjišťuje rozdíly ve vnímání národnostních a etnických menšin očima žáků konkrétních typů škol a navrhuje změny v aplikaci multikulturní výchovy na těchto školách.

3 Základní pojmy

3.1 Postoje

Postoj je jedním z nejtíživějších problémů v oblasti multikulturních vztahů. Je termínem, se kterým se můžeme setkat v každodenním životě a vzhledem k tomu, že právě postoj je součástí denní rutiny, stává se podstatným pro náš život. Jeho utváření, případně změna, patří k zásadním tématům sociální psychologie. Jako samostatný termín byl použit v devatenáctém století významným vědcem Charlesem Darwinem a následně byl zaveden v obecné užívání v průběhu výzkumu tzv. Wurzburské experimentální psychologické školy. Základní význam tohoto pojmu přetrvává do současnosti. (Průcha, 2001)

Postoj je relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem, případně reagovat pozitivně, nebo negativně na podněty s takovou situací spjaté. Postoj tradičně vyjadřuje souvislost psychického stavu a vnějšího objektu, který obvykle vnímáme. Z pozorovatelných znaků může být pak postoj odvozován. Zkušenost jedince je základním kamenem postoje, se kterým pak jedinec přistupuje k hodnocení každé obdobné následující situace. (Petrušek, 1996)

Definice termínů mohou být odlišné, v konečném důsledku je však jeho význam totožný.

Průcha (2001, str. 146) například definuje tento termín následovně: *„Hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, který zahrnuje i tendenci chovat se, či reagovat určitým relativně stabilním způsobem“.*

Nakonečný (1999, str. 239) pak užívá následující definice: *„Postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení, vyjadřují-li nějaký postoj k určitému objektu, jímž může být cokoliv, tento objekt hodnotím“.*

Pokud bychom měli jmenovat předměty postoje, mohou tyto být jak konkrétní, tak abstraktní, může se taktéž jednat o osoby, neživé věci nebo skupiny. Postojům můžeme taktéž přiřadit specifické názvy, a to podle toho,

o jaký konkrétní objekt postoje se ve skutečnosti jedná. Například postoj k sobě samému nazýváme sebehodnocením, zatímco postoj k sociálním skupinám označujeme jako předsudky. Názorem pak označujeme takový postoj, jehož převládající složkou je představa o něčem, smýšlením pak chápeme postoj s dominancí racionální složky. Přijetí rozdílu z hlediska postoje probíhá v několika fázích. Za prvotní můžeme považovat přijetí rozdílu ve verbální i nonverbální komunikaci člověka. Druhotně pak mluvíme o přijetí ideologických či společenských rozdílů a hodnot, přičemž následně dochází k fázi úpravy, nebo k přidávání elementů cizí kultury do vlastní. Postoje můžeme obecně rozdělit do tří tzv. dimenzí. Jednotlivé definice se pak navzájem odlišují v tom, kterou z těchto dimenzí zdůrazňují. Všechny z nich jsou však důležité pro celkový vývoj postoje. (Hayes, 2003)

Konkrétně se jedná o tyto:

- **Kognitivní dimenze** - názory a myšlenky osoby o předmětu postoje.
- **Emocionální dimenze** - emoce či emocionální reakce, čili to, co osoba cítí k předmětu postoje.
- **Behaviorální dimenze** - tendence k chování či jednání k předmětu postoje.

Postoj člověka však není vytvářen jenom sociálním učením a přejímáním od druhých lidí, důležití jsou především blízcí a osoby, ke kterým máme silný vztah, neboť s těmito osobami se snáze identifikujeme. Od sociální skupiny, ke které cítíme blízkou sounáležitost, jednodušeji přejímáme postoj, vzhledem k potřebě sounáležitosti k této skupině. Takto získaný, či převzatý postoj pak je nejpevněji zakořeněný, a lze jej již považovat za součást osobnosti. (Musil, 2005)

Činitele, kteří mají nejvýznamnější vliv na vývoj postoje osobnosti, pak přehledně charakterizuje Kosek (2004, str. 194 – 196).

- **Specifické zkušenosti** – *pozitivní postoj k objektu si utváříme v důsledku osobní pozitivní zkušenosti a naopak.*

- **Sociální komunikace** – postoje utvářené komunikací s okolím, v tomto případě hraje významnou roli například přebírání postojů rodičů.
- **Nápodoba modelů** – přebírání postojů nápodobou od osob s nimiž se identifikujeme.
- **Institucionální faktory** – přejímání postojů institucí.

Důležitým faktem však je, že postoj lze za určitých podmínek měnit, přičemž ve značné míře je postoj ovlivněn bezděčně, a na základě neúmyslného učení. Což ovšem nic nemění na skutečnosti, že postoje jsou rovněž předmětem učení záměrného.

3.2 Předsudek, stereotyp

Předsudkem chápeme postoj, jenž je předem formovaný a vytvořený bez odpovídajícího myšlenkového postupu, generalizované mínění, vztahující se například k národu, rase, pohlaví, případně k jiné skupině osob. Obvykle navozující negativní dohady a představy pak nazýváme stereotypem. Předsudek lze jinými slovy nazvat uzavřeným postojem k životní situaci, chování jiné osoby či osob, k události atd, jenž je utvářen předem danou ideologickou determinantou, bez ohledu na okamžitou situaci a neopírá se o porozumění. Předsudek je specifickým druhem stereotypu. (Petrušek, 1996)

Předsudky a stereotypy mají psychologickou podstatu. Přičemž někteří autoři oba dva tyto pojmy navzájem neodlišují a chápou je jako synonyma. Považují předsudek za názor a postoj, jenž obvykle vyjadřuje povětšinou nepříznivý, respektive nepřátelský vztah k odlišné či jiné skupině. Stereotypem pak může být postoj neutrální, či dokonce pozitivní a příznivý.

Stereotypem však můžeme též dle obecně platné definice rozumět určitou ustrnulou představu ve vědomí lidí, obvykle přejímanou z jiných zdrojů než je vlastní zkušenost, přičemž tyto představy hrají významnou úlohu jako předem daná schémata vnímání, uvažování a hodnocení nových jevů. Jsou utvářeny zpravidla rodinnou výchovou, nápodobou rodičů, případně nejbližšího sociálního okolí jedince. (Petrušek, 1996)

Průcha (2001, str. 67) pak definuje předsudek jako „*představy, názory a postoje, které určití jednotlivci, či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám, nebo k sobě samým*“.

Stereotypem je pak dle definice Koska (2004, str. 208-209) míněno „*nadměrné zevšeobecnění, tj. připisování určitých znaků osobě z určité skupiny*“.

Předsudky a stereotypy jsou tedy postoje a stanovisky, které jsou blíže nezdůvodněné, jednotlivci je přejímají a osvojují si je od ostatních, přičemž mohou být jak pozitivní, tak negativní. Jedním způsobem mohou škodit, druhým však nikoliv. Podle reálné charakteristiky tedy člověk, jenž hodnotí druhého na základě předsudku, tohoto posuzuje jako příslušníka určité skupiny a nikoliv jako svébytného jedince. (Hayes, 2003)

Myšlení formované předsudky považuje hodnoty vlastní za obecně platné a posiluje tak pocit vlastní převahy nad posuzovaným. Klasickým příkladem může být předsudek vůči příslušníkovi etnické, rasové, či náboženské skupiny. Zevšeobecňující postoje se pak vztahují na celou skupinu, z čehož samozřejmě vyplývá nebezpečí možného diskriminačního chování. (Jandourek, 2007)

3.3 Tolerance

Tolerance je schopnost, připustit u ostatních odlišné názory, chování, vzhled, rasu, náboženství, ideologii, politické přesvědčení apod. V běžném užití, tedy v problematikách filosofie, politiky, v lékařství, případně ve společenských vědách, tolerancí obvykle rozumíme schopnost či ochotu vydržet a snést, nebo dokonce uznávat to, co člověku nebo společnosti nemusí být příjemné, ale proti čemu se z různých důvodů nebrání či nechce bránit. Může to být i proto, že společnost takové okolnosti snášet musí, neboť ji v důsledku jiných okolností nic jiného nezbyvá. Mluvíme tedy o toleranci k faktorům, které nejsme sami schopni, či nemůžeme být schopni, ovlivnit. Jako příklad lze uvést neschopnost uspokojení základních potřeb, tedy žízeň, hlad, pocit chladu, námaha, hluk, stres, nepříjemné prostředí a podobně. V takovém

pojetí je určitá míra tolerance naprosto nezbytnou výbavou každého, nejen lidského, organismu, člověka i sociální skupiny. (Petrušek, 1996)

Pro pojem tolerance je ovšem charakteristické, že zahrnuje také představu jisté meze, kam až lze odchylky od osobní, rodinné nebo společenské normy snášet čili tolerovat. Moderní společnosti potřebují poměrně značnou míru vzájemné tolerance jak mezi svými vlastními příslušníky, tak vůči lidem značně odlišným, tedy např. migrantům, azylantům apod. Na druhé straně však i taková společnost vyžaduje jistou míru asimilace do většinové kultury, což můžeme chápat jako znalost jejího jazyka, dodržování základních pravidel a respektování nastavených hodnot. (Sokol, 2004)

Je faktem, že společenská míra tolerance se dá výrazně rozšířit, není však vždy neomezená, a pokud dojde ke stavu, kdy nároky na společenskou toleranci přesahují přirozenou ochotu společnosti, dochází k nebezpečným reakcím v podobě například rasismu a xenofobie, které pak samozřejmě mohou být velice snadno zneužity extrémně politicky smýšlejícími jedinci či skupinami. Demokratické společnosti proto obvykle zakazují a trestají propagaci těchto nebezpečných postojů a snaží se proti nim bojovat například výchovou, kulturou a podobně. (Jandourek, 2003)

3.4 Národnostní menšina

Definování pojmu národ, není jednoduchým úkolem. Veškeré dostupné prameny uvádějí, že pro vymezení tohoto pojmu neexistuje jednotné kritérium. Pro vymezení charakteristiky pojmu národ je rozhodující především vůle pospolitě společnosti k tomu národem být a je pouze na svobodném rozhodnutí jednotlivce, zda se k národu a jeho osudu přihlásí. V praxi se můžeme často setkat s tím, že pojem národ je explicitně ztotožňován s kategorií „etnická příslušnost“. (Průcha, 2001)

Pojem národ lze stručně charakterizovat jako osobité, případně uvědomělé kulturní a politické společenství, ve kterém nejvýraznější vliv na jeho utváření mají společné dějiny a společné území. Jednotlivé národy pak lze dle Petruska (1996) vymezit třemi hledisky:

- Kulturním – jednotlivé národy jsou nejčastěji identifikovány společným jazykem, případně náboženstvím, nebo společnou dějinnou zkušeností
- Politickým – vlastní stát, případně vlastní autonomní území
- Psychologickým - subjektivní vědomí jednotlivců o jejich příslušnosti k danému národu (toto kritérium je rozhodující)

Menšinou chápeme skupinu lidí, kterou lze definovat sociologicky významným společným znakem, a která počtem svých členů tvoří v dané společnosti opak většinového uskupení. V tomto smyslu nejčastěji mluvíme o menšinách národnostních, tedy jazykových, rasových, náboženských, církevních či politicko-ideologických. Otázka menšin se samozřejmě stane aktuální právě tím, že jí začne být odepíráno určité právo, či svoboda, jež však většinová společnost užívá. (Petrušek, 1996)

Ta společenství občanů naší republiky, která se odlišují od ostatních občanů zpravidla etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, a tvořící jasnou, početně menšinovou skupinu obyvatelstva, pak zákon č. 273/2001 Sb., konkrétně v ust. § 2, definuje právě jako národnostní menšinu. Na území ČR je podle Rady pro národnostní menšiny oficiálně jedenáct národnostních menšin: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, ukrajinská. Tyto menšiny se na našem území vytvořily historickou cestou, avšak nejsou mezi ně počítány představitelé jiných skupin imigrantů a to i přesto, že zákonem stanovené národnostní menšiny početně převyšují, mluvíme například o Arabech a Vietnamcích, příslušnicích států bývalého Sovětského svazu, jednoduše těch, jejichž původní vlast je v Asii či Africe. (Průcha, 2001)

V představách o společenosti s moderní a demokratickou strukturou je svobodný rozvoj národnostních, náboženských a jiných menšin, pokládán za jedno ze základních lidských práv. Respektování jakýchkoliv, tedy i kulturních a politických, práv těchto menšin je považováno za ukazatele civilizační vyspělosti jednotlivých společenství a států.

3.5 Etnikum

Každé etnikum se vyznačuje vlastní etnicitou, což chápeme jako souhrn vlastností a znaků konkrétního etnika. Etnicitu lze logicky určit buď podle zjevného komponentu, jakým může být například jazyk, rasa, kultura a sociální struktura, nebo podle komponentu subjektivního, který tvoří etnickou identitu, jinak nazývanou etnickým vědomím. Na základě této etnicity se členové etnické skupiny buď sami vědomě odlišují od členů jiných etnických skupin, nebo jsou jako odlišní identifikováni společností. Nesmírně důležitým prvkem etnicity je pak symbolicky vyjádřená sounáležitost a odlišnost. (Petrucciiová, 2005)

V západoevropském pojetí je za etnikum považována kulturně definovaná a diferencovaná skupina lidí. Etnikum můžeme vymezit zhruba jako populaci charakteristickou následujícími rysy. Jedná se o populaci, jež je z biologického hlediska sebe reprodukcující a která je schopna sdílet společné základní hodnoty kulturního charakteru, které jsou následně realizované v kulturních formách. Příslušnost k této populaci se sama identifikuje a je také identifikována jinými, čímž vytváří sociální kategorii odlišitelnou od jiné kategorie totožného řádu. Jednoduše lze etnikum definovat jako souhrn lidí se společnou etnicitou, která je odlišná od etnicity jiných lidí. (Barth, 1969)

Příslušnost k určitému etniku a zjevnou etnicitu získáváme při svém narození. To je skutečnost, kterou samozřejmě nejsme schopni objektivně nikterak ovlivnit. Zůstává však faktem, že samotné etnické vědomí jedince lze ve značné míře ovlivnit kulturou, ve které dotyčný vyrůstá. Pokud je dítě se znakem určitého etnika od narození vychovááno v odlišné kultuře, než jaká je příslušnost jeho rodičů, je tato etnická identita formována právě touto kulturou. Dochází pak k tomu, že tyto děti se potýkají s problémy jak v komunitě, jejíž některé zjevné znaky nesou, tak v komunitě, která ovlivňuje jejich etnickou identitu. Takový jedinec se pak ocitá v jakémsi sociálním vakuu, ve kterém není schopen porozumění s vlastními rodiči, ale zároveň je odmítán svými vrstevníky, případně svým okolím pro své očividné etnické znaky. Pojem etnicita můžeme považovat za nejpodstatnější pro samotnou multikulturní výchovu, neboť jejím cílem je poznávání a respektování jiných

kultur než své vlastní, což znamená poznávat a respektovat jiné etnikum jakožto nositele této kultury. (Průcha, 2006)

3.6 Multikulturalita a multikulturalismus

Může se zdát, že pojmy multikulturalismus a multikulturalita jsou pojmy zcela totožnými. Není tomu ovšem tak, neboť při důkladnějším zkoumání zjistíme, že mezi oběma je výrazný a podstatný rozdíl. Multikulturalitu chápeme jako vymezený a specifikovaný prostor, ve kterém se setkávají příslušníci různých struktur, přičemž jde o jev zcela přirozený, který existuje na naší planetě od nepaměti a má naprosto konkrétní důsledky pro život člověka neboť jej do značné míry ovlivňuje. Odborníkem na multikulturalitu se nestaneme pouze získáním dispozicí v podobě vědomostí o jiných kulturách, nýbrž a především pochopením komplexního procesu, ve kterém se lidé stávají členy komunit a společenství, v nichž následně budují svůj pohled na svět, formují základní postoje, hodnoty, normy apod. (Petrucciová, 2005)

Multikulturalismus je spíše společensky a kulturně podmíněný fenomén. Jedná se o pojem dotýkající se diskutovaných problematik rasy, sociálních a ekonomických tříd, rodových příslušností, jazyka, kultury, sexuálních preferencí, nebo handicapů v podobě tělesné či duševní výjimečnosti. Tato teorie se vytvářela teprve v průběhu minulého století jakožto důsledek setkávání různých kultur, rasových genocid a sociální a ekonomické globalizace. Multikulturalitu pak odborné kruhy příslušných společenských věd definovaly jako svůj předmět zkoumání. Multikulturalismus tedy na rozdíl od multikulturality není přirozeným jevem, nýbrž kulturní charakteristikou. (Šišková, 2008)

Česká společnost není etnicky stoprocentně homogenní, existují zde národnostní menšiny i skupiny imigrantů. V české společnosti nejčastěji zaznívá otázka problematiky romské menšiny a její socializace. V současnosti se pak aktuálním tématem na poli multikulturní společnosti stala migrace blízko východních národů, která problematiku socializace romského etnika poněkud odsunula do pozadí.

4 Sociální vlivy na vývoj jedince

4.1 Rodinná výchova

4.1.1 Rodina

Rodina je základní jednotkou státního uskupení nejuniverzálnějším činitelem společnosti, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Rodina by měla učít jedince reagovat konkrétním a žádoucím způsobem na proces interakce a umožnit mu i praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Rodinné uskupení může být uplatněno jako regulátor chování jedince a poskytnout normy, které jsou společností žádané. Pod vlivem rodinného působení se vytvářejí postoje k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti obecně. Rodina se dle původní koncepce zakládá manželstvím, přičemž jsou to samotné biologické a přírodní prvky, které do tohoto svazku jedince vtahují. Z tohoto vztahu jsou pak rozeny děti, jež prodlužují život rodiny, udržují lidskou společnost při životě a nahrazují ztráty, jež v ní způsobuje každodenní smrt. (Možný, 1990)

V současnosti je manželský svazek jakýmsi formálním prvkem, kterým však rodinu, jako strukturu, nelze podmiňovat. Charakteristikou rodiny se pak spíše stávají sociální vztahy a vzájemná interakce mezi členy menších skupin, které prvky rodinného uskupení vykazují.

Obecně tedy platí že, rodina je původní a nejdůležitější společenskou skupinou a zároveň institucí, jejíž hlavní funkcí je reprodukce trvání lidstva jako biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva. Další z funkcí rodiny je pak přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje. Z hlediska institucionálního rodina funguje jako tvůrce vzorů chování jedince, což je pro tvorbu individuálního postoje nesmírně důležité. (Petrušek, 1996)

4.1.2 Rodinná výchova

„Dítě přejímá normy, názory a postoje rodičů i formy jejich chování a jednání zvláště tehdy, když rodiče své názory a postoje rozumně a dítěti přiměřenou formou zdůvodňují.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 346-347).

Jednou ze životních rolí, ve kterých se ocitají dospělí v roli rodiče, je především úloha vychovatelů svých potomků. Tato role, aniž by si jí rodič mnohdy připouštěl, patří ke stejně, ne-li více, závažným, jako je rodičovská představa jejich společenského uplatnění nebo podílu na zabezpečení ostatních materiálních a kulturních potřeb pro život rodiny. Přes význam, který je všeobecně úloze rodičů-vychovatelů přisuzován, nejsou pro tento důležitý úkol dlouhodoběji ani systematictěji připravováni. Výchovné postoje k dítěti se tvoří ve složitém vývojovém procesu, souvisejícím s celým vývojem osobnosti vychovatele. V jejich utváření spolupůsobí vlastní zkušenost z dětství, vztah k vlastním rodičům a ostatním vychovatelům, dosavadní citový a psychosociální vývoj, inteligence a vzdělání, osobní systém hodnot a ideálů, ale i všechny konflikty, napětí, úzkosti, jimiž ve svém vztahu k dítěti vychovatel prochází. (Možný, 1990)

Teorie rodinné výchovy však v sobě zahrnuje vedle svých zvláštností také obecně platné poznatky pedagogiky, které se vztahují jak k výchově školní, tak i k výchově probíhající mimo školu. A je jen dobře, že rodinné výchově je v současné době věnována mnohem větší pozornost, než tomu bylo v minulosti, i přesto je třeba definovat hranici vlivu státu na způsoby rodinné výchovy, která by neměla být překračována. Pokud bych měl jmenovat některé hlavní vlivy, které působí na jedince v rodině, můžeme pro příklad uvést následující: vzdělání, věk a sociální postavení rodičů, způsob výchovy, životní styl rodiny, charakterové vlastnosti rodičů a jejich hodnoty, které vyznávají a k nimž tíhnou. Je to rodina, kdo ovlivňuje výběr informací, cílů a hodnot. Některé vybírá a podporuje, jiné naopak přehlíží či zakazuje. (Matějček, 1992)

V prvních letech života je nejvýznamější rolí výchovy tzv. identifikace. „Identifikace znamená ztotožnění s někým, potřeba být jako on a tudíž se chovat stejně jako on“. (Vágnerová, 1996, s. 100)

Již děti v batolecím věku se často identifikují se svými rodiči, napodobují jejich chování, přejímají jejich postoje a hodnoty. Toto učení má velký význam pro utváření charakterových vlastností a pro morální vývoj. Dochází k osvojování hotových vzorců chování. Je důležité si uvědomit, že mnozí z řad odborníků jasně přepokládají, že jedinci se zvýšenými sklony k vytváření předsudků, si tuto vlastnost příčinnou souvislostí vybudovali již v dětství, na základě kopírování hodnotových vzorců svých nejbližších. Dítě v předškolním věku přejímá názory a hodnocení emocionálně významnou autoritou, tou disponují především rodiče. Veškeré postoje, hodnoty a projevy chování identifikačního modelu akceptuje dítě v hotové podobě, aniž by je jakkoliv diferencovalo. Dítě nemá schopnost rozlišit, zda je konkrétní projev určitého chování dobrý či nikoliv. (Vágnerová, 1996)

„Je zjištěno, že děti se naučí rozpoznávat rozdíly mezi etnickými či rasovými skupinami již v předškolním věku“ (Průcha, 2001, s. 61). Předškolní děti si tedy odlišností vzhledu i řeči všímají, ale odlišnost pro ně není důležitá. Nedělají mezi sebou například při hře rozdíly kvůli těmto odlišnostem.

4.1.3 Hledisko pedagogické a psychologické

Rodina je samozřejmě biologicky podstatnou proměnnou v rámci udržení lidské populace, je však také určitou sociální jednotkou. Společnost formuje i působením tradičních vlivů. Reprodukují jedince jako biologický organizmus, ale také jako bytost kulturní. Prostřednictvím rodiny a rodinné výchovy zprostředkováváme tradice nastupujícím generacím, byť je tento způsob v moderní době jaksí opomíjen a nedostatečně oceňován. Prvním důležitým modelem společnosti, se kterým se dítě ve svém životě setká, je právě rodinný kruh. Tento od prvopočátku formuje jedince v rámci vývoje jeho osobnosti, ale i v rámci postojů k ostatním skupinám a odlišnostem. Přirozenou snahou rodiny je samozřejmě formovat dítě dle svého hodnotového schématu, založeného na vlastních tradicích. Zde je však nutné pamatovat na to, že rodinná tradiční norma je vždycky nějakým způsobem odchýlena od normy považované ve většinové společnosti za běžnou. Rodina a její představitelé mají tendence k tomu, aby měl jejich potomek,

v průběhu jakéhosi vstupu do společnosti, nějakou orientaci a osvojen určitý sociální program. (Vágnerová, 2004)

Ke svému vývoji dítě potřebuje nejenom zajistit primární potřeby, jako je teplo, nasycení, spánek apod., ale především je k dobré výchově jedince nutno obstarat i potřeby psychické, tedy například zajištění domova, jako stabilního prostředí a zajištění tzv. stabilních osob, tedy rodičů, kteří jsou na vývoji potomka vysoce citově angažovaní, přičemž tato angažovanost je samozřejmě oboustranná. Dítě i rodič se spolu ztotožňují, podporují se, spoléhají na sebe navzájem a samozřejmě se dostávají i do konfliktů, jejichž následné řešení se ovšem také stává způsobem výchovy. Z hlediska pedagogického je rodič dítětem vnímán zprvu jako všemocný protektor, později však spíše jako pomocník, který se snaží nahradit zatím nedotvořené dětské já, a který umožňuje potomkovi určitou adaptaci na složité nároky okolního světa. Obohacení však přináší tento vztah oboustranné, neboť dítě je schopno přenášet rodičům poznatky a zkušenosti, které by si rodič v žádném jiném případě nemohl osvojit a získat, a které umožňují vnitřní růst rodiče. (Matějček, 1992)

Rodiče svým vlivem určují životní dráhu dítěte, neboť dítě si z rodiny odnáší představu o pracovním uplatnění, o manželství a rodině, o hodnotové hierarchii. Tyto programy si přehodnocuje a ponechává z nich to, co považuje za pozitivní, to si zachovává až do konce života. Nebýt intenzivního pouta mezi rodičem a dítětem, neměly by tyto programy zakotvení. Kdyby nikomu jinému nezáleželo na tom, aby si je dítě osvojilo a aby je naplňovalo, nezáleželo by pak ani na programech samotných, dítě by se ocitlo ve stavu anomie. Rodina má smysl i pro rodiče. Dospělému umožňuje přesahovat horizont vlastního života. Starost o členy rodiny je víc než starost o sebe, touto starostí dostává náš život nenahraditelné dimenze. To, co děláme, má větší cenu, když je to zhodnoceno či přímo zužitkováno rodinou. Rodič se svými dětmi znovu prožívá vlastní dětství, má možnost opravit chyby, jichž se dopouštěli jeho rodiče. (Matějček, 1992)

4.1.4 Vlivy působící na podobu moderní rodiny

Nejenom jednatel, ale také většina zcela běžných rodin současnosti potřebuje péči společnosti. Na rodinu jsou v moderní době kladeny vysoké nároky plynoucí ze všech stran. Snaha vytvořit z domova příjemné místo nejen pro výchovu potomků může stát rodiče ohromné úsilí. Moderní ekonomika, prostředí a metodika pracovního trhu navíc, obvykle v zastoupení zaměstnavatele, požadují po pracovnících velkou míru flexibility, pracovník je v dnešní době člověkem, kterému je často kladeno za povinnost být čtyřicet hodin zaměstnavateli k dispozici, případně je ještě tlačeno do různých forem sebezodělávání, proti čemuž však právě stojí stabilita rodiny. Zásadním problémem není fakt, že by rodič neměl na výchovu potomka tolik času, který měli rodiče dřívějších dob. Dříve, stejně jako dnes, však bylo podstatné, aby dítě chápalo smysl zaměstnání, aby alespoň zjednodušeně rozumělo pracovní náplni svého rodiče a především aby v očích dítěte měla práce rodiče konkrétní smysl. V době konzumní společnosti a honby za penězi se však hodnoty, které přináší zaměstnání rodiče, odůvodňují značně neschopně. Co tedy například ohrožuje moderní rodinu v dnešní době?

Negativní vlivy, které působí na rodinu v současnosti, se příliš neliší od vlivů, které byly zásadní v devadesátých letech minulého století. Jedním ze základních problémů utváření rodinného prostředí je otázka bydlení. Rodina často nemá možnost získat byt, řešením jsou tedy dlouhodobé půjčky v podobě hypoték a úvěrů, které však v rámci dlužnické povinnosti a nároků věřitele vytvářejí na rodiče tlak odpovědnosti, který se pak může negativně odrážet i na samotném fungování rodiny jako celku.

Možnosti a celkový zájem státu o podporu rodinného celku dlouhodobě klesají. Dochází k rozpočtovým škrtnutím v sociálním sektoru, což často dopadá právě na rodiny s malými dětmi, klesají například právě výše dětských příspěvků. Rodiny s větším počtem dětí pak často ekonomicky přežívají na velmi nízké úrovni. Tento fakt má také vliv na rozhodování například vysokoškolsky vzdělaných osob stran vstupu do manželství, respektive založení rodiny, neboť jim to ekonomická situace neumožňuje.

Mnoho dospělých lidí má též tendence, vlivem tlaku konzumní společnosti, ke změnám hodnotového systému, přičemž dávají před založením rodiny přednost růstu profesní kariéry, neboť podvědomě tuší, že s dětmi se jim již taková možnost nemusí naskytnout, přičemž tento postoj se týká především žen.

Na trhu práce se obecně rodina, či manželství, zvláště u mladých lidí, staly jakýmsi handicapem, stigmatem zaměstnance, který by mohl být v budoucí době pro zaměstnavatele, respektive podnik, neefektivní pracovní silou. Dobře fungující rodina jednoduše přestala být předpokladem pro kariérní růst a v novodobé ekonomice pro rodinu není příliš místa. (Matějček, 1992)

Všechny takovéto vlivy mají zcela hmatatelné dopady na rodinu a následně na psychiku a vývoj dítěte.

4.2 Školní prostředí

4.2.1 Charakteristika

Školní prostředí charakterizují sociální a materiální podmínky, dotváří jej také kvalita lokálního a přírodního prostředí školy. Školní prostředí je vytvářeno souborem vnějších a vnitřních podmínek. Je to prostředí formalizované s jasně danými pravidly fungování, má své cíle, vlastní organizaci, kulturu, metody a techniky práce. Primárním úkolem tohoto prostředí je vzdělávání. Školní prostředí je specifické tím, že je založeno na interakci dvou generací – dětí a dospělých. Školní a pracovní prostředí působí na osobnost obsahovou náplní, typem sociální interakce a komunikace, úrovní třídy, osobnostmi učitelů, a také svou složkou materiální (vzdálenost od bydliště, vybavení apod.). Školní prostředí ovlivňuje školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, jeho vhodné či nevhodné chování vůči spolužákům i vůči učiteli (Průcha a kol., 2003).

Při popisu a rozboru sociálně psychologických jevů ve škole používají odborníci různé termíny: mluví o prostředí, klimatu, atmosféře, charakteru, étosu a používají k nim různé přívlastky: edukační, učební, výukový a jiné. Prostředí je termín nejobecnější. Prostředí třídy zahrnuje aspekty

architektonické (celkové řešení učebny, vybavení, velikost a jiné), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sadělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku) apod. Termín atmosféra je jev ve třídě krátkodobý, situačně podmíněný, mění se během vyučovacího dne i během vyučovací hodiny. Dlouhodobým jevem, typickým pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let, je sociální klima. Sociální klima tvoří žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, soubor učitelů vyučujících ve třídě a učitelé jako jednotlivci (Čáp, Mareš, 2001).

4.2.2 Školní klima

Sociální klima je ovlivněno samotným klimatem školy. Klima školy je sociálně psychologická proměnná, ta vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. (Průcha a kol., 2003)

Kvalita mezilidských vztahů, založená na partnerství, empatii, důvěře, úctě, solidaritě a spolupráci, je rozhodující pro základ školního klimatu. Zásadním činitelem je učitel a třídní společenství. To nemusí být vždy ideální. Agresivní nebo šikanující chování určitých žáků může komplikovat život těm žákům, kteří mají zájem o učení a atmosféru napětí těžko snášejí (Svobodová, 2004).

Nesmírně důležitým faktorem je samotný proces, při kterém dochází k utváření pozitivního školního klimatu. Na základě dobrých partnerských vztahů se pak utváří i pozitivní klima pracovní. Samozřejmou součástí je poté kvalitně organizovaná dělba práce, vykonaná v klidu a pohodě a s důvěrou ve vlastní úspěch, popřípadě ve vlastní schopnosti. V případě, že se podaří takového klimatu dosáhnout, dochází k efektu, při kterém žáci v tomto prostředí pracují beze stresu a rizik možného ponížení, či znevažování ze strany kolektivu. Podmínkou tohoto snažení je ovšem citelná podpora vedení školy a učitelů, a snaha o aplikaci postupů, které jsou utvořeny dle dohodnutých pravidel. Ve třídách s pozitivním klimatem vzniká i komunikace založená na umění naslouchat, vést dialog, klást otázky i stručně a výstižně

se vyjadřovat, nemyslet jen na sebe a respektovat nebo podporovat druhé, což je pro následnou aplikaci multikulturní výchovy důležitým základem. „V atmosféře vstřícnosti, vzájemného respektu, otevřeného jednání a pohody se vytváří možnost pochopit sám sebe, poznat svoje možnosti a ověřit si své názory a zkušenosti v třídním a školním společenství. V takovém klimatu třídy většinou nebývá prostor a ani vůle pro vznik šikanujících projevů chování. Snaha o vytvoření pozitivního školního klimatu pak funguje jako prevence proti šikaně.“ (Svobodová, 2004, s.87-89)

4.2.3 Vliv školního prostředí

Vstupem do vzdělávacího systému získá dítě novou a pro něj zcela nezvyklou roli školáka a začíná mnohem výraznější začleňování do lidské společnosti. Nejen, že se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování podle rodičů, jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, ale taktéž dle školních pracovníků, učitelů a v neposlední řadě svých vrstevníků. Školák se v takový moment učí jednat na základě konkrétní řady pravidel. Škola, myšlena nejen ve formě všech možných typů a stupňů, ale taktéž jako školní družina, domov mládeže, dětský domov či výchovný ústav, je prostředím, ve kterém se v průběhu času setkává velké množství žáků z nejrůznějších sociálních a kulturních zázemí a takto diferencovaní žáci spolu ve školním prostředí i mimo něj tráví velké množství času. Škola se v nadneseném slova smyslu stává pro dítě druhou rodinou, avšak na rozdíl od modelu rodiny biologické, zde se začínají objevovat rozdílné postoje vůči etnickým minoritám, dochází k prvním náznakům a projevům netolerance, případně xenofobie mezi žáky, či netolerance směřované k pedagogovi. (Svobodová, 2004)

„Ve věku, kdy děti zahajují školní docházku, mají již ve svém myšlení a v hodnotovém systému zabudovány určité etnické stereotypy a předsudky“ (Průcha, 2011, s. 62). Je tedy již v tomto období třeba děti správně, v rámci právě například multikulturní výchovy, formovat.

Období dospívání je charakteristické snahou o poznání vlastní role ve společnosti a ve světě vůbec. Mladý člověk si klade zásadní otázky týkající se smyslu života a vlastní existence. Toto období přináší změny sebezpůsobování, při kterých dochází ke změnám vztahů k okolí. Pro

dospívajícího člověka je nesmírně podstatné, jaký vzbuzuje dojem v druhých a co si o nich myslí on sám. Dochází k postupným změnám hodnot ve vztahu vyčlenění se od rodiny směrem k vrstevníkům stejného i opačného pohlaví. Adolescent má potřebu sounáležitosti se svým vrstevníkem. Mladý člověk na přelomu dětství a dospělosti je značně citlivý k otázkám spravedlnosti, v jednání se stává stále více svébytným, kterýžto proces pak přináší důležité zkušenosti pro budování konečného hodnotového systému. Dospívající si vytváří své vlastní stereotypy, většinou na základě zobecnění vlastní negativní zkušenosti, nebo negativních zkušeností prezentovaných jeho vrstevníky, nebo jinou formou. Velkou roli k utváření postojů k lidem hrají jeho emoce. V adolescenci pokračuje vývoj postojů, do kterého zasahuje převážně širší společenské prostředí. Adolescent si sám volí mezi různými hodnotami a názory, vyrovnává se s problémy ve společnosti pomocí svého intelektu. Snaží se, a obvykle to i dokáže, o konkrétních problémech diskutovat a argumentovat. (Preiser In Čáp, Mareš, 2001)

V tento moment více než kdy jindy vstupuje do vývoje jedince pedagog, neboť právě jeho prostřednictvím lze hodnoty a postoje vychovávaného adolescenta formovat. Právě v tuto chvíli je důležité vyvíjet snahu o rozvoj porozumění fungování života v odlišných zemích, rozvíjet schopnosti soužití s lidmi různých vrstev a kultur a celkově vést adolescenta k obecné toleranci. Důležitou roli v tomto formování hraje funkčnost a způsoby komunikace ve školním prostředí.

Školní zařízení obecně má význačnou socializační funkci, která však v moderní době poněkud ztrácí své dominantní postavení, neboť její funkce částečně přebírají média. Škola by měla být schopna naplňovat obecné cíle výchovy, k čemuž může posloužit stanovení dílčích cílů a metod. Nejen pedagogický pracovník je však hybnou silou ve formování postojů studenta, neboť tuto roli hraje i klima samotné třídy a kultura školy obecně. Kraus (2008, s. 107) vysvětluje kulturu školy následovně: „Soubor způsobů chování, které se opakováním vyvinuly do více či méně závazných norem, hodnot a postojů, které jsou v rámci školy všeobecně reflektované.“

Role školy je ve formování osobnosti jedince podstatnější a možná zásadnější, než se doposud zdálo, pokud se stane společenskou prioritou, aby školní zařízení zabezpečilo takové klima, ve kterém by se mohli všichni účastníci vzdělávacího procesu cítit rovnoprávně, kde by žáci příslušející k majoritní kultuře poznávali kulturu žáků minoritní skupiny, můžeme multikulturní výchovu považovat již jen za vedlejší projekt školního vzdělávání, neboť cíl tohoto projektu bude splňovat přirozený průběh vzdělávání. Škola by měla respektovat a podporovat všechny žáky i personál školy bez rozdílu. Pedagogičtí pracovníci by měli být schopni včas identifikovat negativní projevy žáků i pedagogů vůči odlišným lidem a snažit se vytvořit tolerantní školní prostředí bez předsudků. Je však nutno podotknout, že za rozvoj jedince příslušejícího k mladé generaci, by měli nést na svých bedrech nejen představitelé školních zařízení, ale také rodiče, popřípadě další výchovné instituce. (Kraus, Poláčková, 2001)

4.3 Vliv médií

4.3.1 Média, masmédia

Média jsou prostředky masové komunikace, tj. komunikace, při níž jsou šířeny a sdělovány informace a symbolické obsahy, určené široké veřejnosti, respektive masám. Za média jsou obecně považovány tisky, televize, rozhlas, film, internet. Fenoménem posledních zhruba dvou desetiletí, který souvisí s masivním rozšířením internetových služeb, jsou pak tzv. sociální sítě. Média výrazně ovlivňují myšlení a konání lidí i jejich životní styl. Ovlivňují společenské vědomí, vytvářejí obecné hodnoty, upevňují, nebo naopak rozvolňují, normy, čímž se účastní procesů socializace a enkulturace. Mimo tohoto plní funkce propagandy, reklamy sociální kontroly a v neposlední řadě funkce zábavní a rekreační. Média můžeme chápat jakožto specifickou formu komunikace, potažmo reprodukce informací, během které se setkávají organizace a instituce, vrstvy a skupiny, které jsou reprezentované konkrétními jednotlivci v podobě udělovatelů a příjemců. (Petrušek, 1996)

Právě média hrají v dnešní době v prezentaci etnických a národnostních menšin důležitou roli, zvláště, pokud se budeme bavit o médiích veřejných, nazývaných též hromadné sdělovací prostředky či masové komunikační média. Zkratkovitě se užívá termínu masmédia, který je synonymem k předešlým pojmům. V odborné literatuře můžeme nalézt charakteristiku masmédií jako prostředků, kterými se realizuje masová sociální komunikace, jež je vymezená tím, že konkrétní sdělení může být přijímáno velkým, anonymním a heterogenním souborem adresátů a zpětná vazba adresáta sdělení ke zdroji je zpožděná. (Průcha a kol., 2003)

4.3.2 Masmédium jako prostředek vzdělávání

Z pedagogického hlediska jsou masmédia důležitým prostředkem vzdělávání a socializace jedince. Dochází k poskytování informací, dat a zpráv adresátům, zprostředkování zkušeností, názorů a pocitů, utváření názorů a postojů adresátů, kultivaci a výchově jedince. Je nesporné, že masmédia výrazně ovlivňují postoje veřejnosti, přičemž jejich funkce jsou různé. Nejčastěji se uvádí tyto: informovat, bavit, vychovávat, přesvědčovat a vzdělávat. (Spitzer, 2014)

Vzdělávací funkci je možno posuzovat z několika pohledů. V širším slova smyslu plní vzdělávací funkci všechny pořady a články publicistické, zpravodajské, instruktážní, poradenské, z hlediska učení funkcionálního, tedy nezáměrného, pak v podstatě všechny pořady, filmy, knihy, články apod., které člověk vnímá. V užším slova smyslu jsou pro plnění vzdělávací funkce určeny speciální vzdělávací programy nebo texty. Nedochozí zde jednoznačně k procesu učení, které chápeme jako záměrně organizovaný akt, s danými parametry, především se zpětnou vazbou. Proto i v tomto smyslu jde většinou o částečně řízenou autodidaktiku. Z hlediska učení intencionálního, tedy záměrného, je problém poněkud složitější. Vzdělávání by muselo být prováděno systematicky s jednoznačně definovaným učebním cílem, jako jsou často koncipované různé televizní jazykové kurzy a s následnou zpětnou vazbou, která však v případě masmédií samozřejmě chybí. Ve světě jsou dosti běžné speciální vzdělávací TV kanály schopné zajistit vzdělávací proces i se zpětnou vazbou, s parametry distančního

vzdělávání. Obdobnou vzdělávací funkci začínají v moderní době plnit počítačové sítě. (Andragogický slovník, 2015)

V dnešní době již můžeme zcela bez předsudků hovořit o negativním působení masmédií na děti a mládež, které tyto zranitelné skupiny zahlcují povrchními informacemi, prezentují násilí jako běžný prostředek vzájemné sociální interakce a předkládají jedinci neobjektivně a jednostranně zaměřené zprávy. Kvalita programové nabídky má klesající tendenci, neboť tvůrci, potažmo producenti, nabízí, za účelem navýšení zisků, cílové klientele zejména to co diktuje trh a poptávka. Dochází tak ke zřejmému úbytku programů vysoké úrovně. Bez nadsázky se dá říct, že masmédiá, především v podobě televize a rozhlasu, a nezodpovědnost tvůrců jejich programů, výrazně ohrožují postoje a chování nejmladších generací. (Kraus, Poláčková, 2001)

4.3.3 Negativní vliv masmédií

Řada médií v naší zemi podává mnohdy nepřesné, zkreslené či jednostranné informace o různých skupinách lidí, čímž hrozí generalizace podobných, především negativních informací. Je běžné, že se v médiích objevují zprávy spojující cizince, či příslušníky etnických minorit s kriminalitou. Tito lidé jsou prezentováni jako pěstitelé a dealeři drog, násilníci, obchodníci s lidmi, daňoví podvodníci apod. Množství negativních zpráv převažuje nad jinými zprávami o těchto lidech. Chybí informace o menšinách a jejich vyjádření, kterému není dán ve zprávě prostor. (Hladík, 2006)

Média, která upřednostňují senzaci před objektivní informací, škodí etnickým a národnostním menšinám více než pravicoví extremisté. Jako konkrétní příklad můžeme uvést dříve tolik medializované odchody Romů do zahraničí a následná opatření cílových zemí vůči naší republice. Taková reprodukce informací pak nutně vyvolá averzi právě například k romské menšině. (Šišková, 2008)

Na digitálních médiích taktéž vzniká závislost, jejich působením u dětí a mladistvých výrazně klesá schopnost učení, rozvíjejí se poruchy pozornosti

a čtení, úzkost a otupělost, poruchy spánku a deprese, nadváha nebo sklony k násilí. (Spitzer, 2014)

V českém prostředí jsou doposud málo prozkoumanou problematikou právě již shora uvedené „sociální sítě“. V následujících odstavcích této práce proto bude tato problematika v porovnání s ostatními médii výrazněji rozvedena, a to mimo jiné z toho důvodu, že lze předpokládat výrazný vliv tohoto média na utváření postojů, předsudků a stereotypů, především u novodobé mládeže, včetně středoškolských studentů.

4.3.4 Virtuální sociální síť a její negativa

Pojem sociální síť má svůj původ v sociologii, ve které znamená soustavu vazeb určité skupiny lidí. Fenomémem dnešní doby jsou virtuální sociální sítě, které umožňují lidem obousměrnou komunikaci.

Sociální síť můžeme definovat jako virtuálně propojenou skupinu lidí, přičemž základem této skupiny je především sdílení specifických druhů informací všech typů, kdy tato komunikace probíhá výhradně prostřednictvím internetové sítě. Virtuální sociální sítě začaly vznikat v první polovině devadesátých let minulého století. V současné době je zřejmě nejznámější tzv. „Facebook“, který dosáhl celosvětové popularity. Sociálních sítí můžeme nalézt ovšem daleko více, přičemž jejich zaměření se značně různí. Část z nich je zaměřena čistě na sdílení informací a zábavu, jiné nám mohou pomoci např. při hledání zaměstnání nebo mohou sdružovat jednotlivce stejných zájmů či povolání. V dnešním multikulturním světě hrají sociální sítě významnou roli také při sdružování členů určitého etnika. Jejich hlavní význam ovšem spočívá zejména ve vytváření virtuálních vztahů mezi uživateli. (Spitzer, 2014)

Dnešní doba je s trochou nadsázky označována jako doba internetu. Časy, kdy byl internet privilegiem úzké skupiny lidí, jsou dávno minulostí. S vývojem počítačových technologií roste i počet lidí s možností přístupu k internetu. Tento vývoj nás posouvá do bodu, kdy hovoříme o takzvané digitální propasti, která vzniká mezi připojenými a nepřipojenými obyvateli planety Země. Zatímco dříve jsme byli v možnosti připojit se k internetu velmi

omezení, dnes můžeme být díky takzvaným chytrým telefonům online téměř kdekoliv a kdykoliv. K smartphonům, které nás mohou připojit na internet, mají dnes běžně přístup i děti na 1. stupni základních škol, které se díky tlaku svých vrstevníků nechtějí dostat do již zmiňované digitální propasti a internet se tak často stává nezbytnou součástí jejich života. (Vysekalová a kol., 2012)

Současným trendem je stále se zvyšující počet uživatelů internetu, kteří tráví svůj volný čas na virtuálních sociálních sítích. Odborníci odhadují, že každá sedmá minuta strávená na internetu, je minutou trávenou na sociální síti Facebook. Právě Facebook a další sociální sítě se stávají terčem ostré kritiky odborníků, kteří svět neustále varují před možnými negativními dopady sociálních sítí na jejich uživatele. (Vysekalová a kol., 2012)

Sociální síť umožňuje zůstat v kontaktu s mnoha lidmi. Ať se jedná o přátele, rodinu, spolužáky či spolupracovníky. Sociální síť nám umožňuje jednoduše sdílet velké množství informací, fotek, videí a pořádat různé srazy. Dnešní mládež má tu výhodu, že může a umí internet využívat jako nekonečný zdroj informací. Díky internetu se naučí rychleji samostatnému jednání, nicméně negativních vlivů spojených s používáním virtuálních sociálních sítí je velké množství. Mezi tato rizika patří například zneužití zveřejněných osobních informací, nebo vznik prostoru pro utváření extremistických a kontroverzních skupin, což následně může přispět ke vzniku zcela mylných domněnek týkajících se národnostních a minoritních menšin.

Právě rychlé šíření neověřitelných zpráv a informací se v moderní době stalo nebezpečným prostředkem politicky extrémních organizací, případně jednotlivců, kteří tímto způsobem využívají sociální sítě k šíření vlastního ideologického přesvědčení. Výrazný nárůst takového způsobu jednání je cítit nyní, kdy především státy Evropy žijí tématem migrace občanů zemí blízkého východu. Sociální sítě, jako je například Facebook, jsou zahlcené falešnými informacemi o trestné činnosti migrantů na území členských států EU, o snahách přenášet kulturní vzorce na občany zemí západní Evropy násilným způsobem a podobně. Součástí státní samosprávy se některé takové informace snaží dementovat, popřípadě tyto snahy potlačovat aplikací trestního práva na autory podobných výroků. Kyberkriminalita však již několik

let přesahuje možnosti bezpečnostního aparátu naší země a tak se tyto dobře míněné pokusy stávají pouze pomyslnou kapkou v moři internetové ideologické propagace.

Nejvýraznějším problémem je však vnímání takových informací očima generace středoškolských studentů, neboť právě ti již léta využívají virtuálního světa internetu k vyhledávání informací a dá se říci, že tento způsob se stal hlavním způsobem veškerého intelektuálního rozvoje těchto studentů. Mnozí však informace vyhledané tímto způsobem považují za bernou minci v pohledu na danou problematiku a nemají potřebu takto získané informace jakýmkoliv jiným způsobem ověřovat, čímž pak samozřejmě dochází k tvorbě mýtů a předsudků, již z prvopočátku založených na mylných a značně pochybných základech.

5 Multikulturní výchova

5.1 Pojem multikulturní výchova

Do pádu železné opony v roce 1989, byl výraz multikulturní výchova v naší zemi v podstatě neznámý. V západní Evropě, Spojených státech amerických, potažmo v Kanadě a Austrálii, se však jedná o pojem zcela běžný a problematika multikulturní výchovy je zde po dlouhou řadu let rozvíjena a zkoumána, a to jak teoreticky, tak empiricky. Definice tohoto pojmu však není zcela jednotná. Autoři zabývající se problematikou multikulturní výchovy často uvádějí dvojí pojmenování – multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání. Tyto lze chápat jako synonyma. V českých odborných kruzích je však v běžné terminologii užíván spíše právě výraz “multikulturní výchova”. (Průcha, 2001)

Pojem multikulturní výchova chápeme jako edukační činnost, zaměřující se zejména na soužití, respekt a spolupráci jednotlivců a skupin různého etnika, národa a náboženské skupiny. Prioritou multikulturní výchovy je tvorba variant pedagogického působení a přístupu k dětem i dospělým s ohledem na sociokulturní, biologické, ekologické, rasové a náboženské odlišnosti. Jedná se o dlouhodobý a komplexní proces, proces vzájemného obohacování, který se v konečném důsledku zaměřuje na kvalitu osobnostního rozvoje příslušníků majoritních a minoritních součástí celku ve snaze kultivovat vzájemné vztahy. (Průcha, 2001)

Multikulturní výchovu krom jiného ovlivňují potřeby jedince v rozvoj vlastních schopností v oblasti multikulturních kompetencí a v oblasti komunikace, což si v novodobé společnosti žádají změny v jejím kulturním složení. Nejvýznamnějším vlivem tohoto procesu je globalizace, výrazně propojující světové dění a zesilující vazby mezi státy. Globalizace ve všech svých podobách silně zasahuje do politických a mocenských sfér a do jejich uspořádání. Důsledky globalizačních procesů usnadňují, respektive často vyvolávají, migraci, což má za následek mnohem intenzivnější multikulturní kontakt nejrůznějších skupin. Objevuje se tak nutnost nejen řešit problémy existence a soužití různých skupin v jednotlivých zemích, ale také potřeba

připravovat nové generace na život v globalizovaném světě, učit je správně se v něm orientovat, dokázat si najít vlastní ukotvení ve společnosti a umět zacházet s identitou vlastní i druhých. (Švingalová, 2007)

5.2 Cíle a pilíře multikulturní výchovy

Cílem multikulturní výchovy je rozvoj a upevňování vzájemných vztahů mezi různými sociokulturními skupinami na základě rovnosti a vzájemného respektu. Základním cílem multikulturní výchovy a její podstatou je naučit se respektu a úctě k člověku i k jeho jinakosti a odlišnosti, a to ať už je dána sociálně, rasou, národností, jazykem, kulturou, náboženstvím či ideologií, a vytvářet tak prostor pro tolerantní a vstřícné soužití. Multikulturní výchova se musí opírat o několik základních principů, jakými je například maximální otevřenost vůči ostatním, aktivní a přirozené respektování rozdílů skupin a jednotlivců, snaha o vzájemné porozumění, aktivní tolerance, co nejširší povědomí o existenci a přijetí odlišných kultur, rovné příležitosti a především žádná diskriminace. Mezi základní pilíře multikulturní výchovy taktéž patří pedagogický konstruktivismus, kritické myšlení, kooperace a interakce. (Švingalová, 2007)

5.3 Kompetence k rozvoji cílů multikulturní výchovy

Cíl multikulturní výchovy můžeme chápat také jako získání či rozvíjení různých kompetencí, které zahrnují mj. vědomosti, schopnosti, vlastnosti, dovednosti a promítají se jak do prožívání, tak i chování a jednání.

Dle Švingalové (2007) vnímáme kompetence k rozvoji cílů multikulturní výchovy následovně:

Kompetence osobnostní:

- Respekt a úctu k člověku obecně, ale i k jeho jinakosti
- Chápání odlišnosti (jinakosti) jako možnosti vzájemného obohacení
- Schopnost otevřenosti a aktivního přístupu k poznávání jiných kultur, subkultur, národů, ras, náboženství

- Rozvoj kritického myšlení, které zahrnuje schopnost přijmout pluralitu, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory, postoje, hodnoty a schopnosti druhých. Orientovat se v množství informací, kriticky hodnotit mediální sdělení, odhalit manipulace, rozpoznat jevy rasové nesnášenlivosti, intolerance, diskriminace a xenofobních názorů a dokázat jim čelit, opouštěním rasových, etnických, náboženských a jiných předsudků.
- Schopnost empatie – vcítit se do situace jiných lidí

Kompetence sociální:

- Jde o schopnosti a dovednosti prosadit vlastní právo, ale na druhé straně respektovat právo těch druhých. Rozvíjet dobré lidské vztahy na základě slušnosti, tolerance a úcty.

Kompetence občanské:

- Vyznačují se tím, že dodržujeme nejen svá práva, ale respektujeme práva a svobody ostatních. Zahrnují také ochranu a úctu k našim a jiným národním tradicím, kulturnímu a historickému dědictví.

Kompetence interkulturní:

- Jde o pochopení a porozumění kulturním odlišnostem příslušníků jiných sociokulturních skupin (etnických, náboženských, rasových)

5.4 Metody multikulturní výchovy

V multikulturním vzdělávání (tak jako v každém jiném) je kladen důraz na interakci mezi učitelem a studenty a mezi studenty navzájem. Student není pouze pasivním objektem výuky, jakousi studnou, do které vyléváme kbelíky vědomostí, abychom následně v rámci ověření našich pedagogických kvalit vyžadovali jejich co nejpřesnější rekapitulaci. Studenta je třeba vnímat i jako zdroj nápadů a informací, aktivní článek vzdělávacího procesu, který může ovlivnit, modifikovat a v některých případech i sám vést výuku. Multikulturní

výchova se neobejde bez dodržování strategií zdvořilosti, efektivní komunikace, smysluplné diskuse, konstruktivní spolupráce a kritického myšlení. Při realizaci multikulturní výchovy vytváříme vzdělávací proces, který má ambici prosazovat hodnoty tolerance, respektu a solidarity. Snažíme se vyhýbat prosazování autoritativních metod. (Švingalová, 2007)

V příručce interkulturního vzdělávání (Kol. aut., 2002) nalezneme výpis základních metod, které jsou hojně využívány a jejichž efekt je již osvědčený. Patří mezi ně například níže popsaná diskuse, brainstorming, simulační hry a dramatizace a kritické myšlení.

5.4.1 Diskuse

Diskusní metody jsou vhodné k vyjasňování vlastních postojů, formulací názorů, rozvíjení dovednosti racionální argumentace a schopnosti naslouchat. Diskuse prostupuje všemi formami multikulturního vzdělávání, zde také často slouží jako prostředek reflexe předešlých aktivit. Je prostorem pro vyjádření studentů a zároveň způsobem jak shrnout a zhodnotit vše, co bylo řečeno během předchozích částí výuky. Téma diskuse musí být zajímavé, vhodně formulované, adekvátní znalostem a schopnostem studentů. Aby mohl učitel účinně diskusi vést, měl by si sám uspořádat své znalosti a získat základní informaci týkající se diskusního tématu, připravit se na možné reakce studentů, formulovat argumenty pro a proti navrhovaným řešením problému a napsat si sadu dotazů, kterými může diskusi rozproudit. Před začátkem diskuse je vhodné domluvit se se studenty na obecných pravidlech konstruktivní diskuse. Vhodnými tématy pro diskusi mohou být otázky pokládané v předchozí kapitole nebo aktuální otázky, které žáky zaujaly v novinách, televizi.

5.4.2 Brainstorming

Brainstorming je jedním ze způsobů prezentace nového tématu. Podporuje tvořivost a umožňuje rychle vyvolat velké množství nápadů. Metoda brainstormingu spočívá v rychlém shromáždění a zapsání nápadů, námětů, informací. Praktickým příkladem nám může být např. brainstorming na téma rasismus. Cílem je vyprodukovat co nejvíce myšlenek nebo projednat dané

téma ze všech možných úhlů v minimálním čase. V počáteční fázi brainstormingu je důležité podporovat u studentů produkci jakýchkoliv nápadů bez hodnocení. Teprve v další fázi se nápady a informace třídí, opravují, hodnotí a vylučují a stávají se východiskem např. pro výklad.

5.4.3 Simulační hry a dramatizace

Tyto metody podněcují k hravé činnosti, rozvíjí efektivním způsobem myšlení studenta, jeho tvořivost, volní aktivitu a také estetický a mravní cit.

Dramatizace umožňuje studentům zahrát si roli, kterou vyžaduje cíl výuky. Ztotožněním se svou rolí získává student schopnost empatie, kterou ožívuje dřívější zkušenosti a může je tak srovnávat se zkušenostmi, které získal v nové roli. Přehráváním rolí studenti nacvičují situace, do kterých se pravděpodobně budou dostávat v multikulturní realitě. Učitel by měl vědět, že smyslem není dokonalé „herecké“ ztvárnění situace, ale vyjadřované postoje, názory a strategie jednání.

5.4.4 Kritické myšlení

Kritické myšlení nepředstavuje specifickou metodu práce, jde spíše o ideální kompetenci, kterou chceme u studentů vypěstovat. Kritické myšlení je charakterizováno snahou dobrat se úsudkem pravdivosti.

Studenti by měli být schopni pozorně číst texty, roztřídit jednotlivé informace, rozlišit, co jsou fakta, co názory, co interpretace. Označit, které informace již znají a naopak které jsou pro ně nové nebo překvapivé a na základě těchto fragmentů si vytvořit kritický názor na celý text.

Aby učitel mohl úspěšně vést studenty ke kritické analýze textů, měl by tyto texty předem dobře znát a v ideálním případě si připravit sadu otázek, kterými bude analýzu motivovat, vést a posunovat žádoucím směrem.

5.5 Kompetence pedagoga

V rámci aplikace multikulturní výchovy do vzdělávacího procesu je nezbytné zajistit, aby byli pedagogové vybaveni potřebnou kompetencí. Kompetence pedagoga, respektive učitele, je souborem profesních dovedností a dispozic,

kterými musí být učitel vybaven, neboť jedině takto může vykonávat své povolání efektivně. (Průcha a kol., 2003)

V rámci multikulturní výchovy je pak stran pedagoga vyžadována specifická kompetence, kterou Průcha (2006, s. 102) definuje jako „*způsobilost jedince začleňovat do vlastního jednání a komunikace respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras*“. Na učitele jsou v tomto smyslu kladeny mnohé požadavky, například v podobě osvojení teoretických znalostí jak z jiných vědních disciplín, tak z oblasti samotné multikulturní výchovy, didaktických dovedností a postupů.

Fakt, že pedagog se v rámci své praxe v dnešní době setkává čím dál častěji s žáky národnostních a etnických menšin, je již zcela nezpochybnitelný. Byť je tlak na zvyšování kompetencí pedagogů stále výraznější, je zcela nezbytný, neboť ke kvalitní sociální komunikaci na půdě vzdělávacích institucí, je nutné nejenom ovládat konkrétní pojmosloví, ale taktéž mít dostatečné povědomí o odlišnostech jiných kultur a jazyků a zejména sociálních hodnotách etnických a národnostních menšin. Je nabíledni zdůraznit poznání a chápání odlišného způsobu života i odlišný způsob chování dětí z jiných menšin. (Čáp, Mareš, 2001)

Důležitá je příprava budoucích učitelů, tak, aby byli připraveni multikulturní výchovu vyučovat a zároveň ovlivňovat hodnoty a postoje svých žáků. V rámci přípravy budoucích pedagogů není přesně rozpracován program pro osvojení multikulturní kompetence. Přednášky realizované na některých pedagogických fakultách nejsou doplněny potřebným interkulturním výcvikem a v praxi poté vznikají nejasnosti v ohledech realizace samotné multikulturní výchovy. Postoje učitele se také mohou odlišovat od názorů a přístupů, které má v rámci svého zaměření vyučovat. I samotný pedagog, jakožto ovlivnitelný jedinec, může být pod vlivem předskudků. Mnohé tyto problémy pak vedou k nezačleňování multikulturní výchovy pedagogem do výuky. (Průcha, 2006)

5.6 Oficiální pojetí multikulturní výchovy ve vzdělávání

Žijeme v době přinášející řady změn, což platí i v oblasti vzdělávání, ve kterém dochází k rychlému zastarávání vzdělávacích obsahů i metod. Některé znalosti a schopnosti, které před dvěma desetiletími bohatě dostačovaly k úspěšnému zvládnání životních situací, jsou již dnes v podstatě nepoužitelné, což se týká i kompetencí nezbytných pro plnohodnotný a úspěšný život v podobě profesního a občanského působení. Je samozřejmostí, že vzdělávací systém je jakýmsi prostředkem přípravy jedince na běžný život nejen ve společnosti, ale i ve světě obecně. Společenské změny pak na vzdělávací systém samozřejmě kladou nároky v podobě snahy o změny vzdělávacího systému a náplně vzdělávání. Dochází k reformám vzdělávacího systému a to například v podobě kurikulárních dokumentů, odborně nazývaných rámcově vzdělávacími programy. V nich můžeme nalézt například popis cílových kompetencí pedagoga, nové struktury učiva a organizace výuky, ale především některé nové vzdělávací obsahy, které jsou vytvářeny s ohledem na aktuální společenskou situaci a poptávku a které souvisejí s aktuální sociální situací. Jedním z těchto témat je také multikulturní výchova, která má jedince začleněné do vzdělávacího procesu připravovat na takové aspekty života v novodobé společnosti, které souvisejí s kulturní a sociální rozmanitostí. S problematikou multikulturní výchovy se setkáváme i v řadě právních předpisů České republiky, jako je např. Úmluva o právech dítěte, Národní program vzdělávání v ČR a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon).

6 Výzkum

6.1 Cíle výzkumu

Obecným cílem výzkumu této práce je zjistit postoje studentů středních škol k etnickým a národnostním menšinám. Konkrétněji pak můžeme mluvit o snaze určit, zda jsou tyto postoje odlišné u studentů, kteří docházejí na různé typy středních škol. Provedení dotazníkového šetření umožnilo zabývat se i dílčími cíli, jako například zjištění osobních zkušeností s příslušníky národnostních a etnických menšin, zjištění využívaných zdrojů informací o národnostních a etnických menšinách, včetně konkretizace používaných internetových zdrojů. Jedním z dílčích cílů je i stanovení míry zájmu studentů o multikulturní problematiku, případně zájmu o intenzivnější výuku této problematiky na půdě střední školy.

6.2 Druh výzkumu, určení proměnných, stanovení hypotéz

Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu nebyla snaha o pochopení smyslu zjištěných jevů, nýbrž ověření stanovených hypotetických výroků, jak bude uvedeno níže, byl pro účely výzkumu zvolen kvantitativní model formou dotazníkového šetření. S ohledem na druh výzkumu bylo dotazníkové šetření zaměřeno na co nejvyšší počet respondentů v podobě studentů středních škol několika typů.

Tématem této práce jsou postoje středoškoláků k minoritám žijícím na území našeho státu. S ohledem na cíle výzkumu, který se odkazuje i na teoretickou část práce, můžeme formulovat hlavní výzkumnou otázku: Jsou znatelné rozdíly mezi studenty, kteří navštěvují různé typy středních škol, k národnostním a etnickým minoritám? Dle způsobu sestavení dotazníku a druhu pokládaných otázek lze formulovat i dílčí výzkumné otázky, na které zjišťujeme dotazníkovým šetřením odpovědi. Mají středoškolští studenti spíše pozitivnější než negativnější zkušenosti s příslušníky minorit? Mají tito studenti zájem o intenzivnější výuku multikulturní problematiky na středních školách? Je, jakožto zdroj informací, v dnešní době studenty častěji využíván internet než běžná masmédiá?

V souvislosti s formulací hlavní výzkumné otázky byly v rámci výzkumu určeny následující proměnné a následně stanovena nulová a alternativní hypotéza:

Závisle proměnná: *druh školy.*

Nezávisle proměnná: *postoj studentů k etnickým a národnostním menšinám.*

H₀ *Mezi studenty gymnázia a studenty docházející na střední odborné školy neexistují rozdíly v postojích k národnostním a etnickým menšinám*

H_A *Mezi studenty gymnázia a studenty docházející na střední odborné školy existují rozdíly v postojích k národnostním a etnickým menšinám*

6.3 Dotazník

Pro účely výzkumu, vedeného v rámci praktické části této práce, jsem zvolil metodu dotazníkového šetření. Vzhledem k tomu, že se jedná o výzkum kvantitativní, bylo snahou oslovit v průběhu tohoto výzkumu co nejvyšší počet respondentů. S ohledem na již řečené cíle výzkumu, bylo dotazníkové šetření zaměřeno výhradně na žáky různorodých středních škol.

V dnešní době sílících marketingových tlaků na koncové spotřebitele a všemožných snah získat od zákazníka zpětnou vazbu, realizovány obvykle v podobě různých průzkumů a šetření, není jednoduché upoutat pozornost respondenta pouhým předložením dotazníku v jakékoliv formě. Dotazník, vytvořený pro účely této práce, je tedy koncipován tak, aby byl maximálně přehledný. Otázky jsou stručné a forma možné odpovědi je zvolena takovým způsobem, aby nedocházelo ze strany respondenta k nepochopení.

Vzhledem k tomu, že mojí snahou bylo především získat co nejpravdivější odpovědi studentů, upozornil jsem dotazované na anonymitu dotazníkového šetření, a to jak písemně v úvodu samotného dotazníku, tak ústně při jeho předkládání respondentům.

6.4 Sestavení dotazníku

Dotazník se skládá z osmnácti položek různých typů, a to jak otázek uzavřených, tak otázek otevřených a škálových. Otázky označené jako, 1, 2, 3, 4, 5, jsou zaměřeny na základní informace o respondentovi, jako je věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, příslušnost k národnostní či etnické menšině a samozřejmě také typ navštěvované vzdělávací instituce.

Položkami 6 a 7 zjišťují informace o případném osobním setkání studenta s příslušníkem etnické či národnostní menšiny a jeho subjektivní dojem z takového setkání v podobě pozitivní či negativní zkušenosti.

Otázky číslo 8, 9, 10, jsou zaměřeny na zjištění míry sympatie respondenta k národnostním a etnickým menšinám, přičemž otázka číslo 8 bude, za pomoci pětibodové škály, sloužit ke zkoumání rozdílů v postojích k národnostním a etnickým menšinám mezi studenty jednotlivých typů škol.

Dotazníkové položky číslo 11 a 12 jsou pak zaměřeny na multikulturní výchovu v rámci navštěvované vzdělávací instituci. Otázkami 13 a 14 pak zjišťují zájem respondenta o aktuální dění na poli multikulturní problematiky. Konkrétně na zájem o momentální situaci stran imigrace obyvatel Blízkého východu do západní Evropy.

Položky číslo 15, 16, 17, jsou kladeny s cílem zjistit, jakých informačních pramenů dotazovaní nejčastěji využívají, přičemž následující závěrečná otázka číslo 18 zjišťuje subjektivní dojem z mediální prezentace etnických a národnostních menšin.

6.5 Realizace dotazníkového šetření

V rámci realizace dotazníkového šetření byl prvotně proveden jakýsi „předvýzkum“, při kterém byl menšímu vzorku respondentů předložen stejný dotazník, jaký byl následně využit v hlavní fázi dotazníkového šetření. Tato skupina studentů se samotného výzkumu neúčastnila, avšak na tento fakt nebyli studenti, s ohledem na efektivitu předvýzkumu, upozorněni.

Předvýzkum byl realizován na soukromé obchodní akademii EKONOMA s.r.o., se sídlem na Praze 4, a účastnila se jej pouze jedna náhodně zvolená

třída třetího ročníku o počtu 22 studentů, přičemž takto bylo zjištěno, že stanovené dotazníkové položky jsou dostatečně srozumitelné, nejsou náročné na pochopení, dotazník je přehledný a jeho vyplnění není nikterak časově náročné. Na základě tohoto faktu bylo přistoupeno k samotné realizaci výzkumu.

Jako jediné kritérium pro výběr respondentů, kteří se měli výzkumu účastnit, bylo stanoveno studium na střední škole a to v jakémkoliv ročníku. V rámci maximální snahy o aktuálnost získaných informací byl výzkum proveden v první polovině měsíce února v roce 2016. Výzkum byl proveden na uvedených školách: Gymnázium Oty Pavla, Praha 5 – Radotín, Gymnázium Jana Blahoslava v Ivančicích, Střední odborné učiliště Zelený pruh v Praze 4 a Střední odborná škola bezpečnostně právní v Brně.

Školy, které se výzkumu účastnily, byly zvoleny za využití stratifikovaného náhodného výběru, přičemž pro každý typ školy, tedy gymnázium, střední odbornou školu a střední odborné učiliště, bylo vytipováno osm moravských a osm českých škol, ze kterých byly následně prostým náhodným výběrem, tedy losem, vybrány již shora uvedené střední školy. Na těchto pak byly, v závislosti na počtu tříd v ročnících, opět náhodným prostým výběrem zvoleny dvě až tři třídy, jejichž studentům byl následně předložen vytvořený dotazník.

Třídy různých ročníků, ve kterých byl dotazník předložen, byly vybrány náhodně. Konečný počet respondentů, kteří se výzkumu účastnili, byl 184 (respektive 186) studentů. Převážná část respondentů přistupovala k vyplnění dotazníku zodpovědně a velmi ochotně, přičemž návratnost dotazníků byla stoprocentní.

Odevzdané dotazníky byly pečlivě zkontrolovány, z celého počtu byly vyřazeny pouze dva dotazníky, které byly zcela očividně vyplněny záměrně špatně (v uzavřených otázkách byly například zaškrtnuty všechny odpovědi). Údaje získané z korektně vyplněných dotazníků byly následně roztríděny a uspořádány a poté statisticky vyhodnoceny a připraveny pro interpretaci.

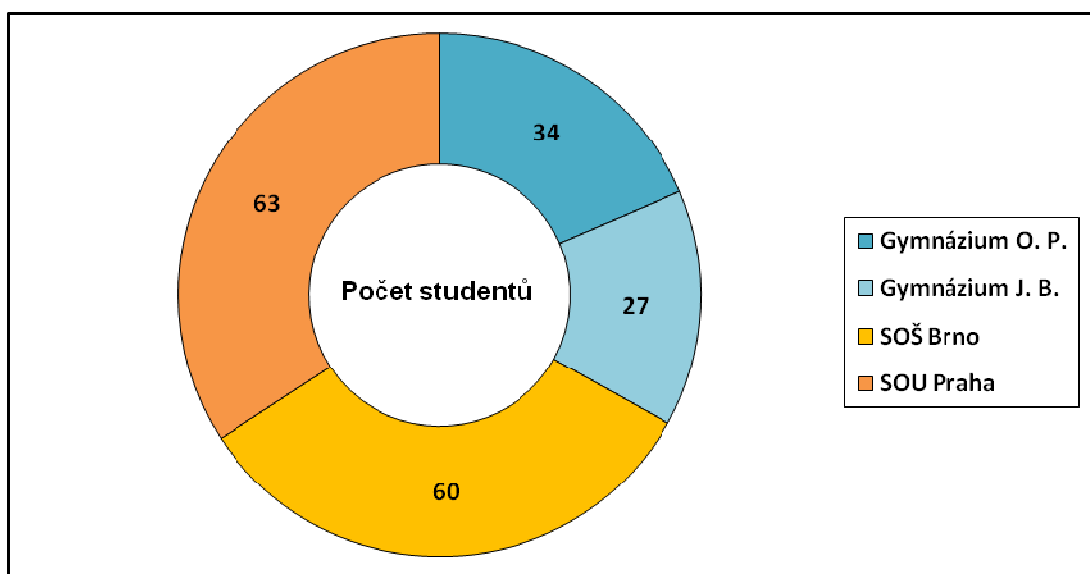
7 Výsledky výzkumu

7.1 Údaje o respondentech

První čtyři otázky dotazníku, byly směřované k údajům o respondentech a to především směrem k pohlaví a věku dotyčných, typu školy, kterou respondent navštěvuje a dále dosažené vzdělání rodičů respondenta.

Jak již bylo shora uvedeno, výzkumu se účastnilo 184 respondentů. Vyhodnocením získaných dat bylo zjištěno, že výzkumu se účastnilo 61 studentů gymnázia, 60 studentů střední odborné školy a 63 studentů středního odborného učiliště. Konečný počet studentů gymnázia je tvořen sloučením dotazníků získaných od respondentů dvou shora uvedených škol v počtu 27 a 34 studentů, na výsledek interpretace získaných dat však nemá tato skutečnost vliv, neboť se jednalo o dvě školy s naprosto totožným zaměřením.

Graf č. 1: Počet respondentů dle druhu školy

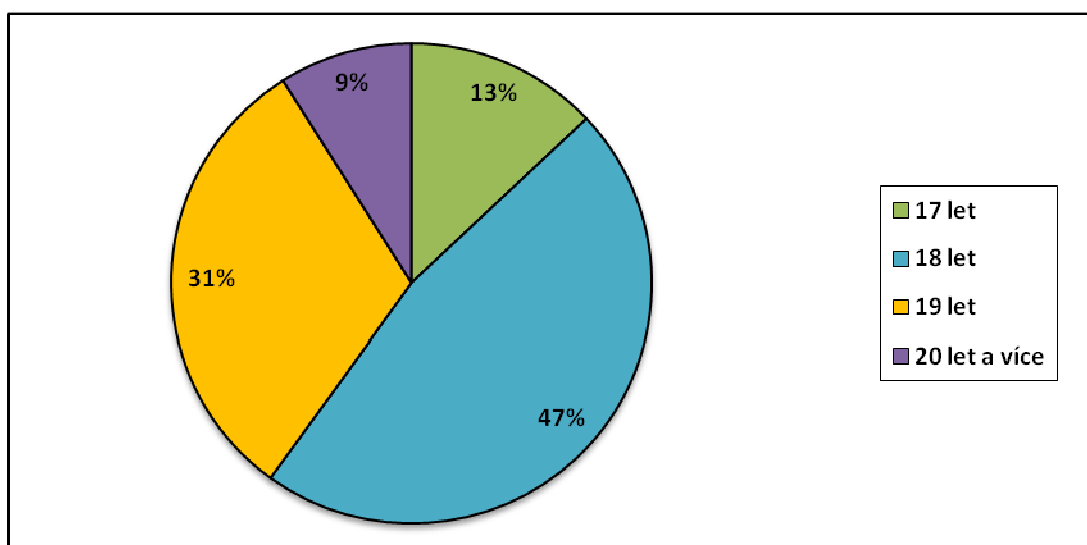


Zdroj: vlastní zpracování

Výzkumu se účastnilo celkem 109 žen a 75 mužů, což odráží dlouhodobě trvajícím trendu stavu genderového rozložení studentů na středních školách, na kterých studují ve větší míře právě ženy.

Třetí otázka dotazníku směřovala ke zjištění věku respondentů a byla koncipována pěti možnými odpověďmi ve smyslu 16 let a méně, 17 let, 18 let, 19 let, 20 let a více. Nejvíce zastoupenou věkovou kategorií v rámci výzkumu pak byli studenti osmnáctiletí, zastoupeni 47 procenty všech respondentů, následovali studenti devatenáctiletí se 31 procenty, třetí nejsilnější věkovou skupinou pak byli studenti sedmnáctiletí zastoupení ve 14 procentech. Ostatní dvě věkové kategorie činily pouhých devět procent celkového počtu respondentů. Průměrný věk respondenta pak činí 18,3 roku.

Graf č. 2: Věkové rozložení studentů



Zdroj: vlastní zpracování

Poslední z otázek směřujících k obecným údajům o respondentech, čtvrtá dotazníková položka, byla zaměřena na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů dotazovaného. Cílem bylo zjistit, zda má dosažené vzdělání rodičů vliv na studijní ambice dětí, případně zda se vzdělání rodičů odráží v tvorbě postojů a předsudků potomka. Mezi respondenty se nenašel nikdo, kdo by nevyplnil nejvyšší dosažené vzdělání jak otce, tak matky. Celkově se tedy jednalo o počet 368 rodičů. 122 rodičů studentů gymnázií, 126 rodičů žáků docházejících na odborné učiliště a 120 rodičů studentů odborné školy. Ze získaných dat bylo následně zjištěno, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče gymnazistů jsou zastoupeni v 54 procentech (včetně vyššího odborného vzdělání), zbylých 46 procent tvoří rodiče se středoškolským vzděláním. U studentů středních odborných škol pak tento poměr činí 49 procent VŠ ku

51 procentům SŠ, u žáků odborných učilišť pak vysokoškolsky vzdělaní rodiče tvořili pouhou pětinu celkového počtu, zbytek pak tvořili rodiče se středoškolským vzděláním. Není bez zajímavosti, že žádný z respondentů neuvedl u svých rodičů nižší, než středoškolské vzdělání.

7.2 Osobní zkušenost s příslušníkem národnostní či etnické menšiny

Otázky dotazníku označené čísla 5, 6 a 7 byly zaměřeny na osobní zkušenost respondenta s příslušníkem národnostní či etnické menšiny.

Na otázku číslo pět, směřující ke zjištění, zda se respondent cítí být příslušníkem nějaké národnostní či etnické menšiny odpovědělo 172 osob negativně, 12 dotazovaných pak pozitivně. Všechny těchto dvanáct osob pak vyplnilo i konkrétní národnostní menšinu. V šesti případech se jednalo o příslušníky vietnamského etnika, ve čtyřech případech se respondenti přihlásili k romské minoritě a ve dvou případech se jednalo o žáky ruské národnosti. Všechny čtyři osoby romského etnika docházejí na střední odborné učiliště. Čtyři osoby vietnamské národnosti a oba žáci ruské národnosti pocházejí ze střední odborné školy. Dva vietnamští respondenti pak navštěvují gymnázium.

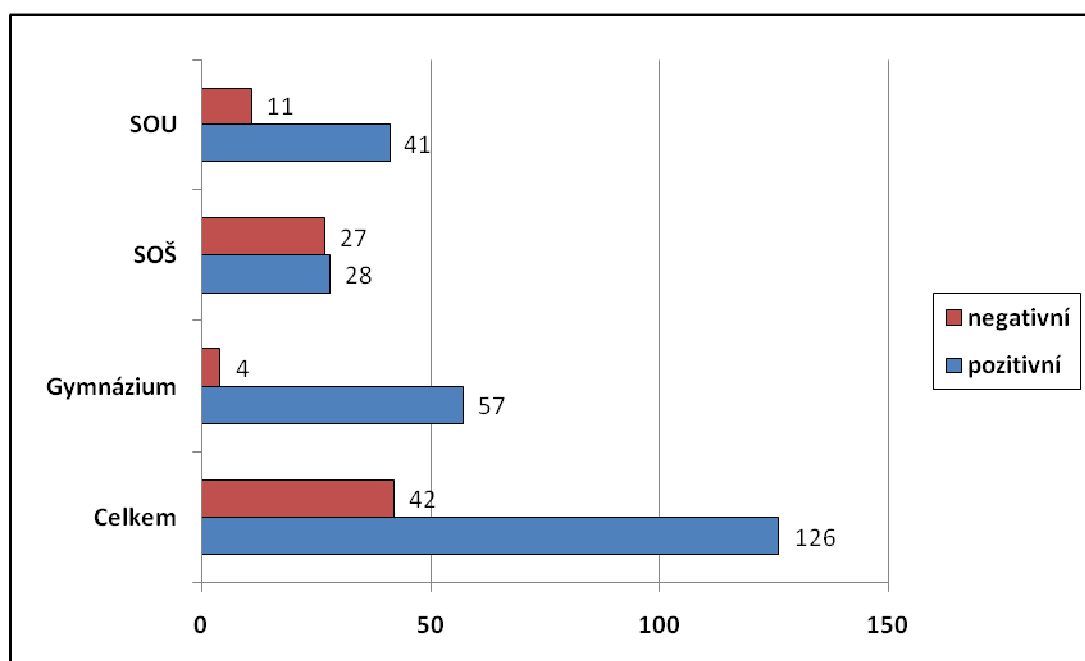
Z celkového počtu 184 respondentů tedy občané národnostní či etnické menšiny tvoří 6,5 procent.

Následující položka dotazníku označená číslem šest vedla ke zjištění, kolik dotazovaných se ve svém dosavadním životě setkalo s příslušníkem národnostní či etnické menšiny. Všechny 184 respondentů shodně uvedlo, že se v životě s někým takovým setkalo. Plných sto procent dotazovaných, jakožto výsledek této otázky, bylo v tomto případě pro mě poněkud překvapením, nicméně tato skutečnost může vycházet i ze zjištění vycházejícího z předchozí otázky, které jasně doložilo, že do každé školy, kde výzkum probíhal, docházejí příslušníci některých minorit.

Dotazníková položka číslo sedm se odkazuje na předchozí otázku, přičemž respondenta se touto formou dotazují, zda v případě, že má osobní zkušenost s příslušníkem jiného etnika, vnímá toto setkání jako pozitivní, či

negativní, případně proč. Byť, jak je již shora řečeno, všichni respondenti shodně uvedli, že se v životě setkali s člověkem jiné národnosti, či etnické menšiny, položku číslo sedm vyplnilo pouze 168 respondentů. Z těchto dotazovaných pak 75 procent (tedy 126 dotazovaných) uvedlo, že setkání s takovou osobou vnímalo jako pozitivní, zbylá čtvrtina, tedy 42 respondentů, uvedla, že setkání vnímá negativně.

Graf č. 3: Zkušenost ze setkání s příslušníkem národnosti či etnické menšiny



Zdroj: vlastní zpracování

Pozitivní zkušenost někteří respondenti viděli ve svém vlastním obohacení z hlediska poznání jiné kultury. Několik studentů uvedlo, že s příslušníkem národnosti menšiny chodí společně do školy, přičemž nikdy nedošlo mezi nimi k jakémukoliv konfliktu. Čtyři žáci gymnázia odpověděli v tom smyslu, že se sami podílejí v rámci školního programu na projektu poznávání jiných kultur.

Negativní zkušenost při setkání s příslušníkem minority měli ponejvíce žáci střední odborné školy, konkrétně 27 těchto studentů. Ti, kteří do položky vypsali i důvody tohoto tvrzení se povětšinou shodovali v tom, že příslušník národnosti menšiny, se kterým mají osobní zkušenost, záměrně využívá

svoji příslušnost k minoritě ve snaze získat určitá privilegia (někteří konkrétně uváděli úlevy ve školních testech apod.). Nutno však podotknout, že při vyhodnocování této dotazníkové položky jsem nabyl dojmu, že právě žáci střední odborné školy mají ve svém středu spolužáka jiné etnické příslušnosti, který zřejmě není v rámci kolektivu příliš v oblibě a odpovědi na otázku směřující ke zjištění subjektivních postojů těchto žáků jsou tímto faktem značně ovlivněny. Někteří z dotazovaných pak v odpovědi na tuto otázku uvedli, že byli sami obětí trestného činu spáchaného právě příslušníkem jiného etnika. V těchto případech se údajně jednalo o etnikum romské.

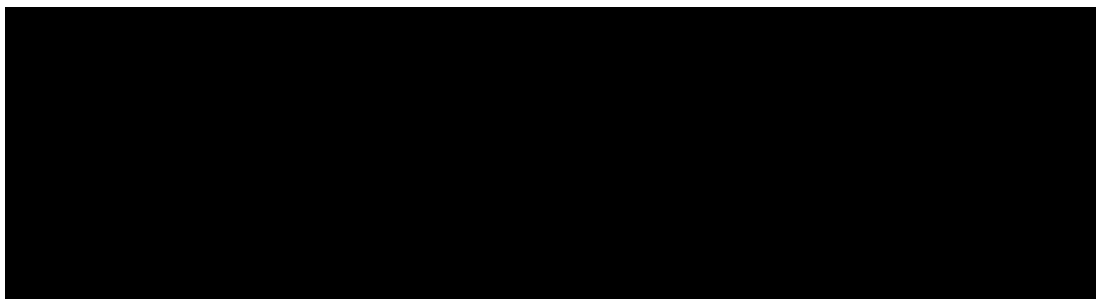
7.3 Odlišnosti v postojích studentů k národnostním a etnickým menšinám.

Prioritním cílem praktické části této práce bylo zjistit, zda se postoje studentů středních škol k národnostním a etnickým menšinám liší v závislosti na typu navštěvované vzdělávací instituce. K potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz posloužila dotazníková položka číslo osm, v rámci které měli respondenti označit míru sympatií (či antipatií) k vybraným národnostním či etnickým menšinám na škálové stupnici od jedné do pěti, přičemž stupeň jedna znamenal nejvyšší míru sympatie, stupeň pět pak nejnižší míru sympatie. Škála v rozmezí pěti bodů byla určena pro přehlednost a jednoduchost, neb je v podstatě totožná se způsobem číselného hodnocení výsledků vzdělávání na středních školách v podobě pěti stupňové klasifikaci. Pro účely výzkumu bylo pak v rámci vyhodnocení vybráno šest nejdiskutovanějších národnostních a etnických minorit v podobě menšiny romské, arabské, vietnamské, ukrajinské, polské a slovenské.

V tabulce číslo 4 jsou uvedeny průměrné hodnoty přiřazené studenty konkrétních typů škol jednotlivým menšinám, včetně celkového průměru. Z vyhodnocení získaných dat vyšlo najevo, že skupinou obyvatel, ke které studenti cítí nejnižší sympatie, je menšina Romská, jejíž výsledná známka činí v průměru 3,73, nejvyšší sympatie má minorita Slovenská, která byla žáky ohodnocena známkou 1,64. Silnou mírou nesympatií respondenti oplývají i k menšině Arabské (3,19), následují Vietnamci (2,48), Ukrajinci

(2,16) a Poláci (1,94). Důvody, které vedly studenty ke způsobům hodnocení jednotlivých národnostních a etnických menšin, jsou uvedeny v následující kapitole, která respondentům formou otevřených otázek umožňovala se ke své volbě vyjádřit. Pro účely potvrzení, či vyvrácení stanovené hypotézy však nejsou zásadní.

Tabulka č. 1: Průměrné hodnoty přiřazené studenty jednotlivým minoritám



Zdroj: vlastní zpracování

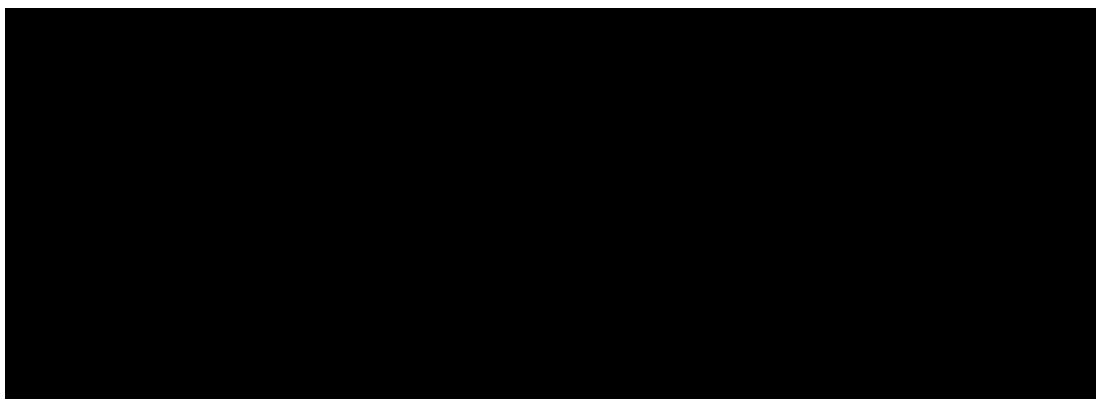
Pokud se podíváme na vyhodnocená data z pohledu jednotlivých typů škol, je zřejmé, že nejkritičtěji hodnotili jednotlivé minority studenti navštěvující střední odborné učiliště, nejlépe pak „známkovali“ národnostní menšiny žáci gymnázií.

Pro porovnání rozdílů v postojích studentů k národnostním a etnickým minoritám dle navštěvovaného typu školy a následného potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz byla využita statistická metoda analýzy rozptylu, která slouží k porovnání řady variant z hlediska jejich průměrů, na základě čehož lze následně posuzovat působení vybraných faktorů na hodnocené veličiny. Za využití jednofaktorové analýzy rozptylu pak bylo možno hodnotit rozdíly v postojích respondentů v závislosti na druhu navštěvované školy. (Balatka, 2000).

Na základě množství proměnných byla pro vyhodnocení získaných dat stanovena, za využití statistické tabulky, kritická hodnota pro F, přičemž následným výpočtem byla zjištěna hodnota samotného F. Pokud vypočtená hodnota leží v kritické oblasti (kritická oblast pro F je větší než kritická hodnota), zamítáme hypotézu o rovnosti průměru, tedy H_0 , a potvrzujeme hypotézu alternativní, tedy H_A .

Výpočtem a porovnáním hodnot byla zjištěna odchylka od teoretického očekávání, která by za platnosti předem daného předpokladu měla velmi malou pravděpodobnost, na základě čehož můžeme hovořit o statisticky významném rozdílu mezi postoji studentů různých typů škol k národnostním a etnickým menšinám, přičemž vypočtená hodnota ležela v kritické oblasti u národnostní a etnické menšiny romské, arabské, vietnamské, polské a slovenské. Tedy u minorit vnímaných studenty jak značně kritičtěji, tak i pozitivněji. Jedinou výjimkou byla menšina ukrajinská, u které získaná hodnota F byla nižší než stanovená kritická hodnota.

Tabulka č. 2: Výsledky analýzy včetně použitých hodnot



Zdroj: vlastní zpracování

Na základě statistické analýzy rozptylu, vyhodnocení takto vypočtených dat a zjištění již zmíněného statisticky významného rozdílu, můžeme konstatovat, že došlo k vyvrácení stanovené nulové hypotézy o rovnosti postojů studentů k národnostním a etnickým menšinám dle jednotlivých typů škol a lze tak potvrdit alternativní hypotézu, která tvrdí, že mezi studenty gymnázia a studenty docházejícími na střední odborné školy existují rozdíly v postojích k národnostním a etnickým menšinám.

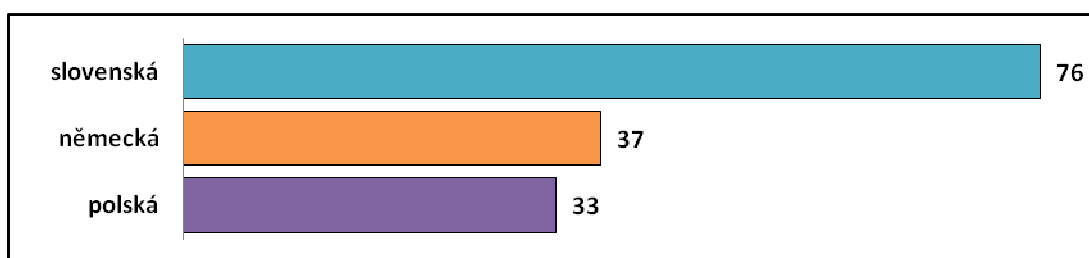
7.4 Míra tolerance k národnostním a etnickým menšinám.

Dotazníkové položky číslo devět a deset byly položeny tak, aby bylo možno zjistit postoje k jednotlivým etnickým a národnostním menšinám, přičemž formou otevřené otázky se mohli studenti volně vyjádřit ke zvolené skupině a zdůvodnit pak své sympatie či nesympatie. Otázka číslo devět zjišťovala

nejvyšší míru sympatie ke konkrétní skupině obyvatel, otázka číslo deset pak přesný opak. Všichni respondenti tyto položky vyplnili.

V těchto otevřených otázkách pak studenti označili jako nejvíce sympatickou národnostní či etnickou menšinu národnost slovenskou (41,5 %), následovala národnost německá (20,3 %) a poté národnost polská (18 %). Stan slovenské národnosti respondenti nejvíce vyzdvihovali především téměř totožnou kulturu, značnou podobu jazyka, a obecně vysokou podobnost s naším národem. Někteří žáci se dokonce odkazovali na rodinné vazby, či slovenské předky. Několik žáků označilo rozdělení Československé republiky počátkem devadesátých let za významnou politickou chybu. U národnosti německé v pozitivních ohlasech převládal smysl pro disciplínu a řád, studenti vyzdvihovali ekonomickou vyspělost a vysokou úroveň poskytovaných služeb. I zde se někteří studenti odkazovali na rodinné vazby s obyvateli Německa. U polské národnosti byla nejčastěji zmiňovaným pozitivem vzájemná podoba kultur, sveřepost a odhodlanost polského národa. Několik studentů zmiňovalo odvahu tohoto národa projevenou v počátcích druhé světové války a schopnost polského národa bojovat s nepřítelem i přes mizivou naději na vítězství. Čtyři studenti odborného učiliště uvedli jako pozitivum kvalitu a rozmanitost polských potravin. Někteří žáci se nedrželi nabídnutého výběru národnostní a etnických menšin uvedených v otázce číslo osm a jako nejsympatičtější národ uvedli například Američany či Brity. Dvanáct studentů, tedy 6,5 %, v otevřené otázce uvedlo, že nedělají mezi národnostními a etnickými menšinami žádné rozdíly.

Graf č. 4: Nejsympatičtější národnostní či etnická menšina (dle počtu st.)

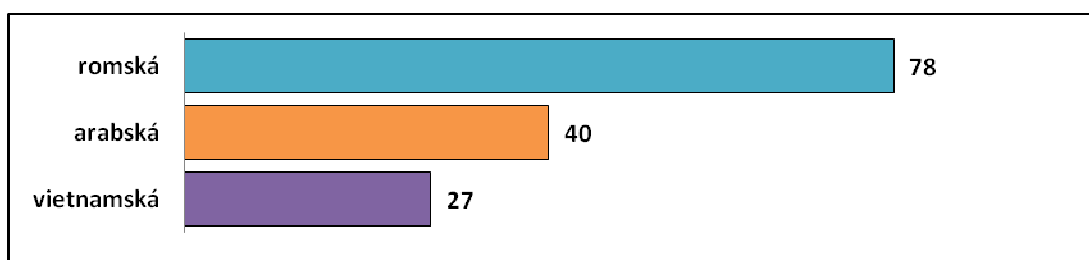


Zdroj: vlastní zpracování

Za nejvíce nesympatickou skupinu obyvatel byli nejčastěji uváděni Romové (42,4 %), následovala menšina arabská (21,7 %) a poté vietnamská (14,8

%). Důvody nesympatií k romské menšině uváděli žáci poměrně obšírně a nevybíravě, někteří používali výrazy jako „paraziti“ či „verbež“. Studenti zmiňovali především neschopnost této minority přizpůsobení většinové společnosti, zneužívání sociálního systému (neoprávněné pobírání sociálních dávek apod.), příslušníci romského etnika byli v odpovědích označováni za nejčastější pachatele trestné činnosti. Někteří studenti zmiňovali i nefunkčnost romských rodin, respektive liknavost ve způsobech výchovy potomků. Dva studenti se odkazovali na odpověď k otázce číslo sedm, ve které zmiňovali vlastní zkušenost s trestnou činností romského etnika, tuto pak v odpovědi více konkretizovali. Celkově byly odpovědi týkající se romského etnika poměrně nenávistné, mnohdy i vulgární. K arabské menšině dotazovaní uváděli jako důvody svých nesympatií především páchaní kriminální činnosti, zcela odlišnou kulturou s odlišným náboženstvím (v tomto ohledu byl některými studenty zmiňován islám jako „nebezpečné“, nebo „zlé“, náboženství). Často byl vyzdvihován nedostatek respektu ke kultuře západních civilizací. Mnozí studenti zdůrazňovali nulový respekt této menšiny k ženám. Z velké části se v otevřené odpovědi studenti zmiňovali o aktuální situaci týkající se silné migrační vlny ze států Blízkého východu a zdůrazňovali právě neochotu arabské menšiny o jakoukoliv socializaci v naší společnosti, což argumentovali teroristickými útoky, pohrdáním humanitární pomocí a kriminální činností často páchanou na ženách. Na rozdíl od reakcí na romskou menšinu se však žádný respondent nevyjadřoval k této národnosti nikterak hanlivě či vulgárně. V případě vietnamské menšiny byl zásadním důvodem studentů, kteří k této skupině obyvatel projevíli nesympatii, především fakt, že na tuto minoritu lze v dnešní době narazit v každém koutu naší země, přičemž vietnamská kultura je dle respondentů nesrozumitelná a zcela odlišná, nejsou ochotni učit se českému jazyku a jejich obchodní aktivity jsou neprůhledné a vytlačují české podnikatele. Několik žáků uvedlo, že vietnamská mládež je agresivní, čtyři studenti se dokonce vyjádřili v tom smyslu, že z vietnamské menšiny mají strach. Sedm studentů, tedy 3,8 %, v otevřené otázce uvedlo, že nedělají mezi národnostními a etnickými menšinami žádné rozdíly.

Graf č. 5: Nejméně sympatická národnostní či etnická menšina (dle počtu st.)



Zdroj: vlastní zpracování

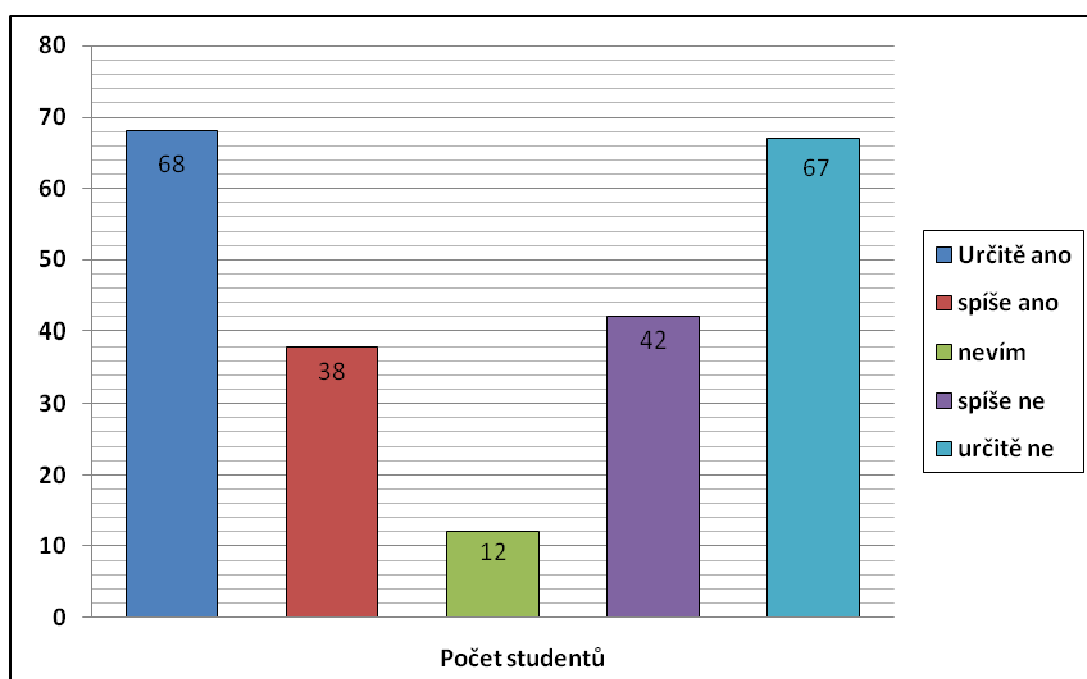
7.5 Multikulturní výchova na školách a aktuální společenské dění

Dotazníkové položky číslo jedenáct až čtrnáct jsou zaměřeny na zájem respondentů o aktuální dění na poli multikulturní problematiky a na jejich vnímání aplikace multikulturní výchovy na střední škole, kam docházejí.

Na otázku číslo jedenáct, která směřovala ke zjištění, zda se student na své škole setkal v rámci výuky s multikulturní problematikou, odpovědělo 154 žáků pozitivně, což tvoří 83,7 % z celkového počtu dotazovaných. 13,6 % žáků, tedy 25 respondentů, uvedlo, že se s touto problematikou ve výuce nesetkali. Z těchto dvaceti pěti osob je 22 studenty soukromého odborného učiliště, zbylé tři osoby pak dochází na odbornou střední školu. Pět osob (2,7 %) pak uvedlo, že si již nepamatují, že by se multikulturní problematikou ve výuce setkali. Všech těchto pět osob je žáky odborného učiliště.

Dotazníková položka číslo dvanáct zjišťovala zájem respondentů o intenzivnější vzdělávání v oblasti multikulturní problematiky. Ze 184 dotazovaných by 57,1 procent žáků (105 osob) přivítalo intenzivnější výuku v této oblasti, přičemž z těchto studentů se 68 přiklonilo k variantě „určitě ano“, 38 studentů pak odpovědělo ve smyslu „spíše ano“. 67 respondentů, tedy 36,4 procenta celkově dotazovaných, pak volilo druhou stranu škály a vyjádřilo se tak, že by o zařazení multikulturní problematiky do výuky nemělo zájem. Z těchto studentů pak 42 zaškrtnulo v odpovědi variantu „spíše ne“, dvacet pět žáků volilo variantu „určitě ne“. Dvanáct (6,5 %) studentů neví, zda by přivítali v rámci výuky na škole intenzivnější vzdělávání v oblasti multikultury.

Graf č. 6: Zájem studentů o intenzivnější vzdělávání v oblasti multikultury

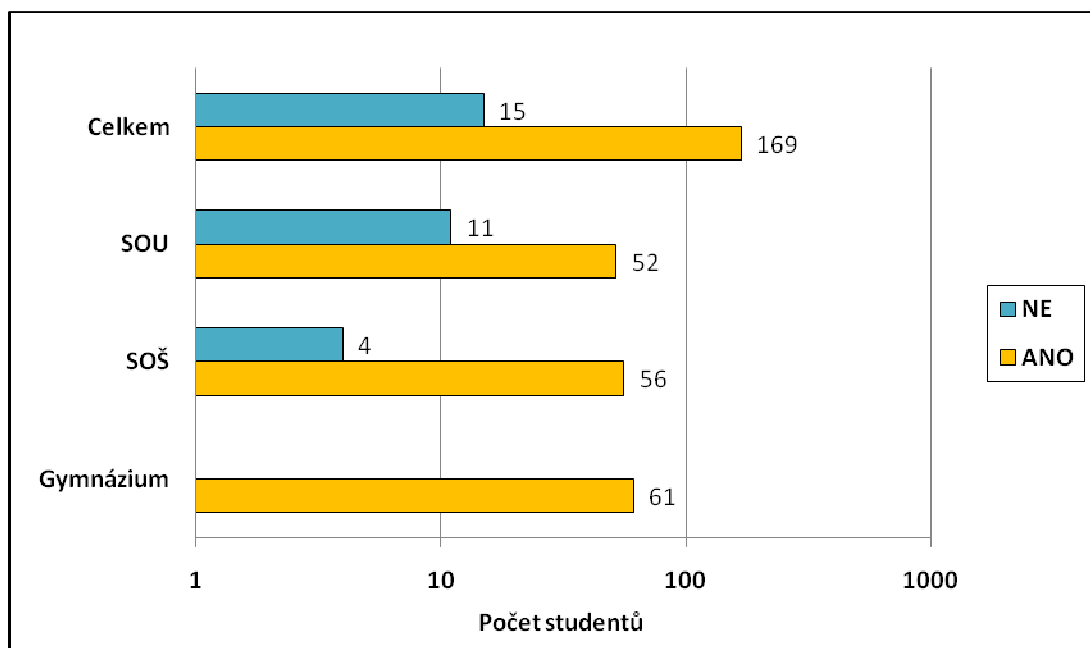


Zdroj: vlastní zpracování

Položky třináct a čtrnáct byly zaměřeny na zjištění, zda se studenti zajímají o aktuální dění na poli integrace národnostních a etnických menšin, přičemž v rámci položených otázek jsem využil aktuální situace v této oblasti a otázky tak směřovaly k toliko diskutované problematice „uprchlické krize“, tedy přílivu migrantů ze států Blízkého východu do západní Evropy. Na otázku číslo třináct, zda byli respondenti v poslední době účastníky jakékoliv spontánní diskuze na shora uvedené téma, všech 184 respondentů, tedy plných 100 %, uvedlo, že se takové diskuze účastnili. Zde stojí za zmínku, že tato otázka mohla mít charakter otevřené odpovědi, neboť někteří studenti vedle zaškrtnuté odpovědi svévolně dopisovali různé komentáře, většinou týkající se buď vyjádření jakési nevole s přílivem blízkovýchodních imigrantů, někteří studenti (jednalo se o gymnazisty) vyjadřovali nad otázkou podiv, neboť se dle jejich slov „o ničem jiném nemluví“. Otázka číslo čtrnáct pak zjišťovala, zda se studenti o problematiku uprchlické krize aktivně zajímají. Ze tří možných odpovědí, tedy „ano“, „ne“ a „příliš o této problematice nevím“, poslední uvedenou odpověď nevolil žádný z dotazovaných. 169 studentů, tedy 91,8 % celkového počtu, uvedlo, že se o tuto aktuální problematiku zajímá, zbylých patnáct žáků (8,2 %) zaškrtnulo odpověď „ne“

a vyjádřilo tak nezájem o tuto problematiku. Studenti navštěvující gymnázium se v plném počtu vyjádřili k tomuto dotazu souhlasně. Čtyři studenti odborné střední školy a jedenáct studentů odborného učiliště neprojeví o tuto problematiku zájem.

Graf č. 7: Zájem studentů o aktuální problematiku „uprchlické krize“



Zdroj: vlastní zpracování

Vyhodnocením těchto čtyř dotazníkových položek vyšlo najevo, že žáci docházející na gymnázium mají o problematiku národnostních a etnických menšin větší zájem, než studenti odborných učilišť a škol. Otázkou však zůstává, jakým způsobem je žákům na školách multikulturní problematika prezentována, neboť jak bylo již shora řečeno, gymnazisté se s touto problematikou ve výuce setkávají, jak se všichni jednomyslně shodli, někteří studenti SOU a SOŠ se však vyjádřili v tom smyslu, že se s touto problematikou ve výuce nesetkali, a to i přesto, že jejich spolužáci odpověděli zcela opačně a je tedy zřejmé, že multikulturní problematika je do osnov těchto škol zařazena.

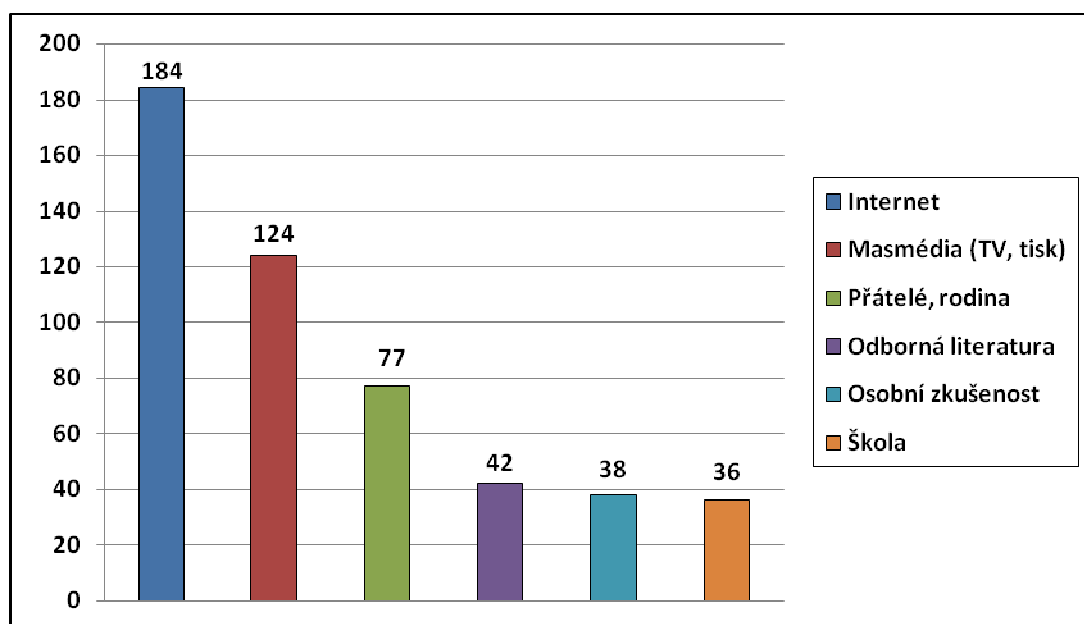
7.6 Informační zdroje

Poslední čtyři dotazníkové položky, tedy otázky číslo patnáct až osmnáct, byly zaměřeny na informační zdroje, ze kterých studenti čerpají. Otázkami se

zjišťovalo, jakých konkrétních zdrojů respondenti využívají k získání informací o národnostních a etnických menšinách. Poslední otázka pak směřovala k tomu, jak studenti vnímají prezentaci těchto menšin v médiích.

Otázka číslo patnáct zjišťovala obecně, jakých druhů informačních zdrojů studenti využívají k čerpání informací o národnostních a etnických menšinách, případně informací týkajících se aktuálního společenského dění. Otázka nabízela možnost výběru více možných odpovědí, popřípadě poskytla respondentovi možnost napsat jiný zdroj informací, než které byly uvedeny ve výběru. Vyhodnocením odpovědí bylo zjištěno, že nejvyužívanější zdroj informací je dle respondentů „internet“, který byl studenty zaškrtnut ve všech případech. V četnosti následovala „běžná masmédiá (TV, tisk, apod.)“, které za zdroj informací označilo 124 studentů (67,4 %). 77 žáků (41,9 %) uvedlo, že jakožto zdroj informací často využívá své přátele či rodinu. Odbornou literaturu a odborné publikace používá k získání informací 42 (22,8 %) respondentů. Z těchto 42 studentů byla naprostá většina (37 osob) žáky gymnázia. Osobní zkušenost byla v odpovědích označena v téměř jednadvaceti procentech případů (38 studentů). Překvapivě nízký počet, pouhých 36 respondentů (19,6 %), označilo za zdroj informací samotnou školu. Z těchto třiceti šesti osob se jednalo o 35 gymnazistů a jednoho studenta střední odborné školy. Možnost uvést jiný zdroj informací nevyužil ze všech respondentů žádný.

Graf č. 8: Studenty nejčastěji využívané informační zdroje



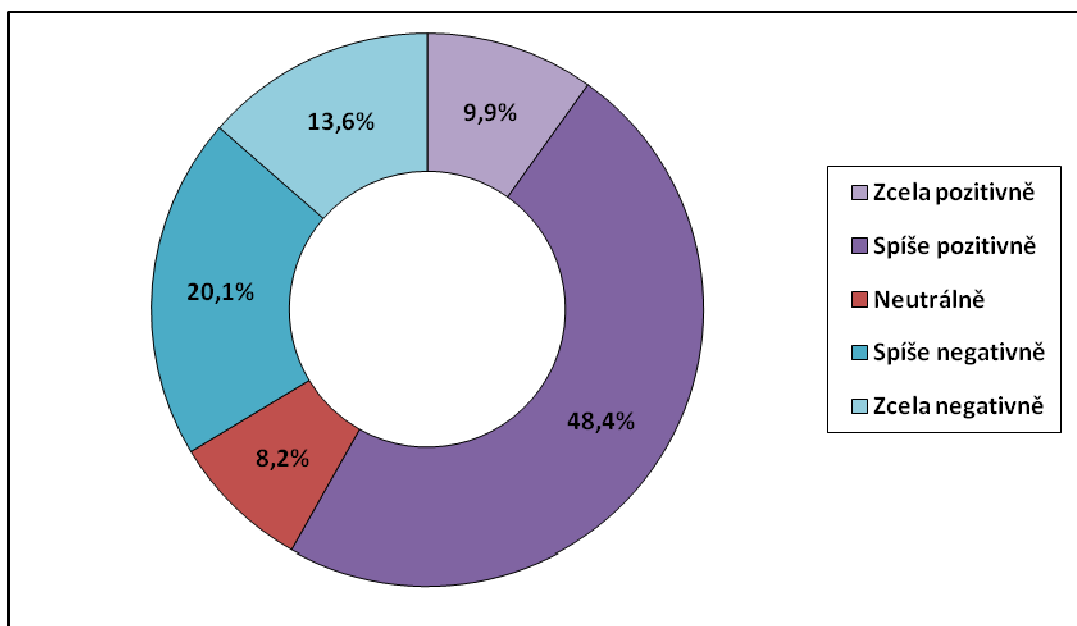
Zdroj: vlastní zpracování

Dotazníková položka číslo šestnáct se odkazovala na předchozí otázku, přičemž respondent byl dotazován, aby v případě, že jako využívaného zdroje informací v otázce číslo patnáct označil za jednu z možností „internet“, uvedl, jakých konkrétních internetových zdrojů informací využívá. Otázka opět nabízela možnost výběru více možných odpovědí, popřípadě poskytla respondentovi možnost napsat jiný internetový zdroj informací, než které byly uvedeny ve výběru. Vyhodnocením odpovědí bylo zjištěno, že nejvyužívanějším internetovým zdrojem informací jsou dle respondentů „sociální sítě“, tuto odpověď označilo v odpovědích 122 (66,3 %) žáků. Dále následovaly „internetové encyklopedie (Wikipedie, Vševěd, apod.), které za využívaný internetový zdroj informací označilo 105 studentů (57,1 %). 95 žáků (51,6 %) uvedlo, že jakožto internetový zdroj informací často využívá „internetové zpravodajství“, jako jsou například Novinky.cz, Idnes.cz, apod. Blogy a mikroblogy používá k získání informací 47 (25,5 %) respondentů. Odborné internetové publikace byly v odpovědích označeny pouze v osmnácti procentech případů (34 studentů). Osm studentů gymnázia využilo možnosti uvést jiný zdroj informací, než jaký byl ve výběru, přičemž všechny tyto osoby zmínily za využívaný zdroj informací tzv. „e-knihovnu“.

Otázka číslo sedmnáct se zabývala tím, zda studenti využívají jiných, než českojazyčných internetových zdrojů. V rámci odpovědi na tuto otázku měl opět respondent možnost volně vypsát zdroje informací, které využívá. 127 studentů, tedy celých 69 procent dotazovaných, uvedlo, že jiné než českojazyčné zdroje nevyužívá. 57 (30,9 %) respondentů uvedlo, že využívají i jiných než českojazyčných zdrojů. Většina těchto osob pak využila otevřené odpovědi a uvedla konkrétní druhy těchto internetových zdrojů. Většina studentů uváděla anglické a americké portály jako např. „Wikipedia.org“, tedy obdobu české internetové encyklopedie, mnozí uváděli zahraniční zpravodajské servery (BBC, CNN, apod.). Dva žáci se odkazovali na ruský zpravodajský server Polit.ru a internetový televizní kanál „ORT“.

Závěrečná otázka číslo osmnáct směřovala ke zjištění, jakým způsobem dle subjektivního dojmu respondentů, prezentují česká média národnostní a etnické menšiny. Jednalo se o uzavřenou otázku s výběrem z pěti možných odpovědí. Vyhodnocením získaných odpovědí bylo zjištěno, že většina respondentů se kloní spíše k názoru, že česká média prezentují národnostní a etnické menšiny spíše pozitivněji než negativně. K variantě „zcela pozitivně“ a „spíše pozitivně“ se přiklonilo 107 respondentů, což činí 58,2 % všech dotazovaných. Z uvedených zaškrtnulo odpověď „spíše pozitivně“ 89 studentů, 18 studentů pak volilo odpověď „zcela pozitivně“. 62 (33,7 %) studentů se přiklánělo k druhé straně mince, tedy k názoru, že média vykreslují minority spíše negativněji, přičemž 25 respondentů označilo odpověď „zcela negativně“, 37 respondentů pak volilo variantu „spíše negativně“. Jako neutrální vnímá prezentaci národnostních a etnických menšin českými médii 15 studentů (8,2 %).

Graf č. 9: Dojem studentů z prezentace minorit českými médii



Zdroj: vlastní zpracování

8 Závěr

Bakalářská práce se zabývala postoji studentů středních škol k etnickým a národnostním menšinám. V rámci tohoto tématu byl čtenář v teoretické části této práce seznámen se základními pojmy a principy z oblasti problematiky multikultury, vnímání této problematiky očima studentů středních škol, respektive vnějšími vlivy působícími na vznik postojů těchto studentů, a v neposlední řadě problematikou multikulturní výchovy aplikované na středních školách. Vymezením těchto pojmů a teoretických východisek z oblasti multikultury byl pak vytvořen základ pro pochopení praktické části této práce. Cílem praktické části bylo zjistit a určit postoje studentů středních škol k etnickým a národnostním menšinám, případně ozřejmit jejich vlastní zkušenosti s výchovou k toleranci na středních školách a zjistit míru zájmu studentů o multikulturní problematiku, případně zájmu o intenzivnější výuku této problematiky na půdě střední školy. Na základě realizace kvantitativního výzkumu, zpracování a vyhodnocení získaných dat, pak byly zjištěny rozdíly ve vnímání národnostních a etnických menšin očima žáků konkrétních typů škol.

Věřím, že cíle, které byly před započítím této práce vytyčeny, se mi podařilo naplnit. Z výsledků provedeného kvantitativního výzkumu vyplynulo, že mezi studenty různých typů středních škol jsou znatelné rozdíly v postojích k etnickým a národnostním menšinám. Naplněním dílčích cílů výzkumu byly též zjištěny rozdíly v přístupu studentů k multikulturní výchově aplikované na jejich střední škole. Je zřejmé, že v oblasti výchovy k toleranci nepostupují různé školní instituce jednotně, tyto rozdíly v aplikaci multikulturní výchovy se pak odrážejí i na postojích samotných studentů. Na středních školách by mělo docházet nejen k podpoření pozitivních postojů, ale i ke snaze o porozumění jiných kultur a problematiky multikulturního soužití. Nesmírně podstatná je též samotná komunikace, a to nejen mezi studenty samými, nýbrž i mezi studentem a pedagogem navzájem. Doposud na mnohých školách nedochází k žádným zpětným vazbám, čímž se samozřejmě významy přenášených informací značně degradují.

Tomu, aby k takovým změnám v přístupu ke vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy docházelo, slouží například i různé kulikulární dokumenty, v neposlední řadě samotné rámcově vzdělávací programy. Je záhodno, aby pracovníci vzdělávacích institucí tyto programy využívali a vyvíjeli maximální snahu o aplikaci principů multikulturního vzdělávání v samotné výuce. S tím souvisí i rozvíjení kompetencí samotných pedagogů, které lze dosáhnout například apelem nadřízených pracovníků na sebevzdělávání a osobnostní rozvoj jednotlivých učitelů a jejich následnou motivaci. Vzhledem ke značným rozdílům ve způsobech vzdělávání mezi jednotlivými typy škol je také nezbytné, aby docházelo k postupnému sjednocování náplně a metod výuky, neboť jedině takovým způsobem může dojít k eliminaci rozdílů v postojích studentů středních škol k menšinám.

Není však pouze v silách škol a školského systému, aby úspěšně bořily mýty o etnických minoritách a vedly své žáky k tolerantnějšímu přístupu ke světu. Jak je zřejmé i z teoretické části této práce, snaha o změnu přístupu, postojů a předsudků mladých generací leží i na bedrech rodičů a blízkého okolí mladého člověka. Vliv rodiny a blízkých dospělých osob na tvorbu lidské osobnosti je značný a státní samospráva by s ohledem na tento fakt měla vyvíjet maximální snahu o apel na střední a starší generace, ve snaze změnit postoje a odstranit předsudky těchto obyvatel naší země.

Média, v neutuchajícím honu za finanční prosperitou, předkládají informace všeho druhu takovým způsobem, jakým si žádá většinový čtenář. V demokratické společnosti je třeba novinářské řemeslo ctít a respektovat, nicméně i zde by měla platit pravidla jisté objektivity. Vzhledem k tomu, že se tak často neděje, je povinností každého z nás učit nejmladší generace zodpovědnému nakládání s takto získanými informacemi, snaze si takové informace ověřit, případně vytvořit vlastní úsudek na základě informací získaných z většího množství zdrojů. Novodobé technologie nelze ignorovat a je velmi důležité, abychom byli schopni rozlišovat míru relevantnosti informací, které můžeme díky těmto technologiím získat.

Cesta k tolerantní společnosti plné porozumění je zdlouhavá a strastiplná, o to nesnadněji k takovému stavu směřuje společnost poznamenaná

čtyřicetiletou diktaturou. Od pádu železné opony a následné snahy o začlenění naší republiky k elitám západní civilizace však uplynulo již čtvrt století, a byť je jasné, že takový přerod nemůže být dílem okamžiku, je načase, aby se každý jednotlivec, kterému není lhostejná budoucnost naší země, zapojil do utváření tolerantní společnosti bez předsudků. Společnosti, ve které člověk jakéhokoliv etnika a národnosti může bez obav žít po boku druhých a stát se tak pevnou a prospěšnou součástí celku.

9 Seznam použitých zdrojů

9.1 Monotematické publikace

BALATKA, Sláva. *Inženýrská statistika pro ekonomy*. Praha: VŠCHT v Praze, 253 s. ISBN 80-7080-406-8.

BARTH, Fredrik. *Ethnic Groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Univerzitetsforlaget, 1969. 153 s. ISBN 978-0-04-572019-4.

ČÁP Jan, MAREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. 165 s. ISBN 80-80-7178-763-9.

HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 73 s. ISBN 80-7318-424-9.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 2003. Praha: Portál, 2003. 286 s. ISBN 80-7178-749-3.

KOL. AUT. *Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s., 2002. ISBN 80-7106-614-1.

KOSEK, Jan. *Člověk je (ne)tvor společenský*. Praha: Argo, 2004. 254 s. ISBN 80-7203-591-6.

KRAUS Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. 200 s. ISBN 80-7315-004-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)*. Brno: Nakladatelství Blok, 1990. 184 s. ISBN 80-7029-018-8.

MUSIL, Jiří V. *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005. 126 s. ISBN 80-7318-292-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. 288 s. ISBN 80-200-0690-7.

PETRUCIJOVÁ, Jelena. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Vyd. I. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. 66 s. ISBN 80-7368-083-1.

PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, 1627 s. ISBN 80-7184-164-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001. 212 s. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. I. Praha: TRITON, 2006. 264 s. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2. aktualizované vydání. Praha: Triton, 2011. 168 s. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ Jiří, WALTEROVÁ Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.

SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka*. Praha: Vyšehrad, 2004. 363 s. ISBN 80-7021-713-8.

SPITZER, Manfred. *Digitální demence*. Brno: Host, 2014. 344s. ISBN 987-80-7294-872-7.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Vyd. II. aktualizované. Praha: Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Jiří Uhlíř-IRBIS, 2007. 116 s. ISBN 978-80-903953-0-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VYSEKALOVÁ, J. a kol. *Psychologie reklamy: 4., rozšířené a aktualizované vydání*. 4.vyd. Praha: Grada, 2012. 328 s. ISBN 978-80-2474-005-8.

9.2 Příspěvek do monotematické publikace

SVOBODOVÁ, J. *Utváření klimatu ve školní třídě a výchovné skupině*, in: Střelec, S.: *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: MU a MSD, 2004. ISBN 80-86633-21-7.

9.3 Internetové zdroje

ANDRAGOGICKÝ SLOVNÍK. *Hromadné sdělovací prostředky (masmédia)*

[Online] [Cit. 2016-01-21] 2015,

Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=108&r=2006>

10 Přílohy

10.1 Příloha č. 1: Dotazník použitý při kvanitativním výzkumu