

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Jiří Suchánek

Projekt EDISON jako součást multikulturního vzdělávání v Olomouckém kraji a jeho dopad na žáky druhého stupně ZŠ

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Jitka PLISCHKE, Ph.D.

Olomouc 2019

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu. Souhlasím, aby tato práce byla uložena a zpřístupněna ke studijním účelům na Univerzitě Palackého v Olomouci.

V Olomouci dne

Rád bych věnoval pár děkovných slov zejména své vedoucí práce PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za odborné vedení, úsilí a zejména trpělivost, kterou mi v průběhu našich setkání věnovala. Její znalosti v problematice multikulturní výchovy mě velice obohatily. Velice si vážím i přístupu, který k mé diplomové práci, ale i ke mně samotnému měla. Dík patří i ředitelům a pedagogům škol, kteří mi ochotně vyšli vstříc s rozhovory, ale i provedením výzkumu s žáky ve školách. Dotazníky byly vyplněny rychle, a to dokonce i v období, které se krylo s jarními prázdninami, za což jsem velmi vděčný. Dík putuje i k organizaci AIESEC Czech Republic, která mi poskytla interní materiály a organizaci AIESEC Olomouc, která mi pomohla s kontaktováním základních škol.

Údaje o kvalifikační práci

Autor: Bc. Jiří Suchánek (D170217)

Studijní obor	Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol a muzejní a galerijní pedagogika (UAJ/MGP)
Název práce	Projekt EDISON jako součást multikulturního vzdělávání v Olomouckém kraji a jeho dopad na žáky druhého stupně ZŠ
Anotace	Tato diplomová práce se zabývá projektem EDISON a jeho dopadem na žáky základních škol v Olomouckém kraji. Teoretická část přibližuje téma multikulturní výchovy v RVP ZV, dále se soustředí na problematiku předsudků u dětí, dospělých a učitelů. Teoretická část se také soustředí na samotný projekt EDISON a organizaci AIESEC, která projekt školám zprostředkovává. Praktická část zkoumá reálný dopad na žáky i pedagogy ve školách, ve kterých došlo k realizaci projektu EDISON
Klíčová slova	multikulturní výchova, EDISON, AIESEC, AIESEC Olomouc, žáci, pedagogové, předsudky, postoje, stereotypy, základní škola, RVP ZV
Title of thesis	EDISON project as a part of a multicultural education in Olomouc region with regard to the impact on lower secondary school pupils
Abstract	This diploma thesis deals with EDISON project and its impact on lower secondary school pupils in Olomouc region. The theoretical part deals with the topic of multicultural education in FEP BE, further, it focuses on the issue of prejudice in children, adults and teachers. The theoretical part also focuses on EDISON project itself and AIESEC organization, which mediates the project to schools. The practical part examines the real impact on pupils and teachers in schools where EDISON project was implemented
Key words	multicultural education, EDISON, AIESEC, AIESEC Olomouc, pupils, teachers, prejudice, propositional attitudes, stereotypes, basic school, FEP BE
Vedoucí práce	PhDr. Jitka PLISCHKE, Ph.D.
Rozsah práce	95 stran

Obsah

Úvod.....	7
1 Multikulturní výchova a její vymezení.....	9
1.1 Multikulturní nebo interkulturní výchova?	10
1.2 Cíle multikulturní výchovy	12
2 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání.....	14
2.1 Multikulturní výchova jako průřezové téma v RVP ZV	15
2.2 Multikulturní výchova v klíčových kompetencích	17
2.3 Multikulturní výchova ve vzdělávacích oblastech	17
3 Postoje, předsudky a stereotypy	20
3.1 Předsudky u dětí a dospělých	23
3.2 Postoje učitelů k Multikulturní výchově a předsudkům ve školním vzdělávání	25
4 Organizace AIESEC	29
4.1 Cíle AIESEC	30
4.2 AIESEC Olomouc.....	31
4.3 AIESEC a cíle udržitelného rozvoje	32
5 Projekt EDISON.....	33
5.1 Cíle projektu EDISON	33
5.2 Charakteristika podílejících se skupin	34
5.3 Průběh projektu.....	36
6 Výzkumná část.....	38
6.1 Cíle výzkumu + výzkumné otázky	39
6.2 Cílová skupina.....	40
6.3 Metody sběru dat	41
6.4 Analýza dat.....	42
6.5 Výsledky výzkumu.....	43
6.6 Diskuse.....	77

7 Závěr	81
Prameny a literatura	83
Seznam zkratek	88
Seznam grafů	89
Přílohy	90

Úvod

Žijeme ve světě, kterému dominuje globalismus. Demokracie, svoboda slova a otevřenost mnoha zemí zase umožňují volný přesun lidí po celém světě. Dnes je běžné, aby mladí lidé cestovali téměř kamkoliv, a to nejen v rámci dovolené, ale i v rámci poznání kultury jiných zemí. Rází se myšlenka, že cestování rozšiřuje obzory a dokáže tak člověka naučit otevřeněji přemýšlet, či dokonce podívat se na svět „střízlivýma očima“ a zbavit se tak zažitých stereotypů a negativních předsudků.

Mezi poměrně běžnou praxí v dnešním světě také patří studium anebo práce v zahraničí plynoucí buďto z dobrovolnických záměrů, či za účelem finančního zisku. Protože dochází k delšímu pobytu v jiné zemi, odlišné kultury, chování, zvyky či tradice se manifestují naplno, do jaké míry už pak záleží zejména na míře odlišností setkávajících se kultur. A právě s touto problematikou se setkává projekt EDISON, který je ve školách v České republice dnes poměrně hojně rozšířen.

Existují dva důvody, proč jsem se rozhodl k napsání této diplomové práce. Prvním z důvodů je moje osobní angažovanost v organizaci AIESEC. Bylo to právě zde, kde se mi dostalo možnosti projekt ve školách nabízet, čímž jsem se setkal s mnoha řediteli a přišel do kontaktu se značným počtem základních i středních škol. Později se mi podařilo projekt také vést jako team leader a projektový manažer, což mi umožnilo nahlédnout do všech organizačních i manažerských stránek projektu EDISON a ocenit tak jeho samotný význam a podstatu.

Druhým důvodem je moje přesvědčení, že multikulturní vzdělávání má v českém školství (a nejen v českém) smysl, a je třeba jej pěstovat už v nejzazším věku. Je to způsobené právě okolnostmi, ve kterých žijeme, ať už se jedná o světovou migraci, spolužití s jiným etnikem či o pouhé cestování, kde dochází k setkávání rozdílných kultur. Na tato setkávání bychom měli být – dle mého – připravováni již od dětství, aby se předcházelo negativním předsudkům, xenofobii a zejména pak rasismu a diskriminaci, které jsou v dnešním světě bohužel běžné.

Cílem této diplomové práce je tedy posoudit, zda multikulturní výchova realizovaná v rámci projektu EDISON má pozitivní dopad na žáky základních škol. Zkoumaný bude reálný dopad projektu na žáky druhého stupně základních škol, konkrétně žáků osmých ročníků, ale částečně i na pedagogy, kteří se na realizaci a organizaci projektu ve školách podíleli. Zkoumanému vzorku byly podány dotazníky, které se skládají jak z otevřených, tak z uzavřených otázek. S pedagogy proběhl rozhovor, který byl s jejich souhlasem nahráván.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a část praktickou. V části teoretické si vymezíme pojmy multikulturní výchovy a pojmy, které s multikulturní výchovou souvisí. Dále se budeme zabývat organizací AIESEC, která projekt českým školám prostředkuje. A nakonec se budeme věnovat samotnému projektu EDISON, jako jednomu z prostředků k realizaci multikulturní výchovy v České republice. Cílem teoretické části je popsat, jak jsou definovány cíle a výstupy MKV v českém školství a charakterizovat problematiku předsudků a stereotypů jako důležitých pilířů v naplňování cílů organizace AIESEC a projektu EDISON.

Praktická část se zabývá vymezením cílů výzkumu a výzkumem samotným, který shrne dopad projektu EDISON na žáky základních škol. Dále je pozornost věnována žákům škol, na kterých k realizaci projektu došlo poprvé, a žákům škol, které projekt realizují opakovaně. Výzkum se také zaměřuje na výpovědi pedagogů, kteří se podíleli na realizaci a organizaci projektu EDISON ve školách.

1 Multikulturní výchova a její vymezení

Co to vlastně znamená, když se řekne multikulturní výchova? A je to opravdu „jenom“ výchova? Termín se k nám dostal z angličtiny po roce 1989 jako *multicultural education*. Problém je však v tom, že slovo *education* v angličtině znamená výchovu i vzdělávání, u nás se však chápe pouze jako výchova. Nabízí se pak vhodnější termín jako je multikulturní edukace, tedy proces, který spočívá ve vyučování a učení.¹

Definice podle Průchy tvrdí: „Multikulturní (interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán.“²

K citování charakteristiky multikulturní výchovy můžeme nahlédnout i do Pedagogického slovníku: „...je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.“³

S pravděpodobně nejjednodušší a nejstručnější definicí přichází Vasquez: „Multikulturní výchova je příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných stycích.“⁴

Z daných definic tedy vyplývá, že ačkoliv je v českém jazyce používán pojem multikulturní výchova, tento pojem jde daleko za hranice pouhé výchovy. Dá se tedy tvrdit, že

¹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2. S.5.

² Ibid.

³ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. S.129.

⁴ VASQUEZ, Garcia. *Multicultural and Minority Education*. In: Mitzel, H.E. (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research*, Vol. 3. New York, The Free Press 1982. S. 1267-1269.

v multikulturní výchově se jedná z velké části o předávání určitých znalostí, tedy dochází zejména ke vzdělávání.

Že se nejedná pouze o výchovu v pravém slova smyslu můžeme vidět i v Průchových základních složkách multikulturní výchovy:

- Je to oblast vědecké teorie, která se utváří napříč několika vědami – tedy jde o transdisciplinární teorii.
- Je to oblast výzkumu, která zásobuje jak teorii, tak praxi poznatky o multikulturní realitě, v níž se rozvíjí současná civilizace.
- Je to oblast infrastruktury, jež vytváří organizační a informační základnu pro teorii, výzkum a realizaci multikulturní výchovy.
- Je to oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, realizované ve školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížení a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj.⁵

Tyto složky tvořící podstatu samotné multikulturní výchovy můžeme chápat jako jisté teze, ze kterých je patrné, že výchova v pravém slova smyslu je pouze jednou z částí multikulturní výchovy. Co víc, Průcha zde slovo „výchova“ nezmínil ani v jedné ze složek. Pro zachování jednoty termínů v této diplomové práci však budeme pracovat s termínem „Multikulturní výchova.“

1.1 Multikulturní nebo interkulturní výchova?

V definici od Průchy se můžeme pozastavit i nad pojmem „interkulturní výchova“, který je však uveden v závorce. To vypovídá o tom, že se zřejmě jedná o ekvivalent, synonymum pojmu „multikulturní výchova“ a do jisté míry tomu tak opravdu je, dokonce i zkušený akademik může používat obě slova ve stejném kontextu, tedy ve stejném významu. Sám jsem se v průběhu svého studia setkával s oběma variantami, ačkoliv za mého působení v AIESEC a realizování projektu EDISON se jak u škol, kde projekt probíhal, tak u organizátorů ze strany AIESEC používalo vždy slovo „multikulturní výchova“. Lze však tyto dva pojmy chápat opravdu stejně?

⁵ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2. S.15.

V mnoha publikacích jsem se setkal s názorem, že tyto dva pojmy mohou být použity ve stejném kontextu a za stejným účelem. Dokonce v publikaci pedagogického slovníku, ačkoliv se zde pojem interkulturní vzdělávání nachází, se autoři odkazují na pojem multikulturní výchovy.⁶

V publikaci Multikulturní Výchovy od Průchy se sice setkáváme se synonymitou pojmu multikulturní/interkulturní vzdělávání, avšak dochází zde k mírnému rozdílu v používání:

„Multicultural education (multikulturní výchova) je nejčastěji se vyskytující termín uplatňovaný v USA, Velké Británii, Kanadě, Austrálii, ale i v mezinárodních publikacích, encyklopediích a sbornících. Intercultural education (interkulturní výchova) ... je používán často v Evropě v mezinárodní vědecké komunikaci...termín interkulturní výchova se také převážně uplatňuje v německé jazykové oblasti – *interkulturelle Erziehung*. Tento termín je dosti běžný také v Polsku – *edukacja miedzykulturowa*.“⁷

Avšak v publikaci Kořátkové – *Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů?*“ se již setkáváme s vymezením těchto dvou pojmů:

„**Multikulturní výchova** vychází z faktů, které se vztahují k podstatě a fungování té které kultury. Vzdělávání se zaměřuje na vybavování informacemi o nich. Sledují se charakteristické znaky kultur z různých oblastí sociokulturního spektra a na povrch více vyplývají odlišnosti a rozdíly. **Odhaluje se více pozice MY a ONI.**“⁸

Oproti tomu **interkulturní výchova**: „...vychází z prožitkového a dialogického procesu výměny přínosných znaků u potkávajících se kultur a ze vzájemné interakce, která je postavena na výchozím **základě pozice MY – lidé**. ... Zaměřuje se na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivců a skupin směrem ke kultivaci vzájemných vztahů.“⁹

Z těchto zjištění vyplývá najevo, že multikulturní výchova obsahuje spíše jakousi informativní složku, kdežto interkulturní výchova jde hlouběji a více působí na osobnostní a sociální rozvoj dětí. Autorka zároveň dává najevo, že jedno není více než druhé, ale oba pojmy

⁶ PRŮCHA et al., *Pedagogický slovník*, s. 91.

⁷ PRŮCHA, *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*, s. 39-40.

⁸ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů?

Pedagogická orientace [Online]. 2009, č. 3, s. 121-127. [cit. 2019-05-03]. Dostupné z:

<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1264>

⁹ Ibid.

by v těchto významech měly spolupracovat: „...Dávají komplexní podobu potřebného výchovně-vzdělávacího působení – jakousi interkulturní multikulturalitu.“¹⁰

Jelikož projekt EDISON, kterým se budeme dále zabývat v dalších kapitolách, má za cíl právě proniknout co nehlouběji, a tak sociálně kultivovat osobnost žáka v důrazu více na základě pozice MY– lidé spíše než MY a ONI, nabízí se zde používat spíše pojem interkulturní výchovy. Zároveň však již víme, že oba pojmy se vzájemně nevylučují.

1.2 Cíle multikulturní výchovy

Abychom více porozuměli multikulturní výchově, je třeba si objasnit její cíle. Jak je již patrné z textu od Průchy, MKV pramení se sbližováním, porozuměním a spoluprací mezi různými etniky. Zdroj, který vznikl v rámci projektu Varianty vypovídá o cílech MKV následně:

„Obecným cílem Multikulturního vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami. Tento cíl klade na příslušníky všech sociokulturních skupin (nikoli pouze majoritní) následující nároky:

- uvědomit si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti
- snažit se poznat odlišné kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné
- naučit se řešit konflikty pokojnou cestou“¹¹

Seltzer, Frazier a Ricks se ve svém článku *Multiculturalism, Race, and Education* zaobírali také multikulturním vzděláváním a jeho cíli (tentokrát v americkém kurikulu), a to zejména v sekci *Multikulturní debaty*. Tvrdí např., že v běžné společnosti multikulturní výchova znamená jakýsi pokus o ocenění kulturní diversity mezi studenty/žáky, s hlavním cílem, který spočívá v úctě k ostatním národům a kulturám. A tedy, že pouhá znalost o rozdílnostech mezi lidmi ve světě, tak jak jí kultura vytváří, může napomoci s interakcí mezi jednotlivci a skupinami různých kultur.¹²

¹⁰ Ibid., s.123.

¹¹ BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání II.: doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0. S.14.

¹² SELTZER, Richard, Michael FRAZIER a Irelene RICKS. Multiculturalism, Race, and Education. *The Journal of Negro Education* [Online]. 1995,64, 125. DOI:10.2307/2967236.

Americká autorka Heard ve své studii naopak tvrdí, že cíle multikulturní výchovy by měly být specifičtější a soustředit se na jisté znaky multikulturního porozumění jako:

- historii rasové, etnické a národní skupiny, stejně tak jako na jejich současné vzorce chování a přesvědčení
- pluralitní uvědomění a interkulturní kompetence
- redukce předsudků¹³

Nicméně v úvahu je také třeba vzít, že se jedná o americké autory, kteří pracují v jiných multikulturních podmínkách a mají jiná kurikula. I tak věřím, že mohou sloužit jako potenciální vzor a inspirace pro naše podmínky. V českém školství by tak popř. mohlo být zajímavé zakomponovat to do multikulturní výchovy historie či kultury romského etnika, což by mohlo vést i k redukci předsudků, jak uvádí Heard.

¹³ HEARD, Dorothy. How do Teachers Identify Multicultural and Cross-cultural Pedagogical Phenomena in and out of Arts Classrooms? *Educational Review* [Online]. 1990, 42:3, 303-318. DOI: 10.1080/0013191900420307.

2 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání

Výše jsme se podívali na pojem multikulturní výchovy v obecném měřítku, na její definici a funkci. V této kapitole se zaměříme na funkci multikulturní výchovy ve školním prostředí.

Bílá kniha

Pojem multikulturality (spíše než pojem multikulturní výchova) je obsažen už v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, a to v kapitole obecných cílů vzdělávání a výchovy v části *Posilování soudržnosti společnosti*:

„Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.“¹⁴

A také v části *Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti*: „...rozšiřuje předchozí cíl o další úroveň. Znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.“¹⁵

Dále se s pojmem multikulturality v Bílé knize setkáme jen málo. Bílá kniha však byla vydána v roce 2001 a od té doby se Česká republika, ale i svět značně změnil. Obzvláště zmínka z části *Posilování soudržnosti společnosti*: „...zejména menšiny romské, židovské či německé“ by v této době byla jistě doplněna i menšinami jinými, narážíme tak i na imigrační

¹⁴ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. S. 14.

¹⁵ *Ibid.*, s.15.

krizi a globalizaci, která je v dnešní době zase o stupínek výše. Je však nutno znovu podotknout, že Bílá kniha zde slouží spíše jako jakýsi odrazový můstek k zavedení multikulturní výchovy, jak ji známe dnes.

Podstatně důležitějším dokumentem pro potřeby této diplomové práce je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který přímo pojednává o multikulturní výchově a její funkci v základním vzdělávání.

RVP

Rámcové vzdělávací programy jsou kurikulárními dokumenty na státní úrovni, které stanovují obecně závazné požadavky na vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a jsou platné pro všechny školy. Určují, jaké vzdělávací cíle musí být naplněny a jakých výsledků dosáhnout.¹⁶ Jedním takovým dokumentem je i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který se soustředí pouze na vzdělávání žáků prvního a druhého stupně základních škol, čímž se stává nutným pro potřeby této diplomové práce.

Mimo charakteristiku či pojetí RVP ZV se zde setkáváme s **průřezovými tématy, klíčovými kompetencemi a vzdělávacími oblastmi**, které zahrnují i multikulturní výchovu. Stejně tak se zde dozvíme i mezipředmětový charakter MKV. Dané pojmy budou v této chronologii podrobně rozebrány v dalších podkapitolách.

2.1 Multikulturní výchova jako průřezové téma v RVP ZV

Průřezová témata patří mezi povinnou součást základního vzdělávání. Existují proto, aby odrážely aktuální témata dnešního světa a dopomohly tak žákům k formování osobnosti, zejména v oblasti hodnot a postojů – tyto jsou právě základem samotné MKV.

MKV je jedním ze šesti průřezových témat (*osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, enviromentální výchova, mediální výchova*), které má v RVP ZV své zakotvení. RVP ZV charakterizuje MKV jako téma, které umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých

¹⁶ Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.¹⁷

Mezi tematické okruhy průřezového tématu MKV patří: *Kulturní difference, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita a Princip sociálního smíru a solidarity*. Tyto okruhy „vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy a současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu mohou být významně ovlivněny vzájemnou dohodou učitelů, dohodou učitelů a žáků, učitelů a zákonných zástupců apod.“¹⁸ Ačkoliv tedy RVP ZV podává určité informace ohledně zakomponování multikulturní výchovy do výuky, může se postoj k tomuto tématu na různých školách do jisté míry lišit.

V MKV, stejně jako u jiných průřezových témat, také dochází k prolínání s jinými průřezovými tématy, jsou to:

- *Osobnostní a sociální výchova*: pozornost vůči odlišnostem a výhody v odlišnostech, lidská práva jako regulativ vztahů
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*: globální myšlení a mezinárodní porozumění, kulturní souvislosti v evropské a globální dimenzi, sociální a kulturní odlišnosti mezi národy, srovnávání projevů kultury v evropském a globálním kontextu, pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti
- *Mediální výchova*: citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci, vliv médií na kulturu z hlediska současné i historické perspektivy¹⁹

¹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Průřezová témata – Multikulturní výchova* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-05-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

¹⁸ Ibid.

¹⁹ BURYÁNEK, Jan. Multikulturní výchova v RVP. In: *Metodický portál RVP* [online]. 18.01.2006. [cit. 2019-05-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/multikulturni-vychova-v-rvp.html/>

2.2 Multikulturní výchova v klíčových kompetencích

Klíčové kompetence jsou souhrnem různých vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou taktéž důležité pro osobní rozvoj žáka. Zejména postoje a hodnoty (tedy afektivní složka) jsou v multikulturní výchově bezmála nejdůležitější. Tyto kompetence nikdy nestojí samostatně, ale neustále se prolínají v průběhu celého vzdělávání.²⁰

Podle Buryánka²¹ (autora, který se v příspěvku věnuje multikulturní výchově v RVP ZV), by se měl mezipředmětový charakter MKV prolínat mezi různými oblastmi a projevit se v realizovaném učivu, ale i v metodách, v klimatu třídy i celé školy. Co do kompetencí, MKV rozvíjí zejména:

- *kompetence sociální a personální*: žák přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi
- *kompetence občanské*: žák respektuje přesvědčení druhých lidí, je schopen vcítit se do situace ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení; žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví
- *kompetence komunikativní*: schopnost řešit problém, kooperovat, nenechat se manipulovat a kriticky hodnotit mediální sdělení

2.3 Multikulturní výchova ve vzdělávacích oblastech

Co se týče MKV a vzdělávacích oblastí, největší zastoupení má oblast *Člověk a společnost* s obory Občanský a společenskovědní základ a Dějepis:

- rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice, kulturní instituce
- netolerantnost, rasismus, xenofobie a extremistické projevy v chování lidí, projevy lidské nesnášenlivosti
- tolerance ve společnosti, respektování kulturní zvláštnosti
- stereotypy v posuzování druhých lidí
- význam ochrany lidských práv a svobod
- globální problémy současnosti

²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Klíčové kompetence* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-05-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

²¹ BURYÁNEK, *Metodický portál RVP*.

- příklady mezinárodního terorismu
- kulturní rozrůzněnost v době modernizace společnosti
- totalitní systémy – komunismus, fašismus, nacismus
- národnostní problémy v prvním československém státě

Autor dodává, že cíle MKV lze však naplňovat i v oblastech *Jazyk a jazyková komunikace*:

- politická korektnost v jazyce a její zdůvodnění, zařazování „menšinových“ literatur do výuky
- literatura jako svědectví o útlaku
- srovnání komunikačních prostředků různých jazykových a kulturních prostředí
- vliv rozličných jazyků na strukturu myšlení, rozmanité životní styly a kulturní zvyklosti
- realie při výuce cizích jazyků

S cíli MKV se však můžeme setkat např. i v oblasti *Umění a kultura* – zařazování neevropských a „menšinových“ uměleckých projevů; a dokonce i v oblasti *Matematika a její aplikace* – pluralita řešení problému, schopnost kooperace. Další prostory pro naplňování cílů MKV mohou být např. v různých projektech, besedách či kurzech, které se zabývají multikulturní tematikou.²²

V RVP ZV se však můžeme dočíst, že multikulturní výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, jsou to zejména (k doplnění předchozích) tedy:

Informační a komunikační technologie:

- Práce s internetem, email, chat, ověřování věrohodnosti informací a informačních zdrojů. Posuzování závažnosti a vzájemné návaznosti

Člověk a zdraví:

- Vztahy mezi lidmi a formy soužití – vztahy ve dvojici – kamarádství, přátelství, láska, partnerské vztahy, manželství a rodičovství; vztahy a pravidla soužití v prostředí komunity – rodina, škola, vrstevnická skupina, obec, spolek

²² BURYÁNEK, *Metodický portál RVP*.

- Osobnostní a sociální rozvoj – sebepoznání a sebepojetí; mezilidské vztahy, komunikace a kooperace; psychohygienu; seberegulace a sebeorganizace činností a chování

Člověk a příroda – Zeměpis:

- Vztah přírody a společnosti – trvale udržitelný život a rozvoj, principy a zásady ochrany přírody a životního prostředí, chráněná území přírody, globální ekologické a environmentální problémy lidstva
- Společenské a hospodářské prostředí – obyvatelstvo světa; globalizační společenské, politické a hospodářské procesy; regionální společenské, politické a hospodářské útvary
- Životní prostředí – vztah přírody a společnosti²³

RVP ZV mimo jiné také ukládá, aby se žáci skrze MKV vyvarovali intoleranci či diskriminaci, jejichž příčinou jsou předsudky a negativní stereotypy. Protože jedním z hlavních cílů projektu EDISON je právě podrobit žáky rozdílným kulturám a národům, a to hlavně z důvodu odstraňování jakýchkoli bariér, které žáci mohou mít při kontaktu s rozdílným etnikem, považují za velice podstatné další kapitulu věnovat právě tomuto tématu.

²³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Průřezová témata – Multikulturní výchova* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-05-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

3 Postoje, předsudky a stereotypy

Vzdělávací programy (např. RVP ZV) počítají s tím, že dnešní mládež je vychovávána tak, aby si neosvojovala vůči jiným rasám a kulturám žádné předsudky, a nedošlo tak ke vzniku bariér mezi žákem a cizí národností. Mezi takové bariéry mohou patřit právě různé negativní postoje, předsudky a stereotypy. Ačkoliv se tyto pojmy zdají stejné a často se zaměňují jeden za druhého, mohou mít různé interpretace. V této kapitole se zaměříme na charakteristiku těchto pojmů a podíváme se na příklady studií, které o této problematice vypovídají.

Na začátek je důležité říci, že někteří odborníci nečiní rozdíly mezi těmito pojmy, jiní naopak tvrdí, že předsudky jsou již samy o sobě negativně zabarvené, kdežto stereotypy mohou být neutrální, či mohou dokonce mít pozitivní vztah. Ať už se však jedná o stereotyp či předsudek, vychází vždy z postojů jedince či skupiny. V publikaci od Průchy se můžeme setkat s následující definicí postojů:

„**Postoje** – hodnotící vztahy zájmané jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, které zahrnují i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoje jsou vytvářeny jednotlivcem od dětství na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Jsou determinovány kulturně, tj. mají specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách.²⁴

Vzhledem k tomu, že jsou postoje pěstovány již od dětství a pramení z výchovy rodičů, je změna postojů v pozdějším věku jen těžce proveditelná. Postoje však, jak již z definice vyplývá, nemusí být nutně negativně zabarveny, to stejné se dá říci i o stereotypech, které jsou určitým druhem postojů.

Nakonečný ve své encyklopedii definuje stereotypy takto: „**Stereotypy** jsou mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí.“²⁵

²⁴ PRŮCHA, *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s.53.

²⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodňar pod náz. *Lexikon psychologie*). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7. S.223.

Z těchto dvou definic vyplývá, že stereotypy jsou jinými slovy postoje, které jsou však směřované k nějaké skupině, spíše než k jednotlivcům.

Podívejme se nyní na definici Průchy, který ke stereotypům přidává ještě přídomek *etnické a národní* a definuje pojem více do hloubky: „...jsou představy jednotlivce jak o své vlastní etnické skupině, rasové skupině či národu (tzv. autostereotypy), tak o jiných etnických a rasových skupinách, národech, národnostních menšinách (tzv. heterostereotypy). Základní charakteristikou stereotypů je to, že jsou obvykle zaujaté (pozitivně či negativně), zjednodušující, vztažené z jednotlivých zkušeností na celou skupinu, a setrvačné (přenášejí se z generace na generaci a obtížně se mění).“²⁶

K definici dodává, že pozitivní stereotypy se objevují zejména k vlastnímu národu (např. „*Česko je národ pivařů, avšak pivo mám rád*“), naopak negativní nejčastěji k národům sousedním (např. „*Němci způsobili obě světové války, tudíž je nemám v oblibě*“). Připouští existenci i tzv. neutrálních stereotypů, které se vyskytují zejména k národům, se kterými chybí kontakt (např. „*Slyšel jsem, že Číňané jedí psy=všichni Číňané jedí psy*“).

Naopak předsudky, které jsou také zvláštním druhem postojů, a vznikají právě ze stereotypů,²⁷ bývají často chápány a jsou pokládány zejména za negativní, a to obzvláště proto, že jsou téměř vždy emočně zabarveny a nepodávají žádný racionální důvod, vznikají tedy z iracionálna. O předsudcích Průcha tvrdí:

„**Předsudky** jsou z psychologického hlediska zvláštní hodnotící postoje. Jejich specifickou vlastností je to, že jde o postoje předpojaté – to znamená, že se neopírají o objektivní znalosti osob či jevů, k nimž se vztahují, nýbrž jsou to subjektivní úsudky, většinou velmi emočně nasycené. V případě předsudku lidé prostě věří něčemu, co se dozvěděli od jiných osob, i když si mohou být vědomi, že dané hodnocení nemusí platit všeobecně. Pokud někdo sdílí předsudek o jiné lidské skupině, obvykle není schopen připustit racionální argumenty, které tyto předsudky vyvracejí.“²⁸

²⁶ PRŮCHA, *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s.54.

²⁷ GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1. S.585.

²⁸ PRŮCHA, *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s.59.

Z tohoto tvrzení můžeme konstatovat, že předsudky se stávají negativními právě pro samotnou předpojatost a emoční zabarvení, v tom se shodují i psychologové Hartl a Hartlová:

„...předpojatost, názorová strnulost; emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou.“²⁹

Podle kanadského profesora Berryho, se předsudky považují za univerzální rys interkulturních vztahů a mohou tedy být vázány na jakékoliv etnikum či kulturu.³⁰ Podle něj předsudky obsahují tři komponenty:

- Kognitivní složka – stereotypy, tj. sdílené názory o charakteristikách skupin
- Afektivní složka – postoje, v nichž se odráží hodnocení skupin
- Behaviorální složka – diskriminace v jednání se skupinami³¹

Ačkoliv se zde setkáváme s pojmem „diskriminace“, který je zmíněn v behaviorální složce předsudků, je třeba zdůraznit, že předsudek samotný ještě není diskriminací. Diskriminace vzniká až opravdovým jednáním. Toto potvrzují psychologové Janoušek, Hoskovec, Štikar:

„Diskriminace se týká negativních akcí, které vyplývají z předsudku. Někdo, kdo je pod vlivem předsudku, se může za určitých situací dopouštět diskriminace. Když se předsudky daří držet pod kontrolou společnosti, pak se neproměňují v diskriminační akty. Jestliže se však ve společnosti předsudkům nekladou dostatečné překážky, pak se předsudky projeví diskriminačním jednáním, které se podle intenzity liší od prostého sociálního vyhnutí se až k činům extrémně agresivním.“³²

²⁹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 807-178-303-x. S. 464.

³⁰ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-885-6. S. 69.

³¹ BERRY, J. W., POORTINGA, Y. H., SEGALL, M. H., & DASEN, P. R. *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2nd ed.). New York, NY, US: Cambridge University Press 2002. S. 371.

³² JANOUŠEK, Jaromír, Jiří HOSKOVEC a Jiří ŠTIKAR. *Psychologický výkladový atlas*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-716-8. S. 223-224.

V rámci MKV se nejvíce mluví o složce kognitivní (znalosti), afektivní (postoje) a behaviorální (chování). Tyto složky jsou důležité a mělo by k nim být ve školním prostředí řádně přistupováno. Předpokladem je, že MKV má dopad na jedince a díky ní dokáže měnit či ovlivňovat názory jedince. V další podkapitole se podíváme, jak tato tvrzení fungují v praxi u dětí.

3.1 Předsudky u dětí a dospělých

Často si myslíme, že předsudky si lidé vytváří až v rámci dospívání a zejména v rámci toho, že se s osobou odlišné kultury, rasy či etnika již seznámili. Opak je však pravdou, jak bylo řečeno výše (viz. definice postoje), i předsudky si děti osvojují od svých rodičů a příbuzných. K tomuto může dojít dokonce už i v předškolním věku dítěte. Giddens ve své publikaci *Sociologie* uvádí, že děti v britské společnosti si dokáží uvědomovat rozdíly mezi „bělochy a černochoy“ už ve věku 3-4 let.³³ Další zahraniční výzkumy provedené v USA také dokazují, že rasové předsudky se objevují už ve věku pěti let, a to jak u bělošské, tak černošské populace. Tyto předsudky vznikají již v rodině a jsou ovlivňovány typem sociokulturního profilu dětí.³⁴ Můžeme tedy tvrdit, že některé děti již při nástupu do školy mají osvojené nějaké předsudky, a tedy dokáží rozpoznávat rasové rozdíly mezi skupinami rasovými či etnickými.

Další výzkum, který provedli australští autoři Black-Gutman a Hickson, se soustředí na 244 chlapců a děvčat ve věkových skupinách 5-6, 7-9 a 10-12 let. Cílová skupina byla bělošská a rodný jazyk byl angličtina. Polovina dětí každé věkové skupiny byla vybrána z jedné ze dvou škol, kde každá škola pochází z jiného etnického a rasového prostředí. Škola A byla relativně homogenní bělošská škola, označována za bezproblémovou, kdežto škola B se nacházela ve venkovské oblasti a nacházelo se zde zhruba 30 % domorodých Australanů. Protože se zde objevovaly rasové předsudky, škola pořádala různé multikulturní programy a projekty, aby se předsudků vyvarovala. U všech také došlo k změření jejich rasových postojů a rasové přijatelnosti.

Výsledky byly velice zajímavé. K potvrzení předchozí studie se ukázalo, že rasové předsudky byly zjištěny už i u nejmladší věkové skupiny, a to ze strany bělochů vůči domorodým Australanům. Co se týče nejstarší skupiny, tedy 10-12 let, zde dochází ke značnému nárstu rasových předsudků vůči domorodým. Snad nejzajímavější zjištění však

³³ GIDDENS, *Sociologie*, s.188-189.

³⁴ PRŮCHA, *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s.62.

plynou z vlivu školního prostředí na rasové předsudky dětí, kde se prokázalo, že na vývoj rasových předsudků dětí měla rozhodující vliv každodenní zkušenost z života v rasově smíšeném prostředí. A tedy jinými slovy, více předsudků se projevovalo ve škole, kde se nacházeli domorodí Australané (škola B), zároveň ani nedošlo k pozorování nějakých efektů v rámci multikulturních aktivit pořádaných na této škole.³⁵

Obzvláště poslední zjištění je poněkud zarážející, a to zejména proto, že multikulturní a rasově zaměřené projekty a programy se ve školách ve velké míře běžně organizují s nadějí, že pomohou žákovi zbavit se předsudků. Jakoby se zdálo, že důraz na kognitivní a afektivní složky, které provází MKV, je v tomto případě zbytečný. I zde je však nutné dodat, že výše zmíněný výzkum proběhl v Austrálii, nikoliv v poměrech České republiky.

V českém prostředí, s důrazem na výše zmíněné složky, provedl Hladík výzkum, ve kterém se zaměřil na 293 mladých jedinců, z toho 104 respondentů navštěvujících základní školu, 87 studentů ze středních škol a 102 respondentů studujících na vysoké škole. Jako výzkumnou metodu si vybral didaktický dotazník. Pro sběr dat použil didaktický test, který zjišťoval postoje žáků a studentů k Romům, Vietnamcům, Ukrajincům, černochům, muslimům a křesťanům. Zjistil, že znalost, tedy kognitivní složka hraje velkou roli v utváření postojů (afektivní složka), z čehož vyplývá, že čím vyšší měli respondenti multikulturních znalostí, tím pozitivnější jejich postoje k etnikům byly.³⁶ Tento výsledek se však neprokázal u žáků ZŠ.³⁷

Zde se tedy můžeme setkat s poněkud jiným výsledkem, než tomu je u australské studie, je však třeba zohlednit, že výzkum Hladíka měl více cílových skupin a proběhl naprosto v jiném prostředí a podmínkách.

Na závěr této podkapitoly je také třeba dodat, že negativní postoje vůči Romům či dalším skupinám nemusí stát na myšlence rasové odlišnosti (a tedy považovat Čechy za rasisty), ale zejména na tom, že tyto skupiny uznávají jiné hodnoty a vedou jiný život, než je v naší kultuře běžné. Toto potvrzuje i analýza Saka a Sakové, kteří oslovili českou mládež ve věku

³⁵ BLACK-GUTMAN, D., & HICKSON, F. The Relationship Between Racial Attitudes and Social-cognitive Development in Children: An Australian study. *Developmental Psychology* [Online]. 1996, 32(3), 448-456. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.448>.

³⁶ Ve výsledcích výzkumu nebyl evidován žádný rozdíl v pohlaví

³⁷ HLADÍK, Jakub. Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí žáků ZŠ. *Pedagogika*, 61, 2011, č.1, s. 53-65.

15-30 s otázkou, které faktory nejvíce utvářejí jejich postoje k jiným rasám a etnikům. Výsledky byly následující:

„Bariérou sblížení mezi většinovou skupinou mladé generace a minoritními skupinami nejsou etnické, resp. rasové postoje. Etnická a rasová odlišnost ovlivňuje postoj k minoritám nejméně...Uvedená zjištění podporují názor, že česká mládež není rasistická, jak to někdy prezentují média.“³⁸

Toto je pro českou společnost zásadní uvědomění, a to zejména proto, že nejen v médiích, ale i mezi běžnými lidmi je zvykem říkat, že pokud někdo nemá rád např. romskou komunitu, stává se automaticky rasistou. Jak vidíme, situace není zcela tak jednoduchá. S jistotou však můžeme tvrdit, že to nejsou rasové a etnické odlišnosti, které primárně plynou z negativních postojů a předsudků Čechů.

3.2 Postoje učitelů k Multikulturní výchově a předsudkům ve školním vzdělávání

Jak se na celou problematiku vlastně tváří učitelé? A jsou vůbec připraveni se s předsudky žáků nějakým způsobem vypořádat? Hladík ve svých skriptech o multikultuře komentuje roli učitele v MKV následně:

„Učitel zde má velký význam nejen z toho důvodu, že je primárním subjektem edukace, tedy tím, kdo na žáka působí v tomto ohledu nejvíce, ale jeho úloha spočívá také v tom, že z praktické multikulturní výchovy přenáší poznatky (například co se daří nedaří, jaké téma je pro žáky vhodné a nevhodné aj.) do teorie multikulturní výchovy. Vzorem k tomu, že se v rámci multikulturní výchovy často působí na postoje žáků, je nutné, aby vztah mezi učitelem a jeho žáky byl pozitivní a otevřený. Žáci by se neměli bát vyjádřit svůj názor, učitel by je v tom měl podporovat. Učitel také garantuje dodržování pravidel her a diskuze, koriguje nežádoucí chování žáků, podporuje žáky v aktivitě a vytváří pozitivní atmosféru ve třídě. Učitel proto musí být vybaven potřebnými sociálními a komunikačními dovednostmi.“³⁹

³⁸ SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2. S.30.

³⁹ HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9. S. 34.

Dle tohoto tvrzení by měla být role učitele tedy jasně daná, učitel by si měl být vědom toho, jaké se od něj očekávají nároky, a jak se s danou problematikou vypořádat. Tedy, měl by být vybaven tzv. **interkulturními kompetencemi** – být způsobilý začleňovat do vlastního jednání a komunikace respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras.⁴⁰

Nicméně v realitě to funguje vždy jinak. I učitelé, stejně jako běžní lidé, mají své postoje, předsudky a stereotypy. Měl by učitel (protože přece jen má primární roli ve vzdělávání) dávat své etnické postoje najevo nebo by se měl „pouze“ držet učebnic a vzdělávacích programů?

Ačkoliv v České republice nemáme příliš mnoho informací o tom, jak je multikulturní výchova realizována, není známé, jak se učitelé s tímto dilematem přímo vypořádají ve vyučování. Studie, které byly provedeny, mají spíše kvalitativní podobu, a tedy v porovnání s kvantitativním výzkumem mohou mít menší výpovědní hodnotu.

Jedna studie z roku 2008⁴¹ se zaměřila na skupinu 30 učitelů ve věku 18-60 let (10 mužů a 20 žen), kteří učí na devíti gymnáziích v Praze. V rámci kvalitativního výzkumu jim byly položeny 3 otázky týkající se MKV:

- 1) Popište maximálně 3 situace, ve kterých jste zažil/a pocit, kdy jste se cítil/a jako dobrý učitel/ka MKV
- 2) Jaký je váš názor na MKV?
- 3) Jsou zde nějaké překážky co do využití MKV ve školách, a které jsou podle Vás ty hlavní?

Výsledky této studie tvrdí, že učitelé se cítí nejistě ohledně definování MKV a stejně tak si sami nejsou jistí ohledně toho, co se od nich očekává v rámci společnosti. Tedy neví, zda dávat najevo své názory a postoje vůči jiným etnikům, či se mají řídit podle toho, co se od nich v rámci státních dokumentů očekává.

⁴⁰ PRŮCHA, *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s.69.

⁴¹ MOREE, Dana, Cees KLAASEN, and Wiel VEUGELERS. Teachers Ideas about Multicultural Education in a Changing Society: The Case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal* [Online]. 2008, 1, 60–73. DOI:10.2304/eerj.2008.7.1.60.

Další studie z roku 2017,⁴² která byla také pojata kvalitativně a za pomoci rozhovorů, se soustředí na to, jak učitelé na základních školách vnímají schopnost pracovat s dětmi, kteří jsou v České republice cizinci. Studie se zúčastnilo 7 respondentů (5 žen a 2 muži), kteří měli učitelskou praxi v rozmezí 5-30 let. Dva z nich měli velice málo zkušeností s výukou cizinců a jeden respondent neměl zkušenost žádnou.

Výsledky této studie tvrdí, že obavy učitelů pramení z kontaktu s cizinci z naprosto odlišných kultur, z nedostatku informací o tom, jak cizince vzdělávat a mj. také z toho, jak uchopit výuku cizinců, kteří neovládají vůbec český jazyk. Tito učitelé se zároveň vyjádřili, že by uvítali podporu v podobě dalšího vzdělávání v oblasti MKV, protože nikdo z nich na to nebyl v rámci studií na pedagogických fakultách připravován.

Na toto zjištění navazuje se svým výzkumem i Sekerová, která provedla v roce 2005 výzkum pomocí dotazníkového šetření, a to na deseti ZŠ v ČR. Zde zjistila, že 52 % učitelů MKV neprovádí, a to zejména proto, že na ni nebyli v rámci studií pedagogické fakulty připravováni.⁴³

Z předchozích tvrzení se zdá, že příprava učitelů na MKV je nedostatečná a plyne právě z pedagogických fakult. Pedagogické fakulty podle studie Ciché⁴⁴ nedostatečně připravují budoucí učitele na střet s jiným etnikem či kulturou, a tak student při výstupu z pedagogické fakulty nedisponuje dostatečnými interkulturními kompetencemi. Tato studie, provedena dotazníkovým šetřením, se zaměřila na vzorek 960 studentů výstupních (789) a vstupních (171) ročníků, ze 4 pedagogických fakult (Praha, Hradec Králově, Olomouc a Ostrava). Dotazníky se skládaly ze dvou částí – postojová a vědomostní. Dotazníky byla zjištěna úroveň odborných znalostí studentů, které se týkají problematiky MKV, rasismu a xenofobie v České republice.

⁴² LEIX, Alicja., & ZÁLESKÁ, Klára. Teachers' Experiences with Immigrant Children in Czech Elementary Schools: Postdisciplinary humanities & social sciences. *Human Affairs* [Online]. 2017, 27(1), 30-47.

DOI:10.1515/humaff-2017-0004.

⁴³ SEKEROVÁ, Kamila. *Interkulturní aspekty výuky na české základní škole*. In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III. Olomouc, Ped. Fak. UP, 2005, s. 306-309.

⁴⁴ CICHÁ, Martina. Přípravenost studentů pedagogických fakult v české republice na výchovu proti rasismu.

Pedagogika [Online]. 2002, č.1, s. 76-89. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z:

<http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1997&lang=cs>

Výzkum prokázal, že téměř všichni studenti vnímají potřebu komplexní a cílené přípravy budoucích učitelů proti rasismu, a nedomnívají se, že by ji dosud pedagogické fakulty dostatečně prováděly. Nicméně téměř 70 % vystupujících studentů tvrdí, že příprava byla nedostatečná.

Ze všech výše zmíněných studií je tedy patrné, že učitelé cítí nedostatečnou přípravu v osvojování interkulturních kompetencí. Z tohoto faktu pramení nejistota v uchopení problematiky a obav z vlastních postojů. Začínající učitelé (vstupní ročníky), zdá se, mají větší očekávání, co se týče přípravy na MKV od pedagogických fakult. Avšak učitelé, kteří již učí, jsou si tohoto nedostatku vědomi a rádi by uvítali možnosti dalšího multikulturního vzdělávání.

Jednou z možností, jak získat další multikulturní vzdělání, (avšak nepedagogické) a to již při studiu, je právě skrze organizaci AIESEC, ve které jsem osobně působil po dobu téměř tří let, kdy poslední rok jsem byl také zvolen vedoucím pobočky organizace AIESEC v Olomouci. Je to právě tato organizace, která realizuje projekt EDISON probíhající na ZŠ v České republice. Z tohoto důvodu se v další kapitole budeme krátce věnovat i této organizaci, abychom pochopili, jak myšlenky této organizace přispívají k naplnění cílů projektu EDISON.

4 Organizace AIESEC

Jedná se o mezinárodní studentskou neziskovou organizaci, která je zároveň největší studenty řízenou organizací na světě, působící až ve 127 po celé zemi. AIESEC tvoří více než 100 000 studentů po celém světě, které pojí liberální smýšlení v multikulturním světě. AIESEC (vyslovujeme „ajsek“) vznikl původně při obchodních a ekonomických školách již ve 30. letech 20 století, o čemž vypovídá i jeho zkratka „Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales“ (v překladu „Mezinárodní asociace studentů ekonomických a obchodních věd“).⁴⁵

Nicméně oficiální vznik a podoba, v jaké je organizace známa dnes, se datuje do roku 1948. U zrodu stál Čechoslovák Jaroslav Zich a zakládající země Belgie, Dánska, Finska, Francie, Nizozemska, Norska a Švédsko, ústředí bylo v Praze. Organizace vznikla za účelem celosvětového míru a pramenila právě z obav druhé světové války. Účelem bylo odstranit předsudky mezi lidmi a zamezit opakování válečných konfliktů. Toto se mělo dít skrze studentské výměnné programy a členství v organizaci.⁴⁶

V České republice (tedy spíše Československu) byl AIESEC (AIESEC Czechoslovakia) založen v roce 1966 v Praze. Dříve k tomu bohužel díky režimu nemohlo dojít, to je také důvod, proč se v roce 1948 ústředí muselo přesunout do jiných zemí. Od té doby AIESEC Czech Republic roste a dnes má pobočky v devíti univerzitních městech (České Budějovice, Olomouc, Praha, Liberec, Plzeň, Hradec Králové, Ostrava, Brno a Zlín).⁴⁷

V dnešním světě se AIESEC snaží ve studentech budovat podnikavé myšlení a zodpovědnost k prostředí a světu, ve kterém žijeme. Dosahuje toho skrze leadership, tedy vůdčí schopnosti, které jsou u mladých lidí pěstovány a také skrze zahraniční výměny, které jsou buďto pracovní, kulturní/dobrovolnické (sem spadá i projekt EDISON), anebo jsou to stáže při

⁴⁵ HENAO, Andres Felipe Velasquez. *AIESEC 60th*. 2013. [cit. 2019-05-17]. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20141217004417/http://www.slideshare.net/afvh/aiesec-60th-23376006>

⁴⁶ KERN, Beth. AIESEC Helps Interns Make Adjustments. *University Chronicle*. 2010. [cit. 2019-05-17].

Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20090130050156/http://media.www.universitychronicle.com/media/storage/paper231/news/2003/10/02/Diversions/Aiesec.Helps.Interns.Make.Adjustments-512353.shtml>

⁴⁷ AIESEC Czech Republic. *EDISON*. 2018 (nepublikované)

tzv. start-upech, tedy začínajících firmách. Ačkoliv je AIESEC studentskou organizací, může se stát členem každý člověk ve věku 18-29 let.⁴⁸

AIESEC nediskriminuje na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, sexuální orientace, přesvědčení, náboženství, národního, etnického či sociálního původu. Od vzniku nabídl členství (ať už při pobočkách či výměnných pobytech) více než jednomu milionu lidí po celém světě.⁴⁹

4.1 Cíle AIESEC

Stejně jako každá organizace, i AIESEC má svoji vizi. AIESEC si pokládá tři základní otázky, které vedou k naplnění jejich velkého cíle, a to jsou otázky proč, co a jak.

- Proč – co je naším cílem
- Jak – jakými metodami jej dosáhneme
- Co – co nabízíme; a co děláme proto, abychom naplnili náš cíl

Primární vizí, a to již od samého vzniku, je motto „We strive to achieve peace and fulfillment of human’s kind potential.“⁵⁰ Toto motto cílí především na uvědomění toho, že multikulturní porozumění je zásadní proto, aby nedošlo k podobným konfliktům, jak tomu bylo za druhé světové války (proč). Tohoto motto či cíle dosahují pomocí určitého modelu (jak), který je pěstován v členech organizace:

- sebeuvědomění – člověk rozumí vlastním hodnotám, soustředí se spíše na svoje silné stránky, ví, čeho chce dosáhnout
- světový občan – věří, že může přispět pozitivní změnou ve světě, zajímá se o problémy současné společnosti a dokáže na základě toho jednat
- inspirace ostatních – efektivně komunikuje v rozličném a multikulturním prostředí, rozvíjí a posouvá ostatní
- orientace na řešení – přizpůsobuje se a rozvíjí se na základě nových podnětů, nebojí se učinit rozhodnutí i přes nejistoty⁵¹

⁴⁸ AIESEC. So, What is AIESEC?. *AIESEC.org* [online]. [cit. 2019-05-20]. Dostupné z: <https://aiesec.org/about-us>

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ V překladu: Usilujeme o dosažení míru a naplnění lidského potenciálu.

⁵¹ AKSENOVA, Daria et al. *The AIESEC Way*. 2015. [cit. 2019-05-20] Dostupné z: https://issuu.com/aiesecinstonia/docs/aiesec_way_toolkit

AIIESEC nabízí mladým lidem možnost rozvinutí jejich vůdčích schopností, čehož dosahují skrze výměnné pobyty v různém multikulturním prostředí (co), konkrétněji:

Multikulturní výměny – AIIESEC nabízí různé příležitosti pro mladé, ať už je to pracovní či dobrovolnická stáž, které jsou realizované v zahraničí. Díky tomu dochází k vystupování z komfortní zóny a rozšíření jejich obzorů, zatímco přispívají i ke komunitě, ve které působí. Tyto zkušenosti umožňují lidem pochopit rozličnosti dnešního světa a budují tak lepší porozumění.

Teamové zkušenosti – k dosažení těchto zkušeností pracují členové AIIESEC zpravidla v týmech. To umožňuje členům nabýt týmových zkušeností a rozvíjet tak jejich vůdčí schopnosti.

Vnitřní a vnější cesta – AIIESEC věří, že mladí lidé se učí nejlépe praxí a následnou sebereflexí. Dochází k tzv. vnější cestě, která se prezentuje individuální interakcí člověka s jiným prostředím. Naopak u vnitřní cesty dochází k interakci se sebou sama. Jejich kombinace přispívá k upevnění obou a zajišťuje tak ideální podmínky v učícím procesu.⁵²

4.2 AIIESEC Olomouc

Jak bylo již zmíněno výše, AIIESEC má přidružené pobočky při univerzitách po celé ČR. Jednou z nich je i domovská pobočka AIIESEC Olomouc, která byla založena v roce 2007. Pobočka v současnosti disponuje zhruba 50 členy v oblastech jako jsou příchozí stáže, odchozí stáže, finance, lidské zdroje a marketing.⁵³

Charakteristikou AIIESEC Olomouc nejsou však pouze stáže či členství, ale i různé konference, vzdělávací semináře, pracovní veletrhy či události s multikulturní tematikou, které zahrnují i stážisty, kteří se v Olomouckém kraji podílejí na projektu EDISON, např. Taste the World.⁵⁴ Jednou z hlavních pořádacích akcí AIIESEC Olomouc je mimo multikulturní projekty také konference Orientation Days, která slouží primárně nastupujícím prvním ročníkům Univerzity Palackého. Konference připravuje studenty k životu na vysoké škole v různých

⁵² AKSENOVA et al., *The AIIESEC Way*.

⁵³ AIIESEC. AIIESEC Olomouc. *AIIESEC.cz* [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <https://aiesec.cz/olomouc/>

⁵⁴ Taste the World. In: *Facebook* [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/1956958694526946/>

oborech a zároveň se tak prezentuje v rámci případného členství.⁵⁵ Organizace AIESEC Olomouc v Olomouckém kraji také prostředkuje školám projekt EDISON, na jehož průběhu se podílejí zejména před realizací projektu, a to ve výběrovém procesu a zaškolování stážistů. Částečně se podílí i na organizaci projektu ve školách.

4.3 AIESEC a cíle udržitelného rozvoje

AIESEC jako mezinárodní organizace také od roku 2015 úzce spolupracuje s organizací spojených národů (OSN) a to zejména v rámci cílů udržitelného rozvoje. Projekty a vzdělávací semináře, které tato organizace nabízí se tak snaží propojit s co největším počtem cílů. Těchto cílů je 17 a patří mezi ně:

Konec chudoby; konec hladu; zdraví a kvalitní život; kvalitní vzdělání; rovnost mužů a žen; pitná voda a kanalizace; dostupné a čisté energie; důstojná práce a ekonomický růst; průmysl, inovace a infrastruktura; méně nerovnosti; udržitelná města i obce; odpovědná výroba a spotřeba; klimatická opatření; život ve vodě; život na souši; mír, spravedlnost a silné instituce; partnerství ke splnění cílů.⁵⁶

Pro potřeby této diplomové práce nás však nejvíce zajímá právě cíl kvalitního vzdělání. Tento pilíř si klade za cíl zajistit rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podporovat celoživotní vzdělávání pro všechny.⁵⁷ V České republice se realizuje skrze projekt EDISON a cílí zejména na odstraňování negativních postojů, předsudků a stereotypů mezi mladými lidmi. Multikulturní povahu projektu EDISON, jeho cíle, organizaci a průběh si podrobně vysvětlíme v další kapitole.

⁵⁵ Orientation days. In: *Facebook* [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z:

<https://www.facebook.com/orientationdays/>

⁵⁶ United Nations. Sustainable Development Goals Knowledge Platform. *Sustainable Development Goals* [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

⁵⁷ Ibid.

5 Projekt EDISON

Projekt EDISON spadá pod celosvětový program zahraničních dobrovolnických stáží Global Volunteer. Na tyto stáže jezdí mladí lidé mezi 18 a 30 lety, kteří mají zájem o získání dobrovolnické zkušenosti v zahraničí.⁵⁸

Projekt EDISON, jak jsme si již dříve do značné míry nastínili, je „multikulturní projekt, který poskytuje mládeži a dětem v České republice prostor a motivaci k přemýšlení o budoucích možnostech, založených na poznání lidí z různých kultur a jejich chování, případně vytváří zázemí pro takovéto prostředí.“⁵⁹

Celkovou vizí projektu je tedy tolerance a vlídnost české společnosti k rozličným národům a kulturám, a to skrze společného porozumění a omezení negativních předsudků a stereotypů.

Tento projekt byl prvním vzdělávacím projektem svého druhu v AIESEC Česká republika. Snaží se o podporu multikulturního vzdělávání mladých lidí a soustředí se na žáky základních a středních škol jako na budoucí generaci naší společnosti. Poprvé projekt proběhl v roce 2010 pod realizací pobočky AIESEC Praha a v roce 2013 získal také záštitu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V roce 2018 také oficiálně získal podporu od OSN.

5.1 Cíle projektu EDISON

Vysvětleme si nyní, co určitá písmena v této zkratce znamenají:

- E education (vzdělání)
- D drive (nadšení, motivace)
- I internationality (mezinárodní rozměr, rozsah)
- S students (studenti)
- O opportunity (příležitost)
- N network (sít')⁶⁰

⁵⁸ AIESEC. Global Volunteer. *AIESEC.org* [online]. [cit. 2019-05-23]. Dostupné z: <https://aiesec.org/global-volunteer>

⁵⁹ AIESEC Czech Republic. *EDISON Informační brožura*. 2009 (nepublikované)

⁶⁰ AIESEC Česká republika. Pro školy. *AIESEC.cz* [online]. [cit. 2019-05-23]. Dostupné z: <https://aiesec.cz/pro-skoly/>

Tato písmenka reprezentují základní myšlenky i cíle projektu EDISON, mezi které patří:

- žáci získají různé pohledy na sociální, kulturní ale i ekonomickou situaci jak ve vlastní zemi, tak i v zahraničí, a to prostřednictvím interakce s vysokoškolskými studenty z různých zemí světa
- žákům je poskytnut přímý kontakt s cizinci, což jim umožňuje zažít mezinárodní prostředí přímo v ČR
- u žáků dochází k porozumění jiným kulturám a národům, zároveň i k odstraňování předsudků a stereotypů, což vede žáky k toleranci a příznivému soužití s jinými kulturami
- díky osobnímu kontaktu se studenty, kteří v daných zemích žijí, mají žáci možnost si pomocí vlastního kritického myšlení vytvořit vlastní představu o realitě v daných zemích
- díky kontaktu lidí z cizích zemí dochází u žáků k uvědomění si možnosti cestování, studia v zahraničí nebo práce v zahraničí, či motivaci k samotnému vysokoškolskému studiu
- u žáků dochází k prolomení jazykových bariér (zejména angličtina), a to díky přímé komunikaci se zahraničními stážisty, zároveň dochází i k uvědomění si důležitosti anglického jazyka v současném světě
- u žáků dochází k motivaci ohledně dosahování a zkoušení nového⁶¹

5.2 Charakteristika podílejících se skupin

EDISON však není pouze skupinkou zahraničních stážistů a českých žáků. Ačkoliv projekt probíhá na základních či středních školách, je jeho snahou zakomponovat se co možná do nejvíce široké veřejnosti, v konečném důsledku se tak na projektu podílí více skupin. Mezi skupiny podílející se na projektu EDISON patří:

- **žáci základních a středních škol** – žáci jsou cílovou skupinou projektu, která je primárně vystavena odlišné kultuře a jinému způsobu výuky
- **základní a střední školy jako organizace** – školy jako organizace umožňují samotnou realizaci projektu v jejich instituci. Realizace projektu se vyjednává přímo s řediteli škol, kteří při zájmu o tento projekt podepisují smlouvu s organizací AIESEC. Školy

⁶¹ AIESEC Czech Republic, *EDISON Informační brožura*.

mají vlastní učební plán v rámci projektu EDISON a autonomii co se týče aktivit, které se žáky stážisté dělají

- **členové AIESEC**– členové AIESEC fungují jako organizátoři, podílí se na selekci stážistů a vybírají školy, na kterých bude projekt probíhat. Do jisté míry pomáhají s realizací projektu ve školách. Starají se o propagaci programu a fungují jako pomocníci pro stážisty v průběhu celého projektu
- **zahraniční vysokoškolští studenti (stážisté)** – stážisté přijíždí na projekt z celého světa. Nejčastěji však ze zemí Asie a z Orientu. Před samotným příjezdem stážista projde pečlivou selekcí, nejdříve prochází výběrovým řízením v jeho zemi. Pokud splňuje podmínky (věk, zkušenosti, student/absolvent vysoké školy) je předán členům AIESEC z cílené země. Poté, skrze Skype hovor, člen AIESEC posoudí jazykové, komunikační, prezentační a organizační schopnosti. Při výběru dobrovolníků ze zahraničí účastnících se projektu EDISON není podstatné jejich náboženství, stejně jako není podstatné při výběru českých studentů účastnících se projektů v zahraničí
- **partneři** – mezi partnery patří města či kraje. Patří sem i média např. noviny, internet, rádio či televize. Jsou to i samotné školy, které finančně přispívají v rámci realizace (uhrazení poplatku za realizaci, jedno teplé jídlo denně pro stážisty či finanční prostředky spojené s ubytováním). Partneři mohou být i jiné pobočky AIESEC Olomouc, které mohou nabídnout výpomoc s výběrem či asistováním se stážisty
- **rodiny** – rodiny žáků se mohou zúčastnit projektu Global Host, který je součástí projektu EDISON. Stážisté mohou v rámci každé školy (každý týden) pobývat u rodin žáků, kteří bydlí nejlépe v blízkém okolí, čímž dochází k hlubšímu poznání s odlišnou kulturou nejen v pozici žáka, ale rodiny

5.3 Průběh projektu

Projekt EDISON je pořádán obvykle čtyřikrát ročně. První projekt probíhá většinou v lednu-březnu, druhý v květnu-červnu, třetí v září-říjnu, a poslední listopad-prosinec.⁶² Při pobočce Olomouc se realizuje pouze dvakrát do roka, a to na jaře a na podzim.

Projekt probíhá na týdenní bázi, kde zpravidla skupina 3-4 nebo 6-8 stážistů z různých zemí působí po dobu jednoho týdne na dané škole, poté se přesouvá na další školu ve stejném městě nebo regionu. Ještě před realizací prvního týdne, kdy stážisté již působí ve školách, dochází k tzv. přípravnému týdnu, kdy jsou stážisté zasvěceni do chodu projektu, seznámí se s Českou republikou i Olomoucí a jsou členy AIESEC připravováni na působení ve školách skrze prezentace, které si stážisté připravili před příjezdem. Tyto prezentace se skládají z různých témat, které přibližují stážistovu rodnou kulturu, např:

- školství
- kultura
- sport
- politická situace
- sociální situace
- ekonomická situace
- historie
- geografie
- turismus
- bezpečnost a právo⁶³

V průběhu samotné realizace jsou stážisté ubytováni buď v ubytovacích zařízeních škol, nebo v hostitelských rodinách, které jsou čím dál tím populárnější.⁶⁴ Ubytování je řešeno v rámci samotných škol, které často vypíší konkurz na to, která rodina by zahraničního studenta přivítala na týden ve svém domově. Velice zřídka se stává, že by se nenašla rodina, která by stážistu ubytovala, a to zejména u realizací, které probíhají ve škole opakovaně. Pro školy je

⁶² AIESEC Praha. *Závěrečná zpráva*. 2017 (nepublikované)

⁶³ AIESEC Czech Republic, *EDISON Informační brožura*.

⁶⁴ AIESEC Česká republika. Pro školy. *AIESEC.cz* [online]. [cit. 2019-05-23]. Dostupné z: <https://aiesec.cz/pro-skoly/>

také tento způsob výhodnější, protože nemusí hradit náklady spojené s ubytováním.⁶⁵ Díky blízkému kontaktu stážistů s rodinami a jejich dětmi získávají tyto skupiny exkluzivní vhlad do odlišné kultury cizince.

Jak bylo již zmíněno, skupiny působí na různých školách po dobu 5 týdnů, kdy každý týden jsou na jiné škole. V průběhu výuky stážisté představují svou zemi a kulturu, vedou se studenty diskuse o různých tématech, hrají s nimi různé hry, vaří jejich tradiční jídla a podílejí se na mimoškolních aktivitách, např. výletech. V rámci vaření jídla si stážisté přichystají „stánky“ (např. stoly) a hostí žáky i pedagogy tradičním jídlem. Mnohdy to funguje i naopak. Žáci či pedagogové hostí stážisty českými tradičními jídly, tento počín má název „Global Village“ (v překladu „Světová vesnice“).

Rozvrh hodin v rámci projektu EDISON si školy vytváří samy. Pokud školy potřebují poradit, obrátí se na organizaci AIESEC, která jim s rozvrhem může pomoci. Školy se buďto rozhodují pro klasickou výuku v intervalu 45 minut, anebo realizují blokové výuky v rámci 2-3 vyučovacích hodin. Blokované výuky bývají oblíbenější, protože stážisté mohou strávit s žáky více času a cíle mají větší potenciál k naplnění. Toto rozdělení však naopak může být časově i organizačně náročnější. V klasickém vyučování (45 minut) se stážisté často přiřazují do hodin, které mají k multikultuře blízko, např. anglický jazyk, zeměpis či občanská výchova

Na hodině se doporučuje nemít více než dva stážisty zároveň, aby se všichni zúčastnění stihli vystřídat a zároveň nebyl kladen příliš velký „multikulturní nátlak“ na děti (každý žák prožívá setkání jinak). Toto se odvíjí samozřejmě i od přání stážistů, někomu vyhovuje pracovat v páru, někomu ne. Role klasického učitele bývá spíše observační, výuku řídí stážisté. Učitel však může zasáhnout, pokud je třeba sjednat pořádek, často funguje i jako překladatel. Ačkoliv se to školám příliš nedoporučuje, na prvním místě je totiž vždy aktivní participace žáků.⁶⁶

⁶⁵ AIESEC Czech Republic, *Smlouva o spolupráci na projektu EDISON* (nepublikované)

⁶⁶ AIESEC Czech Republic, *EDISON Informační brožura*.

6 Výzkumná část

Tato kapitola předkládá průběh výzkumu, který byl proveden na čtyřech základních školách v Olomouckém kraji. Hlavní výzkumný vzorek tvoří žáci osmých ročníků, se kterými byl, pomocí dotazníkového šetření, proveden výzkum ohledně projektu EDISON, kterého se žáci zúčastnili. Další výzkumný vzorek tvoří čtveřice pedagogů z těchto škol, se kterými byl proveden rozhovor.

Výzkum je realizovaný jak v kvantitativním, tak kvalitativním rámci. V rámci kvalitativního výzkumu se nesoustředím pouze na pedagogy, ale i na žáky v pojetí otevřených otázek. Důvodem kombinace těchto dvou přístupů je získání komplexních dat, a to z pohledu žáka i učitele.

Kvalitativní výzkum popisuje Creswell následovně: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“⁶⁷

S podobnou definicí se můžeme setkat i v publikaci od Švaříčka a Šed'ové: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“⁶⁸

Z definic je patrné, že kvalitativní výzkum se více soustředí na interakci mezi výzkumníkem a účastníkem, jde více do hloubky a probíhá v autentickém prostředí. Naopak kvantitativní výzkum: „... probíhá více strukturovaně a používá spíš deduktivní postupy a

⁶⁷ CRESWELL, John, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition* (Thousand Oaks: Sage Publications, 1998), In: HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, s.50.

⁶⁸ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. S.17.

vědecké metody. Soustřeďuje se na popis variability předem definovaných proměnných, které vymezují, co budeme pozorovat a zachycovat. Cílem je testování hypotéz a teorií.“⁶⁹

Kombinaci obou přístupů pak shrnuje Richardson: „Kvalitativní a kvantitativní přístup v psychologii chápeme jako dva kooperující přístupy využívající různé metody a různě uvažující o možnostech psychologického výzkumu vnitřní i vnější reality člověka.“⁷⁰

Vzhledem k tomu, že kvalitativní a kvantitativní přístup se navzájem nevyklučují, ba naopak, mohou se vzájemně doplňovat v rámci využívání různých metod, zvolil jsem kombinaci obou přístupů, díky kterým si později budeme moci odpovědět na výzkumné otázky.

6.1 Cíle výzkumu + výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumu je:

- zhodnotit reálný dopad projektu EDISON a jeho případný pozitivní přínos pro žáky osmých ročníků ZŠ
- porovnat rozdíly v dopadu projektu mezi žáky ve školách, kde byl projekt realizován poprvé, a ve školách, kde je projekt realizován opakovaně
- zjistit, jak učitelé vnímají multikulturní výchovu v českém školství, a také vyhodnotit relevanci projektu v jejich školách

Výzkumné otázky

- Jak se promítá projekt EDISON v dopadu na žáky osmých ročníků?
- Jak se liší přístup žáků k projektu EDISON v porovnání škol, které projekt realizovaly poprvé se školami, které ho realizují opakovaně?
- Jak se staví učitelé k MKV a projektu EDISON?

⁶⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. S.63.

⁷⁰ RICHARDSON, John (Ed.) *Qualitative Research Methods for Psychology and Social Science* (Handbook of The British Psychological Society: Leicester, 1996). ISBN 978-1-854-33204-2, In: MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, s.19.

Plán výzkumu

Samotný výzkum proběhl v březnu 2019 a to v co nejbližším termínu po skončení projektu EDISON v daných školách (konec projektu se ve školách lišil maximálně v řádu tří týdnů). Plán výzkumu je shrnut v následujících bodech:

1. Vyhledávání ZŠ, na kterých v roce 2019 proběhl projekt EDISON
2. Oslovení ředitelů škol ohledně podílení se na výzkumu
3. Rozhovory s pedagogy a řediteli, kteří projekt pomáhali realizovat
4. Předání dotazníků osmým ročníkům
5. Analýza dotazníků a rozhovorů
6. Formulace výsledků

6.2 Cílová skupina

Ve výběru škol bylo použito metody záměrného výběrů, dle Miovského v této metodě: „Pracujeme s užším pojetím termínu, kdy za záměrný (někdy také účelový) výběr výzkumného vzorku označujeme takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Kritériem k výběru je právě vybraná (určená) vlastnost (či projev této vlastnosti) nebo stav...znamená to, že na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium (nebo soubor kritérii) splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.“⁷¹

Jako cílovou skupinu jsem si tedy zvolil žáky osmých ročníků ZŠ, kteří absolvovali projekt EDISON. Důvod pro výběr žáků pouze osmých ročníků pramenil zejména z pragmatických důvodů, a tedy, zajistit čistotu vzorku. V osmých ročnících by také žáci měli být již více seznámeni s problematikou multikulturní výchovy. Dalším z důvodů pro výběr osmých ročníků, a nikoliv devátých je fakt, že v době konání mého výzkumu se deváté ročníky blížily již ke konci docházky ZŠ a hrozila by případná neochota či nezájem při vyplňování dotazníků.

Abych měl se žáky vůbec možnost výzkum provést, musel jsem nejdříve vyhledat ZŠ v Olomouckém kraji, které se v tomto roce zúčastnily projektu EDISON, tedy v období od 27.1-3.3. 2019 a splňují zadaná kritéria. Ačkoliv zúčastněných škol v termínu bylo až 19, byly to

⁷¹ MIOVSKÝ, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s.135.

nakonec jen čtyři školy, které splňovaly kritéria.⁷² Je to způsobené i tím, že projekt EDISON se realizuje i ve středních školách a cílové školy se nenachází vždy jen v Olomouckém kraji. Kritériem pro výběr úspěšného vzorku bylo tedy vybrat ZŠ, které se projektu zúčastní poprvé a ZŠ, které mají více než jednu realizaci.

S oslovením cílových škol mi pomohla organizace AIESEC Olomouc, která prostřednictvím mailové komunikace oslovila 4 cílové školy. Dvě školy výzkum potvrdily, zbylé dvě školy jsem díky delší časové prodlevě bez odpovědi kontaktoval sám. Se všemi čtyřmi školami proběhl telefonický kontakt s nabídkou provedení výzkumu, kontaktováni byli ředitelé škol:

- ZŠ Dolany – škola nacházející se v obci Dolany s několikanásobnou realizací
- ZŠ Přerov, U tenisu – škola situovaná ve městě Přerov s první realizací
- ZŠ Hálkova – škola ve městě Olomouc s první realizací
- ZŠ Brodek u Prostějova – škola v obci Brodek u Prostějova s několikanásobnou realizací

Všechny tyto zmíněné školy souhlasily s provedením výzkumu u žáků osmých ročníků, ale i s rozhovory s pedagogy, kteří se na realizaci projektu podíleli nejvíce. Mezi takové patřili i dva pedagogové, kteří zastávali přímo funkci ředitele.

6.3 Metody sběru dat

Na výzkumu se podílelo celkem 189 žáků osmých ročníků z výše zmíněných ZŠ. Pro nevaliditu některých dotazníků (chybějící údaje v dotazníku, nevyplněné otázky...) bylo z počtu 189 odečteno pouze 6 respondentů, validní vzorek tedy činí 183 žáků ve věku 13-14 let, z toho 87 chlapců a 96 dívek. Počet žáků, kteří se zúčastnili projektu několikrát činí 81. Žáků, kteří se projektu zúčastnili poprvé je dohromady 102.

Jako hlavní metodu sběru dat u žáků byl použit dotazník. Dotazník je jednou z nejčastějších a nejvíce používaných metod při sběru dat. Slouží k rychlému zjišťování postojů, názorů, faktů, preferencí, hodnot, motivů, potřeb či zájmů.⁷³ Dotazník se skládá z uzavřených i otevřených otázek s cílem ověřit žákovi postoje k multikulturnímu projektu

⁷² AIESEC Olomouc. *EDISON leden 2019*. 2019 (nepublikované)

⁷³ GAVORA, Peter et al. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. [cit. 2019-01-06]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/dotaznik.php?id=i12>

EDISON. Uzavřené otázky mají formu posuzovacích škál, otevřené otázky se soustředí na průběh projektu v očích žáka.

Pro zjištění názorů pedagogů k projektu EDISON a multikulturní výchově v českém školství bylo použito metody strukturovaného rozhovoru. Otázky v rozhovoru se vztahovaly k názorům, tyto otázky jsou zaměřené na „porozumění kognitivním a orientačním procesům jedince. Odpovědi na tyto otázky nám objasňují, co si lidé myslí o světě, jaké jsou jejich cíle, záměry, touhy a hodnoty.“⁷⁴

Zjištění názorů pedagogů bylo provedeno metodou polostrukturovaného rozhovoru, s cílem zjistit názory pedagogů na průběh projektu, MKV v českém školství a spolupráci s organizací AIESEC Olomouc.

V polostrukturovaném rozhovoru výzkumník vychází z předem připravených otázek a témat, avšak výzkumník může libovolně měnit pořadí otázek, popř. přidávat další.⁷⁵ Ačkoliv na místě výzkumu došlo k přepsání rozhovorů, byly rozhovory se svolením pedagogů i nahrávány, a to pro případy využití detailnějších informací.

6.4 Analýza dat

Ve výsledcích výzkumu se budeme zabývat nejprve částí kvantitativní, tedy dvěma sadami uzavřených otázek v dotazníku. Analýza je zpracována pomocí grafů a komentářů. Komentář je poskytnut zejména u nejvýznamnějších či nejvíce překvapujících položek. Pro porovnávání rozdílů mezi školami byla použita metoda kontrastů a srovnávání, Miovský o ní tvrdí: „Kontrastování je velmi důležitá technika, potřebujeme-li od sebe lépe odlišit například dvě identifikované kategorie a upozornit na rozdíly mezi nimi, přestože mají zároveň něco společného“⁷⁶

⁷⁴ HENDL, *Kvalitativní výzkum*, 168.

⁷⁵ ŠVARÍČEK, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s.160.

⁷⁶ MIOVSKÝ, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s.223.

Další, kvalitativní část výzkumu, se skládá ze dvou částí. První část se týká otevřených otázek žáků. Tato data byla zpracována a analyzována formou otevřeného kódování. Výsledky této části jsou porovnány v kontrastu s výsledky kvantitativní části, a to rovněž metodou kontrastů a srovnávání.

Druhá část kvalitativního výzkumu se soustředí na postoje a názory pedagogů ZŠ, kteří se na projektu podíleli. Data získaná rozhovorem jsou rozdělena do tří hlavních kategorií a dále zpracována metodou obsahové analýzy. Miovský obsahovou analýzu chápe jako: „široké spektrum dílčích metod a postupů sloužících k analýze jakéhokoli textu dokumentu s cílem objasnit jeho význam, identifikovat jeho stylistické a syntaktické zvláštnosti, případně určit jeho strukturu.“⁷⁷ V rámci aplikaci obsahové analýzy byla také použita manifestní obsahová analýza, která zkoumá povrchové či explicitní obsahy a formy textu.⁷⁸

6.5 Výsledky výzkumu

Kvantitativní část výzkumu

Výzkum v ZŠ Dolany

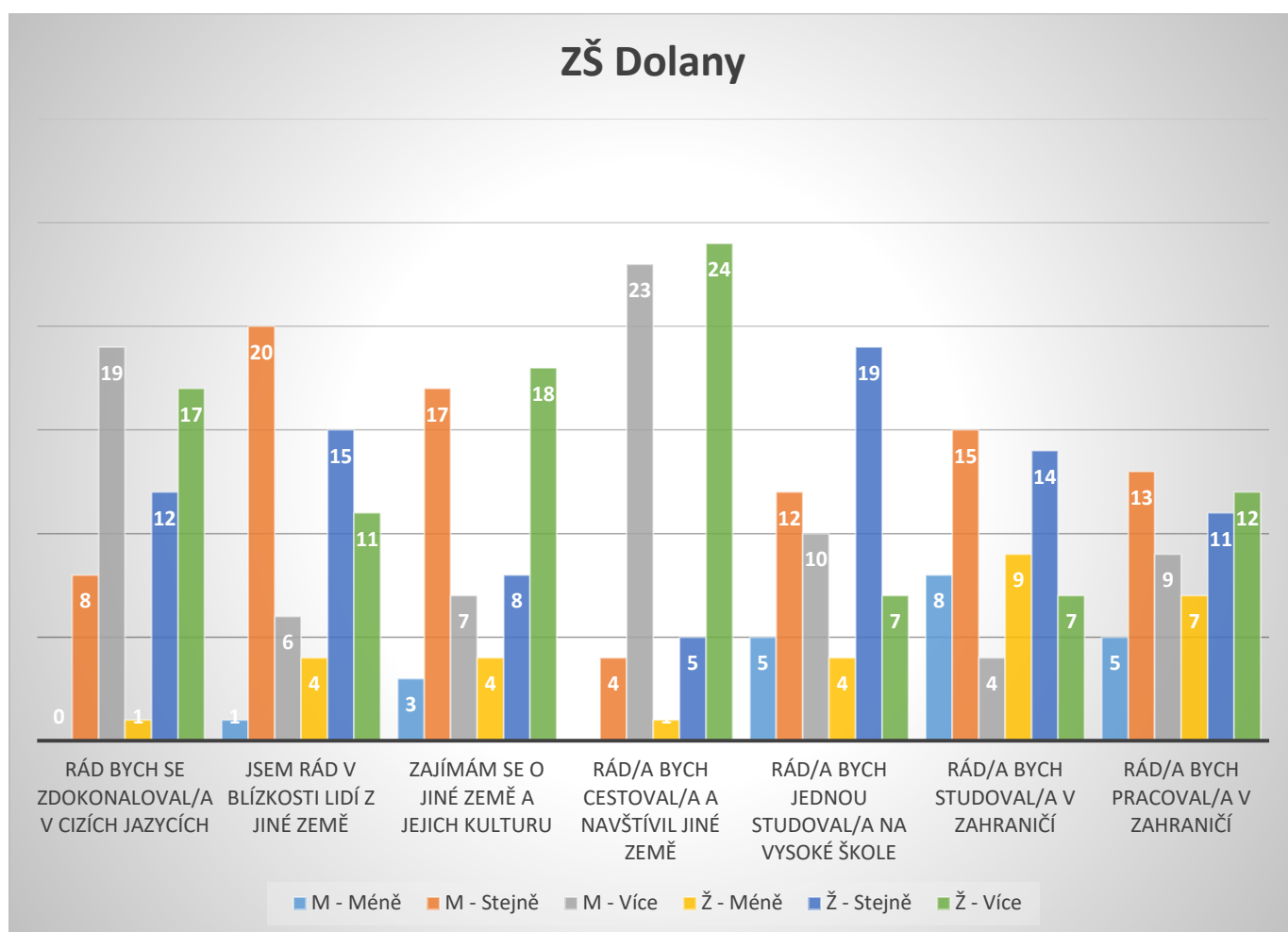
První školou, na které byl proveden výzkum, byla ZŠ Dolany, situovaná v obci Dolany poblíž Olomouce. Na této škole probíhá projekt opakovaně, můžeme tedy tvrdit, že vedení školy je spokojené, ale jak se k projektu staví žáci?

V prvním grafu vždy žáci odpovídají na to, co se u nich v rámci projektu EDISON změnilo. V grafu druhém pak, do jaké míry se ztotožňují s daným výrokem.

⁷⁷ MIOVSKÝ, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s.238.

⁷⁸ *Ibid.*, s.240.

Graf č.1: Vyjádření respondentů ZŠ Dolany – první část dotazníku (M=muž/Ž=žena)

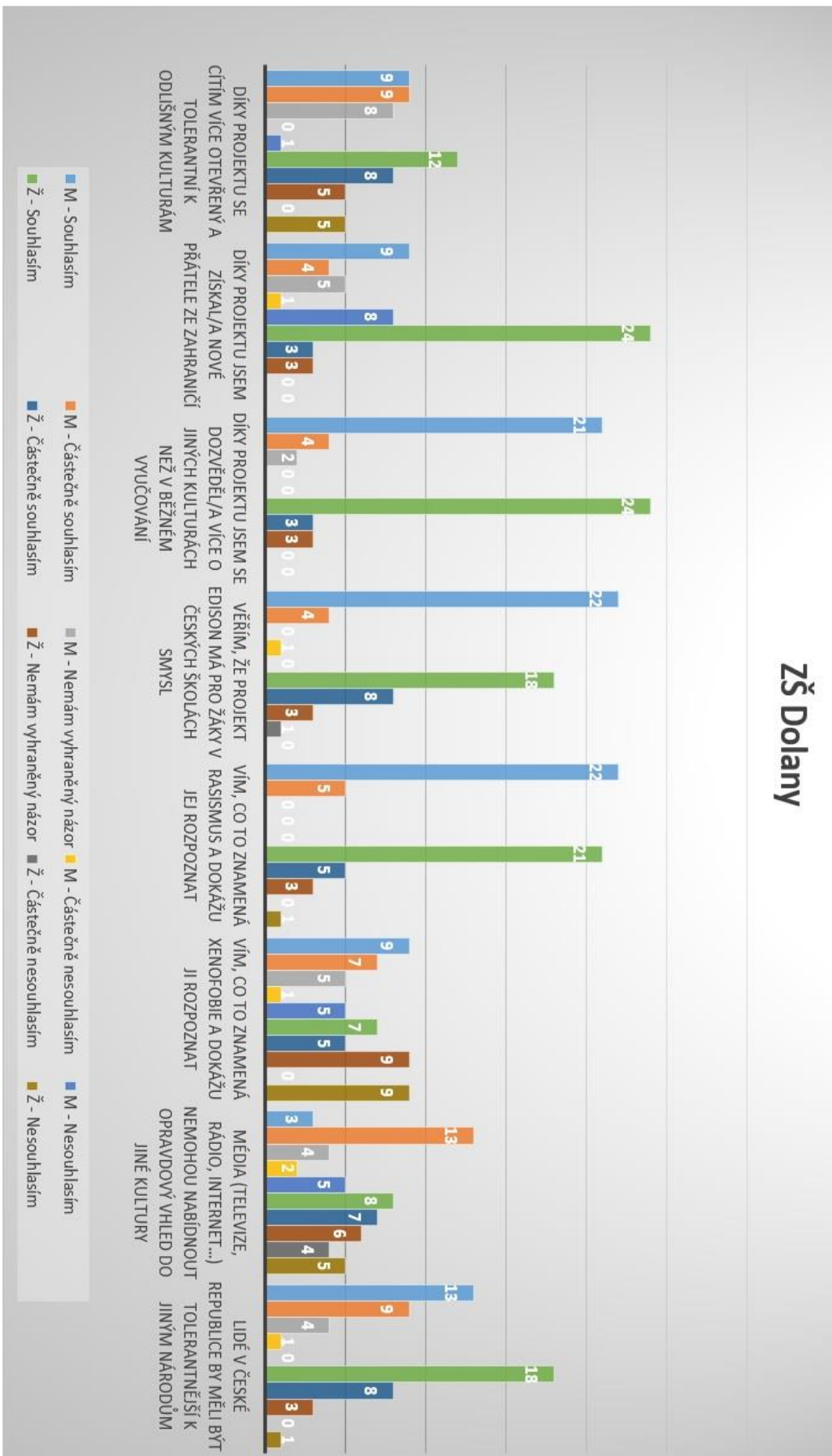


Z tohoto grafu je jasně zřejmé, že žáci ZŠ Dolany by rádi cestovali, a to právě díky projektu. Celkem 24 dívek a 23 chlapců odpovědělo na to, že díky realizaci projektu EDISON by cestovali více, než tomu bylo předtím. Vzhledem k tomu, že projekt je veden výhradně v cizím jazyce (zpravidla angličtina) a cílí i na zdokonalování AJ. Není překvapením, že žáci by se rádi zdokonalovali v cizích jazycích.

Zdá se, že projekt příliš nenaplnil cíl ohledně budoucího studia žáků na vysoké škole, a to i přes to, že stážisté jsou vysokoškolští studenti, což žáci věděli. Jak dívky, tak i chlapci odpovídali převážně položkou „stejně.“⁷⁹ Avšak vzhledem k tomu, že tato škola má již několikanásobnou realizaci, nemůžeme vyloučit, že u těchto žáků nedošlo k motivaci ke studiu na vysoké škole již dříve, a tudíž vlastně poslední realizace na jejich motivaci nic nezměnila. To stejné můžeme tvrdit o studování v zahraničí a blízkosti lidí z jiné země. Zájem o cizí země a jejich kulturu se zvýšil zejména u dívek, u chlapců ke změně převážně nedošlo.

⁷⁹ Může platit u všech položek, na které bylo odpovězeno „stejně.“

Graf č.2: Vyjádření respondentů ZŠ Dolany – druhá část dotazníku



Ve druhé části grafu je jasně a zřetelně vidět, že žáci vnímají rozdíl v projektové výuce oproti výuce běžné, a to proto, že se o jiných zemích a kulturách dozvědí mnohem více, shodnou se na tom jak dívky, tak chlapci. Přítomnost stážistů tedy dozajista přináší nové znalosti pro žáky.

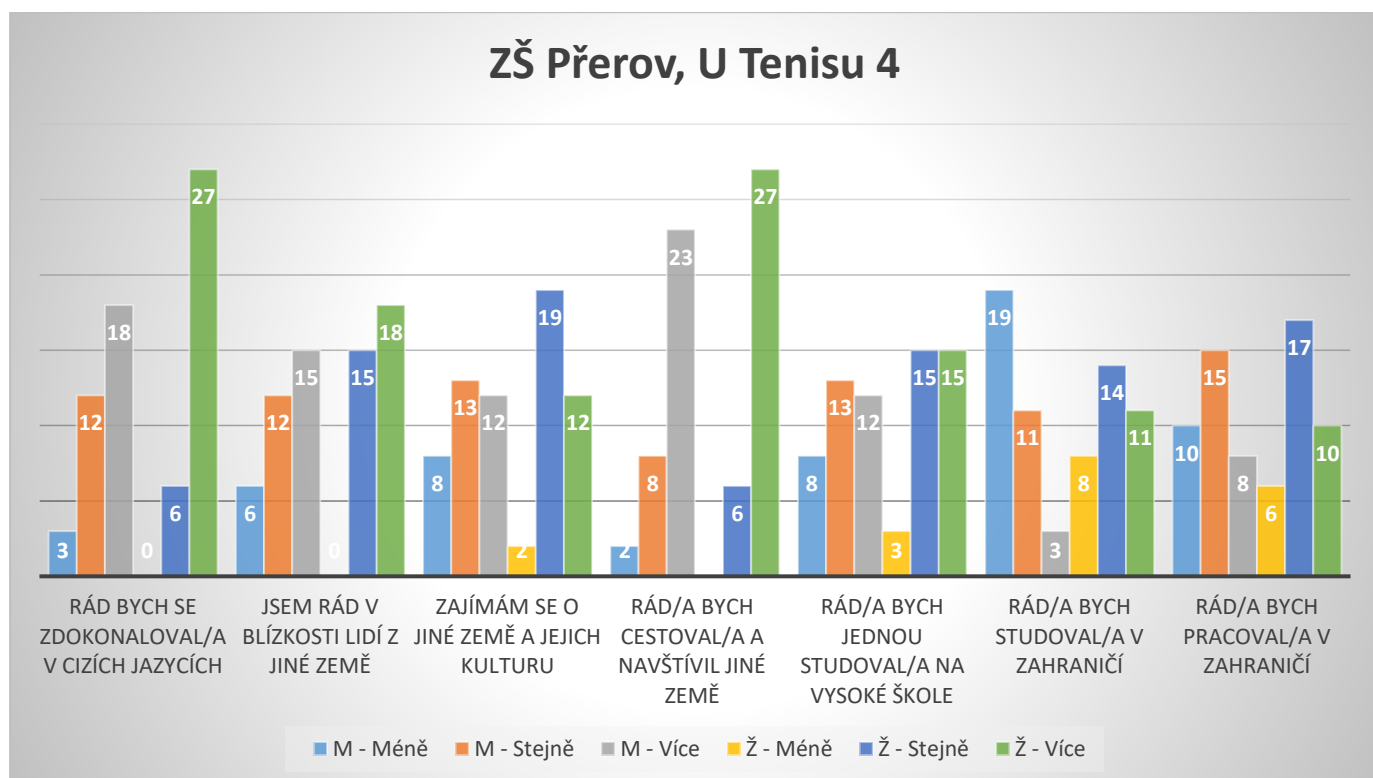
Drtivá většina žáků, jak chlapců, tak dívek, se shodnou na tom, že projekt EDISON má v českých školách smysl. Můžeme tedy tvrdit, že žáci vnímají dopad projektu EDISON v českých školách pozitivně, zároveň se také z větší části cítí více otevření a tolerantní k odlišným kulturám. Tato položka se do jisté míry kryje i s novými přátelstvími, které žáci mohou tvořit v průběhu projektu s cizinci, zde mají největší převahu dívky.

S pojmy rasismus jsou chlapci i dívky obeznámeni velice dobře, naopak s pojmem xenofobie již příliš ne. Zde by se nabízelo do běžné výuky zakomponovat více MKV a otevřeně si se žáky promluvit o existenci tohoto fenoménu. To plyne i z faktu, že žáci převážně souhlasí s tím, že lidé v ČR by měli být tolerantnější k jiným národům. Dívčí i chlapecká většina také indikuje, že média nemohou nabídnout opravdový vhled do jiné kultury, avšak s ohledem na počet respondentů a nejednoznačným souhlasem v této kategorii k žádnému posunu nedošlo.

Výzkum v ZŠ Přerov, U Tenisu 4

Druhou školou, která se nachází ve městě Přerov, je ZŠ Přerov, U Tenisu 4. Na této škole došlo k první realizaci projektu EDISON.

Graf č.3: Vyjádření respondentů ZŠ Přerov, U Tenisu – první část dotazníku

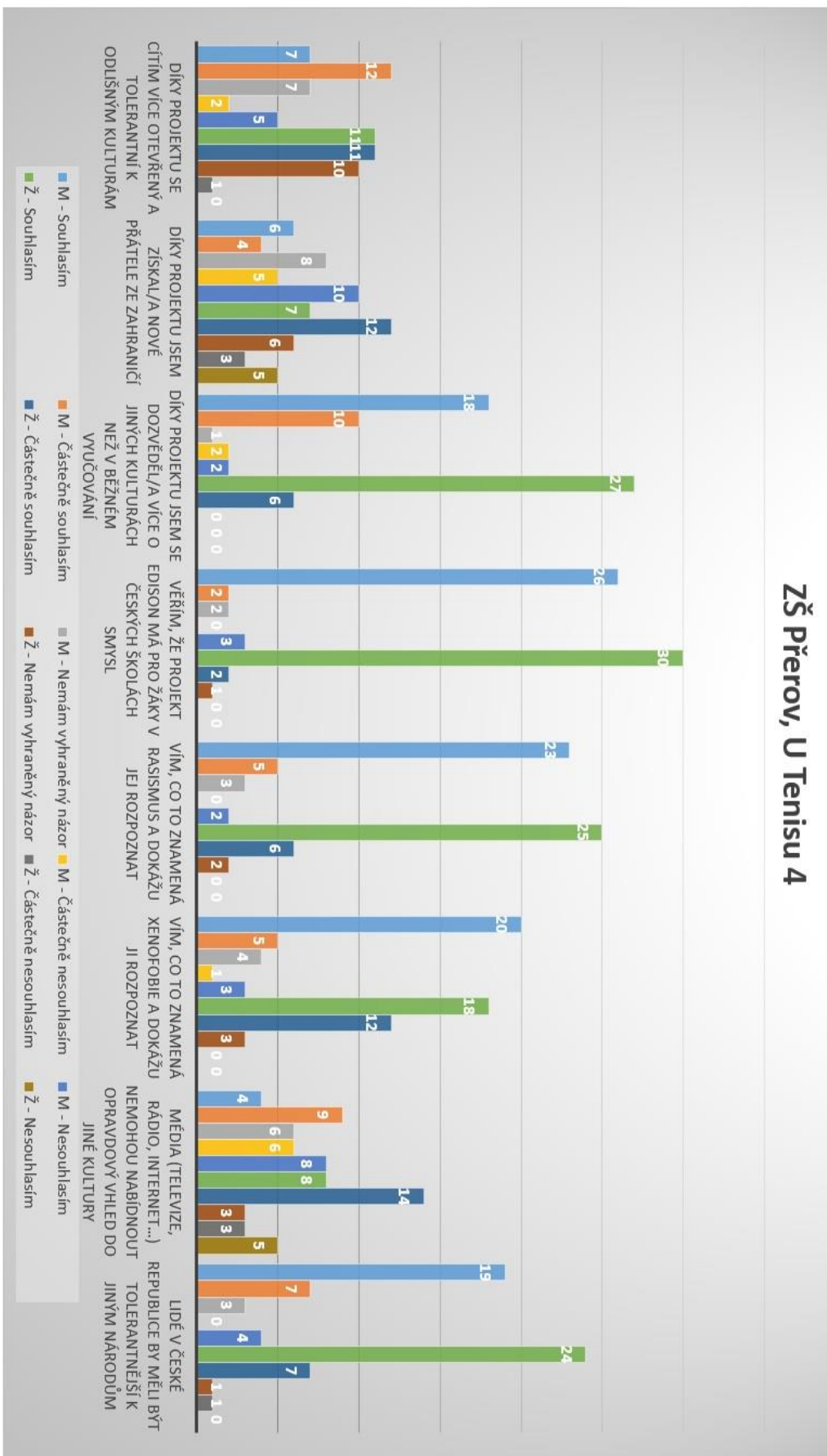


I zde je zřejmé, že díky projektu by žáci rádi cestovali a navštěvovali jiné země, a to téměř bez rozdílu v pohlaví. Žáci by se také rádi zdokonalovali v AJ, působení stážistů na žáky díky cizímu jazyku je tedy jasně prokazatelné.

Zdá se však, že projekt zde nevyvolal potřebu žáků setkávat se s lidmi z jiné země. Žádný z žáků však nedal najevo, že by se s lidmi z jiné země chtěl setkávat méně. Podobný výsledek se dostavil i při zájmu o jiné země a jejich kulturu, ačkoliv jsou zde i žáci, kteří se zajímají více.

Ohledně budoucího studia na vysoké škole se tábor dělí na dvě skupiny. V jedné skupině byli žáci projektem ovlivněni k uvažování o studiu na vysoké škole, u druhé skupiny nedošlo k žádné změně, pouze hrstka chlapců se vyjádřila, že o studiu na vysoké škole nepřemýšlí. Ještě ve větší míře se chlapci stejně staví ke studiu v zahraničí, u dívek vesměs nedošlo ke změně. Motivace žáků k budoucí práci v zahraničí zůstala převážně projektem nedotčená.

Graf č.4: Vyjádření respondentů ZŠ Prerov, U Tenisu – druhá část dotazníku



Zde, stejně jako u ZŠ Dolany žáci oceňují projektovou výuku, protože se dozvěděli informace o zemích, o kterých by se v běžném vyučování nedověděli. Zde se tedy dá také tvrdit, že žáci byli obohaceni o nové poznatky.

Podobně jako u minulé školy se žáci téměř většinou shodli na tom, že EDISON má v českých školách své místo a svůj smysl, projektem tedy byly pravděpodobně převážně nadšeni.

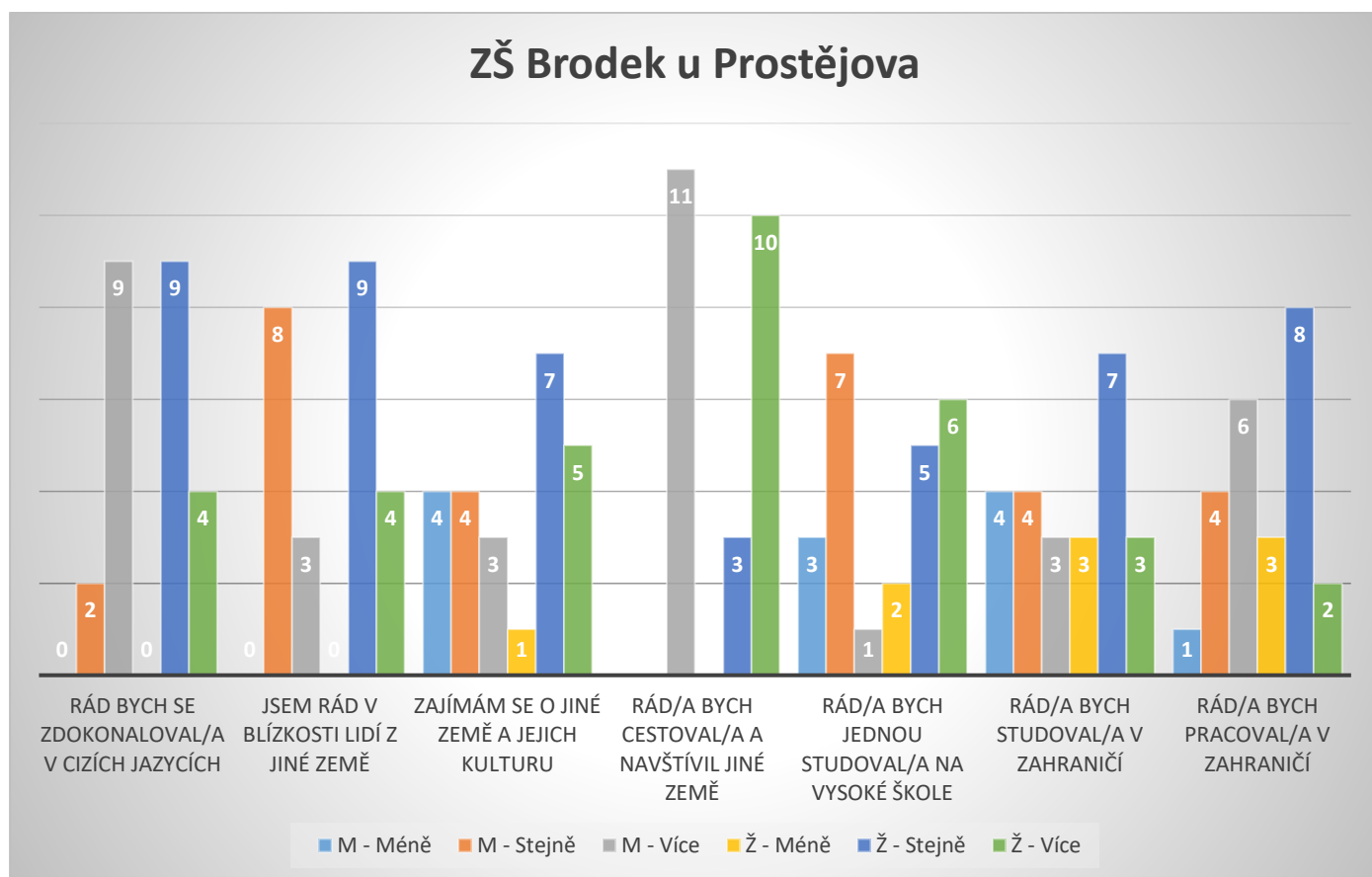
Žáci se „částečně“ cítí otevřenější a tolerantnější k jiným kulturám, a to se projevilo i v získávání zahraničních přátel. Je však nutno dodat, že realizace zde proběhla poprvé, a tudíž se v těchto oblastech rapidního nárustu ani neočekává.

Pojmy jako rasismus a xenofobie nejsou těmto žákům vůbec cizí. Většina žáků si také myslí, že česká společnost by měla být tolerantnější k jiným národům. Většina žáků částečně souhlasí, že jejich osobní styk se stážiisty nabídne opravdový vhled do cizí kultury, avšak je nutno dodat, že výsledek není zcela jednoznačný.

Výzkum v ZŠ Brodek u Prostějova

Tato ZŠ se nachází poblíž města Prostějova. Jedná se o školu, která projekt realizuje opakovaně.

Graf č.5: Vyjádření respondentů ZŠ Brodek u Prostějova – první část dotazníku

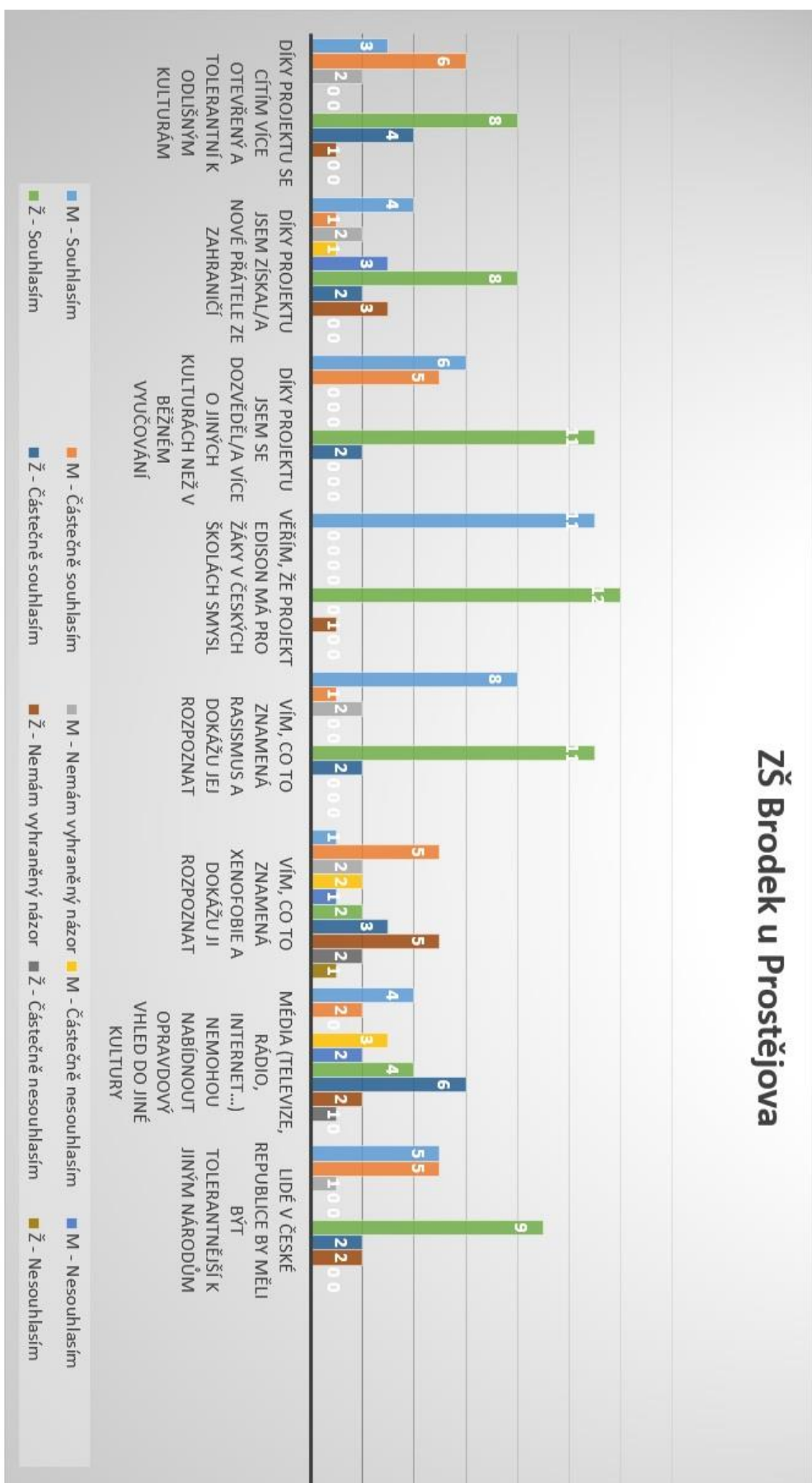


Touhu žáků cestovat a navštěvovat jiné země zde projekt téměř zcela naplnil. Nenachází se tu ani jeden žák, který by se nechtěl zdokonalovat v cizím jazyce. Projektem zde byli ovlivněni zejména chlapci, u dívek k posunu nedošlo.

Co do budoucích studií žáků z grafu vyplývá, že projektem byly ovlivněny více dívky než chlapci, nicméně pouze dva respondenti dali najevo, že je projekt k budoucímu studiu na vysoké škole vůbec nenamotivoval. Podobné lze tvrdit i u studií v zahraničí. K práci v zahraničí byli více motivováni chlapci než dívky, u kterých v rámci projektu vlastně nedošlo ke změně.

Blízkost cizinců uvítají chlapci i dívky, i zde se však zdá, že dané není ovlivněné projektem. Nicméně, stejně jako u ZŠ Dolany se jedná o školu, která projekt realizuje opakovaně, žáci však uváděli informace pouze v rámci poslední realizace. Podobné můžeme tvrdit i o zájmu žáků o jiné země a jejich kulturu.

Graf č.6: Vyjádření respondentů ZŠ Brodek u Prostějova – druhá část dotazníku



I zde žáci dávají najevo, že projektová výuka měla na žáky velký dopad co do znalostí a poznání jiných kultur. O působení kognitivní složky zde není pochyb.

Podobně jako u minulých škol se žáci shodli na tom, že EDISON má pro žáky v českých školách smysl. V tomto případě se však všichni žáci shodli jednomyslně, jak dívky, tak chlapci.

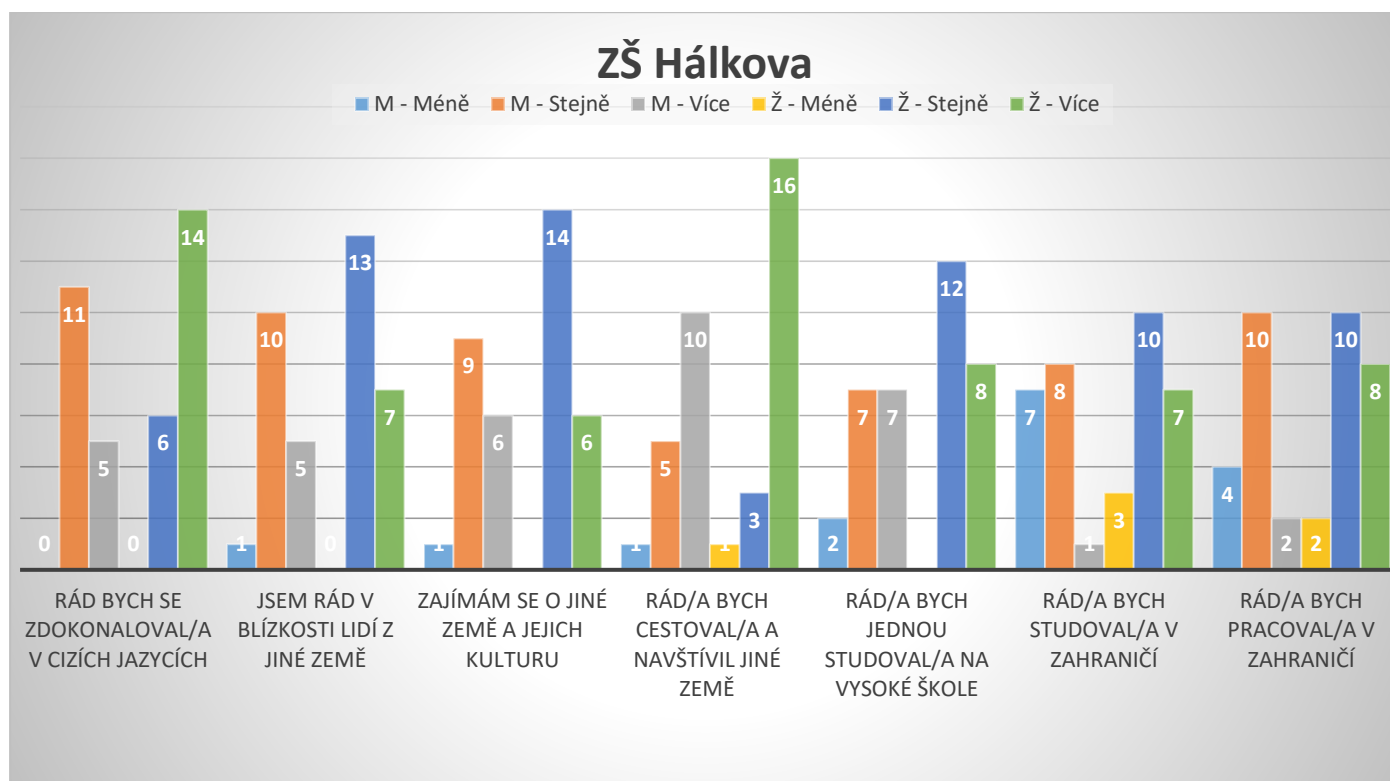
Žáci se převážně cítí otevřenější a tolerantnější k jiným kulturám, podobné lze tvrdit i o získání nových přátel ze zahraničí. Posun, který je pozitivně vnímám v MKV k těmto otázkám, může být velice pravděpodobně způsoben právě několikanásobným realizováním projektu ve škole.

Drtivá většina žáků zná pojem rasismus a dokáže ho rozpoznat, toto však nemůžeme tvrdit u pojmu xenofobie. Podobně tomu bylo u ZŠ Dolany, kde si žáci přejí, aby lidé v ČR byli otevřenější a tolerantnější k jiným národům. Více žáků je také nakloněno k myšlence, že média nemohou nabídnout opravdový vhled do jiné kultury.

Výzkum v ZŠ Hájkova

Poslední školou, na které proběhl výzkum je ZŠ Hájkova. Tato škola se nachází ve městě Olomouc a projekt EDISON realizovala poprvé.

Graf č.7: Vyjádření respondentů ZŠ Hájkova – první část dotazníku

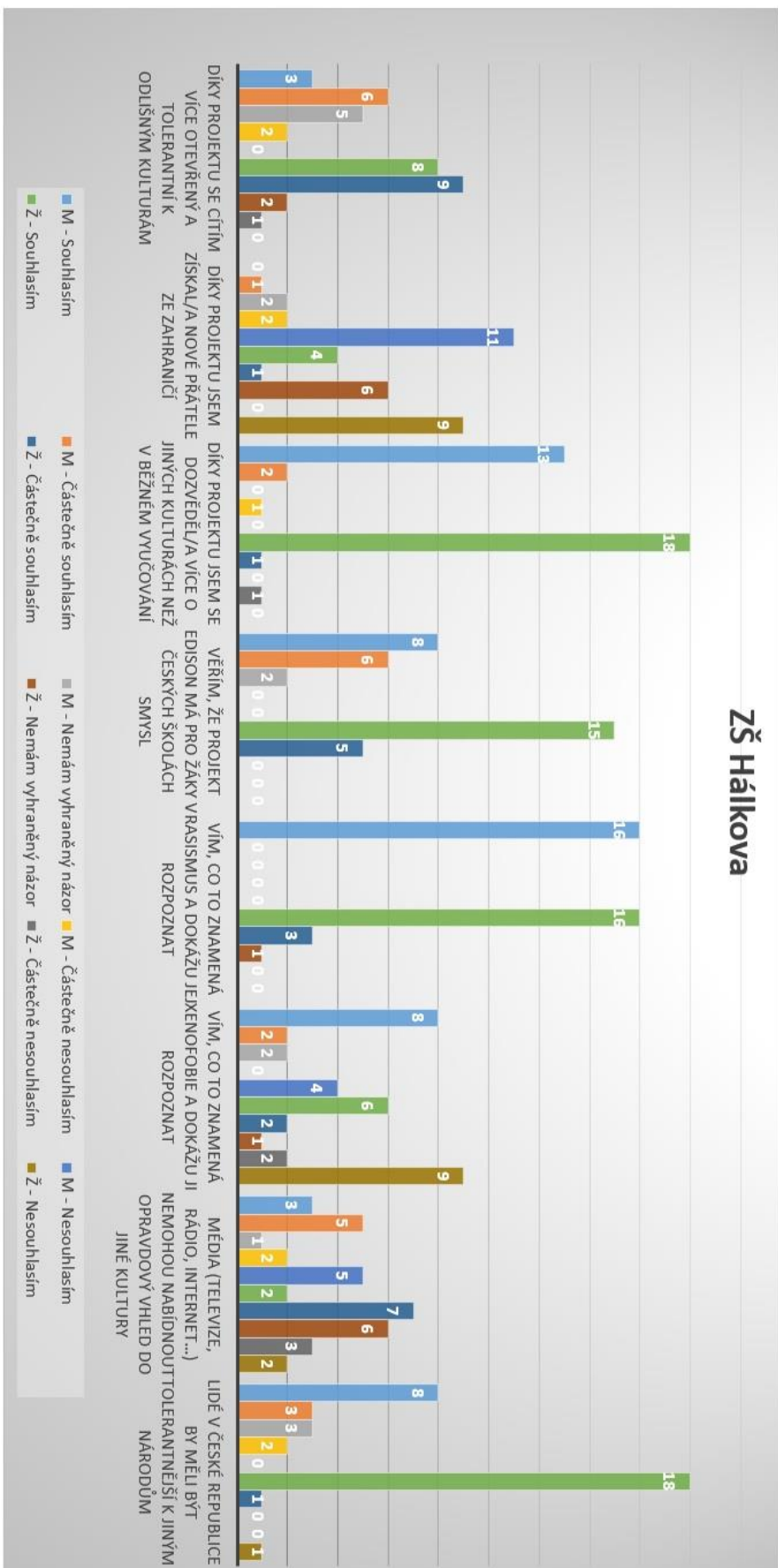


Žáci ZŠ Hájkova byli také ovlivněni projektem, co do cestování a navštívení jiných zemí se téměř všichni chlapci a všechny dívky shodli na tom, že by rádi cestovali. U žáků vidíme také jasnou přeměru snahy o zdokonalování se v cizím jazyce.

U slabé většiny dívek a chlapců nedošlo ke změně co se týče blízkosti lidí z jiné země, nicméně u zbytku žáků k pozitivní změně došlo. Podstatně větší část žáků se však po skončení projektu nezajímá více o jiné země a jejich kulturu, tedy alespoň nikoliv díky působení projektu EDISON.

Co do myšlenky ohledně budoucího studia na vysoké škole sice došlo k pozitivní změně, nebyla však natolik pozorovatelná jako v kategorii „stejně.“ To samozřejmě nevylučuje myšlenku, že by studenti v budoucnu nechtěli na vysoké škole studovat, tato otázka je podmíněna pouze působením projektu EDISON, podobné výsledky vidíme i při studiu či práci v zahraničí.

Graf č.8: Vyjádření respondentů ZŠ Hálkova – druhá část dotazníku



Žáci ZŠ Hálkova, stejně jako žáci v předchozích školách se shodli na tom, že díky projektové výuce se dozvěděli více o jiných zemích v porovnání s běžným vyučováním.

Podobně jako u minulých škol se žáci shodli na tom, že EDISON má pro žáky v českých školách smysl. V tomto případě jsou si tímto tvrzením jisté převážně dívky.

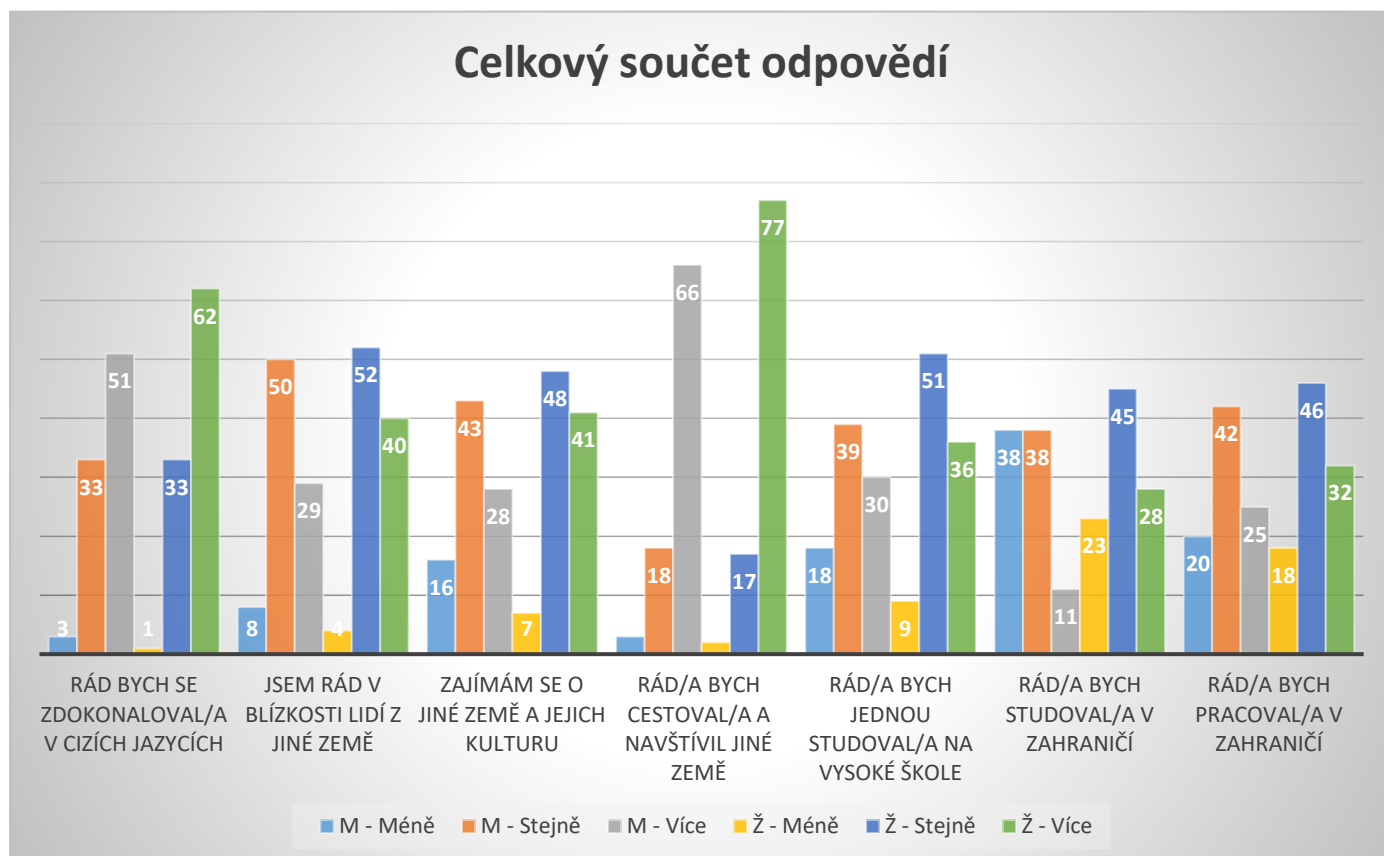
Co do otevřenosti a tolerantnosti žáků k jiným kulturám žáci vyjadřují převážně souhlas. Překvapivým zjištěním je pak poměrně značný nesouhlas se získáním zahraničních přátel. Ačkoliv zde projekt proběhl poprvé, zřejmě nepanovala příliš přátelská atmosféra, ať už ze strany žáků či stážistů.

Téměř všichni žáci vědí, co je rasismus a dokážou jej rozpoznat. Se xenofobií se zdají být více seznámeni chlapci nežli dívky, většina z nich si však myslí, že by lidé v ČR měli být tolerantnější k jiným kulturám. V grafu je náročné hledat konsensus v rámci toho, zda média mohou či nemohou nabídnout opravdový vhled do jiné kultury, zdá se, že si žáci z osobního setkání v této kategorii příliš neodnesli.

Shrnutí výsledků kvantitativní části dotazníku

Výsledky dále prezentované vychází z analýzy všech škol, u kterých došlo k realizaci projektu EDISON. Analýzou těchto škol si odpovíme na výzkumnou otázku: „**Jak se promítá projekt EDISON v dopadu na žáky osmých ročníků?**“

Graf č.9: Vyjádření všech respondentů – první část dotazníku



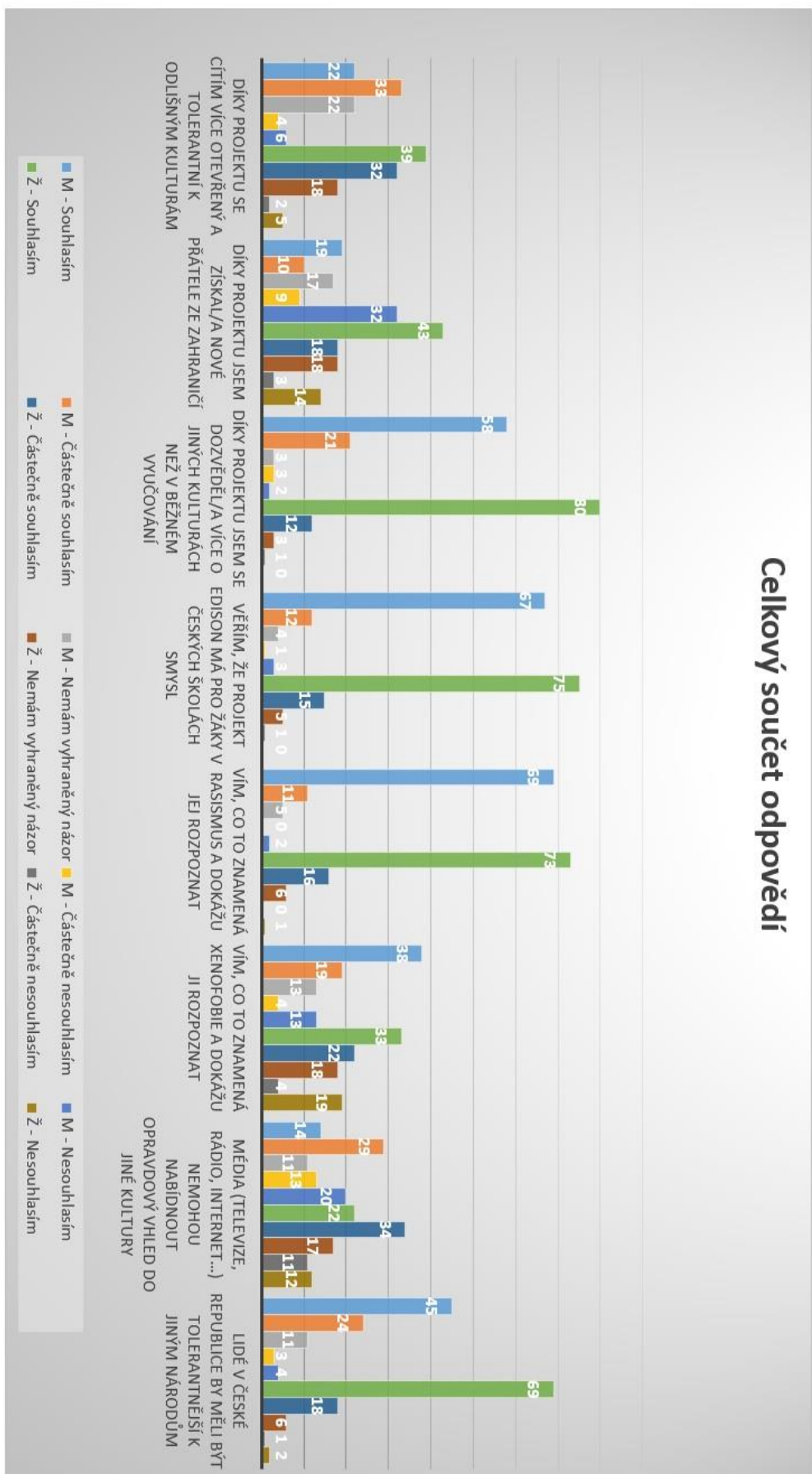
Celkový součet odpovědí přináší hmatatelné výsledky ohledně dopadu projektu EDISON na žáky osmých ročníků. Největší pozitivní vliv projektu se projevil v touze cestovat a navštěvovat jiné země. Můžeme tvrdit, že v této kategorii není, vzhledem k celkovému počtu dívek (více) a chlapců (méně), rozdíl mezi pohlavím. Zde tedy zajisté došlo k naplnění cílů projektu EDISON.

Zdokonalování se v cizím jazyce, zejména AJ, je pro žáky velice důležité. Nadpoloviční většina dívek i chlapců byla ke zdokonalování se v cizím jazyce ovlivněna projektem. U zbytku žáků nedošlo ke změně, potažmo se může jednat o žáky, kteří realizaci projektu EDISON již absolvovali a tedy k další motivaci ke zdokonalování již nedošlo. Pozitivní výsledek a naplnění dalšího cíle projektu EDISON jsou však zde více než patrné, a to bez rozdílu v pohlaví.

K motivaci žáků na vysoké škole zde také došlo. Alespoň si to myslí téměř třetina dívek i chlapců. U zbytku žáků však k motivaci ke studiu na vysoké škole díky projektu nedošlo, u 18 chlapců dokonce došlo k opačnému efektu. Podobné výsledky se dají vyvodit i ze studia v zahraničí, ke kterému však bylo motivováno méně žáků a podstatně méně chlapců. Až u 38 chlapců dokonce došlo k uvědomění, že díky projektu EDISON jsou motivováni ještě méně, pokud tedy byla nějaká motivace předtím. U dívek se tohoto výsledku dostavilo taktéž, avšak v menší míře. Mnohem více chlapců by však v budoucnosti rádo pracovalo v zahraničí, u většiny žáků však nedošlo ke změně, tedy nebyl to projekt EDISON, který by k této otázce přispěl. Obecně zde můžeme tvrdit, že dívky jsou pro studium na vysoké škole, v zahraničí či pro práci v zahraničí nadšený více než chlapci. V těchto kategoriích, i přes některé negativní odpovědi, můžeme tvrdit, že zde došlo k naplnění cíle projektu EDISON, avšak zhruba jen u třetiny žáků.

V blízkosti lidí z jiné země u většiny žáků nedošlo ke změně, tedy nebyla vyvolána projektem EDISON. Údaj u žáků, který však vede k pozitivní změně v této kategorii není zhořa zanedbatelný. Z údajů můžeme také vyvodit, že žáci z drtivé většiny k cizicům nemají negativní postoje. To potvrzuje i zájem žáků o jiné země a jejich kulturu, který početně zhruba odpovídá pozitivnímu vyjádření žáků k blízkosti lidí z jiných zemí. Avšak položka „stejně“ převažuje u chlapců a dívek i zde, a tedy můžeme tvrdit, že to není projekt EDISON, který by u těchto žáků vedl k většímu zájmu o jiné země a jejich kulturu.

Graf č.10: Vyjádření všech respondentů – druhá část dotazníku



Žáci všech škol téměř jednohlasně věří, že projekt EDISON má pro žáky v českých školách smysl. Můžeme tedy jistě tvrdit, že žáci vnímají projekt velmi pozitivně a jako takový, který má v českém školním vzdělávání smysl. Nejsilnějším argumentem se zdá být právě poznání žáka o jiných kulturách a zemích, v čemž se žáci téměř naprosto všichni shodli. V obou případech téměř bez rozdílu v pohlaví. Dalším, o něco méně silnějším argumentem, je také otevřenost a tolerantnost k jiným kulturám. Zde můžeme tvrdit, že u žáků mohlo dojít k prolomení kulturních bariér, ale i stereotypů či dokonce předsudků. Pozitivní dopad na tuto oblast je však nepopíratelný, a to v nezávislosti na pohlaví žáka.

Pohlaví žáka však podle výsledku hraje velkou roli v získání nových přátel ze zahraničí. Nadpoloviční skupina dívek souhlasí s tím, že získala nové přátele ze zahraničí. Naopak chlapci s výrokem převážně nesouhlasí. Je možné, že se do výsledků promítá převaha jednoho pohlaví zahraničních stážistů, s jistotou to však tvrdit nelze.

S problematikou rasismu jsou žáci jasně seznámeni. Menších, avšak stále znatelných pozitivních výsledků je možné zaznamenat u xenofobie. Můžeme tedy tvrdit, že žáci jsou do velké míry obeznámeni s rasovými předsudky i diskriminací, a to do takové míry, že si myslí, že by lidé v ČR měli být tolerantnější k jiným národnostem. V obou případech je rozdíl v pohlaví spíše zanedbatelný.

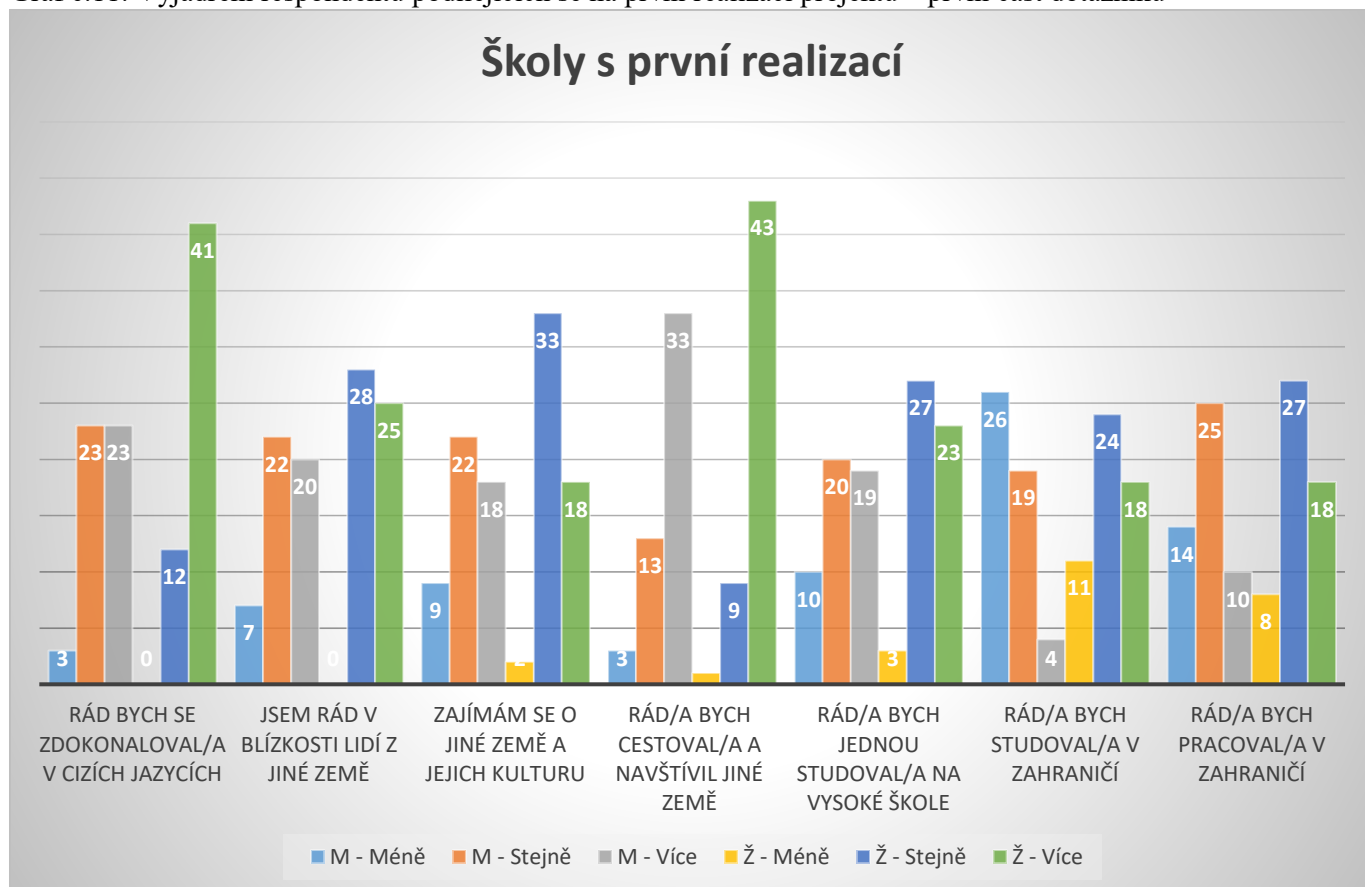
Můžeme také tvrdit, že žáci do větší míry souhlasí s výrokem, že media nemohou nabídnout opravdový vhled do cizí kultury. Tohoto efektu by mělo být dosaženo právě bezprostředním stykem žáka s cizincem a jeho kulturou, právě zde by mělo docházet k redukci negativních postojů, předsudků a stereotypů, protože žák má jedinečnou možnost udělat si na cizí kulturu a národnost vlastní názor, který není ovlivněný médii. Nutno však podotknout, že jsou zde i žáci, kteří si to nemyslí, či žáci, kteří k tomuto výroku nezaujímají jasné stanovisko.

Shrnutí výsledků škol s první realizací a školami s několikanásobnou realizací

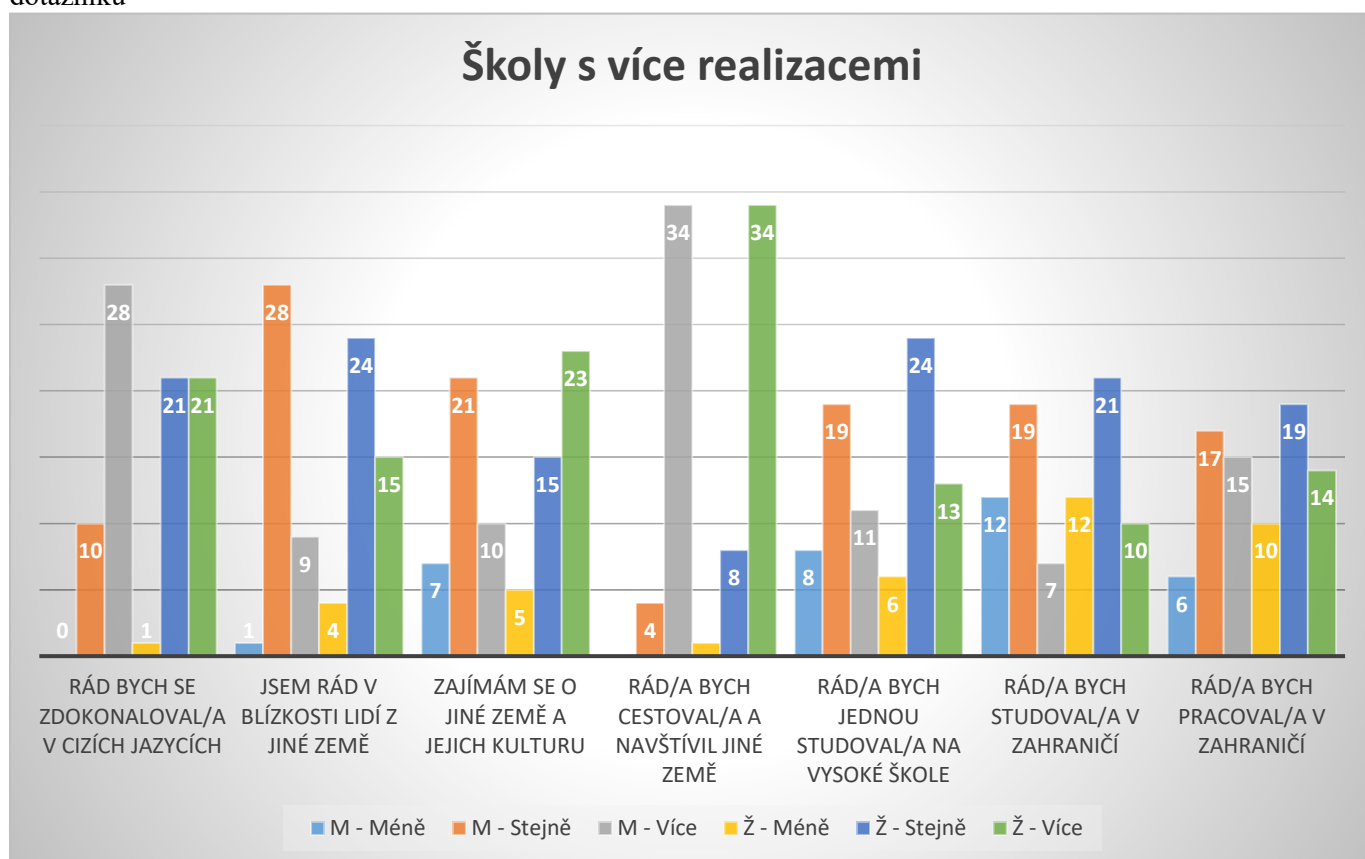
Výsledky prezentované v další části se zabývají rozdíly mezi školami, které projekt realizovaly poprvé a školami, které jej opakovaně realizují. Analýzou těchto škol si odpovíme na otázku: **„Jak se liší přístup žáků k projektu EDISON v porovnání škol, které projekt realizovaly poprvé se školami, které ho realizují opakovaně?“**

Mezi školami, které projekt realizovaly poprvé patří ZŠ Hálkova a ZŠ Přerov, U Tenisu 4. Školy, které projekt realizují opakovaně jsou ZŠ Dolany a ZŠ Brodek u Prostějova.

Graf č.11: Vyjádření respondentů podílejících se na první realizaci projektu – první část dotazníku



Graf č.12: Vyjádření respondentů podílejících se na několikanásobné realizaci projektu – první část dotazníku



Počet žáků, kteří se zúčastnili realizace poprvé je dohromady 102, z toho 49 chlapců a 53 dívek. Počet žáků, kteří se ve školách zúčastnili realizace po několikáté tvoří číslo 81, z toho 38 chlapců a 43 dívek. Jelikož se nejedná o stejný poměr žáků (rozdíl činí 21 žáků), je na místě analyzovat rozdíly ve vzestupu či sestupu daných odpovědí.

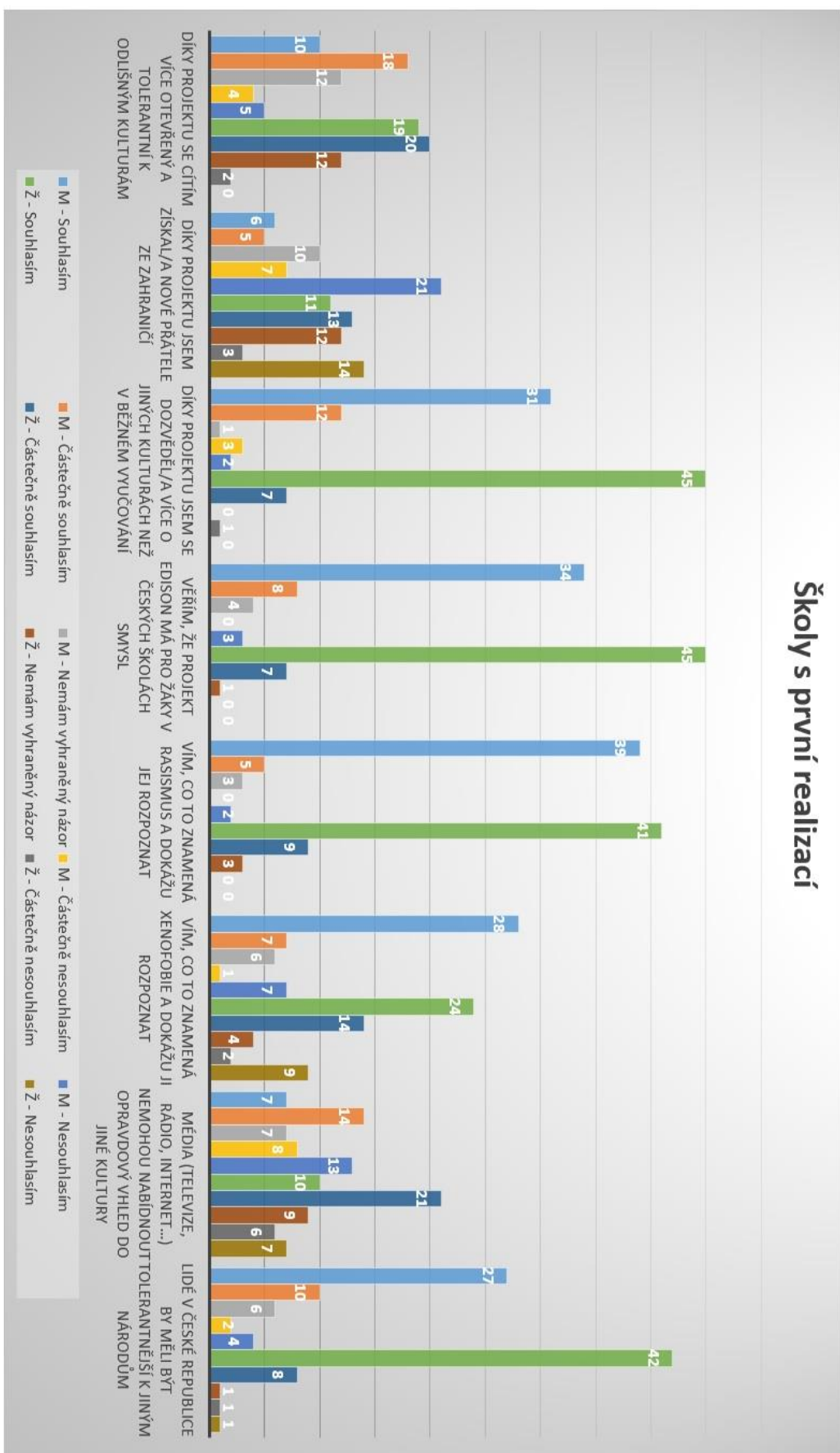
Žáci v obou grafech mají jasno v cestování a navštívení jiných zemích, jak již bylo prokázáno ve výsledcích z celkové analýzy všech škol. Nicméně u chlapců, kteří se projektu zúčastnili několikanásobně je tento zájem podstatně vyšší, než je tomu u chlapců ve škole s první realizací. Dopad projektu v tomto směru neovlivnil pouze 4 chlapce ze dvou škol.

Více chlapců z několikanásobných realizací by se také rádo zdokonalovalo v cizím jazyce. Nicméně větší motivací pro zdokonalování se v cizím jazyce prokazují dívky z prvních realizací. U otázek směřovaných ke studiu na vysoké škole, zahraničnímu studiu nebo práci v zahraničí však rozdíl mezi školami, které projekt realizovaly poprvé a školami, které ho realizují opakovaně, příliš vidět není. Většina chlapců i dívek odpovídají v podobném poměru a to položkou „stejně.“ Na místě je však třeba i dodat, že u nezanedbatelného množství žáků došlo k pozitivní změně. Rozdíly mezi počtem realizací zde však nehrají příliš roli.

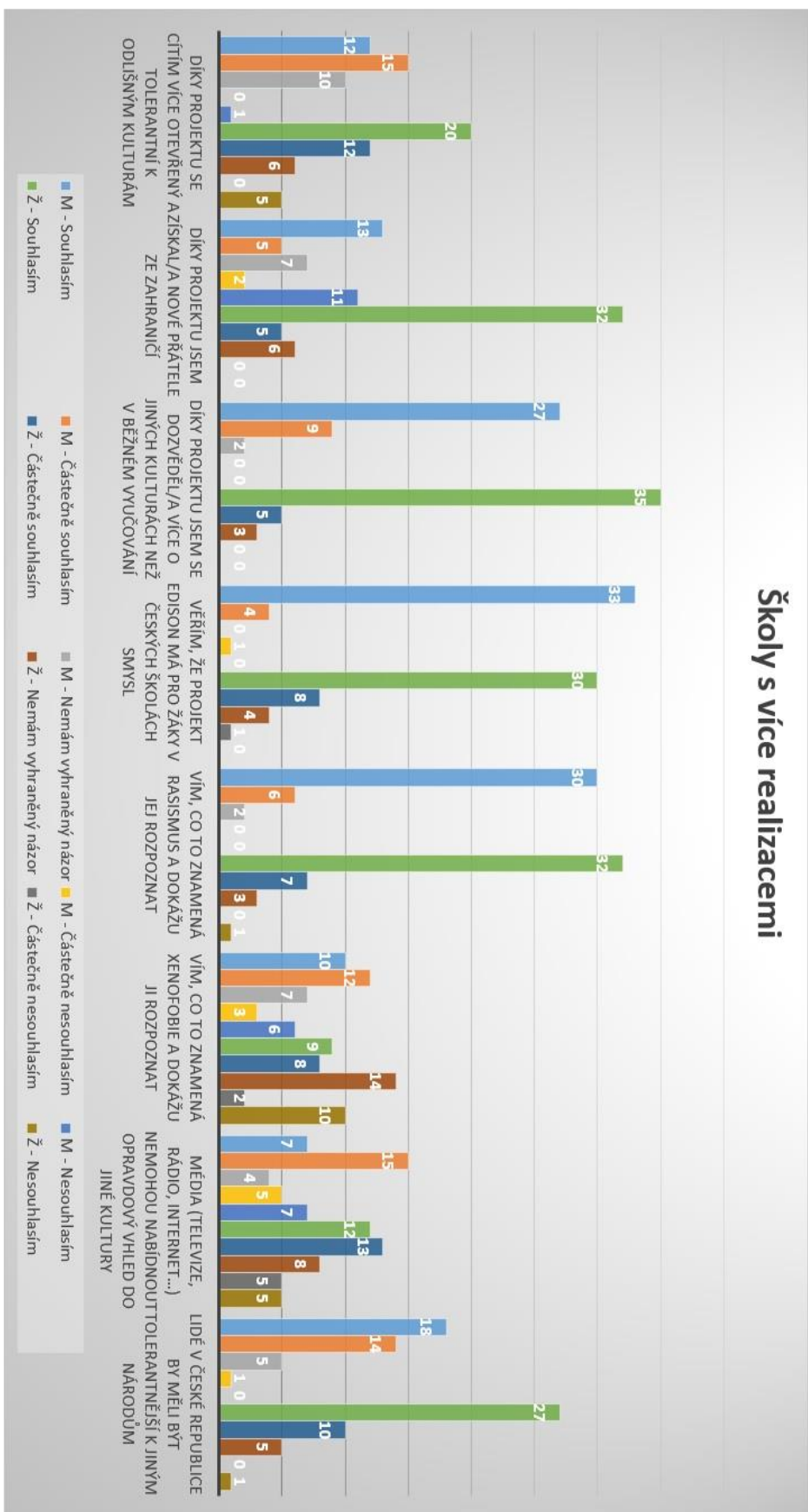
Počet žáků, kteří se zajímají o jinou kulturu více je znatelný zejména u dívek ve školách s vícenásobnou realizací. U dívek ve školách s první realizací se zdá, že projekt na ně neměl příliš prokazatelný dopad. U chlapců při porovnání obou údajů k podstatným změnám nedošlo.

V blízkosti cizinců se raději nacházejí dívky ze škol s první realizací. U několikanásobných realizací u dívek povětšinou ke změně nedošlo, i zde je však na místě argumentovat, že dívky z těchto škol již projekt jednou absolvovaly a tak nezaznamenaly rozdíl. Stejný závěr pak lze vyvodit i u chlapců.

Graf č.13: Vyjádření respondentů podílejících se na první realizaci projektu – druhá část dotazníku



Graf č.14: Vyjádření respondentů podílejících se na několikanásobné realizaci projektu – druhá část dotazníku



Zdá se, že ať už se jedná o první či několikanásobnou realizaci, žáci zhruba ve stejném poměru věří, že projekt EDISON je v českých školách relevantní. Stejná situace také nastává u přínosu projektové výuky, kde se téměř všichni zúčastnění shodnou, že výuka jim přinesla více poznání o jiných kulturách oproti běžnému vyučování.

Co do větší otevřenosti žáků k odlišným kulturám se největší změna k pozitivnímu projevila u dívek ve školách, které projekt realizují opakovaně. U chlapců k významné změně nedochází.

U dívek ze škol s opakovanou realizací také můžeme sledovat rapidní rozdíl v získávání přátel ze zahraničí. Zmíněná data již byla analyzována v souhrnu výsledků všech škol. Avšak díky analýze škol s první a několikanásobnou realizací a následným porovnáním však můžeme tvrdit, že několikanásobné realizace pomáhají žákům navázat více přátelských vztahů a mohou tak mít na žáky dlouhodobější dopad, v tomto případě tedy spíše na žákyně. Slabý posun vzhůru lze však zaznamenat i u chlapců s několikanásobnou realizací, na druhou stranu chlapci ve školách, kde došlo k první realizaci převážně vyjadřují nesouhlas se získáním zahraničních přátel.

Pojem rasismus je v obou případech žákům znám nehledě na rozdíly mezi dívkami a chlapci, žádné významné rozdíly se neobjevují ani v závislosti počtu realizací. Zajímavý je však údaj, podle kterého jsou s pojmem xenofobie více seznámeni žáci ve školách s první realizací, a to jak u dívek, tak u chlapců. Je možné, že žáci těchto škol byli na setkání s cizinci více připraveni, tedy učitelé věnovali tomuto tématu větší pozornost, anebo toto téma probírali přímo stážisté v projektové výuce.

Žáci ve školách s první i několikanásobnou realizací si myslí, že lidé v ČR by měli být tolerantnější k jiným národům. Zde v porovnání mezi školami s různým počtem realizací rozdíl spíše nenajdeme. Je tedy možné tvrdit, že počet realizací nehraje v této kategorii přílišný vliv. To stejné platí i o médiích, jako prostředku, který nevede k opravdovému vhledu do jiné kultury.

Kvalitativní část výzkumu

První část výsledků kvalitativního výzkumu se soustředí na otevřené otázky žáků osmých ročníků všech ZŠ. Vzhledem k tomu, že tato část se soustředí na obsah a průběh projektu EDISON, pohlaví žáků nebude zohledněno. Výzkum je rozdělen do otázek, které byly původně žákům položeny. V otázkách bude dán zřetel na nejčastěji se vyskytovaná témata, které budou v závěru porovnány v kontrastu s výsledky kvantitativní části výzkumu, a to metodou kontrastů a srovnávání. I v této části si tedy budeme odpovídat na otázku: **„Jak se promítá projekt EDISON v dopadu na žáky osmých ročníků?“**

Druhá část výsledků výzkumu se soustředí na výpovědi pedagogů, kteří se podíleli na průběhu projektu EDISON. Zde si v rámci obsahové analýzy odpovíme na otázku: **„Jak se staví učitelé k MKV a projektu EDISON?“**

Výsledky první části kvalitativního výzkumu

Analýzou za pomoci metody otevřeného kódování se v otevřených otázkách objevilo několik kategorií, četnost těchto kategorií je zmíněna vedle každé kategorie. Mezi tyto otázky patří:

1) Co jsi se chtěl/a v průběhu projektu nejvíce dozvědět?

- Kultura, tradice a zvyky (63x)
- Cizí kuchyně (19x)
- Sport (6x)
- Obecné informace o cizích zemích (11x)
- Způsob života v jiných zemích (14x)
- Zajímavosti o cizích zemích (15x)
- Cizincův pohled na ČR (2x)
- Bez názoru (25x)
- Chování cizinců (4x)
- Geografie zemí (13x)
- Cizí jazyk (11x)

2) Které aktivity se ti na projektu nejvíce líbily?

- Bez názoru (18x)
- Prezentace a přednášky cizinců (55x)
- Všechny (19x)
- Sport (10x)
- Global Village⁸⁰ (10x)
- Volné diskuse a komunikace (17x)
- Žádné (4x)
- Společné hry (11x)
- Tradiční tance (6x)
- Výuka v cizím jazyce (15x)
- Hudební aktivity (10x)
- Překládání (8x)

3) Bylo něco, co bys v průběhu projektu rád změnil/a?

- Nic bych neměnil/a (100x)
- Mít možnost setkat se se všemi cizinci působícími na naší škole (3x)
- Trávit více času s cizinci (28x)
- Méně cizího jazyku (4x)
- Delší pobyt stážistů (2x)
- Více komunikace s cizinci (5x)
- Více společných her (6x)
- Více cizinců (9x)
- Neprofesionální chování cizinců (10x)
- Bez názoru (16x)

⁸⁰ Global Village je akce, kde se scházejí stážisté, kteří žákům prezentují svoji kulturu pomocí různých jídel či zajímavých informací. Mnohdy jsou to i žáci, kteří si podobný program naopak nachystají pro stážisty.

4) Co tě na projektu nejvíce překvapilo a proč?

- Bez názoru (28x)
- Ochota cizinců zde působit (14x)
- Sportovní aktivity stážistů (6x)
- Samotná přítomnost cizinců (6x)
- Přátelskost cizinců (35x)
- Zajímavosti o jiných zemích (5x)
- Kultura, tradice a zvyky (23x)
- Rozdílnost a různorodost cizinců (9x)
- Vše mě překvapilo (8x)
- Cizí jazyk (12x)
- Chování cizince bylo nevyhovující (6x)
- Nic mě nepřekvapilo (31x)

5) Jaký vidíš rozdíl v projektovém vyučování (EDISON) oproti běžnému vyučování ve škole?

- Zábavnost a zajímavost projektu (50x)
- Výuka v cizím jazyce (47x)
- Větší informovanost o jiných zemích (16x)
- Neuvědomuje si, že se učí (11x)
- Cizinci vědí o světě více než učitelé (7x)
- Uvolněná atmosféra (12x)
- Žádný (10x)
- Nehodnocení (3x)
- Prostor pro diskusi (9x)
- Bez názoru (18x)

6) Jaké to pro Tebe bylo setkat se s cizinci tváří v tvář?

- Zajímavé (127x)
- Zvláštní (25x)
- Běžné (21x)
- Bez názoru (10x)

Shrnutí odpovědí kvalitativní části dotazníků

Žáci ZŠ měli možnost se setkat s cizinci/stážisty, tedy vysokoškolskými studenty z mnoha zemí. Cizinci často pochází ze zemí, které jsou velice odlišné od naší kultury. Právě díky přítomnosti odlišných kultur může u žáků dojít k uvědomění si rozličnosti světa, ve kterém žijeme. Vzhledem k rozdílnosti zemí považují za podstatné alespoň zmínit, ze kterých zemí stážisté, kteří se podíleli na jarní realizaci, pocházejí. Jedná se o země: Čína, Gruzie, Indonésie, Jordánsko, Kyrgyzstán, Nigérie, Rusko, Srí Lanka, Taiwan, Turecko a Ukrajina. Se všemi cizinci se však žáci setkat nemohli, a to kvůli způsobu, jakým je projekt EDISON organizován. To se také později objevuje i ve výpovědích.

Z odpovědí tedy vyplývá, že největší očekávání v průběhu projektu měli žáci v kategorii Kultura, tradice a zvyky. Tato kategorie se často pojila právě se samotnými cizinci, a to vzhledem k tomu, že jsou to právě oni, kteří přináší multikulturní poznání. Odpověď jedné žákyně vesměs shrnuje tuto kategorii takto: *„nejvíc jsem chtěla víc poznat zahraniční studenty a seznámit se s nimi. Ohledně zemí mě nejvíc zajímala kultura, zvyky, památky a turistická místa.“*

Způsoby a zajímavosti o životě cizinců z jiných kultur žáky také zajímaly, obzvláště cizí kuchyně byla pro žáky velice zajímavá: *„zajímalo mě co se jí v ostatních zemích a jak se různá jídla připravují, protože u nás je to jinak, a proto jsem byl rád že jsme tu měli global vilage.“*

Global Village jako aktivita stážistů představuje žákům různá jídla a rarity jejich zemí. Tyto informace jsou často představené žákům i v rámci prezentací, které mají stážisté pro žáky nachystané, právě ty se žákům ze všech aktivit líbily nejvíce. Ačkoliv se nejedná přímo o aktivitu, v rámci prezentací mají stážisté připravené i nějaké společné hry, hudební aktivity a tradiční tance, kde se o aktivity jedná, právě tyto aktivity žáci velice ocenili, zde tedy žáci měli zřejmě na mysli zejména obsah těchto prezentací. Žákům se také líbilo, že stážisté se žáky hodně komunikovali a dávali jim prostor pro diskuse. Celý projekt byl také veden v anglickém jazyce, nicméně žáci měli možnost se naučit něco i z rodného jazyka stážistů: *„líbily se mi prezentace, tance a hudba a všechno. Bylo super, že jim šlo i přes přízvuk rozumět a že jsme se mohli naučit i něco z jejich jazyka.“*

Že byli žáci s projektem spokojeni a měl na ně převážně pozitivní dopad (jak jsme již zjistili z kvantitativní části) vypovídá i to, že 100 respondentů uvedlo, že by na projektu nic neměnili a byli s ním spokojeni, o tom svědčí i výpověď jedné z dívek: „*absolutně ne. Projekt EDISON je skvěle vymyšlený a praktický, takže doufám, že se v budoucnosti budu moc něčeho podobného účastnit.*“

Bylo zde však i mnoho žáků, kteří vyjádřili, že by se chtěli setkat s více cizinci, přáli si delší pobyt cizinců či s nimi trávit více času: „*abychom cizince viděli i v jiných hodinách než v AJ a bychom s nimi mohli více komunikovat.*“ Nebo: „*více hodin s námi i mimo anglický jazyk.*“ Zde se převážně jedná o to, jak škola se stážisty pracuje a v jakých hodinách jim nabízí možnost výuky. Ačkoliv se tedy školy snaží, aby se projekt dotknul každého žáka, ne vždy má žák možnost se setkat se všemi stážisty, a to také proto, že se v průběhu výuky různé střídají. To však nutně neznamená, že to žáci vnímají negativně, naopak, touha žáků se se stážisty vidat více může být naopak velice pozitivní, protože žáci se chtějí dozvědět a poznat více: „*rád bych se se studenty setkával častěji a byl s nimi víc, ale vím, že to prostě někdy nejde, i tak to bylo super.*“

Několik žáků však zaznamenalo chování, které je příliš nepotěšilo nebo z něho byli zklamaní. Také dávali najevo, že by uvítali více komunikace od stážistů: „*jedna slečna byla neustále na svém mobilním telefonu a trochu mě mrzelo, že s námi nekomunikovala, takže bych přivítala větší komunikaci.*“ V tomto případě by se mohlo nabízet větší zaškolení stážistky ze strany AIESEC Olomouc, aby se podobným případům mohlo zamezit. Nutno však dodat, že tento případ se týkal pouze jedné školy a jedné konkrétní stážistky.

Z větší části totiž byli žáci nejvíce překvapení z toho, jak přátelsky se k nim cizinci chovali. Ocenili jejich ochotu cestovat ze zahraničí a představovat jim svoji kulturu. Už samotná přítomnost cizinců pro ně byla velkým překvapením: „*překvapilo mě, že studenti byli tak kamarádští a hodní.*“ Nebo: „*překvapilo mě, jak jsou lidé, kteří nás vidí poprvé, tolerantní a ke všem žákům milí, celkově projekt EDISON má smysl a doufám, že se lidem v ČR změní na cizince a jejich kultury názor, jak se změnil u mě.*“

Žáci, kteří nebyli ničím překvapeni, lze zařadit do neutrální roviny, protože se nevyjadřují pozitivně ani negativně. Můžeme tedy tvrdit, že žáci se převážně vyjadřovali pozitivně v tom, co je na projektu nejvíce překvapilo.

Téměř jistě můžeme tvrdit, že žáci vidí znatelný rozdíl v projektovém vyučování v rámci projektu EDISON v porovnání s klasickou výukou. Podle výpovědí žáků je největší

rozdíl oproti klasickému vyučování v tom, kolik projekt přináší zajímavostí a jak je zábavný. Tím, že samotný projekt je vedený v AJ se do velké míry také promítá v tom, jak velký rozdíl oproti běžnému vyučování žáci vidí (zde je také nutno zmínit, že cizí jazyk jako kategorie se objevuje ve všech otázkách): „*EDISON mi přijde celkově zajímavější než běžné vyučování, už jenom v tom, že to není úplně běžné, že poznám lidi ze zahraničí, a že se s nimi komunikuju anglicky.*“

Žáci také vidí rozdíl v tom, kolik věcí by se v běžném vyučování nenaučili, a tedy jsou více informovaní o jiných zemích: „*EDISON nám více prozradil o jejich zemi a nevyučoval nás běžnou školou (matika, čeština...).*“ Často si také žáci váží toho, že mají možnost volných diskusí, mohou se podle potřeby různě ptát a v rámci výuky si často ani neuvědomí, že se vlastně učí. V tom hraje roli i fakt, že žáci nejsou hodnoceni: „*je tu volná atmosféra, nic se nemusí hodnotit známkama, větší zábava méně stresu.* Nebo: „*člověk se nemusí učit, stačí jenom poslouchat a ptát se, nikdo nám nedá špatnou známku jako třeba naše paní učitelka, u které když řeknete něco špatně tak máte strach, že propadnete.*“ Zdá se, že absence hodnocení a tzv. „škola hrou“ je pro žáky velkou motivací k poznávání nového.

Seznámení s cizinci bylo pro žáky vesměs jenom pozitivní. Nejvíce žáků hodnotí setkání jako zajímavé a zábavné: „*bylo to zajímavé, jinčí a odlišní lidi, rád bych poznal nové.*“ Nebo následná výpověď chlapce: „*byla to dost velká sranda a dozvěděl jsem se hodně zajímavostí. Byl to dobrej pocit vidět je naživo.*“ Další žáci byli zařazeni do kategorie „zvláštní“ a to proto, že jejich názory byly zprvu spíše neutrální, avšak ve výsledku se promítnuly pozitivně. Jedna z dívek v této kategorii hodnotí setkání následně: „*bylo to jiné než s lidmi se stejnou kulturou. Néjen jinou pletí, ale i chováním a zvyky. Člověk si musel dát pozor, aby nějak neúmyslně neurazil jeho jako osobnost nebo jeho zem či kulturu. Po lepším poznání se člověk v pohodě uvolnil. Bylo to zajímavé a člověk se lépe naučil chovat ve společnosti cizince.*“ Nebo: „*divný pocit, ale pak to bylo lepší a lepší.*“

Byli zde však i žáci, pro které setkání nebylo ničím výjimečným. Tedy neshledali ho zajímavé, nevyjádřili nadšení a ani to pro ně nebylo ničím zvláštním. Tyto výpovědi vypadají následovně: „*bylo to normální, jak kdybych potkal Češku/Čecha.*“; „*nepřijde mi to nijak zvláštní.*“ Anebo: „*není to nic zvláštního, na cizince jsem zvyklý, protože jezdíme často na dovolenou.*“ Ačkoliv tedy výpovědi nenesou žádné známky předchozích kategorií, lze tvrdit, že tato kategorie nemá negativní, ale spíše neutrální podobu. Nebyl zde tedy žádný žák, který by uváděl, že jeho setkání by mělo negativní charakter.

Co do porovnání kvalitativní části s kvantitativní, je možné pozorovat zejména kategorii cizí jazyk/výuka v cizím jazyce, která se objevuje ve všech otázkách. Můžeme tak tvrdit, že tato zjištění korelují se zjištěním kvantitativní části, ze které plyne, že cizí jazyk je pro žáky velmi důležitý. Je to právě přítomnost AJ v hodinách, díky které žáci vnímají rozdíl oproti běžnému vyučování.

Že se žáci díky projektu dozvěděli více než v běžném vyučování vyplývá již z kvantitativní části. V kvalitativní části jsme se však dozvěděli v čem daný rozdíl vnímají. I zde hraje důležitou roli právě cizí jazyk, nicméně je to i zábavnost a zajímavost projektové výuky, která činí projektovou výuku v podání projektu EDISON natolik odlišnou od běžného vyučování. Je to také prostor pro diskusi, uvolněná atmosféra (bez požadavků na žáka) a nové informace o cizích zemích, které učitel v běžném vyučování žákovi nemůže poskytnout.

Z kvantitativní části dotazníkového šetření jsme se také dozvěděli, že žáci téměř bez rozdílu věří, že projekt EDISON má v českých školách smysl. Z otevřených otázek o tom nejvíce svědčí spokojenost žáků, kde většina z nich by na projektu vůbec nic nezměnila, tito žáci vyjádřili nadšení a spokojenost, dokonce dali najevo, že se na příští realizaci těší, někteří by se rádi v budoucnu v projektu i angažovali.

Nemalá část žáků dala najevo, že byli nejvíce překvapeni přátelským vystupováním stážistů. V kvantitativní části jsme se zase dozvěděli, že žáci (zejména dívky) mají díky projektu více přátel ze zahraničí. I zde tedy můžeme hledat vzájemnou vazbu a tvrdit, že přátelské vystupování/přátelskost se v projektu v žácích promítá. Ze souhrnu škol, které mají více realizací jsme se také dozvěděli, že opakované realizace pěstují přátelskost a mohou tak mít dlouhodobější dopad na žáka, a to zejména dopad v rámci multikulturního poznávání.

Z kvantitativních výsledků jsme také zjistili, že žáci se díky projektu převážně cítí otevření a tolerantní k jiným kulturám a mj. si myslí, že lidé v ČR by měli takové stanovisko také zaujímat. I toto souviselo s přátelskostí cizinců, jejich přítomností a působením na žáka. Odráží se to i v setkání žáků s cizinci, kteří hodnotí seznámení jako zábavné a zajímavé, tedy přínosné. Také jsme se zde neseťkali s žádnou negativní výpovědí, lze tedy tvrdit, že žáci byli v tomto poli pozitivně ovlivněni a došlo zde ke změně.

Výsledky druhé části kvalitativního výzkumu

Rozhovory s pedagogy byly zpracovány formou obsahové analýzy, především se jednalo o analýzu manifestní, místy s přesahem do fenomenologické analýzy – na to někdo zeptá, zjistí si to. Daní respondenti jsou uváděni v závorkách v podobě školy, ve které působí.

Obsah rozhovorů lze shrnout do tří hlavních témat a to:

- projekt EDISON pohledem pedagogů
- spolupráce škol s organizací AIESEC Olomouc
- význam MKV v českých školách

Projekt EDISON pohledem pedagogů

Školy se o projektu mohou dozvědět různými způsoby. Bývá to přímo promo z organizace AIESEC Olomouc, s nabídkou realizace projektu ve školách, anebo se školy o projektu dozví od svých kolegů, či jiných škol. Velice často je to spíše kombinace obou, tedy pokud se školy dostanou do kontaktu s organizací AIESEC Olomouc s nabídkou projektu, často si zjišťují, jak tento projekt probíhal na jiných školách: „*dozvěděli jsme se o projektu od paní ředitelky, paní ředitelka zase od AIESEC, a pak jsme dohledávali informace z ostatních škol*“ (ZŠ Hálkova). Nebo: „*dozvěděl jsem se to od kolegyně, která absolvovala projekt EDISON v Přerově. Kdybych se o projektu dozvěděl jen z AIESEC, tak by to bylo o větší obezřetnosti, ale neznamenaloby to stop*“ (ZŠ Přerov, U Tenisu). Jak vidíme, stejný případ se týká i škol, kde k výzkumu došlo.

Projekt EDISON bývá ve školách realizován z několika důvodů, patří mezi ně např. vyvarování se xenofobie u žáků, poznání v rámci rozličných zemí a kultur, zvyšování prestiže školy či výuka v AJ. Tyto důvody, až na výše zmíněnou prestiž, se u pedagogů ze 4 zkoumaných škol rovněž objevovaly: „*angličtina do hodin, intenzivní kurz AJ pro hostitelské rodiny, a aby si děti a rodiče uvědomili, že kulturní poznání je důležité a xenofobie je nesmysl*“ (ZŠ Přerov, U Tenisu). Nebo: „*vnesení ducha jiných zemí, no a vše to spojuje ta angličtina. Zajímavé je i to, co stážisté přinesou z jiných zemí*“ (ZŠ Brodek u Prostějova). Je to zároveň i AJ a multikulturní poznání, ve kterém pedagogové vidí největší potenciál: „*pro mě jako pro angličtináře je to zejména aktivní a intenzivní angličtina a poznání jiné kultury a země*“ (ZŠ Přerov, U Tenisu) nebo: „*tolerance, odlišnosti, jiné tradice...setkání dělá hodně*“ (ZŠ Dolany).

Jsou to právě stážisté z jiných zemí, prostřednictvím kterých dochází u žáků k poznání, ať už se jedná o AJ nebo seznámení se s jinou kulturou. Tito stážisté působí na každé ze škol

vždy jeden týden, a to po výslednou dobu 5 týdnů. Stážisté musí často přizpůsobovat svoji výuku různým věkovým kategoriím, protože působí i na středních školách anebo na prvních stupních ZŠ, tuto flexibilitu pedagogové dokázali velice ocenit: „dobře připravené, upravené věku dětí, bylo to rozmanité a barevné...dokázali to přizpůsobit věku dětí, nejde totiž učit ve všech ročnících stejně“ (ZŠ Přerov, U Tenisu). Jejich práce, ačkoliv přínosná pro ně může být také velice namáhavá: „byli unavení, dělají věci které, jdou pořád dokola, šlo to na nich poznat, ale s jejich prací jsme byli velice spokojeni“ (ZŠ Hálkova). Pedagogové všech škol však byli s prací zahraničních studentů velice spokojeni a hodnotí ji jako velmi pozitivní.

Pedagogové byli také tázáni, zda si odnesli něco z výukových metod stážistů: „zajímavé byly prezentace na interaktivních tabulích nebo jak s dětma tančili a zpívali, z výukových metod jsem si ale spíš nic nového neodnesl“ (ZŠ Dolany); „docela mě inspirovalo, jak se s dětmi pohybovali v rámci her, kdybych učil na prvním stupni, tak bych to tam taky zařadil“ (ZŠ Přerov, U Tenisu); „spíš, než metody to byly hry, např. házení s míčem, kdy já něco řeknu a žák to zopakuje, což bylo hlavně o slovíčkách. Šlo vidět, že skrze hry do toho přinesli více života, šlo to na žácích vidět.“ (ZŠ Hálkova) Z výpovědí pedagogů je patrné, že spíše než samotné metody, ze kterých by si měli něco odnést, to jsou různé hry a přístup, který stážisté k žákům měli, což se pozitivně projevilo i v žácích. Pedagožka ze ZŠ Brodek u Prostějova zase tvrdí, že z metod si sice nic neodnesla, ale snaží se u žáků v jejich hodinách odvolávat na obsah prezentací stážistů: „kromě tance, kreslení a hravého přístupu k žákům nejsou metody nijak objevené...snažím se žáky chytit spíš přes to, co je jim blízké. Např. když se žáci baví o jídle, tak jim připomenu, co jim třeba stážista z Turecka říkal, anebo že tance Romů jsou podobné těm z Turecka. Všimám si pak většího zapojení dětí“ (ZŠ Brodek u Prostějova).

Všichni pedagogové se shodli, že si myslí, že projekt EDISON žáky ovlivnil, a to převážně pozitivně. Do jaké míry je však diskutabilní, nicméně ředitel školy Dolany si myslí, že jsou děti ovlivněné zejména dlouhodobě: „z dlouhodobého hlediska určitě, krátkodobě těžko říci. Dlouhodobě je to ovlivní hlavně skrz to, že se setkali s lidmi z odlišné kultury a jiného náboženského vyznání, dochází tam k mezikulturnímu pochopení a změně postojů žáků k cizincům“ (ZŠ Dolany).

Avšak někteří pedagogové si všimli změn u žáků již v průběhu projektu: „vystoupili z davu (žáci), sem tam něco řekli, dostali odpověď, a to je pro ně důležité. Také to nebyl učitel, ale stážista, který s dětmi komunikoval v hodinách. No a děti to na vlastní kůži zažili, spousta z nich si uvědomila, že je třeba, aby znali cizí jazyk. Část žáku se zapojila i do organizace, byli jejich asistenti a tak. Už se těší na příští rok“ (ZŠ Brodek u Prostějova). Nebo: „Určitě ovlivnil,

stážisté byli přátelští a empatičtí, jsou i na sociálních sítích se žáky. Věřím, že to dětem otevřelo oči, zejména co se týká kulturní nesnášenlivosti, to je to nejpozitivnější.“ (ZŠ Přerov, U Tenisu)

Pozitivní shoda pedagogů ohledně vlivu či dopadu na žáky koreluje také se zjištěním, že žáci věří, že projekt EDISON má v českých školách smysl. Podle výpovědi ředitele ZŠ U Tenisu se také žáci spojili se stážisty na sociálních sítích, což může být ve vzájemné shodě s přátelstvem cizinců a s informací, že žáci (žákyně převážně) získali díky projektu přátele ze zahraničí.

Spolupráce škol s organizací AIESEC Olomouc

Projekt EDISON vesměs splnil očekávání všech pedagogů. S jeho samotnou realizací, organizací a vůbec průběhem byli ze strany stážistů i organizátorů ve školách spokojeni. Avšak 3 pedagogové vyjádřili nespokojenost s komunikací a organizací ze strany AIESEC Olomouc. Z výpovědí vyplývá, že ve škole, která měla opakovanou realizaci sice nespokojenost vyjádřena byla, ale s určitým pochopením: *„oproti loňským rokům upadá komunikace ze strany organizátorů, v týdnu dříve jezdili i v průběhu projektu, letos jsme jen dostali email, ve kterém upřesnili, kdy se stážisty dorazí, a to na poslední chvíli. Letos bych dal dvojku z pěti, ale chápu, že jsou to studenti, musí si to zkoušet a naučit se to“ (ZŠ Dolany).*

Školy s první realizací vyjádřily taktéž nespokojenost, jelikož to byla jejich první realizace, nemohly porovnávat s předchozími realizacemi jako tomu bylo u ZŠ Dolany, kde právě dlouhodobá spokojenost s projektem může mít vliv na celkové hodnocení. Zde tedy pedagogové působili o něco negativněji: *„měli jsme málo informací před realizací, nevěděli jsme, co se bude vůbec dít, ty začátky byly opravdu náročné, ale jak se ten projekt rozjel, tak už to bylo v pořádku. Objevily se věci, které mohli vědět dopředu, např. jsem jim chystala program dlouho program na úterý a oni mi napsali, ať jim žádný program nechystáme, že pro ně něco má už nachystaného univerzita“ (ZŠ Hájkova) nebo: „...mělo přijet 8 stážistů, a nakonec jich přijelo jen 7, to nám ani neoznámili, rodiče na jednoho stážistu čekali a on ani nepřijel. Pak nám organizace sdělila, že byl vážně nemocný, ale nám to zapomněli sdělit. Současně měli rodiče, kteří stážisty ubytovávali, málo informací, nestačilo jim jen jejich jméno fotka a záliby, nedostali se k němu...odpovědi trvaly déle, což prý bylo kvůli tomu, že mají hodně projektů a je jich málo, což chápu, ale na druhou stranu nám to velice zkomplikovalo situaci. Naopak velmi pozitivní bylo, když nám onemocněl stážista a organizace se nabídla, že nám pomůže, pokud se situace nezlepší“ (ZŠ Přerov, U Tenisu). Problémy v komunikaci a organizaci se školami, zdá se, mohou pramenit z vytíženosti organizátorů AIESEC Olomouc a nedostatku členů,*

podílejících se na projektu. Ředitel ZŠ U Tenisu však vyzdvihuje i pozitivní přístup organizace AIESEC Olomouc v případě onemocnění jednoho z jejich stážistů.

Z výpovědí je patrné, že se nabízí větší informovanost škol před realizací projektu, protože školy často nevědí, na co se mají připravovat, stejně tak nejsou spokojení, pokud dojde k náhlým změnám a opoždilé komunikaci. Zdá se však, že organizátoři AIESEC Olomouc jsou si možného nedostatečného informování škol vědomi a snaží se to změnit, nicméně podle pedagoga ZŠ Hálkova se snaha májí účinkem: „...ještě, než stážisté učili na školách, tak pozvali zástupce škol na Global Village, bylo hezké, že nás tam pozvali. Stážisté si nachystali Global Village a mohli jsme se s nimi seznámit, to bylo super, ale obsahově jsem se o projektu nic nedozvěděla, navíc to nebylo příliš dobře organizované, bylo tam hodně lidí a já ani nevěděla koho se mám vlastně zeptat. Pro průběh projektu to nemělo moc smysl“ (ZŠ Hálkova). Je však třeba podotknout, že respondent ZŠ Brodek u Prostějova nezaznamenal v rámci organizace či komunikace s AIESEC Olomouc žádný problém.

Význam MKV v českých školách

Všichni pedagogové pozitivně vnímají význam MKV v českém školství. Každý však MKV hájí poněkud jinak a z jiného úhlu pohledu: „multikulturní výchova jako mezipředmětové téma by mělo být napříč několika předměty, v každém předmětu se na to dá natrefit. Je to věc rozhodně důležitá. Na druhou stranu si nemyslím, že by to měl být samostatný předmět, dá se s ní pracovat třeba i v projektových dnech. Nechceme netolerantní děti“ (ZŠ Dolany). Zde se ředitel školy opírá zejména o MKV jako průřezové téma a vyzdvihuje její důležitost. Naopak ředitel ZŠ U Tenisu jde na problematiku MKV spíše z pohledu různých etnik: „To záleží, v ČR zase tolik kultur nemáme, a ty co tu máme jsou zvyklí se přizpůsobit našim pravidlům a podmínkám. Např. Vietnamci, Ukrajinci atd. s těmi nemáme žádný problém, jsou zvyklí se přizpůsobit a fungují dobře. Naopak komunita romská, která nemá vzdělávání jako prioritu, tady narážíme na to, že tím, jak se chovají a nerespektují naši kulturu a společnost, tak se sami segregují a dělají špatnou reklamu slušným Romům. Pokud se vyskytnou problémy, rodiče s námi odmítají komunikovat, a to vychází z jejich kultury“ (ZŠ Přerov, U Tenisu). Pedagožka ze ZŠ Brodek u Prostějova zase komentuje stoupající význam MKV v posledních letech a přínos MKV pro žáky: „Vzhledem k situaci v Evropě MKV nabývá na významu, začalo to 5-6 let zpátky, kdy se sem nahrnuli Korejci, Vietnamci i lidé afrických kořenů, vnáší to nové světlo. Multikulturní vztahy jsou čím dál větší, občas se však setkáváme i s negativními ohlasy. Věříme však, že MKV je potřeba, některé děti totiž ani nejezdí do zahraničí na dovolené, a tak je to pro

ně ohromný přínos“ (ZŠ Brodek u Prostějova). Ač jsou tyto výpovědi poněkud rozdílné, můžeme tvrdit, že význam MKV je pro pedagogy důležitý, stejně tak i věří, že má MKV pro jejich žáky smysl.

Co se však týče MKV zakomponované v jejich školních vzdělávacích programech (dále ŠVP), pedagogové si tak jistí už nejsou. Ačkoliv většina z nich vyjádřila, že si myslí, že je obsah MKV v ŠVP dostatečný: *„sama v hodinách to moc nepoužívám, není tu ani moc možností se tím zabývat“ (ZŠ Hálkova) nebo: „Myslím, že je dostatečně, ale je to o konkrétním uchopení, my to máme v ŠVP jako průřezové téma, ale je na učitelích, jak moc se tomu věnují, pravda je, že učitelů na aktivní realizaci je málo, můžeme je však posílat na školení“ (ZŠ Dolany). Z těchto tvrzení vyplývá, že je na učitelích, do jaké míry se MKV v hodinách věnují, jak je vidno z výpovědi pedagožky ze ZŠ Hálkova, v hodinách na to ani prostor není. Ředitel ZŠ Dolany však poznamenává, že k aktivní realizaci je třeba více zaškolených učitelů. Pedagožka v ZŠ Brodek u Prostějova naopak tvrdí, že se MKV v hodinách snaží prosazovat: *„snažíme se o to, hlavně v hodinách AJ, ale upozorňuje se na to i v hodinách zeměpisu či občanky, všude se s tím dá setkat“ (ZŠ Brodek u Prostějova).**

Všechny ZŠ také mají nějaké cizince a vyjádřily, že s nimi žádné problémy nemají, inkluze těchto cizinců na ZŠ je tedy podle výpovědí pedagogů bezproblémová. To často dávali do kontrastu s romskou etnicitou, se kterou naopak problém mívají, a to přes to, že se vlastně jedná o české občany: *„S cizinci žádný problém nemáme, máme tu Korejku, Vietnamce, i Ukrajince a nikdo s nimi nemá problém. Cizinci nezlobí tolik jako Romové, když se však Romové vychovají ze začátku, tak je to v pohodě, ale jak přijdou později, třeba až do 5. třídy, tak to bývá problematictější“ (ZŠ Brodek u Prostějova) nebo: „Máme tu cizince, Afroameričany, ale krásně zapadli, nemáme s nimi žádný problém. Česká kultura má problém jen s tím, když se vybočuje z hranic slušného chování, což se často stává u Romů (ZŠ Přerov, U Tenisu). Podobně se vyjadřuje i pedagožka ze ZŠ Hálkova: *„Inkluze cizinců je bezproblémová. Máme tu např. žáky z Ukrajiny, Vietnamu ale i Číňana, ti více navštěvují český jazyk, k žádné xenofobii tu nedochází. Problematictější je to s Romy, snažíme se komunikovat s rodiči, ale přístup ke vzdělávání pro ně není důležitý, u žáků se pak objevuje třeba záškoláctví, nicméně problém se vyskytuje pouze v jedné třídě, kde se jedná o jednotlivce“ (ZŠ Hálkova). Z výpovědí je patrné, že inkluze cizinců na zmíněných školách problematická není, často se jedná o děti, kteří mají zájem se vzdělávat, to mají v prioritách zřejmě i jejich rodiče. Problematická je spíše „inkluze“ romské menšiny, která podle pedagogů nevidí přílišnou hodnotu ve vzdělávání.**

6.6 Diskuse

Tato práce si kladla za cíl posoudit, zda multikulturní výchova realizovaná v rámci projektu EDISON má pozitivní dopad na žáky základních škol. Analýzou výsledků kvantitativní i kvalitativní částí dotazníků, stejně tak i analýzou rozhovorů s pedagogy, došlo k odhalení výzkumných otázek a naplňování cílů této práce.

Výsledky výzkumu prokazují, že projekt EDISON opravdu naplňuje všechny cíle, kterými se prezentuje. Nutno však říct, že tomu tak není u všech žáků, ačkoliv pozitivní posun, alespoň u některých žáků, se vždy objeví. Největší dopad se u žáků objevil při touze cestovat, a to nehledě na pohlaví žáků, zde tedy projekt EDISON naplňuje cíl, díky kterému chce u žáků vzbuzovat zájem o poznávání cizích zemí a kultur. Ve školách s několikanásobnou realizací jsou chlapci k cestování více motivováni než chlapci ze škol s první realizací. Podobné výsledky, tedy velmi pozitivní, se zobrazují v tom, že žáci vidí v projektu smysl a jsou s projektem velmi spokojeni. To stejné lze tvrdit i u pedagogů, kteří zaznamenali problémy pouze u organizátorů AIESEC Olomouc, a to zejména kvůli nedostatečné komunikaci či náhlých změn v programu.

Žáci se také shodnou na tom, že díky projektu se dozvěděli více o jiných kulturách a zemích než v běžném vyučování a největší rozdíl vidí v zábavnosti, zajímavosti a výuce v AJ, které jsou součástí projektové výuky, zde rovněž pohlaví žáků nehraje žádnou roli. Samotná zajímavost a zábavnost projektu je pravděpodobně přisuzovaná i aktivitám, na kterých se žáci se stážisty podíleli. Nejvíce ocenili obsah prezentací stážistů a volné diskuse, díky kterým si často ani neuvědomovali, že se nachází v učícím procesu. Pedagogové hodnotí metody žáků spíše jako výukové hry, ze kterých lze čerpat inspiraci, a to za správných podmínek, např. pohybové aktivity s mladšími ročníky.

Žáci se díky projektu také převážně cítí více otevření a tolerantní k jiným kulturám, tady je větší převaha dívek ve školách, které mají více realizací. Z kvalitativní části jsme se dozvěděli, že to byla právě kultura, tradice a zvyky, o které se žáci zajímali nejvíce. Tolerance a otevřenost žáků k odlišným kulturám také patřily k důvodům, proč se pedagogové rozhodli projekt realizovat. I v této části můžeme tvrdit, že další z cílů projektu EDISON byl naplněn.

Pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti také patří k cílům MKV zakotveného v RVP.⁸¹ Zde tedy můžeme tvrdit, že k naplnění cílů dochází rovněž.

U většiny žáků byl také zaznamenán rapidní posud vpřed ohledně zdokonalování v cizím jazyce (angličtině), cizí jazyk se také objevoval ve všech kategoriích v kvalitativním výzkumu. Právě výuka v cizím jazyce se žákům velice líbila. Cizí jazyk vyzdvihovali i pedagogové, u kterých angličtina byla jednou z největších motivací k realizování projektu EDISON, a to nejen u žáků, ale i u hostitelských rodin, které stážistům poskytovaly ubytování v jejich domovech.

Zajímavým poznatkem bylo také to, že dívky získávají z velké části více zahraničních přátel, než je tomu u chlapců, a to zejména u škol s několikanásobnou realizací. U těch se také prokázalo, že žáci škol s několikanásobnou realizací obecně získávají více přátel ze zahraničí oproti školám s realizací první. Přátelskost stážistů hrála v průběhu projektu velkou roli, byla to také položka, která žáky překvapila nejvíce, žáci zřejmě neočekávali takovou ochotu a vřelost od cizinců. Také pedagogové shledávají spolupráci se stážisty jako velmi pozitivní a přínosnou, zmiňují jejich přátelskost a píli, a to i v situacích, kdy na stážistech šlo vidět, že jsou projektovou výukou již znaveni. Pouze hrstka žáků upozorňuje na neprofesionální chování jedné stážistky z Číny a vyjadřují tak zklamání v nedostatečné komunikaci.

Téměř všichni žáci jsou seznámeni s pojmem rasismus a ví, co obnáší, to stejné většinou platí i u xenofobie. Zajímavé však je, že s pojmem xenofobie jsou více seznámeni žáci škol s první realizací. Je možné, že právě díky první realizaci byli žáci více připravováni na kontakt s cizincem, a tedy došlo i k objasnění pojmů, které se v problematice MKV vyskytují.

Drtivá většina žáků si také myslí, že by lidé v ČR měli být tolerantnější k jiným kulturám, a to bez rozdílu v pohlaví. Zde rovněž nebyl zaznamenán žádný rozdíl v porovnání mezi školami s první a několikanásobnou realizací. Na místě je také třeba říci, že setkání žáků s cizinci nepřineslo žádnou negativní odezvu. Žáci setkání vnímali převážně pozitivně, pouze několik žáků jej vnímalo neutrálně. Pedagogové se shodli, že s cizinci na ZŠ nemají žádný problém, protože jim nedělá problémy se přizpůsobit. Stejně tak se neobjevily žádné známky xenofobie u stážistů působících při projektu EDISON. Tři pedagogové hodnotili přístup cizinců ke vzdělání v kontrastu s romským etnikem, kde se naopak častěji stává, že dochází k nějakým

⁸¹ Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

problémům. Ty jsou přisuzovány nepřizpůsobení romského etnika k české společnosti a kultuře.

Co do motivace ke studiu, studiu v zahraničí či práci v zahraničí, což patří i mezi cíle projektu EDISON, nebyl přílišný nárůst zaznamenán. Ke změnám zde dochází jen mírně, a to především u dívek, které jsou pro studium na vysoké škole, v zahraničí či pro práci v zahraničí nadšený více než chlapci. Porovnání škol s první a několikanásobnou realizací nepřineslo žádné pozorovatelné změny.

V rámci převážně pozitivních výsledků výzkumu zde můžeme reagovat na výzkum Hladíka,⁸² jenž si kladl za cíl zjišťovat postoje žáků a studentů k jiným národnostem, mezi respondenty byli žáci ZŠ, studenti středních škol a studenti vysokých škol. Jeho výzkum dokázal, že znalost hraje důležitou roli v utváření postojů, ačkoliv tento výsledek se v ZŠ neprokázal.

Výzkum předkládaný v této diplomové práci se sice nezaměřoval na Romskou komunitu, ačkoliv byla – zejména pedagogy – častokrát zmiňována, nicméně prokazuje, že větší znalost (kognitivní složka) hraje velkou roli v utváření afektivní složky (postojů). Na tento výsledek je možné se odvolávat jak v celkové analýze všech škol, tak i v porovnání škol s první a několikanásobnou realizací, kde vidíme prokazatelnější rozdíl v rámci dlouhodobějšího působení, tedy více poznání. Ostatně výsledky vyplývají přímo i z výpovědí žáků, kteří s projektem i stážisty samotnými byli nadmíru spokojeni. V tomto ohledu byla od projektu EDISON splněna i očekávání pedagogů. Můžeme také tvrdit, že výzkum, který byl proveden v Austrálii⁸³ není v tomto případě prokazatelný, navíc dopady multikulturní projektové výuky se s počtem realizací pozitivně mění. Je však nutno říct, že čeští žáci žijí v naprosto jiných sociokulturních podmínkách.

⁸² HLADÍK, Jakub. Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí žáků ZŠ. *Pedagogika*, 61, 2011, č.1, s. 53-65.

⁸³ BLACK-GUTMAN, D., & HICKSON, F. The Relationship Between Racial Attitudes and Social-cognitive Development in Children: An Australian study. *Developmental Psychology* [Online]. 1996, 32(3), 448-456. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.448>.

Z výsledků výzkumu lze také tvrdit, že mezi žáky se nenachází rasisticky orientovaných či xenofobních jedinců. Jediná úskalí může z výpovědi pedagogů přinášet pouze romská menšina, a to vzhledem k tomu, že je nepřizpůsobivá. Připomeňme si výzkum,⁸⁴ ve kterém bylo zjištěno, že bariérou sblížení dnešní mladé generace k minoritám nejsou etnické či rasové předsudky. Je to tedy spíše samotná socio-kultura romského etnika, která vychází z nepřizpůsobivosti českému vzdělání, společnosti či kultuře.

Vzhledem k tomu, že projekt EDISON je produktem AIESEC, měly by se cíle AIESEC promítat i v projektu EDISON. AIESEC jako organizace pracuje s OSN a v rámci projektu se v ČR snaží naplnit cíl č.4., tedy kvalitní vzdělání. Ačkoliv nemůžeme změřit kvalitu vzdělání projektu EDISON, můžeme se odrážet z postojů a názorů žáků a pedagogů, kteří se na projektu podíleli. Vzhledem k jejich celkové spokojenosti můžeme tvrdit, že projekt EDISON pozitivně přispěl k tomuto cíli udržitelného rozvoje.⁸⁵ Co se týče cílů projektu EDISON, lze tvrdit, že byly převážně naplněny.

⁸⁴ SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2. S.30.

⁸⁵ United Nations. Sustainable Development Goals Knowledge Platform. *Sustainable Development Goals* [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

7 Závěr

Tato diplomová práce se věnuje žákům a učitelům základních škol, kteří se podíleli na projektu EDISON. Hlavním cílem této diplomové práce bylo zhodnotit případný pozitivní dopad na žáky osmých ročníků, čehož bylo docíleno zejména díky celkovému hodnocení škol a porovnáním mezi školami, které projekt realizovaly poprvé a školami, které jej realizují opakovaně. Důraz byl také kladen na výpovědi pedagogů, kteří hodnotí přínos a relevanci projektu a multikulturní výchovy ve školách.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teorie a výzkum. Cílem teoretické části bylo popsat a definovat cíle a výstupy MKV v českém školství a také charakterizovat problematiku postojů, předsudků a stereotypů v české, ale částečně i zahraniční společnosti. Dále objasnit význam a cíle organizace AIESEC a projektu EDISON, který organizace AIESEC školám prostředkuje. Nejdříve je tedy charakterizovaná MKV, poté jsou vymezeny její cíle a zakotvení v RVP. Dále je kladen důraz na postoje, předsudky a stereotypy, které MKV provází, stejně tak jsou i důležitými termíny v projektu EDISON. V další části je pozornost věnována organizaci AIESEC, kde dochází k jejímu charakterizování v rámci historie i současného světa, také jsou zde vytyčeny její cíle. V poslední kapitole se práce věnuje projektu EDISON, jeho cíli, významu a průběhu.

Druhá, výzkumná část, se věnuje dopadu projektu na žáky ZŠ osmých ročníků a výpovědi pedagogů, kteří se na projektu podíleli. Nejdříve jsou formulované cíle výzkumné části a výzkumné otázky. Dále cílová skupina (učitelé a žáci) a metody sběru dat, které se skládaly z dotazníkového šetření a rozhovorů s pedagogy. Následná analýza dat je provedena několika metodami, zejména však metodou srovnávání a kontrastů u žáků, a obsahovou analýzou u pedagogů. Následuje samotný výzkum.

Výzkum měl jak kvantitativní, tak kvalitativní podobu. Výsledky výzkumu prokázaly, že dopad projektu EDISON má na žáky osmých ročníků ZŠ převážně pozitivní dopad, což je možné tvrdit jak u škol s první, tak i s několikanásobnou realizací. Ve školách s několikanásobnou realizací lze také pozorovat větší pozitivní rozdíly oproti školám s první realizací. Pozitivní dopad na žáky potvrzují také pedagogové, kteří se na projektu podíleli.

Vzhledem k tomu, že projekt EDISON je souborem více podílejících se skupin, nikoliv jen žáků či učitelů, nabízí tato práce další prostor k výzkumu. Nasnadě by mohly být stážisté, kteří jsou vlastně krátkodobými učiteli. Jejich výpovědi by mohly např. objasnit jejich přístup a motivaci k projektové výuce v českých školách. Zajímavé by mohly být také výpovědi rodin, které stážistům poskytly ubytování.

Přínos předkládané diplomové práce vidím zejména u základních škol, které se rozhodnout projekt EDISON organizovat a sbírají informace o jeho průběhu a konání. Inspirovat se však mohou i školy, které projekt opakovaně realizují, a to zejména proto, aby mohly posoudit reálný dopad projektu na jejich žáky, popř. se obohatit novými zjištěními pro budoucí realizaci. Stejně tak může tato práce posloužit organizaci AIESEC Olomouc jako zpětná vazba poslední realizace projektu EDISON. V neposlední řadě by tato práce mohla také nabídnout nový vhled do pojetí multikulturní výchovy v českém školním vzdělávání.

Prameny a literatura

Literatura

BERRY, J. W., POORTINGA, Y. H., SEGALL, M. H., & DASEN, P. R. *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2nd ed.). New York, NY, UOSNS: Cambridge University Press 2002.

BLACK-GUTMAN, D., & HICKSON, F. The Relationship Between Racial Attitudes and Social-cognitive Development in Children: An Australian study. *Developmental Psychology* [Online]. 1996, 32(3), 448-456. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.448>.

BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání II.: doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0.

BURYÁNEK, Jan. Multikulturní výchova v RVP. In: *Metodický portál RVP* [online]. 18.01.2006. [cit. 2019-05-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/multikulturni-vychova-v-rvp.html/>

CICHÁ, Martina. Přípravenost studentů pedagogických fakult v české republice na výchovu proti rasismu. *Pedagogika* [Online]. 2002, č.1, s. 76-89. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1997&lang=cs>

CRESWELL, John, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition* (Thousand Oaks: Sage Publications, 1998).

GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.

GUTMAN, D.B., HICKSON, F. The Development of Racial Prejudice in Children. *Educational Practice and Theory*, 18, 1996, 1, s.3-14.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 807-178-303-x.

HEARD, Dorothy. How do Teachers Identify Multicultural and Cross-cultural Pedagogical Phenomena in and out of Arts Classrooms? *Educational Review* [Online]. 1990, 42:3, 303-318. DOI: 10.1080/0013191900420307.

HENAO, Andres Felipe Velasquez. *AIESEC 60th*. 2013. [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20141217004417/http://www.slideshare.net/afvh/aiesec-60th-23376006>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HLADÍK, Jakub. Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí žáků ZŠ. *Pedagogika*, 61, 2011, č.1, s. 53-65.

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

JANOUŠEK, Jaromír, Jiří HOSKOVEC a Jiří ŠTIKAR. *Psychologický výkladový atlas*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-716-8.

KERN, Beth. AIESEC Helps Interns Make Adjustments. *University Chronicle*. 2010. [cit. 2019-05-17] Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20090130050156/http://media.www.universitychronicle.com/media/storage/paper231/news/2003/10/02/Diversions/Aiesec.Helps.Interns.Make.Adjustments-512353.shtml>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů? *Pedagogická orientace* [Online]. 2009, č. 3, s. 121-127. [cit. 2019-05-03]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1264>

LEIX, Alicja., & ZÁLESKÁ, Klára. Teachers' Experiences with Immigrant Children in Czech Elementary Schools: Postdisciplinary humanities & social sciences. *Human Affairs* [Online]. 2017, 27(1), 30-47. DOI:10.1515/humaff-2017-0004.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MOREE, Dana, Cees KLAASEN, and Wiel VEUGELERS. Teachers Ideas about Multicultural Education in a Changing Society: The Case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal* [Online]. 2008, 1, 60-73. DOI:10.2304/eerj.2008.7.1.60.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-885-6.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

RICHARDSON, John (Ed.) *Qualitative Research Methods for Psychology and Social Science* (Handbook of The British Psychological Society: Leicester, 1996). ISBN 978-1-854-33204-2.

SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.

SEKEROVÁ, Kamila. *Interkulturní aspekty výuky na české základní škole*. In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III. Olomouc, Ped. Fak. UP, 2005, s. 306-309.

SELTZER, Richard, Michael FRAZIER a Irelene RICKS. Multiculturalism, Race, and Education. *The Journal of Negro Education* [Online]. 1995,64, 124-40. DOI: 10.2307/2967236.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VASQUEZ, García. *Multicultural and Minority Education*. In: Mitzel, H.E. (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research*, Vol. 3. New York, The Free Press 1982. s. 1267-1269.

Webové stránky

AIIESEC Česká republika. Pro školy. *AIIESEC.cz* [online]. [cit. 2019-05-23]. Dostupné z: <https://aiesec.cz/pro-skoly/>

AIIESEC. AIIESEC Olomouc. *AIIESEC.cz* [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <https://aiesec.cz/olomouc/>

AIIESEC. AIIESEC Olomouc. *AIIESEC.cz* [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <https://aiesec.cz/olomouc/>

AIIESEC. Global Volunteer. *AIIESEC.org* [online]. [cit. 2019-05-23]. Dostupné z: <https://aiesec.org/global-volunteer>

AIIESEC. So, What is AIIESEC?. *AIIESEC.org* [online]. [cit. 2019-05-20]. Dostupné z: <https://aiesec.org/about-us>

AKSENOVA, Daria et al. *The AIIESEC Way*. 2015. [cit. 2019-05-20] Dostupné z: https://issuu.com/aiesecinestonia/docs/aiesec_way_toolkit

GAVORA, Peter et al. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. [cit. 2019-01-06]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/dotaznik.php?id=i12>

Orientation days. In: *Facebook* [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/orientationdays/>

Taste the World. In: *Facebook* [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z:
<https://www.facebook.com/events/1956958694526946/>

United Nations. Sustainable Development Goals Knowledge Platform. *Sustainable Development Goals* [online]. [cit. 2019-05-22].
Dostupné z: <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

Ostatní zdroje

AIIESEC Czech Republic. *EDISON*. 2018 (nepublikované)

AIIESEC Olomouc. *EDISON leden 2019*. 2019 (nepublikované)

AIIESEC Praha. *Závěrečná zpráva*. 2017 (nepublikované)

AIIESEC Czech Republic. *EDISON Informační brožura*. 2009 (nepublikované)

AIIESEC Czech Republic. *Smlouva o spolupráci na projektu EDISON* (nepublikované)

Seznam zkratk

AJ	Anglický jazyk
ČR	Česká republika
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
OSN	Organizace spojených národů
ZŠ	Základní škola
MKV	Multikulturní výchova
ŠVP	Školní vzdělávací program

Seznam grafů

Graf č.1 – Vyjádření respondentů ZŠ Dolany – první část dotazníku

Graf č.2 – Vyjádření respondentů ZŠ Dolany – druhá část dotazníku

Graf č.3 – Vyjádření respondentů ZŠ Přerov, U Tenisu – první část dotazníku

Graf č.4 – Vyjádření respondentů ZŠ Přerov, U Tenisu – druhá část dotazníku

Graf č.5 – Vyjádření respondentů ZŠ Brodek u Prostějova – první část dotazníku

Graf č.6 – Vyjádření respondentů ZŠ Brodek u Prostějova – druhá část dotazníku

Graf č.7 – Vyjádření respondentů ZŠ Hálkova – první část dotazníku

Graf č.8 – Vyjádření respondentů ZŠ Hálkova – druhá část dotazníku

Graf č.9 – Vyjádření všech respondentů – první část dotazníku

Graf č.10 – Vyjádření všech respondentů – druhá část dotazníku

Graf č.11 – Vyjádření respondentů podílejících se na první realizaci projektu – první část dotazníku

Graf č.12 – Vyjádření respondentů podílejících se na několikanásobné realizaci projektu – první část dotazníku

Graf č.13 – Vyjádření respondentů podílejících se na první realizaci projektu – druhá část dotazníku

Graf č.14 – Vyjádření respondentů podílejících se na několikanásobné realizaci projektu – druhá část dotazníku

Přílohy

Příloha č.1: Přehled respondentů výzkumného šetření – rozhovory s pedagogy

ZŠ Dolany	Ředitel školy Vyučovací předměty: Matematika a Občanská výchova. Funkce: Bývalý koordinátor ICT a metodik prevence.
ZŠ Přerov, u Tenisu	Ředitel školy Vyučovací předměty: Matematika, dříve Anglický jazyk. Funkce: Třídní učitel, Metodik prevence rizikového chování.
ZŠ Brodek u Prostějova	Pedagog Vyučovací předměty: Anglický jazyk a Výchova ke zdraví. Funkce: Vedoucí předmětové komise a Vedoucí jazykového oddělení.
ZŠ Hálkova	Pedagog Vyučovací předměty: Anglický jazyk

Příloha č.2: Přehled respondentů výzkumného šetření – žáci osmých ročníků základních škol

ZŠ Dolany	27 chlapců 30 dívek	57 žáků
ZŠ Přerov, u Tenisu	33 chlapců 33 dívek	66 žáků
ZŠ Brodek u Prostějova	11 chlapců 13 dívek	24 žáků
ZŠ Hálkova	16 chlapců 20 dívek	36 žáků

Informovaný souhlas

Projekt EDISON jako součást interkulturního vzdělávání v Olomouckém kraji a jeho dopad na žáky druhého stupně ZŠ

Diplomová práce Jiřího Suchánka

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Pliške, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií; Pedagogická fakulta UP Olomouc

Kontaktní adresa:

Jiří Suchánek

Kaštanová 25, Olomouc

Suchec25@gmail.com

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Adresa pro kontakt:

Telefon:

Byl jsem seznámen s cílem a postupy diplomové práce Jiřího Suchánka a porozuměl jsem jim, souhlasím s nimi a projektu se účastním dobrovolně. Byly mi zodpovězeny všechny mé dotazy.

Souhlasím, aby výsledky a obsahy výzkumných rozhovorů byly publikovány v diplomové práci Jiřího Suchánka, popřípadě v jiném odborném tisku (*při záruce zachování mé anonymity*). Přeji si být seznámen s jejich publikováním.

Mám právo odstoupit od diplomové práce Jiřího Suchánka bez udání důvodů a bez jakékoliv újmy a mohu požadovat zničení materiálu, který jsem poskytl.

Další požadavky:

V:

Dne:

Podpisy:

Otázky polostrukturovaného rozhovoru

- 1) Jaké vyučujete předměty? Popř. vykonáváte nějakou funkci při Vaší škole, která by mohla být relevantní k projektu EDISON?
- 2) Jak jste se o projektu dozvěděl/a?
- 3) Jaká byla Vaše motivace k realizování projektu EDISON?
- 4) Jaký vidíte největší potenciál v projektu EDISON?
- 5) Byl/a jste spokojen/á se stážístvy na škole?
- 6) Jak jste byl/a s projektem EDISON spokojený/á?
- 7) Ovlivnil projekt EDISON vaše žáky? Jaká máte po realizaci očekávání?
- 8) Co byste v rámci projektu dále doplnili či uvítali?
- 9) Byli jste spokojeni s komunikací a spoluprací ze strany AIESEC Olomouc?
- 10) Jaký je Váš pohled na multikulturní vzdělávání ve školách?
- 11) Myslíte, že multikulturní vzdělávání zakomponované v průřezových tématech ŠVP je pro žáky dostatečné?
- 12) Jak funguje na Vaší škole inkluze cizinců?
- 13) Co jste si odnesl/a z výukových metod stážístů? Je vaše současné vyučování ovlivněné projektem?

Příloha č.5: První (kvantitativní) část dotazníku pro žáky

Ahoj, jmenuji se Jirka Suchánek a studuji na Univerzitě Palackého v Olomouci. Píšu diplomovou práci o projektu EDISON, kterého jsi se nedávno zúčastnil/a. Rád bych Tě požádal o Tvoji pomoc ve vyplňování následného dotazníku. Dotazník je anonymní.

Odpovídej prosím pravdivě.

Za Tvoji pomoc a Tvůj čas Ti děkuji 😊

Pohlaví: muž – žena

Věk:

Třída:

U následujících výroků prosím zakroužkuj, zda se po realizaci projektu EDISON u Tebe něco změnilo:

Rád/a bych se zdokonaloval/a v cizích jazycích: méně – stejně – více

Jsem rád/a v blízkosti lidí z jiné země: méně – stejně – více

Zajímám se o jiné země a jejich kulturu: méně – stejně – více

Rád/a bych cestoval/a, a navštívil/a jiné země: méně – stejně – více

Rád/a bych jednou studoval/a na vysoké škole: méně – stejně – více

Rád/a bych studoval/a v zahraničí: méně – stejně – více

Rád/a bych pracoval/a v zahraničí: méně – stejně – více

Příloha č.6: Druhá (kvalitativní) část dotazníku pro žáky

V této části prosím odpověz na následující otázky:

Co jsi se chtěl/a v průběhu projektu nejvíce dozvědět?

Které aktivity se ti na projektu nejvíce líbily?

Bylo něco, co bys v průběhu projektu rád změnil/a?

Co tě na projektu nejvíce překvapilo a proč?

Jaký vidíš rozdíl v projektovém vyučování (EDISON) oproti běžnému vyučování ve škole?

Se kterými stážisty (mám na mysli různé země, nikoliv jména) jsi přišel do kontaktu?

Jaké to pro Tebe bylo setkat se s cizinci tváří v tvář?

Příloha č.7: Třetí (kvantitativní) část dotazníku pro žáky

U následujících výroků prosím zakroužkuj odpověď, která odpovídá tvému názoru:

Díky projektu se cítím více otevřený a tolerantní k odlišným kulturám

Souhlasím – částečně souhlasím – nemám vyhraněný názor – částečně nesouhlasím – nesouhlasím

Díky projektu jsem získal/a nové přátele ze zahraničí

Souhlasím – částečně souhlasím – nemám vyhraněný názor – částečně nesouhlasím – nesouhlasím

Díky projektu jsem se dozvěděl/a více o jiných kulturách než v běžném vyučování

Souhlasím – částečně souhlasím – nemám vyhraněný názor – částečně nesouhlasím – nesouhlasím

Věřím, že projekt EDISON má pro žáky v českých školách smysl

Souhlasím – částečně souhlasím – nemám vyhraněný názor – částečně nesouhlasím – nesouhlasím

Vím, co to znamená rasismus a dokážu jej rozpoznat

Souhlasím – částečně souhlasím – nemám vyhraněný názor – částečně nesouhlasím – nesouhlasím

Vím, co to znamená xenofobie a dokážu jí rozpoznat

Souhlasím – částečně souhlasím – nemám vyhraněný názor – částečně nesouhlasím – nesouhlasím

Média (televize, rádio, internet...) nemohou nabídnout opravdový vhled do jiné kultury

Souhlasím – částečně souhlasím – nemám vyhraněný názor – částečně nesouhlasím – nesouhlasím

Lidé v České republice by měli být tolerantnější k jiným národům

Souhlasím – částečně souhlasím – nemám vyhraněný názor – částečně nesouhlasím – nesouhlasím