

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bc. LUCIE TAŠNEROVÁ

II. ročník – prezenční studium

Obor: Pedagogika – veřejná správa

**INTERKULTURNÍ KOMPETENCE BUDOUCÍCH
UČITELŮ**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Olomouc 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Heleny Skarupské, Ph.D. a použila jsem jen uvedeníh pramenů a literatury. Dále souhlasím, aby moje práce byla uložena v knihovně Univerzity Palackého v Olomouci a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Určicích dne 10. 4. 2014

.....

Lucie Tašnerová

Děkuji PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek, které mi pomohly k jejímu úspěšnému dokončení.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Etnické menšiny.....	9
1.1 Vymezení pojmu etnická menšina.....	9
1.2 Etnické menšiny v České republice.....	11
2 Migrace a integrace – dvě navzájem propojené sféry.....	15
2.1 Fenomén migrace.....	15
2.1.1 Teorie migrace	17
2.1.2 Kulturní šok	20
2.2 Integrace	21
2.2.1 Evropské modely integrace.....	22
2.2.2 Integrace v České republice.....	23
3 Vzdělávání etnicky odlišných žáků	26
3.1 Současný stav, legislativa a bariéry ve vzdělávání.....	26
3.2 Multikulturní výchova	30
3.2.1 Multikulturní výchova jako průřezové téma v RVP ZV	34
3.2.2 Multikulturní výchova jako průřezové téma v RVP G.....	36
3.3 Interkulturní vzdělávání.....	38
3.4 Interkulturní kompetence v procesu edukace	39
3.4.1 Obecně k interkulturním kompetencím	40
3.4.1.1 Interkulturní senzitivita.....	48
3.4.1.2 Interkulturní komunikace.....	48
3.4.2 Interkulturní kompetence budoucích učitelů	50

EMPIRICKÁ ČÁST	53
4 Metodologie výzkumného šetření.....	54
4.1 Cíl a výzkumné otázky	55
4.2 Výzkumná strategie	55
4.3 Technika sběru dat.....	55
4.4 Výzkumný vzorek.....	57
5 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace	58
5.1 Výsledky výzkumného šetření.....	58
6 Diskuse.....	80
Závěr	86
Použité zdroje	88
Seznam zkratk	
Seznam příloh	

Úvod

„Svět se neskládá z ohraničených kultur. Skládá se z více než pěti miliard lidí, kteří jsou v různé míře charakterizováni různými kulturními formami a tradicemi, které se vzájemně překrývají, a které jsou individuálně proměnlivé. Čistota a jasné hranice jsou fantasmagorie vytvořené obětmi kulturních návyků“

(Eriksen, 2007, s. 54).

V předkládané práci se zabýváme problematikou výchovy a vzdělávání etnicky odlišných žáků žijících na území České republiky. Důvodem proč jsme si toto téma vybrali, je jeho stálá aktuálnost nejen v České republice, ale v celém světě.

Do roku 1989 byla Česká republika „uzavřená“ před světem. Teprve po sametové revoluci a otevření hranic se začali Češi častěji setkávat s cizinci, přicházejícími do České republiky především za prací. Postupem let se počty cizinců pobývajících na území zvyšovaly a tím vznikaly dosud neznámé problémy. Jednou z problematických sfér se stalo školství. Do tříd nastupovaly děti-cizinci, kteří vůbec neuměli česky, a bylo velmi těžké s nimi ze začátku pracovat. Dnes je situace trochu jiná. Do škol nastupují etnicky odlišní žáci, kteří se zde narodili nebo přijeli jako malé děti a tedy umí mluvit česky a znají českou kulturu, ale stále se učitelé setkávají i s nově příchozími žáky-cizinci, kterým je nutné pomoci naučit se český jazyk a získat potřebné vzdělání. To jim usnadní se úspěšně integrovat do společnosti, neboť jak uvádí Šindelářová (2006, s. 79) *„cizinci jako kvalifikované pracovní síly tím tak budou moci přispívat podle svých schopností a dovedností k celkové prosperitě společnosti mnohem více, než kdyby vykonávaly jen podřadné nekvalifikované práce, jako to většinou dělají v současné době rodiče těchto žáků a studentů.“*

Důležitým činitelem podílejícím se na procesu integrace žáků-cizinců je učitel. Aby tento proces proběhl úspěšně, měl by učitel disponovat tzv. interkulturními kompetencemi, díky kterým úspěšně a efektivně zvládne edukační proces s etnicky odlišným žákem.

Předkládaná diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. Cílem teoretické části je seznámit se s problematikou etnických menšin s důrazem na oblast výchovy a vzdělávání. Podrobněji se seznámíme s pojmem etnická menšina, vysvětlíme termín etnicita a uvedeme počty cizinců žijících na území České republiky. V druhé kapitole se zaměříme na migraci a integraci. Objasníme oba pojmy, uvedeme teorie migrace a kulturní šok. Dále popíšeme vývoj integrace v Evropě, a především v České republice. V poslední kapitole teoretické části se budeme věnovat stěžejnímu tématu, kterým je problematika vzdělávání etnicky odlišného žáka. Uvedeme současný stav vzdělávání etnicky odlišných žáků, legislativní dokumenty a bariéry vztahující se k této problematice. Dále vysvětlíme pojmy multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání. Na závěr kapitoly se podíváme na interkulturní kompetence učitelů.

V empirické části popíšeme metodologii realizovaného výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit vědomosti a postoje budoucích učitelů základních škol (studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) z oblasti multikulturní výchovy a jejich vztah k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků. Uvedeme výsledky výzkumného šetření a v diskusi nastíníme otázky, které nám z výzkumného šetření vplynuly.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Etnické menšiny

V této kapitole nastíníme problematiku etnických menšin. Pokusíme se vymezit problematický termín etnická menšina. Dále se budeme zabývat etnicitou, která hraje důležitou roli při vytváření etnických skupin, a stručně nastíníme možná hlediska chápání etnicity, která uvádějí autoři věnující se této problematice.

V druhé části kapitoly se zaměříme na etnické menšiny žijící na území České republiky, definujeme kdo je cizinec, uvedeme kategorie cizinců a jejich počty. Na závěr kapitoly krátce nastíníme problematiku národnostních menšin.

1.1 Vymezení pojmu etnická menšina

Vymezení pojmu etnická menšina je velmi problematické, neboť neexistuje jednotná obecně uznávaná definice. V určitém slova smyslu můžeme etnickou menšinu chápat jako kategorii etnické skupiny či etnika¹, což odůvodňuje Eriksen (2008), podle něhož pojem etnická skupina zahrnuje nejen skupiny menšinové, ale i větší skupiny ve společnosti.

Zásadní definici etnické skupiny uvedl Barth (1969, s. 10 - 11), který říká: „*Termín etnická skupina je v antropologické literatuře chápán jako určitá populace, která:*

- 1) *je do značné míry biologicky sebereprodukující,*
- 2) *sdílí společné, základní, kulturní hodnoty realizované v jednotě v kulturních formách,*
- 3) *tvoří jedno komunikační pole komunikace a interakce,*
- 4) *má členství, které se samo identifikuje a je identifikováno jinými jako vytvářející kategorii odlišitelnou od jiných ve stejném řádu“.*

Etnickou menšinu Malina a kol. (2009, s. 2454) definují jako „*společenství občanů žijících na území daného státu, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich*

¹ Pojem etnikum někteří autoři považují jako synonymum etnické skupiny (srov. Bahenský, 2010; Velký sociologický slovník I, 1996).

společenství, které se historicky utvořilo". Eriksen (2012) dodává, že etnická menšina je politicky nedominantní a reprodukována jako etnická kategorie.

Významným aspektem pomoci, kterého se etnické skupiny od sebe odlišují, je etnicita. Eriksen (2012) upozorňuje na Willamsovo vysvětlení pojmu „etnický“, který je dle něj velmi starý a lze ho datovat do dob starověkého Řecka, kde pojem „ethnos“ znamenal barbar či pohan. Eriksen (2012) dále uvádí, že postupně s vývojem společnosti se začal měnit význam slova „ethnos“ a odkazoval k rasovým charakteristikám. Malina a kol. (2009, s. 1115) definují etnicitu jako *„souhrn znaků (kulturní hodnoty, normy, případně jazyk aj.) charakterizující etnikum a odlišující je od jiných etnik. Prakticky ve všech společnostech jsou etnické odlišnosti spojeny s mocenskými a majetkovými rozdíly. Tyto rozdíly bývají zvláště výrazné tam, kde je etnická hranice podmíněna rasově*". Jiným pohledem na etnicitu nazírá Eriksen (2012, podle kterého se etnicita objevuje pouze tehdy, dochází-li k vzájemnému kontaktu etnik a je zachováno přesvědčení, že „ti druzí“ jsou kulturně odlišní. Jestliže nejsou tyto dvě podmínky splněny, etnicita se neobjevuje. Spočívá tedy základním dělení na „My a Oni“. Také Jenkins (2000) ve svém modelu etnicity upozorňuje na sociální interakci, která obsahuje následující čtyři body:

- 1) Etnicita je v první řadě o kolektivní identifikaci, která je postavena na vnímání kulturních rozdílů.
- 2) Etnicita se zabývá kulturou (sdílených významů), ale má své kořeny v sociálních interakcích, a to zejména v meziskupinových.
- 3) Etnicita není ani pevná ani statická o nic víc než kultura, jejíž je aspektem nebo situace, ve kterých jsou produkovány a reprodukovány sociální interakce, které jsou pevné a statické.
- 4) Etnicita je jak kolektivní, tak individuální externalizována v institucích a vzorcích sociálních interakcí a internalizovaná v sebeidentifikaci.

Podle Yelvingtona (1991) je etnicita aspekt sociálního vztahu mezi osobami, které se považují za zcela odlišné od členů jiných skupin, jejichž existenci si uvědomují a s nimiž vstupují do interakce. Etnicitu lze tedy definovat rovněž jako

sociální identitu (zakládající se na konkrétním kontrastu ke konkrétním „druhým“) vymezenou metaforickým či fiktivním příbuzenstvím².

1.2 Etnické menšiny v České republice

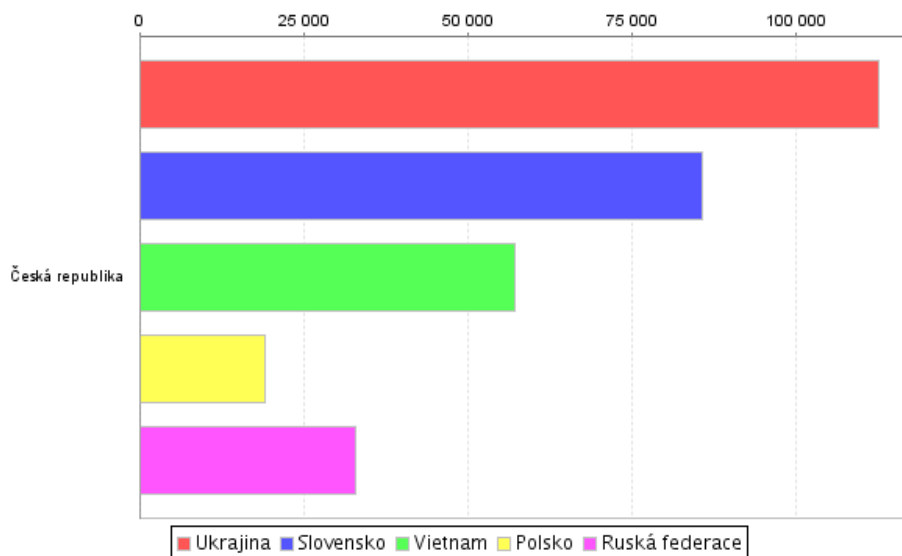
Krákora (2010) uvádí, že v České republice (dříve Československu) vždy žily různé menšiny, které tvořily její strukturu obyvatel.

Na etnickém složení populace České republiky se významným způsobem podílí cizinci přicházející do České republiky. Cizincem je podle zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie (Česká republika). Podle Drbohlava a kol. (2010, s. 32) můžeme „*ve zjednodušené podobě rozlišovat následující kategorie cizinců pobývajících na území Česka:*

- 1) *občané EU (včetně Norska, Švýcarska, Islandu a Lichtenštejnska) a jejich rodinní příslušníci – registrovaní bez povolení k přechodnému či trvalému pobytu, s povolením k přechodnému pobytu, s povolením k trvalému pobytu,*
- 2) *občané třetích zemí (tj. cizinci mimo občanů EU, Evropského hospodářského prostoru-EHP a Švýcarska) – pobývající krátkodobě (do 90 dnů) s vízem či bez víza, s vízy nad 90 dnů (platí 1 rok, nelze prodloužit), s povolením k dlouhodobému pobytu (navazuje na víza nad 90 dnů, platí zpravidla 1 rok, lze prodloužit), s povolením k trvalému pobytu,*
- 3) *cizinci se statusem mezinárodní ochrany (azylem),*
- 4) *registrovaní žadatelé o mezinárodní ochranu (azyl)“.*

Statistická analýza počtu cizinců žijících na území České republiky ukazuje, že k 31. 12. 2012 pobývalo na území České republiky celkem 435 946 cizinců (dle státní příslušnosti) – z toho 112 549 Ukrajinců, 85 807 Slováků, 57 300 Vietnamců, 19 235 Poláků a 32 961 Rusů (ČSÚ, 2014).

² Problematika etnicity a identity je značně rozsáhlá a nad rámec této práce. Z tohoto důvodu ji více nerozebíráme. Podrobněji problematiku rozpracovali přední světoví odborníci, mezi které patří např. F. Barth (*Ethnic Groups in Boundaries*, 1969), A. L. Epstein (*Ethos and Identity: three studies in ethnicity*, 1979) a T. H. Eriksen (např. *Ethnicity and Nationalism*, 2002).



Graf č. 1: Cizinci podle státního občanství (ČSÚ, 2014)

Podle Koncepčního integračního dokumentu Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců - Společné soužití v roce 2013 (MV ČR, 2013) jsou cizinci ze třetích zemí cílovou skupinou integrace. Tato skupina čítala na konci třetího čtvrtletí 2012 celkem 279 961 legálně pobývajících příslušníků třetích zemí, což odpovídá 63,8 % z celkového počtu legálně pobývajících cizinců na území České republiky. Z dlouhodobého hlediska tvoří skupinu cizinců ze třetích zemí ze 3/4 občané těchto států (s dlouhodobým pobytem ke dni 30. 9. 2012): Ukrajinci (115 153), Vietnamci (57 762) a občané Ruské federace (33 354). V tomto období pobývalo legálně na území České republiky 42 000 dětí cizinců ze třetích zemí (ve věku do 18 let). Aktualizované Koncepce integrace cizinců Společné soužití 2011 (MV ČR, 2011) uvádí, že ze všech věkových kategorií cizinců ze třetích zemí převažují osoby v produktivním věku 19 - 65 let. Nezanedbatelnou skupinu tvoří děti cizinců, což vede k pozvolnému růstu počtu etnicky odlišných žáků a studentů v českých školách. Během posledních pěti let (školní rok 2005/2006 – 2009/2010) narostl počet žáků a studentů o 39,1%. Nicméně existují rozdíly mezi počty žáků na jednotlivých stupních škol. Největší nárůst zaznamenaly vysoké školy (ze 4 683 na 9 096). Významný přírůstek byl na středních školách (z 3 684 na 6 024) a nejmenší růst zaregistrovaly základní školy (z 9 386 na 10 053) a mateřské školy (z 2 461 na 2 923).

Některé etnické menšiny byly státem oficiálně uznány jako národnostní menšiny, neboť podle Maliny a kol. (2009) etnické menšiny projevují vůli být uznány jako národnostní menšiny. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů (Česká republika) v paragrafu 2 definuje národnostní menšinu takto: „*Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva, zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti*“. Česká republika má v současné době oficiálně uznáno těchto čtrnáct národnostních menšin: běloruská, bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, srbská, ukrajinská a vietnamská. Uvedené národnostní menšiny mají jednoho až dva zástupce v Radě pro národnostní menšiny zřizované jako poradní a iniciativní orgán vlády České republiky (Vláda České republiky, 2009-2014).

Etnickým a národnostním menšinám stanovuje Listina základních práv a svobod základní práva, podrobnější výklad stanoví zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Podle článku 24 Listiny základních práv a svobod nesmí být nikomu na újmu jeho příslušnost ke kterékoli etnické či národnostní menšině. Článek 25 Listiny základních práv a svobod zakotvuje právo příslušníků etnických či národnostních menšin. Je jim zaručeno právo na všestranný rozvoj, obzvláště právo rozvíjet vlastní kulturu a sdružovat se v národnostních sdruženích, dále přijímat a rozšiřovat informace v jejich mateřském jazyce. Za podmínek stanovených zákonem se rovněž příslušníkům národnostních a etnických menšin zaručuje právo na vzdělání v jejich mateřském jazyce, právo používat jejich jazyk v úředním styku právo účastnit se řešení záležitostí týkajících se národnostních a etnických menšin (Sbírka zákonů, 1993).

Odborná literatura používá různá označení pro skupiny, které se odlišují a pobývají na jednom území spolu s ostatními skupinami. Hovoříme o etnických skupinách, etnikách či etnických menšinách. Hlavním aspektem těchto skupin je etnicita, na kterou lze nazírat jako na znak či na vztah mezi „My a Oni“.

Populaci České republiky vždy tvořily různé etnické menšiny. V dnešní době se na struktuře obyvatelstva významně podílí cizinci přicházející za prací, rodinou, studiem aj. Některé etnické menšiny byly uznány jako národnostní menšiny, čímž získaly určitá práva.

2 Migrace a integrace – dvě navzájem propojené sféry

„Dokud budou existovat národy, bude i migrace“.

Kofi Annan, (UNIC Praha)

V kapitole se zaměříme na migraci a integraci, které jsou podle Koncepce integrace cizinců (MPSV ČR, 2005, s. 12) vzájemně propojené sféry, kdy *„úspěšné řešení jedné oblasti podmiňuje úspěšnost oblasti druhé“*. Na začátku kapitoly si vysvětlíme pojem migrace a teorie migrace, dále charakterizujeme kulturní šok. Ve druhé části kapitoly se budeme zabývat objasněním pojmu integrace. Stručně vyličíme její vývoj v Evropě, a především v České republice, přičemž uvedeme podstatné integrační dokumenty v České republice.

2.1 Fenomén migrace

Pojem migrace pochází z latinského *migrātiō*, což znamená *stěhování* (Malina a kol., 2009). Cakirpaloglu (2013) uvádí, že pojem migrace je obecně chápán jako změna trvalého pobytu. Mezinárodní organizace International Organization for Migration definuje migrace jako pohyb osob nebo skupin, buď přes mezinárodní hranice, nebo v rámci jednoho státu. Je to pohyb populace, zahrnující jakékoli druhy pohybu, bez ohledu na délku, složení a příčiny. Zahrnuje migraci uprchlíků, vysídlených osob, ekonomických migrantů a osob pohybujících se pro jiné účely, včetně sloučení rodiny (International Organization for Migration (IOM)).

Migraci můžeme klasifikovat podle několika parametrů a to na:

- 1) imigrace X emigrace Grulich (2012),
- 2) migrace dobrovolná X migrace nucená (Geist 1992),
- 3) migrace vnitřní X migrace vnější (Dohnalová, 2012).

Tyto druhy migrace nesou politická označení migrujících osob, které uvádí Janků (2006).

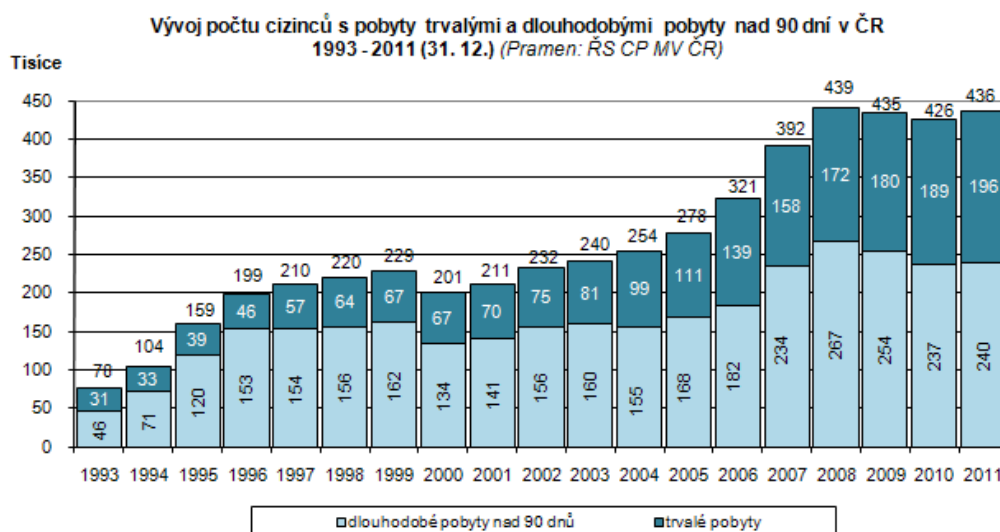
	DOBROVOLNÁ	NUCENÁ
V RÁMCI STÁTU	Vnitřní migrant	Vnitřní vysídlenec (internally displaced person – IDP)
PŘES HRANICE STÁTU	Migrant Imigrant Emigrant Nelegálně pobývající migrant/migrant bez dokumentů Ekonomický migrant	Žadatel o mezinárodní ochranu Azylant Osoba s udělenou doplňkovou ochranou Osoba s udělenou dočasnou ochranou Uprchlík
	Falešný uprchlík (bogus refugee)	
	Transmigrant	

Tabulka č. 1: Politická označení migrujících osob (Janků, 2006)

Migrace má podle Uherka (2008) značný vliv na společnost, konkrétně na etnickou skladbu obyvatelstva, chování jednotlivců i skupin, jejich hodnotový systém a ideje, které se promítají do architektury, urbanismu a povahy měst, do místních ekonomických aktivit a mezinárodních vztahů. Migrace má rovněž dopad nejen na politické zájmy, ale i směr a velikost dopravních trajektorií.

Česká Republika patří k mnoha státům Evropské unie, které se staly cílovou zemí migrantů. Petráš (2012) dodává, že po roce 1989 se počet cizinců přicházejících do České republiky zvyšoval nejrychleji ze všech vyspělých zemí. Rychlý nárůst cizinců potvrzují i statistiky OECD (International Migration Outlook, 2013). Drbohlav a kol. (2010) tuto skutečnost vysvětlují na základě třech zásadních situací, jež se odehrály po roce 1989, a které nejen výrazně ovlivnily migraci v České republice, ale také vedly ke zvýšení objemu migrace. Těmito okolnostmi byly:

- 1) pád „železné opony“ a politická a ekonomická transformace,
- 2) vznik samostatné České republiky,
- 3) vstup České republiky do Evropské unie.



Graf č. 2: Vývoj počtu cizinců s pobyty trvalými a dlouhodobými nad 90 dní v ČR (ČSÚ, 2014)

Radostný (2010) vyzdvihuje obzvláště rok 1989, který se stal zlomový. Do tohoto roku měl běžný obyvatel malou zkušenost s cizinci, i přestože na území Československa cizinci, především Vietnamci, žili. Po roce 1989 začalo přijíždět čím dál více cizinců se záměrem zůstat mnohem déle, což pro českou společnost značilo novou zkušenost.

2.1.1 Teorie migrace

Důvodů, proč lidé migrují do nových zemí, existuje mnoho. Podle Dluhošové (2008) jsou rozmanité. Může se jednat např. stěhování za prací či slučování rodin. Důvody migrace nejlépe vysvětlují tzv. teorie migrace, které uvádějí Barša, Baršová (2005):

1) Neoklasická ekonomie

Teorie vrcholila především v 60. letech 20. století. Podstata migrace dle tohoto modelu spočívá v tom, že některé státy mají nízkou ekonomickou výkonnost a velké množství levné pracovní síly, tedy existuje menší poptávku po této pracovní síle. Zatímco státy s vysokou ekonomickou výkonností a nákladnější pracovní silou, mají vysokou poptávku po levné ekonomické síle. Z toho vyplývá, že dělníci cestují za prací tam, kde za práci získají mnohem více než ve své zemi (push factor).

Jelikož jsou ochotni pracovat za méně peněz než domácí dělníci, jsou vyhledáváni ze strany zaměstnavatelů (pull factor).

2) Nová ekonomie migrace

Teorie se zaměřuje na trh s pojištěním a kapitálem. Racionálně rozhodující se jednotkou je v tomto modelu rodina. Motivem pro migranta je dosažitelný zisk viděný u ostatních, kteří jsou ve stejné situaci. Jednoduše řečeno, v tomto modelu migruje syn nebo dcera (nejlépe vzdělaní) z venkovské rodiny do města, kde získají práci a prostřednictvím finančních zásilek podporují rodinu na venkově a diverzifikují zdroje příjmů. Hlavním představitelem teorie je Oded Stark, který se zabýval migrací z venkova do měst v zemích třetího světa.

3) Teorie segmentovaného pracovního trhu

Teorii vytvořil Michael J. Piore. Teorie se soustředí na poptávku a makroúroveň, kdy do středu pozornosti se dostává mzda nikoliv ve smyslu předchozích teorií (nabídka, poptávka), ale začíná být závislou na sociální prestiži pracovního místa. To vede k tomu, že se v prostředí trhu vyděluje zvláštní část pracovních míst s nízkým sociálním statutem a bez vzestupné sociální mobility, o které domácí pracovní síla nestojí. Tato pracovní místa se stávají vhodná pro přistěhovalce, kterým pracovní místa s nízkým sociálním statutem nevadí.

4) Teorie světosystému

Teorii vypracoval I. Wallerstein, který definoval tzv. moderní světový systém. Migraci považuje za součást procesu kapitalistické akumulace, která expanduje do dalších částí země. Kapitál prostupující do těchto oblastí rozvrací tamější agrární ekonomiku a vytváří vykořeněnou levnou pracovní sílu, ale také utváří vazby (ekonomické, kulturní a politické) k vyspělým zemím.

5) Teorie migračních systémů

Podle teorie jsou migrační systémy tvořeny stálým spojením skupin emigračních a imigračních států. Tato spojení vznikají historicky a opírají se o vztahy kulturní a politické, geografickou příležitost, závislost ekonomiky či

kombinaci některých nebo všech činitelů. Každý systém charakterizují dva póly, kdy na jednom konci stojí regionální jádro a na druhém periférie. Země v regionálním jádru jsou přijímající státy a země z periferní oblasti vysílají pracovní sílu určitého oboru do těchto států.

6) Teorie migračních sítí a transnacionálního prostoru

Teorie nevysvětluje příčiny migrace, ale její způsoby. Podle ní je migrace odvislá od tzv. sítí, které migrantům zprostředkovávají informace o ekonomickém a sociálním stavu v přijímací zemi. Tyto sítě snižují nejen transakční náklady (orientace v novém prostředí, pomoc při hledání práce, ubytování aj.), ale i psychologické náklady (migrant nachází v novém prostředí zázemí své etnické skupiny). Tato teorie vysvětluje soustředění se etnických skupin do určitých míst a do určitých pracovních oborů. Procesu migrace dle této teorie velice napomáhá globalizace, která umožňuje vytváření transnacionálního prostoru. Díky tomu migrace pro obyvatele transnacionálního prostoru představuje trvalé možnosti.

7) Teorie kumulativní příčinnosti a institucionalismus

Teorie pracuje s pojmem kumulativní kauzalita (autorem pojmu je G. Myrdar, do problematiky migrace zavedl D. Massey), který zahrnuje mechanismus tzv. sociální síťování. Při vytváření migračních sítí dochází ke změnám nejen na straně nabídky, ale i na straně poptávky (změny v sociálním statusu určitých pracovních míst aj.)

Teorie rovněž pomocí institucionalismu analyzuje instituce, které se vytvořily jako důsledek migrace, např. instituce napomáhající migrantům zdolat překážky ze strany úřadů. Tím vzniká např. černý trh s falšováním víz a dokumentů, nelegální převádění přes hranice aj.

8) Teorie klientelistické politiky a „antipopulistická norma“

Podle autorů existuje rozpor mezi faktem, kdy se stát snaží chránit své hranice před přílivem imigrantů, a zároveň jeho liberální imigrační politiku. To lze vysvětlit

pomocí klientelistické politiky podle J. Q. Wilsona, kterou aplikoval G. Freeman³. Autoři (2005, s. 277) uvádějí shrnutí Ch. Joppkeho (1999, s. 17), který tuto teorii vysvětluje následovně: „*Náklady přistěhovalectví jako nezaměstnanost či přelidněnost jsou široce rozptýlené, zatímco zisky z něj jako levná práce či sjednocování rodin jsou vysoce koncentrované. To představuje klasické dilema kolektivního jednání, v němž příjemci koncentrovaných výnosů mají větší váhu než neorganizovaní nositelé rozptýlených nákladů. Expanzivní zájmy organizovaných zaměstnavatelů a etnických skupin tak přebíjejí restriktivistické sklony pasivní a špatně informované veřejnosti*“. Klientelistickou politiku může podpořit ještě „antipopulistická norma“.

2.1.2 Kulturní šok

Migrace pro cizince přicházející do nové země představuje nejen vidinu lepšího života, ale přináší s sebou i řadu negativních jevů. Jedním z nich je kulturní šok, který může velmi zkomplikovat integraci do nové společnosti.

Velký sociologický slovník I (1996, s. 1274) definuje kulturní šok jako „*psychologický a sociální ořes způsobený překvapivým, nečekaným nebo neuvěřitelným zjištěním, které bylo vyvoláno bezprostředním kontaktem jednotlivce, sociální skupiny nebo celé společnosti s cizí neznámou, dosud neinteriorizovanou kulturou*“.

V literatuře bývá termín kulturní šok mnohdy nahrazován pojmem akulturační stres. Jak uvádí Morgensternová, Šulová a kol. (2007) podle některých odborníků je používání pojmu akulturační stres vhodnější a to ze dvou důvodů. Za prvé pod pojmem šok lze chápat patologický podtext, zatímco stres znamená zátěž pro jedince. Druhým důvodem je, že termín akulturační stres vystihuje interkulturní aspekt.

Lidická (2012) považuje za kulturní šok přirozenou psychologickou reakci na nové prostředí, se kterým se nemůže jedinec vyrovnat pomocí automatických

³ „*Typickou formou imigrační politiky... je klientelistická politika v podobě dvoustranného vlivu, v němž malé a dobře organizované skupiny s intenzivním zájmem na určité politice rozvíjejí úzký pracovní vztah s úředníky se zodpovědnými za tuto politiku*“ (citováno z Barša, Baršová, 2005).

a naučených způsobů, které používal v domácím prostředí. Projevy kulturního šoku často souvisejí s negativními dopady na osobnost migranta, které se mohou v důsledku projevit rizikovým chováním, konflikty uvnitř rodiny, sníženou kvalitou života aj. V některých případech může kulturní šok ovšem napomoci rozvoji člověka.

Podle Kocourka (2010) má kulturní šok různou dobu trvání vždy v závislosti na míře kulturních rozdílů a vlastností migranta. Vzniká při delším pobytu v prostředí složeného z nových podnětů (jazyk, podnebí, zvyky aj.), ale i skutečnosti, kdy migrant nemůže v procesu komunikace využít své schopnosti, které získal v procesu socializace ve své domácí kultuře. Kulturní šok je překážka, kterou musí migrant, pokud chce v nové zemi zůstat, překonat.

2.2 Integrace

Přirozeným důsledkem migrace, jak uvádí Bahenský (2010), je integrace. Obecně pojem integrace podle Geista (1992), znamená sloučení či semknutí. Jandourek (2001, s. 109) integrací rozumí „*začleňování jedince do společnosti*“.

Podle Dluhošové (2008) je integrace zásadním předpokladem pro udržení sociální soudržnosti a stability státu i pro ekonomický rozvoj. Ale špatná a nepostačující integrace se může v konečném důsledku projevit mnoha problémy, které se dotknou nejen minorit, ale společnosti jako celku.

V integračním dokumentu Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Společné soužití v roce 2013 (MV ČR, 2013, s. 6) je integrace definována jako „*dynamický dlouhodobý oboustranný proces, který vyžaduje zapojení nejen cizinců a jejich potomků, ale i majoritní společnosti*“. Na tuto vzájemnou kooperaci poukazuje i Koucourek (2008, s. 39), podle něhož integrovat příslušníky etnických menšin ještě neznamená, že společnost dokáže s těmito jedinci efektivně komunikovat, ale vždy je nutné se ptát, zda chtějí být integrováni. Za ideální východisko vztahů mezi společnostmi a příslušnými etniky je „*hladina vzájemné otevřené a rovnocenné efektivní komunikace, která umožňuje empatické poznání potřeb těch druhých a jejich efektivní realizaci*“.

Cíl integrace stanovený v dokumentu Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Společné soužití v roce 2013 (MV ČR, 2013) spočívá

v dosáhnutí harmonického a bezkonfliktního soužití mezi migranty a majoritou, ve vzájemném poznání a porozumění a umožnění migrantům dosáhnout na samostatný a důstojný život v České republice. Úmyslem integračních opatření je předcházet vytváření komunit, společenské izolaci a sociálnímu vyloučení migrantů. Cílovou skupinu integrace tvoří na jedné straně migranti ze třetích zemí (tj. mimo státy Evropské unie), kteří legálně pobývají na území České republiky a na straně druhé majorita.

2.2.1 Evropské modely integrace

Barša, Baršová (2005) uvádějí, že v 60. až 80. letech 20. století se vytvořily tři zcela odlišné modely integrace, které jsou níže stručně vysvětleny:

1) Francouzský asimilační model

Členové etnické menšiny jsou přijati za rovnoprávné členy společnosti za podmínky, že se zcela asimilují do kulturních vzorců majoritní společnosti a potlačí svou etnickou příslušnost. Barša (2003) dodává, že ve škole jsou ignorovány skupinové zvláštnosti žáků. Příslušníci etnických menšin nesmí veřejně dávat najevo své náboženství a stát rozeznává pouze občany a neobčany.

2) Britský multikulturní (pluralitní) model

Podporuje odlišnost etnických menšin a bere na ně politický ohled. Barša (2003, s. 11) dále konstatuje, že politické systémy vzniklé z tohoto modelu jsou schopny „*zohledňovat etnické a náboženské rozdíly v učebních programech škol, v kulturních a jiných veřejných institucích a jsou také otevřeny požadavkům speciální politiky zaměřené na sociální a politickou integraci různých skupin*“.

3) Německý model

Předpokládá, že se příslušník etnické či kulturní menšiny nikdy nestane příslušníkem německého národa, a tudíž se stát nemusí starat o zlepšení jeho právního postavení. Barša (2003) podrobněji uvádí, že imigranti se mohou zapojit pouze do ekonomické sféry, občansko-politická sféra je jim zapovězena. Model představovali tzv. hostující dělníci, u kterých se předpokládalo, že se vrátí zpět do

své země. Právě zmíněná nemožnost občansko-politického zapojení jim měla usnadnit návrat do své vlasti a nenarušit „německou soudržnost“.

Koncem 90. let 20. století se podle Barši, Baršové (2005, s. 37) tyto tři modely integrace začínají rozmazávat. V současnosti všechny západní země hledají „úzkou stezku mezi úskalími francouzského asimilačního modelu občanské integrace jednotlivců a britského pluralistického modelu multikulturní integrace skupin“⁴. Za vhodné řešení, ke kterému se v současnosti západní státy Evropy uchylují, je koncept tzv. občanské integraci jednotlivců.

2.2.2 Integrace v České republice

Jak bylo již zmíněno výše, Česká republika je jednou z cílových zemí migrace. I zde docházelo k vývoji integrace v závislosti na migrační politice státu. Vývoj integrace v České republice Barša, Baršová (2005) rozděluje do tří fází, ve kterých vznikly podstatné integrační dokumenty:

1) 1990 – 1998

Integrace v tomto období se zaměřovala především na uprchlíky a krajany. Bylo to dáno pádem železné opony a následným přílivem uprchlíků hledajících pomoc v nové zemi. V prosinci 1991 byl sestaven program pomoci uprchlíkům, který jim poskytoval podporu při získávání bydlení a omezenou výuku češtiny.

2) 1999 – 2003

Druhou fází charakterizuje několik významných kroků směřujících k posílení integrační politiky. Podle autorů (2005, s. 233) se „jednalo o formulace celkové integrační strategie, o opatření v jednotlivých resortech, o aktivní podporu výzkumu a sběru informací, o zavádění dotačních programů pro posílení spolupráce s nevládním sektorem a sdruženími přistěhovalců a nakonec i o snahu pro přesunu odpovědnosti za realizaci integračních politik na nižší úroveň veřejné správy“. Ministerstvo vnitra České republiky zřídilo Komisi ministerstva vnitra pro integraci cizinců a vztahy mezi komunitami. Rovněž byly formulovány tři zásadní strategie

⁴ Problematiku asimilacionismu a jeho přechodu k multikulturalismu je nad rámec této práce, proto se tomu již nadále nebudeme věnovat. Téma podrobněji rozebírá např. Baršová, Barša (2005) a Barša (2003).

a to Zásady koncepce integrace cizinců 1999, Koncepce integrace cizinců 2000 a Analýza situace postavení cizinců 2003. Dokumenty zachycují vývoj od multikulturní integrace komunit po občanskou integraci jednotlivce⁵.

3) 2004 – současnost

Poslední fáze představuje významné období, neboť dochází k rozvoji zřetelnější a koncepčnější integrační politiky. V roce 2004 došlo k přesunu agendy z MV ČR na MPSV ČR. V témže roce ministerstvo zpracovalo první vládní integrační materiál, který reflektuje dosavadní koncepci. Ta podle integračního materiálu „*sice zdůrazňuje nutnost přiblížení právního postavení cizinců právnímu postavení občanů, neformuluje však konkrétně, v čem má takové přiblížení spočívat*“ (Barša, Baršová, 2005, s. 236). Nově vzniklým dokumentem se stala Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců 2005 vytvořená MPSV ČR v roce 2006. Drbohlav (2010, s. 83) uvádí změny, které přinesla Koncepce integrace 2005:

- 1) byly definovány prioritní oblasti a byla naplánována zvláštní opatření směřující k naplnění těchto prioritních oblastí,
- 2) důraz byl kladen na jednotlivce, na jeho osobní úsilí a odpovědnost – tedy na jedince už není nahlíženo jako na člena konkrétní etnické komunity, ale jako na člena společnosti,
- 3) integrace byla definována jako obousměrný proces sjednocující místní obyvatelstvo a cizince do jedné společnosti, kdy na jedné straně žádá přizpůsobování cizinců a na druhé straně vyžaduje vytvářet podmínky pro integraci cizinců do společnosti,
- 4) byl vytvořen dlouhodobý rámec určující integrační politiku a dílčí opatření,
- 5) cizinci legálně pobývajících na území ČR po dobu alespoň jednoho roku byli určeni za cílovou skupinu integrace.

⁵ Obsah zmíněných dokumentů nebudeme podrobněji popisovat, protože detailní popis všech integračních dokumentů není cílem této práce. Všechny integrační dokumenty a usnesení lze najít na webovém portálu www.cizinci.cz, který spravuje Ministerstvo práce a sociálních věcí a Ministerstvo vnitra.

Prioritními oblastmi v Koncepci integrace 2005 (MPSV ČR, 2006) byly stanoveny následující čtyři hlavní předpoklady integrace – znalost českého jazyka, ekonomická soběstačnost, orientace migranta v majoritní společnosti a vztah mezi migrantem a příslušníkem majoritní společnosti.

Dalším významným integračním dokumentem se stala Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců Společné soužití 2011 vytvořená MV ČR v roce 2011. Prioritní oblasti integrace zůstaly stejné jako u předcházející koncepce. Významným krokem ovšem byla realizace integračních opatření směřujících k cizincům ve zranitelném postavení a to k mládeži (druhá generace cizinců), dětem-cizincům a ženám-cizinkám. U mládeže je nutné podporovat jejich zapojení do vzdělávání, postavení ve společnosti a iniciativu k samostatnému řešení svých záležitostí. U dětí-cizinců je nezbytné rozvíjet znalost češtiny, která je důležitá pro jejich budoucí vzdělávání a začlenění do společnosti. Správnou cestou je také jejich zapojení do volnočasových aktivit, kterým jim pomáhají při poznávání reality života v České republice a rozvoji jejich osobnosti.

Šindelářová (2006, s. 76) dodává: „*Racionální a rychlá integrace těchto dětí-cizinců (migrantů, azylantů, etnických minorit) do českého vzdělávacího systému je totiž nutným předpokladem k využití jejich přirozeného potenciálu i ve prospěch naší společnosti*“.

Migrace a integrace představují nejen dvě vzájemně propojené oblasti, ale jsou to i jevy živé, mající mnoho podob. Umožňuje mnoha lidem začít nový, lepší život, ale zároveň má i negativní dopady na migrující osoby. Integrace můžeme označit za „reakci“ na migraci. Je to způsob, jakým se stát vyrovnává s přílivem migrantů a jejich začleněním do společnosti.

3 Vzdelávání etnicky odlišných žáků

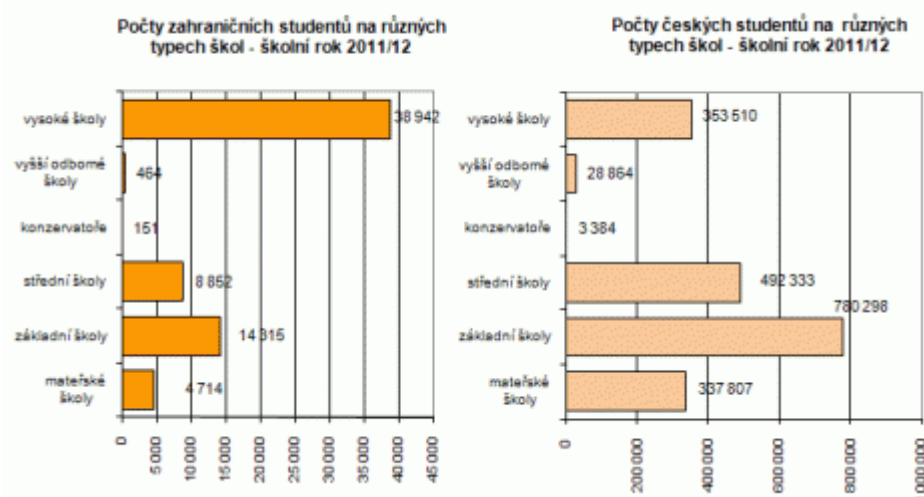
V této kapitole se budeme zabývat stěžejní problematikou této práce, což je vzdělávání etnicky odlišných žáků. Na začátku kapitoly krátce nastíníme současný stav, legislativu a bariéry vzdělávání etnicky odlišných žáků. Dále se zaměříme na interkulturní vzdělávání a multikulturní výchovu. V poslední části kapitoly vysvětlíme důležitý termín interkulturní kompetence učitelů.

3.1 Současný stav, legislativa a bariéry ve vzdělávání

Podle Radostného (2010) před rokem 1989 sféra vzdělávání cizinců problematická nebyla. Jednalo se o programovou pomoc v rámci RVHP. Situace se obrátila až po sametové revoluci. Do České republiky, resp. Československa začali přijíždět cizinci nikoliv za studiem, ale za prací. Postupně k již usazeným cizincům přijížděli jejich rodiny, což vedlo k nárůstu dětí-cizinců a tím ke vzniku problémů spojených se vzděláváním těchto žáků. I po dvaceti letech se stále jedná o problematickou oblast. Je tedy žádoucí této sféře věnovat pozornost, protože její dobré zvládnutí se významně promítne do příští podoby sociální soudržnosti české společnosti.

Ve školním roce 2011/2012 studovalo v České republice na všech typech škol celkem 67 438 cizinců, což je 3,4 % z celkového počtu všech žáků a studentů - 1.955 740 (včetně občanů ČR).

- ❖ Mateřské školy navštěvovalo 4 714 (1,4 % z celkového počtu). Z toho je 1 189 žáků z Evropské unie a 50 žadatelů o azyl.
- ❖ Do základních škol docházelo 14 315 žáků – cizinců (1,8 % z celkového počtu).
Z toho je 4 237 z Evropské unie a 211 žadatelů o azyl.
- ❖ Střední školy evidovaly 8 852 (1,8 % z celkového počtu). Z toho je 2 004 z Evropské unie a 46 žadatelů o azyl.
- ❖ Vysoké školy navštěvovalo 38 942 studentů – cizinců (13,7 % z celkového počtu), (www.inkluzivniskola.cz).



Graf č. 3: Počty zahraničních studentů na různých typech škol – školní rok 2011/12 (ČSÚ, 2014)

Právo na základní vzdělání, jak uvádí Bánovec (2012), mají všechny děti na základě Úmluvy o právech dítěte a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Školský zákon jim zaručuje rovný přístup ke vzdělávání a prohlašuje, že nikdo nesmí být diskriminován kvůli, etnickému původu, rase, náboženství, jazyku ani politickému přesvědčení.

Dle zákona č. 343/2007, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) mají občané Evropské unie přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky. Občané, kteří nejsou občany Evropské unie (tj. občané tzv. třetích zemí), mají přístup k základnímu vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy či ochranné výchovy a školským službám, pokud pobývají na území České republiky. Právo na střední a vyšší odborné vzdělávání mají občané tzv. třetích zemí, pokud pobývají oprávněně v České republice. K předškolnímu, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a školským službám, pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů nebo jsou oprávněni pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty nebo jsou osobami požívajícími

doplňkové ochrany, žadateli o udělení o mezinárodní ochranu nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v paragrafu 20 odst. 5 stanovuje krajským úřadům ve spolupráci se zřizovatelem školy povinnost zajistit žákům, kteří jsou občany jiných členských států Evropské unie, „*a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka, přizpůsobenou potřebám těchto žáků, b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole*“ (Sbírka zákonů, 2004). Toto ustanovení bylo novelizováno zákonem č. 472/2011, podle kterého právo na bezplatnou přípravu a výuku českého jazyka se vztahuje na všechny žáky-cizince, jež plní povinnou školní docházku.

V oblasti vzdělávání etnicky odlišných žáků, a především jejich příchodu do nové školy, narážíme na několik bariér a problémů, se kterými se potýkají nejen noví žáci-cizinci, ale i pedagogové. Radostný (2010) do této skupiny řadí:

1) výuku českého jazyka

Pro žáky-cizince výuka českého jazyka znamená velmi obtížný proces, který má vliv na celé jejich studium a školní výsledky. Pro učitele znamená tato neznalost značnou komplikaci, neboť učitel musí žákovi věnovat větší pozornost, upravovat materiály apod. Někteří pedagogové se žákům věnují ve svém volném čase a doučují je. U některých pedagogů může dojít k rezignaci, kdy ponechá žáka svému osudu.

Na problém s výukou českého jazyka žáků-cizinců ze třetích zemí upozorňuje Aktualizovaná koncepce integrace cizinců Společné soužití (MPSV ČR, 2011), podle které nedostatečná znalost limituje školní prospěch a v důsledku se projevuje nejen ve školních výsledcích a v možnostech dalšího vzdělávání, ale také v získání zaměstnání a kariérního růstu.

2) zařazení do odpovídajícího ročníku

Zařazování žáků-cizinců do odpovídajícího ročníku je pro školy velmi složitou situací. V běžné praxi dochází k zařazování příchozích žáků-cizinců do nižších ročníků, než odpovídá jejich věku, což je podle Aktualizované koncepce integrace cizinců Společné soužití (MPSV ČR, 2011) kontraproduktivní a nepřispívá k integraci žáků-cizinců.

3) nedostatek či nedostupnost informací

Pro žaka-cizince tato bariéra spočívá v dostupnosti informací o fungování školy, informací o kurzech češtiny a dalších vzdělávacích možnostech aj. Pedagogům chybí informace o zahraničních vzdělávacích systémech, o oblastech, kde může docházet ke střetům rozdílných kulturních praxí.

4) hodnocení

Problém hodnocení se odvíjí od znalosti českého jazyka. V mnohých předmětech může být poměrně těžké žaka ohodnotit.

5) komunikace s rodiči

Bariéra spočívá v neznalosti českého vzdělávacího systému a v neovládání českého jazyka ze strany rodičů. Tedy nejsou schopni poskytnout svým dětem potřebné informace a pomoci jim s obtížnými začátky.

Autoři informačního portálu inkluzivní škola.cz mezi bariéry, které vstupují do procesu začleňování žaka-cizince, přidávají další dvě bariéry:

6) sociokulturní odlišnost

Žák-cizinec si s sebou přináší vzorce chování, tradice, hodnoty, normy, zvyky aj., které mohou způsobovat kulturní šok, který se pro ně stává velkou zátěží. Obecně platí: z čím vzdálenější země jedinec pochází, tím je sociokulturní odlišnost větší a tím je větší i kulturní šok. Sociokulturní odlišnost je bariérou nejen pro žaka-cizinci, ale i pro majoritu ve třídě, která nemusí chápat význam vzorců chování u nového žaka a může se objevovat nedorozumění a nepochopení.

7) sociální sítě

Sociální sítě mají kladný, ale i záporný přínos pro cizince. Jejich negativa spočívají v soustředění se cizinců v rámci své komunity a nenavazování vztahů s majoritní většinou. Právě tyto vztahy jsou základem multikulturní společnosti a mohou být pro cizince velmi obohacující.

Podstatným jevem majícím rovněž vliv na školní úspěšnost žáků-cizinců jsou interkulturní rozdíly ve vzdělávání. Příčinou těchto rozdílů jsou podle Průchy (2007, s. 161) „*kulturně zakotvené postoje žáků k učení a k sebehodnocení vlastní školní úspěšnosti*“. Řada výzkumů např. z Nizozemska (Kalmijn a Kraaykampr, 2003), které uvádí Průcha (2007) dokládají, že ve vyspělých evropských zemích kde je větší počet imigrantů, se vyskytuje stejný jev: žáci-cizinci dosahují nižších školních výsledků a dosahují nižších úrovní vzdělání a kvalifikace. To vyvracejí výzkumy z USA, kde při mnoha měřeních bylo zjištěno, že děti Asiátů dosahují ve srovnání s dětmi bělošských Američanů a Afroameričanů mnohem lepších výsledků. Tuto skutečnost vysvětluje Biggs (1998), jehož koncepci uvádí Průcha (2007). Biggs je názoru, že základem školní úspěšnosti u asijské populace je predispozice k učení, která je silně ovlivněna konfucianismem, který stojí na hodnotách jako je píle, úsilí, disciplinovanost, spontánní kooperace aj.

Ferrarová (2010) dodává, že postoje cizinců ke školnímu vzdělávání dětí se mění na základě toho, o jakou generaci jde. U prvních generací se neobjevuje očekávání pro vzdělávání dětí, u dalších však ano.

3.2 Multikulturní výchova

Tichá (2007) konstatuje, že pojem multikulturní výchova není v odborné literatuře jednotně vymezen. Setkáváme se však s mnoha různými přístupy a terminologickými variantami. V odborné literatuře se vyskytují rovněž termíny, které jsou užívány jako synonymum pojmu multikulturní výchova - interkulturní

výchova⁶, interkulturní vzdělávání⁷, multikulturní vzdělávání. Průcha (2001) přidává interetnickou/multi-etnickou výchovu, která se v zahraniční literatuře často používá jako synonymum multikulturní výchovy. Dále je možné se v odborné literatuře setkat s termíny jako je mezinárodní výchova, globální výchova a výchova k světovému občanství, ty ale většinou obsahují určitý významový posun.

Multikulturní výchova je podle Hirta, Jakoubka (2005) jeden ze souboru různých praxí multikulturalismu⁸ zaměřených na sféru vzdělávání a veřejné politiky. Definice multikulturní výchovy existuje několik. Průcha, Mareš, Walterová (2009, s. 160) uvádějí, že pojem multikulturní výchova je v zahraničí často používaný pojem (angl. multicultural, intercultural, multiethnic education aj). „*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.*“.

⁶ Národní rada pro kurikulum a hodnocení (NCCA) uvádí dvě definice interkulturní výchovy:

- 1) Je to výchovu, která respektuje, oslavuje a uznává normalitu různorodosti ve všech oblastech lidského života. To přivádí žáka k myšlence, že se lidé přirozeně rozvinuli prostřednictvím mnoha různých způsobů života, zvyklostí a světových názorů, a že tato šíře lidského života obohacuje nás všechny.
- 2) Je to výchova, která podporuje rovnost a lidská práva, odmítá nespravedlivou diskriminaci a podporuje hodnoty, na nichž je rovnost postavena.

⁷ Více: podkapitola 3.3 Interkulturní vzdělávání

⁸ Podle Hirta, Jakoubka (2005) se pojem multikulturalismus objevil v druhé polovině 60. let 20. století ve Spojených státech. Podle autorů (tamtéž) „*představuje zastřešující politickou i konceptuální (akademickou) artikulaci tohoto trendu, přičemž konstruuje vizi společnosti, v níž vedle sebe (nekonfliktně) „koexistují“ různé „etnické skupiny“, které se vyznačují jednotným (pokrevním) původem, sdílenou (etnickou) kulturou a kolektivní (etnickou) identitou*“. Mečiar (in Kroupová a kol., 2006) uvádí, že multikulturalismus lze chápat jako cíl, kterého je nutné dosáhnout pomocí adekvátních politik, kdy členové různých kultur budou spolu žít a komunikovat. Pro tuto skutečnost se vžil označení interkulturní, které lépe vyjadřuje vzájemnost. Např. v pedagogických vědách hovoříme o interkulturních kompetencích, interkulturních metodách komunikace aj.

Koucourek (2008, s. 37) uvádí, že předmětem zkoumání multikulturalismu je multikulturalita. Barker (2006) dodává, že multikulturalismus jako politický přístup získal na oblibě především ve vzdělávací politice.

Problematika multikulturalismu je velmi rozsáhlá a nad rámec této práce, z tohoto důvodu se jí nebudeme dále více zabývat. Podrobněji o tomto tématu píše např. Barša (2003).

Jinou definici uvádí Gulová (2013, s. 14) která říká, že „*multikulturní výchova je příprava na realitu, která souvisí se změnami společnosti, s migrací, s diskriminací, s upevňováním lidských práv a s řadou dalších oblastí. Reaguje na konkrétní každodenní situace, které se týkají každého z nás*“.

Podle Šindelářové (2006) se multikulturní výchovou rozumí nově vzniklá studijní disciplína, která má za cíl vytvořit rovné příležitosti pro žáky či studenty různých rasových, etnických a společenských tříd a kulturních skupin.

Staněk (2011) dodává, že multikulturní výchova je pedagogickou disciplínou, která klade důraz na rozvíjení schopnosti v oblasti interkulturní komunikace a interkulturních kompetencí.

V oblasti multikulturní výchovy se prosadili dva základní přístupy: kulturně-standardní a transkulturní, které popisují Moree a kol. (2008). První přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní skupiny (etnické, národnostní a další) mají specifické znaky, které jsou základem rozdílů a vzniku nedorozumění. Tedy pro zlepšení vzájemných vztahů je nutné tyto specifické znaky pochopit a respektovat. Multikulturní výchova se v tomto pojetí zaměřuje na sociokulturní skupinu a její charakteristiky. Při výuce je kladen důraz na historii, zvyky a kulturní rituály sociokulturních skupin. Přínosem kulturně-standardního přístupu je rozšíření informací o jiných zemích a průprava na setkávání s příslušníky těchto zemí. V průběhu let se objevila také rizika a negativa přístupu, kterými jsou: zachycení a seznámení se pouze s vnějšími znaky a symboly, přílišný důraz na skupinové identity a přílišné zdůrazňování znaků mezi skupinami. Staněk (2011) dodává, že kulturně-standardní přístup se v České republice používal na počátku 90. let 20. století. Právě z existujících rizik nebezpečí, na které upozorňují Moree a kol. (2008) se začal prosazovat transkulturní přístup. Ten navázal na první koncepci a zaměřil se do hloubky na danou problematiku. Přístup už nepopisuje znaky sociokulturních skupin, ale zaobírá se příčinami a hranicemi mezi odlišnostmi. Klade důraz na zkušenosti jednotlivce, které spoluvytvářejí jeho kulturu a při vzájemném kontaktu se projevují jako kulturní rozdíly. Přístup také pracuje s více identitami jedince, kdy identifikace se sociokulturní skupinou je pouze jednou z mnoha identit, které utváří naši osobnost. Multikulturní výchova v tomto pojetí je způsobem, jak vytvářet otevřenost, podporovat individuální přístup a pluralistické myšlení.

Mezi obecné cíle⁹ multikulturní výchovy Kocourek (2008) řadí:

- 1) seznámit žáky s jinými kulturami ve vztahu ke kultuře vlastní,
- 2) prostřednictvím pozitivních příkladů vychovávat k toleranci a proti rasismu,
- 3) předávat informace o reálných procesech interakce při setkávání různých etnik,
- 4) povzbuzovat žáky domácí i cizí v utváření kulturní a sociální identity.

K začlenění multikulturní výchovy do výuky je vhodné použít některé z následujících metod, které uvádí informační portál inkluzivní škola.cz: biografická práce, orální historie, sociometrie, sókratovský dialog, multikulturní kalendář, myšlenková mapa nebo práce s příběhy. Tyto metody jsou rovněž efektivními nástroji pro integraci žáků či studentů, jenž jsou jiného etnického původu.

⁹ Průcha (2001) uvádí výzkum Johanna Nelové (Nel, 1995) z univerzity ve Wyomingu, která se ve svém výzkumu zabývala tím, jaká pojetí multikulturní výchovy zastávají studenti učitelských oborů. Výzkumný vzorek tvořilo 280 bělošských studentů, sociálně homogenních, kterým předložila projektivní úlohu:

Jste učitelem/učitelkou ve třídě s kulturně odlišnými žáky. Kdybyste měl/měla realizovat ve vyučování jeden z níže předložených cílů multikulturní výchovy, který byste vybral/vybrala?

Respondentům byl předložen seznam s pěti cíli, který byl sestaven na základě analýzy 60 knih a 200 článků o multikulturní výchově. Studenti odpověděli následovně:

- 1) **Koncepce zaměřená na kulturní difference** – žáci se mají učit, že všichni lidé jsou odlišní a mají individuální zvláštnosti. Cílem učitele je napomoci kulturně odlišným žákům, aby se přiblížili „hlavnímu proudu“ populace. **40 % respondentů**
- 2) **Koncepce zaměřená na lidské vztahy** – žáci se učí, že všichni lidé mají právo žít společně a kooperovat. Cílem pro učitele je podporovat kooperaci a toleranci. **26 % respondentů**
- 3) **Koncepce zaměřená na etnický původ** – žáci se učí, že každý člověk přináleží k nějakému etniku. Cílem pro učitele je vysvětlovat, že všechna etnika jsou si rovnocenná. **12 respondentů**
- 4) **Koncepce zaměřená na podporu multikulturality** – žáci se učí, že obyvatelstvo USA tvoří mnoho rasových, etnických a náboženských skupin a všechny musí být podporovány. Cílem pro učitele je podporovat tyto skupiny. **10 % respondentů**
- 5) **Koncepce sociálního konstruktivismu** – žáci se učí, že každý má odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči určitým skupinám. Cílem učitele je připravovat žáky jako budoucí občany, kteří přetvářejí společnost, také aby lépe sloužila minoritním skupinám. **12 % respondentů**

Autorka výzkumu je názoru, že jen malá část studentů zastává koncepci č. 5, která klade důraz na aktivní přístup. Naopak velká část studentů zastává koncepci č. 1, která se vyznačuje jen kognitivním působením na žáky.

3.2.1 Multikulturní výchova jako průřezové téma v RVP ZV

Multikulturní výchova tvoří průřezové téma Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, díky kterému mají žáci možnost nejen poznávat různé kultury, tradice a hodnoty, ale rovněž si uvědomovat vlastní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova podporuje rozvoj spravedlnosti, solidarity, tolerance a směřuje k chápání a respektování sociokulturní rozmanitosti. U etnických menšin napomáhá rozvíjet jejich kulturní specifika, a zároveň poznávat kultury celé společnosti. Pro majoritu výuka multikulturní výchovy znamená seznámení se se základními specifiky jiných národností žijících ve stejném státě. Oběma skupinám pomáhá hledat bod pro vzájemné respektování, spolupráci a společné aktivity. Multikulturní výchova se významně dotýká vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a komunitou (RVP ZV, 2013).

Multikulturní výchova prochází všemi vzdělávacími oblastmi. Úzkou vazbu má především na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví. Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda se podstatně dotýká vzdělávacího oboru Zeměpis. Vazba na tyto oblasti je dána hlavně tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických menšin.

Tematické okruhy multikulturní výchovy vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy a současně situaci ve společnosti. Výběr a začlenění tematického okruhu je na dohodě mezi učiteli navzájem, mezi učitelem a žákem, nebo mezi učitelem a zákonnými zástupci. Mezi tematické okruhy průřezového tématu multikulturní výchovy patří následující:

- 1) **kulturní difference** – jedinečnost každého z nás; člověk jako součást nějakého etnika; poznávání vlastních kulturních kořenů; respektování zvláštností jiných etnik; základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě
- 2) **lidské vztahy** – právo všech lidí žít společně, spolupracovat spolu a udržovat tolerantní vztahy bez ohledu na kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami navzájem;

předsudky a stereotypy; podstata integrace v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; základní morální hodnoty; tolerance; empatie; lidská solidarita,

- 3) **etnický původ** – rovnocennost všech etnik, ale i jejich odlišnosti; národnostní menšiny; informace o etnikách žijících na území České republiky a v Evropě; různorodé způsoby života; projevy rasové nesnášenlivosti,
- 4) **multikulturalita** – multikulturalita dnes a její předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako nástroj vzájemného obohacování; specifické znaky jazyků; komunikace s příslušníky jiného etnika; význam užívání cizího jazyka jako nástroj dorozumění a celoživotního učení,
- 5) **princip sociálního smíru a solidarity** – odpovědnost a přispění každého z nás k odstranění diskriminace a předsudků; nekonfliktní život v multikulturní společnosti a aktivní podílení se na něm; lidská práva a základní dokumenty (RVP ZV, 2013).

Multikulturní výchova přispívá k rozvoji osobnosti a to ve dvou oblastech:

1) v oblasti vědomostí, dovedností a schopností např.

- ❖ *„poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,*
- ❖ *rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých,*
- ❖ *učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých,*“

2) v oblasti postojů a hodnot např.

- ❖ „pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je,
- ❖ napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí,
- ❖ stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,“ (RVP ZV, 2013, s. 111-112).

3.2.2 Multikulturní výchova jako průřezové téma v RVP G

Multikulturní výchovu jako průřezové téma rovněž obsahuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Průřezové téma klade důraz nejen na získávání informací ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Občanský a společenskovědní základ, Dějepis, Geografie, ale snaží se stimulovat, ovlivňovat či upravovat postoje, hodnoty a jednání žáků, posilovat jejich schopnosti zapojit se do multikulturních aktivit a být úspěšnými v mezinárodní spolupráci.

Mezi tematické okruhy průřezového tématu patří:

- 1) **základní problémy sociokulturních rozdílů** – problematika rozrůzněnosti v České republice a v Evropě; podstata multikulturalismu a modely soužití různých sociokulturních skupin; objasnění pojmů asimilace, integrace a inkluze; současná imigrace do České republiky a srovnání s jinými státy; příčiny migrace; příčiny interkulturního konfliktu a možnosti jeho předcházení; vysvětlení xenofobie, rasismu, intolerance a extremismu; postoje občanů k imigrantům;
- 2) **psychosociální aspekty interkulturality** – představy studentů o imigrantech, uprchlících a žadatelích o azyl; vliv předsudků a stereotypů na styk mezi příslušníkem minority a majoritou; reakce občanů na příchod lidí, kteří jsou odlišní; strach z cizinců; přechod od monokulturních představ k multikulturním představám; jak změnit či zlepšit porozumění

mezi lidmi rozdílného kulturního původu, náboženství, světového názoru aj.,

- 3) **vztah k multilingviní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí** – využívání jazykové a kulturní plurality pro potřebnou diskusi jazykové a kulturní rozmanitosti v České republice a v Evropě, jak rozvíjet své jazykové kompetence pro kontakt a spolupráci s příslušníky různých etnik; instituce a organizace nabízející pomoc při řešení multikulturního konfliktu; užívání jazyka bez rasistických a diskriminujících projevů; jak mluvit o jiných lidech jako o bytostech, jenž se odlišují, aniž by se znevažovala jejich příslušnost; respektování jiných jazyků a jejich specifických rysů (RVP G, 2007).

I zde dochází k formování osobnosti a to ve dvou oblastech:

1) v oblasti vědomostí, dovedností a schopností např.

- ❖ *„rozumět základním pojmům multikulturní terminologie (národ, kultura, etnicita, identita, asimilace, integrace, inkluze, kulturní pluralismus, globalizace, xenofobie, rasismus, intolerance a extremismus), znát nejvýznamnější národní symboly a zásady jejich používání,*
- ❖ *získat prostřednictvím vzdělávání v cizích jazycích a dalších předmětech vědomosti, praktické dovednosti a přehled o sociokulturním prostředí jiné jazykové oblasti,*
- ❖ *poznávat jazykové zvláštnosti různých etnik v dnešním multilingviním a multikulturním světě,“*

2) v oblasti postojů a hodnot např.

- ❖ *„chápat, že všichni lidé jsou odlišné osobnosti s individuálními zvláštnostmi, bez ohledu na svůj původ a odlišné projevy sociokulturních vzorců,*
- ❖ *respektovat jedinečnost, důstojnost a neopakovatelnost života, chápat lidskou bytost jako nedílnou jednotu tělesné a duševní stránky osobnosti, ale i jako součást etnika,*

- ❖ *respektovat skutečnost, že každý člověk pochází z nějakého etnika, a ztotožňovat se s názorem, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné a že všichni lidé mají právo žít společně a spolupracovat,*“(RVP G, 2007, s. 73-74).

3.3 Interkulturní vzdělávání

Buryánek a kol. (2002) v publikaci *Interkulturní vzdělávání: příručka pro středoškolské pedagogy*, hovoří o interkulturním vzdělávání¹⁰. Autoři jsou názoru, že v odborné literatuře panuje značná terminologická nejednotnost. Přiklání se však k používání pojmu *interkulturní vzdělávání* a to hned ze dvou důvodů. Tím prvním je, že vzdělávání je na rozdíl od výchovy pojem komplexnější, a vede k získání znalostí, dovedností a postojů. Druhým důvodem je, že pojem *multikulturní* odkazuje pouze na koexistenci kultur vedle sebe, nikoli na jejich dialog, spolupráci, vzájemné styky a obohacování jedněch – druhými.

Interkulturní vzdělávání směřuje k chápání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnocení rozdílů jako přínosných. Odlišnost je považována za příležitost k vlastnímu obohacení. Interkulturní vzdělávání vede žáky a studenty ke kritickému myšlení směřujícímu k motivaci k interkulturním výměnám, respektování kulturní rozmanitostí, vzájemné komunikaci a spolupráci.

Obecným cílem interkulturního vzdělávání je *„podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především majoritou a minoritou“*. Takto definovaný cíl klade na příslušníky minority i majority následující nároky:

- 1) chápat, že různost a rozmanitost je založena na bezpodmínečné rovnosti,
- 2) usilovat o poznání odlišné kulturní identity a uznávat je jako rovnocenné,
- 3) naučit se řešit konfliktní situace pokojnou cestou.

Interkulturní vzdělávání označují autoři za dlouhodobý proces, během něhož prochází žáci a studenti hlubokou osobnostní proměnou. Tento proces by měl procházet následujícími čtyřmi etapami:

¹⁰ Z této publikace vychází celá podkapitola 3.3 Interkulturní vzdělávání.

- 1) **žáci a studenti si sebe sama představují z vnějšku** – např. přehodnocují vnímání kladů a záporů v naší realitě, uvědomují si, že existují i jiné způsoby vnímání našeho světa, aj.
- 2) **žáci a studenti se učí rozumět světu a době, ve které žijeme** – jsou vedeni k pochopení, např. potřebností kultur navzájem, že Evropa není celá planeta, ale jen malá část naší planety aj.
- 3) **žáci a studenti se seznamují s odlišnou realitou** – jinými náhledy na svět, způsoby myšlení, jednání – např. analyzují prostředky získávání informací o jiných kulturách, směřují k uvědomění, že neexistují „nadřazené“ a „podřazené“ kultury, zkoumají, jak informují média o jiných sociokulturních skupinách aj.
- 4) **žáci a studenti se učí chápat kulturní rozmanitost jako pozitivní jev** – učí se chápat, že kontakty a vztahy mezi odlišnými kulturami jsou obohacující pro jednotlivce, ale i pro celou společnost, vyhledávají způsoby, jak lze čelit pocitům nebezpečí při setkání s „jiným“.

Při interkulturním vzdělávání je vhodné používat především výukové metody, které kladou důraz na interakci mezi učitelem a žáky, neboť žák je v takto pojatém edukačním procesu „studnicí nápadů a informací“ a může ovlivňovat průběh vzdělávání. Mezi nejčastěji užívané metody patří: diskuse, brainstorming, skupinové vyučování, simulační hry a dramatizace, kritické myšlení a projektové vyučování.

3.4 Interkulturní kompetence v procesu edukace

Interkulturní kompetence má podle Průchy (2010) důležitý význam pro praxi. Autor (tamtéž) uvádí pojetí Nového, Schroll-Machla (2005), podle kterých jsou v dnešní době interkulturní kompetence požadovány při volbě lidí pro mnohá povolání, při jejichž vykonávání dochází k interakci s příslušníky odlišných kultur.

Podle Morgensternové, Šulové a kol. (2007) nám interkulturní kompetence pomáhají se prosadit a orientovat se v současné, kulturně rozmanité společnosti.

Interkulturní kompetence mají své podstatné místo také v procesu edukace, kde učitelé často přichází do kontaktu s etnicky odlišnými žáky¹¹. K úspěšnému a efektivnímu zvládnutí výchovně-vzdělávacího procesu s etnicky odlišným žákem je důležité, aby učitelé disponovali interkulturními kompetencemi¹². Na důležitost a potřebnost interkulturních kompetencí učitelů upozorňuje Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců Společné soužití (MPSV ČR, 2011). V ustanovení o dalších opatřeních k podpoře integrace cizinců klade důraz na potřebnost průběžného zvyšování interkulturních a odborných kompetencí pracovníků jednotlivých resortů. Konkrétně v resortu školství se jedná o vzdělávání pedagogických pracovníků pro výuku dětí-cizinců a práci s nimi.

3.4.1 Obecně k interkulturním kompetencím

Hammer, Bennett, Wiseman (2003) chápou interkulturní kompetence obecně jako schopnost myslet a jednat vhodnými, interkulturními způsoby. Podle Průchy (2010, s. 46) je interkulturní kompetence „*způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifitách národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikace a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifit partnerů*“. Tedy taková způsobilost, aby např. mladý Čech po absolvování povinného vzdělávání znal kulturní specifity jiných etnických menšin a uměl je respektovat (Průcha, 2001, s. 44). Podle Buryánka a kol. (2002, s. 14) do interkulturních kompetence patří:

- 1) „*znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,*

¹¹ více k počtům cizinců v českém školství (podkapitola: současný stav, legislativa a bariéry ve vzdělávání)

¹² V pedagogickém pojetí pojem kompetence podle Průchy, Walterové, Mareše (2009, s. 128) obsahuje „*schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích*“. Pro každého učitele jsou podstatné tzv. kompetence učitele, které Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 129) definují jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelství profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující*“.

2) dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých,

3) postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti“.

Morgensternová, Šulová a kol. (2007) pod pojmem interkulturní kompetence rozumí nejen souhrn znalostí, dovedností a schopností které se dají naučit, ale rovněž i prohloubení určitých osobnostních rysů, které pomohou člověku se osvědčit v interkulturní situaci (např. empatie, sebereflexe, kulturní citlivost, tolerování odlišností, zvědavost, sebedůvěra a snížená míra úzkostlivosti). Podle autorů (tamtéž) využíváme v interkulturní situaci kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence, které jsou vysvětleny v následující tabulce.

KOGNITIVNÍ KOMPETENCE	Reálný pohled na sebe sama	Posilování sebereflexe Sebepojetí
	Kulturní identita	Uvědomit si vlastní „kulturní závaží“ – kulturní já Uvědomit si vlastní kulturní hodnoty, normy a tradice
	Poznatky o cizí kultuře	Získat poznatky o cizí kultuře Přiblížit se způsobu myšlení v cizí kultuře Správně analyzovat chování příslušníka cizí kultury Uvědomit si rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou
	Předcházení předsudkům, stereotypům Tolerování odlišností	Naučit se být „kulturně“ otevřený a tolerantní Posílit pozitivní postoj vůči cizím kulturám
AFEKTIVNÍ KOMPETENCE	Interkulturní senzitivita a adaptabilita	Citlivost vůči cizí kultuře a schopnost adaptability

	Empatie	Vcítit se do cizích mentalit, jejich specifik a lépe interpretovat cizí vzorce chování
	Interpersonální vztahy a jejich prožívání	Správně interpretovat emoce v dané kultuře Uvědomit si interpersonální distanci a blízkost v dané kultuře či jiná specifika
BEHAVIORÁLNÍ KOMPETENCE	Umění interkulturní komunikace	Schopnost komunikovat bez kom. šumů a nedorozumění Autenticita projevu Umění naslouchat Uvědomění si a respektování formálních pravidel v cizích kulturách Práce s neverbální komunikací (význam artefaktů) Pochopení specifičnosti humoru či ironie
	Řešení interkulturních konfliktů/problémů	Vnímat a správně interpretovat konfliktní situace Naučit se strategii řešení konfliktů
	Schopnost kooperace a práce v interkulturním týmu	Respektovat ostatní Pochopit svoji roli v týmu Přispívat k rozvoji týmu a facilitovat jej

Tabulka č. 2: Kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence (Morgensternová, Šulová a kol., 2007)

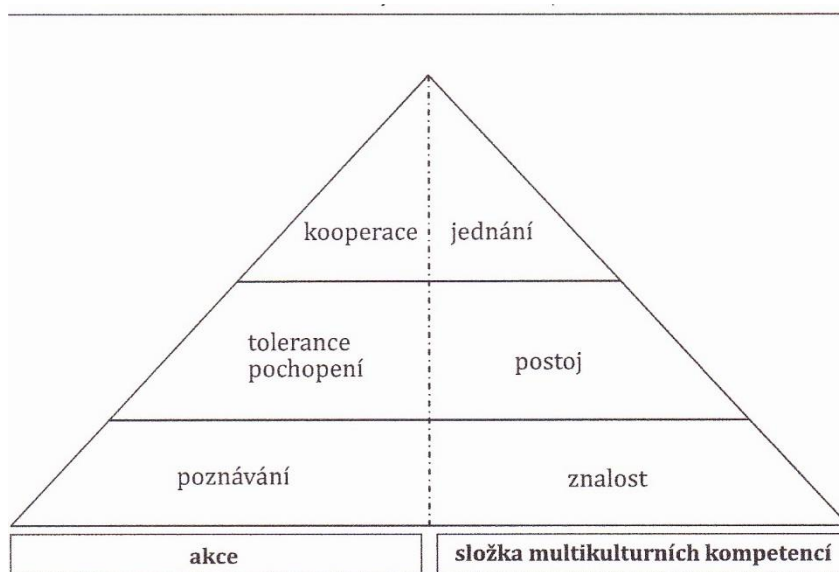
Hladík (2010) uvádí, že v odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem multikulturní kompetence. Autor (tamtéž, s. 32) uvádí pojetí Popeové, Reynoldsové

(1997), které multikulturní kompetence definují jako „*vědomí, znalosti a dovednosti nezbytné pro efektivní práci napříč etnickými a kulturními rozdíly různých skupin*“. Deardorffová, jejíž definici rovněž uvádí autor (tamtéž, s. 32), stanovila konsenzuální definici multikulturní kompetence, podle které nazírá na multikulturní kompetence jako na „*schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založena na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích*“.

Hladík (2010, s. 34 – 42) ve svém příspěvku uvádí modely multikulturní kompetence, které představují pohledy na problematiku multikulturních kompetencí. Jednotlivé modely se od sebe navzájem liší složkami, které mají multikulturní kompetence obsahovat, a vzájemnou interakcí těchto složek. Mezi tyto modely, které následně popíšeme, patří: Hierarchický model, AKS, ICC, Pyramidový model a Procesní model).

1) Hierarchický model

Tento model se opírá o Průchu a konstrukcí odpovídá modelům zahraničním. Model vychází z hierarchického vztahu, kdy jedna složka staví na druhé.



Obrázek č. 1: Hierarchický model

Základním prvkem tohoto modelu jsou znalosti, které tvoří základnu pro postoje. Ve stejné rovině je poznání. Na základě dostatečných znalostí (či důkladného poznání) můžeme postupovat na další úroveň, kterou tvoří postoje. Paralelou postojů je pochopení a tolerance. Vrchol modelu tvoří kooperace, která je základem fungování kulturně pluralitní společnosti. Na základě postojů k etnickým menšinám jsme schopni adekvátně jednat.

2) AKS model

Tento model tvoří tři složky: multikulturní vědomí (Awareness), multikulturní znalosti (Knowledge) a multikulturní dovednosti (Skills). Tyto tři složky jsou ve vzájemné interakci a jsou propojené. Zároveň osvojení si jedné složky není podmínkou pro osvojování si dalších složek. Do multikulturního vědomí patří postoje, názory, hodnoty, předpoklady a uvědomování si determinant v interkulturní komunikaci. Prostřednictvím multikulturního uvědomění je jedinec schopen si uvědomovat a korigovat nevhodné a chybné postoje vůči jiným kulturám. Multikulturní znalosti obsahují informace o odlišných kulturách, kdy základem je nutnost korigování chybných a nekompletních znalostí. Multikulturní dovednosti tvoří chování, které bere v potaz multikulturní vědomí a znalosti.

Autorky vychází z toho, že jedinci po seznámení se s konkrétním obsahem jednotlivých složek multikulturních kompetencí, zvládnou sami korigovat svůj rozvoj multikulturních kompetencí.

3) ICC model

Model vytvořil Fantini (2000), který pracuje s pojmem interkulturní komunikační kompetence a poukazuje na tři oblasti, které jsou společné většině popisů interkulturních kompetencí:

- a) *„schopnost vytvořit a udržet vztahy,*
- b) *schopnost efektivní a vhodné komunikace s minimálním zkreslením,*
- c) *schopnost dosažení shody a trvalé spolupráce s ostatními“.*

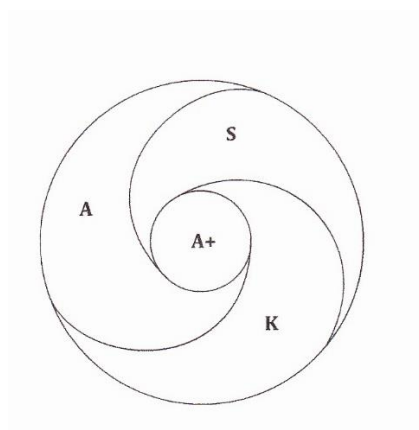
Pro Fantiniho jsou neoddělitelné dvě oblasti a to oblast jazyková a oblast interkulturní, kde pouze vzájemná interakce těchto dvou oblastí může být základem pro efektivní výchovu a vzdělávání v multikulturním světě.

Strukturu interkulturní komunikace Fantini zakládá na třech atributech:

- a) „*mnohovýznamovost* či *mnohoznačnost*,
- b) *pětidimenzionálnost*,
- c) *procesuálnost*“.

Mnohovýznamovost v tomto pojetí znamená, že interkulturní komunikační kompetence bývá často charakterizována mnoha vlastnostmi a charakteristikami, kterými by měl jedinec disponovat po dosažení této kompetence – respekt, otevřenost, tolerance, citlivost aj.

Atribut pětidimenzionálnosti zahrnuje vědomí, postoje, dovednosti, znalosti a znalost cizí řeči. Interkulturní vědomí Fantini považuje za nejsilnější složku interkulturní kompetence ovlivňující znalosti, dovednosti a postoje.

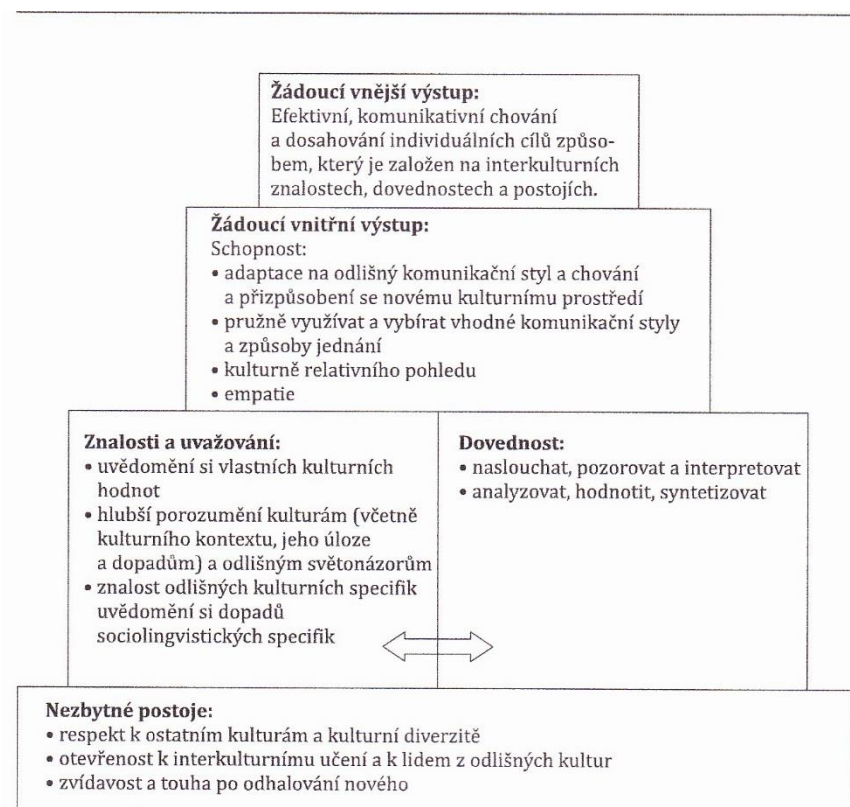


Obrázek č. 2: ICC model podle Fantiniho

Poslední atribut spočívá v tom, že osvojování si interkulturní kompetence je neustálý proces, jehož cíle nejde dosáhnout, jelikož je stále co zlepšovat.

4) Pyramidový model

Pyramidový model Deardorfová (2004) vzešel z výzkumu interkulturních kompetencí. Tento model má sloužit k měření interkulturních kompetencí studentů terciárního vzdělávání.

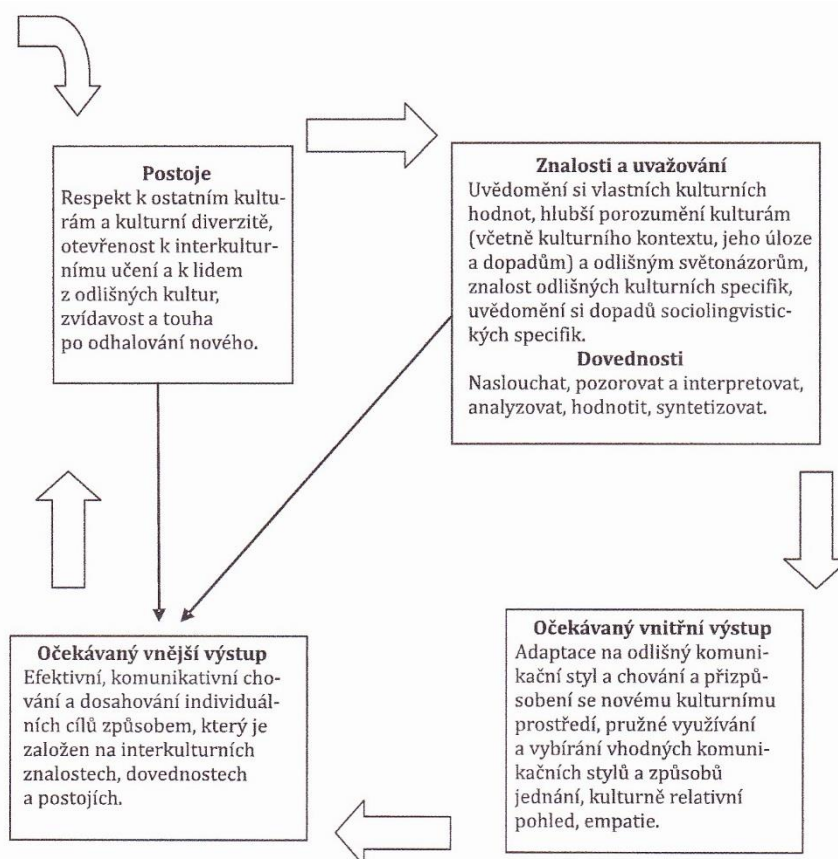


Obrázek č. 3: Pyramidový model podle Deardorfové

Model klade důraz na postoje a znalosti. Specifikem modelu jsou vnitřní a vnější výstupy interkulturních kompetencí. Skupinu vnitřních výstupů tvoří intrapersonální změny ovlivňující vrchol pyramidy, který je tvořen vnějšími (interpersonálními) výstupy interkulturních kompetencí. Sem spadá efektivní, komunikativní chování a dosahování cílů způsobem, který vychází z interkulturních znalostí, dovedností a postojů.

5) Procesní model

Autorem tohoto modelu je rovněž Deardorfová (2004). Model je složen ze stejných složek jako model pyramidový, avšak znázorňuje systém osvojování si interkulturní kompetence s důrazem na proces (pohyb). Pohyb probíhá od osobní (intrapersonální) úrovně k úrovni interpersonální, a aby došlo k dosažení efektivní úrovně vnějších výstupů, musí se celý proces uzavřít v kruhu.



Obrázek č. 4: Procesní model podle Deardorfové

Šipky modelu naznačují, že vnějších výstupů lze dosáhnout i vynecháním vnitřních výstupů, což ale Deardorfová nedoporučuje, neboť nedochází k úplnému osvojení si vnějších interkulturních výstupů. Model rovněž ukazuje, že osvojování si interkulturních kompetencí je celoživotní proces.

3.4.1.1 Interkulturní senzitivita

Morgensternová, Šulová a kol. (2007) hovoří o interkulturní senzitivitě, kterou řadí do skupiny afektivních kompetencí. Hammer, Bennett, Wiseman (2003) nazírají na interkulturní senzitivitu jako na schopnost rozlišovat a poznat významné kulturní rozdíly.

K získání interkulturní senzitivity nám pomáhají interkulturní výcviky či tréninky, které jsou vhodné nejen pro manažery mezinárodních firem či pracovníky diplomacie, ale rovněž pro učitele, kteří pracují s etnicky odlišnými žáky. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 112) považují za interkulturní trénink školení nebo výcvik, orientující se na utváření takových znalostí, dovedností a postojů, které umožňují efektivně komunikovat a kooperovat s příslušníky jiné kultury. Cílem interkulturního tréninku je podporovat utváření interkulturní kompetence u těch, kdo komunikují s příslušníky jiné kultury. Morgensternová, Šulová a kol. (2007) stanovují konkrétní kompetence, které jsou cílem interkulturního výcviku, např. zvýšení interkulturní senzitivity, zlepšení interkulturní komunikace, získání komunikačního respektu, vyhýbání se moralizujícím a hodnotícím stanoviskům či uvědomění si vlastních hodnot.

3.4.1.2 Interkulturní komunikace

Další důležitou kompetencí je interkulturní komunikace patřící podle Morgensternové, Šulové a kol. (2007) do behaviorálních kompetencí. Průcha (2010) uvádí tři pojetí interkulturní komunikace:

- 1) interkulturní komunikace jako proces komunikování (verbálního i neverbálního) probíhající v každodenním životě,
- 2) interkulturní komunikace jako vědecká teorie a výzkum objasňující tento proces,
- 3) interkulturní komunikace jako edukace tohoto procesu prostřednictvím edukačních aktivit a metod, např. interkulturní tréninky pro pracovníky určitých profesí či vytváření určitých kompetencí v rámci školního vzdělávání.

Z prvního pojetí interkulturní komunikace vychází i její definice, kterou autor (tamtéž, s. 16) definuje jako „*termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčností jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů*“.

Morgensternová, Šulová a kol. (2007, s. 115) definují interkulturní komunikaci jako druh komunikace, ve které dochází k interakci příslušníků odlišných kultur a je pro ni charakteristické, že účastníci komunikace narážejí na různé diference ve vzájemných komunikačních stylech a na rozdílné vnímání a chování.

Průcha (2010, s. 17) uvádí, že v terminologii se jako synonymum interkulturní komunikace používá mezikulturní komunikace, kterou uplatňuje Lehmanová (1999). Ta definuje mezikulturní komunikaci jako „*reflexi komunikačního procesu mezi individuálními a nadindividuálními subjekty příslušejícími k rozdílným kulturním systémům. Subjekty mezikulturní komunikace vstupují do komunikačního procesu s odlišnými, kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami, s odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečností*“.

V interkulturní komunikaci existují různé typy bariér, které mohou komunikaci mezi účastníky více či méně ztěžovat. Průcha (2010) uvádí, že na základě výzkumů působí komunikační bariéry s odlišnou intenzitou v závislosti na dvou faktorech:

1) na odlišnosti kultur účastníků komunikace

Je pravidlem, že čím větší je kulturní odlišnost, tím vyšší je pravděpodobnost přítomnosti komunikačních bariér,

2) na jazycích, které jsou účastníky komunikace používány

Zde dochází ke dvěma situacím, které způsobují komunikační bariéry. Buďto jeden účastník komunikace hovoří mateřským jazykem, nebo oba používají nějaký zprostředkující jazyk, který není mateřským ani jednoho z nich.

Mnohá nedorozumění mohou také podle Průchy (2007) vzniknout z nedodržení komunikační etikety, která obsahuje konvence a rituály spjaté s komunikací.

3.4.2 Interkulturní kompetence budoucích učitelů

Podle Hladíka (2006) se budoucí učitelé ocitají v jakési dvojroli. Měli by ovládat multikulturní kompetence na úrovni, která jim umožní orientovat se v multikulturní realitě, a zároveň by měli napomáhat žákům k osvojování si těchto kompetencí. Důležité je, aby osvojování si multikulturních kompetencí budoucích učitelů navazovalo na již získané multikulturní kompetence ze základního vzdělávání. Podle autora (tamtéž, s. 9) by si měli absolventi učitelských oborů osvojit tyto následující:

ZNALOSTI	DOVENDOSTI	POSTOJE
STUDENTI PO ABSOLVOVÁNÍ STUDIA:		
- orientují se v oblasti dodržování lidských práv	- orientují se v multikulturní realitě ČR	- respektují sociokulturní odlišnosti lidí
- znají sociokulturní specifika národnostních a etnických menšin v ČR	- dokáží didakticky zpracovat témata související s životem v multikulturní společnosti	- uvědomují si potřebu dodržování lidských práv
- orientují se v metodách a formách výuky, které je vhodné využívat ve „výuce“ multikulturní výchovy	- dokáží pracovat s žákem (vychovaným) z odlišného sociokulturního prostředí	- uvědomují si potřebu aktivního vystupování proti projevům intolerance a rasismu
	- dokáží řešit problémy soužití odlišných sociokulturních	

	skupin nekonfliktní, pokojnou cestou	
	- aktivně vystupují proti projevům intolerance a rasismus	
	- propojují poznatky z multikulturní výchovy s poznatky z ostatních předmětů	

Tabulka č. 3: Multikulturní kompetence budoucích učitelů (Hladík, 2006)

Podle Morvayové (2006) by měla být příprava budoucích učitelů pro potřeby multikulturní společnosti komplexní, integrální a měla by probíhat ve třech fázích.

V první fázi je budoucí učitel veden k tomu, aby:

- 1) na sebe nahlížel z vnějšku, jako na objekt,
- 2) z vnějšku nahlédl na pozitiva a negativa vlastní společnosti a sociálně konstruované reality,
- 3) z vnějšku nahlédl na vlastní logiku myšlení, životní styl, zvyky, tradice a uvědomil si, že jsou jen jedním z mnoha způsobů reflexe světa a reakce na něj,
- 4) byl schopen reflektovaného náhledu na skutečnost, že neexistuje jen jedna forma společenské a individuální adaptace na svět,
- 5) byl schopen vidět každodenní záležitosti, které jsou pro nás samozřejmé, ale nemusí být samozřejmé pro druhé,
- 6) byl schopen kriticky nahlížet na to, co je tzv. normální a logické.

Ve druhé fázi by měl budoucí učitel dostat informace, které mu umožní:

- 1) vyznat se ve světě a době, ve které žije,
- 2) porozumět dynamice vývoje společnosti jako nemožné bez různorodosti,
- 3) náhled na Evropu a její kulturu jako na součást celého světa (např. jako na malý výběžek Asie),

- 4) vidět žitou současnost milénia jako zlomek kontinua dějin lidstva,
- 5) uvědomovat si, že dobové pojmy světa vždy stejně umožňovaly plnohodnotnou hmotnou i duchovní existenci.

Ve třetí fázi by měl být veden k takovým kompetencím, aby byl schopen:

- 1) analyzovat možnosti nabývání informací o jiných kulturách,
- 2) kriticky hodnotit na kolik jsou reálné obrazy, které si tvoříme o jiných společnostech a na kolik jsou jen pouhými dohady o nich,
- 3) odhadnout jaký obraz podávají média o jiných sociokulturních skupinách a jakým způsobem mají vliv na naše myšlení,
- 4) analýzy objektivních příčin negativního nahlížení na odlišnosti sociokulturních skupin,
- 5) poznání, že prvky každé kultury jsou kontextuální a relativní.

Závěrem Průcha (2010) a Hladík (2010) dodávají, že interkulturní kompetence (popř. multikulturní kompetence) máme získávat v edukačním procesu prostřednictvím kurzů a tréninků. Avšak Průcha (2010) upozorňuje na skutečnost, že stupeň a kvalita osvojení interkulturních kompetencí se projeví až v praxi.

O vzdělávání etnicky odlišných žáků se začíná více hovořit až do roku 1989, kdy se počty cizinců pobývajících na území české republiky začaly zvyšovat. Právo na vzdělání žákům-cizincům stanovuje školský zákon a související předpisy. Vzdělávání a výchova etnicky odlišných žáků je mnohdy značně náročná, jak pro učitele, tak pro etnicky odlišné žáky. Obě skupiny naráží v procesu edukace na bariéry, které více či méně znesnadňují tento proces. K úspěšnému a efektivnímu zvládnutí práce s žákem jiného etnika slouží učitelům interkulturní kompetence.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumného šetření

V této kapitole se zaměříme na realizované výzkumné šetření. Popíšeme zvolenou metodologii, cíl výzkumného šetření, stanovené výzkumné otázky, metodu sběru dat a výzkumný vzorek.

V poslední kapitole teoretické části jsme se zabývali problematikou vzdělávání etnicky odlišných žáků, která je klíčová pro naše výzkumné šetření. Jak bylo již vysvětleno v teoretické části, důležitou roli v edukačním procesu s etnicky odlišným žákem hraje učitel. Ten musí být na tuto roli vybaven interkulturními kompetencemi, neboť úspěšné zvládnutí této činnosti se promítá nejen do školních výsledků, ale i do volby dalšího studia. Tedy učitel se podílí na efektivní integraci etnicky odlišných žáků do společnosti. Otázkou ale zůstává, nakolik je budoucí učitel připraven na práci s etnicky odlišným žákem.

K realizaci výzkumného šetření a následné tvorbě dotazníku, jsme se nechali inspirovat závěrečnou zprávou z výzkumu: Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých školách. Výzkum uskutečnila organizace Člověk v tísni, projekt Varianty v roce 2008¹³. Výzkum se skládal z kvantitativní a kvalitativní části. V rámci kvantitativní části předkládaly autoři výzkumu studentům pedagogických oborů dotazník obsahující sémantický diferenciál, mezinárodní škálu rasistických postojů a znalostní test základních pojmů. Kvalitativní výzkum probíhal s vysokoškolskými pedagogy, se kterými byl veden polostrukturovaný rozhovor.

K realizaci našeho výzkumného šetření jsme z kvantitativní části výzkumu organizace Člověk v tísni použili mezinárodní škálu rasistických postojů¹⁴ a znalostní test základních pojmů z oblasti multikulturní výchovy¹⁵.

¹³Kompletní výzkumná zpráva je dostupná na: <http://www.varianty.cz/index.php?id=37&item=1>.

¹⁴ K vytvoření mezinárodní škály rasistických postojů autoři výzkumu vycházeli ze škály sociální dominance, kterou vytvořil americký tým psychologů z univerzit ve Standfordu a UCLA (University of California, Los Angeles) a škály moderního rasismu, kterou sestavili švédští psychologové z univerzity Uppsala. Výroky č. 1 a č. 9 přizpůsobili autoři českému prostředí. Výroky č. 5 a č. 6 byly formulovány na základě schůzek s experty, tak aby reflektovaly problematiku sociálního vyloučení a charakteru vzdělávání na českých školách. Kompletní soubor výroků je uveden na s. 56 - 57 této diplomové práce.

¹⁵ Pojmy znalostního testu vycházely z výsledků výzkumu, který provedla organizace Člověk v tísni, projekt Varianty v roce 2007.

4.1 Cíl a výzkumné otázky

Výzkumný cíl je dán obsahem této diplomové práce a to především problematikou vzdělávání etnicky odlišných žáků, konkrétně interkulturními kompetencemi učitelů. Stanovili jsme si následující cíl: **Cílem je zjistit vědomosti a postoje budoucích učitelů základních škol (studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) z oblasti multikulturní výchovy a jejich vztah k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků.**

Na základě takto stanoveného cíle jsme stanovili následující výzkumné otázky:

- 1) Jaké vědomosti mají budoucí učitelé základních škol (studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) o problematice výchovy a vzdělávání etnicky odlišných žáků?
- 2) Jaké postoje mají budoucí učitelé základních škol (studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) k etnicky odlišným žákům?
- 3) Jaký vztah mají budoucí učitelé základních škol (studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků?

4.2 Výzkumná strategie

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme zvolili kvantitativní výzkumnou strategii. Výzkumná strategie je podle Hendla (2008) „*obecný metodologický přístup k řešení výzkumné otázky*“. Obecně se uznávají dvě základní výzkumné strategie: kvantitativní a kvalitativní výzkumná strategie. Podle Gavory a kol. (2010) je cílem kvantitativní strategie získat exaktní a objektivně měřitelné údaje o zkoumané problematice. V pedagogickém výzkumu pomocí výzkumné strategie zjišťujeme rozsah, frekvenci, anebo intenzitu edukačních jevů. Hendl (2008, s. 44) uvádí, že kvantitativní strategie *využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování*“.

4.3 Technika sběru dat

Za techniku sběru dat byl vybrán dotazník, který je podle Chrásky (2007, s. 163) „*velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu*“.

Podle Gavory (2000) je dotazník „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Dotazník použitý v našem výzkumném šetření se skládal ze dvaceti položek. Položky byly uzavřené a škálové. Uzavřené položky se podle Chrásky (2007) vyznačují tím, že každá předložená otázka nabízí respondentovi určitý počet předem připravených odpovědí. Škálové položky jsou zvláštním typem výběrových položek, u kterých respondent odpovídá tak, že zvolí určitý bod na předložené škále. Jako způsob pro distribuci dotazníků byla vybrána univerzitní e-mailová pošta.

Dotazník se skládal ze tří částí: znalostní test základních pojmů z oblasti multikulturní výchovy, mezinárodní škála rasistických postojů a vlastní otázky vztahující se k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků.

Znalostní test pojmů obsahoval čtyři uzavřené otázky. Byl jim zadán následující úkol: U následujících tvrzení označte tu z možností, se kterou se nejvíce ztotožňujete a to i přesto, že správně může být více možností. Respondenti volili jednu z možností, a to i přesto, že u těchto tvrzení jednoznačně pravdivá odpověď neexistuje, avšak přiklonění se k jedné odpovědi naznačuje přístup jedince k dané problematice (pouze u otázky č. 2 byla jen jedna správná odpověď). Cílem tedy nebylo zjistit jednu správnou odpověď, ale způsob uvažování o problematice.

Druhá část dotazníků zjišťovala postoje respondentů. Každý výrok mezinárodní škály rasistických postojů obsahoval pětibodovou škálu, kde studenti měli možnost s výrokem zcela souhlasit či jej zcela odmítnout.

Respondentům byl předložen následující soubor výroků:

- 1) Multikulturní Českou republiku považuji za nejlepší možné řešení stavu společnosti.
- 2) Kultura některých národnostních skupin je na vyšším stupni vývoje než kultura jiných skupin.
- 3) Je v pořádku, pokud mají některé skupiny ve společnosti více šancí než jiné skupiny.
- 4) Kdyby některé skupiny imigrantů zůstaly doma a nepřicházely by do ČR, měli bychom méně problémů.
- 5) Lidem žijících v ghettech brání diskriminace na trhu bydlení najít si odpovídající bydlení mimo tyto lokality.

- 6) Děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí českých škol.
- 7) Romské děti jsou přirozeně méně inteligentní než ostatní děti.
- 8) Evropané mají v povaze větší pracovitost než Afričané.
- 9) Rasová diskriminace již není v ČR aktuálním problémem.

Výroky č. 1 a č. 5 jsou formulovány opačným způsobem, je proto nutné číst škálu reverzně.

Naše vlastní otázky, které tvoří závěrečnou část dotazníku, obsahují dvě uzavřené položky a čtyři škálové položky. Obsahem se orientují na zkušenosti a vztah k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků. Kompletní podoba předloženého dotazníku je v Příloze č. 1.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili studenti studijních oborů Učitelství pro 1. stupeň (1. a 2. ročník navazujícího magisterského studia; různé kombinace oborů) Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Celkem bylo osloveno 526 studentů prostřednictvím univerzitní e-mailové pošty. Z celkového počtu oslovených studentů se výzkumného šetření zúčastnilo 64 respondentů. Návratnost dotazníků byla 12,2%. Tedy i přes naši snahu získat co největší výzkumný vzorek, nelze jej považovat za reprezentativní.

5 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

V této kapitole uvedeme výsledky výzkumného šetření. Pomocí názorných tabulek a grafů podrobně popíšeme výsledky jednotlivých položek dotazníků. U položek z dotazníků uvedeme úkol, který byl respondentům dán, zadání otázky a odpovědi respondentů.

5.1 Výsledky výzkumného šetření

U následujících tvrzení č. 1 – č. 4 označte tu z možností, se kterou se nejvíce ztotožňujete a to i přesto, že správně může být více možností.

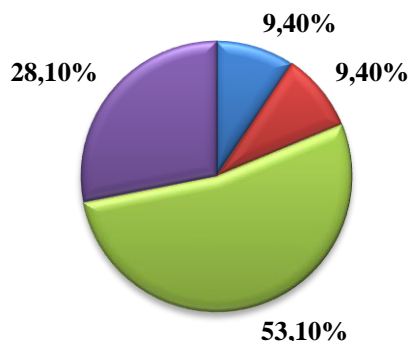
Tvrzení č. 1

Cílem multikulturní výchovy by měla být především:

- a) podpora minoritních skupin obyvatel ve společnosti,
- b) společnost schopná úspěšně asimilovat jiné kulturní vzorce,
- c) znalost a porozumění specifikům etnických, národnostních a jiných skupin odlišných od majority,
- d) příprava jedince na život v multikulturní realitě.

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
a	6	9,4 %
b	6	9,4 %
c	34	53,1 %
d	18	28,1 %
Celkový počet odpovědí	64	

Graf č. 1



■ podpora minoritních skupin obyvatel ve společnosti

■ společnost schopná úspěšně asimilovat jiné kulturní vzorce

■ znalost a porozumění specifikům etnických, národnostních a jiných skupin odlišných od majority

■ příprava jedince na život v multikulturní realitě

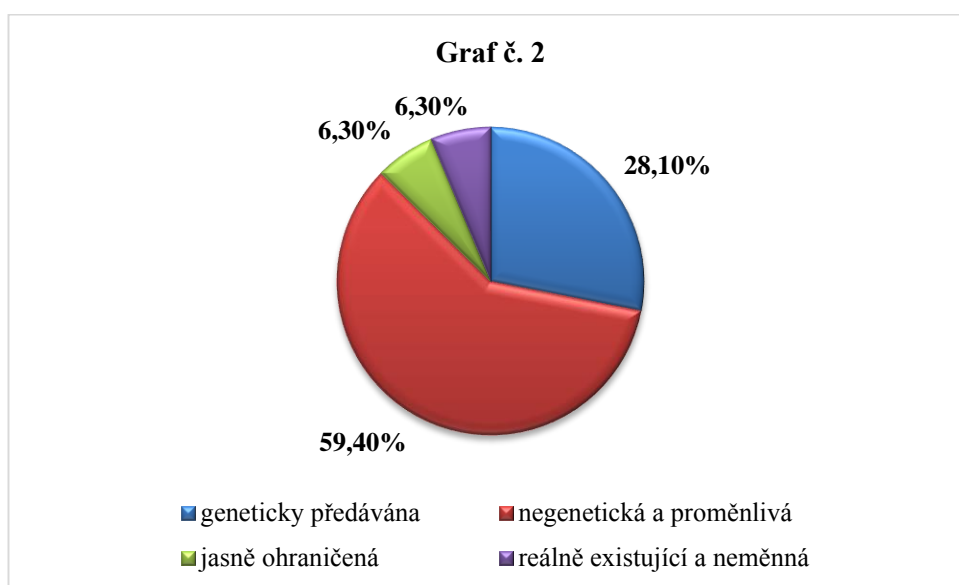
Z grafu vyplývá, že nejvíce respondentů 53,10 % se ztotožňuje s tvrzením, že cílem multikulturní výchovy by měla být znalost a porozumění specifikům etnických, národnostních a jiných skupin odlišných od majority. Druhá největší skupina respondentů 28,10% označila poslední odpověď, cílem multikulturní výchovy by měla být především příprava na život v multikulturní realitě. S posledními odpověďmi se ztotožnilo stejné procento respondentů 9,40%.

Tvrzení č. 2

Kultura je:

- a) geneticky předávána,
- b) negenetická a proměnlivá,
- c) jasně ohraničená,
- d) reálně existující a neměnná.

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
a	18	28,1 %
b	38	59,4%
c	4	6,3 %
d	4	6,3 %
Celkový počet odpovědí	64	



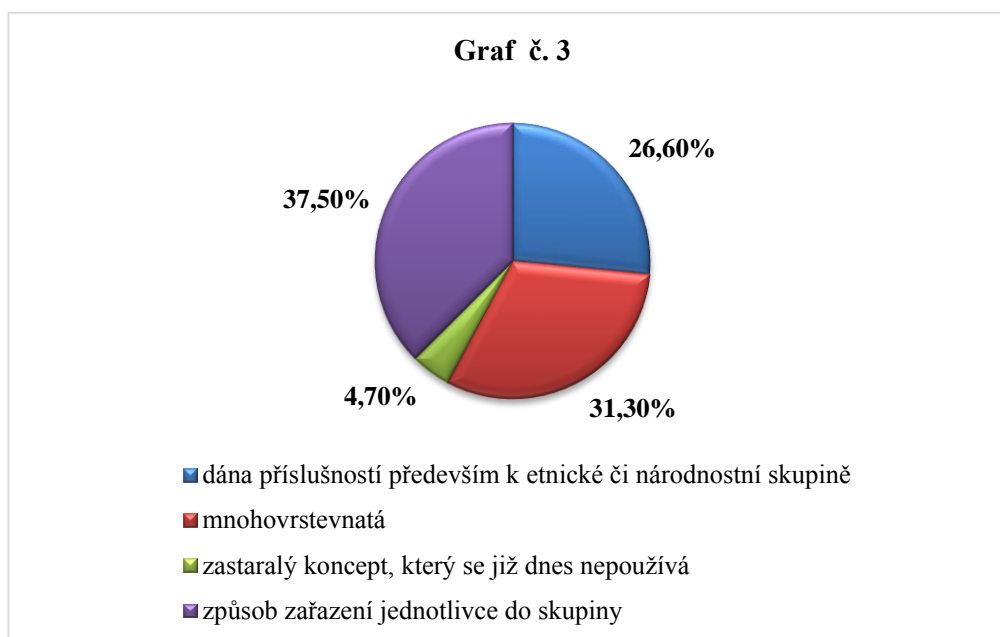
U tohoto tvrzení byla možná jen jedna správná odpověď a to odpověď b, kultura je negenetická a proměnlivá. Jak z grafu vyplývá, správnou odpověď označili 59,40 % respondentů. Tvrzení, že kultura je geneticky předávána označilo 28,10% respondentů. Stejně procento respondentů 6,30% uvedlo odpověď, že kultura je jasně ohraničená nebo reálně existující a neměnná.

Tvrzení č. 3

Identita je:

- a) dána příslušností především k etnické či národnostní skupině,
- b) mnohohrstevnatá,
- c) zastaralý koncept, který se již dnes nepoužívá,
- d) způsob zařazení jednotlivce do skupiny.

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
a	17	26,6 %
b	20	31,3 %
c	3	4,7 %
d	24	37,5 %
Celkový počet odpovědí	64	



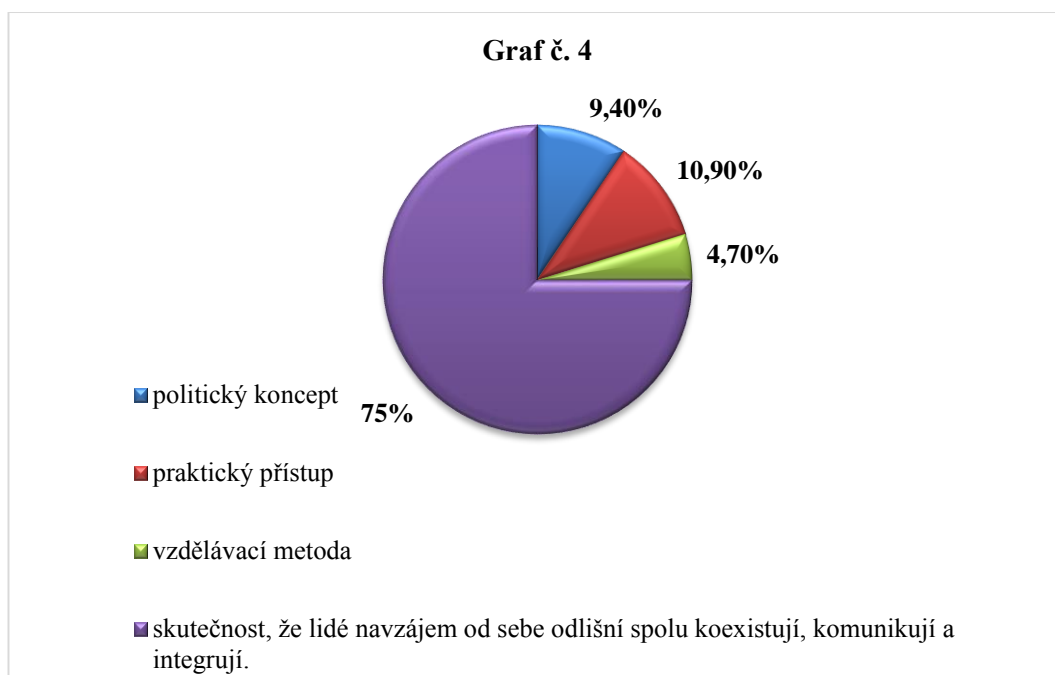
Z grafu je patrné, že nejvíce respondentů 37,50% se ztotožňuje s tvrzením, že identita je způsob zařazení jednotlivce do skupiny. O něco menší procento respondentů 31,30% označilo odpověď b, identita je mnohohrstevnatá. Že identita je dána příslušností především k etnické či národnostní skupině byla nevhodnější odpověď pro 26,60 %. Nejmenší počet respondentů 4,70% se ztotožnil s tvrzením, že identita je zastaralý koncept, který se dnes již nepoužívá.

Tvrzení č. 4

Multikulturalismus je:

- a) politický koncept,
- b) praktický přístup,
- c) vzdělávací metoda,
- d) skutečnost, že lidé navzájem od sebe odlišní spolu koexistují, komunikují a integrují.

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
a	6	9,4 %
b	7	10,9 %
c	3	4,7 %
d	48	75 %
Celkový počet odpovědí	64	



Z grafu vyplývá, že 75% respondentů se ztotožňuje s tvrzením, že multikulturalismus je skutečnost, že lidé navzájem od sebe odlišní spolu koexistují, komunikují a integrují. Multikulturalismus jako praktický přístup označilo 10,90% respondentů. O procento méně respondentů 9,40% chápe multikulturalismus jako politický koncept. Nejmenší počet respondentů 4,70% se ztotožnilo s tvrzením, že multikulturalismus je vzdělávací metoda.

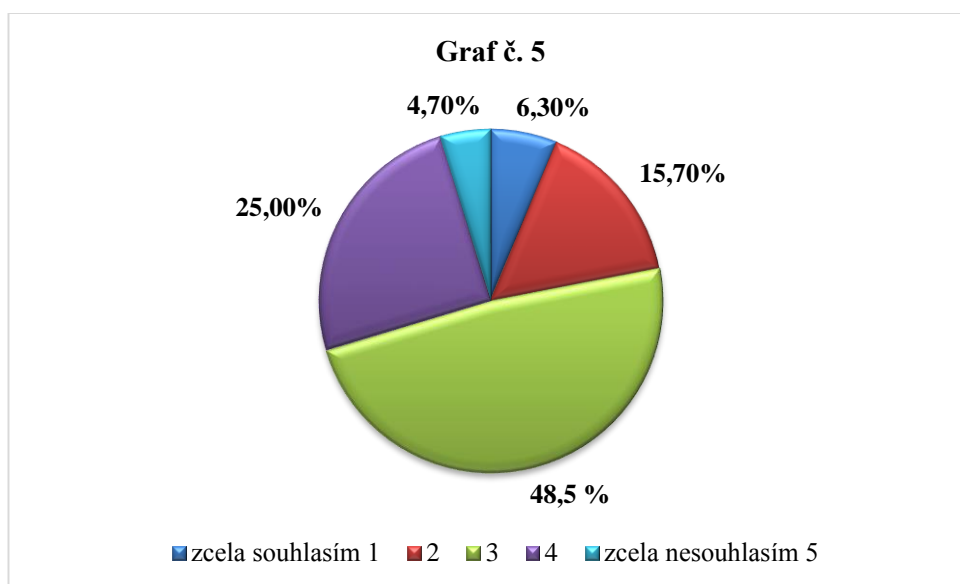
U následujících výroků č. 5 – č. 13 označte tu z možností, se kterou se nejvíce ztotožňujete.

Výrok č. 5

Multikulturní Českou republiku považuji za nejlepší možné řešení stavu společnosti.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
zcela souhlasím 1	4	6,3 %
2	9	15,7 %
3	52	48,5 %
4	16	25 %
zcela nesouhlasím 5	3	4,7 %
Celkový počet odpovědí	64	



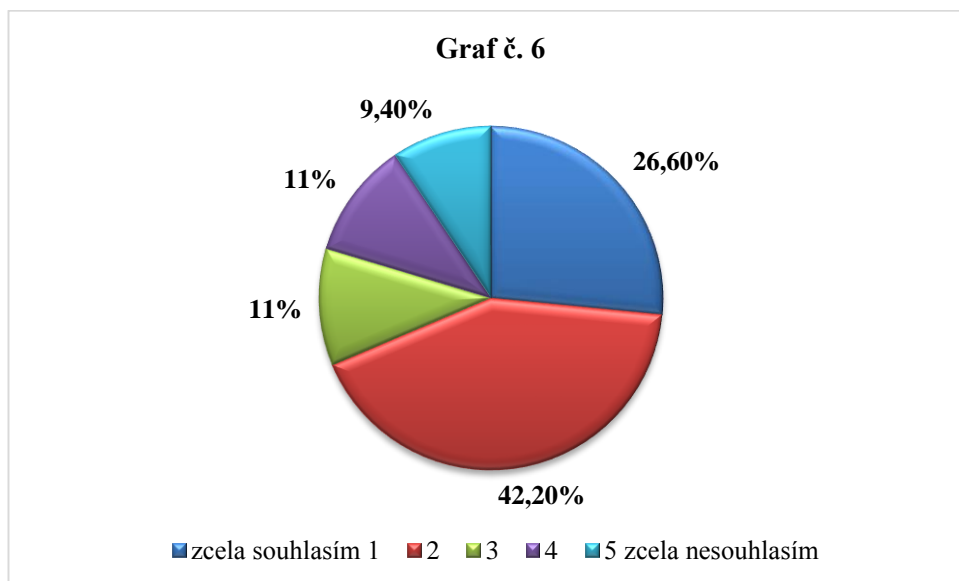
Z grafu je patrné, že 49% respondentů označilo prostřední hodnotu z předložené škály. S výrokem, že multikulturní Česká republika je nejlepší možné řešení stavu společnosti spíše nesouhlasí 25 % respondentů. 15,70% respondentů se domnívá opak a s tvrzením spíše souhlasí. S výrokem zcela souhlasí 6,30% respondentů a zcela nesouhlasí 4,70% respondentů. Jak ukazuje tabulka, průměrná odpověď respondentů byla 3,06.

Výrok č. 6

Kultura některých národnostních skupin je na vyšším stupni vývoje než kultura jiných skupin

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
zcela souhlasím 1	17	26,6 %
2	27	42,2 %
3	7	11 %
4	7	11 %
zcela nesouhlasím 5	6	9,4 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	2,34	



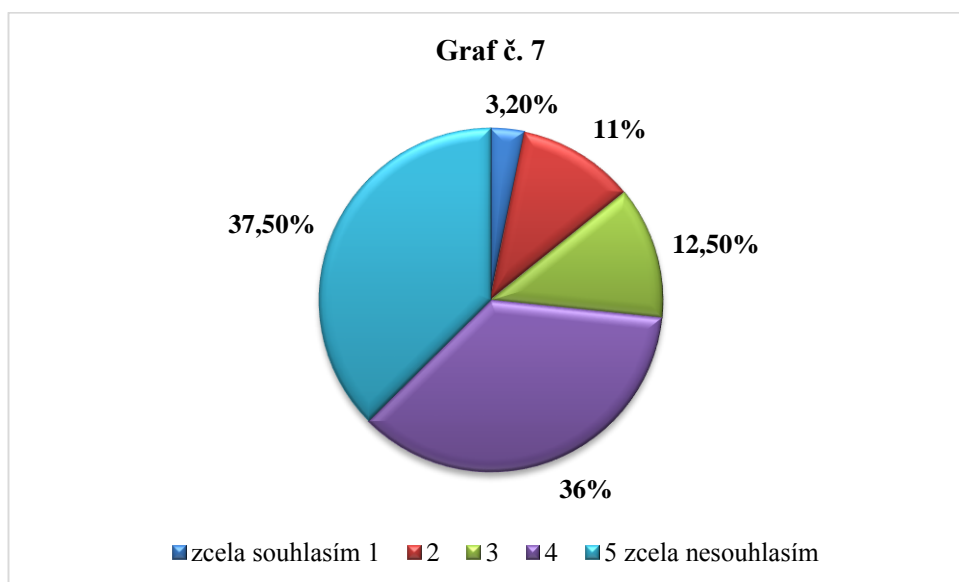
Z grafu vyplývá, že nejvíce respondentů 42,20% spíše souhlasí s tvrzením, že kultura některých národnostních skupin je na vyšším stupni vývoje než kultura jiných skupin. Druhý největší počet respondentů 26,60% s tímto tvrzením zcela souhlasí. Prostřední hodnotu škály označilo 11% respondentů. Dalších 11% respondentů s tvrzením spíše nesouhlasí a 9,40% respondentů zcela nesouhlasí. Z tabulky je patrné, že průměrná odpověď respondentů byla 2,34.

Výrok č. 7

Je v pořádku, pokud mají některé skupiny ve společnosti více šancí než jiné skupiny.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
zcela souhlasím 1	2	3,2 %
2	7	11 %
3	8	12,5 %
4	23	36 %
zcela nesouhlasím 5	24	37,5 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	3,94	



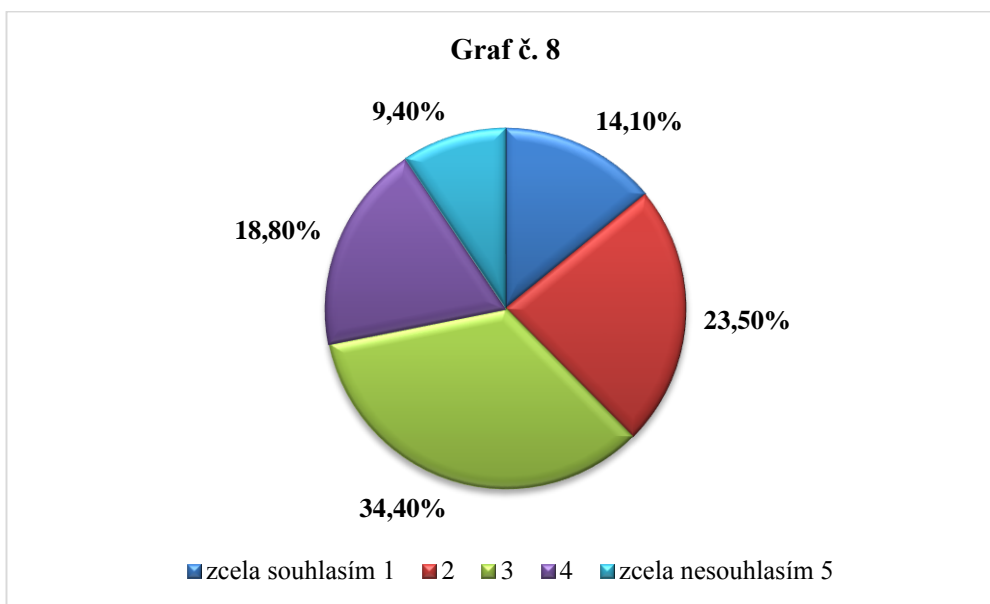
Z grafu je patrné, že 37,50% respondentů zcela nesouhlasí s výrokem, že je v pořádku, pokud mají některé skupiny ve společnosti více šancí než jiné skupiny. S výrokem spíše nesouhlasí 36% respondentů. Průměrnou hodnotu škály označilo 12,50% respondentů. S daným výrokem spíše souhlasí 12% respondentů a zcela s ním nesouhlasí 3,20% respondentů. Podle tabulky byla průměrná odpověď respondentů 3,94.

Výrok č. 8

Kdyby některé skupiny imigrantů zůstaly doma a nepřicházely by do ČR, měli bychom méně problémů.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
zcela souhlasím 1	9	14,1 %
2	15	23,5 %
3	22	34,4 %
4	12	18,8 %
zcela nesouhlasím 5	6	9,4 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	2,86	



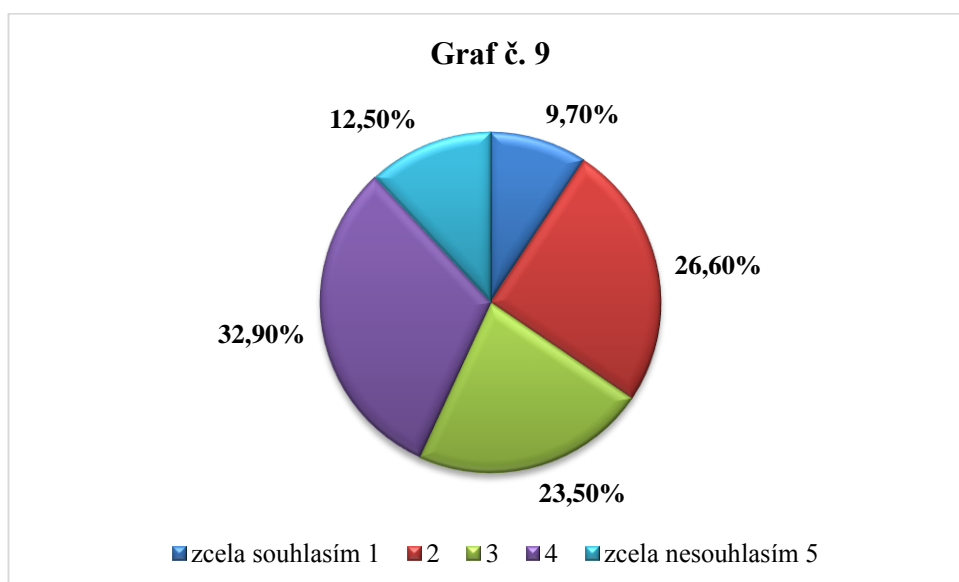
Z grafu je patrné, že největší počet respondentů 34,40% označil prostřední hodnotu škály, tedy se nepřiklání ani k jedné ze dvou zcela opačných odpovědí. Druhý největší počet respondentů 23,50% s výrokem, že kdyby některé skupiny imigrantů zůstaly doma a nepřicházeli by do České republiky, měli bychom méně problémů, spíše souhlasí. S výrokem spíše nesouhlasí 18,80% respondentů. Zcela souhlasí 14,10% respondentů a zcela nesouhlasí 9,40%. Tabulka ukazuje, že průměrná odpověď respondentů byla 2,86.

Výrok č. 9

Lidem žijících v ghettech brání diskriminace na trhu bydlení najít si odpovídající bydlení mimo tyto lokality.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
zcela souhlasím 1	3	9,7 %
2	17	26,6 %
3	15	23,5 %
4	21	32,9 %
zcela nesouhlasím 5	8	12,5 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	3,22	



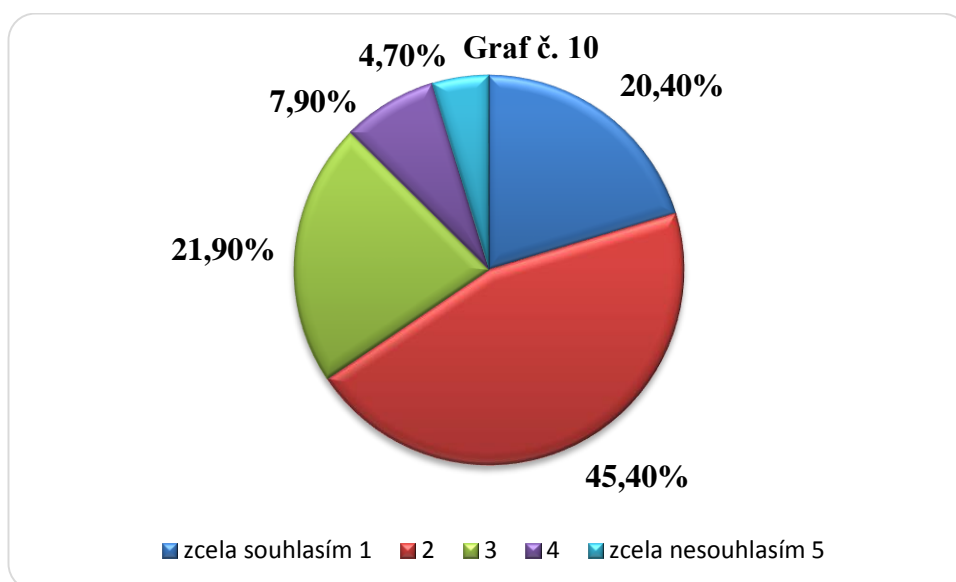
Z grafu je patrné, že s výrokem: Lidem žijících v ghettech brání diskriminace na trhu bydlení najít si odpovídající bydlení mimo tyto lokality 32,90% respondentů spíše nesouhlasí. Opačného názoru je 26,60% respondentů, kteří s výrokem spíše souhlasí. Průměrnou hodnotu škály označilo 23,50% respondentů. S výrokem zcela nesouhlasí 12,50% respondentů a zcela souhlasí 9,70% respondentů. Z tabulky vyplývá, že průměrná odpověď respondentů byla 3,22.

Výrok č. 10

Děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí českých škol.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
zcela souhlasím 1	13	20,4 %
2	29	45,4 %
3	14	21,9 %
4	5	7,9 %
zcela nesouhlasím 5	3	4,7 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	2,31	



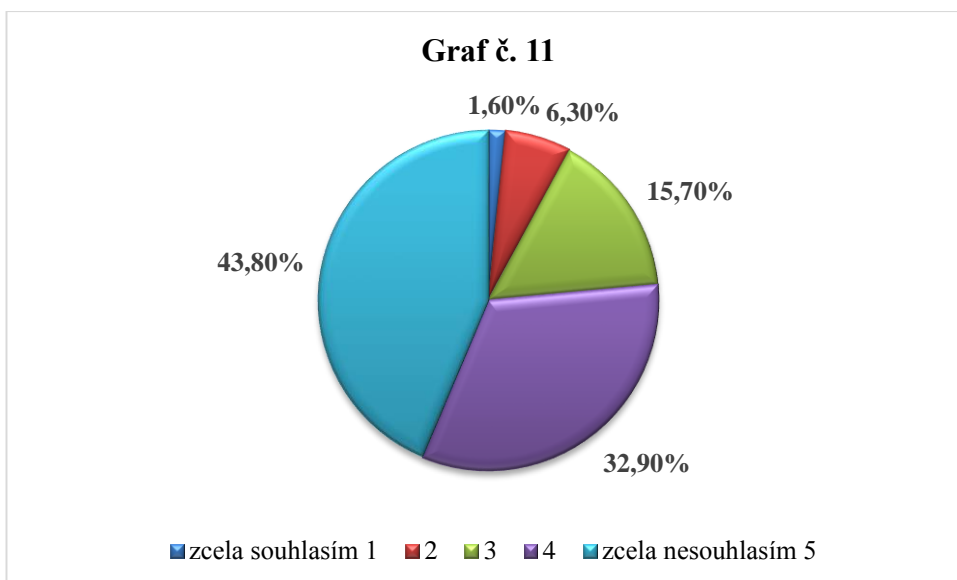
Z grafu vyplývá, že 45,40% respondentů spíše souhlasí s výrokem, že děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí českých škol. Ani souhlas či nesouhlas, tedy označení prostřední hodnoty na škále, vyjádřilo 21,90% respondentů. S výrokem zcela souhlasí 20,40% respondentů. Spíše nesouhlasí 7,90% respondentů a zcela nesouhlasí 4,70% respondentů. Tabulka ukazuje, že průměrná odpověď respondentů byla 2,31.

Výrok č. 11

Romské děti jsou přirozeně méně inteligentní než ostatní děti.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
zcela souhlasím 1	1	1,6 %
2	4	6,3 %
3	10	15,7 %
4	21	32,9 %
zcela nesouhlasím 5	28	43,8 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	4,11	



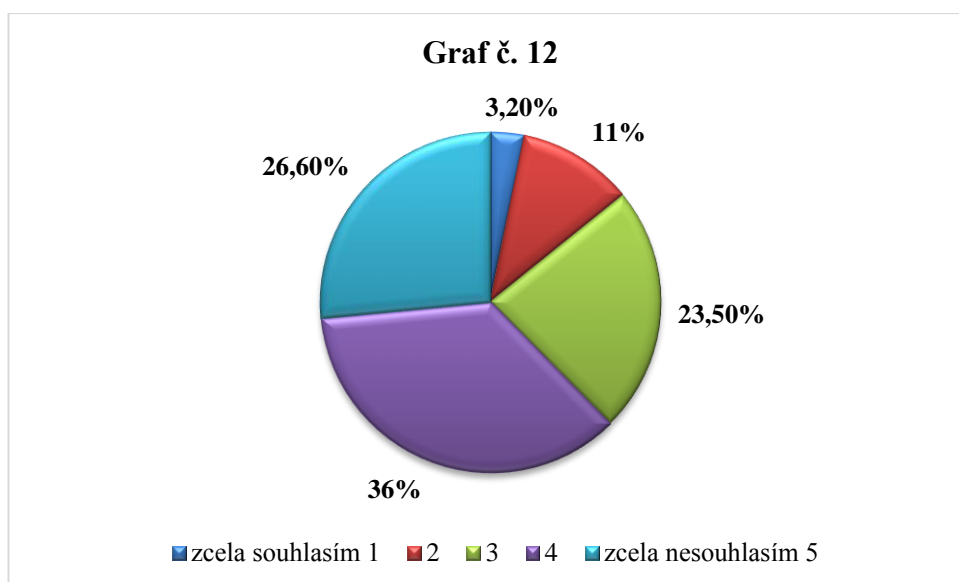
Z grafu je patrné, že 43,80% respondentů zcela nesouhlasí s výrokem, že romské děti jsou přirozeně méně inteligentní než ostatní děti. S tímto výrokem spíše nesouhlasí 32,90% respondentů. Prostřední hodnotu ze škály uvedlo 15,70% respondentů. S výrokem spíše souhlasí 6,30% respondentů a zcela souhlasí 1,60% respondentů. Z tabulky vyplývá, že průměrná odpověď respondentů byla 4,11.

Výrok č. 12

Evropané mají v povaze větší pracovitost než Afričané.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
zcela souhlasím 1	2	3,2 %
2	7	11 %
3	15	23,5 %
4	23	36 %
zcela nesouhlasím 5	17	26,6 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	3,72	



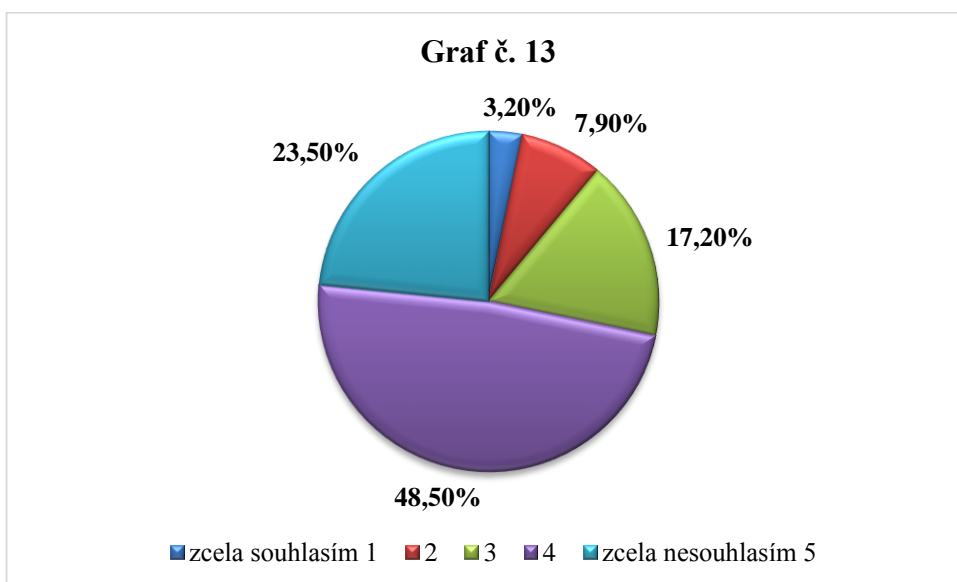
Z grafu vyplývá, že největší počet respondentů 36% spíše nesouhlasí s výrokem, že Evropané mají v povaze větší pracovitost než Afričané. S výrokem zcela nesouhlasí 26,60% respondentů a 23,50% respondentů označilo prostřední hodnotu škály, tedy nevyjádřili ani souhlas a ani nesouhlas. S výrokem spíše souhlasí 11% respondentů a zcela souhlasí 3,20% respondentů. Průměrná odpověď respondentů byla 3,72.

Výrok č. 13

Rasová diskriminace již není v ČR aktuálním tématem.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
zcela souhlasím 1	2	3,2 %
2	5	7,9 %
3	11	17,2 %
4	31	48,5 %
zcela nesouhlasím 5	15	23,5 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	3,81	



Jak ukazuje graf, s výrokem, že rasová diskriminace již není v České republice aktuálním tématem největší počet respondentů 48,50% spíše nesouhlasí. S výrokem zcela nesouhlasí 23,50% respondentů a 17,20% respondentů označilo prostřední hodnotu předložené škály. Dále 7,90% respondentů spíše s výrokem souhlasí a 3,20% respondentů s předloženým výrokem zcela souhlasí. Z tabulky vyplývá, že průměrná odpověď respondentů byla 3,81.

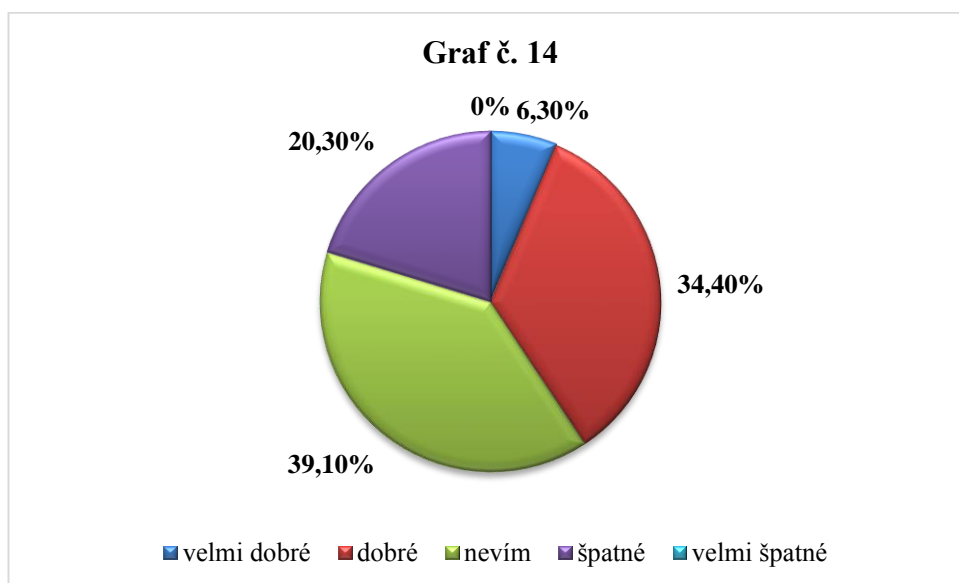
U následujících otázek č. 14 – č. 16 označte tu z možností, se kterou se nejvíce ztotožňujete.

Otázka č. 14

Jaké máte zkušenosti s žáky jiných etnik?

- a) velmi dobré,
- b) dobré,
- c) nevím,
- d) špatné,
- e) velmi špatné.

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
a	4	6,3 %
b	22	34,4 %
c	25	39,1 %
d	13	20,3 %
e	0	0 %
Celkový počet odpovědí	64	



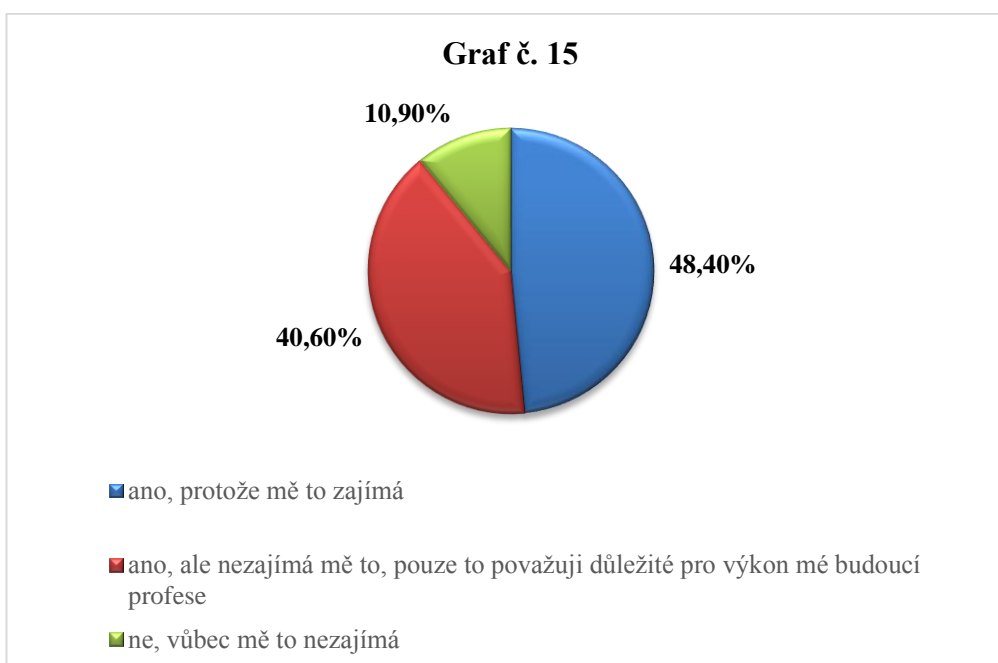
Z grafu je patrné, že na otázku: Jaké mají zkušenosti s žáky jiných etnik?, odpovědělo 39,10% nevím. Dobré zkušenosti se žáky jiných etnik má 34,40% respondentů. Odpověď špatné zkušenosti uvedlo 20,30% respondentů. Žádný respondent neuvedl, že má velmi špatné zkušenosti.

Otázka č. 15

Zajímáte se sám/sama o odlišné kultury?

- a) ano, protože mě to zajímá,
- b) ano, ale nezajímá mě to, pouze to považuji za důležité pro výkon mé budoucí profese,
- c) ne, vůbec mě to nezajímá.

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
a	31	48,4 %
b	26	40,6 %
c	7	10,9 %
Celkový počet odpovědí	64	



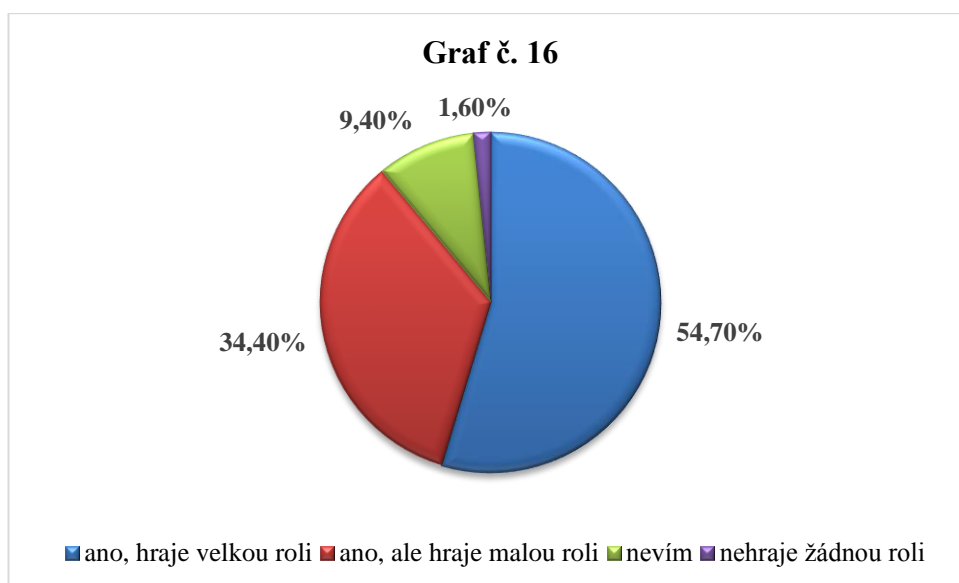
Z grafu vyplývá, že největší skupina respondentů 48,40% se sama z vlastní iniciativy zajímá o odlišné kultury. Dalších 40,60% respondentů se o odlišné kultury sice zajímá, ale pouze ve vztahu k výkonu jejich budoucí profese. Jinak je pro ně tato problematika nezajímavá. Poslední skupinu tvoří respondenti, které problematika odlišných kultur vůbec nezajímá a bylo jich 10,90%.

Otázka č. 16

Hraje podle Vás sociokulturní odlišnost v edukačním procesu nějakou roli?

- a) ano, hraje velkou roli,
- b) ano, ale hraje malou roli,
- c) nevím,
- d) nehraje žádnou roli.

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
a	35	54,7 %
b	22	34,4 %
c	6	9,4 %
d	1	1,6 %
Celkový počet odpovědí	64	



Z grafu je patrné, že největší počet respondentů 54,70% respondentů je toho názoru, že sociokulturní odlišnost hraje v edukačním procesu velkou roli. Podle dalších 34,40% respondentů hraje sociokulturní odlišnost v edukaci jen malou roli. Odpověď nevím uvedlo 9,40% a 1,60% respondentů se domnívá, že sociokulturní odlišnost nehraje v edukaci žádnou roli.

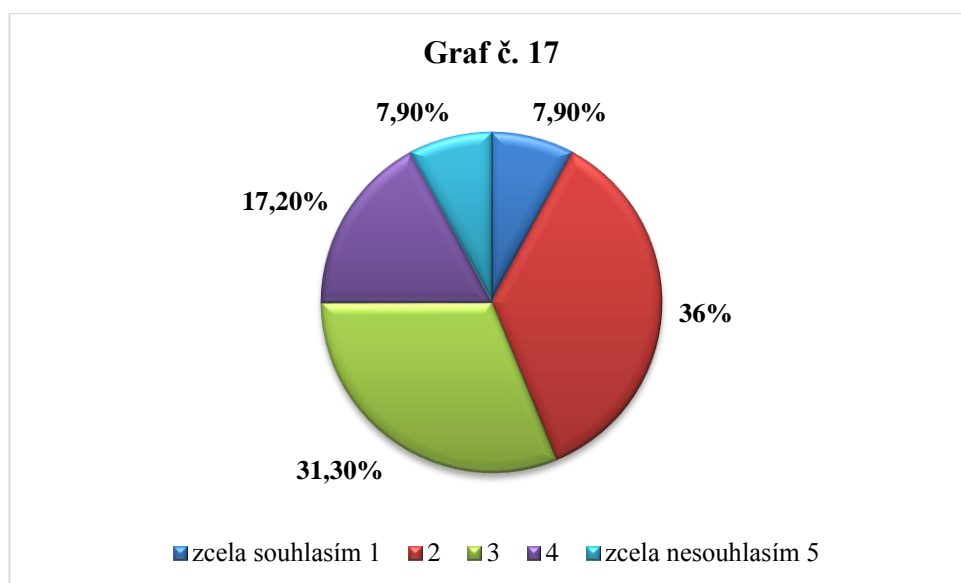
U následujících výroků č. 17 – č. 20 označte tu z možností, se kterou se nejvíce ztotožňujete.

Výrok č. 17

V příchodu žáka jiného etnika do třídy vidím práci navíc.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
Zcela souhlasím 1	5	7,9 %
2	23	36 %
3	20	31,3 %
4	11	17,2 %
Zcela nesouhlasím 5	5	7,9 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	2,81	



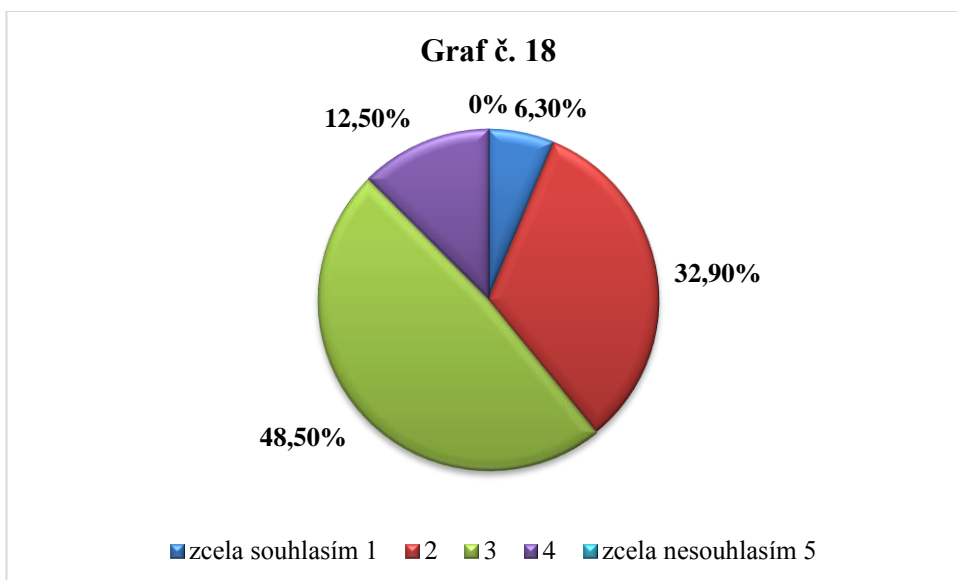
Z grafu je patrné, že 36% respondentů spíše souhlasí s výrokem, že příchod žáka jiného etnika znamená práci navíc. Prostřední hodnotu škály označilo 31,30% respondentů, tedy se nepřiklání ani k jedné ze stran. S výrokem spíše nesouhlasí 17,20% respondentů. Zcela souhlasí a zcela nesouhlasí vždy 7,90% respondentů. Tabulka ukazuje, že průměrná odpověď respondentů byla 2,81.

Výrok č. 18

V příchodu žáka jiného etnika do třídy vidím kladný přínos pro edukační proces.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
Zcela souhlasím 1	4	6,3 %
2	21	32,9 %
3	31	48,5 %
4	8	12,5 %
Zcela nesouhlasím 5	0	0 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	2,67	



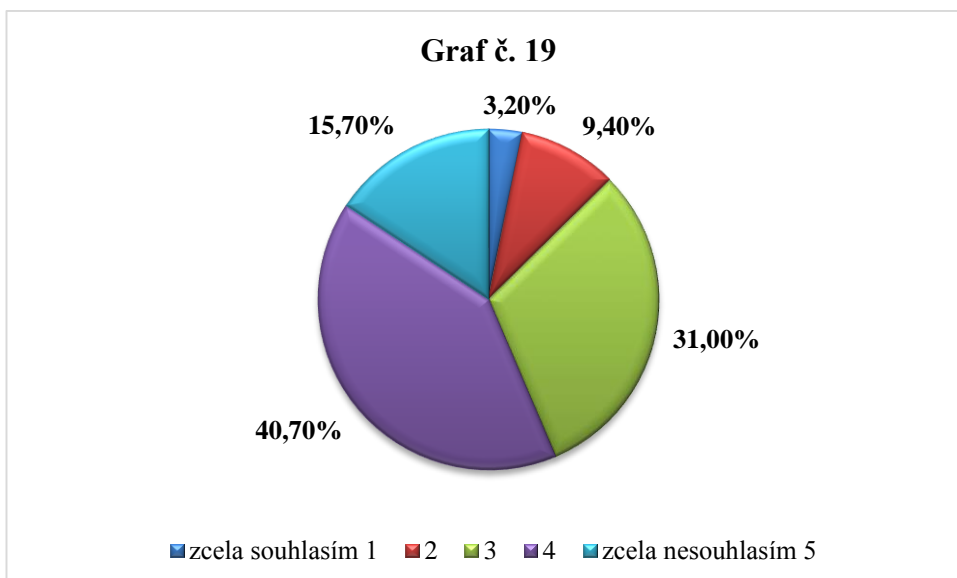
Z grafu vyplývá, že 48,50% respondentů nevyjádřilo souhlas či nesouhlas s výrokem, že příchod žáka jiného etnika znamená kladný přínos pro edukační proces. S výrokem spíše souhlasí 32,90% respondentů a spíše nesouhlasí 12,50% respondentů. Zcela souhlasí 6,30% respondentů. Nikdo neodpověděl, že s tímto výrokem zcela nesouhlasí. Tabulka ukazuje, že průměrná odpověď respondentů byla 2,67.

Výrok č. 19

Jsem dobře připraven/připravena na práci s žáky jiných etnik.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
Zcela souhlasím 1	2	3,2 %
2	6	9,4 %
3	20	31,3 %
4	26	40,7 %
Zcela nesouhlasím 5	10	15,7 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	3,56	



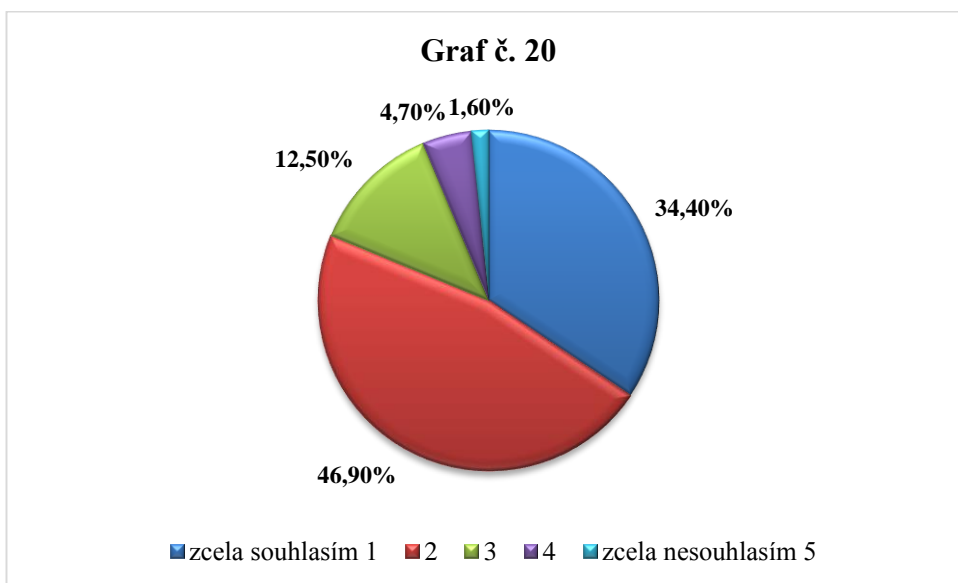
Z grafu vyplývá, že 40,70% respondentů spíše souhlasí s výrokem: Jsem dobře připraven/připravena na práci s žáky jiných etnik. Pro střední hodnotu škály označilo 31%. S výrokem zcela nesouhlasí 15,70% respondentů. Spíše souhlasí 9,40% respondentů a jen 3,20% respondentů zcela souhlasí. Průměrná odpověď respondentů byla 3,56.

Výrok č. 20

Potřebuji si zlepšit své znalosti důležité k práci s žákem jiného etnika.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

Odpověď	Počet odpovědí	Procentuální vyjádření
Zcela souhlasím 1	22	34,4 %
2	30	46,9 %
3	8	12,5 %
4	3	4,7 %
Zcela nesouhlasím 5	1	1,6 %
Celkový počet odpovědí	64	
Průměrná odpověď	1,92	



Z grafu vyplývá, že 46,90% respondentů spíše souhlasí s výrokem, že si potřebují zlepšit své znalosti důležité k práci s žáky jiných etnik. S tímto výrokem zcela souhlasí 34,40% respondentů. Prostřední hodnotu škály uvedlo 12,50% respondentů. S výrokem spíše nesouhlasí 4,70% respondentů a zcela nesouhlasí 1,60% respondentů. Průměrná odpověď byla 1,92.

6 Diskuse

V této kapitole budeme diskutovat o výsledcích realizovaného výzkumného šetření. Vzhledem k celkovému počtu 64 respondentů, lze výzkumné šetření považovat pouze za určitou sondu. Výsledky tedy nemůžeme zevšeobecňovat na všechny studenty učitelství pro základní školy studující na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Jako cíl tohoto výzkumného šetření jsme si stanovili následující: Cílem je zjistit vědomosti a postoje budoucích učitelů základních škol (studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) z oblasti multikulturní výchovy a jejich vztah k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků.

Na základě takto stanoveného cíle jsme stanovili následující výzkumné otázky:

- 1) Jaké vědomosti mají budoucí učitelé základních škol (studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) o problematice výchovy a vzdělávání etnicky odlišných žáků?
- 2) Jaké postoje mají budoucí učitelé základních škol (studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) k etnicky odlišným žákům?
- 3) Jaký vztah mají budoucí učitelé základních škol (studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků?

K vyvození závěru výzkumného šetření jsme použili výsledky výzkumného šetření, pomocí kterých jsme odpověděli na stanovené výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1 - Jaké vědomosti mají budoucí učitelé základních škol (studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) o problematice výchovy a vzdělávání etnicky odlišných žáků?

Tuto výzkumnou otázku jsme ověřovali pomocí tvrzení č. 1 – č. 4. Obecně můžeme konstatovat, že respondenti mají nejen dobré znalosti z problematiky multikulturní výchovy, ale uvědomují si i obsahy jednotlivých koncepcí. Na základě výsledků odpovědí můžeme usoudit, že respondenti se přiklání spíše ke koncepcím multikulturní výchovy, ve kterých je obsažen prvek skupinového pojetí a integrace, ale i novější koncepce. To potvrzuje výsledky tvrzení č. 1, č. 3 a č. 4.

Z výsledků tvrzení č. 1 vyplývá, že nejvíce respondentů spatřuje cíle multikulturální výchovy ve znalostech a porozumění specifik jiných skupin a v přípravě na život v multikulturální realitě. Výsledky tvrzení č. 3 dokazují, že studenti znají novější přístupy k identitě, ke kterým se také přiklání. Podle většiny respondentů je identita mnohohrstevnatá nebo způsob zařazení jednotlivce do skupiny. Rovněž tvrzení č. 4 ukazuje, že nejvíce respondentů se přiklání ke koncepci multikulturalismu jako skutečnosti, ve které vedle sebe koexistují lidé odlišní a je mezi nimi vzájemná komunikace a integrace. Jen tvrzení č. 2 nabízelo jednu správnou odpověď, kterou označily 2/3 respondentů.

Výzkumná otázka č. 2 – Jaké postoje mají budoucí učitelé základních škol (studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) k etnicky odlišným žákům?

Výzkumnou otázku jsme ověřovali pomocí druhé části dotazníků, konkrétně výroky č. 5 – č. 13. Obecně podle výsledků výzkumného šetření je velmi obtížné jednoznačně určit, zda mají respondenti spíše pozitivní či negativní postoje k etnicky odlišným žákům, jelikož jejich odpovědi se vždy odvíjely od daného výroku. Protože ale hovoříme o učitelích, osobách, které se setkávají s etnicky odlišnými žáky, formují osobnosti žáků a připravují je na život v multikulturální realitě, neměli by se negativní postoje vyskytovat vůbec.

Z výsledků pátého výroku (Multikulturální Českou republiku považují za nejlepší možné řešení stavu společnosti.) nemůžeme říci, zda respondenti s výrokiem souhlasí či nesouhlasí. Nejvíce respondentů nevyjádřilo ani souhlas, ani nesouhlas. Důvodem tak vysokého počtu respondentů, kteří označili středovou hodnotu škály, může být, že výrok neuvádí konkrétní multikulturální složení České republiky. Zbytek respondentů můžeme rozdělit na dvě části, přičemž jedna, o trochu větší, s výrokiem nesouhlasí. Objevuje se tedy mírná tendence k negativnímu postoji.

Výsledky šestého výroku (Kultura některých národnostních skupin je na vyšším stupni vývoje než kultura jiných skupin.) ukazují negativní postoje respondentů, kdy téměř 70% respondentů s výrokiem spíše či zcela souhlasí. Tento

výsledek poukazuje na etnocentrické pojetí u respondentů, které může být pro výkon budoucího povolání značným problémem.

Z výsledků sedmého výroku (Je v pořádku, pokud mají některé skupiny ve společnosti více šancí než jiné skupiny.) je patrný značný obrat směrem k pozitivním postojům u respondentů, neboť s výrokiem nesouhlasilo přibližně 70% z nich. Problém interpretace výsledků může být ztížen tím, že výrok neuvádí konkrétní myšlené skupiny. Na základě tohoto výsledku můžeme konstatovat, že respondenti nesouhlasí s projevy diskriminace ve společnosti.

Na spíše negativní postoje poukazují i výsledky osmého výroku (Kdyby některé skupiny imigrantů zůstaly doma a nepřicházely by do ČR, měli bychom méně problémů.). I přestože největší procento respondentů nevyjádřilo souhlas či nesouhlas. Problematiku interpretace opět ztěžuje nestanovení konkrétní skupiny imigrantů. Přesto výsledky mohou poukazovat na skrytý rasismus u respondentů.

Na nejednoznačné výsledky upozorňují výsledky devátého výroku (Lidem žijících v ghettech brání diskriminace na trhu bydlení najít si odpovídající bydlení mimo tyto lokality.). Výrok rozděluje odpovědi respondentů na dvě skupiny. Jedna polovina s výrokiem souhlasí a druhá zase nesouhlasí. Výrok opět neuvádí konkrétní skupinu lidí, avšak mohl u některých respondentů evokovat romské etnikum, u kterých je tento způsob života z médií známý, což mohlo mít vliv na výsledky.

Z výsledků desátého výroku (Děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měly přizpůsobit prostředí českých škol.) je zřejmé, že respondenti s výrokiem spíše souhlasí. Jen malé procento respondentů s výrokiem nesouhlasí. Otázka zní, zda respondenti nespátřují takového žáka jako případnou komplikaci.

Na kladné postoje ke konkrétní etnické menšině poukazují výsledky jedenáctého výroku (Romské děti jsou přirozeně méně inteligentní než ostatní děti.). S výrokiem nesouhlasilo přibližně 77% respondentů.

Stejně pozitivní postoje respondentů dokládají výsledky dvanáctého výroku (Evropané mají v povaze větší pracovitost než Afričané.). Přibližně 60% respondentů s tímto výrokiem nesouhlasilo. Respondenti u těchto dvou výroků spíše odmítli předsudky týkající se těchto skupin.

Výsledky posledního výroku (Rasová diskriminace již není v ČR aktuálním problémem.) naznačují kladné postoje respondentů. S výrokiem nesouhlasilo

přibližně 73% respondentů. Je zřejmé, že respondenti si uvědomují aktuálnost rasové diskriminace.

Z výše zmíněných výsledků vyvstaly dvě otázky: Proč respondenti u výroků zaměřených na konkrétní etnické skupiny odpovídali pozitivně a u výroků, které byly obecného charakteru, odpovídali spíše negativně? Co udělat pro úplné odstranění negativních postojů?

Výzkumná otázka č. 3 – Jaký vztah mají budoucí učitelé základních škol (absolventi Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků?

Výzkumnou otázku jsme ověřovali pomocí otázek č. 14. – č. 16 a výroků č. 17. – č. 20. Na základě výsledků výzkumného šetření bychom mohli vztah respondentů k výchově a vzdělávání hodnotit spíše kladně a to i přes některá vyšší procenta negativních výsledků.

Otázkou č. 14 jsme ověřovali zkušenosti respondentů s etnicky odlišnými žáky. Největší procento respondentů nemá zkušenosti s etnicky odlišnými žáky. Tento výsledek může být dán tím, že někteří se dosud na praxi s etnicky odlišnými žáky nesetkali nebo také tím, že se jednalo o respondenty z nižších ročníků, které praxe teprve čeká. Dobré zkušenosti potvrdilo přibližně 35% respondentů a 20% uvedlo, že má špatné zkušenosti. Jelikož jsme se neptali na zkušenosti s konkrétními etnickými menšinami, vyvstává zde otázka, o které etnické menšiny se jednalo.

Převážně kladné výsledky můžeme vyčíst z výsledků otázky č. 15. Přibližně pro polovinu respondentů je problematika odlišných kultur zajímavá. Přibližně druhá polovina se sice o odlišné kultury zajímá, ale jen z důvodu potřebnosti k výkonu své budoucí profese. Z těchto výsledků můžeme vyčíst skutečnost, že i když je to pro některé respondenty nezajímavé téma, uvědomují si nutnost mít znalosti z oblasti multikulturní výchovy.

Podobné výsledky dokládají i výsledky otázky č. 16, ve které jsme se ptali na důležitost sociokulturní odlišnosti v edukačním procesu. Přibližně 55% respondentů si uvědomuje, že sociokulturní odlišnost hraje v edukačním procesu

velkou roli, dalších 35 % přikládá sociokulturní odlišnosti malou roli. Podstatné je, že si většina respondentů tuto skutečnost uvědomuje.

Dalšími dvěma výroky jsme zjišťovali vztah respondentů k etnicky odlišnému žákovi, který přijde nově do třídy. Necelá polovina respondentů spatřuje v příchodu etnicky odlišného žáka práci navíc, přesto ale přibližně 40% respondentů v tom vidí kladný přínos pro edukační proces. Můžeme tedy usoudit, že pro respondenty znamená příchod žáka jiného etnika pouze větší přípravu na hodinu, nikoliv obtěžující element. U obou výroku se rovněž objevila vyšší procenta respondentů, kteří označili prostřední hodnotu na škále, což můžeme opět interpretovat tím, že někteří respondenti dosud neměli praxi nebo se při výkonu své praxe nesetkali s etnicky odlišnými žáky.

Přestože se respondenti k výchově a vzdělávání staví spíše kladně, přibližně 60% respondentů se necítí připravena na práci s etnicky odlišnými žáky. Jen 13% se považuje za dobře připravené. Můžeme se tedy ptát: Proč si myslí, že nejsou připraveni? Na otázku částečně odpovídá následující výrok, kterým jsme zjišťovali, zda si respondenti potřebují zlepšit své znalosti potřebné k práci s etnicky odlišnými žáky. Téměř 82% respondentů s výrokem souhlasí. Z výsledků vyvstávají další dvě otázky k zodpovězení. Proč tolik respondentů si potřebuje zlepšit své znalosti, přestože uvedli, že se o problematiku zajímají? Co udělat, aby budoucí učitelé odcházeli do praxe s pocitem, že jsou na práci s etnicky odlišnými žáky dobře připraveni, že získali potřebné znalosti a dovednosti?

Výsledky výzkumného šetření jsme následně porovnali s výsledky výzkumu realizovaného organizací Člověk v tísni v roce 2008¹⁶. Zjistili jsme, že jsme dospěli k přibližně stejným výsledkům, jaké uvedla organizace Člověk v tísni ve své závěrečné zprávě¹⁷.

Při vyhodnocování výsledků jsme rovněž narazili na několik dílčích, zajímavých otázek, např. Proč respondenti u výroků zaměřených na konkrétní etnické skupiny odpovídali pozitivně a u výroků, které byly obecného charakteru,

¹⁶ Výzkum popisujeme v kapitole 4 Metodologie

¹⁷ Další výzkum zaměřený na interkulturní kompetence budoucích učitelů realizovala Pedagogická fakulta Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v roce 2009. Výzkum se nazýval Problematika rozvoje interkulturní kompetence budoucích učitelů.

odpovídali spíše pozitivně? Co udělat, aby budoucí učitelé odcházeli do praxe s pocitem, že jsou na práci s etnicky odlišným žákem dobře připraveni, že získali potřebné znalosti a dovednosti?

Obecně se k výsledkům celého výzkumného šetření vztahuje jedna zásadní otázka. Proč byla tak nízká návratnost dotazníků? Je to dáno tématem nebo možností vyplnění dotazníku odmítnout? Podle našeho názoru důvod tak nízké návratnosti spočíval v neochotě studentů. Přestože byli osloveni prostřednictvím univerzitní pošty, což jim zaručovalo úplnou anonymitu a možnost dotazník vyplnit kdykoliv, neprojevili studentskou kolegiálníitu.

Na všechny výše uvedené otázky, které vyplynuly z výzkumného šetření, by bylo vhodné odpovědět dalším výzkumem, jehož téma by mohlo znít např. takto: Přípravenost budoucích učitelů na práci s etnicky odlišným žákem, Etnicita ve výchovně-vzdělávacím procesu, Cizinec v českém školním prostředí aj. Zajímavé výsledky by rovněž mohly vyplynout z výzkumného šetření realizovaného na výzkumném vzorku, který by tvořili učitelé základních či středních škol, kteří jsou již v praxi.

Závěr

V diplomové práci jsme si položili dva základní cíle. Prvním cílem bylo seznámit se s problematikou etnických menšin s důrazem na oblast výchovy a vzdělávání, který jsme naplnili popsáním problematiky v teoretické části diplomové práce. Druhý cíl se vztahoval k empirické části diplomové práce, ve které jsme si stanovili zjistit vědomosti a postoje budoucích učitelů základních škol (studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) z oblasti multikulturní výchovy a jejich vztah k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků.

Jak jsme již zmínili, předkládaná diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. V první kapitole teoretické části jsme se seznámili s pojmem etnická menšina a s počty cizinců žijících na území České republiky. Druhá kapitola pojednává o pojmech migrace a integrace. Popsali jsme teorie migrace, kulturní šok a dále vývoj integrace u nás a v Evropě. Nejrozsáhlejší kapitolu jsme věnovali problematice výchovy a vzdělávání etnicky odlišného žáka. Popsali jsme současný stav vzdělávání etnicky odlišných žáků, legislativní dokumenty a bariéry vztahující se k této problematice. Rovněž jsme se zaměřili na vysvětlení pojmů multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání. V poslední části kapitoly jsme vysvětlili interkulturní kompetence učitele.

V empirické části jsme popsali metodologii a výsledky realizovaného výzkumného šetření, ve kterém jsme si jako cíl stanovili zjistit vědomosti a postoje budoucích učitelů základních škol (studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) z oblasti multikulturní výchovy a jejich vztah k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků. K získání námi potřebných dat jsme zvolili kvantitativní výzkumnou strategii a jako techniku sběrů dat jsme použili dotazník. Dotazník se skládal ze tří částí: znalostní test základních pojmů z oblasti multikulturní výchovy, mezinárodní škála rasistických postojů a vlastní otázky vztahující se k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků. Výzkumný vzorek respondentů tvořili studenti oborů Učitelství pro 1. stupeň základních škol a Učitelství pro 2. stupeň základních škol (různé kombinace oborů) Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Z celkového počtu 526 respondentů se

výzkumného šetření zúčastnilo jen 64 studentů. Výzkumné šetření mělo tedy charakter výzkumné sondy, z čehož vyplývá, že výsledky jsme nemohli zobecnit na všechny studenty daných oborů. Přesto jsme mohli na základě zjištěných údajů odpovědět na položené výzkumné otázky a navrhnout další výzkumné otázky, které nám z výsledků nově vyplynuly. Závěrem lze konstatovat, že se nám podařilo naplnit oba stanovené cíle.

Slabá místa této diplomové práce spatřujeme především v empirické části, konkrétně v nízké návratnosti dotazníků, což vedlo k nemožnosti zobecnění výsledků výzkumného šetření zobecnit a uvedení relevantních závěrů.

Pedagogický přínos této práce spatřujeme ve shrnutí a ucelení informací vztahujících se k problematice vzdělávání etnicky odlišného žáka. Na základě výsledků získaných z výzkumného šetření jsme mohli popsat stávající situaci a stanovit další výzkumné otázky, které by mohly být námětem dalších výzkumů.

Použité zdroje

Knihy a sborníky

[1] BÁNOVEC, Ladislav. Integrace dětí-cizinců na území České republiky a podpora krajanů žijících v zahraničí v oblasti vzdělávání. In: BROUČEK, Stanislav, ed. a GRULICH, Tomáš, ed. *Migrace a česká společnost: výběr textů a diskuse z konference k aktuálním problémům migrací*. Vyd. 1. Praha: Etnologický ústav AV ČR ve spolupráci se Senátem PČR, 2012. 195 s. ISBN 978-80-87112-61-8.

[2] BARKER, Chris. *Slovník kulturních studií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 206 s. ISBN 80-7367-099-2.

[3] BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. 347 s. Politologická řada; sv. 4. ISBN 80-7325-020-9.

[4] BARŠOVÁ, Andrea a BARŠA, Pavel. *Přistěhovalectví a liberální stát: imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2005. 308 s. Monografie; sv. č. 15. ISBN 80-210-3875-6.

[5] BURYÁNEK, Jan a kol. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. [Praha]: Nakladatelství Lidové noviny, 2002 - .sv. ISBN 80-7106-614-1.

[6] ČAKIRPALOGLU, Balaban, Irena. Problematika migrace v České republice. In: PREISSOVÁ, Andrea, ed. a ŠVACHOVÁ, Irena, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 206 s. Sborník; č. 2013/54. ISBN 978-80-244-3413-1.

- [7] DLUHOŠOVÁ, Helena. Integrace cizinců v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. 2. vyd., aktualiz. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [8] DOHNALOVÁ, Eva. *Úvod do sociální práce s migranty: problematika migrace a integrace v ES/EU a České republice*. Vyd. 1. Olomouc: Caritas - Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2012. 124 s. ISBN 978-80-87623-02-2.
- [9] DRBOHLAV, Dušan a kol. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 207 s. Studie; sv. 66. ISBN 978-80-7419-039-1.
- [10] ERIKSEN, Thomas Hylland. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7254-925-2.
- [11] ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. 352 s. Studijní texty; sv. 51. ISBN 978-80-7419-053-7.
- [12] ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-465-6.
- [13] FERRAROVÁ, Eva. Gender a minority a funkce rodiny v interkulturním pojetí. In: PŘÍVRATSKÝ, Vladimír, ed., TEODORIS, Vasilis, ed. a VANČATA, Václav, ed. *Základní kulturní a sociální mechanismy významné pro úspěšnou integraci žáků a studentů se specifickými potřebami: soubor vybraných textů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7290-426-6.
- [14] GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. 647 s. ISBN 8085605287.

[15] GRULICH, Tomáš. Migrace a česká společnost (zamyšlení nad záměry konference). In: BROUČEK, Stanislav, ed. a GRULICH, Tomáš, ed. *Migrace a česká společnost: výběr textů a diskuse z konference k aktuálním problémům migrací*. Vyd. 1. Praha: Etnologický ústav AV ČR ve spolupráci se Senátem PČR, 2012. 195 s. ISBN 978-80-87112-61-8.

[16] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

[17] GULOVÁ, Lenka. Multikulturní výchova jako šance pro každého. Prostor pro nikdy nekončící dialog. In: PREISSOVÁ, Andrea, ed. a ŠVACHOVÁ, Irena, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 206 s. Sborník; č. 2013/54. ISBN 978-80-244-3413-1.

[18] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

[19] Hirt, Tomáš, ed. a Jakoubek, Marek, ed. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. 279 s. ISBN 80-86898-22-9.

[20] HLADÍK, Jakub. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 4, s. 27-47.

[21] HLADÍK, Jakub. Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích pedagogů. In: BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana, ed. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí: sborník příspěvků z elektronické vědecké konference s mezinárodní účastí*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006. 225 s. Sborníky. ISBN 80-7044-851-2.

[22] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

[23] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

[24] JIRASOVÁ, Martina, POSPÍŠIL, Pavel, SULITKA, Andrej. Národnostní menšiny v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

[25] KOCOUREK, Jiří. O čem je multikulturní výchova? K metodě a obsahu. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. 2. vyd., aktualiz. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

[26] KOCOUREK, Jiří. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. 2. vyd., aktualiz. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

[27] KRÁKORA, Pavel. Menšiny v českých zemích – historie a současnost. In: KRÁKORA, Pavel a kol. *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. 1. vyd. Praha: Epoque, 2010. 122 s. Erudica; sv. 16. ISBN 978-80-7425-079-8.

[28] MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník*. Brno: Cerm, 2009. ISBN 978-80-7204-560-0.

[29] MARÁDOVÁ, Eva. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 44 s. ISBN 80-86991-82-2.

[30] MEČIAR, Milan. Konec multikulturalismu v Evropě? In: Kroupová, Alena a kol. *Kapitoly z multikulturní tolerance IV*. Praha: UK EIS SVLP, 2006. 120 s. Člověk a jeho práva; sv. 20. ISBN 80-903623-0-3.

[31] MOREE, Dana a kol. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu. Praha: Člověk v tísni, 2008. 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3.

[32] MORGENSTERNOVÁ, Monika a kol. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.

[33] MORVAYOVÁ, Petra. Vymezení role terciálního vzdělávání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení. In: BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana, a kol. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí: sborník příspěvků z elektronické vědecké konference s mezinárodní účastí*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006. 225 s. Sborníky. ISBN 80-7044-851-2.

[34] PETRÁŠ, René. *Cizinci ve vlastní zemi: Dějiny a současnost národnostního napětí v Evropě*. 1. vyd. Praha: Auditorium, 2012. 255 s. ISBN 978-80-87284-32-2.

[35] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3069-1.

[36] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. 220 s. Psychologie. ISBN 978-80-7367-280-5.

[37] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. 211 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-72-2.

[38] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6 (váz.).

[39] RADOSTNÝ, Lukáš. Začleňování cizinců do českého vzdělávacího systému. In: BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. *Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti*. 1. vyd. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, 2010. 314 s. ISBN 978-80-87398-08-1.

[40] STANĚK, Antonín. Vnímání kulturní rozmanitosti v českých školách. In: KRÁKORA, Pavel a kol. *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. 1. vyd. Praha: Epoque, 2010. 122 s. Erudica; sv. 16. ISBN 978-80-7425-079-8.

[41] ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Pojetí multikulturní výchovy a vzdělávání v našem školství. In: BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana, ed. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí: sborník příspěvků z elektronické vědecké konference s mezinárodní účastí*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006. 225 s. Sborníky. ISBN 80-7044-851-2.

[42] TICHÁ, Milena. Multikulturní výchova v podmínkách globalizace a regionalizace světového hospodářství. In: PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 350 s. ISBN 978-80-7290-277-4.

[43] UHEREK, Zdeněk a kol. Cizinecké komunity z antropologické perspektivy: vybrané případy významných imigračních skupin v České republice. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2008. 259 s. ISBN 978-80-87112-12-0.

[44] *Velký sociologický slovník*. 1. svazek. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

[45] WALLERSTEIN, Immanuel. In: BARŠOVÁ, Andrea a BARŠA, Pavel. *Přistěhovalectví a liberální stát: imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2005. 308 s. Monografie; sv. č. 15. ISBN 80-210-3875-6.

Internetové zdroje

[1] ANNAN, Kofi. Je nejvyšší čas na dialog o migraci (Kofi Annan). In: *Informační centrum OSN v Praze United Nations Information Centre Prague* [online]. [cit. 2013-10-09].

Dostupné z <http://www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/zprava.php?id=1156>.

[2] BAHENSKÝ, František. *Etnicita v historické perspektivě: Prolegomena ke vzniku, vývoji a proměně etnické kolektivní identity* [online]. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky, v.v.i, 2010 [cit. 2013-10-20]. 118 s. ISBN 978-80-87112-44-1. Dostupné z:

http://eu.avcr.cz/miranda2/export/sitesavcr/data.avcr.cz/humansci/eu/Pracoviste/Oddeleni_historicke_etnologie/Etnicita_v_historicke_perspektive.pdf.

[3] Cizinci: Počet cizinců. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Český statistický úřad* [online]. 2014 [cit. 2014-03-24].

Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu.

[5] Cizinci podle státního občanství. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Český statistický úřad: Veřejná databáze* [online]. 2014 [cit. 2014-03-31]. Dostupné z: http://vdb.czso.cz/vdbvo/grafdetail.jsp?cas_2_102=20121231&kapitola_id=743&potvrz=Zobrazit+graf&go_zobraz=1&go_h_3=1&go_h_114=1&go_h_6=1&go_h_7=1&cislotab=OBY5092PU_OK&go_h_4=1&voa=graf&str=grafdetail.jsp&go_l_11=1.

[6] GAVORA, Peter a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.

[7] HÁJSKÁ, Markéta. Závěrečná zpráva z výzkumu: Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách. In: *Varianty: vzdělávací program společnosti Člověk v tísní* [online]. 2008 [cit. 2014-03-21]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=37&item=1>.

[8] JANKŮ, Kateřina. Moderní migrace: Stěhování se zvláštním významem. *Sociální studia: časopis katedry FSS MU* [online]. 2006, roč. 2006, č. 1 [cit. 2014-02-12].

Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/modern%C3%ADmigracest%C4%9Bhov%C3%A1n%C3%AD-se-zvl%C3%A1%C5%A1tn%C3%ADm-v%C3%BDznamem>

[9] KOCOUREK, Jiří. *Vzdělávání o interkulturním setkávání*. [online]. 2010 [cit. 2014-02-14].

Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/kulturni-sok>.

[10] LIDICKÁ, Jana. *Adaptace na cizí kulturu aneb Co prožívají přistěhovalci?*. *Řízení školy* [online]. 29. 02. 2012, roč. 2012, č. 1 [cit. 2014-02-14].

Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/adaptace-na-cizi-kulturu-aneb-co-prozivaji-pristehovalci-2/>.

[11] META SPOLEČNOST PRO PŘÍLEŽITOSTI MLADÝCH MIGRANTŮ. *Inkluzivní škola.cz: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. [cit. 2014-03-21].

Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/>.

[12] Počty cizinců na různých typech škol – školní rok 2011/12. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Český statistický úřad* [online]. 2014 [cit. 2014-03-24].

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani.

[13] *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 104 s. [cit. 2014-02-18].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.

[14] Rada vlády pro národnostní menšiny. *VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY* [online]. 2009 - 2014 [cit. 2014-02-14].

Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074/>.

[15] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání: školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2013. 143 s. [cit. 2014-02-18].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>.

Zahraniční zdroje

[1] About Migration: Key Migration Terms: Table of Contents. INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. *International Organization for Migration* [online]. [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: <http://www.iom.int/cms/en/sites/iom/home/about-migration/key-migration-terms-1.html#Migration>.

[2] BARTH, Frederick. *Ethnic groups and Boundaries. The Social organization of Culture Difference*. Boston: Little, Brown and Company, 1969. ISBN 978-0-04-572019-4.

[3] JENKINS, Richard. The limits if identity: ethnicity, conflict, and politics. *Sheffield Online Papers in Social Research: Department of Sociological Studies*. 2000, č. 2, s. 1-25. ISSN 1470-0689.

[4] HAMMER, Mittchel R., Milton J. BENNET a Wiseman RICHARD. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. July 2003, Volume 27, Issue 4, s. 421-443. ISSN 0147-1767.

[5] OECD. *International migration policies and data: International Migration Outlook 2013* [online]. 2013 [cit. 2013-11-08]. ISBN 9789264200159. Dostupné z: <http://www.oecd.org/els/mig/imo2013.htm>

[6] THE NATIONAL COUNCIL FOR CURRICULUM AND ASSESSMENT. *Intercultural education in the primary school: Enablig children to respect and celebrate diversity, to promote equality and to challenge unfair discrimination* [online]. 2005 [cit. 2014-03-11].

Dostupné z: www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf

[7] YELVINGTON Kevin, 1991. Ethnicity as practice. A Comment on Bentley. In *Comparative Studies in Society and History*. Volume33 Issue01 / January 1991, pp 158-168. Cambridge Journals

Právní předpisy a dokumenty

[1] Česká republika. Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců: Společné soužití. In: <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>. Praha, 27. 1. 2011.

Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>

[2] Česká republika. Koncepce integrace cizinců v roce 2005 a její další rozvoj. In: <http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=321>. 2006.

Dostupné z: <http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=321>

[3] Česká republika. Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců: Společné soužití v roce 2013.

In: <http://www.cizinci.cz/files/clanky/988/Postup.pdf>. 2013.

Dostupné z: <http://www.cizinci.cz/files/clanky/988/Postup.pdf>

[4] Česká republika. Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky. In: *Sbírka zákonů*. 28. prosince 1992, roč. 1993, 1. Dostupné z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2/1993&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

[zakonu/SearchResult.aspx?q=2/1993&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2/1993&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

[5] Česká republika. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 2. srpna 2001, 104.

Dostupné z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=273/2001&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
[zakonu/SearchResult.aspx?q=273/2001&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=273/2001&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

[6] Česká republika. Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů*. 21. prosince 2007, roč. 2007, 108.

Dostupné z: [http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-343-2007-sb-kterym-se-](http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-343-2007-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-a-nektere-dalsi-zakony)
[meni-zakon-c-561-2004-sb-a-nektere-dalsi-zakony](http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-343-2007-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-a-nektere-dalsi-zakony)

[7] Česká republika. Zákon č. 362/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 30. prosince 1999, 111.

Dostupné z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=362/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
[zakonu/SearchResult.aspx?q=362/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=362/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

[8] Česká republika. Zákon č. 472/2011 Sb, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů*. 2012, 161. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

[9] Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 10. listopadu 2004, roč. 2004, 190.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Seznam zkratek

aj. – a jiné

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

MPSV ČR – Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky

MV ČR – Ministerstvo vnitra České republiky

RVHP – Rada vzájemné hospodářské pomoci

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

tj. – to jest

tzv. – tak zvaně

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník - Interkulturní kompetence budoucích učitelů

Příloha č. 1

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Tašnerová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. V současnosti pracuji na své diplomové práci, ve které se zabývám interkulturními kompetencemi budoucích učitelů. Touto cestou Vás prosím o vyplnění dotazníku, který je pro mou práci potřebným zdrojem informací. Dotazník je anonymní a neměl by Vám zabrat více než 10 – 15 minut. Předem mnohokrát děkuji za projevenou ochotu a čas.

1. U následujících tvrzení č. 1 – č. 4 označte tu z možností, se kterou se nejvíce ztotožňujete a to i přesto, že správně může být více možností.

Cílem multikulturní výchovy by měla být především:

- a. podpora minoritních skupin obyvatel ve společnosti,
- b. společnost schopná úspěšně asimilovat jiné kulturní vzorce,
- c. znalost a porozumění specifikům etnických, národnostních a jiných skupin odlišných od majority,
- d. příprava jedince na život v multikulturní realitě.

2. Kultura je:

- a. geneticky předávána,
- b. negenetická a proměnlivá,
- c. jasně ohraničená,
- d. reálně existující a neměnná.

3. Identita je:

- a. dána příslušností především k etnické či národnostní skupině,
- b. mnohvrstevnatá,
- c. zastaralý koncept, který se již dnes nepoužívá,
- d. způsob zařazení jednotlivce do skupiny.

4. Multikulturalismus je:
- a. politický koncept,
 - b. praktický přístup,
 - c. vzdělávací metoda,
 - d. skutečnost, že lidé navzájem od sebe odlišní spolu koexistují, komunikují.
a integrují

5. U následujících výroků č. 5 – č. 13. označte tu možnost, se kterou se nejvíce ztotožňujete.

Multikulturní Českou republiku považuji za nejlepší možné řešení stavu společnosti.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

6. Kultura některých národnostních skupin je na vyšším stupni vývoje než kultura jiných skupin
- zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

7. Je v pořádku, pokud mají některé skupiny ve společnosti více šancí než jiné skupiny.
- zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

8. Kdyby některé skupiny imigrantů zůstaly doma a nepřicházely by do ČR, měli bychom méně problémů.
- zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

9. Lidem žijících v ghettech brání diskriminace na trhu bydlení najít si odpovídající bydlení mimo tyto lokality.
- zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

10. Děti ze sociálně a kulturně odlišných rodin by se měl přizpůsobit prostředí českých škol.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

11. Romské děti jsou přirozeně méně inteligentní než ostatní děti.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

12. Evropané mají v povaze větší pracovitost než Afričané.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

13. Rasová diskriminace již není v ČR aktuálním tématem.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

14. U následujících otázek č. 14 – č. 16 označte tu z možností, se kterou se nejvíce ztotožňujete.

Jaké máte zkušenosti s žáky jiných etnik?

velmi dobré,

dobré,

nevím,

špatné,

velmi špatné.

15. Zajímáte se sám/sama o odlišné kultury?

ano, protože mě to zajímá,

ano, ale nezajímá mě to, pouze to považuji za důležité pro výkon mé budoucí profese,

ne, vůbec mě to nezajímá.

16. Hraje podle Vás sociokulturní odlišnost v edukačním procesu nějakou roli?

ano, hraje velkou roli,

ano, ale hraje malou roli,

nevím,
nehraje žádnou roli.

17. U následujících výroků č. 17 – č. 20 označte tu z možností, se kterou se nejvíce ztotožňujete.

V příchodu žáka jiného etnika do třídy vidím práci navíc.
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

18. V příchodu žáka jiného etnika do třídy vidím kladný přínos pro edukační proces.
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

19. Jsem dobře připraven/připravena na práci s žáky jiných etnik.
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

20. Potřebuji si zlepšit své znalosti důležité k práci s žákem jiného etnika.
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Tašnerová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Interkulturní kompetence budoucích učitelů
Název v angličtině:	The cross-cultural competency of future teachers
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání etnicky odlišného žáka v českém školství. Skládá se z teoretické a empirické části. Teoretická práce uvádí do problematiky etnických menšin s důrazem na oblast výchovy a vzdělávání. Empirická část zkoumá vědomosti a postoje budoucích učitelů základních škol z oblasti multikulturní výchovy a jejich vztah k výchově a vzdělávání etnicky odlišných žáků.
Klíčová slova:	etnicky odlišný žák, multikulturní výchova, interkulturní vzdělávání, interkulturní kompetence
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the education of ethnically different pupils in Czech schools. It consists of a theoretical and an empirical part. Theoretical part introduces the problems of ethnic minorities with an emphasis on education. The empirical part examines a knowledge and attitudes of future primary school teachers in the field of multicultural education and their relationship to education.
Klíčová slova v angličtině:	ethnically different pupil, multicultural education, intercultural education, cross-cultural competence
Přílohy vázané v práci	1
Rozsah práce:	99 stran + příloha
Jazyk práce:	čeština