

KOGNITIVNÍ KOMPETENCE VZTAHUJÍCÍ SE K ROMSKÉ MENŠINĚ

MICHAELA MLČKOVÁ

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela MLČKOVÁ**
Osobní číslo: **H09126**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Kognitivní kompetence vztahující se k romské menšině**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti kompetencí.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou didaktického testu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHUDÝ, Štefan, ed. Hledání kořenů výchovy v současné společnosti: kompetence, úvahy, názory a dilemata. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-131-6.

REICHL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

VETEŠKA, Jiří a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jiří a Michaela TURECKIOVÁ. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Michaela Jurtíková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka

L.S.


Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.4.2012

Miloslav Mělník

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na oblast kompetencí. Teoretická část obsahuje charakteristiku kompetencí, popis kognitivní složky kompetencí, dále se věnuje multikulturním kompetencím, multikulturní výchově a dalším zdrojům, které přispívají k rozvoji kognitivních kompetencí. Na teoretické poznatky navazuje část praktická, která má formu kvantitativního výzkumu a využívá didaktického testu s několika dotazníkovými otázkami. Cílem výzkumu je zjistit rozsah vědomostí o historii, kultuře, zvycích, symbolech, hodnotách...romské menšiny u majoritní společnosti

Klíčová slova: kompetence, kognitivní složka kompetencí, multikulturní kompetence, multikulturní výchova.

ABSTRACT

The thesis is focused on the competencies. The theoretical part contains characteristic competencies, a description of the cognitive components of competence, also deals the multicultural competencies, multicultural education and other resources that contribute to the development of cognitive skills. The theoretical knowledge followed by the practical part, which takes the form of quantitative research, and it uses a didactic test with several questionnaire questions. The aim of the research establish the extent of knowledge about the history, culture, customs, symbols, values... the Roma minority in mainstream society.

Keywords: Competence, cognitive competence component, multicultural competence, multicultural education.

*Děkuji Mgr. Michaele Jurťíkové za odborný dohled nad mou prací, za cenné rady, připomínky a doporučení, které mi velmi pomohly při psaní práce.
Děkuji také svým kamarádům a známým, kteří se zapojili do distribuce testů a všem respondentům, kteří se účastnili výzkumu za jejich ochotu při vyplňování testu.
Poděkování patří také mému manželovi a dětem za jejich podporu a trpělivost.*

Motto:

Manuš nane nigda šoha dost god'aver, sajekh hin so te sikhlol.

Člověk není nikdy dost moudrý, stále je čemu se učit.

(romské přísloví).

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMPETENCE	12
1.1 POJEM A DEFINICE KOMPETENCE	12
1.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	14
1.2.1 Kognitivní složka kompetencí.....	15
1.2.1.1 Kognitivně teoretický model kompetencí podle Mertense	16
1.2.1.2 Kognitivní oblast kompetencí podle Siegrista	16
2 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE	18
2.1 VYMEZENÍ A DEFINICE POJMU MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE	18
2.2 MODEL Y MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ.....	21
2.2.1 AKS model podle Pope a Reynolds	22
2.2.2 Model multikulturních kompetencí podle Průchy	22
2.2.3 Model multikulturních kompetencí podle Fantiniho	23
2.2.4 Modely multikulturních kompetencí podle Deardorffové.....	24
2.2.5 Model multikulturních kompetencí podle Morgensternové a Šulové	28
3 ZDROJE PŘÍSPÍVAJÍCÍ K ROZVOJI MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ	31
3.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	31
3.1.1 Vymezení a definice pojmu multikulturní výchova	32
3.1.2 Obsah multikulturní výchovy a její cíle	34
3.2 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE	37
3.2.1 Vymezení pojmu interkulturní komunikace	37
3.3 DALŠÍ ZDROJE	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU	41
4.1 CÍLE VÝZKUMU	41
4.2 FORMA VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ METODA	42
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	42
4.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	42
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	44
5.1 SHRnutí VÝSLEDKŮ	55
6 ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	61
SEZNAM OBRÁZKŮ	62

SEZNAM TABULEK.....	63
SEZNAM GRAFŮ.....	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Tempo neustále se prohlubující globalizace, nás nutí vnímat svět jako systém vzájemně komunikujících kultur. V tomto prostředí pak člověk velmi často čelí neočekávaným situacím vyplývajícím právě ze vzájemného střetu kultur. Tyto situace, kdy se dostáváme do kontaktu s příslušníkem cizí kultury, vyžadují od každého jedince adekvátní řešení, na které by měl být připraven.

V naší společnosti ovšem stále přetrvává určitá nevraživost nebo ostražitost mezi jedinci jednotlivých kultur. Tento stav má svůj původ převážně ve vzájemné neinformovanosti nebo špatné informovanosti. Stále se ještě najdou jedinci, kteří rigidně setrvávají na stereotypním vnímání a posuzování příslušníků jiných kultur a etnik, případně mechanicky přejímají závěry nepodložené vlastní zkušeností a neuvědomují si, že tímto způsobem jednání vytváří nepřekonatelnou překážku vzájemné komunikaci, pochopení, respektu a toleranci. Pokud tedy chceme vytvořit tolerantní prostředí založené na úctě a respektu k odlišnostem, musíme příslušníkům jednotlivých kultur poskytnout co nejvíce informací a znalostí o sobě navzájem. Z tohoto pohledu se zdá být pro ČR nejpálčivějším problémem postavení romské menšiny v rámci společnosti. Důkazem toho jsou mnohé výzkumy, které potvrzují, že množství konfliktů ve vzájemném soužití mezi majoritní společností a romskou minoritou má základ v odlišných hodnotách, názorech, chování, vzájemném nepochopení, neznalosti a neinformovanosti. Většina těchto výzkumů se však orientuje na afektivní složku kompetencí. Proto jsem se ve své práci a výzkumu zaměřila na kognitivní stránku kompetencí u majoritní většiny. V teoretické části práce se věnuji kompetencím obecně, jejich definování a vymezení klíčových kompetencí, dále popisu a definicím multikulturních kompetencí, jejich modelům a v poslední kapitole také zdrojům, které přispívají k rozvoji kognitivní stránky kompetencí. Cílem mého výzkumu je zjistit rozsah vědomostí o historii, kultuře, zvycích, symbolech, hodnotách...romské menšiny, kterými disponuje majoritní většina.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMPETENCE

1.1 Pojem a definice kompetence

Pojmu kompetence se v běžném životě používá zcela samozřejmě ovšem jeho jednoznačné vymezení je velmi obtížné. Ponejvíce kompetenci chápeme, jako schopnost úspěšně reagovat v každé konkrétní situaci. Je proto zcela zřejmé, že se kompetence vyznačují velkou měrou individuality a jedinečnosti.

Anglická terminologie, jak píše Knecht et al. (2010), rozlišuje dva výrazy.

Competence – tento pojem charakterizuje osobnost po stránce plnění různých sociálních rolí včetně odborné připravenosti, jedná se o holistické pojetí termínu kompetence, který se užívá v singuláru jako komplexní označení schopností jedince. Tomuto termínu nejvíce odpovídá české slovo způsobilost.

A *competency*, používané v plurálu, které vyjadřuje spíše analytické pojetí vztahující se k jednotlivým dílčím složkám kompetence, což představuje schopnost dobře zvládnout nějaký úkon.

Český pojmový aparát tento rozdíl až na výjimky nereflektuje.

Podle Vetešky, Tureckiové (2008) je také rozdíl v chápání pojmu kompetence laickou a odbornou veřejností.

Zatímco laik chápe kompetenci především jako pravomoc či oprávnění o něčem rozhodnout a spojuje si tento pojem převážně s mocí, vlivem a autoritou, v čemž mu dává za pravdu Slovník cizích slov pro nové století (2005), kde je pojem kompetence vysvětlen právě jako pravomoc, rozsah působnosti, odborná veřejnost specifikuje kompetenci jako souhrn znalostí, dovedností, metod, postupů a postojů, jimiž jedinec disponuje a které využívá k úspěšnému řešení životních situací, k osobnímu rozvoji a naplnění svých osobních cílů.

Obě výše zmíněná pojetí „kompetencí“ jak píše Veteška (2010), jsou považována za komplementární, tudíž se mohou vhodně doplňovat.

V literatuře můžeme narazit na značné množství definic kompetence lišících se od sebe pouze v závislosti na oboru lidské činnosti, pro kterou jsou definovány.

Jejich podstata je ovšem ve všech definicích shodná.

Průcha (2010) označuje kompetence jako souhrn vlastností jedince, které jsou nezbytné pro uplatnění v jeho profesním životě ale i v oblasti veškerých jeho sociálních styků.

Neboť stejně tak jako pro výkon určité profese předpokládáme patřičné schopnosti, znalosti, dovednosti a zkušenosti i v mimopracovní oblasti života musí být člověk vybaven některými znalostmi a dovednostmi, díky nimž se dokáže orientovat ve společnosti, navazovat vztahy s jinými lidmi a postarat se o sebe v různých životních situacích.

Veteška, Tureckiová (2008, s. 27) definují kompetence:

„ Také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“

Tremblay at al. (2002) klade důraz na nejvýznamnější charakteristiky kompetence. Toto dělení uvádí i Veteška, Tureckiová (2008).

- Kompetence je vždy kontextualizovaná neboli zasazená do určitého prostředí či situace.
- Kompetence je multidimenzionální čili složená z rozličných zdrojů jako jsou informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje..., které jsou vzájemně propojeny a počítá se s jejich efektivním využíváním
- Kompetence je definovaná standardem což znamená, že je předem stanoven soubor kritérií a předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence a jedinec má tak možnost svoji kompetenci demonstrovat, změřit a vyhodnotit.
- Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj a je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení.

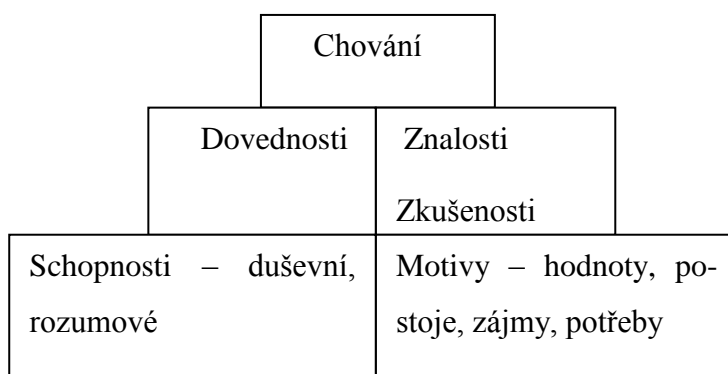
Z této charakteristiky, jak zmiňuje Veteška, Tureckiová (2008), vyplývá, že prolínají celou osobností člověka, zasahují do jeho schopností, vlastností i motivů.

Krykorková (2004 in Veteška, 2010) naopak v rámci aktivního podílu jedince na rozvoji svých kompetencí vyzdvihuje sebevýchovu, zejména pak metakognici (přemýšlení o svém myšlení), díky níž jedinec dokáže zlepšovat své kognitivní schopnosti.

Také metodologické pojetí podle Kodýma a Klugerové (2009 in Veteška, 2010), předkládá kompetence jako určité vlastnosti osobnosti, důraz však klade zejména na schopnosti a jim odpovídající vědomosti a dovednosti, čímž opět vyzdvihují kognitivní složku kompetencí.

Jiný názor zastává Kubeš (2004 in Veteška, Tureckiová, 2008), když do základu svého hierarchického modelu struktury kompetence staví afektivní složku kompetence, od níž se pak odvíjí získávání znalostí.

Obrázek č. 1 *Hierarchický model struktury kompetencí*



Kubeš (2004 in Veteška, Tureckiová, 2008, s. 32)

1.2 Klíčové kompetence

Pojem klíčové kompetence, jak uvádí Veteška (2010) má svůj původ v anglofonních zemích, kde prošel určitým vývojem.

Od pojetí *basic skills*, což jsou základní dovednosti, přes *competence*, až po, v současné terminologii relativně zakotvené, *key competencies* neboli klíčové kompetence.

Přes pojmovou nejednotnost v řadě českých i zahraničních odborných překladech je klíčová kompetence podle Vetešky (2010) nejčastěji chápána jako schopnost, zručnost, způsobilost, povolnost, kvalifikovanost, kompetence, příslušnost nebo pravomoc.

V literatuře se termín klíčové kompetence poprvé objevil v roce 1974, kdy jej ve své publikaci použil D. Mertens.

Klíčové kompetence tvoří jakýsi souhrn jednotlivých kompetencí, které jsou orientovány převážně profesně a prolínají hranice konkrétních odborností.

Vyjadřují tedy, jak píše Belz a Siegrist (2001) schopnost člověka jednat kompetentně, to znamená chovat se adekvátně k dané situaci a v souladu se sebou samým.

„Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.“ Belz, Siegrist (2001, s. 13).

Mezi nejdůležitější kompetence se podle Belze a Siegrista (2001) řadí

- Komunikace a kooperace
- Řešení problémů a tvořivost
- Samostatnost a výkonnost
- Odpovědnost
- Přemýšlení a učení
- Argumentace a hodnocení

Z výše uvedeného vyplývá, že získávání klíčových kompetencí je otázkou celoživotního dynamického procesu neustálého učení a přeučování, který je podle Belze a Siegrista (2001), zaměřený na rozvoj osobnosti, posílení uceleného vzdělání a podporu sociálního učení a který začíná již v mateřské škole a pokračuje v dalších vzdělávacích institucích.

1.2.1 Kognitivní složka kompetencí

Jak bylo výše popsáno, kompetence mají vliv na celkový rozvoj osobnosti, což znamená, že jedince rozvíjí po stránce kognitivní, afektivní i psychomotorické. Pro mou práci je důležitá kognitivní složka kompetencí, která se orientuje především na vědomosti jedince.

V tradičním pojetí převažuje chápání pojmu znalost ve smyslu spíše teoretických nebo faktografických poznatků.

Veteška a Tureckiová (2008) se ale domnívají, že lidem nestačí pouze vědět „co“ (*know – what*), což v praxi znamená mít dostatek informací a znalostí, ale také vědět „jak“ (*know-how*), což představuje nabývání a především využívání těchto znalostí, praktických zkušeností a dovedností.

Lundvall a Johnson (1994, in Veteška, Tureckiová 2008) ještě přidávají spojení vědět „proč“ (*know- why*), ve smyslu porozumět znalostem a pochopit jejich dopad na společnost a vědět „kdo“ (*know – who*) nebo-li vědět kdo to ví, což odkazuje jednak na zdroje informací, ale také na vzájemnou spolupráci, neboť je zřejmé, že žádný jedinec není schopen zvládat veškeré situace sám.

1.2.1.1 Kognitivně teoretický model kompetencí podle Mertense

Také Mertens ve svém konceptu klíčových kompetencí klade důraz na kognitivně teoretický přístup orientovaný na jednání, jehož podstatou je schopnost jednotlivce na základě svých znalostí pojmenovat situace a události, uspořádat je podle nějakých hledisek, porozumět zákonitostem jejich výskytu, vyvarovat se chyb ve vlastním poznávacím procesu nebo se z nich na základě reflexe poučit a odstranit je.

Klíčové kompetence podle Mertensova kognitivně teoretického konceptu jak je uvádí Belz a Siegrist (2001)

- Základní kompetence zahrnující základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnání situací a požadavků
- Horizontální kompetence, ke kterým patří získávat informace, porozumět jim, zpracovat je a pochopit jejich specifčnost
- Rozšiřující prvky, které představují základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik a znalostí důležitých pro určité povolání
- Dobové faktory, které předpokládají doplňovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům

1.2.1.2 Kognitivní oblast kompetencí podle Siegrista

Podobný pohled na kognitivní stránku klíčových kompetencí nám předkládá samotný Siegrist, Belz, Siegrist (2001). V jeho pojetí kognitivních kompetencí je také kladen důraz na:

- Znalosti, kdy jedinec na základě toho, že něco ví a zná, je dále schopen ze svých znalostí těžit, své znalosti reprodukovat a opakovat.
- Porozumění, kdy jedinec dokáže danou informaci, věc či situaci vysvětlit, objasnit, popsat vlastními slovy a jmenovat rozhodující body.

- Použití, znamená, že jedinec je schopen své znalosti či informace znázornit, předvést nebo použít na příkladech
- Analýza je schopnost jedince své znalosti redukovat na pojmy, objevit principy a rozpoznat příčiny
- Syntéza je opakem analýzy a znamená, že jedinec dokáže jednotlivé pojmy spojovat, porovnávat a vytvářet souvislosti.
- Hodnocení se zaměřuje na posuzování a kritiku, získaných informací, které je rozhodující pro zamítnutí nebo souhlas.

Oba tyto modely jasně ukazují, že Mertens i Siegrist kladou na kognitivní složku kompetencí, tedy na znalosti, soustavné získávání informací a doplňování vědomostních rezerv velký důraz a považují ji za stěžejní pro získávání a osvojování klíčových kompetencí.

2 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

V této kapitole se pokusím vysvětlit rozdíl v pojmech *multi* a *inter* kulturní kompetence, jak ho vidí autoři, kteří jednotlivé pojmy používají. Budu se věnovat vymezení pojmu multikulturní kompetence, jejím jednotlivým složkám, které v multikulturním styku využíváme a jejich praktickému využití. Dále uvedu několik definic, které s multikulturními kompetencemi souvisí. A představím některé modely multikulturních kompetencí, jak je sestavili jednotliví autoři.

2.1 Vymezení a definice pojmu multikulturní kompetence

Současné moderní společnosti, ve kterých v důsledku rozsáhlé migrace dochází k prolínání různých kultur a etnických skupin, získávají postupně charakter multikulturních společností. Nemůžeme je tedy už brát jako společnosti dělicí se na původní obyvatele a na zástupce jednotlivých přicházejících kultur a etnik.

To ovšem také předpokládá, že se v této nově vzniklé situaci dokážeme orientovat a adaptovat se na ni. Podle Morgensternové, Šulové (2009) to znamená, že pokud chce člověk v dnešním světě dosáhnout nějakého úspěchu, musí být interkulturně senzitivní, což znamená, že by si měl osvojit určité interkulturní kompetence.

V české literatuře i překladech zahraničních autorů se můžeme běžně setkat s výrazem multikulturní i interkulturní kompetence, tato adjektiva jsou ve většině prací chápána jako totožná.

I když, jak píše Mlčák (2005), vyjadřují jistou odlišnou akcentaci.

Pojem multikulturní se jeví jako vhodnější pro popis určitého stavu věci či situace, zatímco pojem interkulturní v sobě zahrnuje dynamiku, určitý proces a interakci.

S tím koresponduje vysvětlení, které předkládá Buryánek (2005) a sice, že výraz multikulturní označuje prostou koexistenci několika kultur vedle sebe, zatímco termín interkulturní postihuje jejich vzájemnost a společný dialog odlišných sociokulturních skupin.

Interkulturní kompetence, v anglické literatuře *cross-cultural* kompetence nebo *transnational* kompetence mají, jak uvádí Hladík (2006 in Chudý a kol., 2006), přispívat ke kvalitní a fungování komunikace mezi příslušníky kulturně odlišných skupin a tím usnadňovat jejich život v multikulturní společnosti.

Jejich úkolem je také zabraňovat vzniku takových jevů, jako jsou rasismus, xenofobie nebo nacionalismus.

Ve všech interkulturních situacích totiž, jak píše i Belz a Siegrist (2001), využíváme kognitivní, afektivní i behaviorální kompetence.

To znamená, že v dané chvíli nějakým způsobem myslíme, nějak situaci prožíváme a nějakým způsobem se chováme.

Tyto své znalosti, schopnosti a dovednosti, vše, co jsme si osvojili výchovou, kulturním prostředím, ale i naše osobité prožitky a zkušenosti se nám v dané situaci vybaví a my je vědomě či nevědomky využíváme.

Míru osvojení interkulturních kompetencí jedincem však, jak tvrdí Průcha (2010), jednoznačně prověří až praxe, kdy jedinec prokáže své schopnosti v konkrétním interkulturním styku.

I tak jsou stupeň a kvalita osvojení interkulturních kompetencí obtížně hodnotitelné, a to je důvod, jak dále uvádí Průcha (2010), proč mají stati o interkulturních kompetencích ve většině případů charakter pouze vytyčení žádoucích cílů.

Faktická zjištění o reálně osvojených interkulturních kompetencích jsou ojedinělá.

Přesto že se multikulturními či interkulturními kompetencemi zabývá mnoho autorů, u nás např. Průcha (2006), Morgensternová (2009), Hladík (2006) a další, ze zahraničních autorů můžeme uvést např. Banks (1996), Deardorff (2004), Poppe, Reynolds (1997), nenajdeme v odborné literatuře žádnou jejich komplexní a jednotnou definici.

Každý autor totiž na multikulturní kompetence nahlíží z rozdílného pohledu a tomu odpovídá i množství definic.

Průcha (2010, s. 46) např. uvádí, že:

„Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů.“

Kim (1999 in Hladík, 2010, s. 31) chápe interkulturní kompetence jako:

„schopnost člověka v procesu adaptace změnit svůj pohled na požadavky odlišné kultury.“

Deardorffová (2004 in Hrbáčková a kol., 2010, s. 104) definuje interkulturní kompetenci jako:

„schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založena na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích.“

K určitému konsenzu ohledně definice interkulturní kompetence se nedávno snažili dojít vědci z Kalifornské univerzity. Oslovili renomované odborníky po celém světě, aby se, jak píše Janebová (2010), pokusili najít společnou definici. Odborníci se shodli na „porozumění jiným pohledům na svět“ a z 85% na „schopnosti efektivně a vhodně se chovat a komunikovat v interkulturních situacích na základě svých interkulturních znalostí, dovedností a postojů.“

Názorově se s tímto výzkumem se shoduje i Banks (1996 in Hladík, 2010), která jako jednu ze základních vlastností interkulturních kompetencí uvádí *transformativnost*, což představuje přeměnu stávajícího, mnohdy nevyhovujícího, stavu vnímání multikulturní reality ve stav žádoucí.

Také oblast multikulturních kompetencí má své klíčové multikulturní kompetence, které na základě různých analýz a měření vygenerovaly Pope – Davis a Dings v roce 1995.

Jak uvádí Hladík (2010), tvoří tyto klíčové multikulturní kompetence:

- multikulturní vědomí a víra
- multikulturní znalosti
- multikulturní poradenské dovednosti
- multikulturní poradenské vztahy.

Podobné multikulturní kompetence uvádí i Delkeskamp (1991 in Mlčák, 2005), který je ovšem vnímá spíše ze sociálního pohledu a řadí k nim tedy i interakční přátelskost, schopnost snášet protiklady a empatii.

I multikulturní kompetence v sobě zahrnují kognitivní a behaviorální složku. Kognitivní složka je tvořena souborem vědomostí, které se týkají kulturního pozadí, dějin, struktury a funkce migrace, formy výskytu etnických předsudků...

2.2 Modely multikulturních kompetencí

Obecná definice modelu, jak ji předkládá Janík (2008), chápe model jako objekt s určitou povahou, který má schopnost zastoupit námi zkoumaný objekt tak, aby jeho studium poskytlo novou informaci o tomto objektu.

Model tedy podle Janíka (2008) tvoří jakýsi spojovací článek mezi realitou, hypotézou a teorií.

Modely multikulturních kompetencí odráží pohled na danou problematiku, jak je chápána a prověřována jednotlivými autory. To je příčinou toho, že modely se vzájemně liší především obsahem jednotlivých složek multikulturních kompetencí a jejich vzájemnou interakcí v závislosti na tom, jakou důležitost jim přiřkládají jejich autoři. Nutno zdůraznit, že ani jeden z modelů není považován za obecně platný a bezvýhradně uznáván všemi odborníky.

Modelování kompetencí je proces, ve kterém, jak uvádí Hladík (2010), dochází k systematizaci a konceptualizaci dílčích kompetencí, což umožní vytvořit komplexnější útvar – model.

V oblasti modelování kompetencí jak uvádí Janík (2005 in Hladík, 2010) se využívá zejména dvou přístupů.

Preskriptivní modelování konceptualizuje jednotlivé komponenty modelu jako typické či ideální pro jednotlivé profese. Tento typ modelu nebývá vytvářen na základě empirických dat a jeho základ může být postaven pouze na úvahách autora.

Deskriptivní přístup je založen na popisu reálných znaků subjektu.

První model multikulturních kompetencí, který se zaměřoval na zlepšení kvality psychologického poradenství v multikulturním prostředí, popsali Sue a kol. (1997 in Hladík, 2010).

Tento model stavěl na třech složkách multikulturních kompetencí vědomí, znalostech a dovednostech. Dnes se k měření multikulturních kompetencí jedinců a efektivity různých vzdělávacích akcí využívá několika dalších modelů.

2.2.1 AKS model podle Pope a Reynolds

Zejména AKS model, jak jej vypracovaly Pope, Reynolds (1997 in Hladík 2010), čerpá z výše zmíněného tříložkového modelu uplatňovaného v USA v rámci psychologického poradenství.

Jeho základ tvoří tři složky multikulturních kompetencí, a to:

- Multikulturní vědomí (awareness), které obsahuje nezbytné determinanty pro efektivní mezikulturní komunikaci, což jsou postoje, názory, hodnoty...
- Multikulturní znalosti (knowledge), které vyjadřují informovanost jedince o různých kulturách.
- Multikulturní dovednosti (skills), které na základě vědomí a znalostí tvoří takové chování jedince, které směřuje ke vhodným efektivním změnám v multikulturní realitě.

Tento model jak dále uvádí Pope, Reynolds (1997 in Hladík 2010) dává každému jedinci možnost seznámit se s náplní jednotlivých složek multikulturních kompetencí a na tomto základě směřovat své učení k jejich dalšímu rozvoji a zvyšování jejich úrovně.

Protože model AKS není víceúrovňovým modelem, není osvojení jedné složky podmínkou k osvojení si složek dalších.

2.2.2 Model multikulturních kompetencí podle Průchy

Mezi modely, které mají významné teoretické i praktické využití, patří Průchův hierarchický tříložkový model, který svou konstrukcí zcela odpovídá i zahraničním standardům. Průchův model vychází z přesvědčení, jak píše Hladík (2010), že multikulturní výchova je založena na poznávání, porozumění, respektu, koexistenci a kooperaci, přičemž základ všeho tvoří znalosti.

Tento model se tedy opírá o kognitivní složku kompetencí a zdůrazňuje, že postoje jedince se dají budovat pouze na dostatečných znalostech.

Obrázek č. 2 Hierarchický model multikulturních kompetencí



Průcha (2006 in Hladík, 2010, s. 35)

2.2.3 Model multikulturních kompetencí podle Fantiniho

Fantiniho *Model interkulturních komunikačních kompetencí* (intercultural communicative competence) – ICC, tak jak ho předkládá Hladík (2010), předkládá velmi obecnou charakteristiku tří oblastí multikulturních kompetencí, které jsou společné většině popisů těchto kompetencí.

1. schopnost vytvořit a udržet vztahy
2. schopnost efektivní a vhodné komunikace s minimálním zkreslením
3. schopnost dosažení shody a trvalé spolupráce s ostatními

Celá konstrukce interkulturních kompetencí podle Fantiniho, jak uvádí Švehlová (2004 in Gulová, Štěpařová, 2004) je tvořena třemi jejími atributy.

1. *mnohovýznamností či mnohoznačností* (variety of traits) vlastností či povahových rysů – respekt, empatie, flexibilita, trpělivost, zájem, zvědavost, otevřenost, motivace...

2. *v rámci pěti dimenzí* (five dimensions)

povědomí (awareness)

postoje (attitudes)

schopnosti a dovednosti (skills)

znalosti a vědomosti (knowledge)

znalost základního jazyka (proficiency in the host language)

3. jako *vývojový proces* (developmental process)

Fantini, jak dále uvádí Švehlová (2004 in Gulová, Štěpařová, 2004), také upozorňuje, že dimenze povědomí (awareness), která vyjadřuje celkovou schopnost jedince zvládat klíčové rysy interkulturní komunikace se všemi jejími kulturními rozdíly, skupinovou dynamikou, konflikty...bývá interkulturalisty přidávána jako čtvrtá oblast k Bloomově taxonomii vzdělávacích cílů.

2.2.4 Modely multikulturních kompetencí podle Deardorffové

Pyramidový i Procesní model Deardorffové vznikly z přímého výzkumu v oblasti interkulturních kompetencí. V tomto výzkumu Deardorffová prokázala, jak uvádí Janebová (2010), že většina oslovených odborníků pokládá za nejdůležitější kognitivní dovednosti jako je schopnost analyzovat informace, hodnotit je a srovnávat.

Velký význam v této oblasti mají podle odborníků také další dovednosti, jako je naslouchání, pozorování a interpretování.

Tímto výzkumem chtěla Deardorffová prokázat nejvyšší možnou shodu definice multikulturních kompetencí a jejich složek, jak na ně nazírají odborníci v tomto oboru.

Z výzkumu vyplynulo, jak píše Hladík (2010), že nejvýše hodnocenou interkulturní kompetencí se stala schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci.

Pyramidový model podle Deardorffové slouží k měření interkulturních kompetencí na terciární úrovni vzdělávání a na rozdíl od modelu Průchova, vychází z postojů, kterým je zde připisována nejdůležitější úloha mezi všemi složkami interkulturní kompetence.

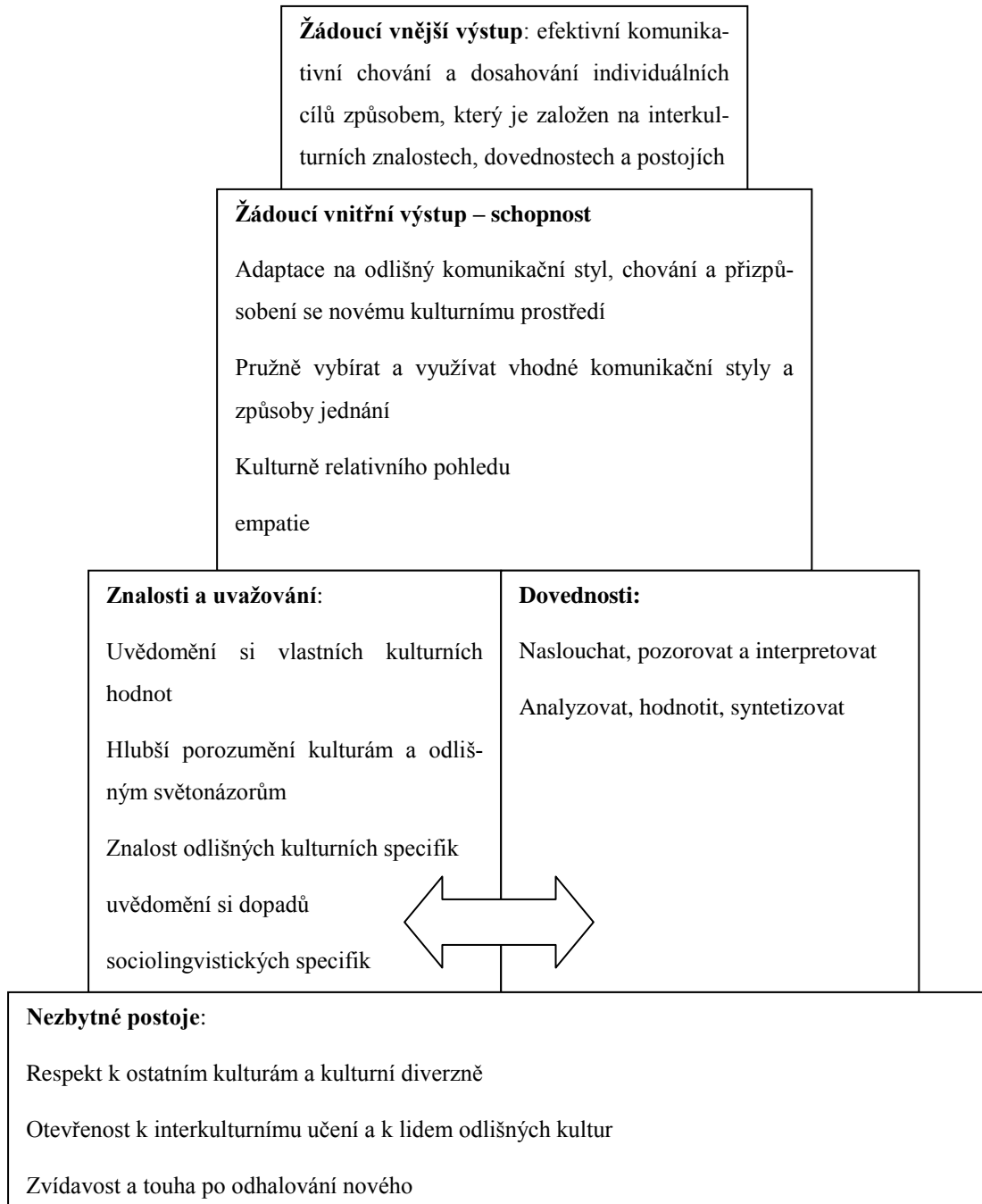
Tento model je tvořen hierarchickou posloupností od postojů přes dovednosti a znalosti až k vnějším výstupům. Zachycuje však jistou staticit, což znamená, že úroveň vnějších výstupů nebude dostatečná, dokud se celý proces neuzavře v kruhu a nezačne znovu.

Jisté dynamičnosti docílila Deardorffová v *Procesním modelu*, který přestože je tvořen stejnými složkami jako model Pyramidový, klade důraz na pohyb či proces probíhající me-

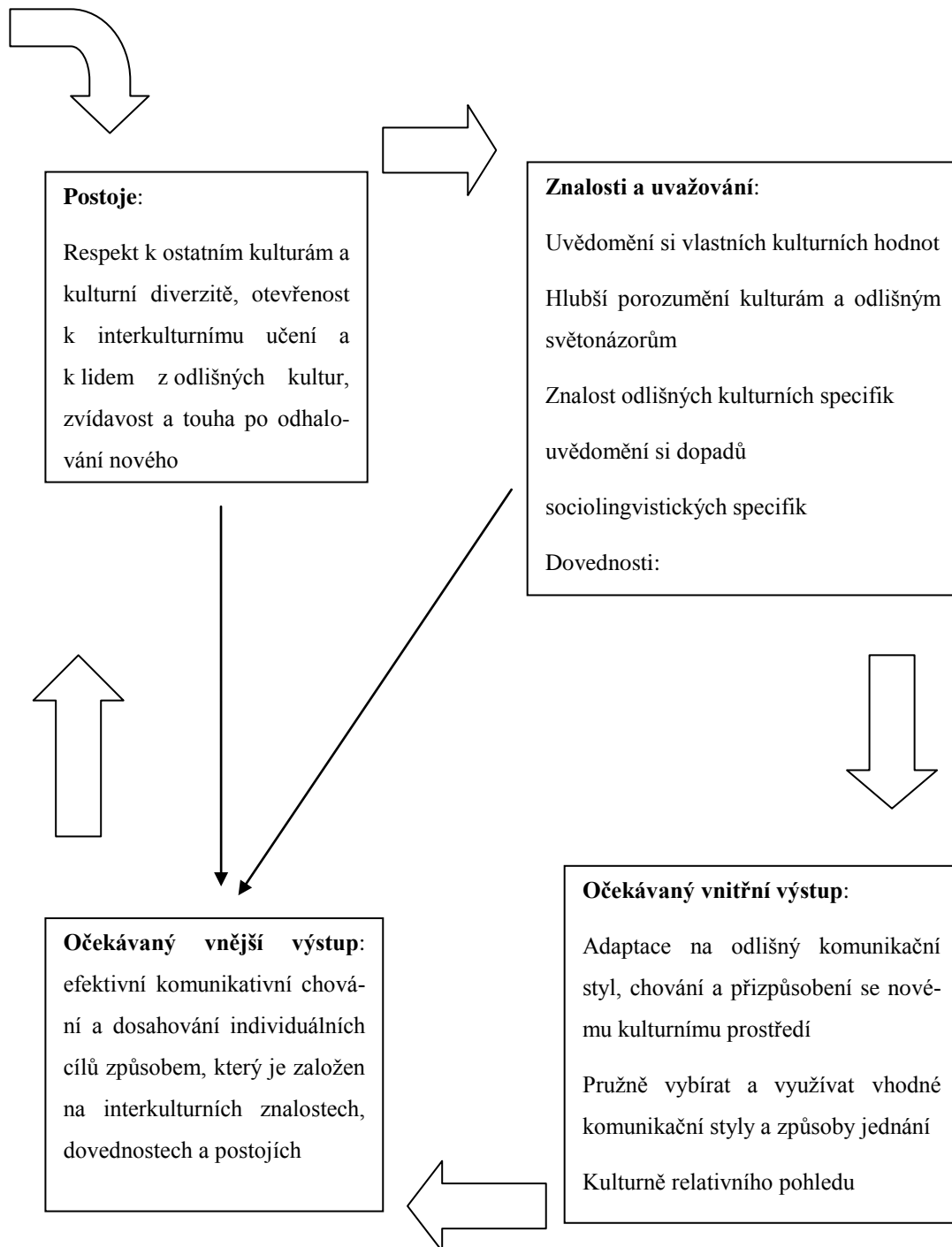
zi jednotlivými složkami interkulturní kompetence, ke kterému dochází při osvojování si interkulturních kompetencí.

Šipky směřující od postojů, znalostí a dovedností přímo k vnějším výstupům značí, že jejich dosažení není zcela závislé na předchozím dosažení výstupů vnitřních. Podle Deardorffové to ovšem může vést k osvojení si vnějších výstupů na nedostatečné úrovni.

Procesní model také jasně ukazuje, že osvojování si multikulturních kompetencí je procesem, který není nikdy u konce a je tudíž procesem celoživotním.

Obrázek č. 3 *Pyramidový model interkulturní kompetence*

Deardorffová (2004 in Hladík 2010, s. 41)

Obrázek č. 4 *Procesní model interkulturních kompetencí*

Deardorffová (2004 in Hladík 2010, s. 43)

2.2.5 Model multikulturních kompetencí podle Morgensternové a Šulové

Morgensternová, Šulová (2009) se na interkulturní kompetence dívají spíše z psychologického hlediska a zajímají se o to, jaký dopad má prolínání kultur na jedince. Jakým způsobem ovlivňuje jeho vnitřní prožívání a jakým způsobem dokáže každý jedinec reagovat na vzniklé interkulturní situace.

V každé z těchto situací, jak píše Morgensternová, Šulová (2009) člověk využívá kognitivní, afektivní i behaviorální kompetence, které ve skutečném životě nelze od sebe oddělovat.

Kognitivní kompetence v širším slova smyslu tedy podle Morgensternové, Šulové (2009) představují znalosti, schopnosti a dovednosti, poznatky, zkušenosti a informace nejen o cizí kultuře, ale také o sobě samotném.

Představují náš způsob myšlení a zpracování informací v širším slova smyslu a jsou tvořeny schopností mít reálný pohled na sebe sama, schopností uvědomit si svoje „kulturní já“ – naše kulturní hodnoty, tradice a normy, schopností uvědomit si předsudky, stereotypy a myslet tolerantně a schopností získávat a zpracovávat poznatky o cizí kultuře.

Afektivní kompetence mají souvislost s naším prožíváním dané situace. Odráží naši kulturní senzitivitu a empatii a také schopnost adaptace.

Behaviorální kompetence představují soubor schopností a dovedností, které jedinec používá v interakci s odlišnou kulturou.

Jak upozorňují Morgensternová, Šulová (2009), je jejich model interkulturních kompetencí pouze modelem teoretickým a některé dílčí kompetence mohou spadat i do dvou kategorií.

Tabulka č. 1 *Přehled interkulturních kompetencí*

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 a jejich význam pro svoji osobnost
	Poznatky o cizí kultuře	Získat poznatky o cizí kultuře Přiblížit se způsobu myšlení v cizí kultuře Správně analyzovat chování příslušníka cizí kultury
	Předcházení předsudkům, stereotypům a 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 a 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 specifčnosti 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
--	---	---

Morgensternová, Šulová a kol. (2009, s. 13 – 14)

3 ZDROJE PŘÍSPÍVAJÍCÍ K ROZVOJI MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ

Jak vyplývá z předchozí kapitoly, je v současném multikulturně orientovaném světě nutné získat a osvojit si řadu multikulturních kompetencí. Proto bych se v této kapitole chtěla věnovat některým možným zdrojům, které přispívají k rozvoji multikulturních kompetencí a pomáhají nám řešit multikulturní situace, do kterých se dostáváme v praktickém životě.

Přestože vyrůstáme v různých kulturách, patříme k různým etnickým i jazykovým skupinám a naše víra vychází z různých náboženství, všichni jistě máme nezadatelné právo považovat své hodnoty a potřeby za posvátné a nepominutelné. Je proto nezbytné, jak uvádí Kroupová (2004 in Gulová, Štěpařová, 2004), naučit se co nejméně konfliktnímu soužití a k tomu by mělo sloužit „multikulturní vzdělávání“. Aby se ovšem teoretické poznatky a dovednosti upevnily v objektivní praxi, je podle Szerlag (2004 in Gulová, Štěpařová, 2004) nutné nejen vybavit jedince nezbytnými vědomostmi týkajícími se jeho umístění v multikulturním světě, ale především postavit tyto vědomosti na pevných axiologických základech.

3.1 Multikulturní výchova

Pojem multikulturní výchova, který se k nám, jak uvádí Průcha (2011), dostává po roce 1989, byl převzat z anglického *multicultural education*. U nás se tento pojem začal využívat pouze ve významu slova výchova, což jak dále uvádí Průcha (2011), není přesné, protože anglický výraz *education* se překládá také jako pedagogika.

Ikdyž převažující složkou multikulturní výchovy je vzdělávání, přesto by se neměla, jak zdůrazňuje Janebová (2010), orientovat na pouhé multikulturní informování, ale být především výchovou.

A jak dodává Průcha (2004 in Gulová, Štěpařová, 2004), výchovou, jejíž základ bude tvořen vědeckou teorií a podložen vědeckým výzkumem.

Do našich škol se multikulturní výchova dostala po schválení Národního programu rozvoje vzdělávání ČR.

Interkulturní vzdělávání (multikulturní výchova) je, jak uvádí Buryánek (2005), zakomponována do nových kurikulárních dokumentů – rámcových vzdělávacích programů (RVP).

V RVP pro základní vzdělávání a pro gymnaziální vzdělávání je interkulturní vzdělávání zařazeno v podobě samostatných průřezových témat, v RVP pro střední odborné vzdělávání jsou cíle interkulturního vzdělávání včleněny do vzdělávacích oblastí *Společenskovědní vzdělávání* a do průřezového tématu *Občan v demokratické společnosti*.

Nová koncepce, která stanovila hlavní cíle vzdělávací politiky a to v oblasti cílů i obsahů vzdělávání a odstartovala tvorbu rámcových vzdělávacích programů je zpracována v dokumentu Bílá kniha (2001).

Podle Zemana (2006) je možné multikulturní výchovu zahrnout do školního vzdělávacího programu několika způsoby.

Prvním z nich je možnost zařadit jeho jednotlivá témata do ostatních vzdělávacích oblastí. Druhým možným způsobem je vyučovat multikulturní výchovu jako samostatný předmět nebo seminář.

Třetí variantou pak je, zahrnout témata multikulturní výchovy do speciálních projektů, které v rámci školního roku škola uspořádá.

3.1.1 Vymezení a definice pojmu multikulturní výchova

Multikulturní výchova je multidisciplinární obor, který by se podle Průchy (2004 in Gulo-ová, Štěpařová, 2004) měl opírat o tyto vědní disciplíny:

Etnologie - poskytující poznatky o etnických skupinách, etnické identitě...

Kulturní antropologie - objasňuje, jak chápat kulturu, rozdílnosti mezi kulturami, procesy akulturace, adaptace ve styku rasových a jiných skupin.

Sociologie - přináší poznatky o etnickém profilu společnosti, o jejím etnickém klimatu, o kulturních charakteristikách jednotlivých národů, o postavení národnostních menšin...

Etmolingvistika - zabývá se vztahy mezi jazykem a etnickou identitou národnostních a jiných menšin, jak jsou respektována jazyková práva menšin ve školách...

Historická věda - dokládá, jak historicky vznikalo a vyvíjelo se národní vědomí, jak se vyvíjely vztahy etnických či náboženských skupin uvnitř jednoho státu...

Interkulturní psychologie (cross-cultural psychology) – která se u nás začala rozvíjet teprve nedávno a jejíž poznatky se využívají v okruzích lidských činností, v nichž dochází ke styku příslušníků různých kulturních společenství, odlišných národů a etnik, rasových, náboženských a jazykových skupin.

V literatuře se stejně jako u kompetencí můžeme setkat s výrazem multikulturní výchova, který je uveden v Rámcovém vzdělávacím programu a používají ho také někteří autoři např. Průcha, Valach nebo Gulová a výrazem interkulturní výchova či interkulturní vzdělávání, který užívá např. Buryánek či Švehlová. Oba tyto výrazy lze však chápat jako synonymum.

Literatuře také uvádí značné množství definic multikulturní výchovy, např. Buryánek (2005) vnímá interkulturní vzdělávání jako přípravu na život v multikulturní realitě. Jako přípravu na sociální, politické i ekonomické aspekty interakce mezi lidmi s odlišným sociokulturním zázemím.

Hladík (2006, s. 25-26) definuje multikulturní výchovu jako:

„intencionální (záměrné) edukační (výchovně – vzdělávací) působení na jedince s cílem dosáhnout takových změn jeho osobnosti, které jedince připraví na život v multikulturní společnosti.“

Mnohem obsáhlejší definici nabízí Průcha (2011, s. 15):

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

Tuto definici Průcha (2011) shrnuje, když uvádí, že multikulturní výchovu lze chápat jako praktickou edukační činnost, oblast vědecké teorie s interdisciplinárním charakterem, jako oblast výzkumu a také jako systém informačních a organizačních aktivit.

Další definici nabízí Kirovová (2003 in Hladík, 2006, s. 25):

„Multikulturní výchova v širokém pojetí je zaměřena na různé aspekty soužití a spolupráce lidí různé příslušnosti rasové, národní, etnické, kulturní, sociální, skupinové apod. Cílem multikulturní je připravit lidi na život v kulturně heterogenní společnosti

3.1.2 Obsah multikulturní výchovy a její cíle

Multikulturní výchova a vzdělávání svou činností přispívají k vytváření respektujících vztahů mezi různými kulturami, které mohou zabránit vzniku negativních událostí (rasismus, xenofobie), ztráta kulturních hodnot, ztráta individuální identity...

Dále se snaží o větší informovanost jedinců a tím je připravuje na stále častěji se objevující kulturní odlišnosti a s nimi spojený odlišný způsob života. Buriánek (2002 in Hladík, 2006).

Obsah multikulturní výchovy se tudíž orientuje na rozvoj kognitivní, afektivní i psychomotorické stránky osobnosti jedince. Zahrnuje vybranou problematiku ze sociologie, geografie a historie, která jak uvádí Průcha (2011) umožňuje získat základní znalosti o rasách a národech, pochopit škodlivost veškerých předsudků a netolerance a na příkladech z denního života, literatury, historie pomáhá jedincům pochopit, nesmyslnost nesnášenlivosti, rasismu a nacionalismu.

Protože v souvislosti s multikulturní výchovou hovoříme převážně o intencionálním působení na jedince, které jak píše Hladík (2006) probíhá téměř výhradně ve školním prostředí, jsou obsahem multikulturní výchovy veškeré vědomosti, dovednosti, zkušenosti i postoje, které si žáci a studenti osvojí v procesu edukace.

S obsahem multikulturní výchovy korespondují také její výchovně vzdělávací cíle.

Cílem multikulturní výchovy by podle Buryánka (2005) měla být snaha vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní, komunikovat a kooperovat s příslušníky jiných sociokulturních skupin a tím zlepšovat vztahy mezi většinovou společností a menšinami.

Luptáková (2004 in Gulová, Štěpařová, 2004) své cíle specifikovala pro jednotlivé stránky rozvoje osobnosti.

- kognitivní cíle vedou k osvojení si znalostí a intelektuálních zručností
- afektivní cíle přispívají k rozvoji sociálních zručností a motivačně – snahových a hodnotově – postojových osobnostních charakteristik
- psychomotorické cíle zahrnují oblast zručností a návyků, potřebných pro tvorbu kulturních hodnot materiálního i duchovního charakteru

Táncoš (2004 in Gulová, Štěpařová, 2004) stanovil cíle multikulturní výchovy ve více obecné rovině.

Multikulturní výchova by podle něj měla směřovat ke vzniku občanské společnosti, jejíž členové se budou respektovat, tolerovat a vzájemně kulturně obohacovat a to na úrovni jednotlivců i skupin.

Cílková a Schonerová (2007) kladou důraz především na prevenci a cíl multikulturní výchovy spatřují v osvětě, která by dokázala předcházet vzniku xenofobie a rasizmu a nehledala problémy v odlišnostech.

Hladík (2006) se ve svých cílech soustřeďuje především na propojení multikulturní výchovy s multikulturními kompetencemi, když uvádí, že cílem multikulturní výchovy je dosažení multikulturních kompetencí jedincem.

Přehledně shrnuje cíle interkulturní výchovy pro jednotlivé složky kompetencí Buryánek v následující tabulce.

Tabulka č. 2 *cíle interkulturního vzdělávání*

Druh	Kognitivní	Instrumentální	Afektivní
Popis	znalosti o různých etnických, kulturních a sociálních skupinách žijících v české a evropské společnosti, o mechanismech budování	dovednost orientovat se v kulturně pluralitním světě, využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých	postoje tolerance, respektu a otevřenosti vůči odlišným skupinám a životním formám,

	meziskupinových hranic		vědomí potřebnosti osobní angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskrimina- ce a rasismu
		Příjemci vzdělávacího procesu (žáci, studenti, semináristé)	
Cíle	<p>rozumějí historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny</p> <p>rozumějí historickému zakotvení různých sociokulturních skupin v regionu, ČR, Evropě a světě</p> <p>vědí, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince</p> <p>znají fyzické, psychické a sociální</p> <p>potřeby společné všem lidem</p> <p>znají způsoby, jakými se různá lidská společenství vztahují k těmto potřebám</p>	<p>jsou schopni rozpoznat, analyzovat a kriticky hodnotit různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců</p> <p>dokážou přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti</p> <p>dokážou čelit projevům intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu</p> <p>jsou schopni konstruktivního dialogu a spolupráce, dokážou řešit konflikty pokojnou cestou</p>	<p>respektují různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců</p> <p>považují za užitečné aktivně se zapojovat do potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu</p> <p>považují za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturní odlišnosti</p> <p>ctí myšlenku bezpodmínečné rovnosti všech jedinců i skupin</p>

3.2 Interkulturní komunikace

Dalším ze zdrojů, které mohou přispět ke vzájemnému zlepšení vztahů příslušníků různých kultur a etnik je zvládnutí pravidel interkulturní komunikace. Obecně tímto pojmem označujeme jakoukoli komunikaci mezi příslušníky odlišných kultur.

Používání odlišného komunikačního stylu, jak uvádí Morgensternová, Šulová (2009) může působit nejistotu, protože jedinec je konfrontován s neznámým chováním i používáním odlišných neverbálních výrazů.

Proto je důležité seznámit se s projevy verbální i neverbální komunikace různých kultur a etnik, brát ohled na různou proxemiku, kineziku, haptiku i na odlišná pravidla komunikační etiky. To všechno může zabránit nesprávnému pochopení komunikace či mylnému vyhodnocení situace.

3.2.1 Vymezení pojmu interkulturní komunikace

Termín *interkulturní komunikace* (intercultural communication) označuje podle Průchy (2010) procesy interakce a sdělování, které probíhají v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství.

Takový druh komunikace je limitován specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících.

Např. komunikace mezi „Čechy“ a „Romy“ není, jak tvrdí Průcha (2010), determinována jazykovou odlišností, ale především odlišností kultur.

V české terminologii je možno se setkat také s výrazy „komunikace mezi kulturami“ nebo „mezikulturní komunikace“, které jsou používány jako synonyma.

Poprvé se zřejmě tento termín objevil v roce 1954 v knize *Cultureas Communication* autorů Halla a Tragera. Od té doby je interkulturní komunikace podrobována interdisciplinárnímu a komplexnímu zkoumání.

Jeden z nejnovějších modelů kompetencí interkulturní komunikace (Intercultural Communication Competence) vytvořila v roce 2009 australanka Lily A. Arasaratnam.

Tento model, jak ho popisuje Janebová (2010), zahrnuje schopnost myslet komplexně, schopnost vcítit se do druhých, schopnost přizpůsobit svůj způsob komunikace, motivaci k seznamování se a pozitivní postoj vůči ostatním kulturám.

3.3 Další zdroje

Multikulturní výchova a s ní spojený rozvoj multikulturních kompetencí je záležitostí velmi mladou a rozhodně nepostihuje celou populaci. Proto je nutné seznámit se také s dalšími zdroji možných informací a znalostí, které pomáhají rozvoji multikulturních kompetencí.

Mezi důležité zdroje patří *centra multikulturního/interkulturního vzdělávání* (Centrum interkulturního vzdělávání Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Multikulturní centrum Praha), která se věnují přípravě a prezentaci projektů s multikulturní tematikou, ve kterých seznamují nejširší veřejnost s kulturami jiných států a s kulturou příslušníků etnických a národnostních menšin a cizinců žijících na území ČR.

Dále pořádají veřejné diskuse za účasti odborníků a představitelů různých kultur nebo filmové projekce dokumentárních či hraných snímků s doprovodným odborným komentářem. Součástí center jsou i studovny či knihovny vybavené odbornou literaturou.

Množství akcí zaměřených na seznámení majority s romskou menšinou probíhá v *Muzeu romské kultury* (MRK) v Brně, které kromě stálé expozice nabízí veřejnosti také celou řadu krátkodobých výstav a věnuje se pořádání řady jiných veřejných akcí. Nejčastěji jsou to přednášky, určené studentům druhého stupně ZŠ, SŠ a VŠ, doplňující znalosti a přehled především v předmětech dějepis/historie a občanská nauka/základy společenských věd. Velké množství přednášek je věnováno také široké laické veřejnosti.

Pro veřejnost pořádá Muzeum romské kultury dny otevřených dveří, slavnostní křty knih, vernisáže...

Každoročně vypisuje MRK také řadu soutěží a interaktivních programů pro děti z mateřských a základních škol.

Cílem výchovně - vzdělávacích aktivit muzea je seznámit veřejnost s životem Romů, představit je bez předsudků a jednostranného negativního hodnocení, přiblížit jejich starou historii, bohatou a rozmanitou kulturu a specifika způsobu života; rozvíjet multikulturní citělní, vést k toleranci a podpořit vzdělávací proces žáků a studentů.

Množství akcí zaměřených na rozvoj vzájemného soužití jedinců různých kultur a etnik pořádá *Organizace člověk v tísní*. Velmi známý je např. projekt Varianty zaměřený na interkulturní vzdělávání.

Další z možností, jak získat znalosti z multikulturního prostředí představuje *odborná literatura*, která podle Průchy (2011) zahrnuje celou řadu souhrnných prací mnoha autorů, jmenovat můžeme např. Průchu, Morgensternovou, Hladíka, Šatavu a další. K dispozici je také množství prací se speciálním zaměřením. Velmi početná je dnes již literatura zaměřená na problémy vzdělávání romských dětí a jejich integraci do škol, kterým se věnují např. Balvín, Bakalář, Říčan, Němec a další.

Mezi nejznámější autory zabývající se romskou tematikou můžeme zařadit Nečase, Šotolovou, Davidovou, Hubschmannovou..., čtenáři mají k dispozici také mnoho knih povídek, pohádek i poezie přímo od romských autorů, ke kterým patří např. Agnesa Horvátová, Ian Hancock, Jana Horváthová, Elena Lacková, Vlado Oláh, Ilona Ferková, Margita Reiznerová, či Emil Cina.

Mnoho zajímavých informací mohou veřejnosti poskytnout také *romská periodika*, která vycházejí s různou pravidelností. K těm nejrozšířenějším můžeme zařadit časopisy Amaro (naše) gendalos (zrcadlo), Romano (romský) hangos (hlas), Romano džaniben (vědění) a časopis pro děti Kereka (kruh).

V závěru této kapitoly je nutno také dodat, že takové subjekty jako jsou rozhlas a televize, které mají obrovskou moc zprostředkovat velké množství informací mnoha lidem prakticky okamžitě a tím ovlivňovat veřejné mínění, se kromě Českého rozhlasu 1 – Radiožurnálu, seriózním pořadům s romskou tematikou téměř nevěnují.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU

Praktické části bakalářské práce předcházela teoretická část, která se zaměřuje na popis kompetencí a multikulturních kompetencí s důrazem na jejich kognitivní část a na možné zdroje vhodné pro získávání a rozvoj kognitivní stránky kompetencí jako jsou multikulturní výchova, interkulturní komunikace a odborná literatura. Na tyto teoretické poznatky pak navazuje část praktická, která se zaměřuje na zjišťování skutečných znalostí, které mají respondenti o romské menšině.

4.1 Cíle výzkumu

Výzkum si klade za cíl zjistit, jak dalece je majoritní společnost informována a jaké má vědomosti o historii, kultuře, zvycích, symbolech, hodnotách...romské menšiny.

Dílčí cíle

- a) Zjistit, do jaké míry, nebo zda vůbec, je většinová společnost ochotna získávat znalosti a informace o romské menšině.
- b) Zjistit, zda absolventi multikulturní výchovy prokazují rozsáhlejší znalosti než respondenti bez multikulturního vzdělání.
- c) Zjistit, o které oblasti života Romů / historie, demografie, geografie, oblast formování identity / mají dotazovaní největší a nejmenší přehled.
- d) Zjistit, zda respondenti mají povědomí o tom, že na území ČR žijí různé skupiny Romů /lišící se navzájem etnicky, antropologicky, jazykově i svou identitou/.
- e) Zjistit jaké osobnosti /z historie i současnosti/ kulturního, společenského a politického života Romů minorita zná.

Výzkumné otázky

1. Zajímají se respondenti o život romské menšiny?
2. Je multikulturní výchova předpokladem rozsáhlejších znalostí o romské menšině?
3. Mají respondenti znalosti o historii romské menšiny?

4. Které skupiny Romů /lišící se vzájemně etnicky, antropologicky, jazykově i svou identitou/ žijící na našem území, jsou respondenti schopni pojmenovat?

5. Které významné osobnosti z řad minority jsou respondenti schopni jmenovat?

4.2 Forma výzkumu a výzkumná metoda

Potřebám výzkumu nejvíce vyhovovala kvantitativní forma realizovaná metodou nestandardizovaného kognitivního didaktického testu rozšířeného o několik dotazníkových otázek. (viz. příloha č. 1).

V testu jsem použila úlohy typu „jedna správná odpověď“. A několik otevřených otázek.

Pro seřazení otázek do didaktického testu, jsem volila členění podle Kataríny Ľuptákové (2004 in Gulová, Štěpařová, 2004), která tímto způsobem člení multikulturní kompetence pro potřeby žáků základních škol. (viz. příloha č. 2)

4.3 Výzkumný vzorek

Respondenty tohoto výzkumu jsou zástupci majoritní společnosti všech věkových kategorií bez ohledu na pohlaví a stupeň dosaženého vzdělání, které jsem získala pomocí metody „sněhová koule“ (snow ball technique).

Jedná se o často využívanou techniku, u které není určen počet respondentů a nejsou určena ani konkrétní kritéria výběru.

Oslovila jsem proto několik respondentů a požádala je o vyplnění testového dotazníku. Zároveň jsem je požádala, aby stejné testy předali dalším lidem ve svém okolí (spolupracovníkům, známým...) a ti pak dalším.

Z celkového počtu 250 rozeslaných didaktických testů se mi v požadovaném časovém limitu vrátilo 116 vyplněných testů. Mezi respondenty, kteří test vyplnili, bylo 48 absolventů multikulturní výchovy a 68 respondentů bez multikulturního vzdělání.

4.4 Způsob zpracování dat

Test tvořilo 7 dotazníkových otázek a 37 otázek testových. Každá z testových otázek byla bodově ohodnocena. Otázky č. 1-4, 6-9, 12-19, 21, 23-31, 34-36, u kterých bylo nutné zvolit jednu z nabízených možností odpovědí, či uvést jednoslovnou odpověď, byly hodnoceny

jedním bodem. U otázek č. 5 a 10 bylo nutno uvést dva správné pojmy, byly tedy hodnoceny 2 body. U otázek č. 32, 33 bylo možno uvést několik správných odpovědí, ovšem respondenti na ně ve většině případů reagovali jednoslovně, stanovila jsem tedy ohodnocení max. 2 body, u otázky č. 20, kde bylo nutno uvést 5 správných výrazů, byl každý správně uvedený výraz ohodnocen 0,5 body, maximální počet získaných bodů byl tedy 2,5. (Nejprve jsem každou správnou odpověď hodnotila 1 bodem, žádný z respondentů však neuvedl více než 3 správné výrazy, proto jsem se rozhodla bodové ohodnocení snížit, aby nenarůstala bodová ztráta). Totéž platí o otázce č. 22, také zde byla správná odpověď hodnocena 0,5 bodu, max. možný počet byl 4 body. U otázky č. 37 byla také každá správná odpověď hodnocena 1 bodem, max. počet získaných bodů jsem stanovila na 3 body, a to z důvodu, aby případný vysoký bodový zisk v této otázce příliš nezkrusil celkové výsledky testu. Otázka č. 11 byla bez bodového ohodnocení – zajímalo mě pouze, jaké hodnoty považují respondenti za důležité pro romskou menšinu a zda se bude výrazně lišit žebříček těchto hodnot sestavený respondenty s multikulturní výchovou a respondenty bez tohoto vzdělání.

Jelikož se jedná o nestandardizovaný nenormativní didaktický test, zvolila jsem si bodové ohodnocení sama. Způsob bodování byl samozřejmě stejný u všech respondentů.

4. 4. 1 Zpracování výsledků

Data získaná vyplněním didaktického testu jsem roztrídila, zpracovala, a vyhodnotila pomocí tabulek a grafů v programu Excel.

Nejdříve jsem zpracovala odpovědi v dotazníkové části testu a zjistila absolutní a relativní četnosti odpovědí v oblasti zájmu získávání informací o menšinách.

Dále jsem zjistila, jakého bodového zisku dosáhl každý respondent v jednotlivých okruzích testu a také celkový počet bodů, které respondent dosáhl v testu.

Následně jsem porovнала výsledky dosažené respondenty s MKV a respondenty bez tohoto vzdělání.

Poté následovalo vzájemné porovnání výsledků, které získali respondenti v jednotlivých okruzích testu.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Prvním z cílů mého výzkumu bylo zjistit, do jaké míry, nebo zda vůbec, je většinová společnost ochotna získávat znalosti a informace o menšinách žijících na našem území a konkrétně o romské menšině.

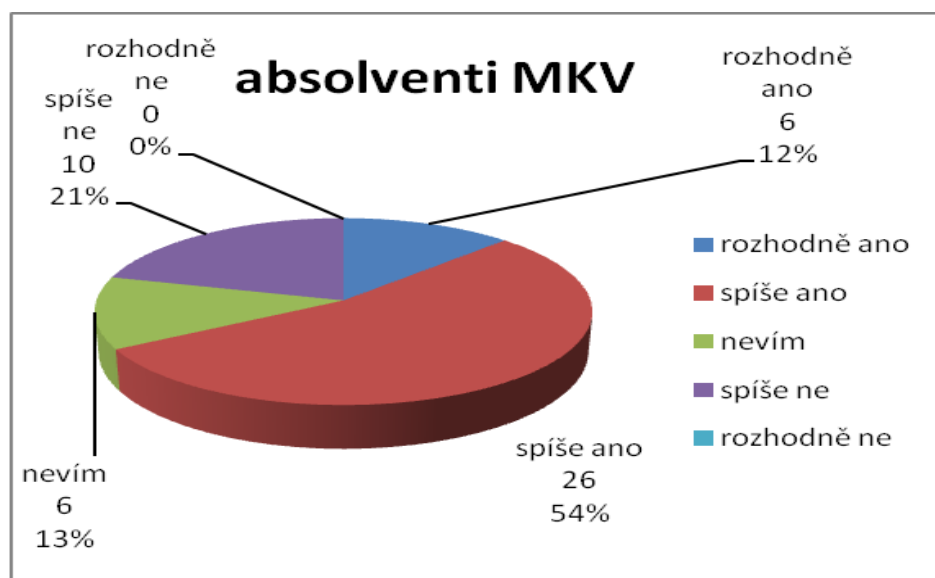
Tomuto problému se věnovaly dotazníkové otázky č. 2, 3, 4, 5.

Otázka č. 2 se zaměřovala na to, zda je pro respondenty důležité získávat informace o menšinách žijících na našem území.

Tabulka č. 3 *Ochota přijímat informace o menšinách u respondentů s MKV*

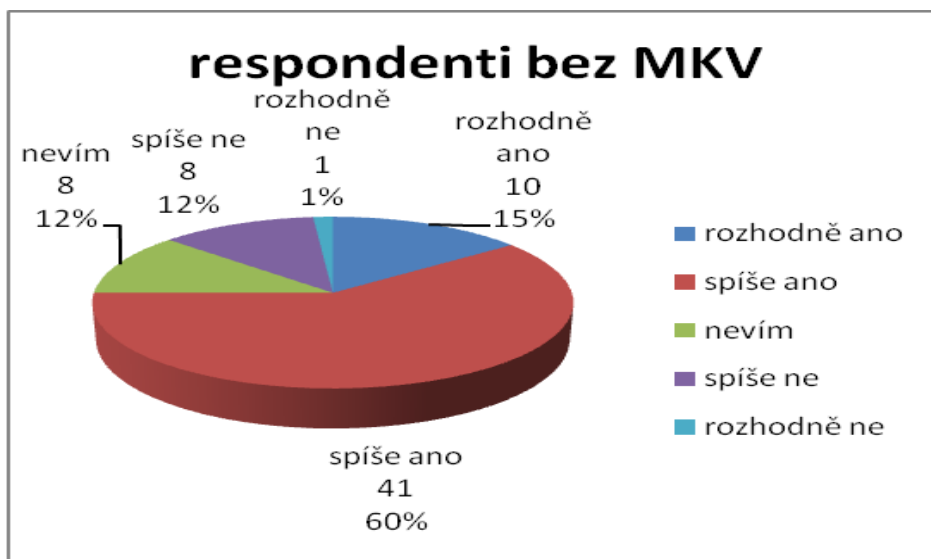
Odpovědi - absolventi MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost %
rozhodně ano	6	12,50
spíše ano	26	54,17
nevím	6	12,50
spíše ne	10	20,83
rozhodně ne	0	0,00
celkem	$\Sigma 48$	$\Sigma 100$ (%)

Graf č. 1 *Ochota přijímat informace o menšinách u respondentů s MKV*



Tabulka č. 4 *Ochota přijímat informace o menšinách u respondentů bez MKV*

Odpovědi - respondenti bez MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost %
rozhodně ano	10	14,71
spíše ano	41	60,29
nevím	8	11,76
spíše ne	8	11,76
rozhodně ne	1	1,47
celkem	$\Sigma 68$	$\Sigma 100$

Graf č. 2 *Ochota přijímat informace o menšinách u respondentů bez MKV*

Z tabulek č. 3 a 4 vyplývá, že nejčetnější odpovědí respondentů je **spíše ano** (67 respondentů).

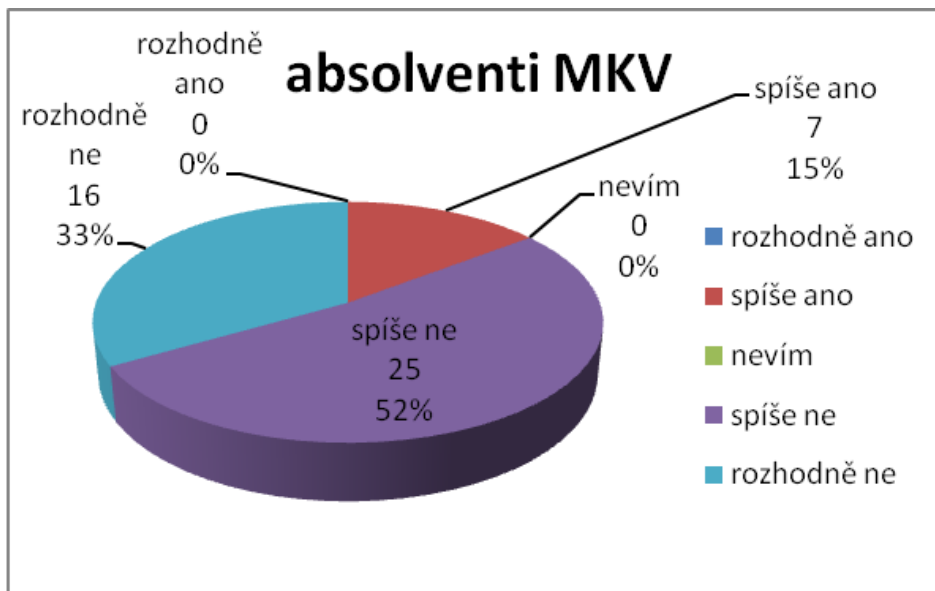
Jestliže dalších 16 respondentů uvedlo odpověď **rozhodně ano**, můžeme konstatovat, že 83 respondentů, což představuje 71,6% dotazovaných, považuje získávání informací o menšinách za důležité.

Otázka č. 3 se zaměřila na ochotu respondentů získávat informace konkrétně o romské menšině.

Tabulka č. 5 *Zájem o kulturní společenský a politický život romské menšiny u respondentů s MKV.*

Odpovědi - absolventi MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost %
rozhodně ano	0	0,00
spíše ano	7	14,58
nevím	0	0,00
spíše ne	25	52,08
rozhodně ne	16	33,33
celkem	$\Sigma 48$	$\Sigma 100$

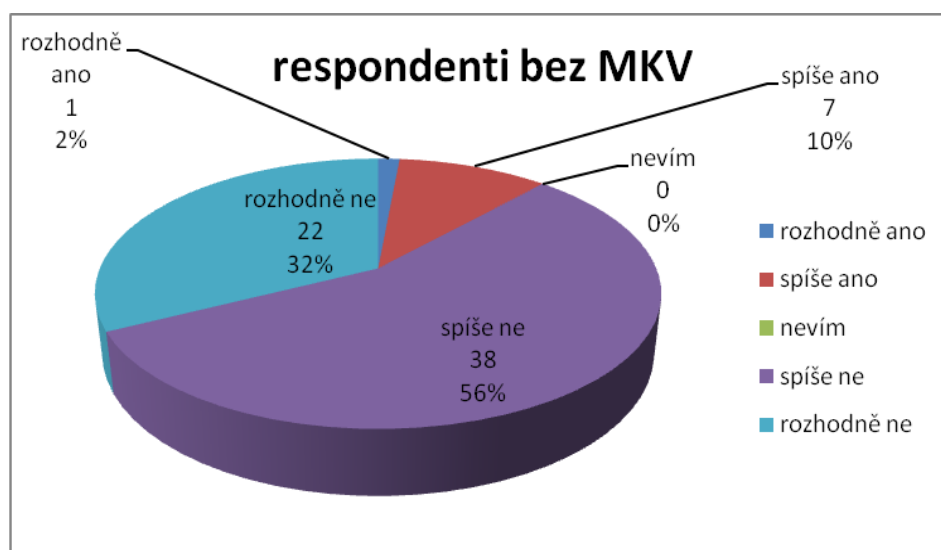
Graf č. 3 *Zájem o kulturní, společenský a politický život romské menšiny u respondentů s MKV*



Tabulka č. 6 *Zájem o kulturní, společenský a politický život romské menšiny u respondentů bez MKV.*

Odpovědi - respondenti bez MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost %
rozhodně ano	1	1,47
spíše ano	7	10,29
nevím	0	0,00
spíše ne	38	55,88
rozhodně ne	22	32,35
celkem	Σ68	Σ100

Graf č. 4 *Zájem o kulturní, společenský a politický život romské menšiny u respondentů bez MKV*



Nejčetnější odpověď na tuto otázku byla u respondentů **spíše ne** (63respondentů).

Jestliže dalších 38 respondentů uvedlo odpověď **rozhodně ne**, je zřejmé, že 101 respondentů, což je **87,1%** všech dotazovaných, považuje informace o romské menšině za nepodstatné či dokonce zbytečné.

S odpovědí na tuto otázku korespondují také odpovědi na další otázky v dotazníku, kdy pouze jeden respondent navštívil MRK, jeden se zúčastnil přednášky s romskou tematikou, další navštívil výstavu a dva se zúčastnili hudebního vystoupení. Na některého z autorů zabývajících se romskou tematikou (Nečas – 5x, Hübschmannová – 2x, Šišková – 2x, Reiznerová, Hancock a Horváthová – 1x), si dokázalo vzpomenout 11 respondentů (9,48%).

Druhým výzkumným cílem bylo zjistit, zda respondenti, kteří absolvovali multikulturní výchovu, prokážou v testu rozsáhlejší znalosti a získají vyšší počet bodů za správné odpovědi než respondenti bez multikulturního vzdělání.

Tento cíl se opírá o celkové výsledky testu, kterých respondenti dosáhli.

Test obsahoval 4 okruhy otázek.

A – základní historické poznatky

B – základní geografické poznatky

C – základní demografické poznatky

D – základní poznatky pro formování identity

Jestliže na test odpovídalo 48 respondentů s MKV, byl celkový možný počet bodů, které mohli tito respondenti získat, 2223 bodů.

Respondentů bez MKV bylo 68, celkový možný počet bodů, které mohli tito dotazovaní získat je tedy 3162 bodů.

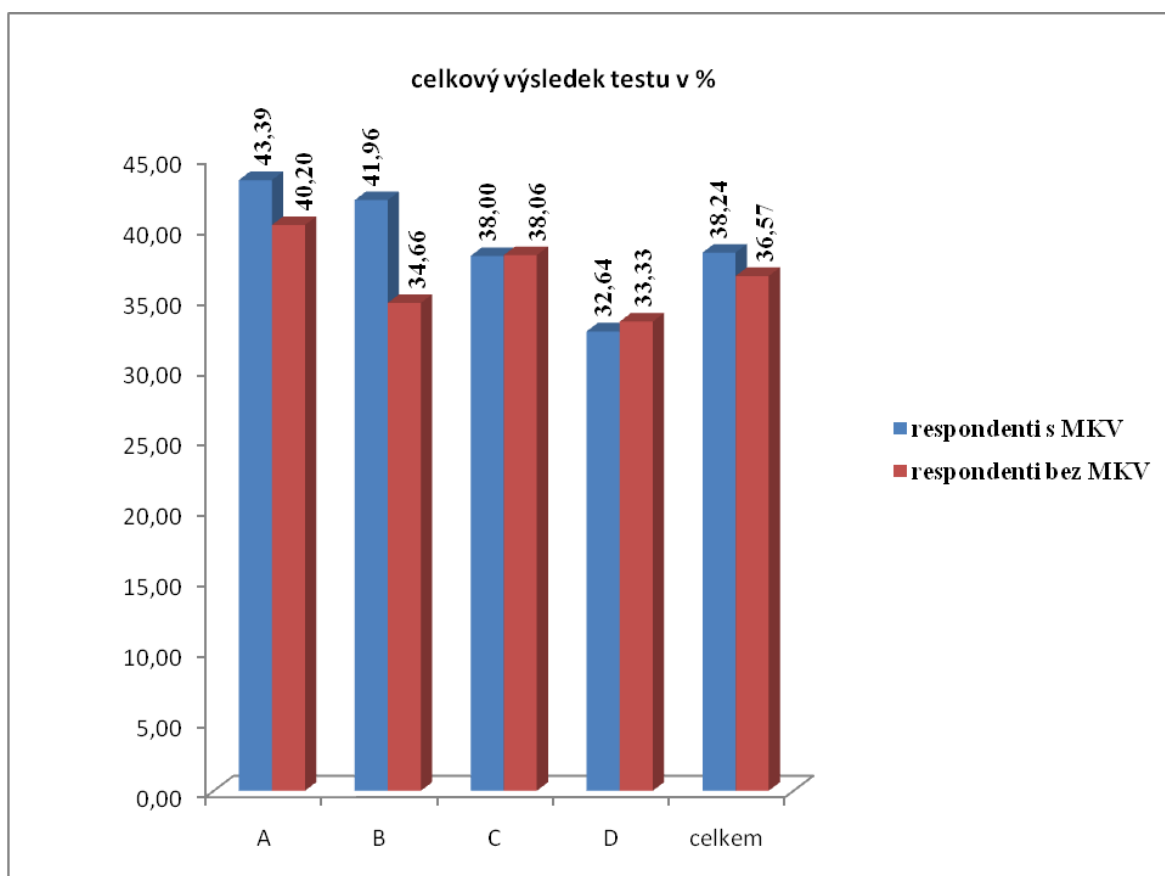
Tabulka č. 7 *Bodový zisk respondentů s MKV v jednotlivých okruzích testu*

oddíl otázek	počet získaných bodů	max. možný počet získaných bodů	hodnota v %
A	246	567	43,39
B	141	336	41,96
C	228	600	38
D	235	750	32,64
celkem	850	2223	38,24

Tabulka č. 8 Bodový zisk respondentů bez MKV v jednotlivých okruzích testu

oddíl otázek	počet získaných bodů	max. možný počet získaných bodů	hodnota v %
A	328	816	40,2
B	165	476	34,66
C	323,5	850	38,06
D	340	1020	33,33
celkem	1156,5	3162	36,57

Graf č. 5 vyjádření výsledků testu obou skupin respondentů v %.



Jak respondenti s MKV tak bez něj si shodně nejlépe poradili s otázkami z historie a nejhůře si vedli v otázkách týkajících se formování identity.

Přestože ve výsledném hodnocení zvládly obě skupiny oblast historie nejlépe, odpovědi na některé otázky z této oblasti u jednotlivých skupin vykazují podstatné rozdíly.

Otázky č. 2 a 5 zvládli mnohem lépe respondenti s MKV, rozdílem u otázky č. 2 činil 16,42 % a rozdíl u otázky č. 5 byl 14,34 %.

Naopak na otázky č. 3 a 9 zodpověděli výrazně lépe respondenti bez MKV, rozdíl činil 18,87 % a 27,2 %.

Geografické otázky zvládli lépe respondenti s MKV, v otázkách zaměřených na demografii byli lepší respondenti bez MKV.

Z grafického znázornění vyplývá, že nejvýraznější rozdíl vykazují odpovědi na otázky týkající se geografie, zde jsou respondenti s MKV výrazně lepší. Rozdíl činí 7,3%.

Nejtěsnějšího rozdílu, pouhých 0,06%, dosáhly odpovědi v okruhu demografických otázek.

Nejmarkantnější rozdíly při porovnání odpovědí respondentů obou skupin byly dosaženy v otázkách č. 2 (16,42%), 5 (14,34%), 12 (17,89%), 15 (19,62%), na které odpověděli respondenti s MKV podstatně lépe a v otázkách č. 3 (18,87%), 9 (27,2%), 26 (10,4%), které zvládli lépe respondenti bez MKV.

Téměř stejnou úroveň odpovědí dosáhli respondenti v otázkách č. 16 a 29, kde rozdíl činil 0,58 a 1,1 %.

Nejhůře odpovídali respondenti s MKV na otázku č. 36 na rozdíl od respondentů bez MKV, kteří nezvládli otázku č. 5.

Odpověď na otázku č. 9 vykazovala nejvyšší procentuální rozdíl v odpovědích mezi jednotlivými skupinami respondentů (27,2 %). Opakem byla otázka č. 16, kde byl procentuální rozdíl v odpovědích jednotlivých skupin respondentů nejnižší (0,58 %).

Průměrný počet bodů získaných respondenty s MKV je 17,71 bodu. Respondenti bez MKV dosáhli v průměru 17 bodů. Celkový průměr dosažených bodů pro obě skupiny je tedy 17,3 bodu.

Z celkového hodnocení vyplývá, že test lépe zvládli respondenti s MKV, ovšem rozdíl činil pouze 1,67%. (výsledky testu viz přílohy č. 3, 4, 5, 6).

Nejvyšší *hodnota obtížnosti Q* byla zjištěna u těchto 5 otázek – otázka 33, 22, 5, 36, 10. Vysoké hodnoty *indexu obtížnosti P* u otázek 35, 25, 1, 2, 12 a 28 svědčí naopak o jejich nízké obtížnosti (viz příloha č. 7).

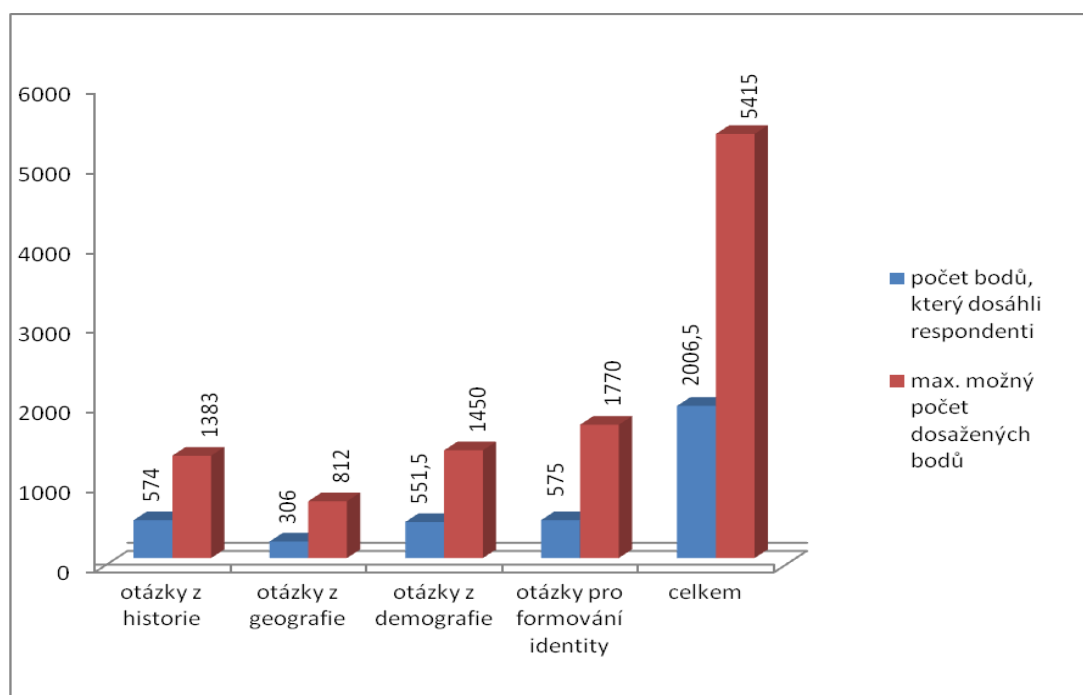
Žebříček hodnot sestavený respondenty jednotlivých skupin (otázka č. 11) se podle mého názoru také výrazně neliší v závislosti na absolvování MKV, na tuto otázku neodpovědělo 16 respondentů s MKV a 30 respondentů bez MKV. (viz. příloha č. 8).

Třetí cíl výzkumu jsem zaměřila na zjištění, o které oblasti života Romů / historie, demografie, geografie, oblast formování identity / mají dotazovaní největší a naopak nejmenší přehled.

Tabulka č. 9 Celkový počet bodů, který respondenti dosáhli v jednotlivých oddílech testu

oddíl testu	počet bodů, který dosáhli respondenti	max. možný počet dosažených bodů	hodnota v %
otázky z historie	574	1383	41,5
otázky z geografie	306	812	37,68
otázky z demografie	551,5	1450	38,03
otázky pro formování identity	575	1770	32,49
celkem	2006,5	5415	37,05

Graf č. 6 Celkový počet bodů, který respondenti dosáhli v jednotlivých oddílech testu



Počet všech správných odpovědí u všech respondentů v jednotlivých okruzích prokázal, že největší přehled mají respondenti v oblasti historie. Na otázky č. 1-10 správně reagovalo 41,5% respondentů. Nejlépe odpovídali respondenti na otázky č. 2 a 3 týkající se první zmínky o Romech na našem území, správně odpovědělo 72 z nich (62,1%). Přestože otázku, ve kterém koncentračním táboře přišlo o život nejvíce Romů, zodpovědělo 67 respondentů (57,76%), v otázce č. 5, která s ní úzce souvisela, dokázalo pouze 12 respondentů (10,34%) jmenovat obě místa, kde byly zřízeny sběrné tábory pro Romy.

Nejmenší přehled prokázali respondenti v oblasti znalostí důležitých pro formování identity. Nejvíce správných odpovědí 105, což je 90,51%, získali respondenti v otázce č. 35. Jestliže je tato otázka, zaměřena na okruh umělecké činnosti, kterému se věnují I. Bittová, I. Kellarová a A. Gondolán, i nejlépe zodpovězenou otázkou celého testu, mohlo by to znamenat, že hudba je jednou z oblastí romského života, o kterou většinová společnost jeví zájem. Symbol, který se nachází na romské vlajce, správně určilo 70 respondentů (60,34%) a obor, který vystudoval náš první romský vysokoškolák, správně zvolilo 66 respondentů (56,90%). Velkým problémem pro respondenty bylo uvést název pořadu zaměřeného na romskou tematiku, který se vysílal nebo stále vysílá v televizi či rozhlasu, na tuto otázku reagovalo jen 24 respondentů (20,69%). Jméno mezinárodně uznávaného romského představitele, který Romy velmi aktivně zastupuje, zná 14 respondentů (12,07%). Název některého romského periodika uvedlo pouhých 10 respondentů (8,62%). Tato otázka byla také nejhůře zodpovězenou otázkou celého testu.

V pořadí čtvrtým cílem bylo zjistit, zda respondenti mají povědomí o tom, že na území ČR žijí různé skupiny Romů, které se od sebe navzájem liší etnicky, antropologicky, jazykově i svou identitou.

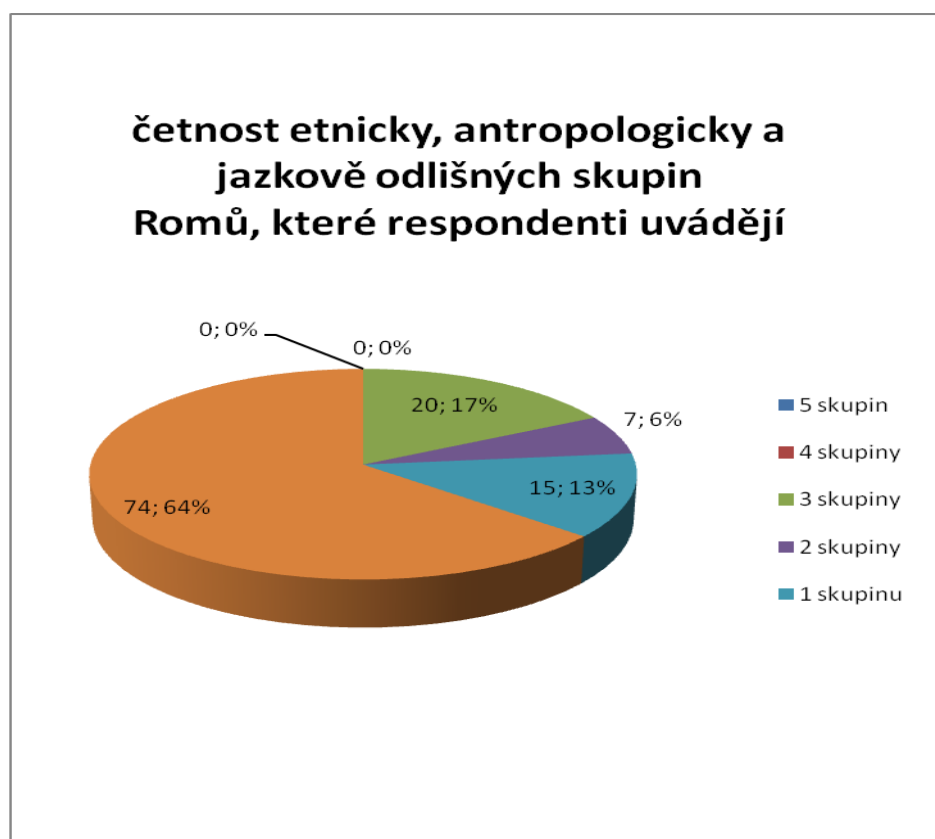
K tomuto zjištění vedla otázka č. 20 a 22

Výsledky testu prokázaly, že žádný z respondentů nedokázal vyjmenovat všech 5 etnicky, antropologicky a jazykově odlišných skupin Romů, které žijí na našem území. Nikdo z dotazovaných nevyjmenoval ani 4 tyto skupiny. Dvacet respondentů dokázalo vyjmenovat 3 z těchto etnicky, antropologicky a jazykově odlišných skupin.

Tabulka č. 10 Znalosti respondentů o různých skupinách Romů žijících na našem území

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
5 skupin zná	0	0
4 skupiny zná	0	0
3 skupiny zná	20	17,24
2 skupiny zná	7	6,04
1 skupinu zná	15	12,93
0 skupin zná	74	63,79
celkem	$\Sigma 116$	$\Sigma 100\%$

Graf č. 7 Znalosti respondentů o různých skupinách Romů žijících na našem území



Alespoň jednu z těchto skupin Romů je schopno jmenovat 42 respondentů, což je 36,20 % dotazovaných.

Tabulka č. 11 *Etnicky, antropologicky, jazykově a identicky odlišné skupiny Romů*

Etnicky, antropologicky a jazykově odlišné skupiny Romů, které respondenti znají	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Olašští Romové	36	31,03
Slovenští Romové	22	18,97
Maďarští Romové	9	7,76
Čeští a moravští Romové	8	6,90
Němečtí Romové	6	5,17

Z odpovědí uvedených v tabulce je zřejmé, že největší povědomí mají respondenti o skupině olašských Romů, kterou uvedlo 36 respondentů, slovenské Romy jmenovalo 22 respondentů, maďarské Romy zná 9 respondentů, potomky českých a moravských Romů jmenovalo 8 respondentů a německé Sinty uvedlo 6 dotazovaných.

Na otázku jaké typy romštiny užívají při vzájemné komunikaci Romové žijící na našem území reagovalo pouze 7 respondentů, kteří nejčastěji uváděli slovenskou a olašskou romštinu.

Posledním cílem mého výzkumu bylo zjistit jaké osobnosti z minulého i současného kulturního, společenského a politického života Romů minorita zná. K tomu směřovaly otázky č. 36, 37 a částečně také otázky 29, 30, 31 a 35.

Otázky, u kterých měli respondenti možnost výběru z několika variant, vykazují podstatně vyšší procento správných odpovědí, než otázky bez možnosti výběru.

Odpovědi na otázku č. 37 dokazují, že osobnosti z řad Romů jsou respondentům prakticky neznámé. V četnosti odpovědí získal první místo vítěz hudební soutěže Vlasta Horváth a skupina Gypsy.cz. Další příčku na žebříčku osobností obsadili bývalý a současný moderá-

tor A. Gyňa a R. Samko a zpěvačka Věra Bílá. Pro úplnost nutno dodat, že mezi osobnostmi se třikrát objevil i E. Ščuka a jednou V. Lavička, D. Dudáš a Z. Gerži.

V několika případech jmenovali respondenti A. Gondolána či I. Bittovou, to může ovšem souviset s tím, že právě tato dvě jména se objevila v jedné z předcházejících otázek.

Odpovědi jasně naznačují, že respondenti jsou ve většině případů schopni jmenovat pouze mediálně známé tváře, což ukazuje jednak na neznalosti respondentů, ale také na to, že možností a příležitostí k seznámení se s romskými osobnostmi se majoritě téměř nedostává. Informace o romských osobnostech nejsou součástí výuky ve školách a seriózně se jim nevěnují ani média.

5.1 Shrnutí výsledků

V didaktickém testu bylo možno získat celkem 46,5 bodu, k tomuto výsledku se nejvíce přiblížili 2 respondenti, kteří získali 31,5 bodu, 1 respondent, který získal 31 bodů a 1 respondent s bodovým ziskem 30 bodů.

Jestliže průměrný počet získaných bodů byl 17,3 bodu, což je 37,2%, mohlo by to znamenat, že testové otázky byly příliš složité nebo, což je podle mě pravděpodobnější, že respondenti nejsou o romské minoritě dostatečně informováni a jejich znalosti jsou proto minimální.

S čímž ostatně velmi koresponduje vysoké procento odpovědí spíše ne a rozhodně ne v otázce týkající se důležitosti získávání informací o této menšině. Tato menšina se pro dotazované a myslím, že i pro většinu ostatní populace, zřejmě jeví jako menšina nezajímavá, problémová a z hlediska společného soužití bezvýznamná.

I když drtivá většina respondentů uvedla jako hlavní zdroj informací o této minoritě televizi, rozhlas a internet, otázkou je, jaké informace zde respondenti vyhledávají a co považují za podstatné se o romské menšině dozvědět.

Příkladem můžeme být otázka z oblasti historie týkající se romského holocaustu, který patří mezi poměrně hodně medializovaná témata. Přesto jen 12 respondentů dokázalo jmenovat dvě místa, na kterých se v době II. světové války nacházely sběrné tábory pro Romy.

Na Lety u Písku si vzpomnělo 17 dotazovaných a Hodonín u Kunštátu uvedlo 15 dotazovaných.

Za pozornost jistě stojí i další otázka z oblasti historie, která odhalila, že pouze 25 dotazovaných bylo schopno zodpovědět, jak se nazývá vědní disciplína zabývající se studiem romské kultury a jazyka.

V oblasti otázek z geografie bylo zajímavé zjištění, že respondenti bez MKV měli největší problém s určením země historického původu Romů a drtivá většina z nich uváděla podobně znějící Rumunsko.

Počet správných odpovědí v oblasti otázek zaměřených na demografii byl u obou skupin téměř vyrovnaný. Stejnou vyrovnanost vykazuje i neinformovanost v oblasti romského jazyka. Kdy téměř polovina - 51 respondentů (43,97%), si myslí, že romština je jazykem bez gramatiky.

Otázky z oblasti formování identity byly zodpovězeny oběma skupinami respondentů nejhůře. Osobně považuji za zajímavé, že bodový zisk jednotlivých skupin neprokázal výrazný rozdíl, domnívala jsem se totiž, že na tyto otázky bude mnohem lépe připravena skupina respondentů s MKV. Nejvíce mě překvapilo, že pouze 21 absolventů MKV dokázalo správně reagovat na otázku týkající se barev romské vlajky a jen 26 vědělo, jaký symbol je na vlajce zobrazen. Za pozornost jistě stojí i zjištění, že absolventi MKV nebyli ve valné většině schopni jmenovat ani autory zabývající se romskou tematikou a nebyli schopni jmenovat jiné, než mediálně známé osobnosti z řad romské minority.

Je nutno také zvážit, do jaké míry odráží správné odpovědi skutečné znalosti respondentů a do jaké míry jsou výsledkem pouhého typování správných odpovědí z nabízených možností. Na otevřené otázky bez možnosti výběru totiž reagovalo podstatně méně respondentů a jejich odpovědi nebyly většinou úplné.

Jsem si vědoma toho, že výzkum byl proveden jen na malém vzorku respondentů a jeho výsledky tudíž nelze nikterak zobecňovat. Přesto by jistě stálo za zamyšlení, zda takový nezájem o informace týkající se romské menšiny a velmi nízká úroveň znalostí respondentů, kterou tento test prokázal, korespondují s teoretickými snahami o vytvoření multikulturní společnosti. A zda důkazem toho, že většinová společnost nepovažuje informace a znalosti o romské menšině za důležité, není právě to, že výsledek, kterého dosáhli respondenti z řad absolventů multikulturní výchovy, se nijak výrazně neliší od výsledku respondentů, kteří informace a znalosti o životě romské menšiny čerpali z jiných zdrojů.

6 ZÁVĚR

V teoretické části své práce jsem se zabývala kompetencemi a multikulturními kompetencemi v obecné rovině a popsala jsem některé z modelů multikulturních kompetencí. Dále jsem se věnovala jednotlivým složkám multikulturních kompetencí, jejichž osvojení je naprosto nezbytné, jestliže se snažíme vytvořit společnost založenou na respektu a toleranci, společnost bez projevů diskriminace, rasismu a xenofobie. Praktickou část jsem potom zaměřila na kognitivní složku multikulturních kompetencí na znalosti a informace, které mají zástupci majoritní společnosti o romské menšině a na ochotu majority tyto informace a znalosti získávat. V každé multikulturní společnosti, v níž vzájemná spolupráce všech etnický, rasově, nábožensky a jazykově odlišných kultur má vést ke vzájemnému obohacování života, je, podle mého názoru, nutné neustále získávat informace a prohlubovat znalosti o sobě navzájem. Jen ucelené informace a znalosti zasazené do historicko-kulturního kontextu mohou přispět k postupnému bourání stereotypů a předsudků, které pramení především z neznalosti, táhnou se napříč celou společností a v rámci výchovy jsou předávány z generace na generaci. Jsem přesvědčena, že problémem naší společnosti je, že se neustále snažíme vytvářet podmínky pro začlenění jedinců či skupin jiných etnik, náboženství, ras...do naší společnosti, ale málo kdo z řad majoritní společnosti si uvědomuje, že jednou z determinant tohoto začlenění je právě neochota ze strany majority získávat informace a prohlubovat vlastní vědomosti, o těchto skupinách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0. 2. Doplnující vydání.
- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- GULOVÁ, Lenka a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: MSD, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.
- GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-14-4.
- CÍLKOVÁ, Eva a Petra SCHÖNEROVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-238-3.
- HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.
- HLADÍK, Jakub. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2010, č. 4, s. 27 – 47. ISSN 1211-4669.
- HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nekognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-7.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHUDÝ, Štefan a kol. *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti: koncepce, úvahy, názory a dilemata*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-131-6.
- JANEBOVÁ, Eva a kol. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
- JANIŠ, Kamil a Edita ONDŘEJOVÁ. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: Slezská univerzita, 2006. ISBN 80-7248-352-8.
- LUPTÁKOVÁ, Katarína. *Ciele a obsah multikulturnej výchovyna 1. stupni základnej školy*. In: GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. s. 105 - 109. ISBN 80-86633-14-4.

MAŇÁK, J., T. JANÍK a V. ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MISTRÍK, Erich. *Svet sa mení - mení sa aj multikultúrna výchova?*. In: GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. s. 20 - 24. ISBN 80-86633-14-4.

MLČÁK, Zdeněk. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Repronis, 2005. ISBN 80-7368-129-3.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1361-1. Dotisk prvního vydání.

NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS, Ctibor. *Romové v české republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého 2002. ISBN 80-244-0497-4. 5. doplněné vydání.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: vědecké základy pro její teorii a praktické aktivity*. In GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. s. 13 - 19. ISBN 80-86633-14-4.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova*. 2. Aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Triton 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

SZERLAG, Alicja. *Místo tolerance v mezinárodní edukaci: teorie a praxe*. In: GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. s. 38 - 46. ISBN 80-86633-14-4.

ŠVEHLOVÁ, Martina. *Interkulturní kompetence jako součást profesních kompetencí získaných v rámci studia pedagogického oboru vysoké školy*. In: GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. s. 87-91. ISBN 80-86633-14-4.

TANCOŠ, Július. *Multikultúrna výchova: súčasný stav a jej úloha v integračnom procese spoločnosti*. In: GULOVÁ, L., ŠTĚPÁNKOVÁ, E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. s. 29-37. ISBN 80-86633-14-4.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*, Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

Internetové zdroje:

BURYÁNEK, Jan. *Definice a cíle interkulturního vzdělávání*. [on line]. [cit. 25-3-2012].

Dostupné na:

http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_16.pdf

BURIÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání v českém vzdělávacím systému*.

[on line]. [cit. 25-3-2012]. Dostupné na:

http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_13.pdf

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD – Sčítání lidu, domů a bytů 2011. [on line]. [cit. 28-3-2012]. Dostupné na: <http://www.scitani.cz/>.

KNECHT, Petr. et al. *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách*. [on line]. [cit. 26-3-2012]. Dostupné na:

http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_3_02.pdf 24.3.2012

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v české republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80/211/0372/8. [on line]. [cit. 22-3-2012]. Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>.

MULTIKULTURNÍ CENTRUM PRAHA. [on line]. Dostupné na:

<http://search.seznam.cz/?q=interkulturn%C3%AD+centrum&sId=rWYBzh8pw8nURtsULnj2&aq=-1&oq=interkulturn%C3%AD+centrum&sourceid=top&thru=>

MUZEUM ROMSKÉ KULTURY V BRNĚ. [online]. Dostupné na:

<http://www.rommuz.cz>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AKS	Awareness knowledge skills model
č.	Číslo
ČR	Česká republika
ICC	Intercultural communicative competence
kol.	Kolektiv
max.	Maximální
MKV	Multikulturní výchova / vzdělání
MRK	Muzeum romské kultury
např.	Například
obr.	Obrázek
resp.	Respondent
RVP	Rámcový vzdělávací program
s.	Strana

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 <i>Hierarchický model struktury kompetencí</i>	14
Obrázek č. 2 <i>Hierarchický model multikulturních kompetencí</i>	23
Obrázek č. 3 <i>Pyramidový model interkulturní kompetence</i>	26
Obrázek č. 4 <i>Procesní model interkulturních kompetencí</i>	27

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 <i>Přehled interkulturních kompetencí</i>	28
Tabulka č. 2 <i>cíle interkulturního vzdělávání</i>	35
Tabulka č. 3 <i>Ochota přijímat informace o menšinách u respondentů s MKV</i>	44
Tabulka č. 4 <i>Ochota přijímat informace o menšinách u respondentů bez MKV</i>	45
Tabulka č. 5 <i>Zájem o kulturní společenský a politický život romské menšiny u respondentů s MKV</i>	46
Tabulka č. 6 <i>Zájem o kulturní, společenský a politický život romské menšiny u respondentů bez MKV</i>	47
Tabulka č. 7 <i>Bodový zisk respondentů s MKV v jednotlivých okruzích testu</i>	48
Tabulka č. 8 <i>Bodový zisk respondentů bez MKV v jednotlivých okruzích testu</i>	49
Tabulka č. 9 <i>Celkový počet bodů, který respondenti dosáhli v jednotlivých oddílech testu</i>	51
Tabulka č. 10 <i>Znalosti respondentů o různých skupinách Romů žijících na našem území</i>	53
Tabulka č. 11 <i>Etnicky, antropologicky, jazykově a identicky odlišné skupiny Romů</i>	54

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 <i>Ochota přijímat informace o menšinách u respondentů s MKV</i>	44
Graf č. 2 <i>Ochota přijímat informace o menšinách u respondentů bez MKV</i>	45
Graf č. 3 <i>Zájem o kulturní, společenský a politický život romské menšiny u respondentů s MKV</i>	46
Graf č. 4 <i>Zájem o kulturní, společenský a politický život romské menšiny u respondentů bez MKV</i>	47
Graf č. 5 <i>vyjádření výsledků testu obou skupin respondentů v %</i>	49
Graf č. 6 <i>Celkový počet bodů, který respondenti dosáhli v jednotlivých oddílech testu</i>	51
Graf č. 7 <i>Znalosti respondentů o různých skupinách Romů žijících na našem území</i>	53

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA č. 1 – Didaktický test

PŘÍLOHA č. 2 – Členění multikulturních kompetencí podle Kataríny Luptákové

PŘÍLOHA č. 3 - Bodové hodnocení testu u resp. s MKV

PŘÍLOHA č. 4 - Bodové hodnocení testu u resp. bez MKV

PŘÍLOHA č. 5 - Tabulka četností bodového zisku u resp. s MKV

PŘÍLOHA č. 6 - Tabulka četností bodového zisku u respondentů bez MKV

PŘÍLOHA č. 7 - Obtížnost testových úloh

PŘÍLOHA č. 8 – Žebříček hodnot

PŘÍLOHA P I: DIDAKTICKÝ TEST

1. Do které věkové kategorie se řadíte?

- a) 15 – 20 b) 21 – 25 c) 26 – 30 d) 31 – 35 e) 36 – 40 f) 41 – 45
g) 46 – 50 h) 50 a více

2. Myslíte si, že je důležité získávat informace a znalosti o menšinách, se kterými koexistujeme?

Rozhodně ano spíše ano nevím spíše ne rozhodně ne

3. Zajímáte se o kulturní, společenský a politický život romské minority?

rozhodně ano spíše ano nevím spíše ne rozhodně ne

4. Navštívil /a/ jste nějakou akci věnovanou prezentaci romské kultury? Jakou?

5. Znáte jména některých autorů zabývajících se romskou tematikou? Napište.

6. Absolvoval /a/ jste v rámci školní docházky multikulturní výchovu?

- a) ano b) ne

7. Odkud jste čerpala převážnou část vědomostí, které máte o romské menšině?

a) z multikulturní výchovy

b) z výuky dějepisu

c) četbou

d) TV, rozhlas, internet

Didaktický test.

Základní historické poznatky, památky, kulturní hodnoty

1. Ve kterém století pronikli Romové do Evropy?

- a) 12.– 13. stol. b) 14. - 15. stol. c) 15.– 16. Stol d) v 17. stol.

2. První historická zmínka o tzv. Kartasích,/což mohou, ale nemusí být Romové/ na našem území je:

- a) v Dalimilově kronice b) v Kosmově kronice c) v Kronice města pražského

3. První nesporná zmínka o Romech na našem území se nachází v:

a) v Kronice země moravské b) ve Starých letopisech českých c) v Dekretu kutnohorském

4. Kdo vydal v r. 1697 patent, ve kterém prohlásil Romy za „vogelfrey“, což znamenalo, že kdokoliv mohl Roma beztrestně zabít, protože tito stojí mimo právní ochranu?

a) Maxmilián I. b) Ferdinand I. c) Leopold I.

5. Kde se v době II. světové války nacházely sběrné cikánské tábory, které byly zřízeny ke dni 1. 8. 1942, a do kterých byli postupně sváženi Romové z celého území ČR?

6. Ve kterém koncentračním táboře přišla o život většina českých a moravských Romů?

7. Ve kterém městě se nachází Muzeum romské kultury založené v r. 1991 romskými aktivisty?

a) Praha b) Ostrava c) Brno d) Hodonín

8. Jak se nazývá vědní disciplína, která se zabývá studiem romského jazyka a kultury?

9. Jak se nazývá mezinárodní festival romské kultury každoročně pořádaný v Praze?

a) Khamoro b) Džaniben c) Romodrom

10. Co je všeobecně považováno za specifickou hodnotu /bohatství/ romské kultury?

11. Které hodnoty podle vás zaujímají první 3 místa v hodnotovém žebříčku Romů?

Základní geografické poznatky

12. Ve které zemi mají Romové svůj historický původ?

a) Rumunsko b) Indie c) Pákistán d) Španělsko

13. Pojmenování Cikán - „Athinganoi“ má svůj původ v:

a) řečtině b) turečtině c) latině

14. Která tradiční řemesla Romové v historii nejčastěji vykonávali?

15. Žuže Roma- čistý Rom a Degeša Roma - nečistý Rom se od sebe liší

a) tím, co jí /nejí/ b) tím, jak bydlí c) kočují, nekočují d) pracují, nepracují

16. Ve kterém roce vstoupil v platnost zákon O zákazu kočování?

28. Jaký symbol je na romské vlajce?

- a) kolo od vozu b) podkova c) housle d) žádný

29. Jaký obor vystudoval náš 1. romský vysokoškolák Tomáš Holomek (1911-1988)?

- a) medicínu b) práva c) psychologii d) sociologii

30. Antonín Daniel byl první romský

- a) lékař b) učitel c) právník d) dirigent

31. Na mezinárodní soutěži romské tvořivosti získali ocenění M. Reiznerová, J. Horváth v žánru

- a) literárním b) hudebním c) divadelním

32. Znáte názvy pořadů zabývajících se romskou tematikou v TV nebo rozhlase?

33. Napište názvy některých romských periodik.

34. Průkopnice a zakladatelka české romistiky, která prosadila otevření oboru romistika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, kde vedla studia romštiny a byla spoluautorkou Romsko-českého, česko-romského slovníku, několika knih a řady článků o Romech se jmenuje:

- a) Eva Davidová b) Milena Hubschmannová c) Margita Reiznerová

35. A. Gondolán, I. Bittová, I. Kellarová se věnují převážně

- a) divadelní tvorbě b) hudbě c) výtvarnému umění

36. Napiš jméno mezinárodně respektovaného představitele romské komunity u nás, který byl dva roky poslancem České národní rady za Občanské hnutí.

37. Které další osobnosti současného i minulého kulturního, společenského a politického života z řad Romů znáte? /umělci, politici, spisovatelé/.

PŘÍLOHA P II: ČLENĚNÍ PODLE MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ PODLE KATARÍNY LÚPTÁKOVÉ

1. Základní historické poznatky o kulturních společenstvích, se kterými koexistujeme

- a) nejznámější historické a dějinné události
- b) kulturní památky a ostatní kulturní hodnoty (muzea, památníky...)
- c) národní tradice, zvyky, a ostatní duchovní hodnoty národa (literatura, písně, tance...)
- d) původ

2. Základní geografické poznatky

- a) země původu, způsob života
- b) způsob obživy, kočování...

3. Základní demografické poznatky

- a) znalosti o jazyku, který tato menšina používá
- b) ke které rase patří
- c) jaké náboženství vyznávají...

4. Poznatky potřebné pro formování identity

- a) základní vztahy v rodině, hodnotový systém...
- b) symboly (vlajka)
- c) významné osobnosti (historie, současnost- umělci, politici, spisovatelé...)
- d) účast na politickém životě

PŘÍLOHA P III – BODOVÉ HODNOCENÍ TESTU U RESP. S MKV

č. otázky	Správné odpovědi – absolutní četnost	relativní četnost v %
1	21	43,74
2	34	70,83
3	22	45,83
4	25	52,08
5	9	18,75
6	29	60,41
7	22	45,83
8	17	35,42
9	18	37,5
10	9	18,75
12	34	70,83
13	19	39,6
14	29	60,42
15	20	41,67
16	25	52,08
17	29	60,42
18	22	45,83
19	20	41,67
20	7	14,6
21	25	52,08
22	4	8,33
23	28	58,33
24	23	47,92
25	32	66,66
26	19	39,6
27	21	43,75
28	26	54,2
29	27	56,25
30	20	41,67
31	19	39,6
32	11	22,92
33	6	12,5
34	22	45,83
35	43	89,6
36	4	8,33
37	21	43,75

PŘÍLOHA P IV – BODOVÉ HODNOCENÍ TESTU U RESP. BEZ MKV

č. otázky	Správné odpovědi - absolutní četnost	relativní četnost v %
1	31	45,6
2	37	54,41
3	44	64,7
4	29	42,65
5	3	4,41
6	38	55,9
7	25	36,8
8	18	26,47
9	44	64,7
10	9	13,23
12	36	52,94
13	29	42,65
14	34	50
15	15	22,05
16	35	51,5
17	40	58,82
18	26	38,23
19	32	47,06
20	13	19,12
21	29	42,65
22	7	10,3
23	37	54,41
24	25	36,76
25	50	73,53
26	34	50
27	27	39,7
28	44	64,71
29	39	57,35
30	36	52,94
31	23	33,82
32	13	19,12
33	4	5,88
34	23	33,82
35	62	91,18
36	10	14,71
37	33	48,53

PŘÍLOHA P V: TABULKA ČETNOSTÍ BODOVÉHO ZISKU U RESP. S MKV

výsledek testu x_i	četnost n_i	relativní četnost f_i	kumulativní četnost	$n_i * x_i$
4	1	0,02	1	4
7	1	0,02	2	7
9	2	0,04	4	18
9,5	1	0,02	5	9,5
11	2	0,04	7	22
12	7	0,14	14	84
13	2	0,04	16	26
14	2	0,04	18	28
15	1	0,02	19	15
17	1	0,02	20	17
17,5	1	0,02	21	17,5
18	2	0,04	23	36
18,5	1	0,02	24	18,5
19	1	0,02	25	19
19,5	2	0,04	27	39
20	1	0,02	28	20
20,5	1	0,02	29	20,5
21	3	0,06	32	63
21,5	2	0,04	34	43
22	5	0,1	39	110
23	2	0,04	41	46
23,5	1	0,02	42	23,5
24	1	0,02	43	24
25	1	0,02	44	25
26	2	0,04	46	52
31	1	0,02	47	31
31,5	1	0,02	48	31,5
	$\Sigma 48$	$\Sigma 1$		$\Sigma 850$

Průměrný počet bodů získaných respondenty s MKV je $x = 1 / n \sum n_i x_i = 17,71$ bodu

**PŘÍLOHA P VI: TABULKA ČETNOSTÍ BODOVÉHO ZISKU U RESPONDENTŮ
BEZ MKV**

Získané body v testu x_i	četnost n_i	relativní četnost f_i	kumulativní četnost	$n_i * x_i$
8	4	0,05	4	32
9	2	0,03	6	18
10	5	0,07	11	50
11	1	0,01	12	11
12	5	0,07	17	60
13	8	0,12	25	104
14	5	0,07	30	70
15	3	0,04	33	45
16	3	0,04	36	48
17	4	0,05	40	68
18	3	0,04	43	54
19	5	0,07	48	95
20	1	0,01	49	20
21	2	0,03	51	42
22	3	0,04	54	66
23	3	0,04	57	69
24	2	0,03	59	48
25	1	0,01	60	25
26	1	0,01	61	26
27	1	0,01	62	27
28	2	0,03	64	56
29	2	0,03	66	58
30	1	0,01	67	30
31,5	1	0,01	68	31,5
	$\Sigma 68$	$\Sigma 1$		$\Sigma 1156,5$

Průměrný počet bodů získaných respondenty bez MKV je 17 bodů

PŘÍLOHA P VII - OBTÍŽNOST TESTOVÝCH ÚLOH

č. otázky	dobré odpovědi	špatné odpovědi	Q	P v %
1	77	39	33,62	66,37
2	71	45	38,79	61,2
3	66	50	43,1	56,9
4	54	62	53,45	46,55
5	12	104	89,65	10,34
6	67	49	42,24	57,75
7	47	69	59,48	40,51
8	35	81	69,83	30,17
9	62	54	46,55	53,45
10	18	98	84,48	15,51
12	70	46	39,65	60,34
13	48	68	58,62	41,37
14	63	53	45,68	54,31
15	35	81	69,83	30,17
16	60	56	48,28	51,72
17	69	47	40,51	59,48
18	48	68	58,62	41,37
19	52	64	55,18	44,83
20	20	96	82,76	17,24
21	54	62	53,45	46,55
22	11	105	90,51	9,48
23	65	51	43,96	56,03
24	48	68	58,62	41,37
25	82	34	29,31	70,67
26	53	63	54,31	45,68
27	48	68	58,62	41,37
28	70	46	39,65	60,34
29	66	50	43,1	56,9
30	56	60	51,72	48,28
31	42	74	63,79	36,2
32	24	92	79,31	20,69
33	10	106	91,38	8,62
34	45	71	61,2	38,79
35	105	11	9,48	90,51
36	14	102	87,93	12,06
37	54	62	53,45	46,55

PŘÍLOHA P VIII - ŽEBŘÍČEK HODNOT

Respondenti s MKV:

1. RODINA (17)
2. PENÍZE (13)
3. SVOBODA (7)
4. NEPRACOVAT (4)
5. ZDRAVÍ (3)
6. SOUDRŽNOST, DĚTI, KRÁDEŽE (2)
7. DOMOV, UZNÁNÍ, TRADICE (1)

Respondenti bez MKV:

1. RODINA (26)
2. PENÍZE (13)
3. SVOBODA (7)
4. MAJETEK (6)
5. DĚTI, KRÁDEŽE, SOUDRŽNOST (5)
6. HUDBA, TRADICE, NEPRACOVAT (4)
7. ZDRAVÍ (2)