Komparace významu multikulturních subkompetencí mezi žáky a učiteli na ZŠ

Bc. Veronika Pagáčová

Diplomová práce
2013

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Veronika Pagáčová**
Osobní číslo:	**H11699**
Studijní program:	**N7501 Pedagogika**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**prezenční**
Téma práce:	**Komparace významu multikulturních subkompetencí mezi žáky a učiteli na ZŠ**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturních kompetencí, multikulturního učení a klíčových kompetencí učitelů.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BURYÁNEK, Jan, a kol. Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Praha: Člověk v tísni, 2002. ISBN 80-7106-614-1.
MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
POPE, R. L., A. L. REYNOLDS a J. A. MUELLER. Multicultural competence in student affairs. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. ISBN 0-7879-6207-4.
PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013

L.S.

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

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 9.4.2013 Veronika Pagáčová

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 nevýdělečně 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 vzdělávacího 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). Odpírá-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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá multikulturními kompetencemi v teorii a praxi. Teoretická část se věnuje obecně multikulturním kompetencím, multikulturní výchově v českém vzdělávání a klíčovým kompetencím učitelů a žáků. Praktická část má za cíl zjistit význam přisuzovaný žáky a učiteli na ZŠ vybraným multikulturním subkompetencím a zjistit význam přisuzovaný učiteli a žáky na ZŠ faktorům, které mohou ovlivňovat postoj žáků ZŠ k odlišným kulturám, cizincům a národnostním menšinám.

Klíčová slova: multikulturní kompetence, multikulturní výchova, kompetence učitelů, kompetence žáků

ABSTRACT

This graduation thesis concerns a theory and practise of multicultural competences. The theoretical part concerns the general multicultural competences, the multicultural education in czech education and the basic competences of teachers and students. The practical part aimes to find out the significance, attribute by pupils and teachers on primary school to the chosen multicultural subcompetences and find out the significance attribute by teachers and students on primary school to the factors which can affect the attitudes of students to different cultural, foreigners and national minorities.

Keywords: multicultural competence, multicultural education, competence of teachers, competence of pupils

Ráda bych poděkovala Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D za možnost pracovat pod jeho odborným vedením a za cenné rady a připomínky, které mi poskytl při psaní této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

„Prohlubujme to, co nás spojuje

překonávejme to, co nás rozděluje

uchovávejme to, co nás rozlišuje.“

Bernard z Clairvaux

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE **12**
1.1 DEFINICE 12
1.2 VZNIK A VÝVOJ 13
1.3 CÍLE 14
1.4 JEDNOTLIVÉ SLOŽKY MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE 15
1.4.1 Znalosti 15
1.4.2 Dovednosti a schopnosti 16
1.4.3 Uvědomění 16
1.5 INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE 16
1.6 MODELY 17
1.6.1 Hierarchický model 17
1.6.2 AKS model 18
1.6.3 ICC model 19
1.6.4 Pyramidový a Procesní model 19
1.7 VÝZKUMY 22
2 PODPORA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY VE VZDĚLÁVÁNÍ **24**
2.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM 24
2.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA 25
2.2.1 Metody 25
2.2.2 Zásady multikulturní výuky 26
2.3 UČEBNÍ MATERIÁLY 27
2.3.1 Studijní zdroje pro učitele 27
2.3.2 Učebnice multikulturní výchovy 28
3 KOMPETENCE UČITELE A ŽÁKA **30**
3.1 KOMPETENCE UČITELE 30
3.1.1 Příprava učitelů 30
3.1.1.1 Multikulturní příprava učitelů 31
3.1.2 Profese učitele 32
3.1.3 Profesní kompetence učitele 33
3.1.3.1 Multikulturní kompetence učitele 35
3.2 KOMPETENCE ŽÁKŮ 36
3.2.1 Klíčové kompetence žáků 36
3.2.2 Autoregulace interkulturního učení 38
II PRAKTICKÁ ČÁST **40**
4 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM **41**

4.1 CÍL VÝZKUMU ... 41
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM ... 41
4.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ ... 42
4.4 POJETÍ VÝZKUMU ... 42
4.5 VÝZKUMNÁ METODA ... 42
4.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR ... 43
4.7 ČASOVÝ PRŮBĚH ... 45
4.8 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT ... 45
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU ... 47
5.1 VÝSLEDKY Z OBLASTI VNÍMÁNÍ DŮLEŽITOSTI MULTIKULTURNÍCH SUBKOMPETENCÍ ... 47
5.1.1 Výsledky dotazníků u žáků ... 47
5.1.2 Výsledky dotazníků u učitelů ... 51
5.1.3 Komparace výsledků vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi učiteli a žáky ... 54
5.2 VÝSLEDKY Z OBLASTI VNÍMÁNÍ DŮLEŽITOSTI FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH MULTIKULTURNÍ SUBKOMPETENCE ... 55
5.2.1 Komparace výsledků vnímání důležitosti faktorů ovlivňujících multikulturní subkompetence ... 56
5.3 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ ... 58
ZÁVĚR ... 60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ... 61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK ... 67
SEZNAM OBRÁZKŮ ... 68
SEZNAM TABULEK ... 69
SEZNAM PŘÍLOH ... 70

ÚVOD

V dnešní době se stále více setkáváme s lidmi různých národností a kultur, ať už je to při našich cestách do ciziny nebo v našich rodných městech. Díky nestálému kontaktu s cizinci jsme stavěni do různých sociálních rolí, ve kterých se musíme naučit chovat. A protože tento kontakt je nevyhnutelný, je nutné umět s cizinci komunikovat a tím nemám na mysli naučit se cizí řeči (i když i to je velmi důležité), ale umět pochopit význam různých gest, postojů a názorů. Je nesmírně důležité, aby si lidé začali uvědomovat, že existuje mnoho pohledů na svět a tyto pohledy začali chápat a respektovat.

A právě tato problematika tvoří oblast zájmu multikulturní kompetence. Tento pojem v sobě zahrnuje znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a jakési uvědomění z oblasti multikultury. Multikulturní kompetence je téma poměrně nové, neotřelé a hlavně v české společnosti málo respektive vůbec rozpracované a zkoumané. A i to je jeden z důvodů, proč jsem si ho zvolila pro svou diplomovou práci. Kromě toho je důvodem výběru i to, že v minulosti jsem se věnovala tématu multikulturní výchova, a díky tomu zjistila, že je mi problematika spojená s multikulturou blízká, a že bych se jí v budoucnu chtěla více věnovat.

V teoretické části práce se zabývám multikulturní kompetencí obecně, jejím cílům, definicím, vývojem, jednotlivým složkám a různým modelům. V další kapitole se věnuji multikulturní výchově a jejímu zakotvení v českém vzdělávání a snažím se představit materiály, ze kterých by učitel mohl čerpat do výuky multikulturní výchovy. Poslední kapitola je věnována kompetencím učitelů a žáků.

Praktická část popisuje průběh a realizaci celého výzkumu. Ten byl stanoven jako kvantitativní a tvoří ho soubor 1006 respondentů celkem. Hlavním cílem výzkumu je zjistit míru důležitosti, kterou přisuzují jednotlivým multikulturním subkompetencím žáci a učitelé základních škol a komparace výsledků těchto skupin.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

Ačkoli pojem multikulturní kompetence (multicultural competence) je v zahraničí dobře znám již přes 20 let, v české pedagogické literatuře není dosud dostatečně popsán. Multikulturní kompetence jako pojem a oblast výzkumu je v zemích jako USA, Kanada nebo Velká Británie mnohem propracovanější (Hladík, 2010, s. 27).

Mezi odborníky, kteří se touto tématikou zabývají v české literatuře, patří např. Průcha (2001, 2011), Morgensternová a Šulová (2007), v zahraniční literatuře je to např. Byram (2001), Pope, Reynolds a Mueller (2004) nebo Ponterotto (1994). Přestože definice tohoto sousloví jsou si ve své podstatě podobné (více v kap. 1.1), úskalí může nastat při významu pojmu multikulturní kompetence. V české i zahraniční literatuře se často setkáváme s dvěma termíny: multikulturní a interkulturní. Přestože existuje rozdíl ve významu těchto slov, v této práci jsou brány jako synonyma. Další nástrahou může být i pojem kompetence, který může mít v anglické literatuře 2 významy. Buď je chápán v jednotném (competence) nebo množném (competency/ies) čísle. V této práce je použití slova kompetence ve významu anglického slova competence.

1.1 Definice

Definováním pojmu multikulturní kompetence se zabývá celá řada odborníků. Z těchto definic dále přiblížíme několik z nich. Velkou snahu o definici tohoto pojmu projevila Deadorffová (2004, s. 186), která oslovila 23 odborníků a pomocí delfské metody sestavila definici, která chápe multikulturní kompetenci jako *„schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založená na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích.“*

Obecně lze tedy říci, že multikulturní kompetence tvoří soubor povědomí, znalostí a schopností z oblasti multikultury. Z této skutečnosti vychází finální definice od Pope, Reynoldse a Muellera (2004, s. 9), kteří definují multikulturní kompetenci *„jako oblast multikulturního povědomí, znalostí a dovedností, které zahrnují povědomí vlastních předpokladů, předsudků a hodnot, porozumění jiným pohledům na svět, informovanost o různých kulturních skupinách a vytvoření vhodných intervenčních strategií a technik.“*

K českým autorům, kteří se pokusili o tuto definici, patří např. Průcha, který multikulturní kompetenci chápe jako: *„způsobilost jedince začleňovat do vlastního jednání a komunika-*

ce respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras" (Průcha, 2011, s. 69).

Nejnovější definici Průcha publikoval v Andragogickém slovníku (2012, s. 134) a říká, že multikulturní kompetence je *„způsobilost jedince realizovat s využitím znalostí o specifičnostech národních/etnických kultur efektivní komunikaci a kooperaci s příslušníky jiných kultur."*

Pokud se nad jednotlivými definicemi zamyslíme, zjistíme, že první, třetí i čtvrtá definice nám neříká nic jiného, než že multikulturní kompetence je schopnost komunikace s příslušníkem jiného národa, což se nám zdá jako velmi nedostatečné. Z tohoto důvodu se přikláníme k definici, kterou napsali Pope, Reynolds a Mueller a která je rozvinutější a zahrnuje všechny složky, které multikulturní kompetenci pokrývají, a proto se k účelům této práce nejvíce hodí.

V pedagogickém slovníku z roku 2008 nenajdeme definici multikulturní kompetence, ale můžeme zde najít definici multikulturní výchovy a kompetencí učitele a žáka. Pokud bychom tyto definice spojili, vyjde nám, že multikulturní kompetence je *„soubor dovedností, vědomostí a dispozic, které by měly utvářet u lidí způsobilost chápat a respektovat i jiné než svou vlastní kulturu a eliminovat a oslabovat své předsudky, které si člověk utváří ve školním prostředí, ale měl by je umět uplatňovat i mimo něj"* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 103,104 a 129).

Tato definice se může zdát trochu „krkolomná", ale ve své podstatě se nám jeví jako správná a použitelná.

1.2 Vznik a vývoj

Pope, Reynolds a Mueller (2004, s. 11) tvrdí, že multikulturní kompetence jako odborný termín byl používán, zkoumán a šířen zhruba od roku 1980 v poradenské psychologické literatuře. Dělo se tak proto, že poradenská psychologie a multikulturní kompetence má společný historický vývoj a některé cíle, jelikož dříve byla multikulturní kompetence žáků a studentů zkoumána právě v rámci poradenské psychologie.

Základní multikulturní kompetenci nezbytnou pro poradenství poprvé vymezila Sue et al. (1982 cit. podle Pope, Reynolds a Mueller, 2004, s. 12), zařadila do ní: povědomí, znalosti a dovednosti (awareness, knowledge and skills). Právě tento model byl vytvořen proto, aby byla zlepšována kvalita psychologického poradenství v multikulturním prostředí.

Zájem o definování jednotlivých kompetencí rostl, a tak se staly předmětem důkladného zkoumání právě v oblasti psychologického poradenství. Došlo k vytvoření nástrojů měření multikulturní kompetence a zjišťování jejich efektivity. Na základě těchto nástrojů byly definovány klíčové kompetence: multikulturní vědomí a víra, multikulturní znalosti, multikulturní poradenské dovednosti a multikulturní poradenské vztahy. Tyto kompetence si měli osvojit univerzitní pracovníci, aby mohla být jejich práce efektivní (Hladík, 2010a, s. 33).

V průběhu 80. let se problematice multikulturní kompetence věnovala hlavně psychologická literatura. Mezi faktory, které participují na utváření této kompetence, patří zejména kompetence vědomí vlastní rasové identity. V 90. letech docházelo k významnému rozvoji v oblasti teorie a výzkumu, a byly kladeny stále větší požadavky na poradenské psychology v rámci jejich kompetencí. Protože výzkumy multikulturní kompetence v oblasti poradenské psychologie trvají delší dobu, jsou na vyšší úrovni než výzkumu v rámci pedagogiky, které jsou spíše obecné (Pope, Reynolds, Mueller, 2004, s. 11,12).

1.3 Cíle

Ačkoli o definici multikulturní kompetence se snaží a v minulosti snažila celá řada odborníků, o vymezení jejích cílů takový zájem není. Jaké jsou tedy její cíle? Domníváme se, že cíl je hlavně získat multikulturní kompetenci, ať už se jedná o vrozenou dispozici ke komunikaci s příslušníkem jiné kultury nebo nabytí znalostí z této oblasti v procesu edukace. Důležité tedy je, aby každý člověk měl povědomí o svých multikulturních znalostech, dovednostech, předsudcích, schopnostech a byl schopen jednat v souladu s nimi.

Najít tedy v pedagogické literatuře cíl multikulturní kompetence není snadné. O její obecnou definici se pokusili Pope, Reynolds a Mueller (2004, s. 27), kteří vidí cíl ve *„vytváření nových a příjemnějších univerzitních areálů pro všechny studenty pomocí vzniku smysluplnějších a kulturně přijatelnějších služeb.“* Autoři totiž tvrdí, že dnešní studenti nejsou dostatečně připraveni na řešení složité a neustále se vyvíjející kulturní dynamiky. Multikulturní povědomí, znalosti a dovednosti jsou totiž klíčové kompetence, které všichni studenti potřebují bez ohledu na jejich pracovní umístění a úroveň vzdělání (Pope, Reynolds a Mueller, 2004, s. 28).

Další autor, který formuloval definici je Kivel (2007, s. 5), který říká, že cílem multikulturní kompetence je nárůst porozumění, komunikace a zapojení všech lidí do procesu vy-

tváření multikulturní společnosti, bez ohledu na jejich vzdělání nebo profesi. Cílem je i snaha o demokratický a antirasistický stát, ve kterém se všichni lidí účastní společenského žití a mají alespoň minimální úroveň multikulturního porozumění a jsou otevření k učení se o různých kulturách.

1.4 Jednotlivé složky multikulturní kompetence

Mezi jednotlivé složky multikulturní kompetence řadí každý autor jiné komponenty. Byram, Nichols a Stevens (2001, s. 5) říkají, že součástí multikulturní kompetence jsou znalosti, dovednosti a postoje. Connerley (2004, s. 69) sem řadí znalosti, dovednosti, schopnosti a volní vlastnosti jedince; Pope, Reynolds a Mueller (2004, s. 9) zase multikulturní uvědomění (povědomí), znalosti a schopnosti. Z českých autorů formuloval multikulturní kompetenci např. Buryánek nebo Hladík. Buryánek (2002, s. 15) do kompetence řadí znalosti a porozumění, dovednosti a schopnosti a postoje. Pro Hladíka (2006a, s. 31) multikulturní kompetence představuje souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů.

Pro potřeby této práci je důležité stanovit si a definovat jednotlivé kompetence. Stěžejní složky jsou tedy: **znalosti (knowledge), dovednosti a schopnosti (skills) a uvědomění (awareness)**. Vycházíme tedy s pojetí, které formulovali Pope, Reynolds a Mueller (2004).

1.4.1 Znalosti

Pojem znalost (knowledge) lze chápat ve dvou významech. Za prvé v užším slova smyslu k ekvivalentu vědomost, čili *„znalosti jsou pak převážně teoretické poznatky osvojené učením, především ve škole“*. Nebo v širším významu, přičemž *„zahrnují znalosti nejen poznatky, ale též dovednosti a schopnosti k vykonávání určitých činností“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 313).

Jak uvádí Byram, Nichols a Stevens (2001, s. 5) v multikulturním pojetí nejde primárně o znalosti o konkrétních kulturách apod., ale hlavně o znalosti všeobecné, čili o znalosti o sociálních skupinách, sociální identitě, o společenských procesech apod.

V podání Buryánka (2002, s. 15) se jedná o znalost historického zakotvení vlastních i cizích sociokulturních skupin, znalost společenských, fyzických i psychických potřeb všech lidí a uvědomení si, jak sociokulturní prostředí může posilovat nebo omezovat lidskou identitu.

1.4.2 Dovednosti a schopnosti

Přestože někteří autoři hovoří zvlášť o dovednostech a schopnostech, Buryánek tyto složky řadí do jedné kategorie a v této práci se s tím ztotožňujeme.

Pojem dovednost patří k jednomu ze základních termínů pedagogiky. *„obecně znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 49).

Schopnost „*je individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Je to možnost, podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, která se může, ale nemusí rozvinout v závislosti na tom, do jakého sociálního prostředí je člověk začleněn“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 212).

Mezi konkrétní dovednosti a schopnosti řadí Buryánek (2002, s. 15) schopnost přispívat k nekonfliktnímu soužití odlišných sociokulturních skupin a dovednost čelit různým projevům diskriminace. Byram, Nichols a Stevens (2001, s. 5) sem řadí schopnost chápat a interpretovat důležité události, které se staly v jiných kulturách, dále schopnost získat nové poznatky o různých kulturách a umět s nimi pracovat.

1.4.3 Uvědomění

Pojem multikulturní uvědomění (awareness) je z hlediska definování v české literatuře nejméně uchopen. Pope, Reynolds a Mueller (2004, s. 40) tvrdí, že uvědomění začíná v okamžiku základního pochopení naší vlastní identity a pokračuje uznáním faktu, že všechny teorie jsou založeny na konkrétním názoru, se kterým se jedinec nemusí ztotožňovat, ale uznává ho.

Multikulturní uvědomění v sobě zahrnuje pochopení vlastních i jiných kulturních hodnot a postojů; přijetí jiných pohledů na svět; přesvědčení, že kulturní rozdíly nejsou překážkou pro efektivní komunikaci a že tato komunikace nás může obohatit, apod. (Pope, Reynolds a Mueller 2004, s. 18-20).

1.5 Interkulturní komunikační kompetence

Pokud je řeč o multikulturní kompetenci nesmí se zapomenout na kompetenci možná nejdůležitější a tou je interkulturní komunikační kompetence. U nás se tímto oborem zabývá např. Průcha (2010b) nebo Janebová (2010). V zahraničí je to např. Wiseman a Koester (1993), kteří ve své publikaci shrnují výsledky výzkumů z této oblasti.

Aby mohlo docházet k interakci mezi lidmi z různých zemí, je nutné se s nimi dorozumět. V tomto smyslu není ale myšleno jen ovládat stejný jazyk jako dorozumívací prostředek, ale hlavně pochopit rozdílnost v komunikaci, způsobenou kulturními odlišnostmi. Interkulturní komunikace jako vědní obor se podle Janebové (2010, s. 7): *„snaží popsat komunikaci mezi lidmi v souvislosti s jejich kulturou. Aktéři komunikace jsou představiteli konkrétní kultury, a tudíž jsou jejich zprávy ovlivněny kulturou, stejně jako jejich cíle a celý proces komunikace.“* Wiseman a Koester (1993, s. 35) naproti tomu předpokládají, že základní proces komunikace je stejný ve všech kulturách, ale že kultury samotné nastavují pravidla, jak celý obsah komunikace interpretovat.

Proces komunikace podle Wisemana a Koestera (1993, s. 34 - 59) ovlivňuje motivace, znalosti a dovednosti, kterými jedinec oplývá a schopnost jedince vědomě řídit své pocity. Do motivace autoři řadí otevřenost k novým informacím a k tvoření nových sociálních vazeb. Za důležité znalosti považují vědomí podobností a rozdílů mezi různými skupinami a znalost efektivní komunikace. Mezi dovednosti patří podle autorů zejména schopnost zapojení se do konverzace a schopnost empatie.

Faktorů, které ovlivňují komunikační proces, je podle Janebové (2010, s. 19) daleko více. Řadí sem faktory jako fyzické prostředí komunikace, sebepojetí jednotlivce, působení okolí, historický kontext společnosti, skupinovou identitu, apod. Janebová říká, že náš komunikační styl je závislý na identitě jedince a je třeba si své nedostatky v komunikaci uvědomit a pracovat na nich.

1.6 Modely

Různé pohledy na problematiku definování multikulturní kompetence přináší její modely. Každý autor preferuje jiné kompetence (složky), a proto neexistuje jeden obecně uznávaný model. V této práci je představeno 5 základních modelů multikulturní kompetence.

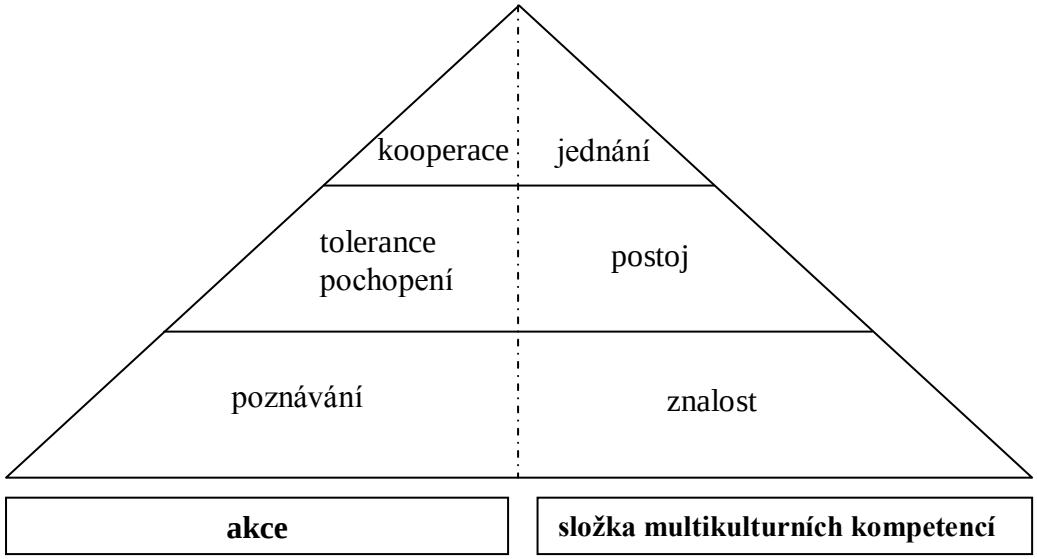
1.6.1 Hierarchický model

Hierarchický model vychází z Průchy (2011, s. 16), který zveřejnil konstrukci multikulturní kompetence, ve které klade důraz na znalosti: *„Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → koexistovat a kooperovat.“* Je zde jasně dána nutná návaznost jednotlivých komponentů. (Hladík, 2010a, s. 35)

Autor tohoto modelu (Obr. 1) řadí mezi složky multikulturní kompetence znalosti, dále postoje a nakonec jednání. Obdobu k jednotlivým složkám vidí autor poznávání, toleranci

a pochopení a kooperaci. Vpravo tedy vidíme jednotlivé složky a vlevo k nim pak samotnou reakci (čili výsledek). Znamená to, že pokud člověk nabude jisté znalosti, bude schopen poznání, což je nutný předpoklad pro utvoření jistého postoje, který je zase nezbytný pro toleranci a pochopní a pokud je člověk schopný tolerance, může „postoupit v pyramidě“ až na vrchol a být schopen jednání a poté kooperace.

V tomto modelu však není vše uspokojivě objasněno. Je zde patrné, jak na sebe složky navazují, ale pouze směrem „nahoru“, se zpětnou vazbou model nepočítá. (Hladík, 2010a, s. 36)



Obr. 1 Hierarchický model multikulturních kompetencí

Zdroj: Konstrukce a modely multikulturních kompetencí (Hladík, 2010a, s. 35)

1.6.2 AKS model

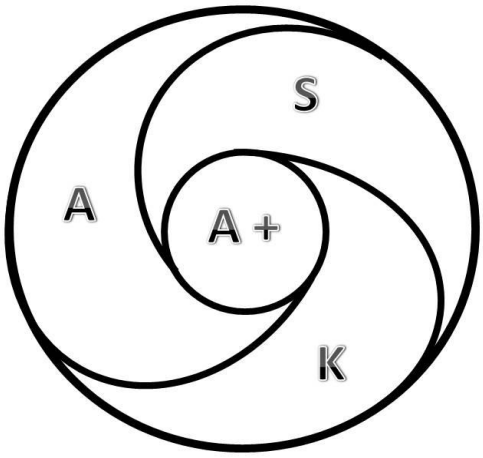
AKS je trojsložkový model, používaný od 80. let 20. století v psychologickém poradenství v USA a je složený z těchto kompetencí: **multikulturní vědomí** (awareness), **znalosti** (knowledge) a **dovednosti** (skills) (Hladík, 2010a, s. 36).

Tento model je jednoúrovňový, čili zvládnutí jedné složky není podmíněno osvojením jiné složky. Tři kompetence, kterou jsou základem pro tento model, jsou úzce spjaty a vzájemně na sebe působí (Hladík, 2010a, s. 37).

1.6.3 ICC model

Autor tohoto modelu je Fantini (2000 cit. podle Hladík, 2010a, s. 39) a nazval ho model ICC, což je zkratka slov intercultural communicative competence v překladu interkulturní/multikulturní komunikační kompetence. Multikulturní kompetence v tomto modelu obsahuje pět dimenzí: vědomí, postoje, dovednosti, znalosti a znalost cizího jazyka. Fantini poslední složku bere v potaz jako jediný z autorů a zařazuje ji jako multikulturní kompetenci až po výzkumu, který publikoval v roce 2006 a na jehož základě zjistil, že znalost cizí řeči má značný vliv na vývoj a rozvoj multikulturních komunikačních kompetencí.

Jak lze pozorovat na Obr. 2 v centru ICC modelu je vědomí, díky němuž podle Fantiniho dochází k rozvoji ostatních kompetencí, tedy znalostí, postojů a dovedností. Získání těchto kompetencí Fantini chápe jako nikdy nekončící proces, jelikož člověk se vždycky může zlepšovat, a proto prakticky nikdy nedosáhne „vrcholu“ (Fantini, 2000 cit. podle Hladík, 2010a, s. 40).



Obr. 2 Fantiniho ICC model

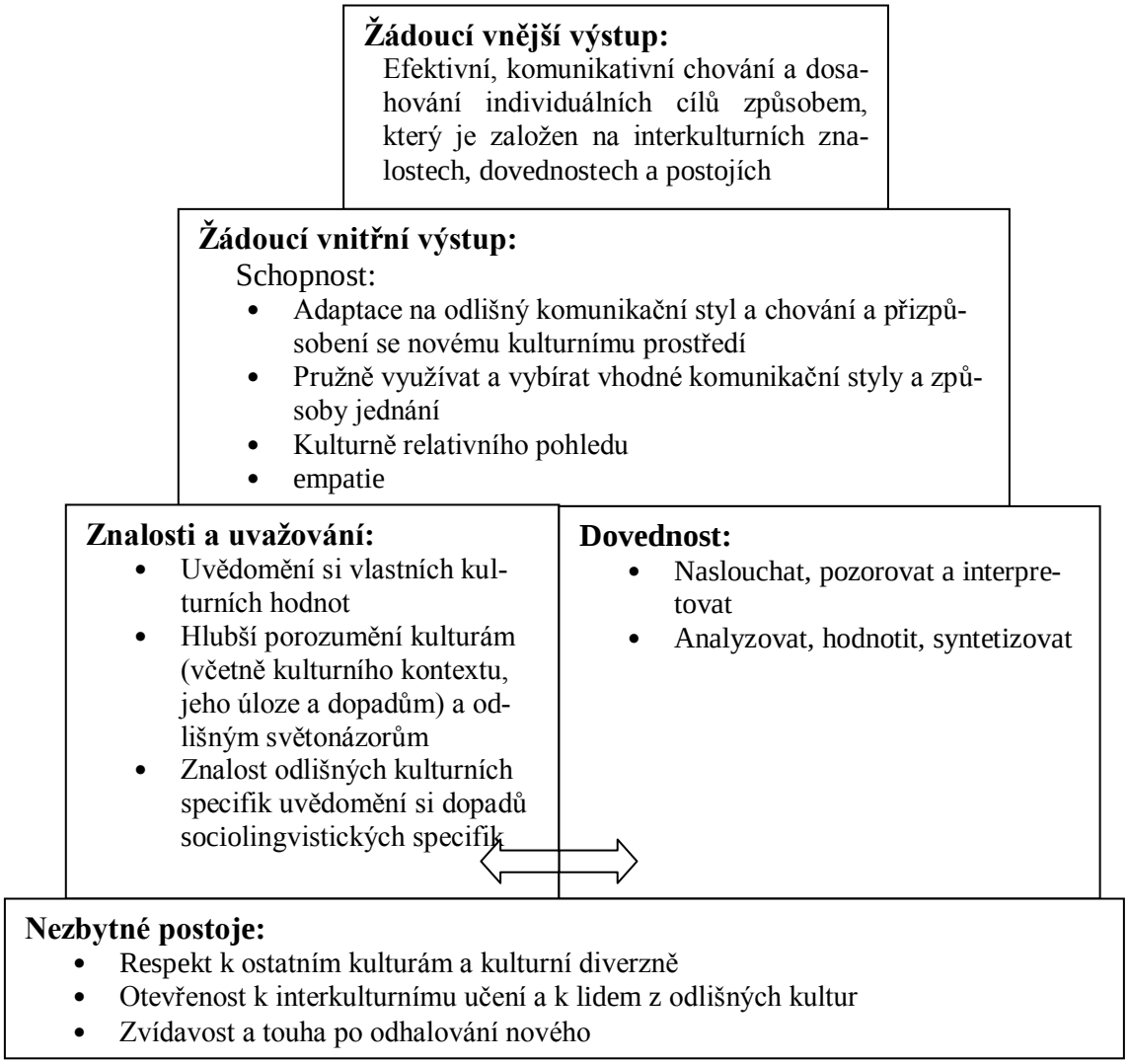
Vysvětlivky: A – postoje, S – dovednosti, K – znalosti, A+ - vědomí

Zdroj: Konstrukce a modely multikulturních kompetencí (Hladík, 2010a, s. 39)

1.6.4 Pyramidový a Procesní model

Pyramidový i procesní model sestavila Deardorffová v roce 2004 a na rozdíl od ostatních, jsou tyto modely výsledkem výzkumů z oblasti multikulturní kompetence. Pyramidový model byl definován na základě výpovědí 23 vědců z USA, Kanady a Velké Británie. Jednotlivé kompetence jsou zobrazeny v Obr. 3. Odborníci se shodli na tom, že multikulturní

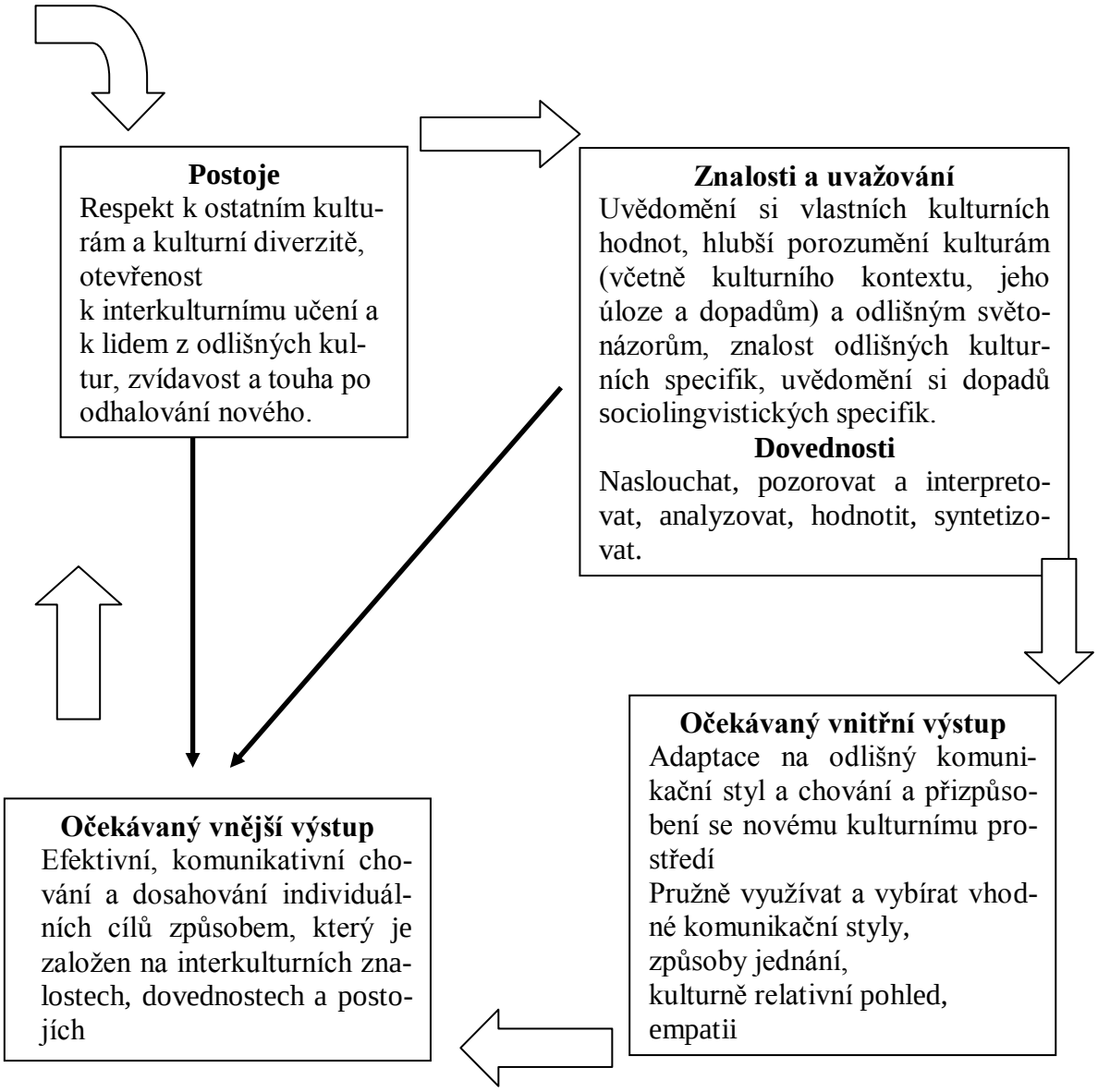
kompetence musí tvořit komplex jednotlivých složek, které by měly tvořit určitý celek (Deadorffová, 2004, s. 196).



Obr. 3 Pyramidový model interkulturní kompetence

Zdroj: Konstrukce a modely multikulturních kompetencí (Hladík, 2010a, s. 41)

Deardorffové (2004, s. 198) ovšem nestačil Pyramidový model, který nezobrazuje konkrétní pohyby a procesy, a tak vytvořila nový model – Procesní (Obr. 4). Tento model tvoří stejné komponenty jako model předchozí, ale na rozdíl od něj klade důraz právě na procesy. Je zde také patrné, že proces osvojování si multikulturních kompetencí je celoživotní.



Obr. 4 Procesní model interkulturních kompetencí

Zdroj: Konstrukce a modely multikulturních kompetencí (Hladík, 2010a, s. 43)

Pokud shrneme jednotlivé modely, tak zjistíme, že Hierarchický a Pyramidový model jsou úrovňové s jednou hlavní základnou (u Hierarchického je to znalost u Pyramidového postoje). Ostatní modely jsou cyklické a chápou průběh získávání multikulturních kompetencí jako nikdy nekončící proces.

1.7 Výzkumy

Oblastí, kde se s problematikou multikulturní kompetence můžeme setkávat, a která není v českém prostředí dostatečně etablovaná, je výzkum. Výzkumů z oblasti multikulturní výchovy je celá řada. Zaměřují se na postoje žáků k příslušníkům jiných ras a národů. (např. Cichá, 2002), na problematiku migrace a integrace cizinců (Uherek, Černík, 2004), na zařazení a fungování multikulturní výchovy ve škole (Moree, 2005). Velkou zásluhu na výzkumné činnosti z oblasti multikulturní výchovy má v českém prostředí vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni. Varianty v roce 2007 realizoval výzkum se zaměřením na oblast poskytovatelů multikulturních programů z řad neziskových organizací a v roce 2008 byla realizována druhá část výzkumu v prostředí českých vysokých škol. Cíl tohoto projektu bylo rozvíjet a profesionalizovat multikulturní výchovu v České republice (Hajská, 2008).

Výzkumů, které se u nás zabývají problematikou multikulturní kompetence, není mnoho. Mezi nejvýznamnější patří výzkum Morgensternové (2007) realizovaný v roce 2007, který je zaměřen na prohlubování interkulturní sensitivity pomocí interkulturního výcviku. Dále výzkum, který publikoval Hladík (2011) a který se zabývá vztahem kognitivních a afektivních složek multikulturních kompetencí. Tento výzkum přinesl zajímavé poznatky, např. autor zjistil, že znalost (kognitivní složka) hraje důležitou roli při utváření postojů (afektivní složka) u vysokoškoláků, naproti tomu u středoškoláků znalost důležitý faktor není. Specifickou oblastí výzkumu multikulturní kompetence je oblast komunikační. Tím se ve své disertační práci s názvem *Interkulturní komunikativní kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka* zabývá Zerzová (2012), která analyzovala pomocí videozáznamu hodiny angličtiny. Výzkum ukázal, že učitelé se ve výuce soustředí na rozvoj kognitivní složky, tedy znalostí žáků a zanedbávají rozvoj postojů, schopností a dovedností. Na rozvoji multikulturní kompetence žáků není tedy komplexně pracováno.

První, kdo v zahraničí formulovali potřebu výzkumu v oblasti multikulturních kompetence, byli Ebbers a Henry (1990). Tvrdili, že studenti a akademičtí pracovníci musejí mít jisté kulturní kompetence, aby mohli vykonávat své povolání. Až v roce 1997 Pope a Reynolds tuto myšlenku podpořili a připravili tak půdu pro zkoumání multikulturních kompetencí. Jedněmi z těch, kteří se rozhodli zkoumat tyto kompetence, jsou Pope a Mueller (2000), Ponterotto et. al. (1994) nebo Castelanos (2007). Tyto výzkumy se zaobírají možnostmi

měření úrovně multikulturní kompetence a zkoumáním spojitostí mezi složkami multikulturní kompetence (Pope, Reynolds, Mueller, 2004, s. 170).

Zajímavé výzkumy provádí i Savicki a kol. (2008), který se nezabývá přímo kompetencemi, ale multikulturní adaptací jedince, zvládáním převzetí jiné kultury a z toho plynoucích problémů nebo multikulturním rozvojem. A mezi novější výzkumy lze zařadit výzkum, který provedli Džalalová a Raud (2012) s názvem *Multikulturní kompetence a jejich rozvoj u studentů pedagogických oborů.*

2 PODPORA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY VE VZDĚLÁVÁNÍ

Multikulturní kompetenci nabývá jedinec v procesu edukace. Roku 2004 nabyl platnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který zavádí nový systém kurikulárních dokumentů, které představuje Národní program vzdělávání, Rámcový vzdělávací program (RVP) a Školní vzdělávací programy. RVP (2007) zavádí do výuky tzv. průřezová témata, která reprezentují okruhy současných problému světa. Mezi témata mimo jiné patří i multikulturní výchova, která má za úkol seznamovat žáky s rozmanitostí jiných kultur, díky které pak mohou lépe chápat vlastní kulturní identitu a díky které by žáci měli nabýt multikulturní kompetenci.

2.1 Rámcový vzdělávací program

„Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů“ (Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon, § 3, odst. 2).

Podle RVP (2007, s. 97, 98) by měli učitelé své žáky vybavit multikulturní kompetencí a to ve dvou oblastech:

a) v oblasti vědomostí, dovedností a schopností by měli žáci získat znalosti o různých sociokulturních skupinách, měli by se učit s těmito skupinami komunikovat, měli by být schopni rozpoznávat různé projevy rasismu, měli by znát pojmy spojené s multikulturní terminologií a apod.
b) v oblasti postojů a hodnot by měla multikulturní výchova žákům pomáhat utvářet si postoje tolerance k různým sociokulturním skupinám, napomáhat k uvědomování si vlastní identity, učit podílet se na utváření vztahu společnosti k sociokulturním menšinám a jiné.

Jak je patrné, učitelům přibyly nové úkoly a to ne právě jednoduché. Je tedy nutné, aby si uvědomili reálný přínos multikulturní výchovy a přistupovali k ní pozitivně, ale bez velkých očekávání. Aby byli učitelé schopni vyučovat multikulturní výchovu, musí znát její základní pojmy i vědecké koncepce a vědět, kde tyto informace hledat (Průcha, 2011, s. 23).

O dostupných materiálech k realizaci multikulturní výchovy je věnována následující kapitola (2.3).

2.2 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je podle Průchy (2011, s. 15) *„edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“*

Multikulturní výchova je velmi široký pojem, který v sobě zahrnuje řadu oblastí od teorie po praktické aktivity. Aby mohla být správně realizována, musí mít jasně definovaný obsah a formulované znalosti; musí mít v sobě jasně zakotvenou redukci předsudků; její účastníci musí být kvalifikovaní pedagogové a nakonec musí být realizována tak, aby posilovala školní kulturu (Banks, Banks, 2005, s. 20).

Obecný cíl multikulturní výchovy vidí Buryánek (2002, s. 14) v podporování a upevňování vztahů mezi příslušníky jiných sociokulturních skupin. Tento cíl ovšem ukládá všem příslušníkům jisté požadavky, mezi které patří zejména uvědomění si rozmanitosti všech kultur, ochotu poznávat tyto odlišnosti a respektovat je a snahu řešení konfliktů klidnou cestou.

Banks (2008, s. 2) zase říká, že klíčovým cílem multikulturní výchovy je poskytnout všem studentům potřebné znalosti, dovednosti a postoje, které jedinec uplatní v každodenním životě v multikulturní společnosti.

Jaké jsou ale cíle multikulturní výuky? O jejich vymezení se pokusil Milhouse (1996, cit. podle Janské, 2008, s. 92), který je kategorizoval na cíle kognitivní, afektivní a behaviorální. Ke kognitivním cílům patří zejména příklon k mnohostranné interpretaci humanitních oborů, mezi afektivní řadí Milhouse hlavně snahu učitelů pěstovat ve studentech pozitivní pohled na rozdílnost mezi jednotlivými kulturami a v rámci behaviorálních cílů jde především o rozvoj sociálních dovedností a vypěstování aktivního přístupu k učení.

2.2.1 Metody

Pokud je cílem, aby multikulturní výchova učila žáky prosazovat hodnoty tolerance a respektu, tak musí být prosazována jinými než autoritativními metodami. Metody, které by měly být v rámci vyučování realizovány, jsou především metody interaktivní. Dle Buryánka (2002, s. 18) sem patří zejména:

- **Diskuze** – je metoda, která je založena na komunikaci učitele a žáků a při níž si jedinci vzájemně vyměňují své názory a snaží se nalézt společné řešení daného problému (Maňák, Švec, 2003, s. 108).

- **Brainstorming** – tato metoda se dělí na 2 fáze. V první fázi jednotlivci vymýšlejí co nejvíce nápadů na dané téma a tyto nápady si zapisují, druhá fáze je naproti tomu racionální a logická a žáci se v ní snaží dané nápady racionálně zhodnotit (Maňák, Švec, 2003, s. 164).
- **Skupinové vyučování** – základem této metody kromě práce v malé skupině je hlavně spolupráce žáků mezi sebou, naučení se dělby práce a odpovědnosti za vykonaný úkol (Maňák, Švec, 2003, s. 138).
- **Simulační hry a dramatizace** – jde o metodu, při níž se uplatňují základní principy a postupy divadla. Drama umožňuje vytvářet fiktivní situace a tím rozvíjet fantazii. Základem je hraní rolí a společná diskuze. (Maňák, Švec, 2003, s. 172)
- **Kritické myšlení** – je spíše než metoda nástroj, kterým se snaží žáci naučit myslet v souvislostech, porozumět textům a docházet k vlastním závěrům (Maňák, Švec, 2003, s. 159).
- **Projektové vyučování** – je dlouhodobá metoda, která má za úkol žáky naučit komplexně řešit daný problém. Žáci tak začleňují svou životnou praxi do řešení úkolu (Maňák, Švec, 2003, s. 168).

2.2.2 Zásady multikulturní výuky

Multikulturní výchova by měla být vyučována, jak bylo řečeno, především interaktivními metodami, avšak ani vhodné použití metod není zárukou dobré výuky. Učitelé by měli zároveň dodržovat i obecné zásady výuky a to nejen při výuce multikulturní výchovy. Mezi tyto zásady se řadí:

- Podpora a vytvoření tvůrčí a důvěrné atmosféry ve třídě
- Začínat hodinu nebo nové učivo s tím, co žáci důvěrně znají nebo s čím mají zkušenosti
- Formulovat aktuální a pro žáky lákavá témata a uvádět hodně příkladů z praxe
- Úkoly zadávat jasně, stručně a srozumitelně
- Každému studentovi věnovat dostatečnou pozornost
- Nevyhýbat se konfliktu, ale snažit se naučit žáky argumentovat a hledat společná řešení
- Věnovat čas na hodnocení aktivit – zavádět společná hodnocení s žáky (Buryánek, 2002, s. 21)

Učitel ovšem nesmí zapomínat, že nejdůležitější zásadou, která by měla být i prvotním krokem ve výuce, je vytvoření vztahu, opravdového propojení mezi žákem a učitelem (Buryánek, 2002, s. 28).

2.3 Učební materiály

K materiálům, ze kterých učitelé vychází ve výuce multikulturní výchovy, patří především učebnice. Dále by měli čerpat z odborných publikací, které jsou zaměřené jak na teoretické poznatky, tak i na praktickou část výuky.

2.3.1 Studijní zdroje pro učitele

Než učitelé začnou vyučovat multikulturní výchovu, měli by sami o ní mít jisté povědomí (o multikulturní kompetenci učitelů více v kap. 3).

Zdrojů, ze kterých mohou čerpat tyto informace, je mnoho. V první řadě by měli mít nastudován Rámcový vzdělávací program, kde se přesně vymezuje, v jakých oblastech by se měl žák rozvíjet a co je klíčovým cílem multikulturní výchovy. Dále, jak uvádí Průcha, (2011, s. 23) by měli učitelé rozumět a umět vysvětlit základní pojmy používané v multikulturní výchově. Mezi ně patří zejména – etnikum, rasa, kultura nebo pojmy specifičtější jako integrace, asimilace nebo kulturní relativismus.

Mezi základní odborné publikace k tématu multikulturní výchovy patří publikace od Průchy - *Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele* (2011); *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum* (2001) nebo *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů (2010)*. Dále se touto problematikou zabývají např. Buryánek (2002), Šišková (2008) nebo Gulová a Štěpářová (2004).

Kromě odborných publikací mohou učitele shánět náměty a nápady k výuce multikulturní výchovy i na internetu. Významnou pomoc učitelům může poskytovat *Multikulturní centrum Praha,* na jejíchž webových stránkách (www.mkc.cz) lze nalézt mnoho informací a nápadu k realizaci multikulturní výchovy. Mimo jiné se snaží i o rozvíjení multikulturní kompetence v rámci jejich vzdělávacích projektů, mezi které např. patří Semináře rozvojového vzdělávání pro pedagogy, Czechkid – multikulturalita očima dětí nebo pořádání pravidelných kulturních pořadů. Další metodické návody pro pedagogy lze nalézt i na stránkách Masarykovy Univerzity, kde je do roku 2002 zřízen na Pedagogické fakultě Kabinet multikulturní výchovy.

Informační servis a metodickou podporu multikulturního vzdělávání nabízí i vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni (www.varianty.cz). Na těchto stránkách mohou pedagogové nalézt nejen odborné informace, ale i nabídku různých vzdělávacích kurzů a mnoho didaktických materiálů, které mohou být dobrou inspirací pro výuku. K nejnovějším materiálům patří příručka *10krát s MKV – Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu.* Tato příručka přináší učitelům 10 nových a neotřelých nápadů na realizaci multikulturní výchovy. Tyto aktivity nejsou založeny na popisu různých sociokulturních skupin, ale na přemýšlení o odlišnostech těchto skupin (Varianty, 2008).

K dalším zdrojům, ze kterých lze čerpat pro praktickou část výuky, patří např. publikace od Cílkové a Schönerové (2007) s názvem *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Tato kniha poskytuje v podobě rozmanitých aktivit základní popisy několika národů (Ukrajina, Vietnam, Indie, Rusko, a dalších). Žáci by se také měli prostřednictvím těchto aktivit naučit lepší spolupráci ve skupině a být schopni srovnávat a pochopit různé kulturní zvyky a tradice. Velmi užitečnou publikací je kniha *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí,* která vznikla jako výstup ke stejnojmennému projektu, jehož cílem bylo shromáždit metodické listy a ověřit řadu aktivit, které mají napomáhat k rozvíjení klíčových kompetencí z oblasti Osobnostní a sociální výchovy a Multikulturní výchovy (Kopřiva, 2008).

Tyto publikace představují jen zlomek napsaných a dostupných zdrojů z oblasti multikulturní výchovy. Jsme přesvědčeni o tom, že každý pedagog je schopen nalézt mnohé další a výše uvedené bude považovat za jakýsi obecný přehled informací.

2.3.2 Učebnice multikulturní výchovy

Hlavním zdrojem informací o multikultuře, by ale měly být především školní učebnice. Vzhledem k tomu, že multikulturní výchova je podle RVP zařazena jako průřezové téma, tak by měla být realizována v rámci více předmětů, a to zejména v občanské výchově, dějepisu, zeměpisu nebo ve výuce cizích jazyků. Přesto, že výběr učebnic je v dnešní době velmi pestrý, úroveň didaktického zpracování učiva o multikulturní výchově je mnohdy rozdílná. K tomu také nepřispívá fakt, že mnoho škol využívá pro výuku staré učebnice, ve kterých je multikulturní tématika velmi špatně zpracována nebo není zpracována vůbec (Průcha, 2011, s. 43).

Průcha (2011, s. 43) ve své knize uvádí příklady některých učebnic pro 2. stupeň základních škol, které učivo multikulturní výchovy mají zpracované na dobré úrovni. Patří sem např. učebnice pro občanskou výchovu ze Státního pedagogického nakladatelství. V učebnici pro 6. ročník autoři (Dudák, Inquort a Mareda) velmi dobře zpracovali téma *Člověk mezi kulturami*, ve které se zabývají různými kulturami a multikulturním stavem ve světě. V 7. ročníku je učivo zaměřeno na rasovou snášenlivost a v 9. se autoři snaží vysvětlit pojmy jako národ, identita, národnostní menšiny apod. Tyto učebnice nejen, že velmi dobře objasňují teoretické koncepce multikulturní výchovy, ale především jejich učivo je založeno na praktických ukázkách, díky kterým mohou žáci lépe pochopit celé učivo.

Kromě učebnic občanské výchovy je učivo multikulturní výchovy včleněno také do učebnic zeměpisu nebo přírodopisu. Např. učebnice *Současný svět. Učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia* od nakladatelství Česká geografická společnost ve srovnání s jinými učebnicemi zeměpisu obsahuje nejrozsáhlejší učivo. Předkládá žákům souhrn lidských ras a národů doplněný různými obrázky a grafy (Průcha, 2011, s. 45).

Každý učitel by měl být kompetentní k výběru dobré učebnice, problémem je ovšem fakt, že učitel má učebnice přiděleny a není v jeho možnostech si tedy moc vybírat. Ideální by samozřejmě bylo, kdyby učitelé měli k dispozici učebnici multikulturní výchovy, která by objasňovala podstatné pojmy, byla zaměřena prakticky a obsahovala by simulace reálných situací. Naneštěstí v české literatuře takovou učebnici nenajdeme (Průcha, 2011, s. 45).

3 KOMPETENCE UČITELE A ŽÁKA

Pojem kompetence může být chápána ve více významech. V rámci této práce je chápána jako *„specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postupů a postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a situací, mimo jiné i v rámci své profese“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 26).

3.1 Kompetence učitele

O tom jaké jsou konkrétní pedagogické a multikulturní kompetence učitele a jak a kde si je jedinec osvojuje, pojednává tato kapitola.

3.1.1 Příprava učitelů

Hlavním cílem studia na pedagogických fakultách je připravit kvalifikovaného učitele schopného dobře vykonávat svou profesi. Očekává se přitom, že toto studium je konstruováno tak, aby studenti v průběhu studia získávali takové znalosti, dovednosti apod., které dohromady vytváří učitelovu profesní kompetenci. Otázkou ovšem je, zda je tomu opravdu tak (Průcha, 2009, s. 221).

Vzdělávání českých učitelů má, v porovnání se světem, dobré institucionální zázemí. Naproti tomu zaostává obsah a kvalita výuky. Kritika se snáší převážně od budoucích pedagogů a odborníků. Mezi hlavní body kritiky patří výběr uchazečů o studium na pedagogických fakultách, zde je kritizováno hlavně to, že nejsou zavedeny přijímací talentové zkoušky; dále si studenti stěžují na nedostatečnou připravenost v oblasti organizačních a řídících činností učitele, na nepřipravenost řešit neočekávané situace a na omezenou pedagogickou praxi (Průcha 2002, s. 101 - 103).

Nové pojetí učitelské přípravy představila Univerzita v Drontnu v Nizozemí, která aplikovala do výuky místo předmětů profesní situace. Tento modul nazvaný *„Přípravy na pedagogické situace“* představuje např. tyto situace: Sebevzdělávání žáků, Vedení a výchova žáků ke spolupráci a vzájemné komunikaci, Monitoring a evaluace nebo Výchovné problémy. Autoři tohoto modulu se domnívají, že díky nastoleným situacím si budoucí učitelé osvojí schopnost kritického myšlení, sebereflexe a kritického zhodnocení vlastní činnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 38 - 40).

Tento modul je ve světě ojedinělý a stálo by za úvahu ho vystavit zkoumání. Myslíme si, že je vhodný a jeho aplikace do českého prostředí by byla na místě. Jde vlastně o praktickou část výuky, na kterou by každý budoucí učitel měl být připraven.

3.1.1.1 Multikulturní příprava učitelů

Získání multikulturní kompetence je dnes důležitá součást profesní způsobilosti ve všech profesích, ve kterých dochází ke kontaktu s lidmi z jiných kultur. I přesto, že získání této kompetence je v edukační praxi velmi důležité, její zařazení do obsahu výuky na pedagogických fakultách není dostatečné. V posledních letech se objevila snaha zařadit multikulturní přípravu do výuky budoucích učitelů, ale bylo tak učiněno pouze v teoretické rovině. Přednášky, které jsou na mnohých školách realizovány pouze jako volitelné předměty, nejsou doplněny o praktický multikulturní výcvik. Nejvýrazněji je tato příprava realizována na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně a to díky Kabinetu Multikulturní výchovy, který zde vznikl roku 2001. Pracovníci kabinetu se snaží organizovat nejen přednáškovou činnost, ale hlavně umožnit studentům setkávat se s příslušníky z jiných sociokulturních skupin, díky čemuž jsou pak schopni uvědomit si rozmanitost různých kultur (Průcha, 2011, s. 72).

Vyvstává otázka, jaká je faktická připravenost učitelů a jak efektivní je tedy multikulturní výchova na školách. Výzkum na toto téma provedla Moree (2005), které na souboru 30 učitelů z pražských škol zjišťovala, jaké mají zkušenosti s realizací multikulturní výchovy a jaké překážky vidí v jejím zavedení do výuky. Učitelé jednak uvedli, že nemají jasnou představu o obsahu multikulturní výchovy a nevědí, jak ji mají zavádět do výuky. Dále prohlašují, že se při výuce dostávají do situací, při kterých mají rozporuplné pocity při interpretaci vlastních postojů. V neposlední řadě si také stěžují na dostupnost edukačních materiálů.

Morvayová (2006) tvrdí, že multikulturní příprava učitelů by měla být komplexní a měla by probíhat v několika fázích:

- V první fázi by měl pedagog nahlédnout na klady a zápory vlastní kultury a pochopit, že jeho pohled na svět je pouze jeden z několika možných, apod.
- Ve druhé fázi dostává pedagog informace, díky kterým by se měl ve světě lépe orientovat a být schopen pochopit dynamiku vývoje společnosti; dále by měl chápat evropskou kulturu jako malou součást světa.

- V poslední fázi je pedagog veden k tomu, aby byl schopen kriticky analyzovat získané informace o jiných sociokulturních skupinách; posoudit jakým způsobem ovlivňují média naše vnímání; analyzovat objektivní důvody předsudků a pochopit, že každá kultura a její tradice jsou relativní.

Aby multikulturní příprava učitelů byla dostatečná, je nutné ji začleňovat do profesní přípravy na všech fakultách a také zjišťovat její skutečnou efektivitu v praxi a podle toho výuku dále upravovat (Průcha, 2011, s. 73).

3.1.2 Profese učitele

O profesi učitele existuje velké množství literatury, ovšem zarážející je, že pojem „učitel" není zcela jasně vymezen. Obecně lze říci, že učitel je ten, kdo vyučuje ve škole. Přesnější definici podávají v Pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš (2008, s. 261), kteří tvrdí, že: „*učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*."

Z této definice vyplývá, že učitel ve své práci plní řadu úkolů a musí splňovat jisté požadavky, které Kalhous a Horák (1996 cit. podle Dytrtové, Krhutové, 2009, s. 40) shrnují v tzv. „učitelské desatero" patří sem:

1. Schopnost komunikace se žáky
2. Schopnost objektivního hodnocení výkonu žáka
3. Schopnost správně realizovat ústní zkoušení jednotlivců
4. Znát metodu povzbuzení a trestu a dokázat ji aplikovat
5. Schopnost pohotového rozhodování i v nezvyklých situacích
6. Znát a umět realizovat metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu
7. Schopnost aplikovat do výuky adekvátní metody výuky
8. Mít jednoznačnou koncepci výuky a výchovy
9. Znát základní druhy výchovných potíží a umět je diagnostikovat a řešit
10. Schopnost spolupráce rodiny a školy a pochopení důležitosti tohoto vztahu.

Toto desatero můžeme definovat jako profesní standard, který by každý učitel měl ovládat, a který mimo to v sobě zahrnuje i celkový popis pracovních činností a povinností učitele. Odborníci se také shodují v několika žádoucích osobnostních charakteristikách, které by každému učiteli měly být vlastní. Jsou to: *„morální bezúhonnost, schopnost komunikace,*

odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebepoznání – sebereflexe" (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 37). Tyto osobností kvality jsou hlavním předpokladem pro příznivou atmosféru ve třídě a uskutečnění vyučovacího procesu.

Pedagog v rámci své profese zastává také několik rolí, které od sebe nelze oddělit. Podle Vašutové jsou to:

- Role poskytovatele poznatků a zkušeností
- Role poradce a podporovatele
- Role projektanta a tvůrce
- Role diagnostika a klinika
- Role reflektivního hodnotitele
- Role třídního a školního manažera
- Role socializačního a kultivačního modelu

V dnešní době se stále mění a zdokonaluje vzdělávací politika v České republice, což klade na učitele nové požadavky. Mění se jejich role a funkce ve výuce, náplň pracovní činnosti i profesní kompetence (Vašutová).

3.1.3 Profesní kompetence učitele

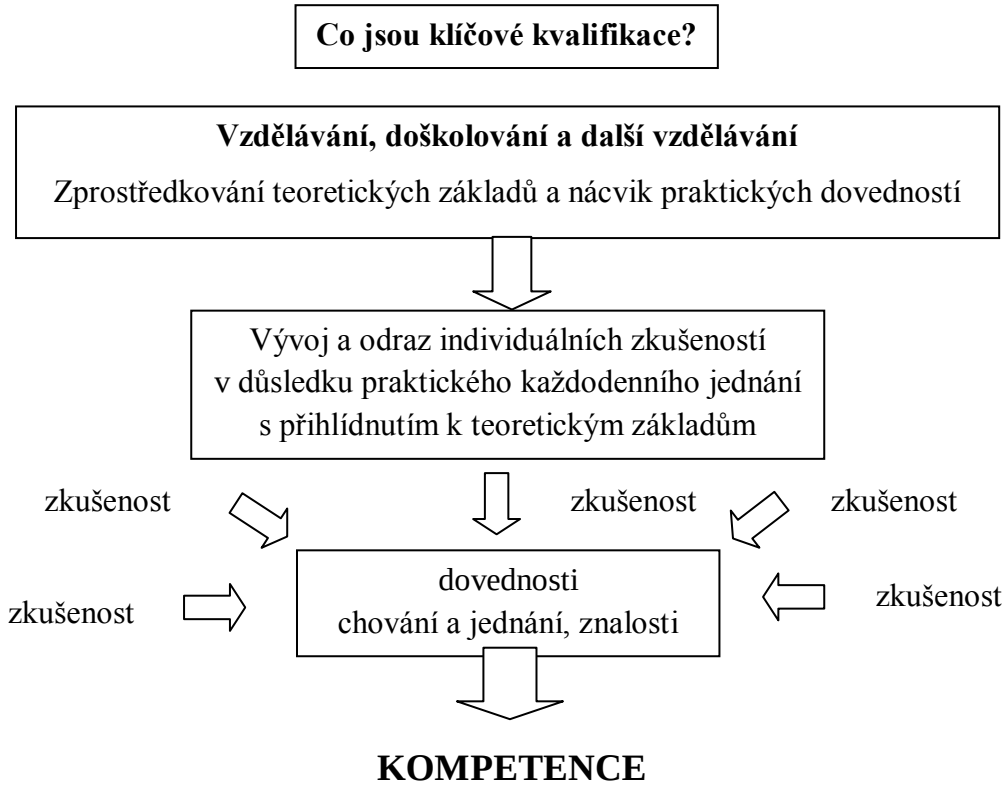
Profesní kompetence definuje Vašutová jako: *„otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně."*

O kompetencích učitele se v literatuře setkáváme až v posledních letech. Dříve byla tato problematika rozvíjena v rámci kontextu pojmů kvalifikace učitelů nebo pedagogické způsobilosti. Zatímco pojem kvalifikace je jasně vymezen požadavkem na minimální úroveň vzdělání učitele, pojem pedagogická způsobilost není jen o přípravě učitele ve škole, ale především to, jak je pedagog osobnostně vybaven pro výkon této profese. Učitelská způsobilost by tedy podle Průchy (2009, s. 218) měla být založena: na odborné připravenosti, úspěšné nástupní praxi a na osobnostních předpokladech jedince.

Kompetence učitele jako nový pojem je definován jako: *„soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání"* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 103). Přeměnu kvalifikací v kompetence nejlépe ilustruje

Obr. 5, kde jasně definováno, že kvalifikace je založena teoretických na poznatcích získaných ve vzdělávání a teprve se získáním zkušeností jedinec nabývá kompetence.

Obr. 5 Přeměna klíčové kvalifikace v kompetence



Zdroj: Veteška, Tureckiová, 2008, s. 47.

Učitelské kompetenci se v posledních letech věnuje řada autorů, mezi které patří např. Švec (2005), Spilková (2004) nebo Vašutová. Všichni tito autoři definují složky učitelských kompetencí jinak. Jeden z nejrozsáhlejších modelů vytvořila Vašutová, která rozdělila profesní kompetence do 7 skupin:

- Kompetence oborově předmětová
- Kompetence didaktická a psychodidaktická
- Kompetence obecně pedagogická
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- Kompetence manažerská
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Průcha (2009, s. 220) se zamýšlí nad otázkou, zda v rámci stanovených kompetencí nejsou požadavky na profesní činnosti příliš rozsáhlé a zda jsou realizovatelné. Jiný přístup představuje Kyriacou (1996 cit. podle Průchy, 2009, s. 220), jehož model vychází z praktických činností učitele a tvoří tak obsah pedagogických kompetencí. Složky tohoto modelu jsou: plánování a příprava, realizace a řízení vyučovací hodiny, klima třídy, poslušnost a kázeň, hodnocení prospěchu a sebereflexe vlastní činnosti.

Kyriacou stanovil pedagogické kompetence na základě praktických činností, naproti tomu Vašutová popsala „ideální" kompetence, které by učitel měl mít osvojeny. Otázkou zůstává, který přístup je vhodnější.

3.1.3.1 Multikulturní kompetence učitele

Pojem multikulturní kompetence není z hlediska edukační přípravy učitelů nijak rozpracován, přestože je požadováno, aby si ho budoucí učitelé osvojili (Průcha, 2011, s. 69).

Hladík (2006b) uvádí, jaké multikulturní kompetence by měl mít absolvent pedagogických fakult osvojené. Dělí je do 3 kategorií – znalosti, dovednosti a postoje. V oblasti znalostí by se měl pedagog umět orientovat v problematice dodržování lidských práv, znát sociokulturní specifika minoritních skupin v ČR a orientovat se v interaktivních metodách výuky. V oblasti dovedností by měl mít přehled o multikulturní realitě v ČR, měl by dokázat pracovat s žákem z jiného sociokulturního prostředí, aktivně vystupovat proti projevům rasismu a být schopen propojit učivo multikulturní výchovy do jiných předmětů. V oblasti postojů by měl být schopen respektu ke kulturním odlišnostem a uvědomění si nutnosti dodržování lidských práv a potlačování rasismu.

Všechny tyto své nabyté schopnosti poté musí umět aplikovat v praxi, tedy ve vyučování. Aby výuka byla efektivní, musí být pedagog vybaven ještě pedagogicko-psychologickými a didaktickými dovednostmi (Hladík, 2006b).

Průcha (2011, s. 68) rozděluje učitelovi multikulturní kompetence do 2 rovin. Za prvé říká, že by si učitelé měli osvojit teoretické koncepce z etnologie, psychologie a sociologie a znát pojmy související s multikulturní výchovou. A dále by měli být učitelé vybaveni didaktickými dovednostmi, aby byli schopni objasňovat žákům různé multikulturní pojmy a efektivně tak s nimi komunikovat (Průcha, 2011, s. 68).

Učitelé by se zkrátka měli orientovat v multikulturní problematice a dopomáhat žákům k osvojování jejich kompetencí (Hladík, 2006b).

3.2 Kompetence žáků

Kompetence žáka je vymezována jako *„způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 104).

V této podkapitole jsou představeny klíčové kompetence žáka, které stanovuje RVP (2007) a proces autoregulace interkulturního učení. Multikulturní kompetence žáka je definována z RVP (2007) v kap. 2.1.

Průcha (2011, s. 46) ale upozorňuje na fakt, že RVP nepočítá s tím, že žáci do procesu edukace vstupují s již vytvořeným etnickým vědomím. Toto vědomí se utváří již v primární skupině a jeho změna či redukce v pozdějším věku není snadná. Proto učitelé musejí s tímto vědomím počítat a vycházet z něj při výuce. Šišková (2008, s. 182) proto navrhla postup výchovy k rasové snášenlivosti, do kterého patří např. vedení dětí k utváření si vlastních postojů vůči jiným sociokulturním skupinám, informování žáků o těchto skupinách a zorganizování různých besed s cílem přiblížit jim jiná etnika.

3.2.1 Klíčové kompetence žáků

Vzhledem k nedostatečné připravenosti učitelů k realizaci multikulturní výchovy a často nekvalitním učebnicím, může být pro žáky těžké osvojit si multikulturní kompetenci. Mimo této kompetence RVP (2007, s. 14) žákům ukládá, aby byli vybaveni i tzv. **klíčovými kompetencemi**, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj. Proces osvojování si kompetencí je dlouhodobý a složitý, začíná v předškolním vzdělávání a utváří se během celého života.

Ve fázi základního vzdělávání jsou pro žáky stanoveny tyto kompetence: (RVP, 2007, s. 14 - 17)

- **Kompetence k učení** – po nabytí této kompetence je žák schopen: organizovat vlastní učení; využívat efektivní metody učení; systematicky třídit a uchopit dané informace; propojovat nabyté poznatky i do jiných předmětů; kriticky posoudit vlastní učení a určit své překážky a dokázat je odstranit.
- **Kompetence k řešení problémů –** po nabytí této kompetence je žák schopen: rozpoznat problémové situace a přemýšlet o příčinách a řešení problému; hledat informace, které povedou ke konečnému řešení problému; používat osvědčené postupy při řešení problému a monitorovat vlastní pokroky; kriticky myslet a umět převzít zodpovědnost za důsledky svých rozhodnutí.

- **Kompetence komunikativní** - po nabytí této kompetence je žák schopen: srozumitelně a logicky formulovat své myšlenky a názory v ústním i písemném projevu; aktivně naslouchat, vhodně reagovat a zapojovat se do diskuze; rozumět i neverbálním komunikačním prostředkům a obrazovým materiálům a využívat je ke svému prospěchu; využívat informační technologie pro efektivní komunikaci; využívat své komunikační schopnosti ke spolupráci.
- **Kompetence sociální a personální** - po nabytí této kompetence je žák schopen: aktivní spolupráce a vytváření pravidel v pracovní skupině; podílet se na příjemné atmosféře ve skupině pomocí úcty a ohleduplnosti k ostatním; přispívat k diskuzi ve skupině a respektovat názory ostatních; budovat vlastní sebedůvěru a podporovat sebedůvěru ostatních.
- **Kompetence občanské** - po nabytí této kompetence je žák schopen: respektu k ostatním lidem, odmítáním násilí; chápat společenské normy a zákony a podle nich se řídit; chovat se zodpovědně a poskytovat pomoc druhým v krizových situacích; chránit a uctívat kulturní tradice a aktivně se začleňovat do kulturního dění; uvědomit si důležitost chránit životní prostředí.
- **Kompetence pracovní** - po nabytí této kompetence je žák schopen: dodržovat pracovní podmínky a pravidla a bezpečně zacházet s pracovními nástroji; z hlediska pracovní činnosti chránit své zdraví i zdraví ostatních; využívat nabyté znalosti v praxi; orientovat se v základních činnostech a rizicích podnikání.

Konkrétní kroky a metody k osvojení si těchto kompetencí žáky si stanovují základní školy samy ve svých školních vzdělávacích programech.

Pojem klíčové kompetence se poprvé v českém vzdělávání objevuje v roce 2005 jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tyto kompetence byly zavedeny proto, že dřívější klasická výuka nedovedla reagovat na změny ve společnosti a bylo nutné, aby žáci byli připraveni na neustálou změnu a schopnost pochopit nové věci a situace. Zavedení těchto kompetencí je nutné pro nezávislý, zodpovědný a úspěšný život jednotlivců (www.scio.cz, 2013, s. 5).

Test klíčových kompetencí poskytuje společnost Scio od roku 2006 a zkoumá, zda škola dostatečně připravuje žáky na život v oblastech – celoživotního učení, pracovní flexibility, osvojování si nových technologií a schopnosti samostatného rozhodování. Od školního

roku 2010/11 jsou testy konstruovány tak, aby umožňovaly komparaci výsledků testů z různých let (www.scio.cz, 2013, s. 6).

Tato analýza porovnává výsledky testů mezi všemi ročníky 2. stupně ZŠ mezi roky 2010/11 a 2011/12 a výsledky jsou velmi zajímavé. Mezi nejdůležitější zjištění patří:

- Ve školním roce 2011/12 získali žáci lepší výsledky než žáci stejných ročníků v roce 2010/11.
- Dívky průměrně dosahují lepších výsledků než chlapci.
- Lepší výsledky mají školy, které leží ve větších městech.
- Žáci, kteří v testu vykazují větší nenávist vůči ostatním, dosahují horších výsledků než ti, kteří nenávist nevykazují.
- Nejlepší postoj ke společnosti mají žáci v 7. ročníku.
- V 9. ročníků baví škola jen pětinu chlapců a třetinu dívek.
- Téměř 30% žáků má problém se sebevědomým a v testu vykazovali horší výsledky než ostatní (www.scio.cz, 2013, s. 4).

Tato analýza je vůbec první, která nám dává nějaké informace o klíčových kompetencích a jejich vývoji u žáků na 2. stupni ZŠ. V roce 2012/13 Scio chystá testy klíčových kompetencí tak, aby testovaly meziroční a meziročníkové srovnání (www.scio.cz, 2013, s. 6).

3.2.2 Autoregulace interkulturního učení

Proces autoregulace učení může napomáhat k vytvoření multikulturní kompetence u žáků. Je proto důležité věnovat tomuto tématu prostor a začlenit ho do procesu získávání multikulturní kompetence jako důležitou součást.

„Autoregulace učení je proces řízení vlastního učení, při kterém učící se přebírá kontrolu nad svým vlastním učením a je schopen tento proces reálně zhodnotit a usměrnit“ (Hrbáčková, 2011, s. 9).

Proces autoregulace probíhá celý život a to nejen ve školním prostředí. K tomu, aby jedinec začal řídit své učení sám, je nutné, aby si osvojil některé tzv. kompetence k autoregulaci učení, mezi které například patří: vytyčit si cíl vlastního učení a ten přijmout za svůj; motivovat se ke studiu; být schopen posoudit obtížnost učiva; zhodnotit příčiny svého úspěchu a neúspěchu; zvolit si vhodné strategie k učení a správně si rozvrhnout čas k učení; být schopen sebereflexe; apod. (Hrbáčková, 2011, s. 9).

Proces autoregulace interkulturního učení stojí na samém počátku zkoumání, proto neexistuje mnoho autorů, kteří se touto problematikou zabývali. Kitsantas a Talleyrand (2005 cit. podle Hladík, 2010b, s. 105) navrhli **čtyřfázový model**, který obsahuje principy autoregulace a souvisí i se složkami multikulturní kompetence, kam autoři řadí postoje, znalosti a dovednosti. Tento model má čtyři fáze: observační, emulační, sebekontrolní a autoregulační. V první fázi jedinec získává informace pomocí pozorování, ve druhé fázi napodobuje postupy, které odpozoroval. Ve fázi sebekontrolní si jedinec osvojí automatizaci řízení svého učení a v poslední fázi přizpůsobuje své strategie učení vnitřním a vnějším podmínkám. Tento model má cyklický charakter a nebyl dosud empiricky ověřen, proto může sloužit jako základ pro další zkoumání a tvorbu nových modelů (Hladík, 2010b, s. 105-106).

Proces autoregulace interkulturního učení ovlivňují některé faktory/determinanty, které je potřeba vymezit. Mezi ně patří motivace, kognice a metakognice. Motivace proniká do celého procesu interkulturního učení a hraje důležitou roli v osvojování si multikulturních kompetencí. Kognice hraje svou úlohou při vybírání učebních strategií, které ovlivňují celý proces učení. Poslední determinanta metakognice je pokládána za nejdůležitější faktor úspěšného učení, zahrnuje činnosti jako plánování, analyzování nebo sebereflexe a rozvoj multikulturních kompetencí (Hladík, 2010b, s. 110).

Na závěr je vhodné říci, že multikulturní kompetence není něco, co máme nebo nemáme. Je to proces poznávání a spojení s lidmi z jiných kultur, je to proces rozšíření vlastního porozumění a schopnost zapojení se do multikulturních procesů. Klíčovým prvkem tohoto procesu je úcta ke způsobům, jak jiní lidé žijí a chápou svět a otevřenost k učením se od nich (Kivel, 2007, s. 3).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Výsledky výzkumu byly získány v rámci výzkumu s názvem *„Komparace hodnocení významu multikulturních subkompetencí učiteli a žáky na ZŠ“* realizovaného v rámci projektu Interní Grantové Agentury (IGA) 2012 a jsou prezentovány v časopise *Pedagogika* ročník 2013.

V celém výzkumu pracujeme s pojmem „multikulturní subkompetence“, což pro nás představuje jednotlivé komponenty/složky multikulturní kompetence.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavní cíl výzkumu je zjistit míru důležitosti, kterou přisuzují jednotlivým multikulturním subkompetencím žáci a učitelé základních škol a komparace výsledků těchto skupin.

Dílčími cíli jsou:

1. Zjistit jakou důležitost přisuzují žáci na ZŠ vybraným multikulturním subkompetencím.
2. Zjistit jakou důležitost přisuzují učitelé na ZŠ vybraným multikulturním subkompetencím.
3. Zjistit jakou důležitost přisuzují žáci na ZŠ faktorům, které mohou ovlivňovat jejich proces osvojování si multikulturní kompetence.
4. Zjistit jakou důležitost přisuzují učitelé na ZŠ faktorům, které mohou ovlivňovat proces osvojování si multikulturních subkompetencí žáky na ZŠ.
5. Komparace získaných dat mezi učiteli a žáky a zjištění rozdílů ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí a faktorů ovlivňujících jejich osvojování si žáky ZŠ.

4.2 Výzkumný problém

Hlavní výzkumný problém je: „Jaké multikulturní subkompetence považují žáci a učitelé na ZŠ za důležité?“

Dílčí výzkumné otázky jsou:

1VO: Jaké multikulturní subkompetence považují žáci na ZŠ za důležité?

2VO: Jaké multikulturní subkompetence považují učitelé na ZŠ za důležité?

3VO: Jaké faktory ovlivňující u žáků proces osvojování si multikulturních subkompetencí jsou podle žáků důležité?

4VO: Jaké faktory ovlivňující u žáků proces osvojování si multikulturních subkompetencí jsou podle učitelů důležité?

4.3 Stanovení hypotéz

V souvislosti s cíli výzkumu a výzkumnými otázkami stanovuji následující hypotézy:

1H: Učitelé přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím než žáci.

2H: Dívky přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím než chlapci.

3H: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi žáky z hlediska velikosti sídla.

4H: Učitelé s humanitní aprobací přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím než učitelé s přírodovědnou aprobací.

5H: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi učiteli z různou délkou praxe.

6H: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi učiteli z hlediska velikosti sídla.

7H: Existují staticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti faktorů ovlivňujících osvojování si multikulturních subkompetencí žáky, mezi učiteli a žáky na ZŠ.

4.4 Pojetí výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému a na základě hlavního cíle práce, kterým je zjistit míru důležitosti, kterou přisuzují jednotlivým multikulturním subkompetencím učitelé a žáci základních škol a komparace výsledků těchto skupin, bylo pojetí výzkumu stanoveno jako **kvantitativní**, jelikož tak získám velké množství dat, které pak statisticky ověřím.

4.5 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila dotazníkové šetření, neboť jak říká Chráska: (2010, s. 164) *„umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů.“* Položky v dotazníky byly použity škály Likertova typu.

Dotazník je vytvořen ve dvou podobách – pro žáky a učitele. Položky jsou v obou dotaznících stejné, jen u žáků jsou některá cizí slova nahrazena jednoduššími výrazy. Položky tvoří 32 výroků, z nichž 10 je zaměřeno na znalosti, 12 na multikulturní povědomí a 10 na schopnosti. Respondent tedy uvádí, jakou míru důležitosti přikládá jednotlivým položkám. Další část dotazníku tvoří položky, které zjišťují, jaké faktory utváří dětské postoje vůči jiným sociokulturním skupinám.

Všechny položky v dotazníku byly stanoveny po důkladném studiu literatury z dané oblasti. Jednalo se o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007), odborné knihy s touto tématikou – Buryánek (2002), Průcha (2011) a učebnice občanské výchovy (Dudák, Holčák a Mareda, 2004; Adamová a kol., 2004) a zeměpisu (Herink, Valenta a kol., 2010; Dvořák, Kohoutová a Taibr, 2005).

Zkonstruovaný dotazník byl předložen 3 žákům z 8. tříd základní školy, kteří měli za úkol posoudit srozumitelnost daných položek. Po připomínkách těchto žáků byly názvy některých položek upraveny. Poté byl dotazník předložen 5 učitelům s různou aprobací (dějepis, čeština, zeměpis, občanská výchova a cizí jazyk) a ti měli za úkol posoudit jeho obsah. Učitelé se shodli, že dotazník je zkonstruován správně a položky v něm jsou pro žáky srozumitelné a pro daný věk vhodně zvolené.

4.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří žáci 8. a 9. tříd a jejich učitelé. Základní vzorek obsahuje všechny žáky 8. a 9. tříd, tedy žáky převážně ve věku 14 až 15 let a všechny učitele 2. stupně ZŠ, bez ohledu na jejich délku praxe, věk nebo aprobaci.

Výběr výzkumného souboru byl vybrán ve dvou krocích. V prvním kroku jsem vytvořila elektronickou formu dotazníku a prostřednictvím facebooku a emailu jsem kontaktovala více než 200 škol z celé České republiky, které mají na facebooku své stránky a na které jsem na jejich internetových stránkách našla emailovou adresu. Tento způsob výběru dat, tedy **dostupný výběr**, jsem zvolila z toho důvodu, že jsem chtěla, aby výběr respondentů byl reprezentativní a chtěla jsem oslovit jak žáky přímo, tak i nepřímo přes ředitele jednotlivých škol. Bohužel žáků, kteří se výzkumu prostřednictvím elektronického dotazníků zúčastnili, bylo pouze 159. Proto jsem zvolila druhou metodu sběru dat.

Ve druhém kroku byli respondenti voleni **záměrným výběrem**. Osobně jsem obešla ty základní školy, které byly v mém dosahu, tedy školy z okresu Hodonín a ze Zlína. Tohoto výběru se zúčastnilo 12 základních škol, tedy 785 žáků a 62 učitelů.

Výzkumný soubor tedy celkem tvoří 944 žáků 8. a 9. tříd a 62 učitelů.

Tab. 1 Počet žáků dle věku

	12 let	13 let	14 let	15 let	16 let	17 let	Celkem
Muži	1	23	186	226	37	2	**475**
Ženy	1	13	186	227	42	0	**469**
Celkem	2	36	372	453	79	2	**944**

Tab. 2 Počet žáků z hlediska velikosti sídla

	Vesnice	Menší města	Okresní města	Celkem
Muži	123	268	84	**475**
Ženy	156	215	98	**469**
Celkem	279	483	182	**944**

Tab. 3 Počet učitelů z hlediska velikosti sídla

	Vesnice	Menší města	Okresní města	Celkem
Muži	3	4	2	**9**
Ženy	11	23	19	**53**
Celkem	**14**	**27**	**21**	**62**

Tab. 4 Počet učitelů z hlediska aprobace

	Humanitní aprobace	Přírodovědná aprobace	Celkem
Muži	5	4	9
Ženy	37	16	53
Celkem	**42**	**20**	**62**

Tab. 5 Počty učitelů z hlediska délky praxe

	1 - 5 let praxe	5 - 15 let praxe	15 a více let praxe	Celkem
Muži	0	3	6	**9**
Ženy	10	18	25	**53**
Celkem	**10**	**21**	**31**	**62**

4.7 Časový průběh

Výzkum byl realizován v rámci projektu Interní grantové agentury 2012. Konstrukce dotazníku proběhla v dubnu a květnu 2012. Dotazníky byly na základních školách rozdány v červnu 2012. Od července do září probíhala analýza dat a od října do listopadu 2012 zpracování dat.

4.8 Způsob zpracování dat

Data byla zpracována prostřednictvím softwaru Statistica 10. Při analýze dat byl využit T-test, ANOVA a popisná statistika. Použití parametrických testů umožnil test homogenity rozptylu a normality rozdělení.

Reliabilita byla odhadnuta Crombachovým alfa pro dotazník určený žákům na hodnotu 0,94 a pro dotazník určený učitelům na hodnotu 0,95.

Všechny výzkumné otázky jsou zpracovány **formou popisné statistiky**.

U stanovených hypotéz byly nejprve určeny proměnné a na základě nich stanovena statistická metoda vhodná k testování jednotlivých hypotéz.

U hypotéz 1H až 6H je proměnná „míra důležitosti MKS (multikulturní subkompetence)“, což je sice hodnota ordinální, ale vzhledem k tomu, že budu pracovat s průměrnou mírou důležitosti MKS, tak tato hodnota je metrická.

1H: Učitelé přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím než žáci. - Proměnné jsou zde učitelé a žáci, což je nominální hodnota a míra důležitosti MKS, což je metrická hodnota. Z tohoto důvodu bude tato hypotéza testována **t-testem.**

2H: Dívky přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím než chlapci. - Proměnné jsou zde dívky a chlapci, což je nominální hodnota a míra důležitosti MKS, což je metrická hodnota. Z tohoto důvodu bude tato hypotéza testována **t-testem.**

3H: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi žáky z hlediska velikosti sídla. - Proměnné jsou žáci z hlediska velikosti sídla, což je ordinální hodnota, jelikož jsou stanoveny 3 kategorie velikosti sídla a míra důležitosti MKS, což je metrická hodnota. Z tohoto důvodu bude tato hypotéza testována testem **ANOVA. (Analýza rozptylu)**

4H: Učitelé s humanitní aprobací přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím než učitelé s přírodovědnou aprobací. - Proměnné jsou zde učitelé s humanitní a přírodovědnou aprobací, což je nominální hodnota a míra důležitosti MKS, což je metrická hodnota. Z tohoto důvodu bude tato hypotéza testována **t-testem.**

5H: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi učiteli z různou délkou praxe. - Proměnné jsou zde učitelé z různou délkou praxe, což je ordinální hodnota, jelikož jsou stanoveny 3 kategorie délek praxe a míra důležitosti MKS, což je metrická hodnota. Z tohoto důvodu bude tato hypotéza testována testem **ANOVA. (Analýza rozptylu)**

6H: Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi učiteli z hlediska velikosti sídla. - Proměnné jsou zde žáci z hlediska velikosti sídla, což je ordinální hodnota, jelikož jsou stanoveny 3 kategorie velikosti sídel a míra důležitosti MKS, což je metrická hodnota. Z tohoto důvodu bude tato hypotéza testována testem **ANOVA. (Analýza rozptylu)**

7H: Existují staticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti faktorů ovlivňující osvojování si multikulturních subkompetencí žáky, mezi učiteli a žáky na ZŠ. – Proměnné jsou zde žáci a učitelé, což je nominální hodnota a míra důležitosti faktorů, což je metrická hodnota, jelikož pracuji s průměrnou hodnotou jednotlivých faktorů. Z tohoto důvodu bude tato hypotéza testována **t-testem.**

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsou čerpány z vyhodnocených dotazníků pro žáky a učitele. Výsledky z dotazníků byly zaznamenány do tabulek v programu Microsoft Excel a vyhodnoceny pomocí popisné statistiky, t-testu a analýzy rozptylu v programu Statistica 10.

5.1 Výsledky z oblasti vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí

Výsledky z oblasti vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí (dále jen MKS) jsou rozděleny na 3 části – výsledky žáků, učitelů a komparace obou skupin. Podrobné výsledky průměru důležitosti MKS u žáků a učitelů jsou v příloze I.

5.1.1 Výsledky dotazníků u žáků

Z výsledků jasně vyplývá, že žáci za nejvýznamnější MKS považují znalost vlastní kultury, schopnost dorozumění se s cizincem a znalost základních lidských práv (Tab. 6). Naopak za nejméně důležité považují znalost ukrajinské kultury, znalost historie Romů a znalost romské kultury (Tab. 7).

Na první pohled je tedy jasné, že subkompetence z oblasti znalostí (a to převážně ze znalostí týkajících se národnostních menšin) žáci nepovažují za důležité, což je zajímavý jev. Mezi nejvýznamnějšími MKS jsou oblasti znalostí, dovedností a uvědomění poměrně stejně zastoupené.

Tab. 6 Nejvýznamnější multikulturní subkompetence v hodnocení žáků

	5 nejvýznamnějších MKS	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Znalost vlastní kultury. (Z)	**3, 94**	**1,25**
2.	Schopnost dorozumění se s cizincem. (D)	**3,8**	**1,2**
3.	Znalost základních lidských práv. (Z)	**3,76**	**1,26**
4.	Schopnost ctít tvrzení, že „všichni lidé jsou si rovni“. (D)	**3,56**	**1,36**
5.	Vědomí toho, že existuje více možností pohledů na svět (lidi) kolem nás. (U)	**3,53**	**1,23**

Legenda: 1 – minimální význam, 5 – maximální význam
Z – znalost, D – dovednost,U - uvědomění

Tab. 7 Nejméně významné multikulturní subkompetence v hodnocení žáků

	5 nejméně významných MKS	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Znalost ukrajinské kultury. (Z)	**1,62**	**0,96**
2.	Znalost historie Romů. (Z)	**1,68**	**1,06**
3.	Znalost romské kultury. (Z)	**1,75**	**1,11**
4.	Znalost vietnamské kultury. (Z)	**1,75**	**1,04**
5.	Znalost toho, čím se od sebe liší světová náboženství. (Z)	**2,69**	**1,18**

Legenda: 1 – minimální význam, 5 – maximální význam
Z – znalost, D – dovednost, U – uvědomění

Komparace hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska pohlaví

Pro následující srovnání byl použit t-test, a proto byly zvoleny následující hypotézy:

H_0: *Ve výsledcích žáků nejsou rozdíly.*

H_A: *Ve výsledcích žáků jsou rozdíly.*

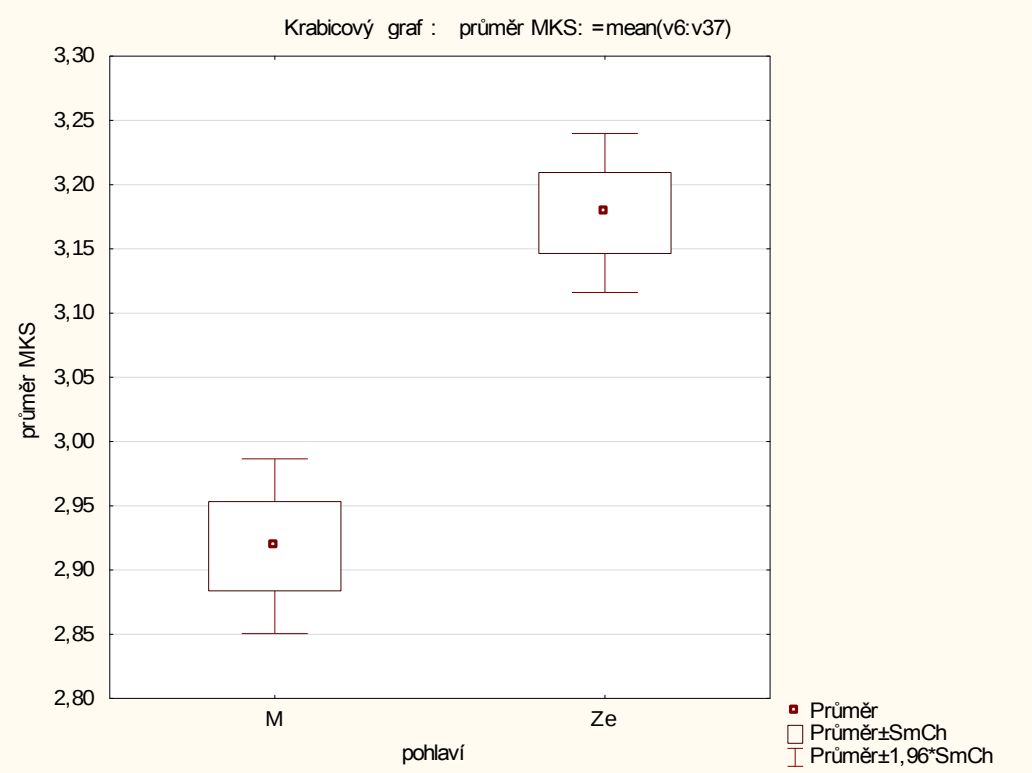
Pomocí Statistiky 10 jsem z vyhodnocených odpovědí vypočítala statisticky významný rozdíl, který znázorňuje Tab. 8.

Tab. 8 Komparace hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska pohlaví

	t-test - Komparace hodnocení významu MKS Skup. 1: M – chlapci Skup. 2: Ze - dívky								
Proměnná	Průměr M	Průměr Ze	t	sv	p	Poč. plat. M	Poč. plat. Ze	Sm.odch. M	Sm.odch. Ze
Průměr MKS	2,918580	3,177962	-5,52228	942	0,00000	476	468	0,757679	0,682831

Z této tabulky je patrné, že úroveň hladiny významnosti p = 0,000001, což je menší než pro tento typ testu stanovená hladina významnost p = 0,05. Můžeme si tedy dovolit vyvrátit nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní a tvrdit, že ve výsledcích žáků jsou rozdíly. Chlapci přisuzují důležitosti MKS průměrnou hodnotu 2,92 a dívky hodnotu 3,12. Můžeme tedy potvrdit 2H a říci, že dívky přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím na rozdíl od chlapců.

Tento výsledek je pro lepší přehlednost prezentován v následujícím grafu (Obr. 6).



Obr. 6 Hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska pohlaví

Komparace hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska velikosti sídla

Pro následující srovnání byl použit test ANOVA (analýza rozptylu), a proto byly zvoleny následující hypotézy:

H_0: *Ve výsledcích žáků nejsou rozdíly.*

H_A: *Ve výsledcích žáků jsou rozdíly.*

Pomocí Statistiky 10 jsem z vyhodnocených odpovědí vypočítala statisticky významný rozdíl, který znázorňuje Tab. 9.

Tab. 9 Komparace hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska velikosti sídla

Proměnná	Analýza rozptylu – Komparace hodnocení významu MKS Označ. efekty jsou význ. na hlad. p < 0,0500							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Průměr MKS	4,530237	2	2,265119	501,7754	941	0,533236	4,247870	0,014576

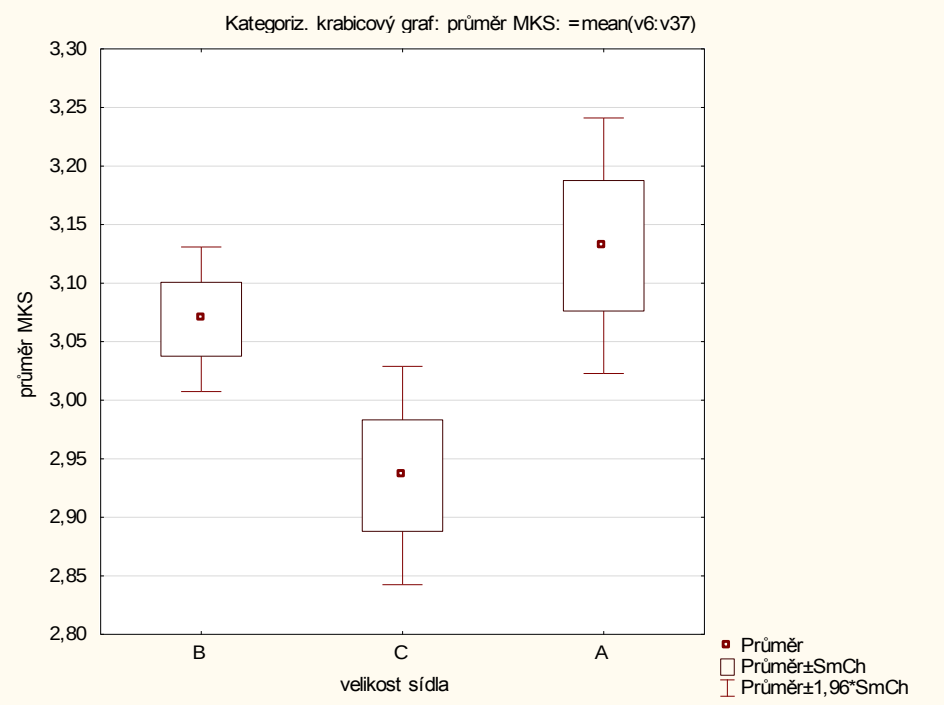
Z této tabulky je patrné, že úroveň hladiny významnosti p = 0,014570, což je menší než pro tento typ testu stanovená hladina významnost p = 0,05. Můžeme si tedy dovolit vyvrá-

tit nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní a tvrdit, že ve výsledcích žáků jsou rozdíly. Můžeme tedy potvrdit 3H a tvrdit, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetence mezi žáky z hlediska velikosti sídla. Konkrétní rozdíly ve výsledcích z hlediska velikosti sídla jsou znázorněny pomocí Post Hoc testu (Tab. 10). Díky tomuto testu lze vidět, že existují statisticky významné rozdíly mezi žáky z menšího města a vesnice a mezi žáky z vesnice a okresního města, naopak neexistují statisticky významné rozdíly mezi žáky z menšího města a okresního.

Tento výsledek je pro lepší přehlednost prezentován v následujícím grafu (Obr. 6).

Tab. 10 Komparace hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska velikosti sídla – Post Hoc test

	LSD test; Komparace hodnocení významu MKS Označ. Rozdíly jsou významné na hlad. p < 0,05000		
Velikost sídla	B M=3,0691	C M=2,9357	A M=3,1319
B - menší město		0,019215	0,320010
C - vesnice	0,019215		0,006535
A - okresní město	0,320010	0,006535	



Obr. 7 Hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska velikosti sídla

Legenda: B – menší město, C – vesnice, A – okresní město

5.1.2 Výsledky dotazníků u učitelů

Z výsledků jasně vyplývá, že učitelé za nejvýznamnější MKS považují znalost kulturních specifik vlastního národa, znalost základních lidských práv a svobod a uvědomění si hodnoty vlastní kulturní identity (Tab. 11). Naopak za nejméně důležité považují znalost kulturních specifik Ukrajinců, znalost národnostní struktury cizinců a počtu cizinců na území ČR a znalost historie Romů (Tab. 12).

Na první pohled je tedy jasné, že subkompetence z oblasti znalostí (a to převážně ze znalostí týkajících se národnostních menšin) učitelé, stejně jako žáci, nepovažují za důležité. Mezi nejvýznamnějšími MKS jsou oblasti znalostí a uvědomění a oblast dovedností zde není nijak zastoupena. Lze tedy předpokládat, že jí učitelé nepřikládají velkou důležitost.

Pokud srovnáme výsledky žáků a učitelů, zjistíme, že obě skupiny hodnotí jako nejdůležitější subkompetence ty, které se týkají naší vlastní kulturní identity. Také se obě skupiny shodnou na tom, že nejméně důležité subkompetence jsou znalosti týkající se národnostních menšin. U žáků se tyto odpovědi dají očekávat, ale dalo by se předpokládat, že učitelé si důležitost těchto subkompetencí budou více uvědomovat.

Tab. 11 Nejvýznamnější multikulturní subkompetence v hodnocení učitelů

	5 nejvýznamnějších MKS	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Znalost kulturních specifik vlastního národa. (Z)*	**4,48**	**0,82**
2.	Znalost základních lidských práv a svobod. (Z)	**4,42**	**0,8**
3.	Uvědomění si hodnoty vlastní kulturní identity. (U)	**4,37**	**0,81**
4.	Uvědomění si odpovědnosti za své jednání vůči příslušníkům jiných národností a etnik. (U)	**4,29**	**0,84**
5.	Znalost aktuálních problémů světa (války, rasové konflikty, apod.). (Z)	**4,29**	**0,8**

Legenda: 1 – minimální význam, 5 – maximální význam
Z – znalost, D – dovednost, U - uvědomění

Tab. 12 Nejméně významné multikulturní subkompetence v hodnocení učitelů

	5 nejméně významných MKS	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Znalost kulturních specifik Ukrajinců. (Z)	**2,79**	**1,09**
2.	Znalost národnostní struktury cizinců a počtu cizinců na území ČR. (Z)	**3,13**	**1,03**
3.	Znalost historie Romů. (Z)	**3,16**	**1,19**
4.	Znalost kulturních specifik Vietnamců. (Z)	**3,42**	**1,05**
5.	Znalost kulturních specifik Romů. (Z)	**3,61**	**0,95**

Legenda: 1 – minimální význam, 5 – maximální význam
Z – znalost, D – dovednost, U – uvědomění

Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli z hlediska aprobace

Pro následující srovnání byl použit t-test, a proto byly zvoleny následující hypotézy:

H_0: *Ve výsledcích učitelů nejsou rozdíly.*

H_A: *Ve výsledcích učitelů jsou rozdíly.*

Pomocí Statistiky 10 jsem z vyhodnocených odpovědí vypočítala, zda v hodnocení učitelů existuje statisticky významný rozdíl (Tab. 13).

Tab. 13 Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli z hlediska aprobace

	t-test – Komparace hodnocení významu MKS Skup. 1: H – humanitní aprobace Skup. 2: P – přírodovědná aprobace								
Proměnná	Průměr H	Průměr P	t	sv	p	Poč. plat. H	Poč. plat. P	Sm.odch. H	Sm.odch. P
Průměr MKS	4,002976	3,867187	0,845204	60	0,401355	42	20	0,619019	0,526720

Z této tabulky je patrné, že úroveň hladiny významnosti p = 0,401355, což je větší než pro tento typ testu stanovená hladina významnost p = 0,05. Nemůžeme si tedy dovolit vyvrátit nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní a musíme tvrdit, že ve výsledcích učitelů nejsou rozdíly. Učitelé s humanitní aprobací přisuzují důležitosti MKS průměrnou hodnotu 4,00 a učitelé s přírodovědnou aprobací hodnotu 3,87. Musíme tedy zamítnout 4H.

Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli z hlediska délky praxe

Pro následující srovnání byl použit test ANOVA (analýza rozptylu), a proto byly zvoleny následující hypotézy:

H_0: *Ve výsledcích učitelů nejsou rozdíly.*
H_A: *Ve výsledcích učitelů jsou rozdíly.*

Pomocí Statistiky 10 jsem z vyhodnocených odpovědí vypočítala, zda v hodnocení učitelů existuje statisticky významný rozdíl (Tab. 14).

Tab. 14 Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli z hlediska délky praxe

	Analýza rozptylu – Komparace hodnocení významu MKS Označ. efekty jsou význ. na hlad. p < 0,0500							
Proměnná	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Průměr MKS	0,837973	2	0,418987	20,39365	59	0,345655	1,212152	0,304858

Z této tabulky je patrné, že úroveň hladiny významnosti p = 0,304858, což je větší než pro tento typ testu stanovená hladina významnost p = 0,05. Nemůžeme si tedy dovolit vyvrátit nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní a musíme tvrdit, že ve výsledcích učitelů nejsou rozdíly. Musíme tedy zamítnout 5H.

Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli z hlediska velikosti sídla

Pro následující srovnání byl použit test ANOVA (analýza rozptylu), a proto byly zvoleny následující hypotézy:

H_0: *Ve výsledcích učitelů nejsou rozdíly.*
H_A: *Ve výsledcích učitelů jsou rozdíly.*

Pomocí Statistiky 10 jsem z vyhodnocených odpovědí vypočítala, zda v hodnocení učitelů existuje statisticky významný rozdíl (Tab. 15).

Tab. 15 Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli z hlediska velikosti sídla

Proměnná	Analýza rozptylu – Komparace hodnocení významu MKS Označ. efekty jsou význ. na hlad. p < 0,0500							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Průměr MKS	0,350935	2	0,175467	20,88068	59	0,353910	0,495797	0,611600

Z této tabulky je patrné, že úroveň hladiny významnosti p = 0,611600 což je větší než pro tento typ testu stanovená hladina významnost p = 0,05. Nemůžeme si tedy dovolit vyvrátit nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní a musíme tvrdit, že ve výsledcích učitelů nejsou rozdíly. Musíme tedy zamítnout 6H.

5.1.3 Komparace výsledků vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi učiteli a žáky

Pro následující srovnání byl použit t-test, a proto byly zvoleny následující hypotézy:

H_0: *Ve výsledcích žáků a učitelů nejsou rozdíly.*
H_A: *Ve výsledcích žáků a učitelů jsou rozdíly.*

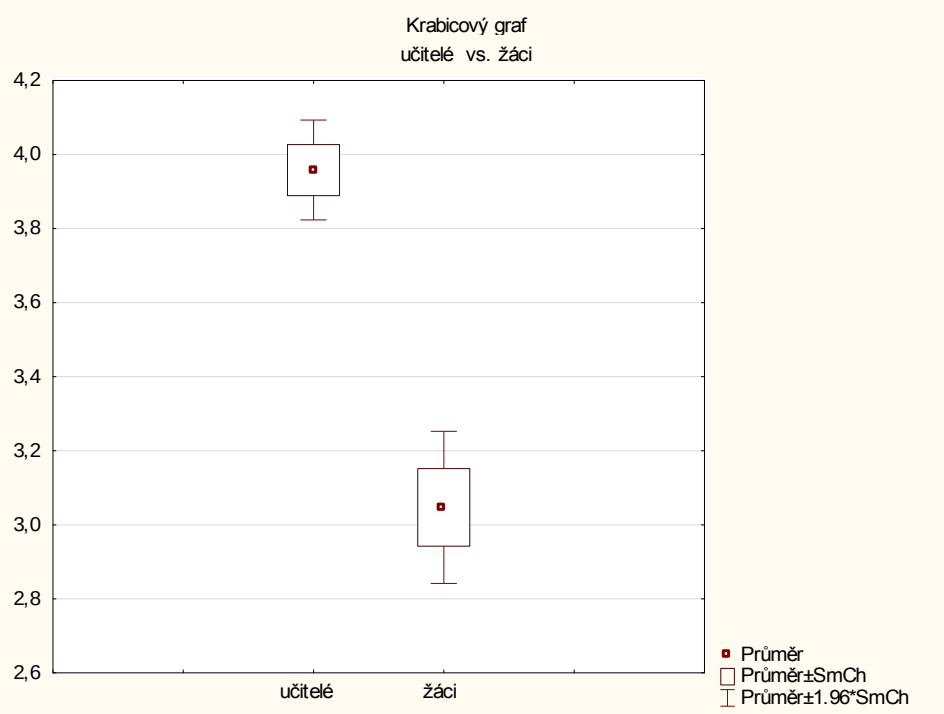
Pomocí Statistiky 10 jsem z vyhodnocených odpovědí vypočítala statisticky významný rozdíl, který znázorňuje Tab. 16.

Tab. 16 Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli a žáky

skup. 1 vs. skup.	T-test pro nezávislé vzorky – Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli a žáky Pozn.: Proměnné byly vybrány jako nezávislé vzorky								
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm.odch. Skup. 1	Sm.odch. Skup. 2
U vs. Z	3,958219	3,047156	7,269487	62	0,00000	32	32	0,389379	0,592455

Z této tabulky je patrné, že úroveň hladiny významnosti p = 0,000001, což je menší než pro tento typ testu stanovená hladina významnost p = 0,05. Můžeme si tedy dovolit vyvrátit nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní a tvrdit, že ve výsledcích žáků a učitelů jsou rozdíly. Žáci přisuzují důležitosti MKS průměrnou hodnotu 3,05 a učitelé hodnotu 3,96. Můžeme tedy potvrdit 1H a říci, že učitelé přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím na rozdíl od žáků.

Tento výsledek je pro lepší přehlednost prezentován v následujícím grafu (Obr. 8).



Obr. 8 Hodnocení významu multikulturní subkompetence mezi učiteli a žáky

5.2 Výsledky z oblasti vnímání důležitosti faktorů ovlivňujících multikulturní subkompetence

Z výsledků jasně vyplývá, že žáci za faktor, který nejvíce ovlivňuje jejich proces osvojování si multikulturní subkompetence, považují sami sebe. Na druhém místě pak rodinu, dále vrstevníky, média a na posledním místě učitele. Konkrétní výsledky jsou zobrazeny v Tab. 17.

Tab. 17 Průměry hodnocení významu faktorů žáky

Faktor	Průměr	Směrodatná odchylka
Sám	**3,71***	**1,43**
Rodina	**3,2**	**1,38**
Vrstevníci	**2,74**	**1,2**
Média	**2,55**	**1,23**
Učitelé	**2,4**	**1,21**

Legenda: 1 – minimální význam, 5 – maximální význam

Učitelé za nejvýznamnější faktor, který ovlivňuje u žáků proces osvojování si multikulturní subkompetence, považují rodinu. Na druhém místě média, pak vrstevníky a nakonec učitele, tedy sami sebe. Konkrétní výsledky jsou zobrazeny v Tab. 18.

Tab. 18 Průměry hodnocení významu faktorů učiteli

Faktor	Průměr	Směrodatná odchylka
Rodina	**4,45**	**0,84**
Média	**4,05**	**1**
Vrstevníci	**3,85**	**1**
Učitelé	**3,26**	**0,83**

Legenda: 1 – minimální význam, 5 – maximální význam

Pokud srovnáme obě skupiny, zjistíme, že za nejdůležitější faktor ovlivňující osvojování si multikulturních subkompetence žáky, považují žáci i učitele rodinu (nesrovnáváme položku sám, která byla jako možnost odpovědi uvedena jen u žáků). Tato odpověď není překvapivá. Daleko překvapivější je fakt, že učitelé považují sami sebe za nejméně důležitý faktor. Vyvstává tak otázka, jestli si učitelé opravdu myslí, že žáky a celou výuku příliš neovlivňují. Tento fakt by totiž znamenal, že do procesu edukace mohou vstupovat jako lhostejní učitelé, kteří jsou přesvědčeni o tom, že jejich výchovné působení nemá velký význam. Můžeme jen doufat, že tomu tak není.

5.2.1 Komparace výsledků vnímání důležitosti faktorů ovlivňujících multikulturní subkompetence

Pro následující srovnání byl použit t-test, a proto byly zvoleny následující hypotézy:

H_0: *Ve výsledcích žáků a učitelů nejsou rozdíly.*

H_A: *Ve výsledcích žáků a učitelů jsou rozdíly.*

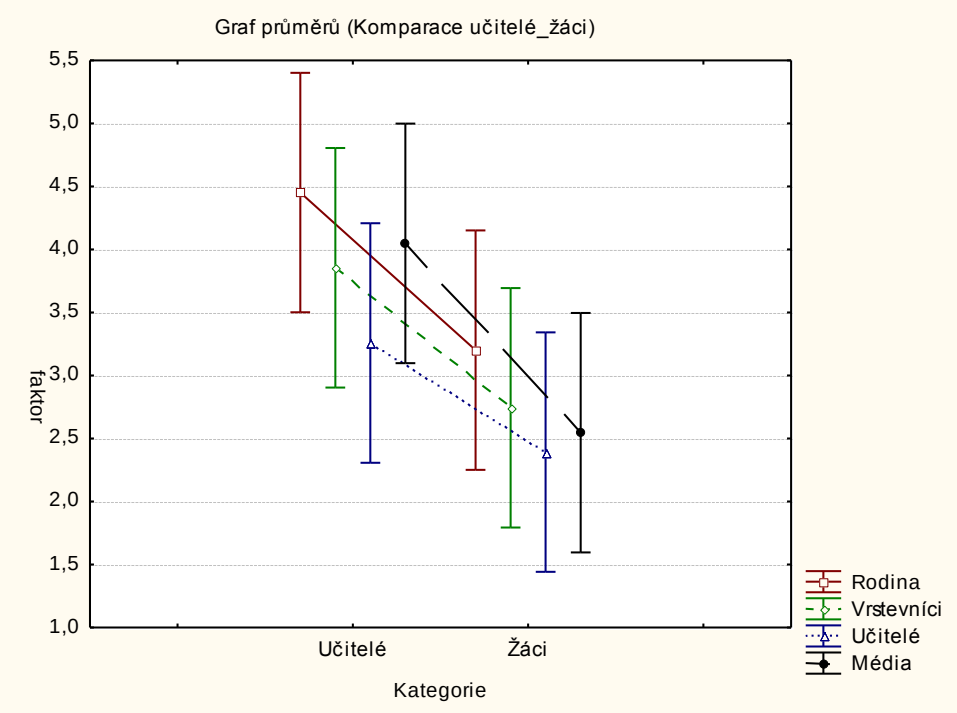
Pomocí Statistiky 10 jsem z vyhodnocených odpovědí vypočítala statisticky významný rozdíl, který znázorňuje Tab. 19.

Tab. 19 Komparace hodnocení významu faktorů MKS mezi učiteli a žáky

	T-test pro nezávislé vzorky – Komparace hodnocení významu faktorů mezi učiteli a žáky Pozn.: Proměnné byly vybrány jako nezávislé vzorky								
Skup. 1 vs. skup. 2	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm.odch. Skup. 1	Sm.odch. Skup. 2
Žáci vs. Učitelé	2,720869	3,903226	-10,78672	1004	0,00000	944	62	0,721955	0,721955

Z této tabulky je patrné, že úroveň hladiny významnosti p = 0,000001, což je menší než pro tento typ testu stanovená hladina významnost p = 0,05. Můžeme si tedy dovolit vyvrátit nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní a tvrdit, že ve výsledcích žáků a učitelů jsou rozdíly. Žáci přisuzují faktorům ovlivňujících jejich osvojování si multikulturní subkompetence průměrnou hodnotu 2,72 a učitelé hodnotu 3,90. Můžeme tedy potvrdit 7H a říci, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti faktorů ovlivňující osvojování si multikulturní subkompetence žáky, mezi učiteli a žáky na ZŠ.

Tento výsledek je pro lepší přehlednost prezentován v následujícím grafu (Obr. 9), který prezentuje konkrétní komparaci všech faktorů mezi učiteli a žáky.



Obr. 9 Hodnocení významu jednotlivých faktorů učiteli a žáky

5.3 Shrnutí výsledků

Výzkumu se zúčastnilo 944 žáků z 8. a 9. tříd základních škol převážně z okresu Hodonín a ze Zlína a 62 učitelů ze stejných škol.

Vyhodnocení výzkumných otázek

Odpovědi na všechny čtyři výzkumné otázky byly zpracovány pomocí popisné statistiky. Podle zjištěných výsledků mohu odpovědět na výzkumné otázky následovně.

1VO: Jaké multikulturní subkompetence považují žáci na ZŠ za důležité?

- Žáci za nejvýznamnější subkompetence považují znalost vlastní kultury, schopnost dorozumění se s cizincem, znalost základních lidských práv, schopnost ctít tvrzení, že „všichni lidé jsou si rovni“ a vědomí toho, že existuje více možností pohledů na svět (lidi) kolem nás.

2VO: Jaké multikulturní subkompetence považují učitelé na ZŠ za důležité?

- Učitelé za nejvýznamnější subkompetence považují znalost kulturních specifik vlastního národa, znalost základních lidských práv a svobod, uvědomění si hodnoty vlastní kulturní identity, uvědomění si odpovědnosti za své jednání vůči příslušníkům jiných národností a etnik a znalost aktuálních problémů světa.

3VO: Jaké faktory ovlivňující u žáků proces osvojování si multikulturních subkompetencí jsou podle žáků důležité?

- Za nejvýznamnější faktory považují žáci sami sebe a svou rodinu.

4VO: Jaké faktory ovlivňující u žáků proces osvojování si multikulturních subkompetencí jsou podle učitelů důležité?

- Za nejvýznamnější faktory považují učitelé rodinu a média.

Díky zodpovězení těchto výzkumných otázek byly splněny první 4 dílčí cíle výzkumu, a tak zjištěna důležitost, kterou přisuzují žáci a učitelé na ZŠ vybraným multikulturním subkompetencím. Dále bylo zjištěno, jakou důležitost přisuzují žáci a učitelé na ZŠ faktorům, které mohou ovlivňovat proces osvojování si multikulturních subkompetencí žáků.

Vyhodnocení stanovených hypotéz

Při vyhodnocování stanovených hypotéz byly před každým výpočtem stanoveny proměnné a určen typ testu, kterým bude daná hypotéza ověřena.

1H byla testována t-testem a byla potvrzena, můžeme proto tvrdit, že učitelé přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím než žáci. 2H byla také testována t-testem a také potvrzena, tvrdíme tedy, že dívky přisuzují vyšší míru důležitosti multikulturním subkompetencím než chlapci. 3H byla testována testem ANOVA, také ji můžeme potvrdit a říci, že existují statisticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi žáky z hlediska velikosti sídla. Z těchto výsledků vyplývá, že hypotézy, týkající se komparace žáků s různých hledisek, byly potvrzeny. Mezi žáky tak existují rozdíly ve vnímání důležitosti daných subkompetencí. Další hypotézy (4H, 5H a 6H) byly testovány t-testem a testem ANOVA a ani jedna nebyla potvrzena. Tyto hypotézy se týkaly komparace učitelů z různých hledisek (z hlediska aprobace, délky praxe a velikosti sídla). Protože ani jedna nebyla potvrzena, můžeme tvrdit, že mezi učiteli neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí. 7H byla testována testem ANOVA a byla potvrzena, tvrdíme tedy, že existují staticky významné rozdíly ve vnímání důležitosti faktorů ovlivňující osvojování si multikulturních subkompetencí žáky, mezi učiteli a žáky na ZŠ.

Díky vyhodnocení těchto hypotéz byl splněn pátý dílčí cíl, jelikož byla provedena komparaci získaných dat a zjistili se rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí a faktorů ovlivňujících jejich osvojování si žáky na ZŠ.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit míru důležitosti, kterou přisuzují jednotlivým multikulturním subkompetencím žáci a učitelé základních škol a komparace výsledků těchto skupin. Díky zodpovězení výzkumných otázek a vyhodnocení stanovaných hypotéz byl tento cíl dodržen.

ZÁVĚR

„Účelem vzdělání není zaplnit mysl, ale otevřít ji. Čím více poznatků si osvojíme, tím víc si uvědomíme, co ještě neznáme.“

Neznámý autor

Toto motto platí obecně na vzdělání, ale pokud místo slova vzdělání dosadíme multikulturní kompetenci nebo obecně multikulturní výchovu, získáme výrok, který přesně vystihuje cíl celého multikulturního vzdělávání. Neboť účelem osvojení si multikulturní kompetence není jen získat znalosti nebo schopnosti, ale především otevřít svou mysl novým poznatkům a chtít stále poznávat nové věci, zvyky, tradice a kultury.

Ve své diplomové práci jsem se zabývala komparací hodnocení jednotlivých multikulturních subkompetencí z pohledu žáků a učitelů. Díky vyhodnoceným výsledkům práce jsem došla k závěru, že existují významné rozdíly ve vnímání důležitosti multikulturních subkompetencí mezi žáky a učiteli. Dále jsem zjistila, že existují rozdíly i mezi žáky navzájem a to z hlediska pohlaví a velikosti sídla, ve kterém školu navštěvují. Naproti tomu mezi učiteli významné rozdíly neexistují a to ani z jednoho hlediska.

Úskalím celého výzkumu bylo sehnat respondenty, neboť jak jsem zjistila, školy přestávají mít zájem spolupracovat na jakýchkoli výzkumech. Za nejhorší považuji fakt, že téměř nikdo z ředitelů nereaguje na e-maily. Chápu, že práce všechny zaměstnává na 100%, ale jejich práce by měla zahrnovat i tuto činnost. Proto jsem byla nucena přikročit k záměrnému sběru dat a školy, které byly v mém dosahu obejít osobně. Při osobním setkáním mi vyhověla asi polovina škol a získala jsem tak většinu respondentů.

Celkově mě práce při výzkumu i psaní teoretické části bavila a na větší problém jsem nenarazila.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] ADAMOVÁ, Lenka, et al., 2004. *Občanská výchova pro 7. ročník základní školy*. Praha: SPN. ISBN 80-7235-078-1.

[2] BANKS, James A., 2008. *An introduction to multicultural education.* 4th ed. Boston: Pearson/Allyn and Bacon. ISBN 978-0-205-51885-2.

[3] BANKS, James A. a Cherry A. BANKS, 2005. *Multicultural education: issues and perspectives.* 5th ed. update. Hoboken, N.J: Wiley. ISBN 0471713635.

[4] BURYÁNEK, Jan, a kol. 2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy.* Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-7106-614-1.

[5] BYRAM, Michael a Adam NICHOLS, 2001. *Developing intercultural competence in practise*. Multilingual Matters.

[6] CASTELANOS, Jeanett, a kol, 2007. Student affairs professionals´self-report of multicultural competence: understanding, awareness, knowledge, and skills. In *NASPA Journal*. No. 4, p. 643 – 663. ISSN 0027-6021.

[7] CICHÁ, Martina, 2002. Připravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. In *Pedagogik*a, roč. 52, č. 1, s. 76 – 89. ISSN 33330-3815.

[8] CÍLKOVÁ, Eva a Petra SCHÖNEROVÁ, 2007. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-238-6.

[9] CONNERLEY, 2004. The development of multicultural competencies. In: *Sagepub* [online]. [cit. 2012-10-14]. Dostupné z: http://www.sagepub.com/upm-data/4965_Connerley_I_Proof_3_Chapter_5.pdf.

[10] DEARDORFF, K., Darla, 2004. *The Identification and Assessment Of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States.* [online]. North Carolina. Disseartation. Faculty of North Carolina. [cit. 2013-02-18]. Dostupné z: http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf.

[11] DUDÁK, Vladislav, Petr HOLČÁK a Richard MAREDA, 2004. *Občanská výchova pro 9. ročník základní školy*. Praha: SPN. ISBN 80-7235-122-2.

[12] DVOŘÁK, Jiří, Alice KOHOUTOVÁ a Pavel TAIBR, 2005. *Zeměpis 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 80-7238-304-3.

[13] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

[14] DŽALALOVA, Anna a Nina RAUD, 2012. *Multicultural competence and its development in student sof teacher education curricula*. Problema of education in the 21st century. ISSN 1822-7864.

[15] FANTINI, 2000 cit. podle HLADÍK, Jakub, 2010a. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. In *Pedagogická orientace*. roč. 20, č. 4., s. 27 – 47. ISSN 1211-4669.

[16] GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPÁŘOVÁ (ed.), 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi.* Brno: Katedra sociální pedagogiky PDF MU. ISBN 80-86633-14-4.

[17] HAJSKÁ, M., 2008. *Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách.* Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-59-0.

[18] HERINK, Josef a Václav VALENTA et al., 2010 *Současný svět: učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia pro 8. nebo 9. ročník*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, s. r. o. ISBN 80-8603-494-1.

[29] HLADÍK, Jakub, 2011. Výzkum vztahu kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. In *Pedagogika*. roč. 61, č. 1., s. 49 – 61. ISSN 0031-3815.

[20] HLADÍK, Jakub, 2010a. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. In *Pedagogická orientace*. roč. 20, č. 4., s. 27 – 47. ISSN 1211-4669.

[21] HLADÍK, Jakub, 2010b. *Determinanty autoregulace interkulturního učení.* In: HRBÁČKOVÁ, K. a kol. Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů. Brno: Paido, s. 101-112. ISBN 978-80-7315-214-7.

[22] HLADÍK, Jakub, 2006a. *Multikulturní výhova: Socializace a integrace menšin.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 8é-7318-424-9.

[23] HLADÍK, Jakub, 2006b. *Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích pedagogů.* In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. (ed.) Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 80-7044-851-2.

[24] HRBÁČKOVÁ, Karla, 2011. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-18-9.

[25] CHRÁSKA, Miroslav, 2010. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1369-1.

[26] JANEBOVÁ, Eva a kol., 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.

[27] KALHOUS a HORÁK, 1996 cit. podle DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

[28] KIVEL, Paul, 2007. *Multicultural competence*. Paul Kivel: Educator, Activist and Writer [online]. [cit. 2012-09-28]. Dostupné z: http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5793_Promeny_vzdelavaciho_kontextu_a_kompetence_ucitelu_pro_tvorbu_SVP_v_odbornem_vzdelavani.pdf.

[29] KOPŘIVA, Vladimír, 2008. *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí: metodika a aktivity v průřezových tématech: osobnostní a sociální výchova a multikulturní výchova*. Fryšták: Dům Ignáce Stuchlého SKM. ISBN 978-80-254-1956-4.

[30] KYRIACOU, 1996 cit. podle PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

[31] MILHOUSE, 1996 cit. podle JÁNSKÁ, I. (ed.), 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-61-3.

[32] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

[33] MOREE, Dana, 2005. *Jak pomoci učitelům učit multikulturně*. [online]. Praha: Multikulturní centrum. [cit. 2013-02-12]. Dostupné také z: http://aa.ecn.cz/img_upload/9e9f2072be82f3d69e3265f41fe9f28e/DMoree_Jak_pomoci_ucitelum_ucit_MK.pdf.

[34] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.

[35] MORVAYOVÁ, Petra, 2006. Vymezení role terciálního vzdělávání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení. In: *Škola, žák, učitel v multikulturním prostředí.* Ústí nad Labem: PdF.

[36] MUELLER, A. John a Rachele L. POPE, 2001. The relationship between multiculural competence and white racial consciousness among student affairs practitionrs. In *Journal of College Student Development*. No. 2, p. 133 – 144. ISSN 0897-5264.

[37] PONTEROTTO, G. Joseph, Brian P. RIEGER and Rickey SPARKS, 1994. Assessing Multicultural Counseling Competence: A Review of Instrumentation. In *Journal of Counseling and Development*. Vol. 72, no. 2, p. 316 – 322. ISSN 0748-9633.

[38] POPE, Rachele, L., Amy L. REYNOLDS a John A. MUELLER, 2004. *Multicultural kompetence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-6207-4.

[39] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.

[40] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele*. 2. aktualizované vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.

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

[42] PRŮCHA, Jan, 2010b. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.

[43] PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

[44] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

[45] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

[46] PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum.* Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.

[47] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2013-04-05]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

[48] SAVICKI, Victor, 2008. *Developing intercultural competence and transformation: theory, research, and application in international education*. 1st ed. Sterling, Va.: Stylus. ISBN 978-1-57922-266-6.

[49] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

[50] SUE, at. el. 1982 cit. podle POPE, Rachele, L., Amy L. REYNOLDS a John A. MUELLER, 2004. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-6207-4.

[51] ŠIŠKOVÁ, Taťána, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi.* 2. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.

[52] ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 8073570726.

[53] UHEREK, Zdeněk a Jan ČERNÍK. *Publikace a výzkum: Výzkumné zprávy a studie o integraci cizinců na území České republiky.* MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Cizinci v České republice: Stránky Ministerstva práce a sociálních věcí o integraci cizinců [online]. Praha, 2004 [cit. 2013-03-12]. Dostupné z: http://www.cizinci.cz/files/clanky/100/vyzkum.pdf.

[54] VARIANTY a kol., 2010. *10krát s MKV – Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu.* Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-07-1.

[55] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitelů pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání.* [online]. Projekt Pilot-s: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2013-03-09]. Dostupné také z: http://www.kvalita1.nuov.cz/data/5793_Promeny_vzdelavaciho_kontextu_a_kompetence_ucitelu_pro_tvorbu_SVP_v_odbornem_vzdelavani.pdf.

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

[57] WISEMAN, L. Richard a Jolene KOESTER, 1993. *Intercultural communication competence*. Newbury Park: SAGE Publications. ISBN 0-8039-4720-8.

[58] www.scio.cz, s.r.o., 2013. *Test klíčových kompetencí na 2. Stupni ZŠ 2010/11 – 2011/12: analýza výsledků*. [online]. Praha: scio. [cit. 2013-02-26]. Dostupné také z: http://www.scio.cz//1_download/kk_analyza.pdf.

[59] Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

[60] ZERZOVÁ, Jana, 2011. *Interkulturní komunikativní kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
kap.	kapitola
např.	například
Obr.	obrázek
s.	strana
Tab.	tabulka
ANOVA	test analýza rozptylu
D	dovednost
MKS	multikulturní subkompetence
RVP	Rámcový vzdělávací program
U	uvědomění
Z	znalost
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Hierarchický model multikulturních kompetencí 18
Obr. 2 Fantiniho ICC model 19
Obr. 3 Pyramidový model interkulturní kompetence 20
Obr. 4 Procesní model interkulturních kompetencí 21
Obr. 5 Přeměna klíčové kvalifikace v kompetence 34
Obr. 6 Hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska pohlaví 49
Obr. 7 Hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska velikosti sídla 50
Obr. 8 Hodnocení významu multikulturní subkompetence mezi učiteli a žáky 55
Obr. 9 Hodnocení významu jednotlivých faktorů učiteli a žáky 57

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Počet žáků dle věku 44
Tab. 2 Počet žáků z hlediska velikosti sídla 44
Tab. 3 Počet učitelů z hlediska velikosti sídla 44
Tab. 4 Počet učitelů z hlediska aprobace 44
Tab. 5 Počty učitelů z hlediska délky praxe 44
Tab. 6 Nejvýznamnější multikulturní subkompetence v hodnocení žáků 47
Tab. 7 Nejméně významné multikulturní subkompetence v hodnocení žáků 48
Tab. 8 Komparace hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska pohlaví 48
Tab. 9 Komparace hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska velikosti sídla 49
Tab. 10 Komparace hodnocení významu MKS mezi žáky z hlediska velikosti sídla – 50
Tab. 11 Nejvýznamnější multikulturní subkompetence v hodnocení učitelů 51
Tab. 12 Nejméně významné multikulturní subkompetence v hodnocení učitelů 52
Tab. 13 Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli z hlediska aprobace 52
Tab. 14 Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli z hlediska délky praxe 53
Tab. 15 Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli z hlediska velikosti sídla 54
Tab. 16 Komparace hodnocení významu MKS mezi učiteli a žáky 54
Tab. 17 Průměry hodnocení významu faktorů žáky 55
Tab. 18 Průměry hodnocení významu faktorů učiteli 56
Tab. 19 Komparace hodnocení významu faktorů MKS mezi učiteli a žáky 57

SEZNAM PŘÍLOH

PI Výsledky hodnocení významu MKS

PII Dotazník pro učitele

PIII Dotazník pro žáky

PŘÍLOHA P I: VÝSLEDKY HODNOCENÍ VÝZNAMU MKS

		ŽÁCI	UČITELÉ
1.	Znalost kulturních specifik Vietnamců	1,75	3,42
2.	Znalost kulturních specifik Ukrajinců	1,62	2,80
3.	Znalost kulturních specifik Romů	1,75	3,61
4.	Znalost historie Romů	1,68	3,16
5.	Znalost národnostní struktury cizinců a počtu cizinců na území ČR	2,73	3,13
6.	Znalost základních charakteristik světových náboženství	2,67	3,79
7.	Znalost důsledků aplikace rasových teorií za 2. světové války	3,27	3,98
8.	Znalost kulturních specifik vlastního národa	3,94	4,48
9.	Znalost aktuálních problémů světa (války, rasové konflikty, apod.)	3,53	4,29
10.	Znalost základních lidských práv a svobod	3,76	4,42
11.	Vědomí toho, že kulturní odlišnost může být chápána jako zdroj obohacení	2,91	3,84
12.	Uvědomění si hodnoty vlastní kulturní identity	3,35	4,37
13.	Vědomí hodnoty příslušníků jiných ras, etnik a národností	2,83	3,95
14.	Uvědomění si potřeby spolupráce a nekonfliktní komunikace v mezikulturním kontaktu	3,08	4,10
15.	Respekt k sociokulturním odlišnostem	3,17	4,19
16.	Uvědomění si potřebnosti podpory lidských práv	3,43	4,27
17.	Uvědomění si nutnosti aktivního vystupování proti projevům netolerance a rasismu.	3,21	4,13
18.	Uvědomění si vlastních předsudků a stereotypů vůči národnostním a etnickým menšinám	3,09	4,27
19.	Uvědomění si, že existuje více možností pohledů na svět (lidi) kolem nás	3,53	4,23
20.	Uvědomění si, že v každé kultuře existují pozitivní aspekty, které nás mohou obohatit a negativní aspekty, které můžeme kritizovat	3,26	4,05
21.	Přesvědčení, že některé rozdíly mezi kulturami jsou cenné, a že učení se o odlišných kulturách může být prospěšné	2,99	3,82
22.	Uvědomění si odpovědnosti za své jednání vůči příslušníkům jiných národností a etnik.	3,18	4,29
23.	Schopnost být otevřený vůči jiným kulturám	3,03	3,98

24.	Schopnost dorozumění se s cizincem	3,80	4,27
25.	Schopnost tolerance odlišných zájmů, názorů a potřeb příslušníků jiných kultur	3,31	3,95
26.	Schopnost vcítění se do role člena diskriminované skupiny	3,39	4,05
27.	Schopnost rozpoznat různé projevy netolerance, rasismu a extremismu	3,28	4,18
28.	Dovednost kriticky hodnotit informace, které žák získává o jiných kulturách	3,00	3,90
29.	Schopnost nekonfliktního a konstruktivního řešení problémů v kontaktu s odlišnou kulturou	3,06	4,00
30.	Schopnost ctít tvrzení, že „všichni lidé jsou si rovni“	3,56	4,19
31.	Schopnost učit se nové poznatky a dovednosti v souvislosti s odlišnými kulturami	3,09	3,84
32.	Schopnost žáka přemýšlet, hodnotit, regulovat a uvažovat o svém „multikulturním“ učení	3,08	3,73

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Ve Zlíně 22. 5. 2012

Vážené kolegyně a kolegové,

dovolujeme se na Vás obrátit s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká toho, jaký význam přisuzujete vybraným znalostem, dovednostem a schopnostem žáků, týkající se života ve společnosti, ve které se žáci mohou setkávat s jinými kulturami, cizinci
a národnostmi.

Cílem výzkumu je zjistit, zda mezi učiteli a žáky existuje rozdíl v přisuzovaném významu uvedeným znalostem, dovednostem a schopnostem. Zajímá nás také, jak se liší pohled učitelů a žáků v souvislosti s faktory, které ovlivňují postoje žáků k jiným kulturám, cizincům
a národnostem.

Našim záměrem je získání dat od reprezentativního vzorku učitelů a žáků, proto Vás tímto velmi žádáme o laskavé vyplnění. Výsledky výzkumu budou publikovány v odborném časopise a budou také zaslány všem zúčastněným školám.

Velice děkujeme

řešitelé projektu

Bc. Veronika Pagáčová
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Význam vybraných znalostí, dovedností a schopností žáků v souvislosti s jiným kulturami

Obec:…… Aprobace:……

Věk:…… Délka praxe na ZŠ:…… Pohlaví:……...

Uveďte, jaký **význam** přikládáte následujícím znalostem, dovednostem a schopnostem žáků, týkající se života ve společnosti, ve které se mohou setkávat s jinými kulturami, cizinci a národnostmi.

1 = minimální význam; 5 = maximální význam.

		1	2	3	4	5
1.	Znalost kulturních specifik Vietnamců.					
2.	Znalost kulturních specifik Ukrajinců.					
3.	Znalost kulturních specifik Romů.					
4.	Znalost historie Romů.					
5.	Znalost národnostní struktury cizinců a počtu cizinců na území ČR.					
6.	Znalost základních charakteristik světových náboženství.					
7.	Znalost důsledků aplikace rasových teorií za 2. světové války.					
8.	Znalost kulturních specifik vlastního národa.					
9.	Znalost aktuálních problémů světa (války, rasové konflikty, apod.).					
10.	Znalost základních lidských práv a svobod.					
11.	Vědomí toho, že kulturní odlišnost může být chápána jako zdroj obohacení.					
12.	Uvědomění si hodnoty vlastní kulturní identity.					
13.	Vědomí hodnoty příslušníků jiných ras, etnik a národností.					
14.	Uvědomění si potřeby spolupráce a nekonfliktní komunikace v mezikulturním kontaktu.					
15.	Respekt k sociokulturním odlišnostem.					

16.	Uvědomění si potřebnosti podpory lidských práv.					
17.	Uvědomění si nutnosti aktivního vystupování proti projevům netolerance a rasismu.					
18.	Uvědomění si vlastních předsudků a stereotypů vůči nár. a etn. menšinám.					
19.	Uvědomění si, že existuje více možností pohledů na svět (lidi) kolem nás.					
20.	Uvědomění si, že v každé kultuře existují pozitivní aspekty, které nás mohou obohatit a negativní aspekty, které můžeme kritizovat.					
21.	Přesvědčení, že některé rozdíly mezi kulturami jsou cenné, a že učení se o odlišných kulturách může být prospěšné.					
22.	Uvědomění si odpovědnosti za své jednání vůči příslušníkům jiných národností a etnik.					
23.	Schopnost být otevřený vůči jiným kulturám.					
24.	Schopnost dorozumění se s cizincem.					
25.	Schopnost tolerance odlišných zájmů, názorů a potřeb příslušníků jiných kultur.					
26.	Schopnost vcítění se do role člena diskriminované skupiny.					
27.	Schopnost rozpoznat různé projevy netolerance, rasismu a extremismu.					
28.	Dovednost kriticky hodnotit informace, které žák získává o jiných kulturách.					
29.	Schopnost nekonfliktního a konstruktivního řešení problémů v kontaktu s odlišnou kulturou.					
30.	Schopnost ctít tvrzení, že „všichni lidé jsou si rovni“.					
31.	Schopnost učit se nové poznatky a dovednosti v souvislosti s odlišnými kulturami.					
32.	Schopnost žáka přemýšlet, hodnotit, regulovat a uvažovat o svém „multikulturním“ učení.					

Uveďte prosím znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou podle Vás důležité a v dotazníku schází.

……

……

……

Do jaké míry, podle Vašeho názoru, ovlivňují uvedené faktory postoje žáků vůči jiným kulturám, cizincům a národnostním menšinám?
1 = vůbec neovlivňuje; 5 = maximálně ovlivňuje.

	1	2	3	4	5
Rodina					
Vrstevníci					
Učitelé					
Média					
Jiný faktor?……..					

Děkujeme za vyplnění!

V případě jakéhokoliv dotazu či připomínky se na nás prosím obraťte

Bc. Veronika Pagáčová
pagacova.veronika@email.cz

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
hladik@fhs.utb.cz

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Jak důležité jsou pro Tebe některé znalosti, dovednosti a schopnosti, které souvisí s jinými kulturami?

Obec, ve které chodíš do školy:……

Věk:…… Pohlaví:……..…

Uveď, jak moc jsou pro Tebe uvedené znalosti, dovednosti a schopnosti **důležité.** 1 = vůbec to není důležité; 5 = je to maximálně důležité. Odpověď vyznač do příslušného políčka třeba křížkem.

Neexistuje správná odpověď, každý může mít jiný názor.

		1	2	3	4	5
1.	Znalost vietnamské kultury.					
2.	Znalost ukrajinské kultury.					
3.	Znalost romské kultury.					
4.	Znalost historie Romů.					
5.	Znalost toho, jaké národnosti jsou cizinci v ČR a kolik jich asi u nás žije.					
6.	Znalost toho, čím se od sebe liší světová náboženství.					
7.	Znalost toho, proč a za jakých okolností byli za 2. světové války vyvražďováni Židé a Romové.					
8.	Znalost vlastní kultury.					
9.	Znalost aktuálních problémů světa (války, rasové konflikty, apod.).					
10.	Znalost základních lidských práv a svobod.					
11.	Vědomí toho, že jiné kultury mě můžou obohatit.					

12.	Uvědomění si hodnoty vlastní kultury.					
13.	Vědomí hodnoty příslušníků jiných ras, etnik a národností.					
14.	Uvědomění si potřeby spolupráce a nekonfliktní komunikace s jinými kulturami.					
15.	Respekt ke kulturním odlišnostem.					
16.	Uvědomění si potřebnosti podpory lidských práv.					
17.	Uvědomění si nutnosti aktivního vystupování proti projevům netolerance a rasismu.					
18.	Uvědomění si vlastních předsudků vůči národnostním a etnickým menšinám.					
19.	Vědomí toho, že existuje více možností pohledů na svět (lidi) kolem nás.					
20.	Uvědomění si, že v každé kultuře existují pozitivní věci, které nás mohou obohatit a negativní věci, které můžeme kritizovat.					
21.	Přesvědčení, že některé rozdíly mezi kulturami jsou cenné, a že učení se o odlišných kulturách, může být prospěšné.					
22.	Uvědomění si odpovědnosti za své jednání vůči příslušníkům jiných národností a etnik.					
23.	Schopnost být otevřený vůči jiným kulturám.					
24.	Schopnost dorozumění se s cizincem.					
25.	Schopnost tolerance odlišných zájmů, názorů a potřeb příslušníků jiných kultur.					
26.	Schopnost vcítění se do člověka, který je diskriminovaný.					
27.	Schopnost rozpoznat různé projevy netolerance, rasismu a extremismu.					
28.	Dovednost kriticky hodnotit informace, které získávám o jiných kulturách.					
29.	Schopnost nekonfliktního a konstruktivního řešení problémů v kontaktu s odlišnou kulturou.					

30.	Schopnost ctít tvrzení, že „všichni lidé jsou si rovni“.					
31.	Schopnost učit se nové poznatky a dovednosti v souvislosti s odlišnými kulturami					
32.	Schopnost přemýšlet, hodnotit a uvažovat o svém učení o jiných kulturách.					

Uveď prosím znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou podle Tebe důležité a v dotazníku schází.

……
……
……
……

Jak moc ovlivňují tvůj názor na jiné kultury, cizince a národnostní menšiny následující lidé a skupiny. 1 = vůbec mě neovlivňují; 5 = maximálně mě ovlivňují.

	1	2	3	4	5
Rodina					
Vrstevníci					
Učitelé					
Média					
Sám					
Někdo jiný?……..					

Děkujeme za vyplnění!

Bc. Veronika Pagáčová
pagacova.veronika@email.cz

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
hladik@fhs.utb.cz