

# Postoje studentů středních škol k menšinám

Martina Hujová

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2014/2015

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martina Hujová**  
Osobní číslo: **H11195**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Postoje studentů středních škol k menšinám**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy, sociálních postojů a sekundárního vzdělávání.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPÁŘOVÁ. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-14-4.**

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

**ŠATAVA, Leoš. Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. ISBN 978-80-86429-83-0.**

**ŠPIRUDOVÁ, Lenka. Multikulturní ošetřovatelství II. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1213-x.**

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

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**9. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

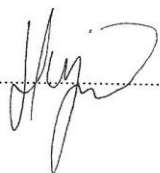
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 28.4.2015



.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může se zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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 nezahnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

3). 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 výdělků 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 větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá postojem studentů středních škol k národnostním a etnickým menšinám s ohledem na jejich znalost multikulturní problematiky a problematiky menšin. V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy týkající se národnosti a etnicity. Seznamuje s tematikou národnostních a etnických menšin v České republice a zabývá se tím, jak jsou tyto menšiny vnímány majoritní společností. Druhá kapitola je zaměřena na téma postojů, předsudků a stereotypů. Ve třetí kapitole vytyčuje hlavní pojmy multikulturalismu a pojednává o multikulturní výchově. Praktická část se zaměřuje na zjišťování postojů studentů středních škol k menšinám a jejich znalostí dané problematiky. Následně popisuje a interpretuje získaná data.

Klíčová slova: menšiny, postoje, předsudky, stereotypy, multikulturalismus, multikulturní výchova

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the attitudes of high school students to ethnic minorities with regard to the level of knowledge of multicultural issues and minority issues. The first part presents ethnic and national minorities in the Czech Republic. The second chapter is focused on the attitudes, prejudices and stereotypes. The third chapter deals with multiculturalism and multicultural education. The practical part describes results of quantitative research aimed at student's attitudes to minorities and their knowledge of the issue.

Keywords: minorities, attitudes, prejudice, stereotypes, multiculturalism, multicultural education

Motto:

„Člověče, myslí trochu na druhé. Nemysli si, že jenom ty jsi důležitý. Na každém záleží zrovna tolik, jako na tobě.“

Jan Masaryk

Děkuji panu Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph. D. za odborné vedení, rady a pomoc při zpracování této bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat studentům středních škol za jejich ochotu při vyplňování a kantorům za možnost spolupráce. V neposlední řadě děkuji mé rodině a všem mým přátelům za podporu, zvláště těm, kteří tuto práci přečetli až do konce.

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

Martina Hujová

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 NÁRODNOSTNÍ A ETNICKÉ MENŠINY V ČR</b> .....	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	14
1.2 NEJDISKUTOVANĚJŠÍ NÁRODNOSTNÍ A ETNICKÉ MENŠINY V ČR .....	16
1.2.1 Ukrajinská menšina .....	16
1.2.2 Vietnamská menšina .....	17
1.2.3 Romská menšina .....	18
<b>2 POSTOJE</b> .....	<b>20</b>
2.1.1 Složky postojů .....	22
2.2 PŘEDSUDKY .....	23
2.3 STEREOTYPY .....	25
<b>3 MULTIKULTURALISMUS A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>28</b>
3.1 MULTIKULTURALISMUS .....	28
3.1.1 Kritika multikulturalismu .....	30
3.1.2 Multikulturalismus ve světle současných událostí .....	31
3.1.3 Multikulturní společnost .....	33
3.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA .....	34
3.2.1 Definice multikulturní výchovy .....	35
3.2.2 Cíle multikulturní výchovy .....	37
3.2.3 Multikulturní výchova ve školách.....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>41</b>
<b>4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>42</b>
<b>5 DESIGN VÝZKUMU</b> .....	<b>43</b>
5.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	43
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	43
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	43
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	44
5.5 METODA SBĚRU DAT .....	44
5.5.1 Sémantický diferenciál.....	45
5.5.2 Didaktický test .....	46
<b>6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>47</b>
6.1 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE .....	47
6.2 ANALÝZA DOTAZNÍKU POSTOJŮ .....	48
6.2.1 Dotazník postojů a porovnání škol.....	52
6.3 ANALÝZA DIDAKTICKÉHO TESTU .....	55
<b>7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>60</b>
<b>8 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>62</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>65</b>



<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>70</b>

## ÚVOD

Multikulturní společnost. Menšiny. Uprchlíci. Mnoho cizích kultur kolem nás. Jaké myšlenky těmito slovy v lidech vyvoláme? Svět se globalizuje, vše je najednou dostupnější, vše je blíž. Díky médiím, internetu máme svět jak na dlani. Někdy se zdá jako by se zmenšoval, populace roste, lidé cestují, usidlují se mimo svá rodná místa a všichni jsme si najednou blíž. Aniž bychom museli vycestovat do cizí země, potkáváme cizí lidi. Stačí vyjít na ulici a můžeme poznat jinou kulturu, vidět kousek světa ve své vlastní zemi. Je to ta společnost, po níž jsme prahli? Budou se za nějaký čas i evropské země blížit státům Ameriky, kde vedle sebe žije nespočet národností a cizinců? A jsme na to připraveni? Je zde mnoho otázek, které v nás vyvolává myšlenka na soužití s různými národy, rasami, kulturami, náboženstvími. To pro nás může být přínosem, ale i původcem problémů.

Rasismus, xenofobie, diskriminace a další, to všechno jsou problémy, kterým musíme čelit, a každá společnost se s nimi vyrovnává jinak. Do toho, jak vnímají danou problematiku mladí lidé české společnosti, se snaží nahlédnout naše bakalářská práce.

Téma postojů k menšinám je velmi reflektovanou záležitostí. Jsme si vědomi množství výzkumů, které se daným problémem zabývají. Jsme si však také jisti, že každý výzkum může přinést svůj nový specifický náhled. Toto téma jsme si zvolili proto, že je stále aktuálnější. Setkávání se s příslušníky menšin, s cizinci, s jinými kulturami představuje realitu všedního dne. Je to také téma, které není stabilní, je ovlivňováno mnoha faktory a událostmi dnešní rychle se měnící reality světa.

Naše bakalářská práce je rozdělena tradičně do dvou částí. První část seznamuje s teoretickými východisky. Zabývá se problematikou menšin na území ČR, dále problematikou postojů, předsudků a stereotypů, které ovlivňují převážnou část obyvatelstva. V poslední kapitole této části přibližujeme myšlenky multikulturalismu, pohled na jeho současný vývoj a zabýváme se tématem multikulturní výchovy. Druhá část práce je zaměřena na samotnou realizaci výzkumu, prezentaci a interpretaci získaných dat.

Hlavním

cílem naší práce, je nahlédnout do problematiky multikulturního soužití a přispět k rozkrývání postojů studentů středních škol k menšinám, k myšlence multikulturní společnosti a zjistit jaké vykazují znalosti v této problematice.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

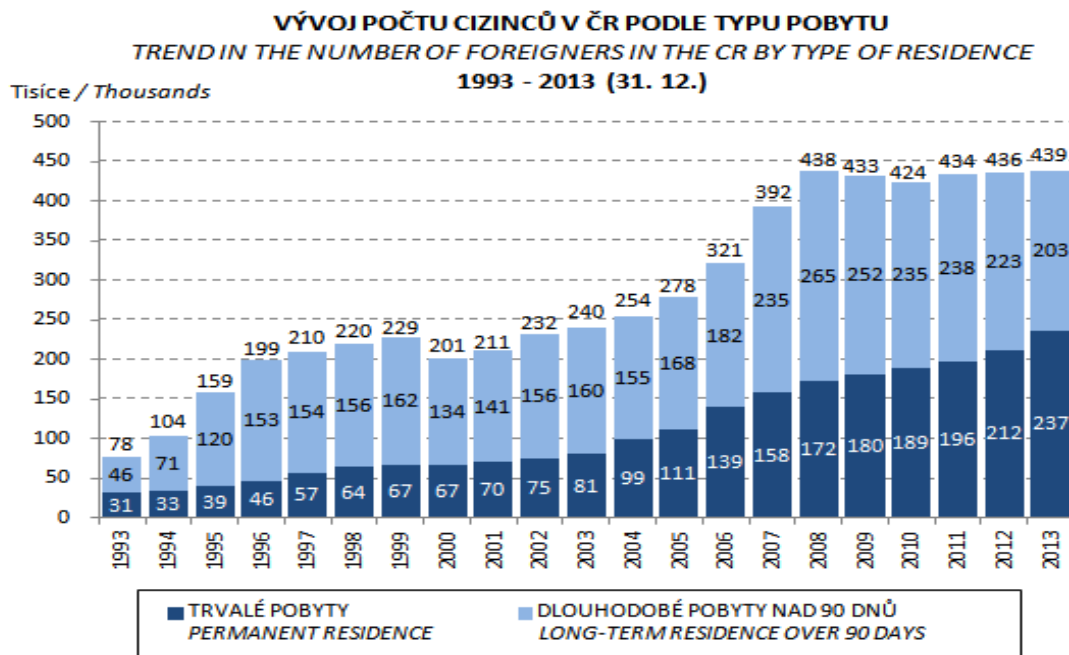
## 1 NÁRODNOSTNÍ A ETNICKÉ MENŠINY V ČR

Možnosti soužití a spolupráce lidí z různých etnických, národních či kulturních společenství jsou v dnešní době velmi závažnou otázkou. Národnostní menšiny a imigranti vytváří základ pro multikulturní společnost. My se budeme zabývat národnostními a etnickými menšinami, se kterými se setkáváme v české společnosti. V následující kapitole si přiblížíme národnostní složení České republiky, vymežíme základní pojmy týkající se této problematiky a charakterizujeme národnostní menšiny, které jsou v naší zemi nejvíce zastoupeny.

Česká společnost nebyla ve své etnické struktuře nikdy zcela homogenní, jak by se nám na první pohled mohlo zdát. Ve velké míře se etnická diferencovanost vyvinula po vzniku Československé republiky v roce 1918, tento vývoj ovlivnil etnické klima u nás a jeho důsledky jsou patrné až dodnes. V tehdejší době žily na našem území početné skupiny Němců, Maďarů, Ukrajinců, Rusínů a Romů. V roce 1930 představovala německá menšina téměř třetinu obyvatelstva, což samozřejmě vedlo k nelehkému postavení Čechů, a následné události vedoucí k německé okupaci našeho území byly vyvrcholením celé situace. Po druhé světové válce zaznamenalo etnické složení obyvatelstva velkou změnu po vysídlení více než 2,5 milionů sudetských Němců. Podoba, kterou etnická struktura České republiky v této době získala, byla zachována po dlouhou dobu (Průcha, 2001, s. 119-122).

Až v posledních dvaceti letech můžeme sledovat významnější změny ve struktuře obyvatel, které přichází s větším počtem imigrantů a cizinců usidlujících se na našem území. Dle českého statistického úřadu žije v ČR 439 tisíc cizinců (k 31. 2. 2013).

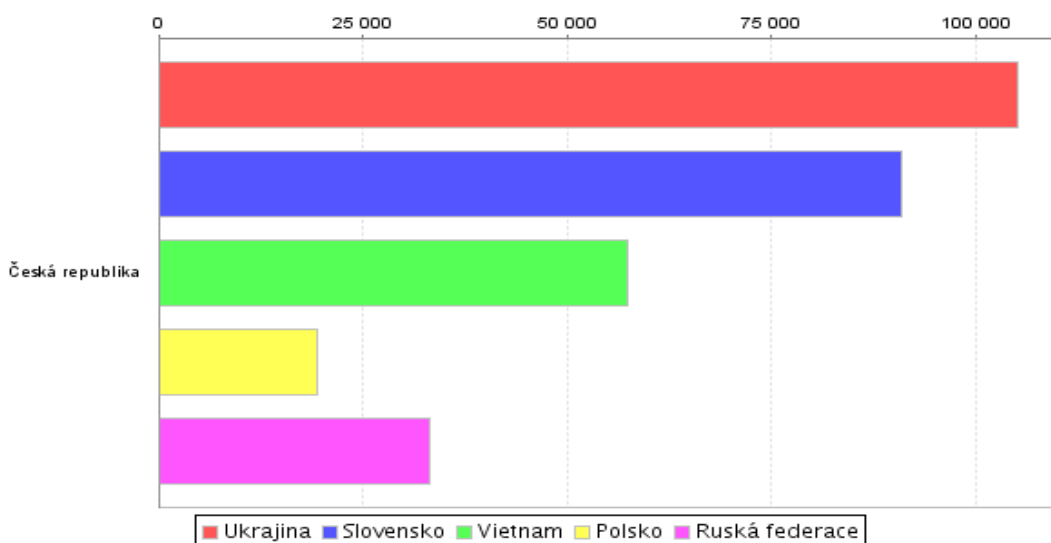
Vzrůstající počet cizinců dokládá následující graf.



Graf 1 Vývoj počtu cizinců v ČR

Zdroj: Český statistický úřad, Cizinci: počet cizinců, 2015

Počet cizinců u nás od počátku 90. let stoupl o více než 350 tisíc. Počet cizinců s trvalým pobytem v ČR je pak oproti roku 1993 osminásobně vyšší. Cizinci k nám přicházejí z různých zemí. Ze kterých zemí je to nejčastěji můžeme vidět v následujícím grafu.



Graf 2 cizinci podle státního občanství

Zdroj: Český statistický úřad, veřejná databáze, cizinci podle státního občanství

Zjistit národnostní složení napříč všemi obyvateli je složité. Neexistuje žádná evidence těchto údajů, jediné informace je možné zjistit při sčítání lidu. Při posledním sčítání lidu v roce 2011, bylo zjištěno, že na území České republiky žije celkem 10 436 560 obyvatel. Z obyvatel, kteří uvedli, svou národnost, se jich 94 % přihlásilo k národnosti české. Ze zbylých 6 % se nejvíce obyvatel přihlásilo k národnosti slovenské, německé, polské, ukrajinské, ruské a vietnamské. K romské národnosti se při sčítání lidu přihlásilo pouze pět tisíc obyvatel, zároveň k české a romské sedm tisíc (Český statistický úřad, sčítání domů a bytů, 2011). Podle statistik se však počet Romů v Česku pohybuje kolem 200 – 300 tisíc.

## 1.1 Vymezení základních pojmů

Vzhledem k našemu tématu považujeme za důležité porozumět základním pojmům, které se k němu pojí. Vymezíme si tedy pojmy národ, národnostní menšina, etnikum a etnická menšina.

*Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.* Jednotlivé národy jsou vymezeny třemi typy kritérií: kulturním, politickým a psychologickým. Kulturní hledisko je spojováno se spisovným jazykem, společnou dějinnou zkušeností a v mnoha případech také společným náboženstvím. Politické hledisko představuje existenci vlastního státu, či autonomního území. Pokud je rozměr národa dán subjektivním vědomím o vlastní příslušnosti k němu, jedná se o hledisko psychologické (Velký sociologický slovník, 1996, s. 668-669). Průcha (2011, s. 27) dodává, že se tyto tři typy hledisek často kombinují. Národ tedy může být vymezen jak politicky, tak kulturně i psychologicky. Jednotlivá hlediska se mohou projevovat v různé míře.

Gellner (1993, s. 15-16) vnímá národ především ze dvou hledisek - kulturního a psychologického: „*Dva lidé patří ke stejnému národu, když sdílejí stejnou kulturu, přičemž kultura znamená souhlas myšlenek, znaků, představ a způsobu chování a dorozumívání.*“ Dále uvádí, že *dva lidé patří ke stejnému národu, když a jedině uznají jeden druhého za náležejícího ke stejnému národu. Jinými slovy, člověk dělá národy, národy jsou plody lidských přesvědčení, loajality a solidarity.*

S pojmem národ úzce souvisí pojem národnostní menšina. Ta je vymezena zákonem následovně:

- 1) *Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*
- 2) *Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.* (ČESKO, 2001)

Průcha upozorňuje, že definování pojmů národ i národnostní menšina je velmi problematické. Národ je totiž možno chápat ve smyslu etnickém nebo ve smyslu politickém. Ve smyslu etnickém ho chápeme jako skupinu osob, která mluví společným jazykem, má společnou historii, tradici, zvyky a sdílí společné území. Ve smyslu politickém pak národ chápeme jako společenství občanů určitého státu, čili osoby se stejnou státní příslušností daného státu (Průcha, 2011, s. 29). Zde můžeme vnímat významovou rozdílnost. V cizích jazycích se většinou pojmy vztahující se k občanství a etnické národnosti liší. Čeština je však shrnuje pod pojem národ, či národnost a toto vymezení není zcela jasné. Z tohoto důvodu můžeme chápat národnostní menšinu zároveň jako menšinu etnickou, neboť se tyto dva pojmy úzce prolínají ve svých významech: „*Etnikum je skupina lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk, sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že každé etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.*“ Pojem etnicita dále Průcha definuje jako souhrn kulturních, rasových, jazykových či historických charakteristik, které budují vědomí člověka a jeho etnickou identitu (Průcha, 2011, s. 24).

Šatava (2009, s. 31) uvádí, že pojem etnická menšina bývá užíván jako zastřešující pojem pro rozličné typy a kategorie etnických společenství s výjimkou státních národů na vlastním teritoriu. V tomto kontextu rozděluje etnické menšiny do čtyř skupin. Rozlišuje malá etnika, nedisponující vlastním státem, dále části státních národů, žijící mimo svou mateřskou zemi ve státech jiných (Němci v Dánsku či Maďaři na Slovensku).

Další skupinou jsou etnická společenství, která nevykazují některé znaky národů, jako je například území či společný jazyk, např. Romové. Nakonec uvádí specifickou skupinu, do které zahrnuje případy menšin stojících mezi etnickou a etnografickou skupinou, či zvláštní náboženské nebo sociální skupiny.

## 1.2 Nejdiskutovanější národnostní a etnické menšiny v ČR

V současné době je status národnostní menšiny legislativně přiznán celkem třinácti menšinám. Jsou to menšiny bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, srbská, ukrajinská a vietnamská. Mimo tyto státem uznané menšiny je součástí naší společnosti ještě široké spektrum dalších etnických skupin. Některé z nich jsou zastoupeny v tak malém množství, že o nich téměř neslyšíme. Naopak, početněji zastoupené menšiny bývají také více diskutovány. V ČR jsou mimo romskou menšinu nejvíce zastoupeny menšiny národností nám geograficky nejbližších, tedy našich „sousedů“. Největší skupinu pak tvoří Slováci, což je dáno společnou historií a kulturní i jazykovou blízkostí.

V následující kapitole krátce charakterizujeme další dvě nejpočetněji zastoupené menšiny, menšinu ukrajinskou a vietnamskou. Zaměříme se také na menšinu romskou. Pro jejich stručné přiblížení jsme se rozhodli i z toho důvodu, že právě těmto menšinám je ze strany české společnosti věnována velká pozornost.

### 1.2.1 Ukrajinská menšina

Stopy ukrajinské migrace u nás můžeme zachytit již v 16. a 17. století. Na přelomu 19. a 20. století zaznamenáváme první větší imigrační vlnu, především ukrajinské inteligence. Přicházeli k nám vysokoškolští studenti, kteří svou zemi opouštěli z politických důvodů. Po roce 1989 se naše země stala atraktivním místem pro imigranty bývalého

Sovětského svazu. Geografická blízkost, nevelká jazyková a kulturní bariéra, a převládající špatná ekonomická a politická situace Ukrajiny zapříčiňuje poměrně stálou ukrajinskou imigraci. Tato migrace má především účel pracovní. Z tohoto důvodu je velká většina ukrajinských migrantů ekonomicky aktivní (Leontiyeva, 2006, s. 32-35).

K trvalejším vlastnostem Ukrajinců u nás patří slabá znalost jazyků, chudý kulturní život a velmi nízké využívání organizací, projevující se jak ve snaze zakládat organizace vlastní, tak v kontaktu s těmi českými (Drbohlav a spol. cit. podle Hladík, 2006, s. 52).



Tato situace je dána pravděpodobně historickým vývojem. V první polovině 20. stol byla ukrajinská menšina více aktivní, vydávaly se knihy, učebnice a zakládaly organizace především na podporu rozvoje kultury a tehdejších snah o politickou nezávislost ukrajinského státu. Tyto snahy však byly omezeny německou, později sovětskou okupací. V důsledku toho byla většina ukrajinské menšiny asimilována do majoritní společnosti (Leontiyeva, 2006, s. 32).

Pohled Čechů na Ukrajince je spíše rezervovaný. Bývají v povědomí občanů spojováni s kriminalitou, hlučností a nepřizpůsobivostí. Často jsou také slyšet hlasy „že nám berou práci“. Ačkoli většinou vykonávají právě práce, které Češi dělat nechtějí. V současné době se hlásí k ukrajinské národnosti v ČR více než 53 tisíc obyvatel.

### 1.2.2 Vietnamská menšina

Zahájení vietnamské migrace dal impuls počátek spolupráce mezi zeměmi tehdejšího socialistického bloku, ČSSR a Vietnamskou demokratickou republikou. Tato spolupráce probíhala v rámci socialistického bloku organizovaně, Československo mělo nedostatek pracovní síly a Vietnam potřeboval pracovní síly vzdělávat (Kocourek, 2006, s. 46-47).

Po roce 1989 došlo k rozhodnutí vlády o hromadném vystěhování vietnamských imigrantů. Následná změna podnikatelských podmínek však umožnila získat Vietnamcům živnostenský list a zůstat zde podnikat. Velké množství z nich této příležitosti využilo. Od počátku se vietnamští obchodníci realizovali v obchodování se spotřebním zbožím. ČR i dnes zůstává atraktivní zemí pro vietnamské imigranty, kteří sem směřují především za vidinou lepšího výdělků (Hladík, 2006, s. 49).

K trvalým rysům vietnamské menšiny patří izolovanost a uzavřenost. Je nutné si uvědomit jejich velkou kulturní odlišnost. Mnohdy je také bariérou jazyková neznalost. Ta je však už méně patrná u vietnamských dětí, které navštěvují české školy a poměrně dobře se integrují (Buryánek, 2002, cit. podle Hladík, 2006, s. 49).

Pohled Čechů na vietnamskou menšinu je poznamenán mnoha stereotypy. V povědomí lidí se často objevují ve spojitosti s tržnicemi či pěstováním marihuany, tato představa je také podporována prezentováním vietnamské menšiny médií. Setkáváme se však i s pozitivními stereotypy o vietnamské pracovitosti a snaživosti. Běžně navštěvujeme jejich restaurace a nakupujeme v jejich obchodech. Již není ničím zvláštním mít mezi

svými přáteli kamaráda vietnamského původu. Vietnamská menšina byla oficiálně uznána v roce 2013. Při sčítání lidu v roce 2011 se k ní přihlásilo téměř třicet tisíc lidí.

### 1.2.3 Romská menšina

Historie Romů se těžko mapuje. Existuje jen malé množství písemných záznamů. Kořeny Romů sahají do Indie. Z té se během 10. století začali stěhovat a osidlovat evropské území.

První zmínky o Romech u nás pochází z přelomu 14. a 15. století. Skupiny Romů se zde zastavovali pouze ke krátkému a přechodnému pobytu, jinak neustále kočovali. V počátcích jejich kočování na našem území byli Romové přijímání spíše vlídně, jako nositelé neznámé kultury a zábavy. Během 16. stol. však došlo ke změně. K Romům se začala budovat nedůvěra, Romové byli často podezírání a obviňováni z různých zločinů ačkoli se mnohdy ničím neprovinili. Ve druhé polovině 16. stol. začaly snahy o vyhošťování Romů z našeho území. V 17. stol. byli prohlášeni za psance a romské kočovné

skupiny byly pronásledovány a vyhošťovány z měst. Romské rodiny, které přecházely k usedlému životu, měly situaci jednodušší a většinou byly schopny se usadit díky jejich řemeslné zručnosti.

Na konci 18. stol. byla doba pro Romy více tolerantní. Ti byli podněcováni se usazovat. Tento přechod dolehl i na kočovné Romy, kteří byli z nařízení panovníka usidlováni do různých míst a nuceni opouštět kočovný způsob života. Romští usedlíci se začali

přizpůsobovat vesnickému životu, zůstalo však i mnoho skupin, které se usadit nechtěly. Jejich kočovný život však nebyl schopen je uživit, kočování se tak v mnoha případech měnilo spíše v žebravou potulku doprovázenou dalšími znaky nežádoucího chování. Na konci 19. stol. byla vydána další protiroská opatření, která přispěla k tomu, že se Romové ocitli na samém okraji společnosti (Nečas, 2000, s. 31-46).

Během 2. světové války byli Romové stejně jako Židé pronásledováni nacistickým režimem. Dle Sekyta (2001, cit. podle Hladík, 2006, s. 44) většina dnes žijících Romů v ČR přišla ze Slovenska v letech 1945-1993. První vlna imigrace proběhla po druhé světové válce. Romové osidlovali především pohraničí, zachovali si svou kulturu i jazyk. Na těchto územích jsou považováni za starousedlíky a s tamními obyvateli se poměrně sžili. Druhá vlna proběhla v 50. a 60. letech organizovanými náborů do těžkého průmyslu. Docházelo

tak k tomu, že se v jednom místě střetávali Romové z různých osad a nikdy se jim nepovedlo zcela se asimilovat. Třetí vlna stěhování proběhla po roce 1965. Z romských osad a sídlišť byli Romové pod nátlakem stěhováni do měst, bez respektu k jejich tradicím a kultuře. Tito Romové se potýkají s největšími problémy v české společnosti. Současné postavení dnešních Romů v naší společnosti je trvale problematické. Barša (2003, s. 273-276) uvádí, že stále dochází k občansko-politickému, kulturnímu i ekonomickému vyloučení Romů.

V současné době sice zaznamenáváme proces emancipace Romů. Snahy o jejich lepší integraci se projevují v legislativě i ve vzdělávání. Mezi romskou menšinou a většinovou populací však stále stojí bariéry, které jak je patrné z krátkého nahlédnutí do historie, jsou zde zakořeněny již staletí. Ve vědomí lidí, jsou Romové ve velké míře stereotypizováni, k čemuž také přispívá jejich prezentace v médiích. Vztahy mezi romskou menšinou a českou majoritou jsou často velmi vyhroceny a vzájemné postoje se jen velmi těžko mění.

## 2 POSTOJE

Postoje jsou běžnou součástí každodenní lidské interakce. Každý člověk si v průběhu svého života vytváří různé postoje k objektům, lidem či událostem. V následující kapitole si vytyčíme základní charakteristiku postojů, zaměříme se na část problematiky postojů, která se zabývá předsudky a stereotypy a nastíníme, jak mohou působit na naše chování, jednání a ovlivňovat tak běžnou mezilidskou komunikaci.

Postoj bychom mohli chápat jako vztah, hodnocení či stanovisko zaujímané k nějakému objektu či osobě, které může ovlivňovat naše reakce ve vztahu k ní. Postoje si utváříme již od dětství, a pokud jsou utvrzovány, mohou vytrvat až do dospělosti. Zjednodušují nám orientaci ve světě, umožňují rychleji eliminovat žádoucí od nežádoucího a pomáhají tak vzniknout naší vlastní struktuře světa, dle které posuzujeme realitu. Vytváříme si je na základě vlastních zkušeností nebo je přejímáme od jiných lidí. V širším pojetí pak právě tyto postoje mohou být odrazem celé společnosti, která posiluje a stimuluje přijetí žádoucích postojů a odlišné tendence naopak odmítá (Vágnerová 2005, s. 291-294).

Nakonečný (2009, s. 131) popisuje postoj jako vztah k nějaké hodnotě, *je to způsob hodnocení, vyjadřují-li postoj k určitému objektu, tento objekt hodnotím*. Toto bychom mohli označit za klasické pojetí postoje, jehož počátky jsou spjaty se jmény W. I. Thomase a F. Znaieckeho. Definice a pohledy na tento pojem se během let výzkumů postojů měnily, ale prvotní pojetí bylo v podstatě přijato a stalo se východiskem pro mnohé autory. Heyesová (2003, s. 97) upozorňuje na souvislost postojů a hodnot. Hodnoty jsou dle této definice poměrně *stále osobní předpoklady, které leží v samém základu postojů. Týkají se obecných principů jako například toho, co je morální nebo sociálně žádoucí. Protože osobní hodnoty a principy nám slouží jako standardy, podle nichž posuzujeme vlastní chování i chování ostatních, jsou s postoji úzce provázány. Postoje většinou přímo vycházejí ze základní hodnotové soustavy člověka*. Tyto postoje a hodnoty nejsou neutrální, nýbrž vyjadřují náš hodnotící vztah, v tomto smyslu někteří autoři přirovnávají postoje hodnotícím soudům, *líbí se mi – nelíbí se mi*, či *„mám rád – nemám rád“*.

Ať už si to uvědomujeme či ne, takovéto hodnocení nás provází neustále. *Každý jedinec si v průběhu svého života vytváří, pod vlivem společnosti, v níž žije, individuální systém postojů* (Vágnerová 2005, str. 294). Průcha (2006, s. 146) definuje postoje jako *hodnotící vztahy zaujímané jedním jedincem k okolnímu světu, jiným subjektům i*

*sobě*

*samému, které zahrnují i tendenci chovat se, či reagovat určitým relativně stabilním způsobem.* Pokud zaujmeme určitý hodnotící postoj k objektu, budeme na něj v podobných situacích reagovat podobně, tedy stejný objekt v nás pokaždé vyvolá podobnou reakci, neboť jsme jej již dříve ohodnotili. Zde se nám nabízí otázka, zda naše postoje mohou determinovat ony reakce a následně naše chování a jednání ve specifických situacích. Napříč odbornou literaturou se názory na těsnost vztahu postojů a chování rozcházejí.

Ve 30. letech 20. století provedl R. T. LaPiére výzkum, jež poprvé signalizoval možnost rozporu, mezi verbálně vyjádřeným postojem a aktuálním chováním. V této době se také další autoři přikláněli k tomu, že postoje, které lidé vyjadřují, nemusí být přesným indikátorem jejich chování (Výrost, Slaměnik, 2008, s. 131). I. Ajzen později tato tvrzení zpochybňuje pro jejich neúplnost, domnívá se, že lidé se chovají dle svých postojů, ale tyto postoje mohou být ovlivněny konkrétní situací. Zkoumáme-li souvislost mezi postoji a chováním, musíme brát v úvahu přítomnost dalších faktorů. Těmi mohou být například kontradikce dvou protichůdných postojů, kdy dochází k vnitřnímu konfliktu mezi dvěma postoji, či sociální tlak, tedy to, jak daný objekt hodnotí ostatní lidé. Smith, Bruner a White se domnívali, že při vyjadřování postojů hrají hlavní roli sociální strategie a sociální omezení. Přestože mezi postoji, které lidé mají, a těmi, které vyjadřují svým chováním, existuje souvislost, nemusejí být totožné. Postoje jsou však podle nich hlavními nástroji kontaktu s realitou (Heyesová, 2003, s. 95).

Nakonečný (2009, s. 132) tyto postřehy shrnuje následovně: „*Postoje determinují způsob jednání, respektive jsou konzistentní, pokud to situace dovolí.*“ Chápeme to tak, že postoje podněcují k určitému typu chování a jednání, pokud se však člověk nachází v takové situaci, kdy je toto chování společensky nežádoucí, riskantní či pro danou osobu jinak nepříjemné, může se projevit v rozporu s jeho vnitřními postoji a hodnotami.

Na druhé straně nesmíme opomenout uvažovat také o vlivu chování na postoje. *Dle teorie sebepercepce odhadujeme své postoje na základě vlastního chování. Děje se tak zejména tehdy, jestliže si svým postojem nejsme zcela jisti* (Vágnerová, 2005, s. 292). Na základě těchto tvrzení můžeme dojít k předpokladu, že postoje a chování jako dvě proměnné na sebe působí ve vzájemné závislosti. D. G. Myers soudí, že myšlení vede k akci, stejně tak jako akce vede k myšlení. Lidé se při svém jednání obecně snaží, aby jejich postoje byly s jednáním konzistentní. Pokud něco činí, monitorují své chování. Často

tak dochází k tendencím adaptovat své postoje tak, aby nebyly v rozporu s vykonaným činem. (cit. podle Nakonečný, 2009, s. 133).

Pokud se budeme zabývat postoji k etnickým skupinám, budeme hovořit o postojích etnických. *Etnické postoje patří do obecnější kategorie mezi-skupinových postojů. Vyjadřují vztah k etnický (rasově) definovanému jedinci či skupině. Studie etnických postojů se mohou značně lišit, tím, co etnický postoj zjišťuje – ať už jde o strukturu (kognitivní, afektivní a behaviorální složka) či obsah* (Výrost, Slaměník, 2008, s. 363).

### 2.1.1 Složky postojů

Postoje jsou zpravidla popisovány pomocí tří složek. Každá z nich vytváří součást celku a pro komplexní vývoj postoje jsou důležité všechny tři.

Sociální psychologie vymezuje tyto tři složky:

- Složka kognitivní – obsahuje pouze racionální informace, je to souhrn názorů, myšlenek a poznatků, které jedinec o daném objektu má. Je to oblast znalostí, které o objektu postoje jednatel získává.
- Složka citová – týká se emocí a citů, které v člověku objekt postoje vyvolá. Bývá spojována s určitým prožitkem, emocionálním hodnocením. Postoje s převládající emocionální složkou bývají nejtrvalejší, neboť prožitek s nimi spojený zůstává silně zakořeněn.
- Složka konativní – týká se sklonu k určitému způsobu chování či jednání vůči objektu postoje, je to vnější projev postoje neboli tendence reagovat či jednat určitým způsobem (Vágnerová, 2005 s. 292).

Všechny tyto dimenze jsou při procesu vytváření postojů důležité. V rámci našeho tématu chápeme vytváření a upevňování žádoucích etnických či kulturních postojů v rámci společnosti jako zásadní. Žádoucími postoji rozumíme takové postoje, které povedou k chápání kulturních specifík jiných náboženských, etnických a rasových skupin a budou motivovat k toleranci k těmto odlišnostem (Průcha, 2004). Důležitým nástrojem tohoto procesu možné změny či ovlivňování postojů je také vzdělávání. Dojít k naplnění tohoto cíle je však úkol nesnadný. Překážky jeho dosažení stojí na psychologických základech. Každé dítě vyrůstající v nějaké etnické skupině již od raného věku získává určité znalosti a vytváří si postoje ke své vlastní kultuře i ke kulturám jiných skupin. Tyto postoje, které často přijímá od svých rodičů či vrstevníků hluboko zakořeněné v jeho vědomí. Aby

vzdělávání v tomto smyslu mohlo dosáhnout očekávaného žádoucího výsledku, je nutné se při jeho realizaci opírat o vědecké poznatky z oblasti sociální psychologie, o podstatě lidských postojů, předsudků a stereotypů.

## 2.2 Předsudky

Abychom téma postojů více přiblížili předmětu naší práce, je nezbytné se zaměřit na část postojů, o kterých jsme mluvili již dříve. Konkrétně budeme hovořit o předsudcích. Především se zaměříme na předsudky vůči etnickým menšinám.

Při soužití a interakcích v multikulturní realitě hrají předsudky a stereotypy významnou roli. Mohou však být velice omezující a stávat se bariérou mezilidských vztahů.

Znesnadňují vzájemnou komunikaci a spolupráci a omezují snahy o pochopení druhých. Pokud se chceme vyhnout negativním důsledkům, které mohou tyto bariéry přinášet, je důležité si uvědomit v čem je stereotypní uvažování omezující a v čem může naopak pomoci. Usilovat o pochopení jeho podstaty a učit se jak s ním nakládat ( RVP G, 2005).

Předsudky jsou zvláštním druhem postojů. Jak již toto slovo naznačuje, jedná se o něco předpojatého, předem vytvořeného. Tento druh postojů je typický silným emočním nábojem a slabou kognitivní složkou. Postoje toho typu stojí na afektivních základech a nedostatku informací. Jedná se o předem zformovaný postoj, který nebere ohledy na individualitu konkrétní situace, má iracionální náboj a často nepřipouští žádná rozumová vysvětlení (Vágnerová, 2005 s. 295). Jsou to hodnotící postoje, subjektivní úsudky často založeny na neznalosti. Jejich vytváření podléhá tendenci věřit informaci získané od jiných lidí. Jelikož těmto informacím ve velké míře chybí objektivnost, podněcují jejich nositele ke generalizaci. Tato zevšeobecňující tendence je velmi běžná i u předsudků vůči etnickým či rasovým skupinám (Průcha, 2011, s. 58 -59).

Gordon Allport (2004, s. 114) uvádí, že etnické předsudky jsou antipatie vystavené na generalizacích. V tomto smyslu podává pohled na předsudek jako na *odvratný nebo hostilní postoj vůči osobě, která náleží ke skupině, jednoduše proto, že náleží ke skupině, a proto se předpokládá, že má závadné (nepřijatelné) kvality připisované této skupině*. Ve vztahu k prostředí multikulturní společnosti bychom pak předsudky mohli spatřovat v neopodstatněném odmítavém jednání vůči příslušníkům jiných kulturních skupin

a k jejich bezprostřednímu odsuzování na základě vnějších znaků beze snah o jejich hlubší poznání. V rámci interperosálních vztahů nabývají předsudky mnoha podob. Pozorujeme předsudky vůči barvě pleti, rase, náboženství, vzhledu, původu, apod. (Mistrík, 2006, s. 52). Škála jejich projevů je široká. Komplikují komunikaci, projevují se odmítáním spolupráce, vyhýbáním se, ale mohou vyvrcholit až v diskriminaci, nesnášenlivost, fyzické napadání i vraždění ( Nakonečný, 2009, s. 279).

Allport (2004, s. 46) charakterizuje celkem pět stupňů nepřátelských projevů. Tyto stupně seřazuje od nejmírnějších podob následovně:

1. Osočování – většina lidí mající předsudky o nich mluví. Tento stupeň se může projevovat nepřátelskými výroky, nadávkami, či pomluvami, které jsou mířené proti skupině či jedinci a mají podporovat řečnickou představu o nich.
2. Vyhýbání se – zde je předsudek již silnější a vede k záměrnému vyhýbání se příslušníkům neoblíbené skupiny. Nositel předsudku dané skupině přímo neubližuje, pouze se jí vyhýbá.
3. Diskriminace – se projevuje aktivním nepřátelským jednáním. Zaujatá osoba podniká kroky cílené na vyloučení daných jedinců ze společnosti. Příkladem může být omezení politických práv, snaha o vyloučení z obytných čtvrtí, škol, některých druhů zaměstnání, vytváření takových opatření, které odpírají sociální výhody, volný pohyb či přístup do některých institucí apod. Institucionalizovanou formou diskriminace je segregace, prosazovaná právně či obecnou zvyklostí.
4. Fyzické napadání – fáze, ve které předsudek vede k násilnému jednání.
5. Vyhlazování – nejvyšší stupeň násilného projevu předsudku. Je to systematické zabíjení s cílem zničit celou skupinu.

Ačkoli mnoho lidí nikdy nepřekročí od verbálního odmítání k vyhýbání se či k diskriminaci, přesto platí, že činnost v jedné úrovni usnadňuje přechod na úroveň další. K nejsilnějším projevům pak dochází v prostředí postiženém kulturním konfliktem. K tomu dochází nejčastěji v oblastech kulturně diferencovaných, kde vedle sebe žijí rasově, nábožensky či kulturně výrazně odlišné populace. V tomto smyslu mohou mít předsudky formu nejen individuální, ale taktéž skupinovou, kdy většinová část určité skupiny, společnosti či národa sdílí tytéž představy a lidé se v nich vzájemně utvrzují (Průcha, 2011, s.). Tuto formu skupinového předsudku nazýváme v psychologii pojmem



heterostereotyp, což je vytvořený obraz jedné skupiny o jiné (Nakonečný, 2009, s. 91). Problematikou stereotypů se budeme v následující kapitole zabývat podrobněji.

### 2.3 Stereotypy

Stereotypy bývají některými autory ztotožňovány s předsudky a jsou vnímány jako synonyma. Množství autorů se však přiklání k chápání předsudku jako negativního stereotypu. Naopak stereotyp může mít i pozitivní či neutrální obsah, pro příklad si můžeme uvést výroky: „Francouzi rádi pijí víno, Skoti jsou šetrní, černoši umí zpívat.“ (Buryánek, 2002). Stereotypy bývají vztahovány k celé skupině. Výrost a Slaměník

(2008, s. 191) je pokládají za *soubory charakteristik, o kterých se předpokládá, že vystihují určitou vymezenou skupinu či kategorii lidí.*

Ve velké míře se setkáváme se stereotypy, které se projevují při vnímání a posuzování odlišných skupin kulturních, národnostních či etnických. Hovoříme pak o národních či etnických stereotypech, které Průcha (2011, s. 80) definuje jako představy jednotlivce jak o jeho vlastní etnické skupině, národu, kultuře tak o jiných etnických a rasových skupinách, národech, kulturách či rasových menšinách. Základním rysem stereotypů je, že jsou zaujaté, zjednodušující a vztahované z jedné jediné události na obecnou úroveň. Často vycházejí ze zkušenosti s jednotlivcem, ale jsou vztahovány na celou skupinu. K jejich změně dochází velmi obtížně, neboť jsou setrvačné a předávají se z generace na generaci. Každé etnikum či národ chová určité stereotypy ve vztahu k ostatním národům. Stereotypy mohou být pozitivní (často zaujímané především ke svému vlastnímu národu), neutrální (ve vztahu k národům a etnikům vzdáleným, ke kterým chybí kontakt) či negativní. (Průcha, 2011, s. 54).

Obecně vzato bychom mohli vnímat stereotypizaci jako efektivní a přínosnou. Tvoří součást našeho myšlení. Je výsledkem třídění a zobecnění okolního světa, aby se lidské vnímání a uvažování příliš nekomplikovalo. Umožňuje tak rychle zpracovat informaci bez nutnosti se více zamýšlet a zjišťovat všechny souvislosti. Absolutní nepředpojatost při vytváření úsudků není možná. Pokud by jedinec musel v průběhu všech svých interpersonálních komunikací přehodnocovat a třídit veškeré informace, a znovu a znovu zkoumat celý jejich kontext, na nic jiného by mu již téměř nezbyval čas (Jirásková, 2013). Jisté míry stereotypizace se v běžném životě dopouští tedy každý, a to nejen proto, že šetří

čas, ale také proto, že poskytuje určitou jistotu při kontaktu s neznámým. W. Lippman, který jako první zavedl pojem stereotyp do moderní psychologie, jej popsal prostě, jako *obraz v naší mysli* (cit. podle Allport, 2004, s. 215). Tato definice nám dává celkem výstižnou představu jakési „škatulky v naší mysli“, v níž jsou již předem utříděné informace, které jednoduše prozradí, co je možné od neznámého jedince očekávat. Tyto informace jsou kategorizovány především podle zjevných a význačných znaků. Mohou obsahovat pouze jediný znak, na jehož základě jsou příslušníkům skupiny přiděleny další vlastnosti. Toto se pak může stát jádrem mnoha problémů a nedorozumění, protože takovéto šablonovité zobecnění zastírá vnímání individuálních rozdílů mezi jednotlivci (Výrost, Slaměnik, 2008, s. 363-364).

Allport (2004, s. 215) vnímá, že *stereotyp je příliš silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií. Jeho funkce spočívá v tom, že má ospravedlnit (racionálně vysvětlit) naše chování a postoj vůči této kategorii*. Při hlubším zkoumání stereotypů jednotlivce, odhalíme, že některé z nich si vzájemně protiřečí. Z tohoto pohledu přinesl zajímavé poznatky průzkum T. W. Adorna z 50. let zaměřený na zkoumání postojů vůči Židům. Důležitým zjištěním bylo, že se lidé nejednou přiklonili k vzájemně se vylučujícím výrokům. Například lidé, jež Židy obviňovali z toho, že se izolují, zároveň zastávali tvrzení, že jsou příliš důvěrní. Ve světle těchto poznatků docházíme k tomu, že stereotypy nemusí představovat skutečné skupinové vlastnosti, ale slouží k ospravedlnění antipatie a nalezení vysvětlení pro vlastní předsudky. V tomto případě pak člověku stačí jakékoli obvinění, které je v dané situaci možné použít. Pokud pak v další situaci připadá v úvahu obvinění úplně opačné, člověk jej klidně použije, bez ohledu na jakékoli logické souvislosti (Allport, 2004, s. 214- 215).

Problém nastává ve chvíli, kdy jedince přestávají zajímat osobnostní charakteristiky druhého a na základě neúplných, zkreslených a zevšeobecnělých údajů mu přisuzuje vlastnosti, které dle jeho představ charakterizují skupinu. Takovéto stereotypy často přejímané od jiných lidí, jsou sdílené. V dané společnosti se více lidí shodne na tom, jaké vlastnosti má určitá skupina a ať už jsou tyto představy pravdivé či ne, stávají se součástí společenské pravdy. Stereotypizace sice poskytuje jedinci možnost rychlého vyhodnocení situace, úskalí se však skrývá v tendencích užívat ustálené hodnocení ve všech situacích. Hodnocení se opakuje stejným způsobem, různé lidi jedinec hodnotí stejně, v odlišných situacích reaguje podobně (Mistrík, 2006 s. 52). Stereotyp posiluje selektivní vnímání a selektivní zapomínání. Obecně snižuje schopnost rozeznávat, vnímat a přijímat ty

informace, které neodpovídají či odporují naší představě. Lidé selektivně připouští pouze ty informace, které potvrzují jejich předsvědčení. Ve chvíli, kdy narazí na fakt, který jejich úsudku odporuje, je velmi pravděpodobné, že se mu budou bránit, či z něj vytvoří výjimku, jež potvrzuje pravidlo (Výrost, Slaměník, 2008, s. 364). Takové jednání se stává bariérou v mezilidské komunikaci a brání přijímání vlastních pozitivních zkušeností.

Abychom dokázali rozlišit mezi opodstatněnou generalizací a šablonovitým zobecněním vytvářejícím zkreslený stereotyp, je nutné, abychom znali a měli spolehlivé údaje o skutečných skupinových odlišnostech.

### 3 MULTIKULTURALISMUS A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Každá historická doba s sebou přináší svá kulturní a sociální specifika. Moderní společnost globalizuje svět a v dnešní postmoderní době je jeho propojení již tak samozřejmé, jako možnost usadit se téměř v jakékoli části světa. Doba možnosti cestování, poznávání jiných kultur, jejich mísení a vzájemného ovlivňování. Doba, ve které pojem „multikulturní“ nabývá rozměrů, kterým není možné se vyhnout. *Jedním ze znaků postmoderních společností a jejich kultury, na kterém se dnes přes mnohé rozdily shodnou takřka všichni, kdo se zabývají sociálními vědami, je rostoucí pluralita životních stylů* (Příbáň, 2004). Život ve společnosti, kde se střetávají ideje, kultury a národy již pro nás není ničím cizím, pouze nás stále více ujišťuje, že homogenní země se stávají minulostí a právě tato skutečnost nás vede k potřebě multikulturního vzdělávání.

Nejen multikulturní výchova však bude předmětem následující kapitoly. Považujeme za potřebné zmínit a nastínit myšlenky, ze kterých multikulturní výchova vychází a na nichž jsou postaveny její základy. Proto se níže budeme zabývat i pojmy multikulturalita a multikulturalismus. Dále pak budeme hovořit o multikulturní společnosti, která od předešlých pojmů jde jen těžko oddělit a ve které se jednotlivé ideje a myšlenky střetávají.

#### 3.1 Multikulturalismus

Multikulturalismus je skloňován v mnoha kontextech. Jak popisuje Hirt (2005, str. 9), je tím jednou myšlena vědecká teorie, v dalším případě jde o politický cíl, ideál či vizi. Zároveň však může být klasifikován jako princip, hodnota, postoj, problém či výzva. V poslední době se o něm mnoho mluví. Slovo multikulturalismus se stává heslem, mottem, sloganem. Tento výraz bývá také často používán prostě jako slovo postrádající jakékoli bližší určení. Jeho význam bývá těžko definován a jeho definice se různí. Je to pojem *přelétavý, schopný se přizpůsobit každé pozici, každé orientaci... Je nezachytitelný a beztvary* (Cornel West cit. podle Barša 2003, úvodní citát).

Antropologický slovník uvádí čtyři různé významy multikulturalismu. Za prvé je to koexistence různých sociokulturních skupin. Druhý význam je spojován s výměnou kulturních statků a vzájemným ovlivňováním. Za třetí pak uvádí multikulturalismus jako transdisciplinární vědeckou teorii (kombinující antropologické, filozofické, sociologické, politologické, ekonomické i další přístupy). Další možností je pak chápat multikulturalismus jako úsilí o vytvoření pluralitní společnosti (Dohnalová, Malina, 2009,

s. 2609-2610). K této definici se přiklání více autorů. V příručce interkulturní vzdělávání, nacházíme vcelku výstižný popis multikulturalismu.

Podle Buryánka je multikulturalismus:

- stav společnosti, který je charakteristický soužitím různých sociokulturních skupin se specifickými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot. V tomto smyslu je pojem multikulturalismus užíván neutrálně a koexistence různých skupin neznamena automaticky přítomnost tolerance a respektu ve vzájemných vztazích,
- proces, při kterém dochází k výměně kulturních statků, k vzájemnému ovlivňování kulturních systémů a případně k vytváření systémů nových,
- vědecká teorie, způsob teoretického uchopení jednotlivých aspektů sociokulturní rozmanitosti. Zkoumá kulturní rozdíly, srovnává odlišné náhledy na svět a rozmanité vzorce chování,
- společenský cíl, vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin, které vedle sebe nejen žijí, ale také spolupracují a vytváří jedno společenství. Jejich soužití má být založeno na principech rovnosti, tolerance a respektu. Důležitým nástrojem tohoto pojetí je multikulturní (interkulturní) vzdělávání (Buryánek, 2002, str. 11-12).

Pokud bychom chtěli přijmout jednu definici, mohli bychom například říci, že *multikulturalismus je proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými sociokulturními skupinami a zároveň je to stav plurality kultur ve vyspělých zemích* (Hladík, 2006, s. 8).

Multikulturalismus definuje jako svůj předmět zkoumání multikulturalitu. Aby nedocházelo k zaměňování těchto dvou pojmů je nutno vysvětlit, že multikulturalita na rozdíl od multikulturalismu představuje sociální fakt. Multikulturalismus je idea multikulturního soužití kdežto multikulturalita představuje reálný prostor setkávání různých kultur, rasových, etnických a náboženských skupin. Je to reálný stav existence těchto

skupin (Šišková, 2008, s. 65). *Multikulturalismus je ideologie, názor, představa, kterou můžeme buď přijímat, nebo odmítat, kdežto multikulturalita existuje objektivně a není závislá na našich postojích a názorech* (Průcha, 2011, s. 149).

Podstatou oné ideologie multikulturalismu jsou názory o rovnocennosti všech lidských kultur, rasových a etnických společenství, myšlenka, že odlišné skupiny lidí mohou společně vytvářet jedno společenství a zachovat si při tom své tradice, přesvědčení a hodnoty. Ve své podstatě se multikulturalismus opírá o představy jedinečnosti kultur, kdy každá kultura je stejně hodnotná a každá přináší svůj specifický vklad do lidské historie a rozvoje celé civilizace. Příslušníci každé kultury jsou si tedy rovni a musí mít rovnoprávné postavení a stejnou příležitost k uplatnění v životě a to s ohledem na jejich kulturní zvláštnosti a svébytnost. Tyto by měly být uznávány a respektovány všemi příslušníky kultur jiných (Průcha, 2011, s. 149).

### 3.1.1 Kritika multikulturalismu

Je nutno podotknout, že nyní žijeme v době, kdy je multikulturalismus obklopen mnoha otázníky a jeho ideologie se nachází pod nekompromisní palbou kritiky. Stále více se ozývá otázka, zda je v praxi multikulturalismus funkční či se jedná o pouhou vizi v reálné společnosti velmi těžce uskutečnitelnou. Zdá se, že v současné době se odborníci, široká veřejnost i samotné události odehrávající se na pozadí kulturních, či náboženských konfliktů, snaží zpochybnit ba i základní vize multikulturalismu. I mezi významnými protagonisty multikulturalismu, jako je Charles Taylor, kanadský profesor a vědec, se můžeme setkat s protichůdnými názory. Taylor na jednu stranu trvá na požadavku rovnocenného postavení všech lidí bez ohledu na jejich rasovou, etnickou či náboženskou odlišnost a tvrdí, že by všem mělo být zajištěno stejné, rovné postavení<sup>1</sup>, na druhou stranu on sám namítá, že pokud se jedná o kulturu nám velmi vzdálenou, jen těžko můžeme získat a přijmout představu o jejich přínosech pro nás samotné. *Není smysluplné tvrdit, že nějaká kultura má právo na to, abychom tvrdili, že její hodnota je značná nebo rovná ostatním. Buď ve svém zkoumání určité kultury nějakou velkou hodnotu najdeme, nebo nenajdeme.* (cit. podle Průcha, 2011, s. 152).

G. Sartori, významný italský politolog zabývající se problémem přistěhovalectví v Evropě, se k těmto pochybnostem přidává, označuje dokonce takovou kulturní rovnost za směšnou: *“přisuzovat všem kulturám „rovnou hodnotu“ znamená zastávat absolutní*

---

<sup>1</sup> Sartori, který ve své knize pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci s Taylorem polemizuje, toto popisuje jako politiku uznání, založenou na rovném respektu, který předpokládá, že všechny kultury mají rovnou hodnotu.

*relativismus, který likviduje samotný pojem hodnoty*“ (s. 52). Ve své kritice zachází ještě dál. Vytýká multikulturalismu, že se málo zabývá integrací a rozdílnost spíše podporuje, přičemž jsou různé skupiny podporovány s různým důrazem. Etnika, která se dožadují respektu a jsou více zviditelňována, jsou pak protěžována pod heslem zajištění rovnosti. *Multikulturalisté sériově vyrábějí kultury – činí je zjevnými a relevantními, jež potom spravují s cílem dosáhnout separace nebo revolty* (s. 65). Situace je o to naléhavější v době, kdy do Evropy pod záštitou multikulturalismu hromadně proudí přistěhovalci. Jejich příliv do Evropy stále roste a ta jej nedokáže zastavit. Umožňováním vstupu do země se však taková vlna imigrace zastavit ani zpomalit nedá. Jakmile počet přistěhovalců dosáhne vyššího stavu, začnou se, odvolávající se na multikulturalismus, dožadovat práv na vlastní kulturně náboženskou identitu, aniž by brali ohled na společnost, jež je přijala. Je to právě počet imigrantů, co působí přistěhovalecký problém, nejen samotná kulturní vzdálenost populací. Podle Sartoriho cizí populace může představovat přijatelné množství, pokud její podíl nepřekročí 10 %, v rozsahu 20 % již ne, a pokud by podíl cizí populace dosáhl 30 %, bylo by téměř jisté, že začne narážet na silný odpor. Byl by takovýto odpor za účelem zachování vlastních hodnot, rasismem? Pokud bychom připustili, že ano, mohl by však za něj ten, kdo ho vyvolal. *Skutečný rasista je ten, kdo rasismus vyvolává* (Sartori, 2011, s. 79).

### 3.1.2 Multikulturalismus ve světle současných událostí

Multikulturní myšlení v Evropě v posledních letech ovlivnilo několik významných událostí. V první řadě je to bezesporu situace Středního východu a stále probíhající občanská válka v Sýrii. V roce 2014 se počet uprchlíků ze Sýrie blížil 3 milionům lidí. Velká část z nich chce najít azyl v zemích EU. Barša upozorňuje, že v těchto případech nejde ani tak o myšlenku multikulturalismu, ale o utečence ohrožené na životě, kterým je naše morálně-právní povinnost poskytnout azyl.<sup>2</sup> Země potýkající se s velkým tlakem imigrantů však vyhodnocují, do jaké míry jsou schopny uprchlíky přijímat.

Další otřes celou Evropou způsobil teroristický útok v Paříži v lednu letošního roku. Všechny tyto události jsou obezřetně pozorovány a posuzovány a do velké míry

---

<sup>2</sup>Zdroj: aktuálně.cz, 2015 <http://video.aktualne.cz/dvtv/multikulturalismus-by-se-mel-odvrhnout-tvrdi-europoslanec/r-0a35cba0975411e49bec0025900fea04/>

ovlivňují nejen imigrační politiku jednotlivých států, ale také postoje občanů především v zemích EU a jejich pohled na multikulturalismus. (Řízek, 2011)

O možnostech a pádech multikulturalismu probíhají diskuse již několik let. Nemohly nám uniknout výroky Agely Merkelové, Davida Camerona či Nicolase Sarkozyho o naprostém selhání multikulturalismu. Není divu, že se tyto hlasy ozvaly nejdříve právě z Německa, Británie či Francie. Především tyto země se potýkají s největšími počty imigrantů, kteří se v různé míře chtějí či nechťejí integrovat. Zde pak vyvstává otázka, kam až mohou sahat práva minority, aby neohrozila práva většiny a identitu národa. Multikulturalita zůstává dnešní realitou s nezbytnou nutností podpory tolerance a respektování odlišných skupin v rámci mezikulturního dialogu. Barša (2003, s. 15) dodává, že se multikulturalismu nelze zbavit pouhým politickým prohlášením, je více než zavrženíhodným politickým programem, je totiž sociálním faktem. Můžeme jej vnímat jako odpověď na reálný problém soužití v kulturně pluralitním světě.

Ze všech zmiňovaných postřehů, je zcela jasné, že se v realitě multikulturního soužití budeme stále setkávat s množstvím problematických situací vyžadujících nalézání nových pohledů a řešení. Vztah multikulturalismu jako teze a multikulturality jako reality bude vždy složitý. Pokud přihlédneme blíže k multikulturní výchově, zjistíme nelehké postavení učitelů. Ti se zhošťují již na první pohled obtížného úkolu její realizace při nalézání optimální cesty ve spleťtém labyrintu předkládaných idejí, kritik i aktuálních problémů.

Závěrem bychom mohli nabídnout krátké shrnutí, využijeme-li tří krátkých myšlenek J. Průchy, které nám pomohou tyto vztahy pochopit.

- 1) Multikulturalita je reálný stav soudobého světa, v němž existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově či nábožensky odlišných skupin lidí, žijících ve vzájemné blízkosti.
- 2) Tento reálný stav je přirozený a nezávislý na vůli a přání lidí a tedy ani multikulturalismus či jiná ideologie jej nemůže změnit.
- 3) Multikulturní výchova je postavena na základech multikulturalismu a není schopna multikulturalitu světa ovlivňovat. Pokud, ale bude vycházet z empirických zjištění a objasnění, může být schopna vybavovat žáky a studenty takovými poznatky, které



jim umožní pochopit multikulturalitu jako takovou společně s její mnohotvárnou realitou a s ní spjatými problémy (Průcha, 2011, s 156-157).

### 3.1.3 Multikulturní společnost

Multikulturní společnost chápeme jako společnost, *ve které se vyskytují skupiny obyvatel, pro něž jsou charakteristické různé duchovní a materiální hodnoty.* (Hladík, 2008, s. 6). Multikulturní můžeme chápat jako mnohokulturní, to znamená tvořenou přítomností různých kulturních, etnických, náboženských a sociálních skupin. Je založena na myšlence tolerance a respektování jednotlivých kultur, odlišných kulturních tradic, hodnot a způsobu života (Průcha cit. podle Kutnohorská, 2013, s. 36). Je to společnost, která se zasazuje o rasovou, náboženskou i politickou rovnost všech lidí. (Gutmanová, cit. podle Hladík, 2008, s. 6)

Hladík (2008, s. 7) vidí multikulturní společnost jako sdílení jednoho geografického území skupinami obyvatel, které se liší svými etnicko-kulturními specifiky. Tyto skupiny mohou zajistit fungování multikulturní společnosti, pokud jsou schopny tolerovat své kulturní odlišnosti a nezávisle na nich dodržovat zákony dané země, odmítat rasismus, netoleranci a xenofobii. Neméně důležitým faktorem je i snaha obyvatel chápat komunikaci mezi odlišnými etnicko-kulturními skupinami jako obohacující.

Současné tendence vývoje společnosti vedou k odklonu od pojmu multikulturní a nabízejí východiska, které by měl lépe zastřešit pojem interkulturní. Interkulturní společnost totiž na rozdíl od multikulturní aktivně podporuje vzájemné vztahy, toleranci, respekt k odlišnostem a rovnost příležitostí. Multikulturní znamená pouze koexistenci několika kultur vedle sebe. V takové společnosti se kultury spíše pasivně tolerují a může v ní docházet k segregaci či diskriminaci. Interkulturní společnost naopak zahrnuje vzájemné styky, dialog, spolupráci a kulturní výměny vedoucí k obohacování jedněch druhými. (Buryánek, 2002, s. 12)

Oba přístupy se shodují ve snahách o poznávání, respektování a vytváření rovných příležitostí všem kulturám. Pokud má být tohoto cíle dosaženo je nutné poznávat a respektovat jiná etnika, která jsou nositeli těchto kultur a podporovat snášenlivost a

kooperaci mezi odlišnými skupinami. Tyto snahy jsou budovány v rámci vzdělávacího systému, v neposlední řadě prostřednictvím multikulturní (interkulturní) výchovy. (Průcha cit. podle Kutnohorská, 2013, s. 36)

### 3.2 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova se jako koncept rozvíjí od druhé poloviny 20. stol. Impulsem pro její rozvoj byla chvíle, kdy si lidé začali uvědomovat konflikty při konfrontaci kultur. Takováto situace vznikala prvotně v zemích, které můžeme označit jako klasické přistěhovalecké státy – v USA, Kanadě, Holandsku. Ve střední Evropě, kde k tomuto procesu

začalo docházet mnohem později, nebyla situace o nic méně složitá. Konkrétně naše země po mnoha letech uzavřených hranic na kulturní pluralitu připravena nebyla. Potřeba multikulturní výchovy se začala objevovat ve chvíli, kdy si lidé uvědomili, že nežijí v kulturně homogenní společnosti a začali pozorovat zjevné střety kultur. V našich podmínkách se podobný fenomén s největší silou projevil až po otevření hranic v devadesátých letech. Vědomí multikulturalismu s sebou přineslo nové problémy a multikulturní výchova vznikla jako snaha o jejich řešení.

S vývojem společnosti pak přicházely nové otázky a nové problémy. Jelikož se měnila společnost, docházelo i ke změnám východisek multikulturní výchovy. V průběhu času se mnohé její cíle staly nerealizovatelné. Multikulturní výchova vychází z myšlenek multikulturalismu. Vizi, kterou chtěla šířit, byla nejen tolerance jiné kultury, ale také uvědomění si, že díky takovýmto protikladům existuje člověk jako kulturní bytost. Chtěla vést k zachování těchto protikladů a k aktivnímu angažování jednotlivce ve prospěch odlišné kultury. Další vývoj však ukázal, že i tolerance má své hranice a v měřítku celosvětové civilizace je jen těžko uchopitelná. V dnešní době žijeme ve světě, který nás vede k tomu, abychom se naučili vyrovnat se situací radikálních odlišností. Je již jasné, že se nestačí učit přizpůsobit, protože radikálně odlišné kultury se nemohou navzájem přizpůsobit a často ani zcela pochopit. Multikulturní výchova by tedy měla vést k uvědomění si tohoto faktu a učení koexistence a spolupráce radikálně odlišných kultur. (Gulová, Štěpařová, 2004, s. 20 – 24)

### 3.2.1 Definice multikulturní výchovy

Mezi autory zabývajícími se multikulturní výchovou panuje terminologická nejednost. V odborné literatuře se můžeme setkat i s pojmy interkulturní vzdělávání či globální výchova. V předešlé kapitole jsme se rozdilem významů slov interkulturní a multikulturní již zabývali, popíšeme si tedy jen v krátkosti, proč se někteří autoři přiklánějí k užívání pojmu interkulturní vzdělávání.

Buryánek v příručce interkulturního vzdělávání (2002, s. 12), uvádí několik důvodů:

- Globální výchova zdůrazňuje ekologické aspekty a zaměřuje se především na právní a sociální aspekty života v pluralitní společnosti.
- Multikulturní znamená pouze koexistenci několika kultur vedle sebe, nezahrnuje vzájemné vztahy, spolupráci či dialog. Na rozdíl od toho, pojem interkulturní zahrnuje vzájemnost a kulturní výměnu.
- Termín výchova zdůrazňuje formování postojů a hodnot, kdežto vzdělání je komplexnější, vybavuje žáka také znalostmi a dovednostmi.

Průcha (2001, s. 15) také poukazuje na nepřesnost pojmu výchova, který vznikl překladem z anglického education, který vyjadřuje celý proces výchovy, vzdělávání, vyučování a učení. Český překlad „výchova“ tak nevystihuje celý jeho význam. Přesto se v naší práci přikloníme k pojmu multikulturní výchova dle autorů Průchy, Hladíka, Hirta.

Průcha (2011, s 18 – 19) vytyčuje čtyři základní rámce multikulturní výchovy. Prvním z nich je multikulturní výchova jako edukační činnost. Jako taková není zahrnuta pouze ve školní výuce. Je realizována v publikacích, v rámci osvětových projektů či v programech EU zaměřených na mezinárodní spolupráci. Druhý rámec představuje multikulturní výchova jako oblast vědecké teorie, která je propojena s mnoha dalšími disciplínami. Má úzký vztah k pedagogice, sociologii, kulturní antropologii, interkulturní psychologii a dalším oborům. Třetí rámec multikulturní výchovy je oblast výzkumu, čtvrtý ji pak vytyčuje jako systém informačních a organizačních aktivit.

V naší práci se zaměříme především na pojetí multikulturní výchovy jako edukační činnosti. V tomto pohledu ji můžeme definovat jako *edukační činnost, zaměřenou na to, aby učila lidi různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat* (Průcha, 2011, s. 14). Průcha chápe multikulturní výchovu jako proces založený na znalostech, který může být naplněn pouze tehdy, pokud jsou

v jeho rámci studenti vybavováni dobrými znalostmi o jevech kulturního a rasového soužití (Průcha, 2011, s. 15). Za multikulturní výchovu pak považujeme takové vzdělávací procesy, které osvětlují nejen problematiku etnického a rasového soužití, ale také témata kulturních diferencí, rozdílnosti pohlaví, zdravotního postižení či sociálního statutu. (Krejčí, 2014, s. 99)

Multikulturní výchova by měla podporovat respektující vztahy mezi kulturami, a podpořit tak odbourávání negativních jevů ve společnosti. Měla by vést k pochopení odlišností a respektování rostoucí kulturní rozmanitosti. Odlišnost by neměla být chápána jako potenciální zdroj konfliktu, ale jako možnost obohacení (Buryánek, 2002, s. 13). Multikulturní výchova je nezbytná především pro mladé lidi, kteří se připravují na život v prostředí, kde se budou setkávat s příslušníky různých, ras, etnik, náboženství, s lidmi vyznávajícími odlišnou kulturu a hodnoty. Úkolem takového vzdělávání je v první řadě učít porozumět sobě samým, pochopit vlastní kulturu a vlastní identitu a teprve poté rozvíjet poznání a pochopení kultur jiných. Prohlubovat schopnosti komunikace v mezilidských vztazích a připravovat tak žáky na život v multikulturní společnosti. (RVP G, 2005)

Příručka pro multikulturní vzdělávání *My a ti druzí*, nabízí čtyři pohledy na multikulturní výchovu, dle nich je to:

- Příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v interkulturním prostředí.
- Výchova a vzdělávání, vedoucí k chápání a respektování odlišných kultur.
- Proces utváření představy o sobě samém, o své vlastní identitě a kultuře, nalézání shod a rozdílností s jinými kulturními systémy. Zároveň učí jak regulovat vlastní chování k příslušníkům jiných kultur.
- Přístup zabezpečující příslušníkům minorit, vzdělávací prostředí, které bude přizpůsobeno jejich specifickým jazykovým, psychosociálním a kulturním potřebám (cit. podle Hladík, 2006, s. 26).

Všechny tyto pohledy spolu úzce souvisí a vzájemně se prolínají v jeden celek, celek multikulturní výchovy. Multikulturní výchova se stala velmi důležitou součástí vzdělávání. Očekává se od ní totiž, že může napomoci rozvíjet takové hodnoty a postoje, které budou podporovat vzájemnou toleranci a pomohou budovat takovou společnost, která

bude respektovat multikulturní soužití, ale zároveň bude schopna si zachovat svou vlastní identitu a hodnoty.

### 3.2.2 Cíle multikulturní výchovy

Obecný cíl multikulturní výchovy bychom mohli definovat jako *podporu a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami* (Buryánek, 2002, s. 14).

Multikulturní vzdělávání si klade za cíl vybavit žáky takovými kompetencemi, které jim pomohou vyrovnat se s realitou interkulturního soužití. Je nutné, aby se takové vzdělávání zaměřovalo na formování celistvé osobnosti člověka. Kdyby byla například multikulturní výchova zaměřena jen na znalostní složku, mohlo by pouhé vědomí a poukazování na odlišnosti jednotlivých etnik a kultur vést k nežádanému efektu, čili k utvrzování stereotypních představ (Krejčí, 2014, s.98). Je proto nezbytné vybavovat žáky znalostmi o etnických a kulturních menšinám, dovednostmi orientovat se v kulturně pluralitním světě a postoji tolerance a respektu.

Jednotlivé cíle můžeme rozdělit na kognitivní a znalostní, afektivní tedy postoje a cíle dovednostní.

- Cíl znalosti a porozumění – žáci jsou vybavováni znalostmi o svém vlastním historickém kulturním zakotvení. Jsou schopni rozeznat své vlastní kulturní bariéry, znají fyzické, psychické a společenské potřeby, které jsou společné všem lidem a znají způsoby, kterými se různá lidská společenství k těmto potřebám vztahují.
- Cíl afektivní- žáci se učí respektovat projevy odlišných kultur.
- Cíl dovedností a schopností – žáci dokážou čelit projevům diskriminace a rasismu a přispívat nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin ve společnosti (Buryánek, 2002, s. 14).

RVP pro gymnázia stanovuje cíle v oblasti znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot následovně. V oblasti schopností, dovedností a znalostí má být žák schopen porozumět základním pojmům multikulturní terminologie, získávat prostřednictvím vzdělávání v cizích jazycích praktické dovednosti a přehled o sociokulturním prostředí jiných oblastí, získat představu o postavení národnostních a etnických menšin, rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a znát důležité mezinárodní organizace k podpoře multikulturality. V oblasti postojů a hodnot má multikulturní výchova žákovi především

pomoci pochopit odlišnosti mezi kulturami a respektovat je, podporovat žáky v uvědomění si vlastní identity, chápat multikulturní prostřední jako možnost obohacování, respektovat myšlenku jedinečnosti a individuality každého člověka a v neposlední řadě vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně podílí na přetváření společnosti.

Vzhledem k formování hodnot a postojů žáků, je třeba vnímat fakt, že cílem nemá být pouze jejich povrchní převzetí, ale mělo by docházet k utvrzení těchto hodnot a postojů do hodnotového žebříčku žáků. To pak může přispět k prevenci xenofobních projevů a podpořit chápání každého člověka jako jedinečnou a důstojnou bytost. (Krejčí, 2014, s. 99 - 100)

Z výše uvedených informací, je zcela jasné, že cíle vytyčované multikulturní výchově jsou velmi vysoké. Multikulturní výchova nemá působit pouze v oblasti znalostí, ale má formovat také postoje a dovednosti. Dosáhnout takovýchto cílů však není vůbec jednoduché. Nově nabyté poznatky pravděpodobně mohou ovlivňovat a měnit již vytvořené názory jednotlivce vůči jiným etnickým skupinám, národům, či kulturám, ale změna již vytvořených postojů je složitým procesem. Průcha (2011, s. 53-54) upozorňuje že, ačkoli multikulturní výchova apeluje na změnu nesprávných názorů a žáci pak mohou vykazovat vyšší míru kognitivních znalostí, stále ještě nemusí znamenat, že dojde ke změně jejich emočních vztahů k danému etniku. Kromě jiného během této změny se mohou kognitivní a emocionální složka dostávat do stavu vnitřního nesouladu či kontradikce, což může komplikovat celý proces změny.

Multikulturní výchova ani učitelé, kteří ji realizují, nemají očividně lehké postavení. Není možno vybavit žáky potřebnými kompetencemi v rámci jednoho předmětu. Témata multikulturní výchovy by měla procházet napříč celým vzděláváním. Učitelé by měli být více podporováni a vzděláváni v oblasti interkulturních kompetencí. Velmi přínosnou shledáváme existenci nejrůznějších projektů na podporu osvěty, kulturní výměny, kulturního obohacování atd. Je to jeden ze způsobů, kterými si mohou žáci osvojovat pozitivní postoje a hodnoty v rámci edukační praxe.

### **3.2.3 Multikulturní výchova ve školách**

Vzdělávací systém České republiky prošel od počátku 90. let mnoha proměnami. Nejdůležitější změny v oblasti podpory multikulturní výchovy přinesl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001), kde jsou vytyčeny obecné cíle

vzdělávání, věnuje také velkou pozornost cílům multikulturní výchovy. Dalším důležitým a dlouho očekávaným krokem bylo vytvoření nového školského zákona (č. 561/2004), na jehož základě byly na státní úrovni zpracovávány rámcové vzdělávací programy (dále RVP). Tyto dokumenty formulují obecné cíle vzdělávání a vymezují oblasti vzdělávání a jeho obsahy. Stanovují taktéž klíčové kompetence, kterými by měl být žák v průběhu vzdělání vybaven (NÚV, 2012).

RVP představují výchozí rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), podle kterých je realizováno vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP vycházejí z jednotlivých RVP, na jejich vytváření se podílí pracovníci jednotlivých škol a přizpůsobují je dle potřeb školy (dle školních podmínek, zájmů žáků, lokálních potřeb, apod.).

RVP je závazný jako východisko pro tvorbu ŠVP základních i středních škol v ČR. Vzdělávací programy byly vydány pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, státní jazykové školy, základní umělecké školy a pro celkem 284 oborů středního vzdělávání včetně konzervatoří (NÚV, 2012).

Jakožto závazný dokument, obsahuje RVP také přesné vymezení obsahu multikulturní výchovy. Multikulturní výchova je v něm zakotvena jako průřezové téma pro základní vzdělávání a pro gymnázia. Je to tedy povinná součást vzdělávání, ale není realizována jako samostatný předmět. Stanovuje rámec, který má být během vzdělávání naplněn, ale způsob realizace tématu je v kompetenci každé školy, v souladu s jejím ŠVP. Podmínkou účinnosti průřezového tématu, je jeho propojenost s ostatními vyučovacími předměty. Váže se především na předměty výuky cizích jazyků, historie a geografie. (Průcha, 2011, s. 20 – 21). Očekávané přínosy a cíle, které RVP vytyčuje pro multikulturní výchovu, jsme zmínili již v předchozí kapitole.





## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na zjišťování postojů studentů středních škol k vybraným menšinám a jejich znalostí v oblasti multikulturní problematiky.

O otázku postojů majoritní společnosti k minoritám se opírá množství empirických výzkumů a je v současné době hodně diskutována. Dle výzkumů má česká veřejnost k menšinám diferencovaný vztah. Tento je dán především rozdílnými postoji v závislosti na národnosti a rase. Příkladem může být výzkum provedený sociologickým ústavem Akademie věd z roku 2012. Dotázaných bylo přes tisíc respondentů ve věku od 15 let. Nejlépe hodnocení Slováci nebyli respondenty vnímáni ani jako cizí menšina. Bez problému by respondenti přijali polské a židovské skupiny. Naopak nejvíce nesympatií vyjádřili občané k Ukrajincům a Romům. K Romům dle tohoto výzkumu mají občané nejhůřší vztah, nesympatie k nim vyjádřily více jak tři čtvrtiny respondentů.

Ke zjišťování postojů a znalostí v oblasti občanské výchovy, byl u českých žáků mezi lety 2007 až 2010 proveden výzkum *Mezinárodní studie občanské výchovy*. Zúčastnilo se jej na 4 600 žáků 8. ročníků. Tento výzkum postojů, dovedností a znalostí z občanské výchovy proběhl zároveň v dalších 37 evropských zemích. Podle průzkumu se školáci velmi zajímají o současné společenské i politické dění v Evropě. Mezi 38 školami se čeští žáci umístili na 18. místě a prokázali lehce nadprůměrné znalosti. (Soukup a kol., 2010)

Fenoménu multikulturního soužití se dostává velkého zájmu z důvodu stále se zvětšujícího počtu cizinců v České republice. Při běžných mezilidských interakcích se ve velké míře setkáváme s postoji, které vznikají na základě stereotypního vnímání či předsudků. Tyto postoje mohou být ovlivněny informacemi, které jsou jedinci či společnosti předkládány. Stěžejní roli pak může hrát úroveň, kvalita a relevantnost těchto informací. V souvislosti s inovací vzdělávacích programů, kdy dochází k podpoře realizace multikulturního vzdělávání a výchovy, a zvyšující se aktuálností otázek multietnického soužití, orientujeme praktickou část naší práce nejen na postoje studentů, ale také na úroveň jejich znalostí dané problematiky. Jako výzkumný soubor jsme si zvolili jednu z cílových skupin multikulturního vzdělávání, studenty středních škol.

V následujících kapitolách přiblížíme výzkumný problém, výzkumný soubor a metody sběru dat. Stanovíme výzkumné cíle a poté přejdeme k samotné interpretaci dat našeho výzkumného šetření.

## 5 DESIGN VÝZKUMU

V této kapitole vymezíme výzkumný problém, položíme základní výzkumné otázky, popíšeme výběrový soubor a metody, kterými probíhal sběr dat pro náš výzkum.

### 5.1 Vymezení výzkumného problému

Jaké jsou postoje studentů středních škol k menšinám a liší se jejich postoje v souvislosti s typem školy, kterou studují?

### 5.2 Výzkumné cíle

Primárním cílem výzkumu bylo zjistit postoje studentů středních škol k menšinám.

Dílčí cíle:

- Zjistit rozdíly v postojích studentů k romské, ukrajinské, vietnamské a muslimské menšině.
- Zjistit jaké postoje zaujímají studenti k abstraktním pojmům multikulturní společnost, tolerance, soužití s menšinami a rasismus.
- Zjistit jakou znalost multikulturní problematiky vykazují studenti středních škol.
- Zjistit zda existují rozdíly v postojích studentů v závislosti na typu střední školy, kterou studují.
- Zjistit rozdíly v úrovni znalostí studentů v závislosti na typu střední školy, kterou studují.

### 5.3 Výzkumné otázky

VO1: Jaké jsou rozdíly v postojích studentů k jednotlivým menšinám?

VO2: Jaké jsou postoje studentů k pojmům multikulturní společnost, tolerance, multikulturní soužití a rasismus?

VO3: Jakou znalost multikulturní problematiky vykazují studenti středních škol?

VO4: Liší se postoje studentů vzhledem k typu střední školy, kterou studují?

VO5: Liší se úroveň znalostí studentů vzhledem k typu střední školy, kterou studují?

## 5.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří studenti středních škol Opavského a Zlínského okresu, výběrovým souborem jsou studenti 3. a 4. ročníků. Školy byly vybrány na základě dostupnosti, v místě studia a bydliště. Uvědomujeme si, že tato skutečnost může být limitujícím faktorem výzkumu.

Do výzkumného souboru byli zařazeni studenti 3. a 4. ročníků, jelikož jsme pro potřeby našeho výzkumu považovali za účelné porovnávat postoje a znalosti studentů přibližně stejného věku. Protože je jedním z našich cílů zjistit znalosti studentů, a multikulturní výchova je v závislosti na typu školy zařazována a vyučována v různých ročnících, rozhodli jsme se do výzkumu zahrnout studenty vyšších ročníků.

Záměrně jsme zvolili školy odborné a všeobecné gymnázium. RVP pro gymnázia obsahuje průřezové téma multikulturní výchovy, a studenti gymnázií jsou v průběhu studia seznamováni s tématy týkající se multikulturní reality. Naopak u studentů na vybraných odborných školách jsou tato témata zařazena jen okrajově v rámci průřezového tématu výchovy občana v demokratické společnosti, s nižší dotací hodin (RVP, MŠMT ČR). V našem výzkumném šetření budeme k této skutečnosti přihlížet.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 151 studentů ze tří středních škol. Díky osobnímu kontaktu při rozdávání dotazníků a ochotné spolupráci kantorů byla návratnost dotazníku stoprocentní.

Z počtu 151 vyplněných dotazníků bylo korektně vyplněných celkem 134. 17 dotazníků nebylo možné vyhodnotit, z důvodu zjevných chyb při vyplňování, neúplnosti vyplněných dat, či proto, že dotazovaní nebrali vyplňování vážně. Výzkumný vzorek tedy tvoří 134 studentů. Z toho 49 žen a 85 mužů.

## 5.5 Metoda sběru dat

Pro účely našeho výzkumného šetření bylo potřebné zjistit velké množství dat, zvolili jsme proto téměř nejrozšířenější metodu kvantitativního výzkumu, dotazníkové šetření. Dotazník, jenž, jsme předkládali studentům, byl rozdělen na dvě části. První část zjišťuje postoje studentů, pomocí metody sémantického diferenciálu. Druhou část tvoří didaktický test, který zjišťuje znalosti studentů z oblasti multikulturní výchovy.

### 5.5.1 Sémantický diferenciál

Prostřednictvím sémantického diferenciálu byly zjišťovány postoje studentů k pojmům Čech, Ukrajinec, Rom, Vietnamec, muslim a cizinec. Minority Ukrajinců, Romů a Vietnamců jsme zvolili proto, že jsou v České republice zastoupeny v největším počtu.<sup>3</sup> Zahrnout do průzkumu komunitu muslimů, jsme považovali za zajímavé z důvodu aktuálnosti tématu. Předpokládáme, že se mladí lidé zajímají o aktuální události a vytváří si vlastní názor, jenž může determinovat jejich postoje. Za účelné jsme považovali využít i pojmy abstraktního charakteru, které nám poskytnou pohled do obecnější roviny vnímání multikulturní reality. Zvolili jsme pojmy tolerance, rasismus, multikulturní společnost a soužití s menšinami. Všechny vybrané pojmy se vztahují k multikulturní realitě České republiky. Figurují v RVP pro gymnázia i v učebnicích multikulturní výchovy (např. Buryánek, 2001).

Pro měření postojů jsme využili dvoufaktorového sémantického diferenciálu. Pojmy jsou posuzovány na základě dvou faktorů, faktoru hodnocení a faktoru potence. Faktor hodnocení lze vnímat jako „dobro“ či „zlo“ pojmu, faktor potence pak určuje, jakou sílu respondent přisuzuje danému pojmu, tedy do jaké míry chápe pojem jako něco spojeného s námahou či obtížemi. (Chráska, 2007, s. 228)

Každý pojem byl posuzován na sedmimístné škále pomocí dvojice adjektiv opačného významu. Adjektiva byla zvolena tak, aby korespondovala s posuzovanými pojmy, čerpali jsme ze seznamu škál C. Osgooga. ( In Chráska, 2007)

Pro faktor hodnocení: dobrý x špatný, příjemný x nepříjemný, krásný x ošklivý, čistý x špinavý, chutný x odporný

Pro faktor potence: hlasitý x tichý, velký x malý, basový x pronikavý, tvrdý x měkký, hrbolatý x hladký

Aby nedocházelo ke stereotypnímu posuzování škál, jsou některé škály v záznamovém archu zobrazeny reverzně, tzn. jejich krajní body jsou převráceny.

---

<sup>3</sup> Cílem bylo eliminovat, národnostní skupiny, které jsou shodné s národnostmi našich sousedních států. (Slováci, Němci, Poláci)

### 5.5.2 Didaktický test

Didaktický test obsahoval 12 položek, otázky byly konstruovány jako otázky s výběrem možností. Jedna položka nabízela otevřenou odpověď. Při výběru otázek do testu jsme vycházeli s RVP pro gymnázia. Obsahem těchto otázek byla témata průřezových témat stanovených RVP pro gymnázia a to: základní problémy sociokulturních rozdílů ke kterému se vztahují pojmy asimilace, rasismus, multikulturalismus, dále psychosociální aspekty interkulturality, zabývající se předsudky, xenofobií a spoluprací mezi lidmi z různého kulturního prostředí.

Sběr dat nebyl nikterak časově náročný, čas potřebný k vyplnění dotazníku se pohyboval kolem 15 minut.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Oblast výzkumu jsme zaměřili na složku postojovou a také na oblast teoretických znalostí dané problematiky. Zpracované výsledky jsme rozdělili do dvou částí. V první části budou prezentovány výsledky výzkumu postojové složky, druhá část se zaměří na interpretaci dat vycházejících z didaktického testu. Pro dobrou přehlednost budou data prezentována pomocí tabulek a grafického znázornění.

### 6.1 Demografické údaje

Z celkového počtu 134 studentů se výzkumu zúčastnilo 49 žen a 85 mužů. V následující tabulce uvádíme počty studentů podle pohlaví a typu střední školy.

	SOS Zlín	SOS Opava	Gymnázium	celkem
Dívky	12	0	37	49
Chlapci	37	33	15	85
celkem	49	33	52	134

*Tabulka 1 pohlaví a typ školy*

Výzkumu se zúčastnili studenti celkem ze tří škol. Dvě školy se nachází v opavském regionu, třetí škola ve zlínském. Z opavských škol náš vzorek obsahuje celkem 84 studentů, z toho 51 studentů navštěvuje gymnázium. Ze zlínské odborné školy byly vybrány odpovědi od 50 studentů.

## 6.2 Analýza dotazníku postojů

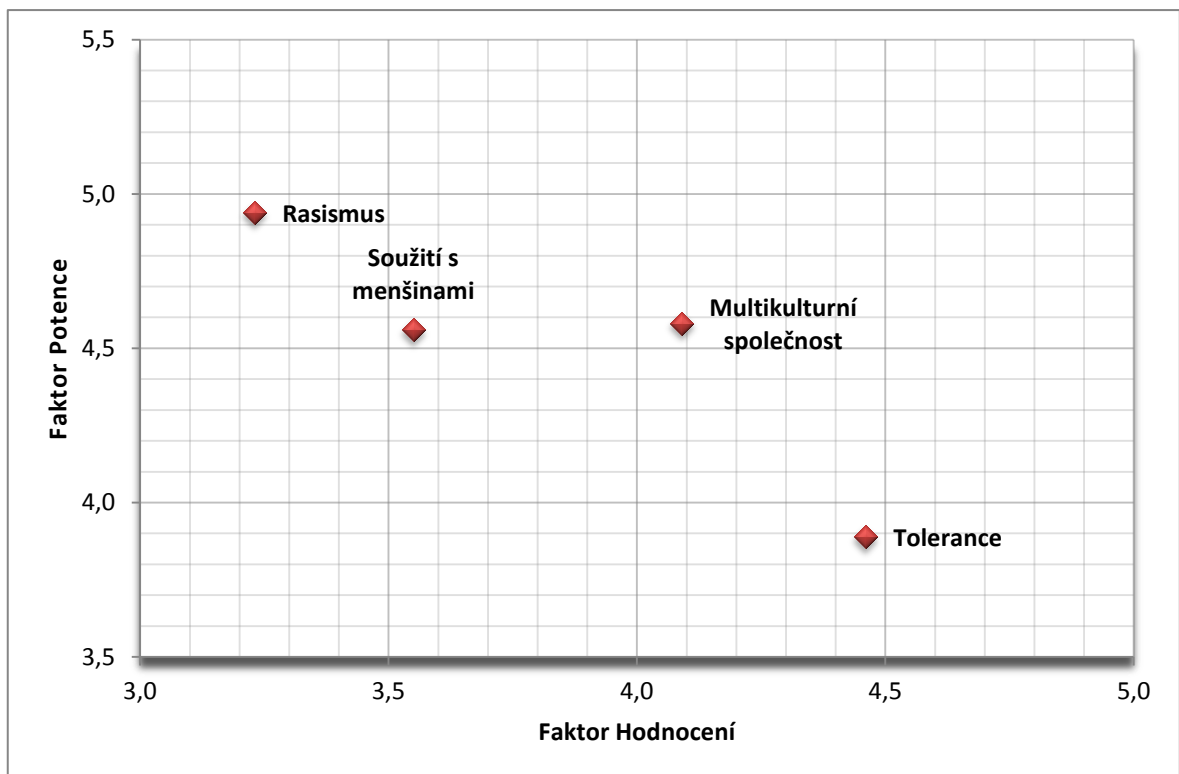
Výpočty průměrných hodnot faktoru hodnocení a faktoru potence.

	Faktor hodnocení	Faktor potence
Čech	4,71	4,21
Cizinec	4,17	4,11
Ukrajinec	3,64	4,29
Rom	2,02	4,79
Muslim	3,09	4,45
Vietnamec	4,16	3,54
Multikulturní společnost	4,09	4,58
Tolerance	4,46	3,89
Soužití s menšinami	3,55	4,56
Rasismus	3,23	4,94

Tabulka číslo 2. Průměrné hodnoty faktoru hodnocení a faktoru potence.

V tabulce jsou zobrazeny průměrné hodnoty faktoru hodnocení a faktoru potence. Čím vyšší je faktor hodnocení, tím pozitivnější je hodnocení daného pojmu. Čím vyšší je faktor potence, tím silněji je pojem hodnocen. Vypočítané průměrné hodnoty zahrnují hodnocení všech respondentů. Pro lepší přehlednost a pochopení psychologického významu vybraných pojmů, jsou získané hodnoty promítnuty do dvojrozměrného sémantického pole.

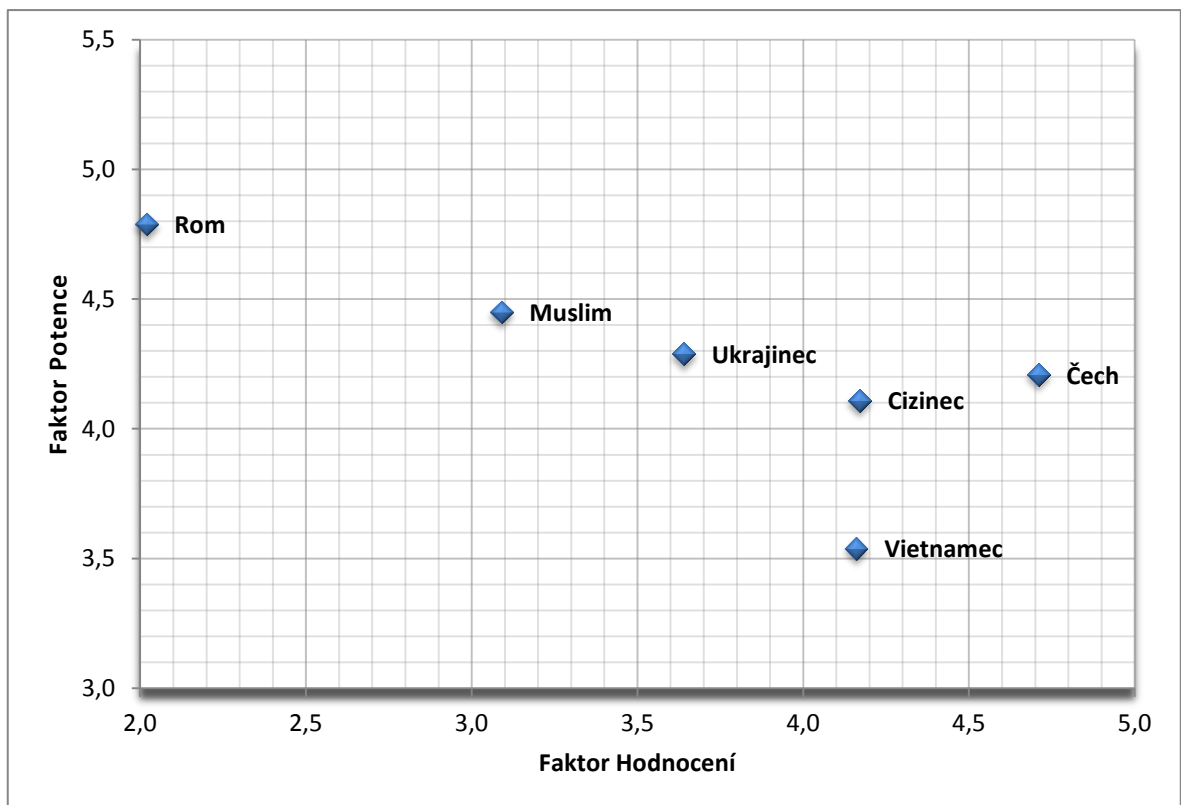




*Graf 3 sémantické pole abstraktních pojmů*

V předloženém grafu pozorujeme prostorové rozložení jednotlivých pojmů. Čím blíže jsou pojmy v poli umístěny, tím více jsou chápány jako významově podobné. Naopak jsou-li v poli vzdáleny, ve vnímání studentů se významově liší. V tomto případě vyjadřují nejbližší význam pojmy multikulturní společnost a soužití s menšinami, ve faktoru potence se téměř shodují, můžeme z toho tedy vyvozovat, že jim studenti přikládají stejnou sílu. Multikulturní společnost je však hodnocena pozitivněji. Nejvíce vzdáleny v sémantickém poli jsou pak pojmy tolerance a rasismus, jejich psychologický význam se ve vnímání studentů liší. Rasismus je hodnocen negativně a vyznačuje se vysokou potencí, tolerance má naopak vysoký faktor hodnocení.

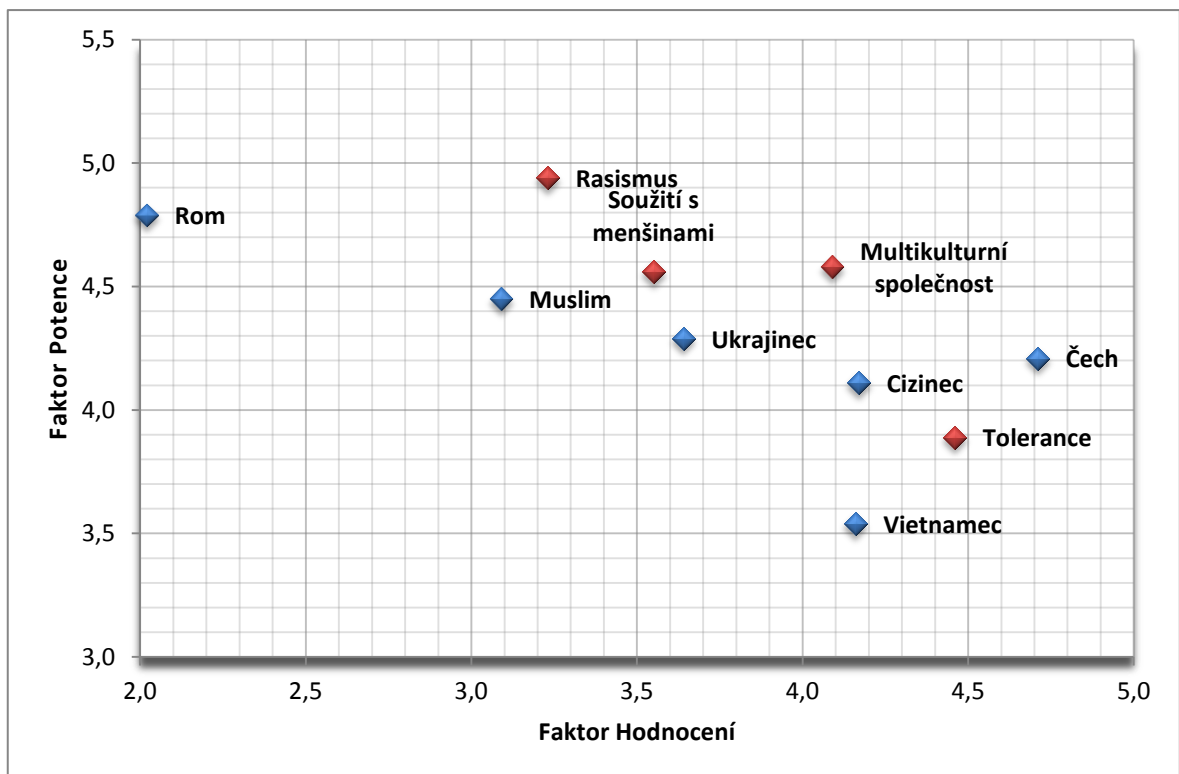
Následující graf zobrazuje postoje k vybraným skupinám populace



*Graf 4 sémantické pole pojmů „populace“*

Nejvíce kladný postoj zaujímají studenti k Čechům, je však zajímavé sledovat poměrně vysokou hodnotu potence, která je vyšší než u cizinců a Vietnamců. Ti jsou hodnoceni také spíše pozitivně. Pojem Muslim je hodnocen vysokou mírou potence, postoje k němu vyjádřené jsou spíše negativní. Nejvíce negativní postoj zaujímají studenti k romské menšině. Můžeme si všimnout velmi nízkého faktoru hodnocení a naopak největší síly.

Graf č. 3 uvádíme pro názorné porovnání všech zkoumaných pojmů.



*Graf 5 sémantické pole pro všechny zkoumané pojmy*

Povšimněme si skupin či shluků, které nám hodnocené pojmy vytváří. V pravé části pole sledujeme pojmy, které byly hodnoceny nejvíce kladně, představují skupiny Čechů a Vietnamců a abstraktní pojmy tolerance a multikulturní společnost. Přestože studenti vyjadřují spíše pozitivní postoje k pojmům tolerance a multikulturní společnost, vnímají ukrajinskou, muslimskou i romskou menšinu spíše negativně. Nejhůře hodnoceným pojmem zůstává pojem Rom, který v sémantickém poli stojí mimo všech shluků.

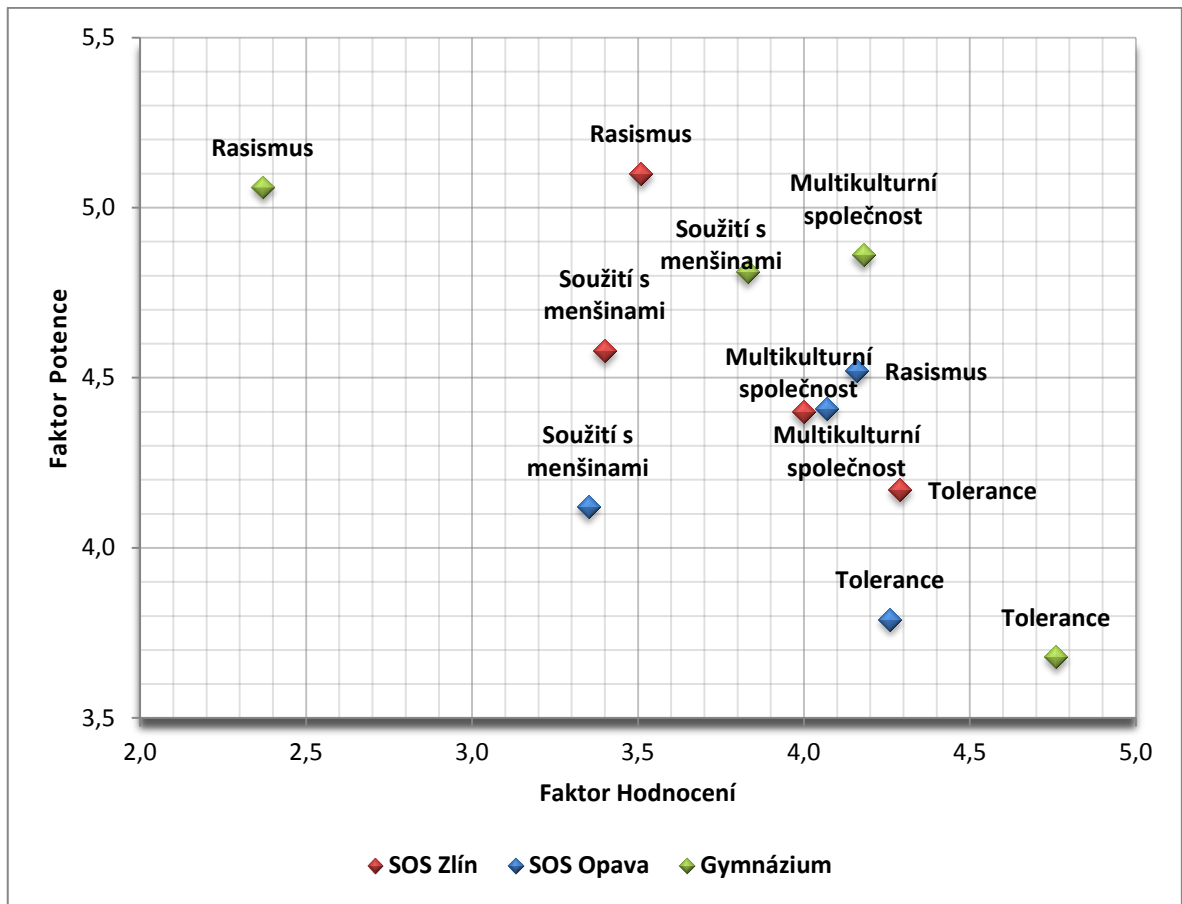
### 6.2.1 Dotazník postojů a porovnání škol

V následných zobrazeních budeme zkoumat postoje studentů v závislosti na typu školy, kterou studují. Nejdříve uvedeme tabulku výpočtů průměrných hodnot faktoru hodnocení a faktoru potence pro jednotlivé školy.

	SOS Zlín		SOS Opava		Gymnázium	
	Hodnocení	Potence	Hodnocení	Potence	Hodnocení	Potence
Čech	4,76	4,41	4,89	3,88	4,56	4,22
Cizinec	3,89	3,98	3,88	4,18	4,63	4,19
Ukrajinec	3,37	4,37	3,83	4,06	3,77	4,35
Rom	1,95	4,76	1,66	4,42	2,30	5,05
Muslim	2,71	4,45	3,24	4,36	3,34	4,50
Vietnamec	4,23	3,34	3,43	3,71	4,56	3,63
Multikulturní společnost	4,00	4,40	4,07	4,41	4,18	4,86
Tolerance	4,29	4,17	4,26	3,79	4,76	3,68
Soužití s menšinami	3,40	4,58	3,35	4,12	3,83	4,81
Rasismus	3,51	5,10	4,16	4,52	2,37	5,06

Tabulka 2 průměrné hodnoty faktoru hodnocení a potence pro vybrané školy

Studenti všech typů škol hodnotí nejlépe pojem Čech a nejhůře pojem Rom. Již z tabulky je však patrné, že studenti různých typů škol vnímají některé pojmy odlišně. Příkladem může být pojem Muslim, jež je hodnocen studenty SOŠ ve Zlíně negativněji než studenty ostatních škol. Vybrané pojmy následně zaznačíme do sémantického pole. Budeme porovnávat abstraktní pojmy a pojmy týkající se menšin odděleně.



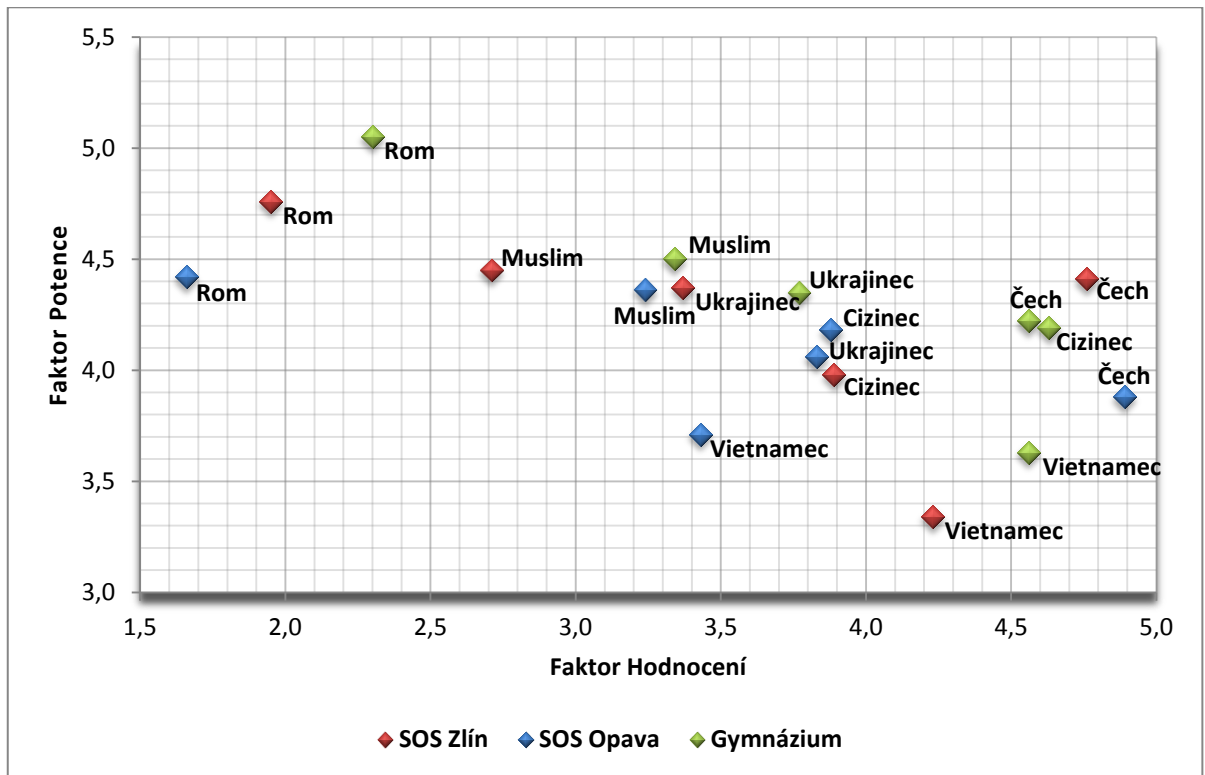
Graf 6 porovnání dle typu školy - abstraktní pojmy

Pro přehlednost grafu jsou pojmy barevně rozlišeny pro jednotlivé školy. Na první pohled si všimneme dvou pojmů stojících mimo shluky ostatních. Jsou to pojmy tolerance a rasismus dle hodnocení studentů gymnázia, mezi těmito pojmy existuje jistá souvislost. Studenti gymnázia hodnotí nejvíce záporně rasismus, zatímco jejich postoje k toleranci jsou velmi kladné. Co se týká pojmu tolerance, hodnotí jej spíše kladně všechny školy, zatím co největší rozdíly vidíme ve vnímání rasismu. Pokud se zaměříme na faktor potence SOŠ ve Zlíně a Gymnázia, přisuzují mu téměř stejnou sílu. Rozdíl pozorujeme ve faktoru hodnocení. Studenti SOŠ Zlín vnímají rasismus jako „více dobrý“, než studenti gymnázia.

Nejpozitivněji hodnotí pojem rasismus studenti SOŠ Opava, v jejich vnímání se svým významem velmi blíží pojmu multikulturní společnost. Velmi zajímavým shledáváme fakt, že pojem rasismus je hodnocen pouze o jednu desetinu hůře než tolerance, ačkoli bychom mohli považovat význam těchto slov za velmi rozdílný.

Pojmy multikulturní společnost a soužití s menšinami jsou vnímány a hodnoceny velmi podobně.

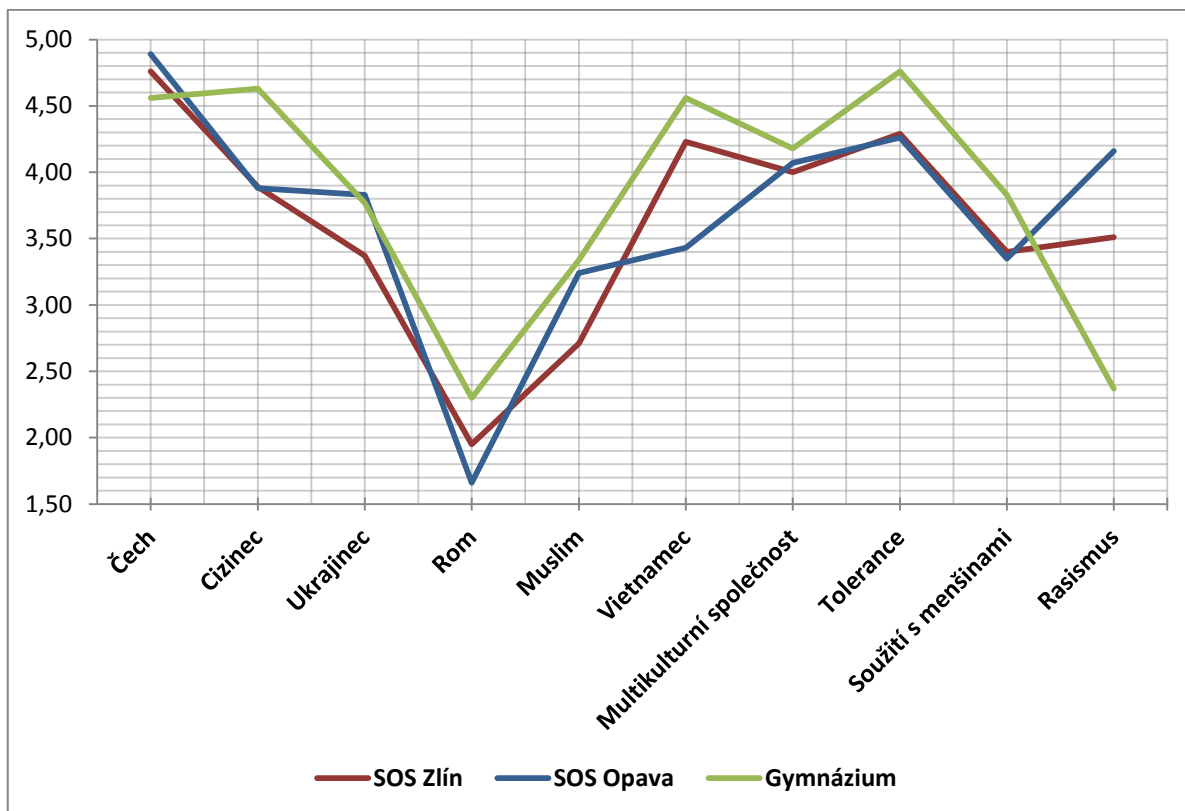
Pro porovnání postojů k menšinám dle typů škol představujeme následující graf.



Graf 7 porovnání dle typu školy

Studenti všech typů škol zaujímají nejkladnější postoj k Čechům. Spíše pozitivně přistupují i k menšině Vietnamců, pouze SOŠ v Opavě ji hodnotí spíše negativně. Menšiny Ukrajinců a Muslimů školy hodnotí velmi podobně dle faktoru hodnocení i potence. K Muslimům zaujímají nejvíce negativní postoj studenti SOŠ ve Zlíně. Nejhůře je pak hodnocen pojem Rom, který dosahuje nejnižších hodnot faktoru hodnocení a nejvyšších hodnot faktoru potence. Nejvíce negativně jej vnímají studenti SOŠ Opava, nejkladnější postoj k němu zaujímají studenti gymnázia, přisuzují mu však nejvyšší míru potence.

V sémantickém poli si také můžeme všimnout celkově nejkladnějších postojů ze strany studentů gymnázia, veškeré pojmy, kromě pojmu Rom, se nacházejí spíše v pravé polovině grafu. Tuto skutečnost budeme porovnávat v následujícím grafickém zobrazení.



*Graf 8 porovnání dle typů školy – faktor hodnocení*

Pro větší přehlednost jsme zvolili graf pouze s hodnotami faktoru hodnocení. Můžeme tak pozorovat průměrné hodnocení jednotlivých pojmů. Dle grafu vyjadřují nejkladnější postoje ke všem pojmům studenti gymnázia, pouze hodnocení pojmu Čech toto pravidlo nepotvrzuje, k rasismu naopak vyjadřují nejvíce negativní postoj ze všech zkoumaných škol, se zřetelným rozdílem.

### 6.3 Analýza didaktického testu

Didaktický test se skládal z 12 otázek. Většina z nich nabízela uzavřené odpovědi, z nichž mohla být správná jedna nebo dvě odpovědi. Jedna otázka byla koncipována s otevřenou odpovědí. Maximální počet bodů dosažitelný v testu, byl 14. Maximálního počtu bodů dosáhli celkem 2 studenti. Minimální počet bodů, kterého studenti v testu dosáhli, činil 2,5 bodu, tohoto výsledku dosáhli 3 studenti.

Zajímalo nás, v jakých tématech mají studenti středních škol přehled a které otázky jim naopak dělají potíže. V následující tabulce rozdělíme jednotlivé otázky a uvedeme četnost špatných odpovědí.

Otázky jsme rozdělili do následujících okruhů:

- Otázky 1, 2, 3 – se pojí k tématu národnostních a etnických menšin. V otázkách 1-3 jsme se ptali na pojmy etnikum, minorita a studenti měli vypsát národností či etnické menšiny žijící na území ČR.
- Otázky 4, 5, 7 – byly zaměřeny na povědomí studentů o základních pojmech multikulturní terminologie. Zde jsme se ptali na pojmy xenofobie, rasismus a multikulturalismus.
- Otázky 9, 10 – třetí skupina otázek byla zaměřena na téma předsudků.
- Otázky 11, 12 – se týkaly náboženství, konkrétně se vztahovaly k židovskému a islámskému náboženství.

V následující tabulce můžeme sledovat četnost špatných odpovědí v jednotlivých okruzích otázek.

	SOŠ Zlín	SOŠ Opava	Gymnázium	Četnost	Relativní četnost
Otázky 1,2,3	14	22	5	41	15%
Otázky 4,5,7	27	17	9	53	19%
Otázky 6,8	24	16	16	56	20%
Otázky 9,1	7	15	2	24	9%
Otázky 11,12	44	23	35	102	37%
<b>Celkem</b>	116	93	67	276	100%

*Tabulka 3 četnost špatných odpovědí v didaktickém testu*

Nejvíce chyb jsme zaznamenali v otázkách týkajících se náboženství. Tuto skutečnost přikládáme tomu, že se jednalo o otázky specifického rázu. Může to být dáno také tím, že studenti odborných škol, jsou velmi málo obeznámeni s jinými světovými náboženstvími a jejich charakteristickými znaky.

**V otázkách 1 – 3** také můžeme sledovat výrazně větší počet špatných odpovědí. V tomto okruhu otázek studenti odpovídali správně především na druhou otázku. Tato otázka nabízela otevřenou odpověď, ve které měli studenti uvést alespoň pět národnostních či etnických menšin žijících na našem území. 9 respondentů nedokázalo uvést ani tři



menšiny. Na otázku 3, kde měli studenti vybrat mezi pojmy minorita, majorita a etnicita, ten, jehož nejvíce vystihuje tvrzení: „skupina tvořící početní menšinu v odlišném většinovém prostředí“ odpovědělo špatně 34 studentů. V případě této skupiny otázek se vyskytlo nejméně chybných odpovědí mezi studenty gymnázia.

**Otázky 6 a 8** byly zaměřeny na pojmy imigrace, emigrace, migrace a azyl. 37 studentů nedokázalo správně definovat pojem azyl, především nevěděli komu a za jakých podmínek může být azyl udělen.

V **otázkách 4, 5 a 7**, které se týkaly základních pojmů multikulturní terminologie, byli nejvíce úspěšní studenti gymnázia. Tato skutečnost by mohla být dána tím, že jsou s podobnými pojmy v rámci výuky více seznamováni. Mezi těmito otázkami pak studenti zaznačili nejvíce špatných odpovědí v otázce 4, která se ptala na pojem xenofobie. Ve velké míře studenti neuměli správně vybrat pojem, který by vystihovala definice „strach a nedůvěra ke všemu cizímu“. Znalost pojmů rasismus a multikulturalismus byla již větší. V páté otázce nedokázal správně určit projevy rasismu pouze jeden respondent.

Nejméně špatných odpovědí jsme zaznamenali v otázkách, které se týkaly předsudků. Vyplývá z toho, že jsou studenti s tímto pojmem dobře obeznámeni, dokážou určit správnou definici a zároveň jsou si vědomi faktu, že předsudky mohou ovlivňovat jejich postoje.

Nyní jsme shrnuli jednotlivé otázky a zjistili, které z nich dělaly studentům problém a které naopak. Hned u několika otázek jsme mohli konstatovat nejméně špatných odpovědí u studentů gymnázia. V následující tabulce porovnáváme dosažené počty bodů jednotlivých škol.

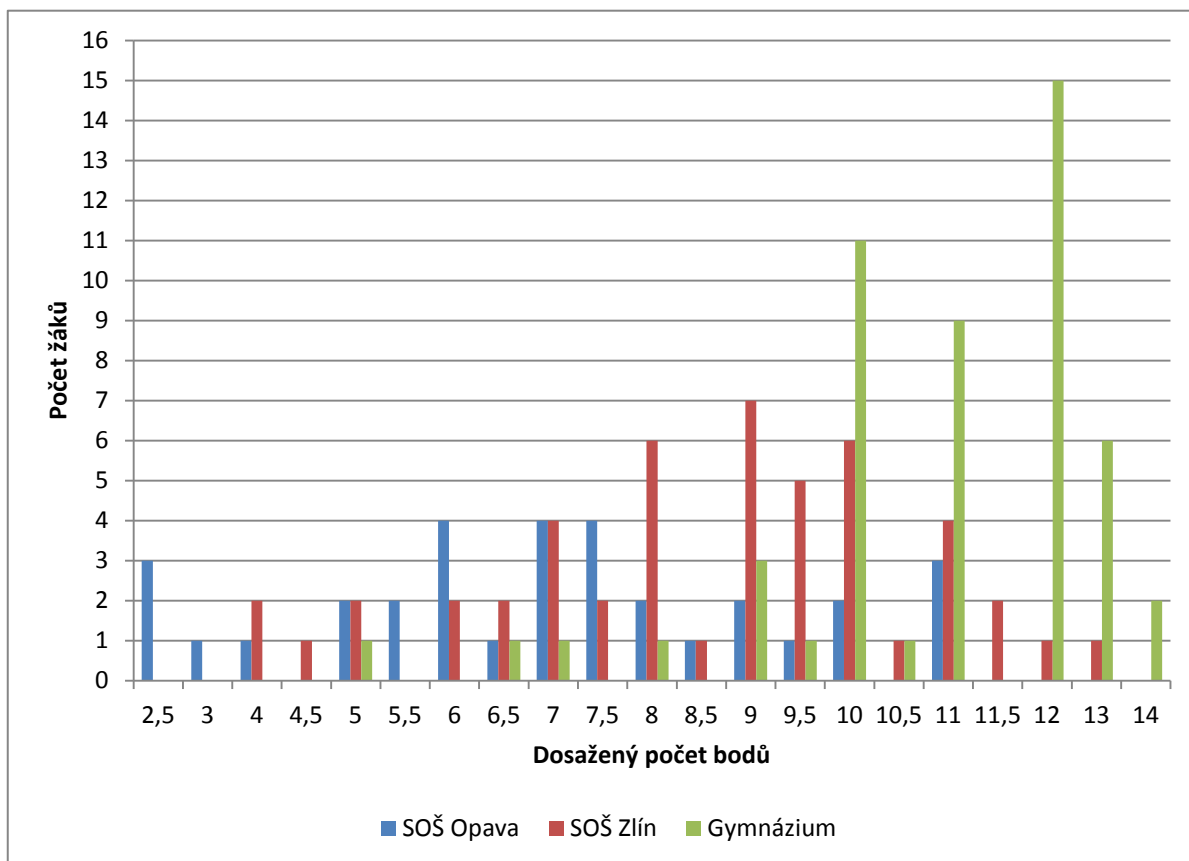
	SOŠ Zlín	SOŠ Opava	Gymnázium
počet žáků	49	33	52
nejvyšší počet bodů	13	11	14
nejnižší počet bodů	4	2,5	5
celkem bodů	420	229	568,5
průměrný počet bodů	8,6	6,9	10,9

Tabulka 4 dosažené počty bodů v didaktickém testu

Maximální počet bodů byl dosažen pouze u studentů gymnázia. Nejmenší počet bodů získali studenti SOŠ v Opavě. Studenti gymnázia dosáhli vyššího průměru v počtu

získaných bodů, než studenti ostatních středních škol. Nejnižšího průměru v didaktickém testu dosáhli studenti SOŠ v Opavě.

Celkové rozložení respondentů na hodnotící stupnici můžeme sledovat v následujícím grafu.



Graf 9 úspěšnost studentů v didaktickém testu

Ve výsledcích didaktického testu můžeme pozorovat patrné rozdíly. Nejmenší dosažené skóre u studentů gymnázia bylo 5 bodů, tento počet bodů získal pouze jeden student. Vidíme, že rozložení studentů gymnázia je situováno především v horní části stupnice úspěšnosti. U studentů SOŠ v Opavě naopak můžeme konstatovat převážně rozložení v části stupnice vyjadřující podprůměrné počty bodů. Studenti SOŠ ve Zlíně se pohybují spíše ve střední hranici stupnice.

Jelikož byl obsahem naší bakalářské práce výzkum nejen teoretických znalostí, ale také postoje uvádíme srovnání průměrných výsledků v následující tabulce. Výsledné hodnoty faktoru potence a hodnocení byly vypočítány průměrem hodnocení všech sledovaných pojmů dle typu škol. Výsledky didaktického testu jsou pak průměrem počtu správných odpovědí jednotlivých studentů.

	Faktor hodnocení	Faktor potence	Dosažený počet bodů
SOŠ Zlín	3,71	4,36	8,6
SOŠ Opava	3,64	4,15	6,9
Gymnázium	4,16	4,43	10,9

*Tabulka 5 postoje a úspěšnost v didaktickém testu*

Jak jsme již zjistili dříve, nejvyššího průměrného skóre v didaktickém testu dosáhli studenti gymnázia. Nejnižšího pak studenti SOŠ v Opavě. Studenti gymnázia také vykazují nejvíce pozitivní postoje k menšinám. Studenti, kteří prokázali v testu nejhorší znalosti, zauímají i nejvíce negativní postoje ke zkoumaným pojmům.

## 7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Hlavním výzkumným cílem naší bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou postoje studentů středních škol k menšinám. Abychom došli k naplnění cíle naší práce, je nutno zodpovědět výzkumné otázky, které jsme si zvolili na počátku výzkumného šetření.

### **VO 1: Jaké jsou rozdíly v postojích studentů k jednotlivým menšinám?**

Průzkum ukázal, že postoje studentů k jednotlivým menšinám jsou poměrně diferencované. Velmi pozitivní postoj zaujímají respondenti k většinové společnosti Čechů.

Kladně, ale s větší mírou potence, hodnotili taky pojem cizinec. Pokud se však zaměříme na postoje ke konkrétním menšinám, již tak pozitivně hodnoceny nejsou. Můžeme pozorovat rozdíly v hodnocení jednotlivých menšin. Neutrální až mírně pozitivní postoj zaujímají studenti k menšině Vietnamců, které také přikládají nejmenší hodnotu faktoru potence. Více negativní postoj je zřetelný k Ukrajincům, postoje k menšině Muslimů jsou taktéž spíše negativní a vyjadřují vysokou míru potence. V souvislosti s touto menšinou projevilo několik studentů obavy spojené s Islámskými radikály. Jeden student střední školy ve Zlíně, dokonce v záznamovém archu vyznačil dvojí hodnocení při vyplňování škál týkajících se Muslimů. Zřetelně více negativní hodnocení uvedl právě v souvislosti s pojmem Islámský stát. Nejvíce záporný postoj studenti vyjádřili k menšině Romů. Jejich hodnocení bylo zřetelně nejnižší ze všech sledovaných pojmů. Můžeme se domnívat, že soužití s romskou menšinou je pro respondenty nejvíce problematické.

### **VO2: Jaké jsou postoje studentů k pojmům multikulturní společnost, tolerance, multikulturní soužití a rasismus?**

K výše uvedeným abstraktním pojmům vyjadřují respondenti velmi odlišné postoje. Pojem multikulturní společnost se vyznačuje spíše kladnými postoji, soužití s menšinami však již respondenti hodnotí jako více problematické. Největší rozdíly jsme pozorovali v hodnocení pojmu rasismus a tolerance. Postoje studentů k rasismu byly velice negativní, zatímco tolerance byla vnímána kladně. Skutečnost, že se vnímání pojmu tolerance a rasismus významně liší a pozorujeme kladné hodnocení tolerance, můžeme považovat za pozitivní.

**VO3: Jakou znalost multikulturní problematiky vykazují studenti středních škol?**

Studenti vykazují poměrně dobrou znalost v oblasti multikulturní problematiky. Několika studentům se podařilo dosáhnout plného počtu bodů v didaktickém testu a celkový průměr získaných bodů dosvědčuje, že byli studenti schopni správně zodpovědět na nadpoloviční většinu otázek. Nejlepší znalost studenti prokázali v otázkách týkajících se předsudků, projevů rasismu a základních charakteristik idejí multikulturalismu. Téměř všichni studenti dokázali samostatně uvést národnostní a etnické menšiny žijící na území České republiky. Nejvíce chyb se naopak dopouštěli v otázkách týkajících se náboženství.

**VO4: Liší se postoje studentů vzhledem k typu střední školy, kterou studují?**

Díky grafickému rozložení postojů studentů jednotlivých škol, můžeme konstatovat, že jsou postoje studentů vzhledem k typu střední školy, kterou studují, odlišné. Studenti gymnázia prokazují více kladné postoje k menšinám než studenti středních odborných škol. Nejvíce negativní postoje jsme sledovali u SOŠ v Opavě. Stejně tak můžeme sledovat odlišné postoje k pojmům abstraktním. SOŠ v Opavě hodnotila pojem rasismus více kladně než zbývající dvě školy. Celkově jsme zjistili kladnější postoje u studentů gymnázia než u ostatních škol.

**VO5: Liší se úroveň znalostí studentů vzhledem k typu střední školy, kterou studují?**

Po té co jsme analyzovali dosažené počty bodů jednotlivých středních škol v didaktickém testu a srovnali jejich průměry, shledáváme, že se znalosti studentů liší vzhledem k typu školy, kterou studují. Studenti gymnázia dosáhli v průměru většího počtu bodů v didaktickém testu, než studenti středních odborných škol. Nejhorších výsledků v testu dosáhli studenti SOŠ v Opavě.

## 8 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Výzkumným cílem naší práce bylo zjistit postoje studentů středních škol k menšinám a pojmům týkající se multikulturní reality. V našem případě se jednalo o střední školy v opavském a zlínském okrese. Dále jsme zjišťovali teoretické znalosti studentů. Analýza výzkumu byla provedena deskriptivní metodou a přinesla nám několik zajímavých postřehů.

Při zjišťování postojů k jednotlivým menšinám jsme zjistili, že pojem Rom hodnotili studenti nejvíce negativně. Toto zjištění, jen potvrzuje již realizované výzkumy, které konstatovali negativní postoje české majority k Romům. Co se týká postojů studentů v souvislosti s typem střední školy, kterou studují, bylo z grafů průměrných hodnot faktoru potence a hodnocení patrné, že studenti gymnázia přisuzovali všem zkoumaným pojmům, kromě pojmů Čech a rasismus, vyšší hodnoty. Pojmu rasismus naopak přisuzovali nejnižší hodnoty, ze všech zkoumaných škol.

Po vyhodnocení testu teoretických znalostí multikulturní problematiky, jsme zjistili, že nadpoloviční většina studentů dokázala správně odpovědět na více než polovinu zadaných otázek. Průměrně pak studenti gymnázia dosahovali ve znalostním testu většího počtu bodů než studenti středních odborných škol. Tato skutečnost by mohla být způsobena rozsahem multikulturní výuky na jednotlivých školách. Studenti gymnázia v Opavě jsou seznamováni s tímto tématem v rámci hodin základů společenských věd, dle RVP pro gymnázia. Naopak na vybraných středních odborných školách probíhá výuka občanské nauky, která má menší dotaci hodin, než obdobný předmět na gymnáziu, a náplň předmětu nezahrnuje náhled do všech témat multikulturní výchovy. Zaměřuje se spíše pouze na témata národní identity, demokratické společnosti a témata etnik a kultur.

V závěru práce můžeme konstatovat, že studenti, kteří dosahovali průměrně více bodů v didaktickém testu, také zaujímali více pozitivní postoj ke zkoumaným pojmům. Předpokládáme, že informace, které jsou z nejrůznějších zdrojů studentům dostupné, či předkládané v rámci hodin multikulturní výchovy, mohou v jisté míře být determinantou jejich postojů. Tuto skutečnost však nemáme statisticky podloženu. Spatřujeme to, ale jako zajímavé téma pro další výzkumy. Myslíme si, že hlubší pochopení vztahu mezi složkou postojovou a znalostní by mohlo být klíčovým momentem při vytváření efektivní edukační strategie, která by naplňovala cíle multikulturního vzdělávání.

Pokud bychom se zaměřili na doporučení pro jednotlivé střední školy, za velmi potřebnou shledáváme možnost diskuse. Během našeho výzkumu jsme zjistili, že se studenti o danou problematiku zajímají, a toto téma v nich mnohdy vyvolává emoce a potřebu dialogu. Vzdělávání v rámci průřezových témat by mělo poskytnout studentům témata k možné diskusi, která bude náležitě vedena a při které si studenti osvojí informace, ale především budou moci upevnit či pozměnit své vytvořené názory. Myslíme si, že je v dnešní době věnováno mnoho pozornosti osvětě jako takové, existuje také množství škol zapojujících studenty do vytváření nejrůznějších tematických projektů. Diskusi jako takové však není věnována dostatečná pozornost. Myslíme si, že tak jako v multikulturní společnosti je důležitý dialog mezi jednotlivými kulturními skupinami i zde je důležitý dialog. Dialog, který v této rovině znamená výměnu zkušeností, a možnost nahlédnout na danou problematiku z různých úhlů pohledu. Aby taková diskuse mohla být přínosná, musí být řádně vedena, je tedy také velmi důležité zaměřit se na vzdělávání pedagogů a povzbuzovat je v zájmu o danou problematiku.

## ZÁVĚR

Ústředním tématem bakalářské práce byly postoje studentů středních škol k menšinám. Naše práce se snaží nabídnout komplexní pohled na menšinovou problematiku u nás, nahlíží do problematiky multikulturalismu, a především se zabývá možnostmi multikulturní výchovy tuto realitu soužití ovlivnit. Cíleně jsme se zaměřili na postoje mladé generace, protože právě ta je nejvíce ovlivňována vzdělávacími programy. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké postoje studenti zaujímají k jednotlivým menšinám a jakými znalostmi jsou vybaveni v rámci multikulturní problematiky

V teoretické části bakalářské práce jsme se zaměřili na teoretická východiska dané problematiky. Nahlédli jsme však i do reálné oblasti etnického složení obyvatelstva u nás a popsali, jak k jednotlivým menšinám dle dostupných informací přistupuje majoritní společnost. Zabývali jsme se také tématem postojů, na jejichž vytváření a pozitivní změnu by mělo působit vzdělávání a multikulturní výchova.

V empirické části jsme se zaměřili na samotné studenty středních škol. Dotazníkovým šetřením jsme zjišťovali jejich postoje a ptali se na vědomostní otázky, které souvisí s multikulturní realitou. Získané informace jsme následně vyhodnotili a společně s jejich interpretací předložili. V podkapitole shrnutí jsou předloženy závěry celého výzkumu.

Jako hlavní přínos naší práce shledáváme nahlédnutí do dané problematiky v rámci lokálního prostředí. Získané informace nemůžeme generalizovat, ale přináší pohled na situaci v rámci jednotlivých škol. Z daných výsledků můžeme usuzovat, jaké mají studenti teoretické znalosti, a ve kterých oblastech jim není poskytován dostatek informací. Je také zřejmé, ke kterým menšinovým skupinám zaujímají nejvíce negativní postoj. Díky těmto poznatkům si můžeme uvědomit, čemu by měla být ve výuce věnována pozornost, tak aby mohla přispívat k pozitivnímu ovlivňování soužití jednotlivých kulturních, etnických či rasových skupin.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ALLPORT, Gordon Willard, 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.
- [2] BARŠA, Pavel, 2003. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-7325-020-9.
- [3] BURYÁNEK, Jan a kol, 2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Varianty, Člověk v tísni. ISBN 80-7106614-1.
- [4] ČESKO. Zákon č. 273/2001 Sb. ze dne 10.7.2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů dostupný také z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>.
- [5] GELLNER, Arnošt, 1993. *Národy a nacionalismus*. Praha: Nakladatelství Josef Hříbal. ISBN 80-900892-9-1, str. 18.
- [6] GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 80-86633-14-4.
- [7] HAYESOVÁ, Nicky, 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9
- [8] HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: antropologická perspektiva*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-22-9.
- [9] HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4
- [11] JIRÁSKOVÁ, Věra. Stručně o předsudcích. In: *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů*[online]. 2013 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/17885/STRUCNE-O-PREDSUDCICH.html/>
- [12] KUTNOHORSKÁ, Jana, 2013. *Multikulturní ošetřovatelství pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4413-1.
- [13] LEONTIYEVA, Yana, 2006. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-7330-098-2.

- [14] MALINA, Jaroslav, 2009. *Antropologický slovník, aneb, Co by mohl o člověku vědět každý člověk: (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění)*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 978-80-7204-560-0.
- [15] MAŘÍKOVÁ, Hana, 1996. *Velký sociologický slovník: P-Z*. Praha: Karolinum, s.749-1627. ISBN 8071843113.
- [16] MISTRÍK, Erich, 2006. *Multi-kuti na školách: Metodická příručka pro multikulturní výchovu*. Bratislava: Nadacia Milana Šimečka, 2006. ISBN 80-89008-21-6.
- [17] NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.
- [18] NEČAS, Ctibor, 2000. Historické reflexe. *Černobílý život*. Praha: Gallery, s. 31-47. ISBN 80-86010-37-6.
- [19] PREISSOVÁ, Andrea, 2014. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4134-4.
- [20] PRŮCHA, Jan, 2000. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.
- [21] PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova - problémy spojené s její realizací. In: *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 02. 09. 2004 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>
- [22] PRŮCHA, Jan, 2004. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál. ISBN 8071788856.
- [23] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [24] PŘIBÁŇ, Jiří, 2004. *Jací můžeme být? Podoby demokracie a identity v multikulturní situaci*. Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-30
- [25] ŘÍZEK, Zdeněk. Nové tendence multikulturalismu v současné Evropě. [online]. 2011 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <https://aosp.upce.cz/article/viewFile/96/86>
- [26] SARTORI, Giovanni, 2009. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. 2. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2011. ISBN 9788073633806.
- [27] ŠATAVA, Leoš, 2009. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Vyd. 2., Ve SLONu 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-86429-83-0.

- [28] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: (multikulturní výchova v praxi)*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073671822
- [29] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3
- [30] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [31] *Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. [cit. 2015-03-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?lang=1>
- [32] *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2012*. Úřad vlády ČR, 2012. ISBN 978-80-7440-079-7. Dostupné z: [http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/dokumenty-rady/zprava\\_2012\\_tiskarna.pdf](http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/dokumenty-rady/zprava_2012_tiskarna.pdf)
- [33] Sčítání lidu, domů a bytů 2011. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Český statistický úřad* [online]. © 2009-2011 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/sldb>
- [34] Cizinci podle státního občanství. In: *Český statistický úřad: Veřejná databáze* [online]. 2013 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: [http://vdb.czso.cz/vdbvo/grafdetail.jsp?cas\\_2\\_102=20131231&kapitola\\_id=743&potvrđ=Zobrazit+graf&go\\_zobraz=1&go\\_h\\_3=1&go\\_h\\_114=1&go\\_h\\_6=1&go\\_h\\_7=1&cislotab=OBY5092PU\\_OK&go\\_h\\_4=1&voa=graf&str=grafdetail.jsp&go\\_l\\_11=1](http://vdb.czso.cz/vdbvo/grafdetail.jsp?cas_2_102=20131231&kapitola_id=743&potvrđ=Zobrazit+graf&go_zobraz=1&go_h_3=1&go_h_114=1&go_h_6=1&go_h_7=1&cislotab=OBY5092PU_OK&go_h_4=1&voa=graf&str=grafdetail.jsp&go_l_11=1)
- [35] Cizinci:pocet cizinců. In: *Český statistický úřad* [online]. 9.4.2015 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>
- [36] Multikulturalismus by se měl odvrhnout, tvrdí europoslanec. In: *Videoaktualne.cz* [online]. 09.01.2015 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://video.aktualne.cz/dvtv/multikulturalismus-by-se-mel-odvrhnout-tvrđi-europoslanec/r~0a35cba0975411e49bec0025900fea04/>
- [37] *Rámcové vzdělávací programy*. In: *Národní ústav pro vzdělávání: školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pracovníků* [online]. © 2011 – 2015 [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?lang=1>
- [38] SOUKUP Petr a kol. ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. 2010. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodniho-vyzkumu-iccs-obcanska-vychova>

**SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

<i>Graf 1 Vývoj počtu cizinců v ČR.....</i>	13
<i>Graf 2 cizinci podle státního občanství .....</i>	13
<i>Graf 3 sémantické pole abstraktních pojmů .....</i>	49
<i>Graf 4 sémantické pole pojmů „populace“ .....</i>	50
<i>Graf 5 sémantické pole pro všechny zkoumané pojmy .....</i>	51
<i>Graf 6 porovnání dle typu školy - abstraktní pojmy .....</i>	53
<i>Graf 7 porovnání dle typu školy .....</i>	54
<i>Graf 8 porovnání dle typů školy – faktor hodnocení .....</i>	55
<i>Graf 9 úspěšnost studentů v didaktickém testu .....</i>	58
<i>Tabulka 1 pohlaví a typ školy .....</i>	47
<i>Tabulka 2 průměrné hodnoty faktoru hodnocení a potence pro vybrané školy.....</i>	52
<i>Tabulka 3 četnost špatných odpovědí v didaktickém testu .....</i>	56
<i>Tabulka 4 dosažené počty bodů v didaktickém testu .....</i>	57
<i>Tabulka 5 postoje a úspěšnost v didaktickém testu.....</i>	59

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČSSR	Československá socialistická republika
ČR	Česká republika
např.	na příklad
RVP	rámcový vzdělávací program
s.	strana
SOS	střední odborná škola
ŠVP	školní vzdělávací program
tzv.	takzvaně
VO	výzkumná otázka

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: dotazník