

# **Sociální a intrapersonální faktory ovlivňující multi- kulturní učení žáků středních škol**

Bc. Nikola Sobková

---

Diplomová práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Nikola Sobková**  
Osobní číslo: **H14755**  
Studijní program: **N7501 Pedagogika**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sociální a intrapersonální faktory ovlivňující multikulturní učení  
žáků středních škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy, multikulturních kompetencí a multikulturního učení.**  
**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 diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**GRANT, Carl A a Agostino PORTERA. Intercultural and multicultural education: enhancing global interconnectedness. New York: Routledge, 2011. ISBN 978-0-415-87674-2.**

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

**JIN, Lixian a Martin CORTAZZI. Researching intercultural learning: investigations in language and education. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013. ISBN 978-0-230-32133-5.**

**PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: Isociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národůl. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.**

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

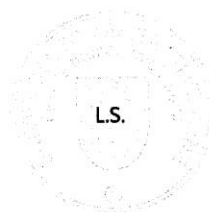
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **20. listopadu 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 5. 4. 2016

  
.....

<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 ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou multikulturního učení u žáků středních škol a klade si za cíl zmapovat, které z činitelů hrají významnou úlohu v procesu multikulturního učení žáků středních škol. Teoretická část definuje základní pojmosloví - multikulturní kompetence, modely multikulturních kompetencí a multikulturní učení a vymezuje faktory, které mohou ovlivňovat proces multikulturního učení. Praktická část zkoumá, jaký význam v procesu multikulturního učení mají jednotliví činitelé z hlediska subjektivního zhodnocení respondenty. Výzkum je pojat kvantitativně a využívá dotazníkové šetření, v němž respondenti na škále identifikují míru významu jednotlivých činitelů.

**Klíčová slova:** multikulturní kompetence, modely multikulturních kompetencí, multikulturní učení, sociální faktory, intrapersonální faktory

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the multicultural learning in high school students, and its target is to identify which factors play an important role in the process of multicultural learning of high school students. The theoretical part describes basic terminology - multicultural competence, models of multicultural competence and multicultural learning, and defines the factors, which may influence the process of multicultural learning. The practical part studies the influence of particular factors of multicultural learning according to respondents. The survey is conceived as quantitative and employs questionnaire statistics, where students identify the degree of importance in particular factors.

**Keywords:** multicultural competence, models of multicultural competence, multicultural learning, social factors, intrapersonal factors

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala panu Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení a pomoc při vypracovávání diplomové práce. Také děkuji všem respondentům, kteří strávili svůj čas vyplňováním dotazníků. A v neposlední řadě děkuji své rodině, která mě podporovala nejenom při psaní diplomové práce, ale i po celou dobu studia.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE</b> .....	<b>13</b>
1.1    DEFINICE MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	13
1.2    MODELY MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE .....	15
1.2.1    Třísložkový model multikulturních poradenských kompetencí.....	15
1.2.2    Model interkulturní citlivosti .....	15
1.2.3    Fantiniho model ICC.....	17
1.2.4    Pyramidový model .....	18
1.2.5    Procesní model .....	20
1.2.6    Hierarchický model .....	21
1.2.7    Model multikulturních kompetencí podle Morgensternové a Šulové.....	22
1.3    HODNOCENÍ A MĚŘENÍ MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE .....	24
1.3.1    Kvantitativní přístup k měření multikulturní kompetence .....	26
1.3.2    Kvalitativní přístup k měření multikulturní kompetence .....	27
1.4    MULTIKULTURNÍ UČENÍ.....	28
<b>2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MULTIKULTURNÍ UČENÍ</b> .....	<b>30</b>
2.1    SOCIÁLNÍ FAKTORY .....	30
2.1.1    Rodina .....	30
2.1.2    Škola.....	31
2.1.3    Vrstevnická skupina .....	33
2.1.4    Masová média .....	34
2.2    INTRAPERSONÁLNÍ FAKTORY .....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>3 DESIGN VÝZKUMU</b> .....	<b>39</b>
3.1    OBECNÉ A SPECIFICKÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY, HYPOTÉZY .....	39
3.2    POJETÍ VÝZKUMU .....	40
3.3    VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	41
3.4    VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	42
3.5    ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	43
<b>4 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>45</b>
4.1    VÝZNAM SOCIÁLNÍCH A INTRAPERSONÁLNÍCH ČINITELŮ MULTIKULTURNÍHO UČENÍ .....	47
4.2    PREFERENCE ČINITELŮ MULTIKULTURNÍHO UČENÍ Z HLEDISKA POHLAVÍ.....	49
4.2.1    Cestování do zahraničí .....	51
4.2.2    Otec .....	51
4.2.3    Spolužáci .....	51
4.2.4    Klíma třídy .....	51



4.2.5	Způsob výuky předmětu .....	52
4.2.6	Touha znát víc než ostatní .....	52
4.2.7	Politická strana, se kterou sympatizuji .....	52
4.2.8	Příslušnost ke skupině, která je mi blízká .....	52
4.3	PREFERENCE ČINITELŮ MULTIKULTURNÍHO UČENÍ Z HLEDISKA VĚKU .....	52
4.4	PREFERENCE ČINITELŮ MULTIKULTURNÍHO UČENÍ Z HLEDISKA DRUHU STŘEDNÍ ŠKOLY .....	53
4.4.1	Cestování do zahraničí .....	55
4.4.2	Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin .....	55
4.4.3	Otec .....	56
4.4.4	Sociální síť .....	56
4.4.5	Osobnost učitele .....	57
4.4.6	Spolužáci .....	57
4.4.7	Klíma školy .....	58
4.4.8	Klíma třídy .....	58
4.4.9	Vyučovací předměty ve škole .....	59
4.4.10	Způsob výuky předmětu .....	59
4.4.11	Sourozenci .....	60
4.4.12	Víra .....	60
4.4.13	Prarodiče nebo širší rodina .....	61
4.4.14	Partner .....	61
4.4.15	Literatura .....	62
4.4.16	Touha znát více než ostatní .....	62
4.4.17	Politická strana, se kterou sympatizuji .....	63
4.4.18	Příslušnost ke skupině, která je mi blízká .....	63
4.5	FAKTORY MULTIKULTURNÍHO UČENÍ .....	64
<b>5</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>66</b>
<b>6</b>	<b>DOPORUČENÍ .....</b>	<b>68</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>78</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

Kulturní rozmanitost a multikulturalismus jsou realitou 21. století, protože právě toto století se vyznačuje největší proměnou v oblasti jazykové a kulturní pestrosti obyvatelstva. Statistické údaje o složení obyvatelstva v jednotlivých zemích dokazují, že tomu tak skutečně je. Český statistický úřad (2015) eviduje, že k datu 31. prosince 2013 žilo v České republice 439 000 cizinců, a to v rámci trvalého nebo dlouhodobého pobytu. Tyto statistické údaje však nezahrnují etnické menšiny, které žijí trvale na území republiky a hlásí se k české národnosti. Započítáme-li je k počtu cizinců, získáme číslo daleko vyšší. Vzhledem k těmto skutečnostem považujeme za důležité věnovat se problematice multikulturního učení. Právě prostřednictvím multikulturního učení můžeme lépe a snadněji pochopit odlišnosti, které vyplývají z kulturní rozmanitosti současné společnosti.

Problematice multikulturního učení se budeme věnovat i v této diplomové práci. Multikulturní učení je termín, který v českém prostředí není doposud adekvátně prozkoumaný, naproti tomu v zahraničí již existují výzkumné práce zabývající se touto problematikou. Jedním z autorů, který se zabývá multikulturním učení (multicultural learning) je Bennett (2009, str. 2), který jej definuje jako „získávání zvýšeného povědomí o subjektivním kulturním kontextu a rozvoj schopnosti interakce napříč různými kulturními kontexty, a to jak bezprostředně tak i z hlediska dlouhodobých důsledků“. Vycházíme-li z této definice, budeme v našem pojetí za multikulturní učení považovat proces osvojování si znalostí, dovedností, postojů (včetně formování multikulturního vědomí) a schopností ve vztahu k multikulturnímu prostředí. Prostřednictvím multikulturního učení dochází u jedince k osvojování si multikulturní kompetence.

Proces multikulturního učení je různými způsoby determinován, v praktické části se proto zaměříme na vymezení činitelů, které tento proces ovlivňují. Pozornost soustředíme zejména na sociální (interpersonální) a intrapersonální kontext multikulturního učení, a to konkrétně u žáků středních škol. Za sociální kontext považujeme především vliv rodiny, vrstevníků, školy a médií, intrapersonální kontext naproti tomu souvisí s vnitřními činiteli, jako jsou například osobní zkušenosti jedince či motivace k poznávání kulturních odlišností.

Cílem výzkumu tedy bude definovat jednotlivé sociální a intrapersonální činitele, a to na základě předchozích výzkumných zjištění a studia odborné literatury, dále se zaměříme

na zjištění, do jaké míry tyto činitele ovlivňují multikulturní učení. Tyto poznatky mohou posléze přispět k zefektivnění multikulturní edukace u žáků středních škol. Pokud známe význam jednotlivých činitelů, můžeme edukační proces přizpůsobit takovým způsobem, aby činitele s největším významem byly zastoupeny v největší míře. Tím zaručíme, že edukační proces bude efektivnější a žáci přijmou osvojené poznatky za vlastní s větší pravděpodobností. Efektivní multikulturní edukace u žáků středních škol je důležitá v každé situaci a v každé době, ale její význam a důležitost ještě vzrůstá v souvislosti se současnou situací v Evropě spojenou s uprchlickou krizí a nutností vyrovnávat se s pobytem tolika cizinců na území České republiky, potažmo Evropy.

Tato diplomová práce vznikla v rámci projektu IGA/FHS/2015/003 Sociální a intrapersonální kontext multikulturního učení studentů středních škol a dílčí výzkumné výsledky již byly publikovány na Konferenci IGA 2015.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

Společnost 21. století je ve většině rozvinutých zemí na celém světě silně multikulturní, což v praxi znamená, že vedle sebe žijí příslušníci různých kultur se svými charakteristickými znaky, tradicemi a zvyklostmi. Jedním z klíčových úkolů současného školství by tedy mělo být multikulturní vzdělávání, respektive příprava dětí a dospívajících jakožto budoucích generací na život v takto kulturně rozmanité společnosti. Tato příprava by měla spočívat v budování multikulturních kompetencí prostřednictvím multikulturního učení. Multikulturní učení není v českém prostředí doposud adekvátně prozkoumaný termín, ovšem vycházíme-li z Bennetovy (2009, str. 2) definice multikulturního učení jakožto „získávání zvýšeného povědomí o subjektivním kulturním kontextu a rozvoj schopnosti interakce napříč různými kulturními kontexty, a to jak bezprostředně tak i z hlediska dlouhodobých důsledků“, pak můžeme multikulturní učení stručně definovat jako proces osvojování si multikulturní kompetence.

V souvislosti s termínem multikulturní kompetence se často setkáváme s dalším termínem, kterým je interkulturní (komunikační) kompetence, avšak mimo tyto pojmy se v odborné literatuře můžeme setkat i s dalšími, méně frekventovanými pojmy v podobném významu jako jsou například kompetence transkulturní, kroskulturní, mezinárodní, globální, sociokulturní a další (Kostková, 2013, str. 31). Pokud se zaměříme na dva nejpoužívanější termíny – multikulturní a interkulturní, musíme konstatovat, že mezi oběma adjektivy panuje terminologická nejednotnost. Někteří autoři význam obou termínů striktně rozlišují, jiní je používají jako synonyma. Odlišnost obou termínů můžeme stručně charakterizovat následujícím způsobem: multikulturalita představuje stav, naproti tomu interkulturalita zahrnuje interakci. Terminologickou různorodostí v této oblasti se zabývá i Průcha (2001, str. 17), který uvádí, že termín multikulturní je více spjat s anglicky mluvícími zeměmi (USA, Kanada, Velká Británie, Austrálie), naproti tomu termín interkulturní je častěji využíván v kontextu evropské terminologie.

### 1.1 Definice multikulturní kompetence

Pro účely této diplomové práce budeme oba termíny, multikulturní a interkulturní, pojímat synonymicky. Definováním pojmu multikulturní kompetence se zabývá celá řada odborníků, v následující části se zaměříme na některé z definic.

Popeová, Reynoldsová a Mueller (2004, str. 14) definují multikulturní kompetenci jako soubor multikulturního povědomí, znalostí a dovedností, jejichž součástí jsou rovněž rozpoznání a pochopení vlastních předpokladů, předsudků vůči okolí a hodnotové orientace, informace o odlišných kulturách a vytvoření vhodných intervenčních strategií a technik.

Dalším, kdo se pokusil definovat multikulturní kompetenci, byla Deardorffová (2006, str. 247-248), která pomocí delfské metody spolupracovala s dalšími odborníky. Výsledkem jejich společné práce je pokus o definování multikulturní kompetence jako „schopnosti efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založena na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích“.

Velmi podobně jako předchozí dva autoři definuje interkulturní kompetenci i Fantini (2006, str. 12) který ji považuje za soubor schopností nutných pro realizaci efektivní a vhodné interakce s jazykově či kulturně odlišnými jedinci.

V českém prostředí se o definici pokusil například Průcha, přičemž jeho definice je v souladu s definicemi jeho zahraničních kolegů, které jsme uvedli výše. Průcha (2010, str. 46) pracuje s termínem interkulturní kompetence a definuje jej následovně: „Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů.“

Podrobíme-li zmíněné definice analýze, zjistíme, že všechny jsou si velmi podobné. V podstatě se dozvídáme, že multikulturní či interkulturní kompetence znamená schopnost komunikovat s příslušníkem jiné kulturní skupiny za využití příslušných znalostí o odlišné kultuře jedince, s nímž jsme v interakci.

Popeová, Reynoldsová a Mueller zdůrazňují, že člověk by si měl být vědom vlastních předsudků vůči příslušníkům odlišných kultur, protože pouze člověk, který si je těchto chyb vědom, s nimi může i vědomě pracovat a snažit se je omezovat. Obdobně se k problému staví i Průcha, který ve své definici upozorňuje na nutnost respektu vůči kulturním odlišnostem mezi komunikujícími partnery.

## 1.2 Modely multikulturní kompetence

Mimo definice multikulturní kompetence se u mnoha autorů setkáváme s modelováním multikulturní kompetence. Modely multikulturní kompetence představují pohled daného autora na problematiku multikulturní kompetence, přičemž autoři v rámci těchto modelů definují, jakými složkami je multikulturní kompetence tvořena a uvádí, jaké vztahy jsou mezi jednotlivými složkami. Právě jednotlivé složky a interakce mezi nimi představují to, čím se jednotliví autoři se svými přístupy k modelování multikulturní kompetence odlišují.

Vzhledem k tomu, co bylo řečeno, můžeme konstatovat, že neexistuje jediný obecně platný model multikulturní kompetence, jehož struktura by byla všemi odborníky zcela přijímána. (Hladík, 2010)

V následující části se zaměříme na některé modely multikulturní kompetence.

### 1.2.1 Třísložkový model multikulturních poradenských kompetencí

Jedním z nejstarších modelů multikulturní kompetence je třísložkový model multikulturních poradenských kompetencí (Tripartite Model of Multicultural Counselling Competencies), který definoval D. W. Sue se svými kolegy v roce 1982. Tento model byl určen pro práci s klienty odlišných ras. Tento model rozlišuje tři složky multikulturních poradenských kompetencí: uvědomění (Awareness), znalosti (Knowledge) a dovednosti (Skills).

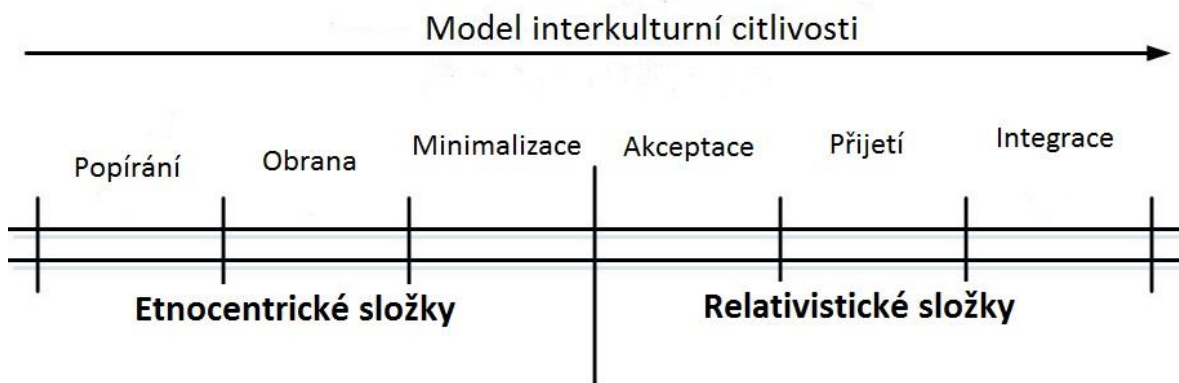
Složka **uvědomění** se týká potřeby kulturně vzdělaného poradce, který si je vědom předpokladů, předpojatostí, hodnot a osobnostních limitů a dokáže vzhledem k tomu předpovídat chování člověka. Složka **znalosti** se týká potřeby kulturně vzdělaného poradce, který rozumí kulturně odlišnému klientovi, aniž by ho negativně hodnotil nebo soudil. Složka **dovednosti** se vztahuje na fakt, že poradce by měl umět zvolit vhodnou intervenci pro práci s konkrétním klientem vzhledem ke kulturnímu zázemí klienta. (Paredes, 2007, str. 7-8)

Tento model je přínosem mimo jiné i proto, že se stal vzorem pro mnoho dalších definic a modelů multikulturní kompetence jiných autorů.

### 1.2.2 Model interkulturní citlivosti

Model interkulturní citlivosti (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity) představil poprvé v roce 1986 Milton Bennett. Model vysvětluje, jakým způsobem lidé vnímají a prožívají kulturní odlišnosti. Model zahrnuje šest hierarchicky řazených složek, přičemž

tři náleží k etnocentrickému pohledu na multikulturní realitu (popírání, obrana a minimalizace) a tři náleží k relativistickému pohledu (akceptace, přijetí, integrace). (Hladík, 2014, str. 21)



Obrázek 1: Bennettův model interkulturní citlivosti

**Etnocentrický pohled** na multikulturní realitu zahrnuje popírání, obranu a minimalizaci.

**Popírání** kulturních rozdílů je stav, kdy osoba ignoruje existenci jiných kultur a vlastní kulturu považuje za jedinou fakticky existující. Popírající osoby se obvykle nezajímají o kulturní rozdíly, často mají tendenci je odstraňovat či se chovat agresivně, pokud jim nějakým způsobem brání v jejich fungování.

**Obrana** proti kulturním rozdílům je stav, kdy osoba považuje vlastní kulturu za jedinou dobrou a správnou. V praxi se tento stav vyznačuje tím, že osoba rozlišuje vlastní kulturu, jejíž příslušníky označuje jako „my“ a kulturu cizí, jejíž příslušníky označuje jako „oni“, současně má osoba tendenci být vysoce kritická vůči cizím kulturám, s nimiž se v průběhu svého života setkává.

**Minimalizace** kulturních rozdílů je stav, kdy osoba považuje prvky vlastní kultury za univerzální, prvky cizích kultur má tendenci trivializovat či idealizovat. Často osoba očekává podobnosti, a pokud je nenalézá, může klást naléhavé požadavky ohledně nápravy chování příslušníků jiných kultur takovým způsobem, aby odpovídalo jejich očekávání, resp. očekávání jejich kultury.

**Relativistický pohled** na multikulturní realitu zahrnuje akceptaci, přijetí a integraci.

**Akceptace** kulturních rozdílů je stav, kdy osoba považuje vlastní kulturu jako jednu z mnoha kultur, ačkoliv neznamena přijetí těchto dalších kultur, což v praxi znamená, že odlišné kultury může osoba hodnotit negativně.



**Přijetí** kulturních rozdílů je stav, kdy osoba dokáže proměňovat vlastní myšlení a chování na základě zkušeností s odlišnými kulturami. Osoba je schopná nahlížet na svět s nadhledem a úmyslně měnit své chování za účelem efektivnější komunikace s příslušníky odlišných kultur.

**Integrace** kulturních rozdílů je stav, kdy prožívání vlastní kultury je neustále obohacováno o poznatky a pohled na svět odlišných kultur. (Bennett, Hammer, 1998)

### 1.2.3 Fantiniho model ICC

Fantini (2000, str. 27) používá termín interkulturní komunikační kompetence (intercultural communicative competence – ICC) a upozorňuje, že ačkoliv neexistuje jednotná definice, lze rozeznat tři hlavní oblasti, které jsou společné většině popisů a definic interkulturních kompetencí:

1. schopnost vytvořit a udržet vztahy,
2. schopnost komunikovat efektivně a vhodně s minimálním zkreslením,
3. schopnost dosáhnout shody a trvale spolupracovat s ostatními.

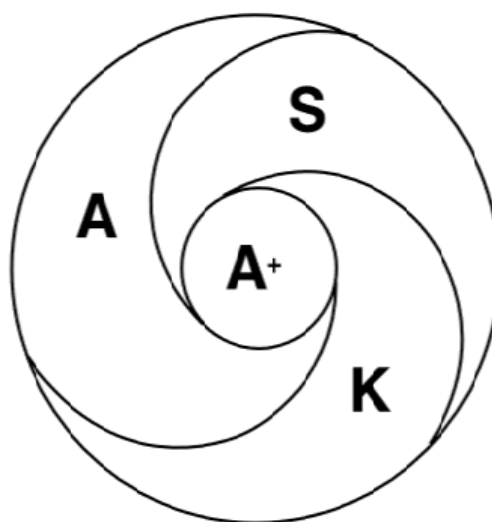
Ačkoliv soubor těchto schopností je důležitý pro každodenní fungování člověka, který přichází do interakce s příslušníky vlastní kultury, sehrávají tím významnější úlohu, pokud se jedná o příslušníky cizí kultury – komunikace napříč kulturami zpravidla stírá podobnosti mezi oběma kulturami a zvětšuje rozdíly, což komunikaci příliš neusnadňuje (Fantini, str. 27).

Konstrukci interkulturní kompetence, kterou Fantini (2000, str. 27) popisuje, staví na třech jejích attributech:

1. mnohovýznamovost, mnohoznačnost, rozmanitost rysů (variety of traits)
2. pětidimenzionálnost (five dimensions)
3. procesuálnost (developmental process)

**Mnohovýznamovostí, mnohoznačností či rozmanitostí rysů** se má na mysli výčet vlastností a rysů osobnosti, kterými by měl disponovat interkulturně úspěšný jedinec. Mezi tyto vlastnosti patří podle Fantiniho (2000, str. 28) například respekt, empatie, flexibilita, zájem, zvědavost, otevřenost, motivace, smysl pro humor, tolerance a podobně. V praxi bývají tyto vlastnosti často uváděny jako výstup multikulturně zaměřeného výcviku.

Interkulturní kompetence v tomto pojetí obsahuje nejméně **pět dimenzí**: vědomí (awareness), postoje (attitudes), dovednosti (skills), znalosti (knowledge) a znalost hostitelského jazyka (proficiency in the host tongue). Fantini (2000, str. 28-29) považuje vědomí za nejvýznamnější komponentu, a proto v grafickém ztvárnění modelu ICC má vědomí své místo v centru.



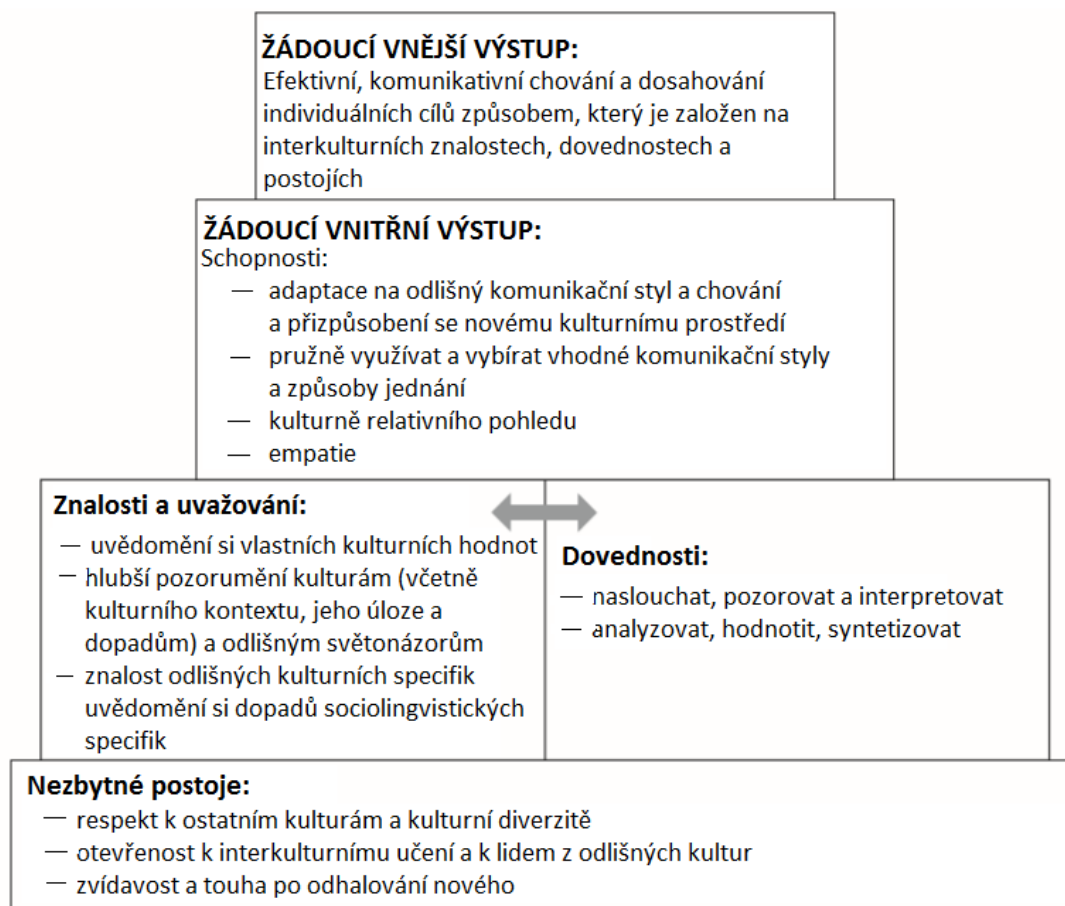
Obrázek 2: Fantiniho ICC model

**Procesuálnost** se vztahuje ke skutečnosti, že multikulturní kompetence podle Fantiniho (2000, str. 29-30) je celoživotní a nikdy nekončící proces. V podstatě upozorňuje na to, že nikdy nelze dospět absolutního dokonalého stavu multikulturní kompetence, protože je lze neustále zlepšovat nepřetržitým učením, rozvojem a přizpůsobováním se měnícím se podmínkám.

#### 1.2.4 Pyramidový model

Pyramidový model interkulturní kompetence (Pyramid Model of Intercultural Competence) vytvořila Deardorffová v roce 2004, v návaznosti na něj vytvořila Procesní model multikulturní kompetence (Process Model of Intercultural Competence), přičemž oba modely vznikly na základě jediného výzkumu v oblasti interkulturních kompetencí. V rámci tohoto výzkumu si autorka kladla za cíl dosáhnout maximálního možného konsenzu v definování interkulturní kompetence a jejich složek. Za tímto účelem oslovila 23 odborníků z USA, Kanady a Velké Británie a na základě jejich výpovědí (autorka použila delfskou metodu)

sestavila definici interkulturní kompetence a následně Pyramidový a Procesní model. (Hladík, 2010, str. 40)

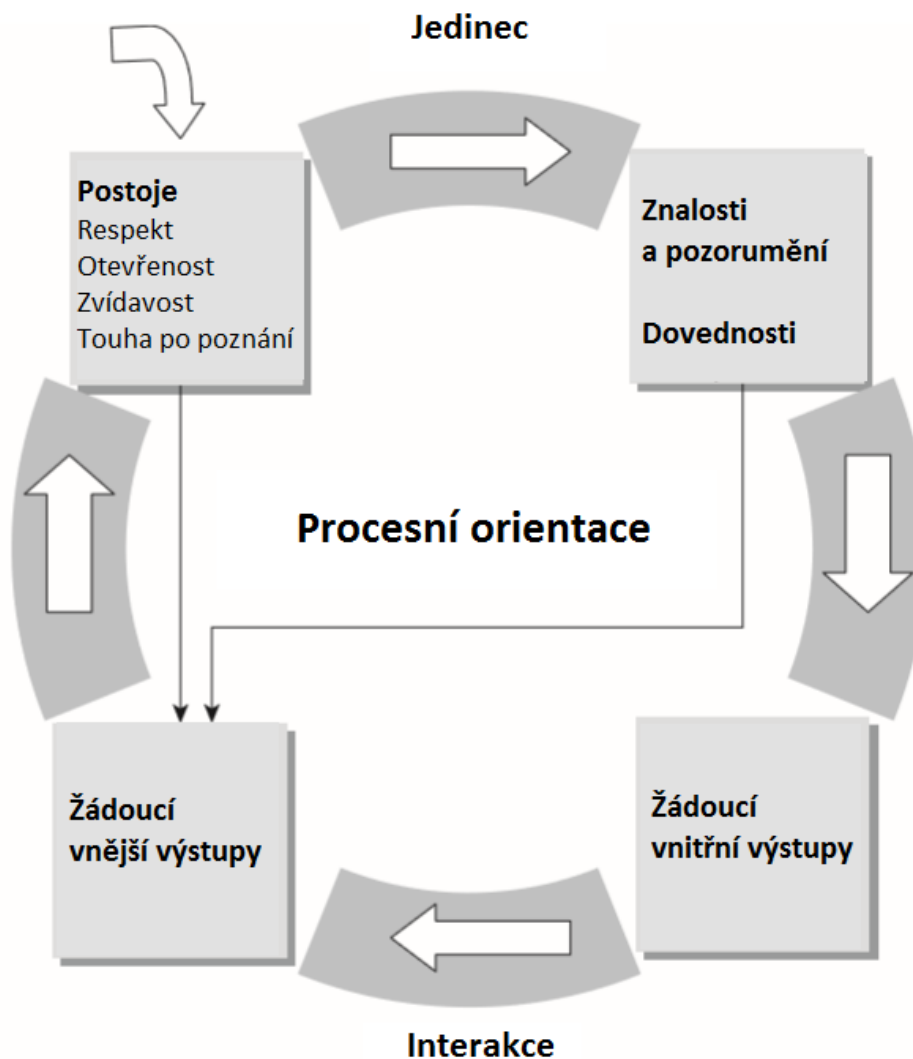


Obrázek 3: Pyramidový model interkulturní kompetence

Model je znázorněn jako pyramida, jejíž základnu tvoří **postoje**, které představují nezbytnou podmínku pro úspěšné osvojování dalších kompetencí, přičemž jako zvláště důležité hodnotí autorka tyto postoje: respekt, otevřenost a touha po poznávání. Model tedy postupuje od individuální úrovně postojů k interpersonální kulturní úrovni, tedy k jednotlivým výstupům. **Vnitřní výstupy** představují vnitřní změnu či posun v referenčním rámci a utvářejí podmínky pro vnější pozorovatelné výstupy, které bychom mohli v duchu definice interkulturní kompetence podle Deardorffové popsat jako vhodnou a efektivní komunikaci v interkulturní situaci. (Deardorffová, 2006, str. 254-255)

### 1.2.5 Procesní model

Procesní model interkulturní kompetence (Process Model of Intercultural Competence) vytvořila Deardorffová v návaznosti na Pyramidovém modelu.



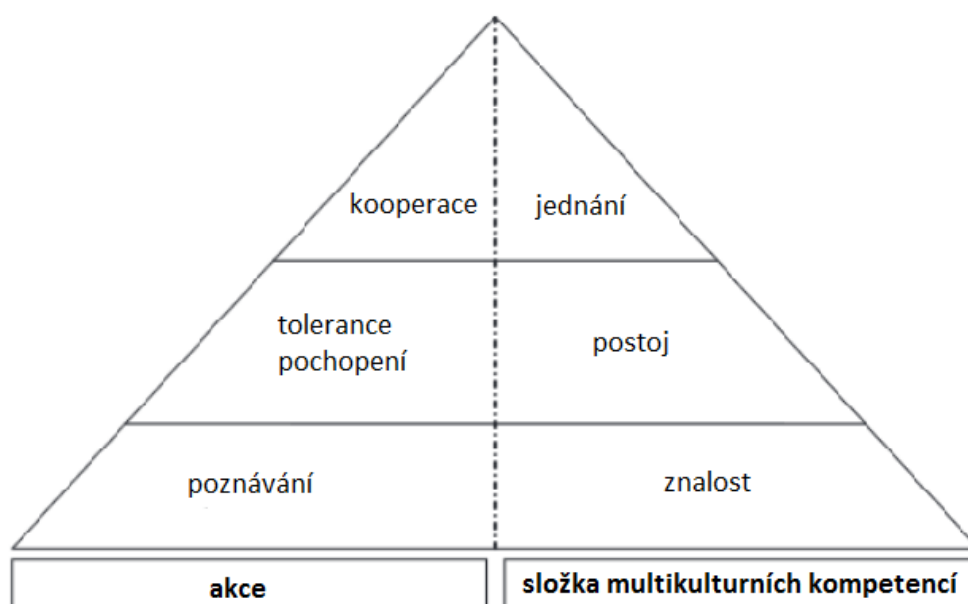
Obrázek 4: Procesní model interkulturní kompetence

Procesní model obsahuje stejné prvky jako Pyramidový model, a jeho hlavní přínos spočívá v tom, že popisuje komplexnost získávání interkulturní kompetence z hlediska pohybů a procesů mezi různými prvky. Vyvažuje tedy hlavní nevýhodu Pyramidového modelu, která spočívá v jeho relativní státnosti. Procesní model zcela jasně vymezuje získávání interkulturní kompetence jako proces, který spočívá v pohybu od osobní (individuální, intraperonální) úrovně k úrovni interpersonální, jež je charakteristická mimo jiné interkulturní interakcí. (Deardorffová, 2006, str. 257)

Šipky směřující od postojů, znalostí, porozumění a dovedností přímo k vnějším žádoucím výstupům naznačují, že efektivní a vhodné chování v interkulturní situaci (tj. žádoucí vnější výstupy) nejsou zcela závislé na dosažení žádoucích vnitřních výstupů, ačkoliv platí, že vnitřní výstupy jsou důležité a jejich vynechání nevede k osvojení si vnějších výstupů na potřebné úrovni. Procesní model současně vymezuje získávání interkulturní kompetence jako nikdy nekončící proces, v rámci něhož lze dosahovat neustálého zlepšování úrovně interkulturní kompetence. (Deardorffová, 2006, str. 257)

### 1.2.6 Hierarchický model

Hierarchický model vychází z Průchova pojetí multikulturní kompetence. Průcha (2011, str. 17) publikoval následující „rovnici“: „Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → koexistovat a kooperovat“. Hladík (2011, str. 55) na základě této „rovnice“ konstruuje Hierarchický model.



Obrázek 5: Hierarchický model multikulturních kompetencí

Hierarchický model vznikl takovým způsobem, že k jednotlivým stupňům Průchovy „rovnice“ (1. poznávání, 2. porozumění, 3. kooperace) jsme přiřadili tři nejčastěji uváděné složky multikulturních kompetencí (1. znalosti, 2. postoje, 3. dovednosti). Hierarchický model vychází z představy, že poznávání a znalosti hrají zásadní úlohu a představují významnou determinantu postojů – bez dostatečných znalostí nelze budovat žádoucí postoje.

„Celý model směřuje ke kooperaci. Ta je pokládána za nezbytný atribut fungující kulturně pluralitní společnosti. Na základě žádoucích postojů k menšinám, odlišným etnikům a kulturním skupinám jsme schopni adekvátně jednat.“ (Hladík, 2010, str. 35)

### 1.2.7 Model multikulturních kompetencí podle Morgensternové a Šulové

Morgensternová a Šulová (2007, str. 9-10) vymezují potřebu jedince být interkulturně sensitivní, aby mohl být v soudobé multikulturní společnosti úspěšný. Interkulturní sensitivity se podle autorek vyznačuje zejména tím, že jedinec rozvíjí a prohlubuje tzv. **interkulturní kompetence**. V tomto psychologickém pojetí nechápeme kompetence pouze jako „souhrn znalostí, dovedností a schopností, které se dají získat či naučit“, nýbrž pod tento termín zahrnujeme „i prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v interkulturní situaci osvědčí (např. sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, zvědavost, tolerování odlišností, sebedůvěra a snížená míra úzkostlivosti)“.

Morgensternová a Šulová (2007, str. 10) rozlišují tři složky interkulturní kompetence – kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence. **Kognitivní kompetence** představují znalosti, poznatky a informace o odlišných kulturách i o sobě samém. **Afektivní kompetence** představují jedincovo prožívání konkrétní situace, např. pobyt v odlišné kultuře. **Behaviorální kompetence** představují množství schopností a dovedností, které jedinec využívá při kontaktu s odlišnou kulturou – např. schopnost komunikace, řešení problémů, schopnost kooperace apod. (Morgensternová, Šulová, 2007, str. 11-12)

Tabulka 1: Model multikulturních kompetencí podle Morgensternové a Šulové

<b>Kognitivní kompetence</b>		
	reálný pohled na sebe sama	posilování sebereflexe sebepojetí
	kulturní identita	uvědomit si vlastní „kulturní závaží“ – kulturní já uvědomit si vlastní kulturní hodnoty, normy a tradice a jejich význam pro svoji osobnost

	poznatky o cizí kultuře	získat poznatky o cizí kultuře přiblížit se způsobu myšlení v cizí kultuře správně analyzovat chování příslušníka cizí kultury uvědomit si rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou
	předcházení předsudkům, stereotypů tolerování odlišnosti	naučit se být „kulturně“ otevřený a tolerantní posílit pozitivní postoj vůči cizím kulturám
<b>Afektivní kompetence</b>		
	interkulturní sensitivita a adaptabilita	citlivost vůči cizí kultuře a schopnost adaptability
	empatie	vcítit se do cizích mentalit, jejich specifik a lépe interpretovat cizí vzorce chování
	interpersonální vztahy a jejich prožívání	správně interpretovat emoce v dané kultuře uvědomit si interpersonální distanci a blízkost v dané kultuře či jiná specifika
<b>Behaviorální kompetence</b>		
	umění interkulturní komunikace	schopnost komunikovat bez komunikačních šumů a nedorozumění autenticita projevu umění naslouchat uvědomění si a respektování formálních pravidel v cizích kulturách práce s neverbální komunikací

		pochopení specifčnosti humoru a ironie
	řešení interkulturních konfliktů/ problémů	vnímat a správně interpretovat konfliktní situace naučit se strategie řešení konfliktů
	schopnost kooperace a práce v interkulturním týmu	respektovat ostatní pochopit svoji roli v týmu přispívat k rozvoji týmu a facilitovat jej

### 1.3 Hodnocení a měření multikulturní kompetence

Lidská tendence hodnotit a měřit všechno, s čím se člověk v životě setkává, se odráží i v multikulturní oblasti. Hodnotit a měřit multikulturní kompetenci však není tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Vzhledem k rozličným definicím a složitosti konstruktů multikulturní kompetence obecně, je téměř nemožné nalézt univerzální hodnotící a měřící metodu.

Deardorffová (2009, str. 72) pojímá hodnocení a měření multikulturní kompetence jakožto hodnocení a měření **výstupů z učení** (learning outcomes), což v praxi znamená, že aby byly výstupy z učení zhodnotitelné, musíme znát přesné vymezení učebních cílů. O to se pokusila Americká rada pro vzdělávání (American Council on Education) v roce 2006 společně s dalšími odborníky, kdy vytvořila seznam **Společných interkulturních studijních výstupů** (Common Intercultural Learning Outcomes).

Podle tohoto seznamu (ACE, 2014) by žáci měli dosáhnout v průběhu multikulturně zaměřené výuky těchto znalostí, postojů a dovedností:

#### Znalosti

- a) porozumět propojenosti a vzájemné závislosti globálních systémů
- b) porozumět historickým, kulturním, ekonomickým a politickým vlivům, které působí na společnost
- c) rozvíjet komplexní chápání kultury a dynamickou povahu kultury



- d) porozumět rozmanitým kulturám a otázce, jak kultura vzniká
- e) pochopit vztah moci a jazyka a vzájemné ovlivňování jazyka a kultury
- f) pochopit souvislosti mezi mocí, znalostmi, privilegii, pohlavím a třídou (lokálně i globálně)
- g) porozumět konfliktům a mocenským vztahům
- h) pochopit, jak jazyk dokáže formulovat naše myšlení a pohled na svět
- i) rozpoznat, jak a proč vznikají stereotypy

### **Postoje**

- a) rozvíjet smysl pro perspektivu a sociální odpovědnost
- b) překonat provinciální myšlení
- c) omezit vlastní předsudky
- d) ocenit rozdíly mezi vlastní a odlišnou kulturou, uzнат odlišné kultury jako legitimní
- e) zlepšit kulturní sebeuvědomění a pochopení sebe sama v globálním kontextu
- f) prokázat větší zájem o poznávání odlišných kultur
- g) rozvíjet empatii
- h) být otevřený

### **Dovednosti**

- a) myslet, pracovat a pohybovat se napříč hranicemi – v různých prostředích
- b) rozvíjet a uplatňovat dovednosti v řešení konfliktů
- c) rozvíjet a využívat interkulturní komunikační dovednosti
- d) prokázat jazykové znalosti
- e) přijímat informovanou odpovědnost v globálně propojeném světě
- f) propojovat teorii a praxi prostřednictvím vlastních zkušeností
- g) internalizovat a aplikovat kulturní porozumění a znalosti
- h) vyhledávat rozmanité pohledy na svět

Vytvářením vhodných nástrojů pro hodnocení a měření multikulturní kompetence se zabývají odborníci již od 80. let 20. století. Za tuto dobu vzniklo velké množství různých přístupů a nástrojů, které nám umožňují hodnotit a měřit multikulturní kompetence. Hladík (2014, str. 32-34) přináší přehled těch nejznámějších a nejpoužívanějších, přičemž rozlišuje dva, respektive tři hlavní přístupy: kvantitativní, kvalitativní a smíšený přístup.

### 1.3.1 Kvantitativní přístup k měření multikulturní kompetence

Hladík (2014, str. 37-38) uvádí klasifikaci nástrojů měřících úroveň multikulturní kompetence podle Gamsta, Lianga a Der-Karabetiana (2011), kteří rozdělili existující nástroje do osmi skupin z hlediska cílů měření a cílové skupiny, pro něž je nástroj určen:

1. Sebehodnotící nástroje sloužící ke zjištění úrovně multikulturní kompetence v pomáhajících profesích (u pedagogů, sociálních pracovníků, psychologů aj.).
2. Evaluace sloužící supervizorům či trenérům v poradenství zaměřeného na kulturní kompetence účastníků výcviků a kurzů.
3. Měření osobně vnímané zdatnosti (self-efficacy) související se zjišťováním míry důvěry ve vlastní kulturní kompetence při poskytování služeb (péče).
4. Nástroje používané k měření multikulturní kompetence v poradenství homosexuálů a bisexuálů.
5. Nástroj zaměřený na kulturní kontext v poradenství pro ženy.
6. Dotazník zjišťující pohled klientů na kulturní kompetence jejich poradců a poskytovatelů služeb.
7. Měření ve vzdělávání – nástroj k měření multikulturní kompetence učitelů a dalších pedagogických pracovníků
8. Nástroj, kterým je možné měřit osobnostní složky jedince, které představují předpoklad úspěšného fungování v multikulturní společnosti.

Vzhledem k tomu, že problematika hodnocení a měření multikulturní kompetence v USA je působištěm poradenské psychologie, nalézáme většinou takové nástroje, které se vztahují právě k poradenství. Pokud bychom se zaměřili na oblast školství, můžeme zmínit adaptaci dotazníku Multicultural Awareness, Knowledge and Skills Survey – Counselor Edition (MAKSS-CE), o kterou se zasloužili D'Andrea, Daniels a Noonan. Díky této verzi dotaz-

níku mohl vzniknout **Multicultural Awareness, Knowledge and Skills Survey – Teachers Form** (MAKSS-Form T). Tento dotazník je určen pro zjišťování úrovně multikulturní kompetence u učitelů s důrazem na rozvoj dílčích kompetencí, které nedosahují žádoucích hodnot, a je třeba pracovat na jejich zlepšování. (Hladík, 2014, str. 52)

Většina kvantitativně orientovaných výzkumných nástrojů vyvinutých pro měření multikulturní kompetence jsou sebehodnotící dotazníky, což považujeme za jeden z největších nedostatků těchto dotazníků, protože lze polemizovat o tom, nakolik by se lišil výsledek získaný tímto sebehodnotícím dotazníkem od reálného objektivně hodnoceného stavu. Ačkoliv výzkumníci, kteří používají tyto nástroje, usilují o maximální snížení rizik spojených se subjektivním hodnocením sebe sama, přesto s tímto rizikem musíme pracovat. (Hladík, 2014, str. 53)

### 1.3.2 Kvalitativní přístup k měření multikulturní kompetence

„Počátky kvalitativně orientovaného výzkumu v multikulturní oblasti (přesněji v oblasti multikulturního poradenství) datujeme do konce 80. let 20. století. V této době si autoři začínají uvědomovat, že jsou oblasti výzkumu, u kterých není využití kvantitativních postupů zcela efektivní. Základním argumentem bylo, že v poradenství (zejm. v poradenské psychologii) je třeba se více zaměřovat na objevování nových poznatků než na verifikaci stávajících.“ (Hladík, 2014, str. 57)

K nejčastěji využívaným metodám v rámci kvalitativního přístupu k měření multikulturní kompetence patří rozhovor a pozorování. Právě tyto metody často doplňují kvantitativně orientované výzkumy za účelem minimalizování zmíněných rizik spojených s využíváním sebehodnotících dotazníků.

Jednou z oblíbených metod kvalitativního přístupu je **hodnocení portfolia**. Portfolio je „soubor výsledků studentovy činnosti, který je zdrojem informací o jeho úsilí, posunu a výsledcích v dané oblasti“ (Coleman, Hau, 2003, cit. podle Hladík, 2014, str. 59). Jedním z propagátorů kvalitativního přístupu obecně a využití portfolia jako hodnotící metody v oblasti multikulturní kompetence je Ponterotto. Společně s dalšími kolegy navrhuje využití dvanáctistránkového portfolia (Multicultural/Diversity Teaching Competencies Portfolio), jehož podstatou je poskytnutí žákovy zpětné vazby – žák se vyjadřuje k jednotlivým kompetencím a to takovým způsobem, že do příslušných sloupců zaznamenává konkrétní

aktivity, které mu pomáhají rozvíjet danou kompetenci ve škole i mimo školu. (Hladík, 2014, str. 59-60)

#### 1.4 Multikulturní učení

Multikulturní učení je termín, který v českém prostředí není doposud adekvátně prozkoumaný, naproti tomu v zahraničí již existují výzkumné práce zabývající se touto problematikou. Problematika multikulturního učení je charakteristická mimo jiné nejednotnou terminologií, takže se setkáváme s různými termíny, které pro účely této práce pojmáme převážně synonymicky. V anglických odborných textech se setkáváme zejména s výrazy *multicultural learning*, *intercultural learning* či *cross-cultural learning*.

Multikulturní učení se týká poznávání odlišných kultur, především skrze vlastní interakci v těchto kulturách s kulturně odlišnými jedinci a způsobů, jakými se v rámci odlišných kultur učíme a komunikujeme (Jin, Cortazii, 2013, str. 1). Vzhledem k současné situaci spojené s migrací a uprchlickou krizí, je stále větší pravděpodobnost, že v našem blízkém okolí bude žít osoba, která pochází z odlišného kulturního zázemí, a tudíž se budeme muset naučit vedle takové osoby žít a tolerovat její kulturní specifika. V důsledku těchto společenských proměn narůstá význam multikulturního učení jako jednoho z možných způsobů řešení či zlepšení situace.

Jedním z autorů, který se zabývá **multikulturním učením** (multicultural learning) je Bennett (2009, str. 2), který jej definuje jako „získávání zvýšeného povědomí o subjektivním kulturním kontextu a rozvoj schopnosti interakce napříč různými kulturními kontexty, a to jak bezprostředně tak i z hlediska dlouhodobých důsledků“. V rámci definování multikulturního učení vymezuje Bennett existenci objektivní a subjektivní kultury. **Objektivní kultura** představuje soubor institucionálních, politických a historických podmínek, které vytvořila a nadále udržuje skupina navzájem se ovlivňujících jedinců – například národ Čechů se vyznačuje používáním stejného jazyka, jistým státním uspořádáním, společnou historií a podobně, což ho odlišuje od jiných národů (Bennett, 2009, str. 2). **Subjektivní kultura** naproti tomu představuje unikátní pohled na svět skupiny lidí, které spojují společné charakteristiky – mluvíme o jakýchsi kulturních vzorech – jak něco děláme, jak na to pohlížíme, jak si to vysvětlujeme a podobně. Jedním z aspektů subjektivní kultury, který Bennett obzvláště vyzdvihuje, je kulturní sebeuvědomění, které je podle autora nezbytným předchůdcem multikulturního učení. V důsledku kulturního sebeuvědomění poznáváme

kulturní odlišnosti a teprve v momentě, kdy si je dokážeme uvědomit, může být zahájen proces multikulturního učení. (Bennett, 2009, str. 3-4)

Vycházíme-li z Bennettovy definice, budeme v našem pojetí za multikulturní učení považovat proces osvojování si znalostí, dovedností, postojů (včetně formování multikulturního vědomí) a schopností ve vztahu k multikulturnímu prostředí. Prostřednictvím multikulturního učení dochází u jedince k osvojování si a rozvoji multikulturní kompetence.

Osvojování a další rozvoj multikulturní kompetence probíhá především prostřednictvím dvou hlavních momentů, jednak v rámci interakce s příslušníkem odlišné kultury, což se odehrává často neuvědomovaně, nebo prostřednictvím tzv. multikulturní výchovy, která se odehrává zpravidla ve školách a představuje záměrnou snahu o osvojení si a rozvoj multikulturní kompetence. Hladík (2006, str. 25-26) definuje multikulturní výchovu jako „intencionální (záměrné) edukační (výchovně – vzdělávací) působení na jedince s cílem dosáhnout takových změn jeho osobnosti, které jedince připraví na život v multikulturní společnosti.“

V následující kapitole se zaměříme na činitele, které ovlivňují proces multikulturního učení jakožto osvojování si znalostí, dovedností, postojů a schopností ve vztahu k multikulturnímu prostředí.

## 2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MULTIKULTURNÍ UČENÍ

V této kapitole se blíže zaměříme na činitele, kteří mohou mít vliv na proces multikulturního učení. V souvislosti s těmito činiteli budeme pozornost soustředit jednak na sociální kontext a jednak na intrapersonální kontext multikulturního učení.

V našem pojetí sociální kontext respektive sociální činitelé zahrnují především vlivy rodiny, školy, vrstevníků a médií, obdobně jako tomu bylo ve výzkumu realizovaném v roce 2013 Hladíkem a Pagáčovou.

Intrapersonální kontext souvisí s vnitřními činiteli, které ovlivňují chování a prožívání jedince ve vztahu ke kulturním odlišnostem a multikulturní realitě jako takové. Vnitřní činitelé zahrnují zejména vlastní zkušenosti jedince, jeho motivaci k poznávání odlišností a jejich přijímání nebo jeho temperament.

### 2.1 Sociální faktory

Proces multikulturního učení mohou ovlivňovat sociální faktory, které představují zejména vlivy rodiny, školy, vrstevníků a médií.

#### 2.1.1 Rodina

**Rodina** bývá obvykle charakterizována jako malá primární sociální skupina, nebo též společenská instituce, která představuje základní stavební kámen lidské společnosti (Nakonečný, 2009, str. 425). Rodinu můžeme rovněž definovat jako skupinu osob vzniklou manželstvím, pokrevním příbuzenstvím nebo adopcí, kteří žijí v jedné domácnosti a vstupují do vzájemné interakce (Jandourek, 2012, str. 194). V případě, že jako rodinu pojmáme dospělé rodiče a jejich děti, mluvíme o nukleární rodině, pokud společně s nukleární rodinou žijí i další příbuzní, například prarodiče, mluvíme o rodině rozšířené. Správně fungující rodina se vyznačuje tím, že plní různé funkce, které se vztahují zejména k rodičovství a výchově dětí, což jsou hlavní důvody, které bývají uváděny jako účel vzniku rodiny. Funkce rodiny spočívají hlavně v poskytování péče, lásky a bezpečného zázemí pro všechny členy rodiny, včetně ekonomického zabezpečení. (Jandourek, 2012, str. 195) Havlík a Kořa (2002, str. 68) funkce rodiny vymezují následovně:

1. Biologická a reprodukční funkce (včetně funkce ochranné).

2. Emocionální funkce.
3. Ekonomická funkce.
4. Socializační a výchovná funkce.

Rodina je místem, kde probíhá primární socializace, jakožto proces začleňování jedince do společnosti, přičemž platí, že bezproblémově může socializace probíhat pouze v dobře fungující rodině – taková rodina může dítěti předat „základní informace nezbytné pro orientaci ve společnosti nejprve vrstevníků a potom dospělých a zásobovat je oním „kapitálem“, jímž sama disponuje – ekonomickým, kulturním a sociálním“ (Petrušek, 2009, str. 94). Primární socializace v rodině probíhá takovým způsobem, že rodinní příslušníci obklopující jedince mu zprostředkovávají realitu, dítě tuto představu vnímá jako jedinou možnou realitu a v důsledku blízkého vztahu s blízkými dochází k internalizaci rodinou prezentované sociální reality (Stašová, Slaninová, Junová, 2015, str. 16).

V současné době se často hovoří o krizi rodiny, v jejímž důsledku vymizela tradiční rodina. Moderní rodina je charakteristická tím, že vzniká a funguje pouze v rámci nukleární rodiny, přičemž různé generace žijí odděleně – prostorově i funkčně. Sociální role jsou rovněž oddělené a vzájemně se doplňují, výrazně se však mění funkce rodiny – moderní rodina již neplní veškeré funkce sama, nýbrž řadu funkcí přejímají různé instituce, rodina se nově specializuje pouze na funkce spojené s péčí a citovým zabezpečením dětí. (Petrušek, 2009, str. 95)

Pokud pojímáme proces multikulturního učení jako proces vzdělávací, můžeme předpokládat, že právě rodina bude hrát důležitou roli a značně tento proces ovlivňovat. Mnoho výzkumů, včetně slavné studie amerického sociologa Colemana z šedesátých let, ukazuje, že rodina do značné míry ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. (Rabušicová et al., 2004, str. 22) Pokud mluvíme o vlivech rodiny, zpravidla se zajímáme o socioekonomický status rodiny, vztahy mezi rodiči a dítětem, výchovný styl rodičů nebo míru podpory, kterou rodiče dítěti poskytují. V našem pojetí nás zajímají jednotliví členové rodiny a míra jejich vlivu na proces multikulturního učení.

### 2.1.2 Škola

**Škola** je „základní a nejorganizovanější výchovně-vzdělávací instituce, vybavená profesionálními vychovateli – vzdělavateli“, která funguje na základě komplexního systému péče

státu (společnosti) o výchovu a vzdělávání svých obyvatel (Kolář et al., 2012, str. 137). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 297) upozorňuje, že termín škola lze chápat ve třech různých významech:

1. Škola jako společenská instituce sloužící pro řízenou edukaci (výchovu a vzdělávání) dětí a mládeže.
2. Škola jako organizační jednotka se značnou mírou autonomie, jejímž posláním je realizace programu formálního vzdělávání na určeném místě a v daném čase, s formálně ustanovenými hierarchiemi rolí a vztahů všech zúčastněných subjektů.
3. Škola jako společenství lidí a specifické kulturní prostředí, v němž vznikají a rozvíjí se vztahy a budoucí konfigurace dětí a mládeže v dospělosti.

Školy a další školská zařízení utváří školský systém, jehož primárním účelem je zajišťování formálního vzdělávání. Současný školský systém je tvořen mateřskými, základními, středními, vyššími odbornými a vysokými školami, dále speciálními školami, zařízeními ústavní a ochranné výchovy, školskými zařízeními, zařízeními pro zájmové vzdělávání a školními knihovnami. Z hlediska zřizovatele rozlišujeme školy veřejné a nestátní, které zahrnují školy soukromé a církevní. (Průcha, 2009, str. 56-62)

Obecně můžeme funkce školy vymezit jako zprostředkování edukačního procesu dětem a mládeži, ačkoliv podrobně jsou funkce školy a školního vzdělávání jako takového specifikovány v konkrétních zákonech a navazujících předpisech. Základním dokumentem české vzdělávací politiky na národní úrovni je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha z roku 2001, která definuje obecné vzdělávací cíle. (Průcha, 2009, str. 112-113) Ovšem mimo edukaci plní škola další významnou úlohu spočívající v socializaci. Socializaci probíhající ve škole označujeme jako sekundární socializaci a je velmi důležitá, protože právě ve škole se jedinec dostává do kontaktu s dalšími lidmi, jednak s vrstevníky a jednak s autoritami v podobě vyučujících, což v důsledku učí jedinec, jak se má chovat v interakci s druhými lidmi (Havlík, Kořa, 2002, str. 137).

Pokud chceme zmapovat, jakým způsobem škola ovlivňuje různé fenomény, včetně multi-kulturního učení, zajímáme se zejména o tzv. psychosociální klima školy, které je „odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání, posuzování a hodnocení školního dění jeho stálými aktéry – např. žáky, učiteli, ředitelem a jeho zástupci“ (Průcha, 2009, str. 292), dále o vztahy mezi spolužáky a vztahy mezi žáky a učitelem. V našem



pojetí se zaměříme mimo již zmíněné klima školy i na klima třídy, vliv spolužáků, učitele a celkového způsobu výuky.

### 2.1.3 Vrstevnická skupina

**Vrstevnická skupina** je neformální primární skupina lidí, kteří mají přibližně stejný věk a sdílejí stejný nebo podobný sociální status. Vrstevnické skupiny se většinou vyznačují i společně stráveným časem, který vyplňují činnostmi, které uspokojují a baví všechny příslušníky takové skupiny. (Jandourek, 2012, str. 204)

Vrstevnické skupiny bývají zpravidla složeny spíše z menšího počtu členů, takže je můžeme označit jako malé sociální skupiny. Jakožto malé sociální skupiny mají vrstevnické skupiny následující charakteristické znaky (Petrušek, 2009, str. 98-100):

1. Mezi členy skupiny existuje bezprostřední interakce (kontakt tváří v tvář).
2. Ve skupině existuje rozvinutá komunikační síť, která je formou symbolické interakce. Členové skupiny si často vytváří vlastní „jazyk“, volí si přezdívky apod., čímž se stává jejich komunikace pro vnější svět uzavřená.
3. Pravidelné setkávání a vzájemná komunikace vede postupem času k utvoření relativně pevných sociálních vztahů mezi členy skupiny.
4. Skupina pracuje na výkonu společných činností, které často vznikají v důsledku interakce mezi členy skupiny (např. pravidelné setkávání vede k tomu, že chodíme na koncerty, jezdíme na výlety atd.).
5. Skupina svou činností naplňuje společný cíl.
6. Uvnitř skupiny se diferencují role – každý člen skupiny má svoji roli a k ní se vztahující úlohu. Ve skupině se zpravidla diferencují role vůdce, „skupinového šaška“ nebo „obětního beránka“.
7. Skupina si vytváří normativní a hodnotový systém, podle nichž se chová a řídí svoji činnost.
8. V případě nedodržování norem zpravidla následuje trest, na kterém se ostatní členové skupiny dohodnou, případně může být člen odměněn za konformní chování. Tento systém označujeme jako systém sankcí.
9. Členové skupiny se cítí být součástí skupiny (vědomí skupinové příslušnosti).

10. Členové skupiny si současně uvědomují nejenom, kdo k nim patří, ale současně i kdo k nim nepatří (vědomí skupinové odlišnosti).

Z hlediska vývojové psychologie plní vrstevnické skupiny nezastupitelnou úlohu. Dítě školního věku pocítuje velmi významnou potřebu kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou, díky tomu má právě v tomto období vrstevnická skupina značný socializační vliv, který ještě narůstá s rostoucím věkem jedince a maximalizuje se v období dospívání. Skupina umožňuje rozvoj různých kompetencí a osobnostních vlastností – jedinec se učí spolupracovat s druhými, toleranci a respektu, přijímá pravidla dané skupiny a podobně. (Vágnerová, 2012, str. 338) V období adolescence slouží vrstevnická skupina jako opora při procesu utváření individuální identity. Skupinová identita v tomto případě sehrává úlohu opory neurčité a měnící se individuální identity dospívajícího jedince. (Vágnerová, 2012, str. 458) Nakolik je vliv vrstevnické skupiny silný ukazuje i závěr výzkumného šetření, které realizoval Hartup (1994), ten se domnívá, že úspěšně fungující vztahy s vrstevníky jsou silnějším prediktorem adaptace a funkčnosti v dospělosti než školní prospěch.

#### 2.1.4 Masová média

V nejširším slova smyslu je **médium** výraz, který používáme pro označení všech komunikačních prostředků, tedy prostředků, jejichž prostřednictvím může jedinec navázat kontakt s dalšími osobami (Ježek, Jirák, 2014, str. 8; Jirák, Pavličiková et al.; 2013, str. 18). Zprostředkovatelů komunikace je značné množství, a tak rozlišujeme primární, sekundární, terciární a kvartární média (Ježek, Jirák, 2014, str. 9):

1. Primární média – zahrnují jazyk, kterým komunikujeme (tj. čeština) a neverbální kódy (tj. řeč těla) – primární média jsou charakteristická tím, že je užíváme v každé komunikační situaci.
2. Sekundární média – představují jakousi technickou podporu komunikace, tedy zprostředkovávají komunikaci v situaci, kdy se účastníci komunikace nevidí či neslyší – sekundárními médii jsou např. písmo, pošta či telefon.
3. Terciární média – zahrnují tisk, rozhlas, televizní vysílání a internet – označujeme je jako **masová média**, a to vzhledem k jejich úloze šířit sdělení na celospolečenské úrovni.

4. Kvartární média – označovaná rovněž jako síťová média, představují totiž komunikační prostředky založené na síťovém připojení počítačů – kvartární média zahrnují zpravodajské webové portály, internetová úložiště dat, email, Skype, Facebook a jiné sociální sítě.

**Masová média** jsou charakteristická tím, že jsou „obsahově univerzální, mají velkou popularitu a jsou v zásadě veřejné povahy“, jejich nezastupitelnou výhodou je jejich dostupnost a aktuálnost – informace sdělují v krátkých, pravidelných intervalech (jako v případě tisku) či dokonce průběžně (jako rozhlas, televize a internetová média). (Jirák, Köpplová, 2015, str. 19)

Média plní ve společnosti významné funkce (Ježek, Jirák, 2014, str. 21-24):

1. Informativní funkce – média zprostředkovávají divákovi obrovské množství informací o všem, co se děje okolo nás.
2. Vzdělávací funkce – množství mediálních sdělení přispívá ke vzdělávání lidí (např. dokumentární filmy, populárně naučné časopisy, webové stránky atd.).
3. Přesvědčovací funkce – média mají jistou přesvědčovací moc – někdy jen upravují názory a postoje lidí, jindy je dokáží vyprovokovat dokonce k jednání; této funkce využívají reklama a různá propagační sdělení.
4. Zábavní funkce – mnoho z nás využívá média jako prostředek pro trávení volného času.

Uvažujeme-li o vlivech médií na člověka, musíme rozlišovat mezi krátkodobými a dlouhodobými účinky působení médií. V případě krátkodobých účinků hovoříme nejčastěji o emocionálních, konativních a fyziologických změnách, které se projevují bezprostředně, ale zpravidla záhy vymizí. Příkladem takové změny může být změna tepové frekvence či zakrývání očí při sledování napínavého filmu či smích při sledování komediálního snímku. V případě dlouhodobých účinků mohou média sehrát roli zejména v případě formování představy občanů, která témata se aktuálně nejvíce řeší a je jim tudíž potřeba věnovat pozornost. (Jirák, Köpplová, 2015, str. 312-313). Z hlediska výzkumu realizovaného v rámci diplomové práce nás zajímá vliv různých masových médií na proces multikulturního učení u žáků středních škol.

## 2.2 Intrapersonální faktory

Proces multikulturního učení mohou vedle sociálních faktorů ovlivňovat i intrapersonální (vnitřní) faktory, které zahrnují vlastní zkušenosti spojené s kontaktem s odlišnou kulturou či jejím příslušníkem, motivaci k poznávání a přijímání těchto odlišností nebo temperament jedince.

To, jakým způsobem vnímáme příslušníky odlišných kultur či odlišné kultury, jak ochotní jsme přijmout tyto odlišnosti a potažmo i celý proces multikulturního učení ovlivňují z velké části stereotypy a předsudky.

**Stereotyp** můžeme definovat jako přesvědčení o fixních a stálých charakteristikách, které máme tendenci spojovat s konkrétními skupinami lidí. Stereotypy zpravidla vyplývají z naší dřívější zkušenosti s příslušníkem dané skupiny, přičemž na základě této zkušenosti přisoudíme onu vlastnost či charakteristiku celé skupině. (Hnilica, 2010, str. 12-13) Příkladem stereotypu může být přesvědčení, že všichni černoši jsou výborní běžci, nebo že obyvatelé východní Asie jsou neobyčejně pracovití (Giddens, 2013, str. 585). Pokud mluvíme o stereotypech, shledáváme problematickou především skutečnost, že „v kulturních představách snadno zakořeňují a jen těžko se odstraňují, a to i v případech, kdy jde o hrubé překroucení reality.“ (Giddens, 2013, str. 585-586)

Stereotypy mohou mít v podstatě dvojí podobu. Jednak se mohou vztahovat na skupinu, jíž je jedinec sám členem, tedy na vlastní skupinu – tyto stereotypy označujeme jako autostereotypy (např. muži o mužích), a jednak se mohou vztahovat na cizí skupiny – tyto stereotypy nazýváme heterostereotypy (např. muži o ženách). (Hnilica, 2010, str. 17)

**Předsudek** je „emocionálně silně zabarvený úsudek o druhých osobách, skupinách nebo nějakých záležitostech, který je možno jen obtížně změnit na základě nových zkušeností a informací“ (Jandourek, 2012, str. 185). Většina odborníků se shoduje, že na rozdíl od stereotypů jsou předsudky charakteristické tím, že zahrnují prvky odporu a hostility, reprezentují tedy ryze negativní postoj vůči hodnoceným subjektům (Novák, 2002, str. 8; Allport, 2004, str. 39; Výrost, Slaměník, 2008, str. 363). Mimo negativní náboj odlišuje stereotypy a předsudky ještě jeden fakt, a to že stereotypy nemusí být iracionální, kdežto předsudky jsou iracionální vždy. (Cichá, 2012, str. 153)

Podle Nakonečného (1997, str. 223) jsou předsudky druhem postoje a jako takové vyvolávají v jedinci tendenci k negativnímu jednání vůči dané osobě či skupině, vůči které je

předsudek namířen. V tomto smyslu existuje jistý vztah mezi předsudky a diskriminací – ovšem chovat vůči někomu předsudky nestačí k tomu, abychom hovořili o diskriminaci, ta se totiž projevuje až faktickým jednáním (Průcha, 2010, str. 70).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 DESIGN VÝZKUMU

V našem výzkumu se budeme zabývat problematikou multikulturního učení.

Ve výzkumu se blíže zaměříme na vymezení sociálních a intrapersonálních faktorů, které ovlivňují proces multikulturního učení u žáků středních škol.

Multikulturní učení je termín, který v české odborné literatuře není doposud adekvátně zpracovaný, vycházíme-li ze zahraničních výzkumů a publikací, můžeme multikulturní učení definovat jako získávání zvýšeného povědomí o subjektivním kulturním kontextu a rozvoj schopnosti interakce napříč různými kulturními kontexty (Bennett 2009). Prostřednictvím multikulturního učení si jedinec osvojuje multikulturní kompetence.

Vzhledem k době, ve které žijeme a trendu stěhování se do zahraničí za lepšími životními podmínkami, musíme počítat s tím, že se stále častěji budeme setkávat s cizinci a příslušníky jiné národnosti také na území České republiky. V důsledku toho považujeme za důležité věnovat pozornost právě problematice multikulturního učení a osvojování si multikulturních kompetencí.

**Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké činitele a v jaké míře ovlivňují jedince v procesu multikulturního učení.** Zvláště nás zajímá osobnost učitele a způsob, jakým ovlivňuje žáka v procesu multikulturního učení, protože ideálně by právě osobnost učitele měl být jedním z nejvýznamnějších činitelů, uvážíme-li, že multikulturní učení by mělo ideálně probíhat v rámci multikulturní výchovy ve školách. Dále chceme zjistit, do jaké míry existují rozdíly v důležitosti těchto činitelů z hlediska pohlaví, věku a druhu střední školy. Nakonec se zaměříme na zjištění, zda lze činitele multikulturního učení shrnout do několika faktorů, které je plně vystihují.

#### 3.1 Obecné a specifické výzkumné otázky, hypotézy

##### 1. Které z činitelů ovlivňují multikulturní učení u žáků středních škol?

- 1.1. Které z činitelů ovlivňují multikulturní učení u žáků středních škol v největší míře?
- 1.2. Které z činitelů ovlivňují multikulturní učení u žáků středních škol v nejmenší míře?

- 1.3. Jakou úlohu v procesu multikulturního učení sehraává osobnost učitele jako jeden z činitelů?
- 2. Existují rozdíly mezi významnými činiteli multikulturního učení a pohlavím žáků středních škol?**
- 2.1. Jak se liší preference významných činitelů multikulturního učení v závislosti na pohlaví žáků středních škol?
- H1: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi preferencí významných činitelů multikulturního učení a pohlavím žáků středních škol.*
- 3. Existují rozdíly v preferenci významných činitelů multikulturního učení mezi žáky nižších a vyšších ročníků středních škol?**
- 3.1. Jak se liší preference významných činitelů multikulturního učení u žáků nižších a vyšších ročníků středních škol?
- H2: Předpokládáme, že existují rozdíly preferencí významných činitelů multikulturního učení mezi žáky nižších a vyšších ročníků středních škol.*
- 4. Existují rozdíly mezi významnými činiteli multikulturního učení a druhem střední školy?**
- 4.1. Jak se liší preference významných činitelů multikulturního učení v závislosti na druhu střední školy?
- H3: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi preferencí významných činitelů multikulturního učení a druhem střední školy.*
- 5. Lze činitele, které ovlivňují multikulturní učení, shrnout do několika faktorů, které tyto činitele plně vystihují?**

### 3.2 Pojetí výzkumu

V rámci našeho výzkumu jsme se rozhodli zaměřit na oblasti multikulturního učení. Vzhledem k tomu, že hlavním cílem výzkumu je zjištění jaké činitele a do jaké míry ovlivňují žáky středních škol v procesu multikulturního učení, volíme **kvantitativní výzkum**. V rámci výzkumu chceme na základě předchozích výzkumných zjištění a studia odborné literatury vymezit činitele, které mohou mít význam v procesu multikulturního učení, ná-



sledně chceme zmapovat, jak významné jsou jednotliví činitelé pro respondenty, kterými jsou žáci středních škol. Dále chceme zjistit, zda spolu souvisí to, jaké činitele považují respondenti za významné v závislosti na jejich pohlaví, věku a studované střední škole.

### 3.3 Výzkumný soubor

V rámci výzkumu se zaměřujeme na proces multikulturního učení u žáků středních škol. Vzhledem k zaměření výzkumu tedy představuje základní výzkumný soubor všechny žáky středních škol v České republice bez ohledu na druh střední školy. Dle statistických údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2015 studovalo na středních školách v České republice ve školním roce 2014/2015 435 542 žáci. Toto číslo zahrnuje konkrétně 96 799 žáků středních škol bez maturitní zkoušky, 315 985 žáků středních škol s maturitní zkouškou a 22 758 žáků nástavbových středních škol. (MŠMT, 2015) Základní soubor, který je tvořen žáky středních škol, zahrnuje především věkovou skupinu 15-18, respektive 19 let.

Vzhledem k tomu, že požadujeme, aby náš výzkum byl reprezentativní, rozhodli jsme se zvolit vícestupňový náhodný výběr. Pro účely náhodného výběru jsme se rozhodli využít losování. Losování proběhlo ve dvou kolech, přičemž v prvním kole jsme vylosovali 3 okresy České republiky z celkového počtu 76 okresů. Vylosovanými okresy byly: Brno, Kroměříž a Zlín. V následujícím kroku jsme vylosovali konkrétní střední školy v jednotlivých okresech, za tímto účelem jsme využili seznamu středních škol v České republice, který je uveden na internetové stránce [www.stredniskoly.cz](http://www.stredniskoly.cz).

V tabulce níže předkládáme výčet vylosovaných škol a oslovených tříd společně s předpokládaným počtem respondentů v jednotlivých třídách. V rámci výzkumu bychom rádi získali data od 300 respondentů.

Tabulka 2: Střední školy, oslovené třídy a předpokládaný počet respondentů

<b>Brno</b>	Gymnázium Brno, Křenová	Třída 1	25 žáků
		Třída 2	25 žáků
	Střední zdravotnická škola Brno, Jaselská	Třída 1	30 žáků
<b>Kroměříž</b>	Gymnázium Kroměříž	Třída 1	30 žáků

		Třída 2	30 žáků
	Střední škola hotelová a služeb Kroměříž	Třída 1	25 žáků
		Třída 2	25 žáků
	Střední pedagogická škola Kroměříž	Třída 1	30 žáků
<b>Zlín</b>	Gymnázium Zlín, náměstí T. G. Masaryka	Třída 1	30 žáků
	Obchodní akademie Tomáše Bati	Třída 1	25 žáků
		Třída 2	25 žáků

Z 300 rozdaných dotazníků se nám vrátilo 264 kompletně vyplněných dotazníků, celková míra návratnosti dat tedy činí 88%.

### 3.4 Výzkumný nástroj

Pro účely kvantitativního výzkumu využijeme dotazník. Tento dotazník jsme si sami vytvořili na základě studia odborné literatury a předchozích výzkumných zjištění. Dotazník nese označení **Identifikace činitelů multikulturního učení**, vzhledem k tomu, že jeho prostřednictvím bychom rádi zjistili, jakým způsobem si žáci středních škol osvojují znalosti, dovednosti a schopnosti týkající se života v multikulturní společnosti, respektive kteří z činitelů je v tomto procesu ovlivňují nejzásadněji a které naopak žáci považují subjektivně za méně významné.

Dotazník má čtyři různé části, přičemž první dvě bychom mohli označit jako kognitivní složku multikulturního učení, zbývající dvě pak jako afektivní složku multikulturního učení.

#### 1) Kognitivní složka multikulturního učení

- a) Získávání informací o odlišných kulturách
- b) Znalosti o odlišných kulturách

#### 2) Afektivní složka multikulturního učení

- a) Způsob komunikace s příslušníky odlišných kultur
- b) Vztah k příslušníkům odlišných kultur

Ačkoliv si uvědomujeme podobnost obou dílčích složek dotazníku, tj. získávání informací a znalosti v rámci kognitivní složky multikulturního učení a způsob komunikace a vztah k příslušníkům odlišných kultur v rámci afektivní složky multikulturního učení, přesto jsme se rozhodli dotazník předložit respondentům v této podobě. Očekáváme, že takto odlišené dílčí složky poslouží pro jakousi kontrolu respondentových odpovědí, respektive nám pomůže odhalit nepravdivé odpovědi v dotaznících vyplněných bez rozmyslu.

V každé z výše jmenovaných částí dotazníku je respondentovi předložen výčet sociálních a intrapersonálních činitelů, které byly takto vymezeny na základě studia odborné literatury a poznatků dřívějších výzkumných zjištění, které předcházelo tvorbě dotazníku. Výčet sociálních a intrapersonálních činitelů zahrnuje 27 různých činitelů.

V úvodu dotazníku žádáme respondenty o vyplnění základních faktografických údajů jako je věk, pohlaví a druh střední školy (gymnázium, střední škola s maturitou, střední škola bez maturity). V následujících částech mají respondenti vyznačit na škále 1 – 5, kdy 1 představuje minimální ovlivnění a 5 představuje maximální ovlivnění, do jaké míry jsou ovlivňováni předloženými činiteli v dílčích oblastech multikulturního učení:

- a) při získávání informací o odlišných kulturách,
- b) ve znalostech o odlišných kulturách,
- c) ve způsobu komunikace s příslušníky odlišných kultur,
- d) ve vztahu k příslušníkům odlišných kultur.

### 3.5 Způsob zpracování dat

Za účelem zjištění, které z činitelů ovlivňují multikulturní učení u žáků středních škol (výzkumná otázka 1), použijeme popisné statistiky, konkrétně průměrné hodnoty a směrodatné odchylky. Výsledné hodnocení znázorníme v tabulkovém uspořádání, a to hierarchicky od činitelů hodnocených jako nejvýznamnější až po činitele, které respondenti považují na nejméně významné.

Za účelem zjištění, zda existují rozdíly mezi významnými činiteli multikulturního učení a pohlavím žáků středních škol (výzkumná otázka 2, hypotéza H1), resp. za účelem testování hypotézy použijeme t-test.

Za účelem zjištění, zda existují rozdíly mezi významnými činiteli multikulturního učení a věkem respondentů, resp. mezi nižšími a vyššími ročníky středních škol (výzkumná otázka 3, hypotéza H2), resp. za účelem testování hypotézy použijeme t-test.

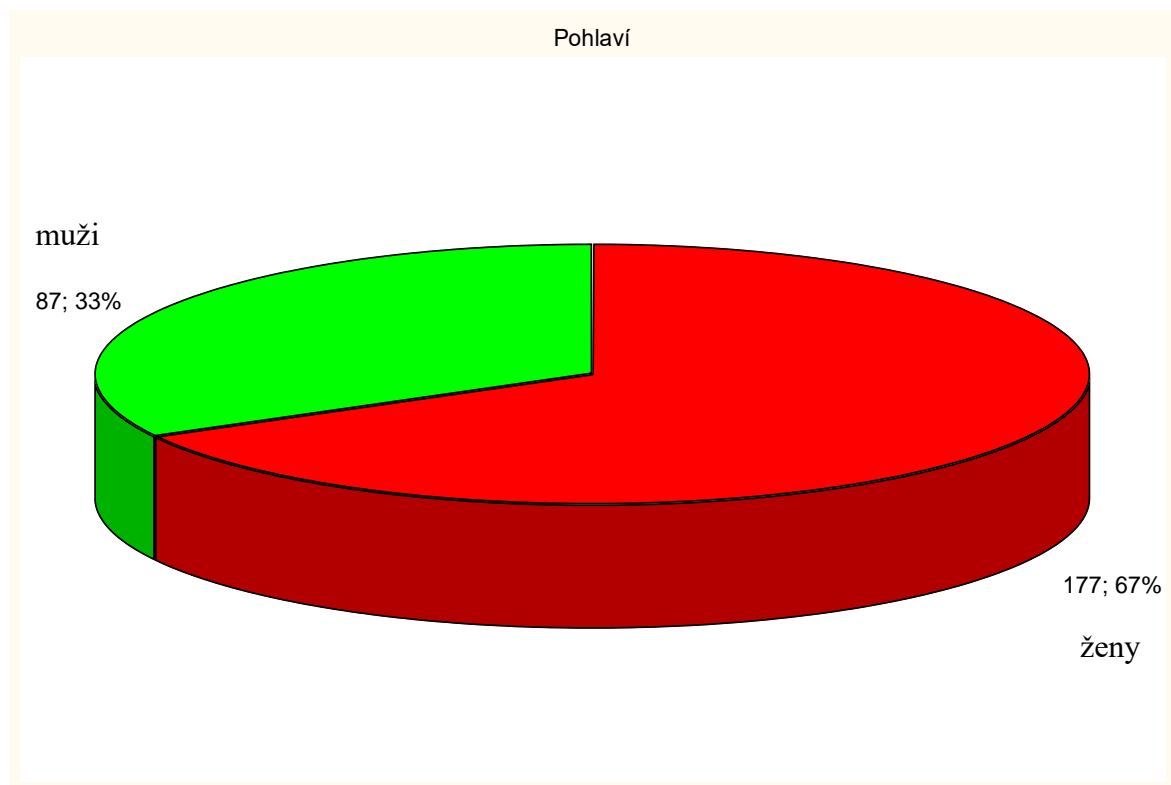
Za účelem zjištění, zda existují rozdíly mezi významnými činiteli multikulturního učení a druhem střední školy (výzkumná otázka 4, hypotéza H3), resp. za účelem testování hypotézy použijeme test rozptylu (test Anova) doplněný Tukeyovým testem.

Za účelem zjištění, zda lze činitele, které ovlivňují multikulturní učení, shrnout do několika faktorů, které tyto činitele plně vystihují (výzkumná otázka 5), využijeme faktorovou analýzu, přičemž extrakci faktorů provedeme metodou hlavních komponent, rotace VARIMAX normalizované s faktorovou zátěží větší než 0,50.

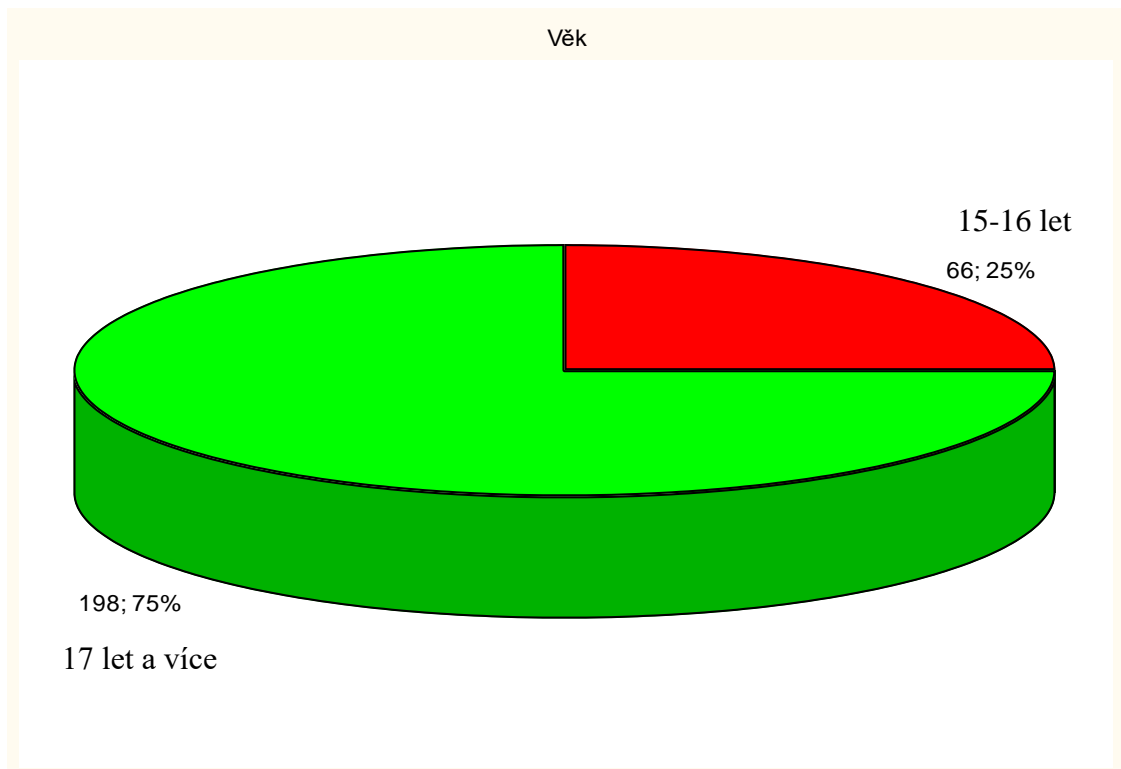
#### 4 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

V následující části se zaměříme na vyhodnocení výsledků našeho výzkumu. V rámci 300 rozdaných dotazníků jsme získali zpět 264 kompletně vyplněných dotazníků, tedy celkový výzkumný soubor představuje 264 respondentů.

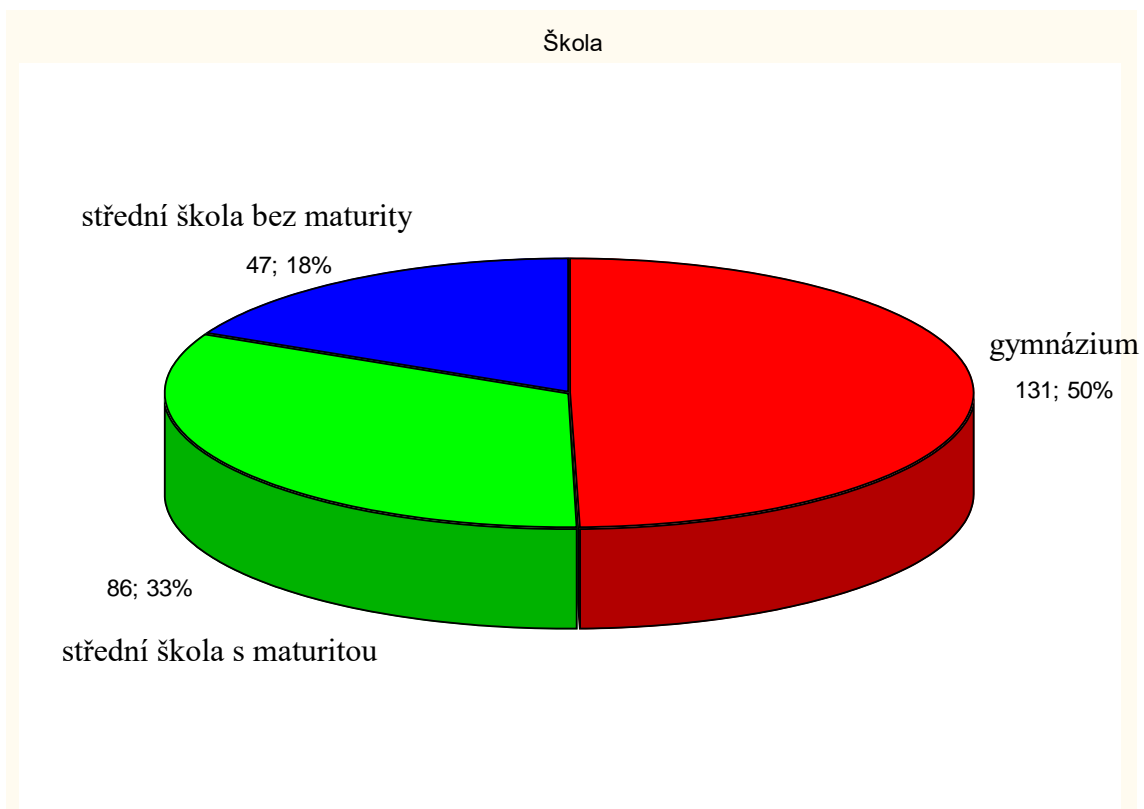
Výzkumný soubor zahrnuje 177 žen (67%) a 87 mužů (33%).



Z hlediska věkového složení výzkumného souboru pracujeme s dvěma kategoriemi, jednak jsou to respondenti ve věku 15-16 let, kterých je 66 (25%), jednak jsou to respondenti ve věku 17 let a více, kterých je 198 (75%).



Z hlediska druhu střední školy zahrnuje výzkumný soubor všechny tři druhy středních škol a to v následujícím zastoupení: 47 žáků střední školy bez maturity (18%), 86 žáků střední školy s maturitou (33%) a 131 žáků gymnázia (50%).



#### 4.1 Význam sociálních a intrapersonálních činitelů multikulturního učení

Z analýzy získaných dat vyplývá, jaký význam žáci středních škol subjektivně přisuzují jednotlivým předloženým činitelům. Pro účely analýzy jsme nebrali v úvahu kognitivní a afektivní složku multikulturního učení jako jednotlivé kategorie, nýbrž jsme vypočítali průměrné hodnoty z obou složek multikulturního učení, tedy ze všech čtyř oblastí dotazníku. Tyto činitele jsme hierarchicky uspořádali do tabulky, a to takovým způsobem, že na prvních pozicích jsou činitele hodnoceni jako nejvýznamnější a na posledních pozicích pak činitele hodnoceni jako nejméně významní.

Tabulka 3: Význam sociálních a intrapersonálních činitelů multikulturního učení

	Průměr	Směrodatná odchylka
1. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	3,317	0,993
2. Cestování do zahraničí	3,293	1,049
3. Znalost cizího jazyka	3,134	0,943
4. Potřeba se dorozumět	3,060	0,933
5. Zpravodajství	2,970	0,864
6. Chuť poznávat něco nového	2,941	0,929
7. Sociální síť	2,916	0,954
8. Dokumentární pořady	2,896	0,931
9. Filmy, seriály	2,819	0,793
10. Zájem o odlišné kultury	2,759	0,971
11. Kamarádi	2,671	0,776
12. Matka	2,580	0,983
13. Otec	2,515	1,095
14. Literatura	2,472	0,941
15. Partner	2,472	1,163
16. Touha znát víc než ostatní	2,469	0,950
17. Vyučovací předměty ve škole	2,411	0,843
18. Spolužáci	2,370	0,847
19. Sourozenci	2,339	1,028
20. Prarodiče nebo širší rodina	2,332	0,964
21. Osobnost učitele	2,259	0,898
22. Způsob výuky předmětu	2,238	0,792
23. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká	2,159	1,073
24. Víra	2,072	1,069

25. Klima školy	2,063	0,858
26. Klima třídy	2,016	0,846
27. Politická strana, se kterou sympatizují	1,890	0,912

Zaměříme-li se na tabulku, můžeme konstatovat, že žáci považují za nejvýznamnější spíše intrapersonální činitele. Jedná se zejména o vlastní zkušenosti spojené s cestováním do zahraničí, kde je vysoká pravděpodobnost setkání se s obyvatelem cizího státu, přičemž současně platí, že právě znalost cizího jazyka a potřeba se dorozumět jsou důležitými předpoklady pro interakci s obyvateli státu, který navštívíme v rámci cestování. Domníváme se, že činitel „setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin“ hodnotí žáci jako nejvýznamnější i z toho důvodu, že v České republice žije nezanedbatelný počet cizinců a příslušníků národnostních menšin, takže setkávání se s nimi je nedílnou součástí každodenních životů většiny z nás a tedy i žáků středních škol.

Pokud bychom se zaměřili na prvních deset nejlépe hodnocených činitelů, pak můžeme říci, že intrapersonální činitelé jsou doplněny činiteli, které bychom mohli souhrnně označit jako masová média (zpravodajství, sociální sítě, dokumentární pořady, filmy a seriály). Nejvýznamnější postavení ze sociálních činitelů má činitel „zpravodajství“. Na tento fakt můžeme pohlížet jak pozitivně tak i negativně. Pozitivní je především skutečnost, že mladí lidé jsou ochotní a schopní vyhledávat si informace o tom, co se děje kolem nich, že se zajímají o současné dění, které zpravodajství divákovi předkládá. Na druhou stranu si musíme uvědomit, že jsou to často právě média, která publikují takové zprávy, které divákovi mnohdy i nevědomě předávají různé předsudky a stereotypy vůči cizincům nebo příslušníkům národnostních menšin. Zjištění, že zpravodajství hodnotí respondenti jako poměrně významný činitel však nekoresponduje s výzkumy prováděnými v této problematice. Výzkumy spíše naopak potvrzují současný trend nezájmu mladých jedinců o zpravodajství, ať už máme na mysli zpravodajství v podobě novin, televizního vysílání nebo internetové zpravodajské servery. (Šebeš, 2014)

Z hlediska činitelů, které respondenti hodnotí jako nejméně významné v procesu multikulturního učení, můžeme říci, že se ve výsledcích odráží jednak vzrůstající ateismus a jednak nezájem o politickou situaci. Fakt, že činitel „politická strana, se kterou sympatizují“ hodnotí žáci jako nejméně významný, může však do jisté míry souviset i s tím, že respondenti



jsou často mladší 18 let, což v praxi znamená, že nemohou volit, a tudíž se od nich v takové míře neočekává přímá ani nepřímá účast na politické situaci v zemi.

Vzhledem k tomu, že proces multikulturního učení by měl ideálně probíhat v rámci výuky na školách a jeho zprostředkovatelem by měl být vyučující, zajímalo nás rovněž, jak žáci hodnotí činitel „osobnost učitele“. Z analýzy vyplývá, že osobnost učitele žáci nehodnotí jako nijak zvlášť významný činitel, protože se umístil až na dvacáté první pozici. Na jedné straně jsme tento výsledek očekávali, protože koresponduje s předchozími výzkumnými zjištěními, které se tázali na úlohu učitele v procesu multikulturního vzdělávání. Zároveň však můžeme konstatovat, že vzhledem k tomuto zjištění je do jisté míry neúčelné aplikovat multikulturní výchovu ve školách v takové podobě, v jaké je v současné době vyučována a implikována do výuky.

## **4.2 Preference činitelů multikulturního učení z hlediska pohlaví**

Dále jsme zjišťovali, zda se liší preference významných činitelů multikulturního učení z hlediska pohlaví respondentů.

*H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi preferencí významných činitelů multikulturního učení a pohlavím žáků středních škol.*

*HA: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi preferencí významných činitelů multikulturního učení a pohlavím žáků středních škol.*

Tabulka 4: Preference významných činitelů z hlediska pohlaví (t-test)

Proměnná	T-test: Výběr činitelů z hlediska pohlaví				
	Průměr ŽENY	Průměr MUŽI	t	sv	p
1. Kamarádi	2,653	2,710	-0,562	262	0,574
2. Cestování do zahraničí	3,411	3,052	2,646	262	0,009
3. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	3,388	3,172	1,667	262	0,097
4. Matka	2,576	2,586	-0,077	262	0,939
5. Filmy, seriály	2,778	2,902	-1,195	262	0,233
6. Dokumentární pořady	2,836	3,017	-1,490	262	0,138
7. Zpravodajství	2,942	3,026	-0,740	262	0,460
8. Otec	2,394	2,761	-2,591	262	0,010
9. Sociální sítě	2,881	2,986	-0,834	262	0,405
10. Osobnost učitele	2,185	2,408	-1,906	262	0,058
11. Spolužáci	2,239	2,638	-3,683	262	0,000
12. Klima školy	1,993	2,204	-1,889	262	0,060
13. Klima třídy	1,912	2,227	-2,879	262	0,004
14. Vyučovací předměty ve škole	2,373	2,489	-1,048	262	0,296
15. Znalost cizího jazyka	3,199	3,000	1,618	262	0,107
16. Sourozenci	2,268	2,483	-1,598	262	0,111
17. Způsob výuky předmětu	2,165	2,385	-2,135	262	0,034
18. Víra	1,999	2,221	-1,595	262	0,112
19. Prarodiče nebo širší rodina	2,257	2,486	-1,818	262	0,070
20. Partner	2,466	2,483	-0,109	262	0,913
21. Chuť poznávat něco nového	2,960	2,902	0,477	262	0,634
22. Potřeba se dorozumět	3,109	2,960	1,221	262	0,223
23. Zájem o odlišné kultury	2,757	2,761	-0,035	262	0,972
24. Literatura	2,460	2,494	-0,274	262	0,784
25. Touha znát víc než ostatní	2,346	2,718	-3,039	262	0,003
26. Politická strana, se kterou sympatizují	1,699	2,279	-5,079	262	0,000
27. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká	2,013	2,457	-3,217	262	0,001

Z analýzy vyplývá, že existují rozdíly v preferenci významných činitelů multikulturního učení z hlediska pohlaví, avšak nikoliv u všech z předložených činitelů, nýbrž jen u některých. Statisticky významné rozdíly jsou znázorněny červenou barvou v tabulce. Statisticky významný rozdíl v hodnocení daných činitelů jsme zaznamenali u následujících činitelů: cestování do zahraničí, otec, spolužáci, klima třídy, způsob výuky předmětu, touha znát víc než ostatní, politická strana, se kterou sympatizují a příslušnost ke skupině, která je mi blízká.

Obecně můžeme říci, že muži měli tendenci nadhodnocovat předložené činitele ve srovnání s ženami, a to s výjimkou jediného činitele, a tím je „cestování do zahraničí“. Nadhodnocování pozorujeme i u položek, které analýza neoznačila za statisticky významné.

Nyní se zaměříme na jednotlivé činitele, u nichž analýza vyhodnotila statisticky významné rozdíly, a pokusíme se zamyslet nad možnými příčinami těchto rozdílů.

#### 4.2.1 Cestování do zahraničí

Prvním činitelem, který analýza vyhodnotila jako statisticky významně rozdílný z hlediska pohlaví respondentů, je činitel „cestování do zahraničí“. Průměrná hodnota u žen je 3,411, průměrná hodnota u mužů je 3,052. Je otázkou, proč ženy hodnotí činitel „cestování do zahraničí“ jako statisticky významnější, když v současné době mají mladé ženy stejné možnosti vycestovat do zahraničí jako mladí muži. Ačkoliv hovoříme o rovných příležitostech, setkáváme se v současnosti nezdědka s názorem, že cestování do zahraničí je pro ženu nebezpečné, zvláště pak cestuje-li bez muže.

#### 4.2.2 Otec

Druhým činitelem, který analýza vyhodnotila jako statisticky významně rozdílný z hlediska pohlaví respondentů, je činitel „otec“. Průměrná hodnota u žen je 2,394, průměrná hodnota u mužů je 2,761. Je zajímavé, že z hlediska rodičů jsou statisticky významné rozdíly pozorovatelné pouze u otce, nikoliv u matky. To by mohlo být dáno obecně vztahy mezi dospívajícími a rodiči – matka hraje důležitou úlohu pro dceru i syna, kdežto mezi synem a otcem se vztah do jisté míry utváří a rozvíjí až s nástupem puberty, kdy otec se synem, respektive syn s otcem začínají naplno sdílet zájmy a nacházet témata ke společným hovorům.

#### 4.2.3 Spolužáci

Třetím činitelem, který analýza vyhodnotila jako statisticky významně rozdílný z hlediska pohlaví respondentů, je činitel „spolužáci“. Průměrná hodnota u žen je 2,239, průměrná hodnota u mužů je 2,638. Je zajímavé, že muži považují své spolužáky za významnější činitel v procesu multikulturního učení ve srovnání s ženami, protože sociální vztahy s vrstevníky hrají významnou úlohu v procesu socializace v dospívání pro obě pohlaví, což potvrzuje i hodnocení činitele „kamarádi“, kde analýza nepotvrdila statisticky významné rozdíly.

#### 4.2.4 Klima třídy

Čtvrtým činitelem, který analýza vyhodnotila jako statisticky významně rozdílný z hlediska pohlaví respondentů, je činitel „klima třídy“. Průměrná hodnota u žen je 1,912, průměrná hodnota u mužů je 2,227.

#### 4.2.5 Způsob výuky předmětu

Pátým činitelem, který analýza vyhodnotila jako statisticky významně rozdílný z hlediska pohlaví respondentů, je činitel „způsob výuky předmětu“. Průměrná hodnota u žen je 2,165, průměrná hodnota u mužů je 2,385.

#### 4.2.6 Touha znát víc než ostatní

Šestým činitelem, který analýza vyhodnotila jako statisticky významně rozdílný z hlediska pohlaví respondentů, je činitel „touha znát víc než ostatní“. Průměrná hodnota u žen je 2,346, průměrná hodnota u mužů je 2,718.

#### 4.2.7 Politická strana, se kterou sympatizují

Sedmým činitelem, který analýza vyhodnotila jako statisticky významně rozdílný z hlediska pohlaví respondentů, je činitel „politická strana, se kterou sympatizují“. Průměrná hodnota u žen je 1,699, průměrná hodnota u mužů je 2,279. Tento rozdíl víceméně koresponduje s obecným přesvědčením, že ženy se zajímají o politickou situaci v menší míře ve srovnání s muži a rovněž koresponduje se zastoupením mužů a žen na české politické scéně.

#### 4.2.8 Příslušnost ke skupině, která je mi blízká

Posledním činitelem, který analýza vyhodnotila jako statisticky významně rozdílný z hlediska pohlaví respondentů, je činitel „příslušnost ke skupině, která je mi blízká“. Průměrná hodnota u žen je 2,013, průměrná hodnota u mužů je 2,457. Tento statisticky významný rozdíl je poměrně překvapující, vzhledem k tomu, co již bylo řečeno o vztahu dospívajících a vrstevníků. Dospívající mají tendenci hledat takové skupiny, jejichž členy by se mohli stát, za účelem potvrzení vlastních názorů, postojů i osobní identity.

### 4.3 Preference činitelů multikulturního učení z hlediska věku

Dále jsme zjišťovali, zda se liší preference významných činitelů multikulturního učení z hlediska věku respondentů. Pro tyto účely jsme respondenty seřadili do dvou skupin, a to nižší ročníky středních škol, které odpovídají věkovému ohraničení respondentů od 15 do 16 let a vyšší ročníky středních škol, které odpovídají věkovému ohraničení respondentů od 17 let výše.

*H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly preferencí významných činitelů multikulturního učení mezi žáky nižších a vyšších ročníků středních škol.*

*H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly preferencí významných činitelů multikulturního učení mezi žáky nižších a vyšších ročníků středních škol.*

Tabulka 5: Preference významných činitelů z hlediska věku (t-test)

T-test: Výběr činitelů z hlediska věku					
Proměnná	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p
Zpravodajství	2,780	3,033	-2,070	262	0,039

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly v preferenci významných činitelů multikulturního učení mezi žáky nižších a vyšších ročníků středních škol existují pouze u jediného činitele, a tím je činitel „zpravodajství“. Průměrná hodnota u nižších ročníků středních škol je 2,780, průměrná hodnota u vyšších ročníků středních škol je 3,033. Z analýzy vyplývá, že mladší žáci považují zpravodajství za méně významný činitel ve srovnání se staršími žáky, což zdánlivě koresponduje s dříve provedenými výzkumy sledování zpravodajství z hlediska různých věkových skupin. Patterson uskutečnil dva výzkumy, v nichž sledoval rozdíly v konzumaci zpráv mezi dospívajícími (12–17 let), mladými dospělými (18–30 let) a staršími dospělými (31+). Z výsledků Pattersonovy studie vyplývá, že starší jedinci jsou častějšími a pravidelnějšími konzumenty zpravodajství, ačkoliv rozdíly mezi dospívajícími a mladými dospělými jsou spíše minimální a pro obě tyto skupiny platí, že konzumace zpráv není jejich každodenním zvykem. (Šebeš, 2014)

#### 4.4 Preference činitelů multikulturního učení z hlediska druhu střední školy

Dále jsme zjišťovali, zda se liší preference významných činitelů multikulturního učení z hlediska druhu střední školy.

*H<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi preferencí významných činitelů multikulturního učení a druhem střední školy.*

*H<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi preferencí významných činitelů multikulturního učení a druhem střední školy.*

Tabulka 6: Preference významných činitelů z hlediska druhu střední školy (ANOVA)

	Analýza rozptylu: Výběr činitelů z hlediska studované školy Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
1. Kamarádi	0,108	2	0,054	158,324	261	0,607	0,089	0,915
2. Cestování do zahraničí	16,645	2	8,322	272,564	261	1,044	7,969	0,000
3. Setkávání s cizinci či přísluš. národn. menšin	7,584	2	3,792	251,660	261	0,964	3,933	0,021
4. Matka	4,611	2	2,306	249,343	261	0,955	2,413	0,092
5. Filmy, seriály	1,081	2	0,540	164,470	261	0,630	0,858	0,425
6. Dokumentární pořady	0,295	2	0,147	227,466	261	0,872	0,169	0,845
7. Zpravodajství	0,068	2	0,034	196,190	261	0,752	0,045	0,956
8. Otec	20,385	2	10,192	294,805	261	1,130	9,024	0,000
9. Sociální sítě	5,796	2	2,898	233,766	261	0,896	3,236	0,041
10. Osobnost učitele	20,339	2	10,170	191,704	261	0,734	13,846	0,000
11. Spolužáci	13,676	2	6,838	175,193	261	0,671	10,187	0,000
12. Klima školy	33,850	2	16,925	159,618	261	0,612	27,675	0,000
13. Klima třídy	29,913	2	14,957	158,331	261	0,607	24,655	0,000
14. Vyučovací předměty ve škole	14,613	2	7,307	172,170	261	0,660	11,076	0,000
15. Znalost cizího jazyka	2,290	2	1,145	231,566	261	0,887	1,290	0,277
16. Sourozenci	20,378	2	10,189	257,405	261	0,986	10,331	0,000
17. Způsob výuky předmětu	6,011	2	3,005	158,762	261	0,608	4,941	0,008
18. Víra	42,707	2	21,353	257,926	261	0,988	21,608	0,000
19. Prarodiče nebo širší rodina	14,718	2	7,359	229,803	261	0,880	8,358	0,000
20. Partner	17,736	2	8,868	337,800	261	1,294	6,852	0,001
21. Chuť poznávat něco nového	0,952	2	0,476	226,263	261	0,867	0,549	0,578
22. Potřeba se dorozumět	0,484	2	0,242	228,514	261	0,876	0,276	0,759
23. Zájem o odlišné kultury	4,457	2	2,229	243,711	261	0,934	2,387	0,094
24. Literatura	8,438	2	4,219	224,599	261	0,861	4,903	0,008
25. Touha znát více než ostatní	9,556	2	4,778	227,999	261	0,874	5,469	0,005
26. Politická strana, se kterou sympatizuji	41,172	2	20,586	177,392	261	0,680	30,289	0,000
27. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká	46,862	2	23,431	256,082	261	0,981	23,881	0,000

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly z hlediska výběru významných činitelů a druhu střední školy, jsou u velké části předložených činitelů: cestování do zahraničí, setkávání se s cizinci či příslušníky národnostních menšin, otec, sociální sítě, osobnost učitele, spolužáci, klima školy, klima třídy, vyučovací předměty ve škole, sourozenci, způsob výuky předmětu, víra, prarodiče nebo širší rodina, partner, literatura, touha znát více než ostatní, politická strana, se kterou sympatizuji a příslušnost ke skupině, která je mi blízká.

Nyní se zaměříme na jednotlivé činitele, u nichž analýza odhalila statisticky významné rozdíly a za pomoci doplňkového Tukeyova testu odhalíme, mezi kterými druhy středních škol existují statisticky významné rozdíly.

#### 4.4.1 Cestování do zahraničí

Tabulka 7: Tukeyův test: cestování do zahraničí

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Cestování do zahraničí</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=3,4294	SŠ s maturitou M=3,3779	SŠ bez maturity M=2,7553
Gymnázium		0,930	<b>0,0003</b>
Střední škola s maturitou	0,930		<b>0,0023</b>
Střední škola bez maturity	<b>0,0003</b>	<b>0,0023</b>	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „cestování do zahraničí“ jako nejméně významný ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

Jedním z důvodů, proč tomu tak je, může být i fakt, že střední školy s maturitou a gymnázia nabízejí svým žákům mnoho příležitostí a možností k pobytům v cizině, ať už v rámci výměnných pobytů nebo několikadenních výletů. Naproti tomu střední školy bez maturity takové možnosti nemají, respektive je žákům nenabízejí v takové míře.

#### 4.4.2 Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin

Tabulka 8: Tukeyův test: setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin

Škola	Tukeyův HSD test; Setkávání s cizinci či přísl.národn.menšin Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=3,4809	SŠ s maturitou M=3,2064	SŠ bez maturity M=3,0638
Gymnázium		0,109	<b>0,033</b>
Střední škola s maturitou	0,109		0,703
Střední škola bez maturity	<b>0,033</b>	0,703	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významný rozdíl je mezi gymnáziem a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin, jako nejméně významný ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

Vzhledem k tomuto zjištění by bylo zajímavé statisticky zpracovat množství žáků v jednotlivých školách v poměru k množství žáků-cizinců a žáků-příslušníků národnost-

ních menšin. Vzhledem ke statistickým údajům víme, že učňové se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin setkávají běžně ve škole, a to častěji než žáci gymnázií a středních škol s maturitou. Je proto možné, že si v důsledku toho ani neuvědomují, že je mohou významně ovlivňovat mimo jiné i v procesu multikulturního učení.

#### 4.4.3 Otec

Tabulka 9: Tukeyův test: otec

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Otec</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,4218	SŠ s maturitou M=2,3343	SŠ bez maturity M=3,1064
Gymnázium		0,824	0,0005
Střední škola s maturitou	0,824		0,0002
Střední škola bez maturity	0,0005	0,0002	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „otec“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.4 Sociální síť

Tabulka 10: Tukeyův test: sociální síť

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Sociální síť</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,8492	SŠ s maturitou M=2,8430	SŠ bez maturity M=3,2340
Gymnázium		0,999	0,044
Střední škola s maturitou	0,999		0,059
Střední škola bez maturity	0,044	0,059	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významný rozdíl je mezi gymnáziem a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „sociální síť“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

Zjištěná skutečnost může být zapříčiněna mimo jiné i tím, že gymnázia i střední školy s maturitou vedou své žáky k osvojení si schopností a dovedností spojených s kritickým uvažováním a hodnocením, které se často týká i informací z internetu a sociálních sítí. Učňové se vzdělávají spíše ve schopnostech a dovednostech potřebných k výkonu profese, na



niž se v rámci studia připravují a mnohdy jim chybí tyto všeobecné znalosti, díky nimž by si snadněji a rychleji uvědomili mimo jiné i to, které informace z internetu a sociálních sítí jsou pravdivé a směřodonné a které nikoliv.

#### 4.4.5 Osobnost učitele

Tabulka 11: Tukeyův test: osobnost učitele

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Osobnost učitele</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,1584	SŠ s maturitou M=2,0872	SŠ bez maturity M=2,8511
Gymnázium		0,821	0,00003
Střední škola s maturitou	0,821		0,00002
Střední škola bez maturity	0,00003	0,00002	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „osobnost učitele“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.6 Spolužáci

Tabulka 12: Tukeyův test: spolužáci

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Spolužáci</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,3244	SŠ s maturitou M=2,1831	SŠ bez maturity M=2,8404
Gymnázium		0,428	0,000634
Střední škola s maturitou	0,428		0,00005
Střední škola bez maturity	0,00063	0,00005	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „spolužáci“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.7 Klima školy

Tabulka 13: Tukeyův test: klima školy

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Klima školy</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=1,8531	SŠ s maturitou M=1,9651	SŠ bez maturity M=2,8245
Gymnázium		0,556	0,00002
Střední škola s maturitou	0,556		0,00002
Střední škola bez maturity	0,00002	0,00002	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „klima školy“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.8 Klima třídy

Tabulka 14: Tukeyův test: klima třídy

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Klima třídy</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=1,8569	SŠ s maturitou M=1,8634	SŠ bez maturity M=2,7394
Gymnázium		0,998	0,00002
Střední škola s maturitou	0,998		0,00002
Střední škola bez maturity	0,00002	0,00002	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „klima třídy“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.9 Vyučovací předměty ve škole

Tabulka 15: Tukeyův test: vyučovací předměty ve škole

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Vyučovací předměty ve škole</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,3187	SŠ s maturitou M=2,2762	SŠ bez maturity M=2,9149
Gymnázium		0,925	0,00007
Střední škola s maturitou	0,925		0,00006
Střední škola bez maturity	0,00007	0,00006	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „vyučovací předměty ve škole“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.10 Způsob výuky předmětu

Tabulka 16: Tukeyův test: způsob výuky předmětu

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Způsob výuky předmětu</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,2176	SŠ s maturitou M=2,1017	SŠ bez maturity M=2,5426
Gymnázium		0,533	0,038
Střední škola s maturitou	0,533		0,005
Střední škola bez maturity	0,038	0,005	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „způsob výuky předmětu“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

Souhrnně můžeme posledních několik výše zmíněných činitelů označit jako „vliv školy a školního prostředí“, v takovém případě můžeme zjednodušeně říci, že žáci středních škol bez maturity považují vliv školy a školního prostředí za významnější v procesu multikulturního učení ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol. Proč tomu tak je, není jednoduché vymezit, zvláště víme-li z výpovědí učitelů, kteří tyto žáky vyučují, že se z jejich strany často setkávají spíše s negativní odezvou, s nechutí se učit, s častými absencemi a podobnými jevy, které příliš nekorrespondují se závěry naší analýzy.

#### 4.4.11 Sourozenci

Tabulka 17: Tukeyův test: sourozenci

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Sourozenci</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. p < ,050		
	Gymnázium M=2,1489	SŠ s maturitou	SŠ bez maturity
Gymnázium		0,454	0,00004
Střední škola s maturitou	0,454		0,00246
Střední škola bez maturity	0,00004	0,00246	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „sourozenci“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.12 Víra

Tabulka 18: Tukeyův test: víra

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Víra</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. p < ,050		
	Gymnázium M=1,8874	SŠ s maturitou M=1,8808	SŠ bez maturity M=2,9362
Gymnázium		0,999	0,00002
Střední škola s maturitou	0,999		0,00002
Střední škola bez maturity	0,00002	0,00002	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „víra“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

Toto zjištění však zcela nekoresponduje s výzkumnými zjištěními Hamplové a Řehákové (2009), které se zaměřily na vymezení vztahu náboženství, respektive křesťanské víry a vzdělanosti a dospěly k závěru, že nejméně věřících je mezi jedinci bez maturity.

#### 4.4.13 Prarodiče nebo širší rodina

Tabulka 19: Tukeyův test: prarodiče nebo širší rodina

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Prarodiče, širší rodina</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,2519	SŠ s maturitou M=2,1802	SŠ bez maturity M=2,8351
Gymnázium		0,846	0,0008
Střední škola s maturitou	0,846		0,0004
Střední škola bez maturity	0,0008	0,0004	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „prarodiče nebo širší rodina“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

Toto zjištění nepotvrdilo naše očekávání, očekávali jsme totiž, že tento činitel budou hodnotit žáci všech tří druhů škol stejně. Mimo otce a matku představují právě prarodiče a širší příbuzenstvo předpoklad pro tolik důležitou a v dnešní době tím více zdůrazňovanou rodinnou soudržnost, díky níž lze překonat řadu problémů, především ve smyslu mezigenerační solidarity, která nabývá na významu v momentě, kdy se staří členové rodiny nedokáží o sebe starat samostatně.

#### 4.4.14 Partner

Tabulka 20: Tukeyův test: partner

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Partner</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,3321	SŠ s maturitou M=2,3808	SŠ bez maturity M=3,0266
Gymnázium		0,949	0,001
Střední škola s maturitou	0,949		0,005
Střední škola bez maturity	0,001	0,005	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „partner“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.15 Literatura

Tabulka 21: Tukeyův test: literatura

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Literatura</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,5248	SŠ s maturitou	SŠ bez maturity
Gymnázium		0,071	0,344
Střední škola s maturitou}	0,071		<b>0,008</b>
Střední škola bez maturity	0,344	<b>0,008</b>	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významný rozdíl je mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „literatura“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

Toto zjištění opět nekorresponduje se skutečností, zvláště vezmeme-li v úvahu statistické údaje, které zpracovali vztah mezi vzdělaností a mírou četby v české populaci. Mezi čtenáři jsou podle výsledků výzkumu Ústavu pro českou literaturu AV ČR ve spolupráci s Národní knihovnou ČR mnohem častěji občané s vyšším (91 %) než s nižším vzděláním (71 %). (Trávníček, 2008)

#### 4.4.16 Touha znát více než ostatní

Tabulka 22: Tukeyův test: touha znát více než ostatní

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Touha znát víc než ostatní</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,4084	SŠ s maturitou M=2,3401	SŠ bez maturity M=2,8723
Gymnázium		0,858	<b>0,010</b>
Střední škola s maturitou	0,858		<b>0,005</b>
Střední škola bez maturity	<b>0,010</b>	<b>0,005</b>	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „touha znát více než ostatní“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.17 Politická strana, se kterou sympatizují

Tabulka 23: Tukeyův test: politická strana, se kterou sympatizují

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Politická strana</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=1,7882	SŠ s maturitou M=1,5930	SŠ bez maturity M=2,7181
Gymnázium		0,203	0,00002
Střední škola s maturitou	0,203		0,00002
Střední škola bez maturity	0,00002	0,00002	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „politická strana, se kterou sympatizují“ jako nejvýznamnější ve srovnání s dvěma dalšími druhy škol.

#### 4.4.18 Příslušnost ke skupině, která je mi blízká

Tabulka 24: Tukeyův test: příslušnost ke skupině, která je mi blízká

Škola	Tukeyův HSD test; <b>Příslušnost ke skupině</b> Označ.rozd.jsou význ.na hlad. $p < ,050$		
	Gymnázium M=2,1164	SŠ s maturitou M=1,7645	SŠ bez maturity M=3,0000
Gymnázium		0,028	0,00002
Střední škola s maturitou	0,028		0,00002
Střední škola bez maturity	0,00002	0,00002	

Z analýzy vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi gymnáziem a střední školou bez maturity, mezi gymnáziem a střední školou s maturitou a mezi střední školou s maturitou a střední školou bez maturity. Žáci střední školy bez maturity hodnotí činitel „příslušnost ke skupině, která je mi blízká“ jako nejvýznamnější (průměrná hodnota 3,000), následuje gymnázium (průměrná hodnota 2,116) a nakonec střední škola s maturitou (průměrná hodnota 1,764).

Příslušnost ke skupině, která je mi blízká, má v průběhu dospívání často podobu příslušnosti k nějaké subkultuře. Existuje obrovské množství různých subkultur, které vyznávají různé názory a postoje a tyto následně předávají svým stoupencům. Vzhledem k tomu, nemůžeme obecně zhodnotit, zda činitel „příslušnost ke skupině, která je mi blízká“ je dobrý a má na jedince pozitivní vliv, nebo naopak. Každá subkultura je jiná, vyznává jiné hodno-

ty, a tudíž může mít na jejího příslušníka různé vlivy. Skutečnost, že právě učni považují tento činitel za nejvýznamnější, možná poukazuje na to, že právě v této společenské vrstvě se vyskytuje nejvíce osob, které se přímo hlásí k nějaké subkultuře, a tudíž přejímají její názory, často aniž by si to uvědomovali.

#### 4.5 Faktory multikulturního učení

Tabulka 25: Faktorová analýza

Proměnná	Faktor. zátěže (Varimax normaliz ) Extrakce: Hlavní komponenty (Označené zátěže jsou >,50)				
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Otec	0,833				
Matka	0,813				
Prarodiče nebo širší rodina	0,781				
Sourozenci	0,660				
Kamarádi	0,530			0,578	
Partner	0,529				
Potřeba se dorozumět		0,814			
Znalost cizího jazyka		0,811			
Cestování do zahraničí		0,797			
Zájem o odlišné kultury		0,738			
Setkávání s cizinci nebo příslušníky národnost. menš.		0,727			
Chuť poznávat něco nového		0,722			
Dokumentární pořady		0,549			
Vyučovací předměty ve škole			0,803		
Klíma školy			0,776		
Klíma třídy			0,761		
Způsob výuky předmětu			0,726		
Osobnost učitele			0,714		
Sociální síť				0,763	
Filmy, seriály				0,714	
Spolužáci				0,507	
Politická strana, se kterou sympatizují					0,618
Zpravodajství					0,616
Příslušnost ke skupině, která je mi blízká					0,598
Víra					0,544
Literatura					
Touha znát více než ostatní					

Z analýzy vyplývá, že předložené činitele lze seskupit do pěti různých faktorů:

1. *Rodina* – tento faktor je tvořen následujícími činiteli: otec, matka, prarodiče nebo širší rodina, sourozenci a partner, zahrnuje tedy všechny ty, kteří odpovídají těm nejelemen-



tárnějšími definicím rodiny, které rodinu vymezují jako skupinu osob vzniklou manželstvím, pokrevním příbuzenstvím nebo adopcí (Jandourek, 2012, str. 194).

2. *Intrapersonální faktory* – tento faktor je tvořen následujícími činiteli: potřeba se porozumět, znalost cizího jazyka, cestování do zahraničí, zájem o odlišné kultury, setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin, chuť poznávat něco nového a dokumentární pořady. Tento faktor odráží veškeré vnitřní činitele ve smyslu motivace k nějakému jednání, osobních zkušeností, zájmů a potřeb.
3. *Škola* – tento faktor je tvořen následujícími činiteli: vyučovací předměty ve škole, klima školy, klima třídy, způsob výuky předmětu a osobnost učitele. Faktor tedy zahrnuje veškeré charakteristiky typické pro školy a školská zařízení, s výjimkou jediné, a to spolužáků, které řadíme k faktoru následujícímu, který vystihuje lépe.
4. *Vrstevnická skupina* – tento faktor je tvořen následujícími činiteli: sociální sítě, filmy, seriály, kamarádi a spolužáci. Právě kamarádi a spolužáci jsou dvě nejcharakterističtější vrstevnické skupiny, s nimiž dospívající přichází do kontaktu. Sociální sítě a filmy a seriály utváří tento faktor, neboť sociální sítě jsou prostředkem pro kontakt s vrstevníky, především v současné populaci dospívajících a filmy a seriály představují do značné míry jakýsi sblížující prvek vrstevníků a často je to právě sledování filmů a seriálů nebo rozhovor o shlédnutých filmech a seriálech, který vyplňuje společně strávených čas dvou a více vrstevníků.
5. *Širší sociální kontext* – tento faktor je tvořen následujícími činiteli: politická strana, zpravodajství, příslušnost ke skupině, která je mi blízká a víra. Tento faktor je obtížněji uchopitelný, ale v zásadě představuje to, co člověka vzhledem ke společnosti obklopuje. Tento faktor jsme označili jako širší sociální kontext, protože formuje společenské fungování na těch nejširších základech.

## 5 SHRUTÍ VÝZKUMU

V úvodu praktické části jsme si vymezili výzkumné cíle, otázky a hypotézy a nyní bychom se měli zaměřit na zhodnocení, zda jsme stanovených cílů dosáhli, zda jsme odpověděli na výzkumné otázky a zda jsme potvrdili stanovené hypotézy.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo provést analýzu činitelů, které ovlivňují proces multikulturního učení u žáků středních škol. Výzkumné šetření jsme provedli prostřednictvím originálního dotazníku, který jsme pro účely výzkumu vytvořili. V dotazníku jsme respondentům předložili vždy dvacet sedm činitelů, které mohou mít vliv na proces multikulturního učení u žáků středních škol v jednotlivých oblastech multikulturního učení (získávání informací o odlišných kulturách, znalosti o odlišných kulturách, způsob komunikace s lidmi odlišných kultur a vztah k lidem odlišných kultur). Respondenti následně na škále 1 až 5, kdy 1 znamenalo minimální ovlivnění a 5 znamenalo maximální ovlivnění, subjektivně určovali, které z činitelů je ovlivňují v největší míře a naopak které z činitelů na ně mají nejmenší vliv – vždy vzhledem k procesu multikulturního učení.

Z výsledků výzkumných analýz vyplývá, že žáci středních škol považují za nejvýznamnější vliv činitelů, které bychom mohli souhrnně označit jako intrapersonální. Ty zahrnují zejména vlastní zkušenosti s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin, s cestováním do zahraničí a dále zahrnují rovněž zájmy, motivy a potřeby žáků.

Z výsledků výzkumných analýz dále vyplývá, že mezi preferencí činitelů multikulturního učení a pohlavím respondentů existují statisticky významné rozdíly, avšak ne u všech činitelů. V případě činitele „cestování do zahraničí“ jsou to ženy, které tento činitel považují za významnější v rámci procesu multikulturního učení, u zbývajících statisticky významných rozdílů jsou to právě muži, kteří dané činitele hodnotí jako významnější v procesu multikulturního učení.

Z výsledků výzkumných analýz rovněž vyplývá, že statisticky významné rozdíly lze nalézt i mezi preferencí činitelů multikulturního učení a věkem respondentů, a to pouze u jediného činitele, a tím je zpravodajství. Zpravodajství se současně umístilo poměrně vysoko (5. pozice, průměrná hodnota 2,970) v řebříčku činitelů seřazených hierarchicky od nejlépe hodnoceného po nejhůře hodnocený, což je v protikladu s několika výzkumnými zjištěními, provedenými v Evropě i v USA. Tyto výzkumy totiž tvrdí, že zpravodajství již není oblíbeným zdrojem informací, že současná populace dospívajících není navyklá získávat

informace o současném společenském dění z různých typů médií, ale z hlediska věku náš výzkum potvrzuje výsledky jiných výzkumů, které tvrdí, že s věkem roste i zájem jedince o média a informace o současném dění ve společnosti (Šebeš, 2014).

Z výsledků výzkumných analýz dále vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly mezi preferencí činitelů multikulturního učení a druhem střední školy, přičemž rozdílně se projevili vždy respondenti středních škol bez maturity. V případě některých činitelů je považováni za méně významné ve srovnání s ostatními druhy škol, naopak u jiných činitelů je hodnotili jako statisticky významnější než ostatní školy. Zůstává otázkou, zda je to zapříčiněno relativně malým zastoupením žáků středních škol bez maturity ve výzkumném vzorku, nebo nezájmem těchto žáků, který se mohl projevit mimo jiné i ledabylým vyplněním dotazníku bez rozmyslu, nebo jsou tyto rozdíly způsobeny určitými charakteristikami středních škol bez maturity a jejich žáků. Tímto máme na mysli například jinak uspořádanou hodnotovou orientaci učňů, předávání praktických poznatků, schopností a dovedností potřebných pro výkon budoucího povolání nebo způsob vedení výuky, který se méně soustředí na předávání všeobecných poznatků a schopností a dovedností spojených s kritickým myšlením, rozhodováním a podobně.

Poslední výzkumnou otázkou, kterou jsme doposud nezodpověděli, je otázka týkající se faktorové analýzy – zda je možné seskupit předložený výčet činitelů do několika kategorií – tzv. faktorů, které by je plně vystihovaly. Z výsledků výzkumné analýzy vyplynulo, že předložené činitele můžeme seskupit do pěti různých faktorů: rodina, intrapersonální faktory, škola, vrstevnická skupina a širší sociální kontext.

## 6 DOPORUČENÍ

Multikulturní výchova je v současné době nedílnou součástí výuky na základních i středních školách. Podle Rámcového vzdělávacího programu má být začleněna do běžné výuky, ať už v podobě samostatného předmětu, nebo v rámci vyučovacích hodin jiných předmětů. Vzhledem k výzkumným zjištěním, že osobnost učitele a potažmo škola jako jeden z faktorů, nehraje příliš významnou úlohu v procesu multikulturního učení žáka, se nabízí otázka, zda je aktuální podoba multikulturní výchovy v českých školách efektivní a dochází v rámci ní skutečně k osvojování si potřebných poznatků, schopností, dovedností a postojů, včetně multikulturní kompetence.

Učitel a škola jako instituce by měli představovat jeden z nejvýznamnějších činitelů multikulturního učení, což ovšem naše výzkumné šetření nepotvrdilo, spíše naopak – učitele žáci hodnotí jako jen velmi málo významný činitel v tomto procesu. Na předních příčkách se umístili činitelé, které bychom mohli souhrnně označit jako intrapersonální faktory, které souvisí s vlastními zkušenostmi, s vlastním prožitkem, s vlastním zájmem či potřebou žáka. Vzhledem k tomuto požadujeme za potřebné a nezbytné přehodnotit současnou podobu multikulturní výchovy v českých školách. Ačkoliv odborná literatura uvádí, že multikulturní výchova by měla využívat tzv. aktivizační metody, v praxi se tak poměrně často neděje vůbec a učitelé se snaží předat potřebné znalosti a dovednosti žákům prostřednictvím klasických výukových metod typu frontální výuky, která se ukazuje být zcela neúčinnou v rámci multikulturního vzdělávání. Učitelé si zřejmě neuvědomují, že prostřednictvím frontální výuky, přednášek a podobných metod nedosáhnou požadovaných změn u stanovených afektivních cílů. Postoje a názory žáků lze měnit jen prostřednictvím zážitků a vlastních zkušeností. To je zřejmě i důvod, proč právě tyto tzv. intrapersonální faktory považují žáci za nejvýznamnější ovlivnění v procesu multikulturního učení.

Za účelem zlepšení podmínek multikulturní výchovy v současné české škole navrhuje několik opatření. V první řadě považujeme za nezbytné, aby se vzdělávali sami učitelé, aby pochopili důležitost multikulturního vzdělávání v současné multikulturní společnosti. Teprve v momentě, kdy učitelé připustí důležitost multikulturní výchovy, mohou efektivně pracovat na její výuce a předávání potřebných poznatků, postojů a dovedností mladším generacím. Jedním z nejvýznamnějších opatření je podle nás hromadné zavádění aktivizačních metod a forem výuky a jejich důsledná kontrola ze strany třídního učitele a ředitele, případně dalších zaměstnanců školy. Nabízet žákům zábavné a zajímavé zkušenosti spoje-

né s multikulturálním prostředím (např. studijní pobyty, výlety do zahraničí, pobyt žáků-cizinců ve třídě apod.) je to, co české školství z pohledu multikulturální výchovy potřebuje, aby byla multikulturální výchova efektivní a aby vychovávala z každého občana České republiky osobu zodpovědnou za vlastní jednání vůči cizincům nebo příslušníkům národnostních menšin, osobu vědomou si existence stereotypů a vlastních předsudků vůči cizincům nebo příslušníkům národnostních menšin a osob opatřených dovednostmi kriticky pracovat a zacházet s těmito stereotypy a předsudky a umět se jim nepodřít.

## ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se zabývali problematikou multikulturního učení u žáků středních škol a činitelů, které tento proces ovlivňují subjektivně z hlediska samotných žáků. Domníváme se, že problematika multikulturního učení je v současné době velmi aktuální, zvláště vzhledem k soudobé společenské situaci spojené se stále rostoucí migrací obyvatel nejenom v rámci Evropy, v souvislosti s pobytem mnoha příslušníků národnostních menšin na území České republiky a v neposlední řadě v souvislosti s aktuální uprchlickou krizí.

Kulturní rozmanitost a multikulturalismus jsou nevyhnutelnou realitou 21. století a zůstává jen na nás, jak se s touto skutečností vyrovnáme. Právě multikulturní učení jako proces „získávání zvýšeného povědomí o subjektivním kulturním kontextu a rozvoj schopnosti interakce napříč různými kulturními kontexty, a to jak bezprostředně tak i z hlediska dlouhodobých důsledků“ (Bennett, 2009, str. 2) nám může pomoci vyrovnat se s kulturně pestrou společností a začít chápat kulturní rozmanitost jako pozitivní důsledek aktuálního společenského dění.

V rámci našeho výzkumu jsme se rozhodli podrobněji prozkoumat fenomén multikulturního učení, který v české odborné literatuře doposud nebyl adekvátně popsán a prozkoumán. Ve výzkumu jsme se konkrétně zaměřili na sociální a intrapersonální (vnitřní) činitele, přičemž nás konkrétně zajímalo, jaký vliv mají jednotliví činitelé na proces multikulturního učení u žáků středních škol, respektive jak žáci subjektivně hodnotí míru významu jednotlivých činitelů. V souvislosti s preferencí konkrétních činitelů jsme se rovněž zaměřili na existenci statisticky významných rozdílů vzhledem k pohlaví respondentů, věku respondentů a druhu střední školy, kterou respondenti studují.

Pro účely výzkumu jsme vytvořili originální dotazník, který tvoří výčet různých sociálních a intrapersonálních činitelů, u nichž respondenti stanovili míru významu, který jednotlivým činitelům subjektivně přisuzují, a to na škále 1 až 5.

V rámci výzkumu jsme dosáhli všech cílů, které jsme si na počátku stanovili. Zjistili jsme, že nejdůležitější roli v procesu multikulturního učení u žáků středních škol sehrávají intrapersonální faktory ve smyslu vlastních zkušeností, zážitků, prožitků, zájmů a potřeb. V této souvislosti jsme navrhli, aby v rámci výuky multikulturní výchovy byl brán větší zřetel právě na tyto faktory, aby bylo používání aktivizačních metod zážitkové pedagogiky inten-

zivněji kontrolováno ze strany učitelů, ředitelů školy a dalších pracovníků ve školství zodpovědných za průběh výuky, tak aby multikulturní výchova byla efektivní a dokázala připravit jedince na život v multikulturní společnosti. Současně si však musíme uvědomit, že „jednostranná“ multikulturní výuka není všechno, že i když jakožto většinová populace budeme multikulturně vzdělaní a vychovaní, nikdy nezabráníme konfliktům a střetům v důsledku kulturní rozmanitosti, pokud podobně vzdělaná nebude i druhá strana.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. Student Learning Outcomes Exercise [online]. 2014 [cit. 2016-01-27]. Dostupné z: <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/AHITW-Student-Learning-Outcomes-Exercise.pdf>
- [2] BENNETT, Milton J. a Mitchel HAMMER, 1998. *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity* [online]. 1998 [cit. 2016-01-25]. Dostupné z: <http://www.tickle-project.eu/project/documents/bennettdmodel.pdf>
- [3] BENNETT, Milton J., 2009. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education* [online]. 2009, **20**(1-2), 1-13 [cit. 2015-09-28]. Dostupné z: [http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI\\_t\\_Pubblicazioni/7/FILE\\_Documento.pdf](http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/7/FILE_Documento.pdf)
- [4] CICHÁ, Martina, 2012. Stereotypy a předsudky jako klíčový problém multikulturní výchovy. In: PREISSOVÁ KREJČÍ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus. Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, str. 150-158. ISBN 978-80-244-3287-8.
- [5] Cizinci: Počet cizinců. *Český statistický úřad* [online]. 2015 [cit. 2015-09-28]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>
- [6] DEARDORFF, Darla K., 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* [online]. 2006, **10**(3), 241-266 [cit. 2015-10-05]. Dostupné z: [http://www.tru.ca/\\_\\_shared/assets/Identification-and-Assessment-Intercultural-Competence29342.pdf](http://www.tru.ca/__shared/assets/Identification-and-Assessment-Intercultural-Competence29342.pdf)
- [7] DEARDORFF, Darla K., 2009. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE Publication. Chap. 6, Assessing Intercultural Competence. ISBN 1412-9604-52. Dostupné také z: [http://www.xavier.edu/mfi/documents/1AssessingIntercultCompDeardorff\\_Darla\\_K.pdf](http://www.xavier.edu/mfi/documents/1AssessingIntercultCompDeardorff_Darla_K.pdf)



- [8] FANTINI, Alvino E., 2000. A Central Concern: Developing Intercultural Competence [online]. 2000 [cit. 2016-01-25]. Dostupné z: <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf>
- [9] FANTINI, Alvino E., 2006. Exploring and Assessing Intercultural Competence [online]. 2006 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: [http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning\\_publications](http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications)
- [10] GIDDENS, Anthony, 2013. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0807-1.
- [11] HAMPLOVÁ, Dana a Blanka ŘEHÁKOVÁ, 2009. *Česká religiozita na počátku 3. tisíciletí: výsledky Mezinárodního programu sociálního výzkumu ISSP 2008 - Náboženství*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-7330-163-7.
- [12] HARTUP, Willard, 1994. Having friends, making friends and keeping friends: Relationships as educational contexts. *Emergency Librarian* [online]. 1994, **21**(3), 30-32 [cit. 2015-02-03]. ISSN 0315-8888. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=18b37d13-bc0c-44a9-94e9-0123755ce9cf%40sessionmgr4005&vid=0&hid=4214&bdata=Jmxhbm9Y3Mmc210ZT1laG9zdC1saXZl#AN=9706114034&db=a9h>
- [13] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2012. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- [14] HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.
- [15] HLADÍK, Jakub, 2010. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace* [online]. 2010, **20**(4), 27-47 [cit. 2016-01-25]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1016/821>
- [16] HLADÍK, Jakub, 2014. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-426-2.
- [17] HNILICA, Karel, 2010. *Stereotypy, předsudky, diskriminace (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1776-3.
- [18] JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3679-2.

- [19] JEŽEK, Vlastimil a Jan JIRÁK, 2014. *Média a my*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-304-3.
- [20] JIN, Lixian a Martin CORTAZIL, 2013. *Researching Intecultural Learning: Investigations in Language and Education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. ISBN 978-0-230-32133-5.
- [21] JIRÁK, Jan a Barbora KÖPPLOVÁ, 2015. *Masová média*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0743-6.
- [22] JIRÁK, Jan a Helena PAVLIČIKOVÁ et al., 2013. *Média pod lupou. Mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání*. Praha: Powerprint. ISBN 978-80-87415-70-2.
- [23] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [24] KOSTKOVÁ, Klára, 2013. Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. *Orbis scholae* [online]. 2013, 7(1), 29-47 [cit. 2015-10-05]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013\\_1\\_02.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_1_02.pdf)
- [25] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní sensitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [26] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie 2.*, rozš. a přeprac. vyd., Praha: Akademia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [27] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Akademia. ISBN 80-200-0625-7.
- [28] NOVÁK, Tomáš, 2002. *O předsudcích*. Brno: DOPLNĚK. ISBN 80-7239-121-6.
- [29] PAREDES, Daniel M., 2007. Multi/Cross-Cultural Competence: Integrating Universal and Particular Perspectives [online]. 2007 [cit. 2016-01-25]. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=CCdYhb2tHokC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=CCdYhb2tHokC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- [30] PETRUSEK, Miloslav, 2009. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy o. p. s. ISBN 978-80-87207-02-4.

- [31] POPE, Raechele L, Amy L REYNOLDS a John A MUELLER, 2004. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-6207-4.
- [32] PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova: teorie- praxe – výzkum*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- [33] PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [34] PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.
- [35] PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.
- [36] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [37] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [38] RABUŠICOVÁ, Milada et al., 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3598-6.
- [39] STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ, 2015. *Nová generace. Vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-567-7.
- [40] Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015 [cit. 2015-11-09]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [41] ŠEBEŠ, Marek, 2014. Žádné nové zprávy pro unavené davy? Mladí lidé a zpravodajství na počátku 21. století. In: PAVLIČÍKOVÁ, Helena a Helena ZBUDILOVÁ. *Aktuální otázky výchovy k občanství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, str. 35-50. ISBN 978-80-7394-477-3.
- [42] TRÁVNÍČEK, Jiří, 2008. Reprezentativní průzkum čtenářů a čtení v České republice. *Čtenář*. 60(1). ISSN 1805-4064.

- [43] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [44] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Bennettův model interkulturní citlivosti .....	16
Obrázek 2: Fantiniho ICC model.....	18
Obrázek 3: Pyramidový model interkulturní kompetence .....	19
Obrázek 4: Procesní model interkulturní kompetence.....	20
Obrázek 5: Hierarchický model multikulturních kompetencí.....	21

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Model multikulturních kompetencí podle Morgensternové a Šulové .....	22
Tabulka 2: Střední školy, oslovené třídy a předpokládaný počet respondentů .....	41
Tabulka 3: Význam sociálních a intrapersonálních činitelů multikulturního učení .....	47
Tabulka 4: Preference významných činitelů z hlediska pohlaví (t-test) .....	50
Tabulka 5: Preference významných činitelů z hlediska věku (t-test).....	53
Tabulka 6: Preference významných činitelů z hlediska druhu střední školy (ANOVA) .....	54
Tabulka 7: Tukeyův test: cestování do zahraničí.....	55
Tabulka 8: Tukeyův test: setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin .....	55
Tabulka 9: Tukeyův test: otec .....	56
Tabulka 10: Tukeyův test: sociální síť .....	56
Tabulka 11: Tukeyův test: osobnost učitele.....	57
Tabulka 12: Tukeyův test: spolužáci .....	57
Tabulka 13: Tukeyův test: klima školy.....	58
Tabulka 14: Tukeyův test: klima třídy .....	58
Tabulka 15: Tukeyův test: vyučovací předměty ve škole .....	59
Tabulka 16: Tukeyův test: způsob výuky předmětu .....	59
Tabulka 17: Tukeyův test: sourozenci .....	60
Tabulka 18: Tukeyův test: víra .....	60
Tabulka 19: Tukeyův test: prarodiče nebo širší rodina.....	61
Tabulka 20: Tukeyův test: partner .....	61
Tabulka 21: Tukeyův test: literatura .....	62
Tabulka 22: Tukeyův test: touha znát více než ostatní .....	62
Tabulka 23: Tukeyův test: politická strana, se kterou sympatizují.....	63
Tabulka 24: Tukeyův test: příslušnost ke skupině, která je mi blízká .....	63
Tabulka 25: Faktorová analýza .....	64

## SEZNAM PŘÍLOH

- [1] PŘÍLOHA P1: DOTAZNÍK IDENTIFIKACE ČINITELŮ MULTIKULTURNÍHO UČENÍ

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK IDENTIFIKACE ČINITELŮ MULTIKULTURNÍHO UČENÍ

Milí studenti a studentky, žádáme Vás o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na multikulturní učení studentů středních škol. Zjišťujeme, jakým způsobem si studenti osvojují znalosti, dovednosti a schopnosti týkající se života ve společnosti, ve které žije více kultur (tzn. kromě domácí /většinové/ kultury také cizinci, přistěhovalci, národnosti menšiny a jiná etnika). Dotazník je zcela anonymní a získaná data budou použita výhradně pro výzkumné účely.

Věk: ..... Pohlaví: žena – muž

Druh SŠ, kterou navštěvují: a) gymnázium; b) SŠ s maturitou; c) SŠ bez maturity

**Neexistuje správná odpověď, každý může mít jiný názor.**

Do jaké míry tě při **získávání informací** o odlišných kulturách (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitelé. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.				max.
1. Kamarádi	1	2	3	4	5
2. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5
3. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5
4. Matka	1	2	3	4	5
5. Filmy, seriály	1	2	3	4	5
6. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5
7. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5
8. Otec	1	2	3	4	5
9. Sociální sítě (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5
10. Osobnost učitele	1	2	3	4	5
11. Spolužáci	1	2	3	4	5
12. Klima školy	1	2	3	4	5
13. Klima třídy	1	2	3	4	5
14. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5
15. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5
16. Sourozenci	1	2	3	4	5
17. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5
18. Víra	1	2	3	4	5
19. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5
20. Partner	1	2	3	4	5
21. Chuť poznávat něco nového	1	2	3	4	5



22. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5
23. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5
24. Literatura	1	2	3	4	5
25. Touha znát více než ostatní	1	2	3	4	5
26. Politická strana, se kterou sympatizuji	1	2	3	4	5
27. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5

Do jaké míry tvé **znalosti** o odlišných kulturách (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitele. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.					max.				
1. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Filmy, seriály	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Chuť poznávat něco nového	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Kamarádi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Klima školy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Klima třídy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Literatura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Matka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Osobnost učitele	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Otec	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Partner	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Politická strana, se kterou sympatizuji	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Sociální sítě (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Sourozenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Spolužáci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Touha být lepší než ostatní	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Víra	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Do jaké míry tvůj **způsob komunikace** s lidmi odlišných kultur (cizinci, národnostní menšiny, jiná etnika) ovlivňují následující činitele. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.				max.
1. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5
2. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5
3. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5
4. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5
5. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5
6. Víra	1	2	3	4	5
7. Touha být lepší než ostatní	1	2	3	4	5
8. Spolužáci	1	2	3	4	5
9. Sourozenci	1	2	3	4	5
10. Sociální sítě (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5
11. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5
12. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5
13. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5
14. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5
15. Politická strana, se kterou sympatizují	1	2	3	4	5
16. Partner	1	2	3	4	5
17. Otec	1	2	3	4	5
18. Osobnost učitele	1	2	3	4	5
19. Matka	1	2	3	4	5
20. Literatura	1	2	3	4	5
21. Klima třídy	1	2	3	4	5
22. Klima školy	1	2	3	4	5
23. Kamarádi	1	2	3	4	5
24. Chůť poznávat něco nového	1	2	3	4	5
25. Filmy, seriály	1	2	3	4	5
26. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5
27. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5

Do jaké míry tvůj **vztah** k lidem odlišných kultur (cizinci, národnostní menšiny, jiná etnika) ovlivňují následující činitele. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.				max.
1. Kamarádi	1	2	3	4	5
2. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5
3. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5
4. Matka	1	2	3	4	5
5. Filmy, seriály	1	2	3	4	5
6. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5
7. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5
8. Otec	1	2	3	4	5
9. Sociální sítě (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5
10. Osobnost učitele	1	2	3	4	5
11. Spolužáci	1	2	3	4	5
12. Klima školy	1	2	3	4	5
13. Klima třídy	1	2	3	4	5
14. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5
15. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5
16. Sourozenci	1	2	3	4	5
17. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5
18. Víra	1	2	3	4	5
19. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5
20. Partner	1	2	3	4	5
21. Chut' poznávat něco nového	1	2	3	4	5
22. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5
23. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5
24. Literatura	1	2	3	4	5
25. Touha znát více než ostatní	1	2	3	4	5
26. Politická strana, se kterou sympatizují	1	2	3	4	5
27. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5

**Děkujeme za vyplnění!**