

# Multikulturní výchova a postoje žáků k etnickým a národnostním menšinám

Jílek Lukáš

---

Bakalářská práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lukáš Jílek**  
Osobní číslo: **H15419**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Multikulturní výchova a postoje žáků k etnickým a národnostním menšinám**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky, sociální práce, sociální politiky, kulturní a sociální antropologie se zaměřením na rasismus, rasy a etnika.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.**

**MAREŠ, Miroslav. Etnické menšiny a česká politika: analýza stranických přístupů k etnické a imigrační politice po roce 1989. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. Politologická řada. ISBN 80-7325-050-0.**

**MAREŠ, Miroslav. Pravicový extremismus a radikalismus v ČR. Brno: Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-86598-45-4.**

**Mezinárodní i národní dokumenty k rasové diskriminaci**

**ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. Výchova k toleranci a proti rasismu: Imultikulturní výchova v praxi. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.**

**TESAŘ, Filip. Etnické konflikty. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9.**

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

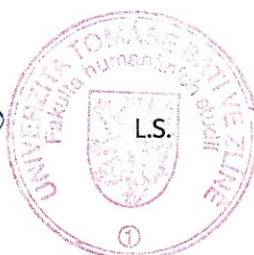
**22. listopadu 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 20.4.2018



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Práce pojednává o multikulturní výchově a postojích žáků k etnickým a národnostním menšinám. Cílem práce je zjistit a popsat postoje žáků vůči těmto menšinám, popsat způsob implementace multikulturní výchovy a pokusit se mezi nimi najít souvislost. Práce se sestává z části teoretické, která se věnuje vymezení pojmosloví vztahujících se k tématu, popisu národních menšin a postavení multikulturní výchovy v systému rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, a části praktické, která řeší hlavní výzkumnou otázku, jaký vliv má multikulturní výchova na postoje žáků k etnickým a národnostním menšinám.

Klíčová slova: multikulturní výchova, etnikum, národnost, menšina, postoj, průřezové téma

## **ABSTRACT**

This work deals with multicultural education and attitudes of students towards ethnic and national minorities. The aim of this work is to detect and describe attitudes towards these minorities, to describe the way of implementation of multicultural education and try to find connections between them. The work itself is divided into theoretical part, which is dedicated to definition of terminology, description of national minorities and position of multicultural education in the system of primary education, and into the practical part, which is focused on the main research question, which devotes the influence of multicultural education on the attitudes of students towards ethnic and national minorities.

Keywords: multicultural education, ethnicity, nationality, minority, attitude, cross-sectional subject

*„Je velice snadné kázat nenávisť proti cizímu. Je mnohem těžší poznávat, kritizovat, zlepšovat své vlastní.“*

T. G. Masaryk

Touto cestou bych chtěl poděkovat paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., za odborné vedení, rady a pomoc, které mi poskytla při zpracování této bakalářské práce.

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

Lukáš Jílek

## OBSAH

ÚVOD.....	8
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1 ZÁKLADNÍ POJMOSLOVÍ.....</b>	<b>10</b>
1.1 EXTREMISMUS.....	12
1.2 RASISMUS A XENOFOBIE.....	13
1.3 ANTISEMITISMUS.....	15
<b>2 ETNICKÉ A NÁRODNOSTNÍ MENŠINY.....</b>	<b>16</b>
2.1 ROMOVÉ.....	18
2.2 UKRAJINCI.....	19
2.3 VIETNAMCI.....	19
<b>3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....</b>	<b>21</b>
3.1 PRŮŘEZOVÉ TÉMA.....	23
3.2 VYUŽÍVANÉ METODY.....	23
3.3 REALIZACE PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU.....	26
3.3.1 Problémy realizace.....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>29</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>30</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY.....	30
4.2 HYPOTÉZY.....	31
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	31
4.4 METODA SBĚRU DAT.....	33
<b>5 ANALÝZA DAT.....</b>	<b>35</b>
5.1 ETNICKÁ IDENTITA.....	35
5.2 MULTIKULTURNÍ ZNALOSTI.....	35
5.3 REALIZACE PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU.....	37
5.4 POSTOJE ŽÁKŮ K MENŠINÁM.....	40
5.5 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	42
<b>6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....</b>	<b>44</b>
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>46</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>48</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>53</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....</b>	<b>54</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>55</b>



## ÚVOD

Téma multikulturní výchovy a postojů žáků k etnickým a národnostním menšinám bylo vybráno především ze stále více rozpolcených názorů společnosti ohledně multikulturalismu jako státnímu uspořádání pramenícího ovšem z nedostatečné informovanosti, zkreslených informací a nedostatečného vhledu do problematiky, jak na úrovni populační, pedagogické a vzdělávací, tak i politické. Téma multikulturního soužití je z tohoto důvodu stále aktuální.

Cílem práce by mělo být popsat analyzované jevy a nalézt mezi nimi souvislosti, odpovědět na otázku, jaký vliv má multikulturní výchova na postoje žáků k etnickým a národnostním menšinám. Dále bychom chtěli popsat znalosti žáků ohledně problematiky, jejich etnickou identitu a v neposlední řadě přiblížit způsob realizace tématu ve školním systému.

V rámci výzkumu, tedy praktické části práce, se budeme soustředit na způsob implementace multikulturní výchovy do školních vzdělávacích programů, a to z hlediska výběru vyučovací oblasti, využívaných metod práce, postojů učitelů k menšinám i celkově k tématu. Dále se budeme věnovat měření postojů žáků k vybraným menšinám, jejich celkovému postoji k menšinám i cizincům a na základě těchto poznatků se je pokusíme dát do souvislosti s výše vypsány jevy. Část výzkumu zkoumá i multikulturní znalosti, kterými by žáci měli disponovat v rámci základního vzdělávání. I tyto výsledky dáme do vztahu s postoji žáků. V neposlední řadě budeme měřit etnickou identitu žáků, která by mohla mít dopad na utváření jejich postojů, jelikož i toto je cílem multikulturní výchovy.

V teoretické části se budeme zabývat jevy, kterými se věnujeme v praktické části. V první kapitole se budeme snažit vymezit pojmosloví, které je klíčové pro správné uchopení tohoto tématu, jelikož se jedná především o postoje a chování jedinců vůči druhým. Všechny pojmy se budeme snažit analyzovat a vymezit je prostřednictvím různých druhů literatury, nalézt mezi nimi rozdíly i spojitosti. Druhá kapitola je věnována vymezení etnických a národnostních menšin. Její podkapitoly jsou věnovány deskripci tří nejvýraznějších menšin na území České republiky. Poslední třetí kapitola je stěžejní částí teoretické části, jelikož se zabývá popisem multikulturní výchovy, její implementací do vzdělávacího systému, následné realizaci, včetně popisu doporučených metod práce a možným úskalím, které mohou doprovázet samotnou realizaci.

Na závěr se věnujeme doporučením pro praxi, které by měly vycházet z výsledků praktické části daných do souvislosti s teoretickými poznatky.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ZÁKLADNÍ POJMOSLOVÍ

Abychom v práci mohli plynule navazovat na jednotlivé kapitoly a jevy v nichž obsažené, musíme nejprve přistoupit k vymezení základního pojmosloví a jevů, se kterými v rámci tématu pracujeme. Jelikož k tématu lze přistupovat z různých pohledů, pokusíme se pojmy a jevy vymežit z hlediska rozmanitých oblastí, kterým se odborná literatura věnuje.

Demjančuk a Drotárová (2005, s. 48) ve své publikaci poukazují na provázanost fenoménů jako rasismus, antisemitismus, šovinistický nacionalismus a kmenový nacionalismus, xenofobie a různé projevy společenských fóbií zaměřených vůči určitým kulturním skupinám či náboženstvím, strach z multikulturní společnosti nebo např. xenofobie. Uvádějí, že tyto pojmy bychom měli rozlišovat, přestože se tyto pojmy plynule prolétají, podporují a mají svůj společný základ. V následujících podkapitolách budeme některé z těchto pojmů analyzovat jako důsledky extrémních postojů a předsudků.

Nejprve si ale musíme vymežit pojmy jako předsudek a stereotyp, které iniciují a podporují vznik výše zmíněných nežádoucích fenoménů a postojů k určitým etnickým a národnostním menšinám.

**Předsudky** chápe Hartl a Hartlová (2015, s. 464) jako jakousi předpojatost či názorovou strnulost. Mají emoční náboj, jsou to kriticky nezhodnocené úsudky, z nichž plynou postoje, názory přijaté jedincem nebo skupinou. Lze je dělit na předsudky pro a proti něčemu a utvářejí se na základě náboženství či ideologického přesvědčení. Předsudky jsou dle Preissové, Krejčí (2014, s. 20) přirozenou součástí lidské orientace již od počátku lidské existence, musíme si ale uvědomit jejich vliv na naše chování a nakolik jsme ochotni s předsudky kriticky pracovat.

**Stereotypy** jsou dle Nakonečného (2009, s. 223) mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou vzorem pro způsoby vnímání a posuzování, nejsou výsledkem osobní zkušenosti, ale jsou přebírány a udržují se.

Oba pojmy mají podle Průchy (2010, s. 67) společnou psychologickou podstatu, a to, že se jedná o představy, názory a **postoje**, které jsou zaujímány jednotlivcem či skupinou k jiným skupinám nebo sobě samým. Nakonečný (2009, s. 239) uvádí, že postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, způsob, jakým hodnotíme. Mít k něčemu postoj znamená zaujmout hodnotící stanovisko. Hartl, Hartlová (2015, s. 442) definují postoj jako sklon reagovat na předměty, osoby či situace, jsou součástí osobnosti a získávají se v průběhu života,

především vzděláváním a sociálními vlivy. Obsahují kognitivní, afektivní a konativní složku a lze je měřit kvantitativně škálami. Mohou se dělit dle složky, kterou ovlivňují, nebo na kladné a záporné, skryté či zjevné, vědomé či nevědomé apod.

Šmídová, Vávra, Čížek (2017, s. 16) uvádějí, že určit, co je to postoj, je velice nejednoznačné, psychologové se totiž nesjednocují na jedné obecné definici. Autoři se ale o ni pokoušejí a říkají, že postoj je tedy relativně stabilní, naučený a jedná se vždy o hodnocení objektů nebo jednání a determinují jednání k těmto objektům. I přes obecnost tohoto termínu zdůrazňují nepřesnost definice, jelikož mnoho autorů vytváří definice postoje i zcela v rozporu s takovým chápáním. Uvádějí například, že sociálně psychologické pojetí postojů, které pojímá postoj jako explicitní, je v rozporu s podvědomou dimenzí postojů, tedy implicitním pojetím, které se měří mj. reakčním časem nebo snímáním aktivace konkrétních částí mozku, v rámci kterého jsou účastníkům promítány fotografie jedinců s různou etnicitou a následně zaznamenáváno, jak rychle jedinec zareaguje na pozitivní či negativní charakteristiky těchto osob. Tímto způsobem byl realizován i projekt, který měl za cíl vytvořit tzv. Test implicitních asociací, který zkoumal implicitní tedy podvědomé postoje jedince vůči různým skupinám lidí. (Project Implicit, 2011)

Publikace Inventura předsudků (2017) pracuje v jejím rozsahu s pojmem předsudečný postoj, který potvrzuje výše uvedené tvrzení Průchy předsudku jako součástí postoje. Dále autoři uvádějí tzv. tradiční neotesaný předsudek, který je charakterizován pocitem ohrožení ze strany druhých a jejich odmítáním. Přesvědčení o genetické méněcennosti je obsaženo pouze v plné rasistické podobě, včetně odmítání blízkého kontaktu i mocenské komponenty jako nepřijatelné stát se „podřízeným“ člověka z takové skupiny. Jako protiklad k neotesanému předsudku autoři uvádějí tzv. subtilní předsudek, který v sobě skýtá odmítání pozitivních emocí vůči jiným skupinám, nadsazování kulturních diferencí, tedy přisuzování schopností pouhé jinakosti druhých, a obranu tradičních hodnot, v současné době nejvíce spojováno s příchodem muslimských imigrantů a terorismu spojeným s Islámským státem. (Šmídová, Vávra, Čížek, 2017, s. 23)

V následujících podkapitolách se věnujeme výše jmenovaným jevům, které mohou být jako důvod či důsledek negativních postojů a předsudků jedinců vůči jiným osobám nebo skupinám osob z hlediska odlišné rasové, národnostní či etnické, náboženské nebo jiné příslušnosti.

## 1.1 Extremismus

V současné době je pozornost kladena na extremistické chování kvůli neustále zvyšující se vlně násilí založené na rasové, politické, náboženské nebo jiné intoleranci a taková nesnášenlivost vůči odlišnostem je opět řešena na mezinárodní i vnitřní politické scéně. (Mádr, Růžička in Vegrichtová, 2017, s. 13) Jako ideologii či aktivitu, která směřuje proti politickému systému a má za cíl jeho likvidaci, chápe tento pojem Zeman in Šafránková Pavlíčková (2014, s. 24). Zařazuje sem i pojmy jako neofašismus a extrémní či krajní pravice, kam můžeme zařadit i populistickou pravici, která v sobě skýtá antimigrantskou a homofobní diskriminaci. Pojem jako takový nemá jednotnou definici, autoři o samotném vymezení často polemizují a v médiích dokonce dochází k zaměňování tohoto pojmu s jinými. Nejčastější chybou je užívání pojmu radikalismus při popisu extremismu, jejichž hranice jsou nesnadno rozpoznatelné. Radikálem je ten, kdo upřednostňuje nebo provádí ekonomické, politické nebo sociální extrémní nebo výrazné změny, ale drží se v rámci zákonných hranic. Zatímco extremisté tyto limity překračují, nerespektují ústavu a zákony. Jejich jednání je protiprávní a útočí na demokratické principy a základní lidská práva a svobody. (Vegrichtová, 2017, s. 14-15)

Ministerstvo vnitra (*Co je to extremismus*, 2010) všechny tyto principy uvádí. Mezi ně například patří: „*úcta k právům a svobodám člověka, svrchovanost lidu, ochrana menšin při rozhodování většiny a svoboda a rovnost lidí v důstojnosti a právech, nezadatelnost, nezczizitelnost, nepromlčitelnost a nezrušitelnost základních práv a svobod bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národního a sociálního původu, příslušnosti k národnosti nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*“

Takováto protiprávní nenávistná chování jsou trestnými činy, jejichž motivací je nenávist k oběti na základě příslušnosti k určité rase, národnosti, etnické skupině, náboženství, třídě či jiné sociální skupině. (Herczeg in Vegrichtová, 2017, s. 25) Mezi takovéto činy je řazeno např. násilí proti skupině či jednotlivci, hanobení národa, rasy, etnické nebo jiné skupiny, podněcování k nenávisti, výtržnictví, vražda, genocidium, persekuce obyvatelstva, založení, podpora a propagace hnutí, které směřuje k potlačení práv a svobod člověka či pouze projev sympatií k takovému hnutí atd. (MVČR, *Co je to extremismus*, 2010)

K extremistickým skupinám se často hlásí mládež ve věku 12-16 let, kteří mají potřebu se vyhranit, jsou ovlivněni názory vrstevníků, rádi užívají expresivní či kontroverzní výroky,

kterým často ani nemusí plně rozumět. Takové jednání může být způsobeno tím, že slyší pouze negativní názory k této problematice, nemají prostor o ní dostatečně přemýšlet a pohybují se v prostředí, kde se nebojí používat nenávistné projevy. Dnešní doba a sociální sítě vybízí k šíření takovýchto projevů, které explicitně vyjadřují nenávist či potlačování práv určitých skupin, urážky, důraz na českou hrdost a polaritu „my kontra oni“, nejčastěji však proti Romům a muslimům. (Šafránková Pavlíčková, 2014, s. 25-27)

## 1.2 Rasismus a xenofobie

V odborné literatuře se můžeme setkat s různorodými definicemi pojmu **rasismus**. Jednu z nejvíce komplexních poskytuje Malina a kol. (© 2009), který chápe rasismus jako: „*postoj založený na ospravedlňování, reprodukci nebo úsilí o dosažení asymetrické distribuce politické, ekonomické a symbolické moci na základě esencionalizace selektivně zvolených lidských somatických znaků, které jsou chápány jako vrozené dispozice lidských rasových skupin, přímo ovlivňující kolektivně sdílené intelektuální, sociokulturní a hospodářské chování a výkonnost.*“

Demjančuk a Drotárová (2005, s. 56) chápou rasismus jako přesvědčení, že určitá skupina lidí, od které se můžeme dle určitých znaků (mj. barva kůže) oddělit, představuje nositele nežádoucích znaků (podprůměrná inteligence, sklon ke kriminálnímu jednání, neschopnost získat pracovní návyky atd.). Dále uvádějí, že současní autoři mají tendenci pojem rasismus rozšiřovat a užívat jej při označení pohlavního šovinismu či diskriminaci lidí s menšinovou sexuální orientací, což dle autorů již tak přetížený pojem rasismus rozšiřovat o další významy není vhodné.

Právě roztržštěnost a nekonzistence pojmu rasismus, která je patrná z předcházejícího odstavce, může dopomáhat k nepochopení tohoto pojmu společností a neuvědomění si rasistického chování v ní.

Malina a kol. (© 2009) k rasové problematice uvádí tzv. **teorii moderního (symbolistického) rasismu**. Teorie se opírá o průzkumy veřejného mínění Američanů a snaží se o vysvětlení rozdílů mezi postoji a skutečným chováním majority k Afroameričanům. Takovýto rasismus je tvořen protičernošskými postoji a tradičními hodnotami americké morálky. Jeho příčinou je údajný nesoulad hodnot Afroameričanů s americkými tradičními hodnotami, do kterých patří individualismus, spoléhání se na sebe, pracovní morálka, disciplína a konformita. Projevuje se v oblastech sociální podpory,

rasových kvót, docházky dětí do stejných škol, zkrátka v oblastech, ve kterých by mohlo docházet ke zvýhodňování černochoů. Tato teorie vychází z následujících hypotéz. První je hypotéza setrvačnosti afektivní komponenty předsudků. Afektivní složka rasových postojů je stálejší a mění se obtížněji než kognitivní a konativní složka. Tato složka se tak u většiny populace USA nezměnila, přestože vznikaly a stále vznikají nové otázky rasových problémů. Majorita si tak přenechala negativní asociace spojené s minoritami (především černochoy) založené na emocích, i když se změnil kontext a okolnosti. Druhou hypotézou je odmítání tradičního rasismu, která předpokládá, že většina americké populace převzala antidiskriminační názory za své, jsou si vědomi protiústavnosti opačného chování, a proto v anketách odpovídají stále méně rasisticky. Poslední je hypotéza moderního rasismu. Ta se sestává z tvrzení, že si majorita neuvědomuje, že se některé problémy týkají rasové problematiky. Jejich reakce jsou pak rasistické, jelikož takové problémy nepřisuzují otázce rasy, ale otázce týkající se objektivního stavu. Věří, že za diskriminací není rasismus ale neschopnost jedince. Důsledek celé této teorie je pak, že Američané nediskriminují kvůli rase, avšak diskriminují v souladu s rasou, pokud je to na základě jiných než rasových důvodů společensky přijatelné a zdůvodnitelné.

**Xenofobní chování** je chápáno jako takové, které na základě subjektivně stanovených prvků jinakosti vyvolává obavy ze subjektů, které jsou jako cizí chápány a ve vyhrocených případech může vést i k jejich poškozování. (MŠMT, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*, 2010)

Tuto definici doplňuje Malina a kol. (© 2009) o chování a postoje dané biologickou předurčeností, které jsou vlastní všem živočišným druhům člověka nevyjímaje, u něhož tvoří živnou půdu pro šovinismus, rasismus a podobné projevy. Chápe ji jako opak tolerance. Základ xenofobního chování vidí ve zkušenostech získaných v ontogenezi na základě vývoje percepčních schémat obličeje. Projevem takové kategorizace obličejů je kromě rozpoznání pohlaví také rozlišení obličeje příslušníků jiných etnik.

Pojmy rasismus a xenofobie jsou si tak poměrně blízké. Z obou pramení různé projevy přímé či nepřímé diskriminace a jsou motivovány negativními postoji a předsudky. Někteří autoři uvádějí rasismus a xenofobie téměř totožně a pracují s těmito pojmy dohromady (např. minimální preventivní programy jsou zaměřeny na prevenci rizikového chování – rasismu i xenofobie společně).

### 1.3 Antisemitismus

Dle definice Federace židovských obcí (© 2010) je antisemitistické chování takové, které nahlíží nenávistně na Židy, včetně slovního a fyzického antisemitismu proti Židům, jejich majetku, společnostem, institucím a náboženským komunitám. Nenávist může být namířena i proti Izraeli, jako židovskému státu. K antisemitismu je řazeno i používání lživých, odlidšťujících či stereotypních tvrzení např. obviňování Židů ze zabití Ježíše Krista, popírání holocaustu či obviňování Židů, že si tuto mířenou genocidu vymysleli nebo ji zveličují atd. Šmídová, Vávra, Čížek (2017, s. 43-45) mluví o tom, že česká tolerantnost vůči Židům se rovná spíše jakési lhostejnosti. Nesmíme ale opomenout fakt, že se jedná o skupinu, vůči níž se asi nejsetrvaleji vážou předsudky. Toto téma prý není natolik akcentováno jako ve srovnání třeba s romskou menšinou. Negativní postoje vůči Židům jsou nejvýraznější až v historické souvislosti, kam spadá holocaust a ním související dobové přesvědčení, a především celkově nepřející osud Židů v průběhu historie lidstva. V poslední době se postoje k Židům vyostřují ve vztahu s izraelsko-palestinským konfliktem, který má za následek antisemitské postoje s důsledkem stěhování se Židů z Evropy do Izraele. V současné době se tak můžeme setkat s předsudečným chováním či stereotypizací „pouze“ z hlediska židovské fyziognomie nebo schopnosti dobře obchodovat a pracovat s penězi, které se často objevují v běžných hovorech a na internetu.



## 2 ETNICKÉ A NÁRODNOSTNÍ MENŠINY

Multikulturní výchova je značnou částí zaměřena na národnostní menšiny a cizince na území České republiky a jsou obsahem průřezového tématu. V této kapitole se proto budeme věnovat těmto skupinám a společnému soužití s nimi.

**Etnická skupina** je dle Tesaře (2007, s. 19) také velmi relativní pojem. Ve Spojených státech amerických se takovou skupinou rozumí společenství lidí, které má vlastní identitu a kulturní tradici, ale je součástí většího společenství. Takové označení je totožné s chápáním pojmu menšina. Americká společnost tento výraz zaměňuje s pojmem rasa, naopak východní Evropa chápe etnickou skupinu jako společenství, které ale nedosahuje úrovně národa a nemá vlastní stát. Banks (2016, s. 81) rozděluje etnickou skupinu do několika typů:

- **Kulturně etnická skupina** je skupina, kterou spojují stejné hodnoty, chování a jazykový původ, který se odlišuje od zbytku společnosti. Příslušnost je dána narozením a primární socializací. Jedinci jsou často hrdi na svoji příslušnost a předávají ji jako dědictví svým potomkům.
- **Ekonomicky etnická skupina** je skupina, která sdílí společnou příslušnost a má společný ekonomický osud. Jedinci pocítují, že jejich ekonomická situace je spjata s ekonomickým osudem členů takové skupiny. Takoví lidé pak často vystupují proti politice a systému ke zlepšení jejich situace, jelikož věří, že se individuální ekonomický status nezlepší, pokud se nezlepší ekonomický status celé skupiny.
- **Politicky etnická skupina**, je skupina, kterou spojuje stejné politické smýšlení. Kvůli úzce provázaným oblastem politiky a ekonomiky takoví jedinci často spadají i do ekonomicky etnické skupiny.
- **Holisticky etnická skupina** je skupinou nedobrovolnou a má znaky různých typů etnických skupin v základní formě. Spojuje je smysl lidství a vzájemné závislosti, identity a dalších znaků společného chování. Banks sem zařazuje jako typické příklady holisticky etnické skupiny Afroameričany a mexické Američany.

Termín etnický vystřídalo pojmy rasový a národnostní, ke kterému dosáhlo dle Forejtové (2002, s. 20) ustanovení Konvence o lidských právech. Pojem etnický prý není tolik obsahově vzdáleno slovu rasový. Slovo etnický se totiž skládá z jednotlivců se společnou rasou, národností, kulturou, jazykem, náboženstvím atd. Takovým způsobem pak sociologové dle autorky definují pojem etnická skupina, která v sobě nezahrnuje pouze

vrozené fyzické charakteristiky, ale týká se všech biologických, kulturních i historických vlastností.

Vzdělávací program Varianty pojem **národ** chápe také jako odlišný od etnika, přitom ale příbuzný jako druh kolektivní identity, jelikož i příslušníci národa mají znaky určité etnicity. Na základě **etnicity** se pak jedinci sami vědomě odlišují, nebo jsou okolím tak identifikováni. Jelikož se jedná se o pomyslnou a konstruovanou jednotku, způsob, jakým se etnikum odlišuje, závisí na konkrétním kontextu než definici. Lze ji určovat na základě zjevných složek, kam řadíme jazyk, rasu, kulturu a sociální strukturu, a na základě složek subjektivních, kam spadá etnická identita. Na základě etnicity, jelikož je problémem vztah mezi státem a etnickými skupinami, může docházet k sociálnímu vyloučení, sociálnímu znevýhodnění a obecně diskriminaci. (Varianty.cz, *Interkulturní vzdělávání*)

Přesnou definici **národnostní menšiny** poskytuje zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. Její vymezení zní: „*Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*“ Zákon dále zdůrazňuje, že příslušníkem takovéto menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné národnosti než české a chce být za příslušníka národnostní menšiny považován. V současné době je v ČR úředně uznaných 14 národnostních menšin, nejčetnější je slovenská.

Do národnostních menšin Hladík (2006, s. 39) řadí malá etnika, která nemají vlastní stát, části státních národů, které obývají území jiného státu, a skupiny, které jsou na pomezí etnografické skupiny nebo sociální skupiny.

Forejtová (2002, s. 23) mluví o extenzi právního chápání termínu národnostní menšina tak, aby v sobě skýtala i etnické a jiné menšiny. Autorka doporučuje tuto širokou definici zapojit do právních dokumentů a tento termín chápat jako základní pro všechny etnické, náboženské a jazykové menšiny, jimž mezinárodní právo přiznává specifickou ochranu.

Z předcházejících odstavců je patrná nekonzistence pojmů etnická a národnostní menšina, přestože s těmito pojmy pracuje platná legislativa. Viditelná je nesjednocenost pojmů

samostatných i mezi sebou. Ačkoliv někteří autoři chápou pojmy odděleně, existuje značné množství literatury, která pojmy spojuje.

Spousta autorů se zaměřuje na popis vybraných menšin, v našich podmínkách se jedná o Romy, Ukrajince a Vietnamce. V následujících podkapitolách se proto budeme věnovat základnímu přiblížení těmto menšinám, jejich popisu a možnému soužití.

## 2.1 Romové

Mikuš (*Romové*, Varianty.cz) uvádí, že na Romy jako skupinu musíme pohlížet třemi přístupy. První, pozitivistický, se věnuje popisu, kdo je to Rom, a podle tohoto přístupu jsou Romové etnikum, které mluví dialekty novoindického jazyka, tedy romštinou, a začalo migrovat z Indie přibližně v 9. – 10. století. Mají vlastní tradice, kulturu formu společenské organizace. Podle tohoto přístupu je Rom ten, kdo se narodil v romském prostředí a byl socializován do romské kultury. Druhý přístup nazvaný rasový chápe Romy jako biologický, nikoliv kulturní nebo sociální znak. A třetí přístup, perspektivistický, vnímá člověka jako Roma až na základě jeho vlastního přesvědčení. Toto pojetí se v současnosti prosazuje v české kulturní antropologii či kulturologii a bývá užíváno institucemi v politické scéně.

Dle Hladíka (2006, s. 42) žijí na území ČR celkem tři skupiny Romů – slovenští, olašští a původní moravští Romové, které se navzájem nestýkají, mají různé zvyky, tradice, a dokonce i jazyk.

Dle odhadů žilo v roce 2015 okolo 226 300 Romů na území České republiky, z nichž polovinu tvořili Romové integrovaní do společnosti, a druhá půlka žila v sociální exkluzi. Přitom při sčítání lidu z roku 2011 se hlásilo k romské národnosti něco málo přes 5 000 osob. V tomto roce bylo nalezeno 606 sociálně vyloučených lokalit, ve kterých převážně žili Romové. Politika ČR se v poslední době snaží vynaložit síly a finance na projekty kultury, vzdělávání, bydlení, zaměstnávání a sociálního začleňování, které ale primárně nebyly mířeny na romské etnikum, ale tímto způsobem by tyto kroky mohly vést ke zlepšení postavení Romů. V roce 2015 působili na úrovni všech 13 krajů a hlavního města koordinátoři pro záležitosti romské menšiny, kteří prosazují implementaci a realizaci politiky romské integrace. (Vláda.cz, *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2015*, 2016)

V současné době se snažíme zaměřit především na vzdělávání romských dětí, zvýšení počtu romských asistentů pedagoga, poradců, romských škol a programů zaměřených na romskou

menšinu. Hlavní podmínkou je přizpůsobit vzdělávání tak, aby si k nim našli pozitivní přístup a chápali jej jako prostředek vlastního osobnostního rozvoje a společenské integrace. (Cichá, Šteigl, Cincibusová in Švingalová, 2008, s. 141)

## 2.2 Ukrajinci

Další výraznou skupinou podle jejího počtu jsou Ukrajinci, ti představují po Slovácích nejpočetnější migrační komunitu. Ukrajinská migrace má převážně ekonomický charakter, tudíž je drtivá většina ekonomicky aktivní, mezi nimiž jsou nejčastěji muži v produktivním věku. Na území našeho státu můžeme rozdělit ukrajinskou společnost na dvě skupiny: 1. „tradiční“ Ukrajince, kteří zde žijí již několik desetiletí, 2. ti „mladší“, kteří jsou zde pouze přechodně, nechávají si stávající občanství, především za účelem lepších pracovních nabídek. (Šišková, 2001, s. 86)

Při sčítání lidu žilo v roce 2011 na 53 000 osob, které se hlásily k ukrajinské národnosti, s nejvíce osídleny oblastmi Prahy, Karlových Varů, Děčína, Brna, Přerova a Ostravy. Mezi nejčastější aktivity ze strany státu jsou udržování a rozvíjení kultury, informování majority o této menšině, potlačování xenofobních nálad a pomoc při integraci. Každoročně jsou realizovány kulturní akce spojené s ukrajinským církevním a kulturním pořádkem. O tuto menšinu se stará Ukrajinská iniciativa v ČR, Spolek ukrajinských žen (SUČR), Sdružení Ukrajinců a příznivců Ukrajiny (SUPU) a Občanské sdružení Ruta, všechny mají za cíl sdružit osoby s ukrajinskou příslušností, poskytnout pomoc a podporu, nebo pořádat kulturní akce. (Vláda.cz, *Ukrajinská národnostní menšina*, 2006)

## 2.3 Vietnamci

Jako poslední se budeme věnovat nastínění vietnamské národnostní menšině na území ČR. K té se při poslední sčítání lidu v roce 2011 přihlásilo téměř 30 000 osob, nejvíce v Praze. Již od roku 1956 je vietnamská menšina součástí života v České republice, kdy byla zřízena česko-vietnamská škola pro 100 příchozích dětí z Vietnamu, ty pak většinou vystudovali střední a vysokou školu. Dále od roku 1967 začali přicházet učňové z Vietnamu a od 80. let i dělníci a praktikanti. Po roce 1989 pak vznikla možnost se na území Československa usazovat a podnikat a začala se tady konstituovat vietnamská komunita. Mezi organizace sdružující tyto jedince patří Klub Hanoi, Info-Dráček, Svaz Vietnamců v ČR, Asociace

českých občanů vietnamského původu a mnohá další. (Vláda.cz, *Vietnamská národnostní menšina*, 2013)

Výrazným problémem soužití je jazyková bariéra, která je oproti předcházejícím menšinám znatelná. Tyto bariéry také vedou Čechy k tomu, že Vietnamce vnímají pouze jako uzavřenou společnost cizích obchodníků, kteří sice žijí v ČR, ale nejsou součástí české společnosti. Právě o pospolitost a efektivnější soužití těchto dvou skupin se snaží již zmiňovaný Klub Hanoi. (O'Connor, *Is the Czech Republic's Vietnamese community finally starting to feel at home?*, 2007)

### 3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Dle Preissové Krejčí (2014, s. 111) je v multikulturní výchově hlavní záměrem především upřednostnění právě takových hodnot, které směřují k sociálně spravedlivé společnosti a sociálně spravedlivému vzdělávání. Na rozdíl od tuzemského pojetí multikulturní výchovy chápe tuto oblast jinak americká společnost a její školní systém, a to v širším kontextu, který zahrnuje etnické skupiny, ženy, žáky s postižením a jedince patřící do LGBT<sup>1</sup>. (Banks, 2016, s. 4)

Současnou společností, která by měla být založena na hodnotách pluralismu, rovnosti a solidarity, není multikulturní výchova mezi lidmi dostatečně přijímána a není natolik zažita. Žáky bychom měli vychovávat k tomu, aby byli občany všímavými, morálními, starostlivými a aktivními, kteří budou odpovědni za sociální spravedlnost. (James A. Banks a Cherry A. McGee Banks in Preissová Krejčí, 2014, s. 111)

*„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán.“* (Průcha, 2011, s. 15)

Pojem multikulturní výchova však dle Průchy (2011, s. 15) není adekvátní, jelikož dominantní částí této disciplíny je vzdělávání, jedná se tedy o proces založený na znalostech, resp. spočívá v záměrném, organizovaném vyučování poznatků, dovedností a postojů.

Hlavním cílem multikulturní výchovy je dle Bankse (2016, s. 3) reformovat školský systém, aby studenti z různých etnických, rasových a společenských tříd zažili edukační rovnost. Aby byla podle Lee in Banks (2016, s. 4) implementace multikulturní výchovy do vzdělávací sféry úspěšná a efektivní, je nezbytné provést změny na institucionální úrovni, jež zahrnují přepracování kurikula, učebních materiálů, učebních stylů a způsobů učení se. Banks dále toto tvrzení doplňuje o změnu postojů, vnímání a chování pedagogů, stejně tak jako přepracování cílů, norem a celkové kultury školy.

---

<sup>1</sup> LGBT je skupina, zastřešující lesby, gaye, bisexuály a transgender jedince. (Vláda ČR, 2009)

Banks (2016, s. 4-17) hovoří o pěti dimenzích multikulturní výchovy:

1. **integrace obsahu** (content integration), kterým učitelé dokreslují kulturní realitu, klíčové koncepty, principy a teorie, v podobě užívání příkladů a obsahu různých kultur a skupin.
2. **proces konstrukce znalostí** (the knowledge construction process), díky kterému učitelé dopomáhají žákům pochopit, poznat a rozlišit, na kolik kulturní předpoklady, rámec postojů a interpretace disciplíny, ovlivňují způsoby poznávání a konstrukce těchto znalostí.
3. **eliminace předsudků** (prejudice reduction), tato dimenze se zaměřuje na charakteristiku rasových postojů a jakým způsobem mohou být modifikovány metodami výuky a učebními materiály.
4. **pedagogika rovných příležitostí** (an equity pedagogy), jejíž podmínkou je úprava učebních postupů, aby žákům dopomohla dosáhnout akademického vzdělání bez ohledu na jejich rasu, kulturu či sociální třídu. Takovými postupy se myslí užívání různých učebních metod a strategií v souladu s jejich kulturní či etnickou příslušností.
5. **povzbuzující kultura školy a struktura společnosti** (an empowering school culture and social structure), která má za úkol vytvořit klima školy, které podporuje a nediskriminuje žáky jiné rasy, etnika či kultury, včetně posílení sociálně znevýhodněných žáků.

Měli bychom se zabývat multikulturní výchovou již mladším věku, jelikož mladší lidé jsou dle Šiškové (2008, s. 176) otevřenější novým informacím a dovednostem, a proto jim dokáží rychleji a lépe porozumět než ti starší. Zároveň při realizaci jakékoli výchovy musíme brát v úvahu i jejich společenskou situaci, ve které vyrůstají. Banks (2016, s. 86) také zdůrazňuje, že již děti raného věku chápou rasové rozdíly a často vyjadřují negativní rasové postoje. Jejich postoje se věkem více vyostřují a nabírají negativnější náboj, pokud nejsou záměrně ovlivňovány. Postoje žáků a celkově klimatu školy jsou výrazně ovlivněny postoji, názory a chováním učitelů, jelikož učitelé jsou často důležitější než materiály, se kterými pracují, protože způsob, jakým vyučují, výrazně ovlivňuje to, jakým způsobem na tento materiál žáci nahlízejí. Mnoho učitelů je ovšem negativně vyhraněno vůči sociálně znevýhodněným žákům a žákům jiné rasy, a to často verbální i neverbální interakcí či diskriminací.

### 3.1 Průřezové téma

Multikulturní výchova je dle *Rámcového vzdělávacího programu (2007)* součástí výuky jako průřezové téma. Zprostředkovává poznání vlastní etnicity, porozumění jiných kultur a rozvíjí solidaritu, smysl pro spravedlnost a toleranci. U dětí z menšin rozvíjí jejich kulturní specifika a poznávání kultury majority. Naopak majoritu seznamuje s ostatními národnostmi, které žijí na území našeho státu. Oběma skupinám pak dopomáhá nalézt společné rysy vedoucí k respektu, společným aktivitám a kooperaci. (*Rámcový vzdělávací program, 2007*)

Důležitým dokumentem českého vzdělávacího systému je *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* (tzv. Bílá kniha, 2001), v němž jsou definovány mj. cíle multikulturní výchovy jako průřezového tématu. Multikulturní výchova má za úkol posilovat soudržnost společnosti, zajistit rovný přístup ke vzdělávání, redukovat rozdíly sociálního a kulturního prostředí a všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými nebo jinými regionálními důvody, podporovat demokratické a tolerantní postoje ke všem lidem bez rozdílu, poskytovat informace o menšinách, jejich historii a kultuře. V neposlední řadě také vychovávat k partnerství, spolupráci a solidaritě, tím usilovat o bezkonfliktní život, eliminaci negativních postojů ve společnosti a respekt k odlišnostem mezi lidmi a kulturami.

Cílem multikulturní výchovy dle Průchy (2004) je vést žáky k tomu, aby si osvojovali interkulturní kompetenci, tedy znalosti a postoje, které by žáka vedly k chápání kulturních specifit příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a k tolerantním postojům k takovým odlišnostem. Obdobně to vidí i Hladík (2006, s. 31), který taktéž chápe dosažení multikulturní kompetence jako cíl multikulturní výchovy. Jako kompetenci chápe soubor znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které by si žáci v rámci multikulturní výchovy měli osvojit.

Dle Bílé knihy (2001, s. 44) je nutné v rámci přípravného vzdělávání pedagogů apelovat na oblasti multikulturní výchovy, výchovy k toleranci a proti rasismu, včetně problematiky holocaustu.

### 3.2 Využívané metody

Podporu při výběru adekvátních metod poskytuje mj. příručka pro učitele *Hello Czech Republic – Doma v nové zemi*, kterou vydala společnost META, ve spolupráci s Úřadem vysokého komisaře pro uprchlíky OSN v České republice. Tyto metody, které se snaží



o změnu klimatu a systém hodnot žáků, vycházejí z praktických zkušeností s prací s žáky, kladou důraz na lepší pochopení a rozmanitým způsobem žákům přibližují multikulturní problematiku. Jejich realizací by měl žák dosáhnout kompetencí v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, tedy naučit se respektu vůči jiným skupinám, měl by disponovat znalostmi etických principů demokratického státu, znalostmi lidských práv a nedopouštět se diskriminačnímu jednání. Učitel by měl s žáky prodiskutovat základní hodnoty našeho státu, objektivně představit a probrat s nimi různé hodnoty, názory a problémy ve společnosti, upozornit a přijmout opatření k eliminaci a odstranění všech forem diskriminace. Ostatní školní personál by měl přispívat k cílenému klimatu školy, aktivně potírat diskriminaci a rasismus a přispívat k rozvoji sociálního cítění, solidarity a sounáležitosti. (Procházková, Titěrová, 2015, s. 5-8) Metodami výuky multikulturní výchovy se zabývá i projekt Nejste na to sami! II., který za podpory České televize a Nadace rozvoje občanské společnosti produkoval dokument Multikulturní výchova ve škole. (Meta o. p. s., 2017)

Meta (© 2017) jako první uvádí metodu **biografické práce**, která umožňuje pracovat s vlastní zkušeností převedením na příběh. Jedinec si pak může jednoduše spojit souvislosti, kdy se toto téma v jejich životě objevilo, za jakých okolností a jak se vyvíjí. Další metodou je tzv. **orální historie**, kterou lze využít dvěma způsoby. Jednou variantou je, že žák vede rozhovor o takovém tématu s jiným žákem. Ve skupině pak referují o svých rozhovorech a hledají shody a rozdíly mezi jinými. Druhou možností je beseda s pamětníkem, se kterým je veden rozhovor. Tato metoda by měla zprostředkovat žákům zkušenosti lidí, kteří pocházejí z jiného kulturního prostředí, jelikož určité množství žáků ani nemusí mít přímou zkušenost s takovýmto člověkem. Jedná se o řízenou metodu a pedagog je při rozhovoru v roli moderátora. **Sociometrie** je další možnou užívanou metodou, díky které si žáci mohou získat vlastní vztah k tématu a také zakusit různost. Žáci odpovídají na různé otázky a rozmisťují se po prostoru dle toho, kam je jejich odpověď zavede na pomyslných předem určených škálách (využívat se mohou póly, rohy místnosti atp.). Snadno se tak zprostředkuje různost zážitků a představ v dané skupině. Další metodou je **Sókratovský dialog**, který pracuje s premisou, že se žáci více naučí a budou látkou více zaujatí, pokud se budou učitele doptávat. Žáci tak dostávají prostor více látku uchopit a přemýšlet o ní. **Multikulturní kalendář** je metoda, která v sobě skýtá vypracování kalendáře, který bude složen z různých svátků a významných dnů pro různé kulturní skupiny. Z hlediska soužití lidí z různých kultur je důležité orientovat se ve svátcích a slavnostech, které jsou pro konkrétní jednotlivce

klíčové. Metoda, která pomáhá systematizovat a třídit informace a díky ní se i učit, může být i **myšlenková mapa**. Do ní se zasadí centrální pojem, který dále hledá souvislosti a jeho další obsahové konotace. Práce s příběhy předkládá životní zkušenost, s níž se žák může ztotožnit, přiblížit se jí nebo jen na ni z nadhledu pohlížet. Příběh se tak stává mediátorem životní zkušenosti.

Banks (2016, s. 210-213) doporučuje následující metody. První z nich je „**uvedení jednotky**“ (initiating the unit), jejíž podstatou je, že učitel přečte současný případ z praxe ze studia rasové, etnické, kulturní rozdílnosti a veřejné politiky převzatý z internetu či tiskovin. V rámci této problematiky by případ měl být kontroverzní. Další je „**sociologické šetření**“ (social science inquiry), které navazuje na metodu první. Studenti poté hledají historické souvislosti, které pomohou lépe porozumět proudům, které formovaly svět. Žáci jsou pak tázáni individuálně, aby připravili a prezentovali své referáty k určitým tématům. Například v USA by zvláštní pozornost měla být směřována k legalizaci segregace, která probíhala po občanské válce. Dále pak autor mj. uvádí ústavní pořádek v době otroctví v USA, tzv. nepokoje proti dani z hlavy ve Velké Británii, případ Dreda Scotta a mnohé další. V našich podmínkách bychom sem mohli zařadit antisemitistickou propagandu a holocaust Židů v době II. světové války, holocaust Romů atd. Žáci dále pomocí hraní rol zinscenují soud, povedou brainstorming nad současnou, tehdejší a možnou budoucí úpravou legislativy, zahrají různé historické postavy, které se zasloužily v této oblasti, např. v Afroamerické kultuře Martin Luther King, Jr., Roy Wilkins, Angela Davis, Rossa Parksová atd. V neposlední řadě Banks (2016, s. 213) uvádí metodu „**hodnotového šetření**“ (value inquiry), kterým žáci mohou zkoumat jejich hodnoty, postoje a domněnky. Mohou být užity nedokončené věty, příběhy s otevřenými konci, nedávné články z tiskovin a další literatura a biografie. Banks doporučuje využít tzv. *The Banks Value Inquiry Model*, který popisuje ve své publikaci.

Doporučené aktivity řazené do několika kategorií můžeme nalézt také ve sborníku Golloba a Krapfa (2012, s. 11-33). První z nich je **vytváření atmosféry ve třídě**, jejímž cílem je žákům umožnit cítit se dobře a bezpečně. Díky tomu se zvyšuje efektivita učení, předchází se vzniku předsudků a diskriminace mezi žáky. Dále žákům pomáhají vytvořit funkční mikrospolečnost, díky tomu, že poznají ostatní žáky, domluví se na pravidlech, sdílejí spolu zkušenosti a budují sebeúctu, definují vlastní identitu v rámci skupiny a spolupracují s ostatními. Další je **ujasňování hodnot**, jejíž aktivity směřují ke klíčovému principu – svobodě jedince, jelikož svoboda výběru hodnot je důležitým aspektem sebepoznání. Právě

taková svoboda vede k pluralismu ve společnosti, který ovšem v ní může mít za následek konflikty. Žádanými hodnotami v našem prostředí jsou především hodnoty demokratického státu jako uznání kompromisu, nenásilí či integrace menšin. Úkolem pedagoga není definovat tyto hodnoty, ale žáci se musí sami naučit svobodnému myšlení a jak výběr hodnot sdílet s ostatními. Na právní otázku problematiky multikulturní výchovy se zaměřují aktivity v kategorii **seznámení s lidskými právy**, díky ní si žáci dokáží spojit osobní zkušenosti s lidskými právy a najít jejich význam. Doporučuje se seznamovat s lidskými právy žáky všech věkových kategorií, např. žáci vytvářejí plakát či symboly, které představují různá lidská práva. Žáci ovšem musí pochopit, že tato práva mohou být porušena, jaká následuje sankce, že je potřeba tato práva chránit a že není třeba žádného orgánu, který uděluje tato práva, a nikdo nemá právo je odebírat. Kategorie čtvrtá nese název **vnímání ostatních**, jejíž aktivity by měly vést odstranění a racionalizaci stereotypů. Pokud se tyto stereotypy přemění v předsudky, mohou mít za následky nepřátelství a konflikt. Aktivity jsou směřovány na uvědomění si vlastního vnímání druhých a svých předsudků vůči nim, přemýšlet nad nimi a popřípadě je napravit. Právě vzdělávání pomáhá lidem identifikovat předsudky a zavádějí stereotypy a napravovat je.

Jako naprosto nevhodné metody, takřka bez žádoucího efektu, využívané při multikulturní výchově jsou dle Hladíka (2006, s. 30) přednáška či výklad. Pro základní školu doporučuje využívat her, besed, diskuze, videa či pracovních listů, díky nimž jsou žáci seznámeni s určitými informacemi, působí se tak na kognitivní složku osobnosti. Především má na mysli znalosti o menšinách, jejich historii, dále pak statistické údaje spojené s počtem cizinců, v neposlední řadě se seznamují s důsledky migrace.

K realizaci je potřeba všechny tyto metody vzít v úvahu, jelikož každá působí na žáka jiným způsobem i jejich obsah je různý. Pro každou vyučovací oblast je vhodné vybrat jiné metody práce, abychom tak mohli působit na různé složky žáka, nejen na jednu kognitivní, jako tomu dosud často bývá.

### 3.3 Realizace průřezového tématu

Samotná implementace tohoto tématu do školních vzdělávacích problémů a jeho následná realizace se potýká s nespočty problémy. Otázkou podmínek, vnějších i vnitřních, se zabývá publikace vytvořená vzdělávacím programem Varianty, společnosti Člověk v tísni. Realizaci determinují tři hlavní faktory: klima školy, míra ochoty žáků pracovat

na posílení respektu k diverzitě a přístup jednotlivých učitelů k realizaci. (Moree, 2008, s. 10)

Škola by měla být jakousi malou multikulturní společností, mělo by se dbát na adekvátní výzdobu prostor školy či začlenění vhodné literatury do tamější knihovny. Personál by měl zastupovat skupiny, které u nás žijí, měli bychom tedy na českých školách mít multikulturní pedagogický i nepedagogický personál. Z hlediska obsahu výuky by se škola měla zaměřovat na cizí jazyky a jazyky menšin, na předávání informací a poznávání jiných kultur a tato témata učit pluralitně za účelem ponechání prostoru pro jejich různou interpretaci. Učitel by měl být dostatečně objektivní, nevymezovat se vůči jiným skupinám ve společnosti, zamezit potenciální diskriminaci mezi žáky a sám se jí nedopouštět. (Moree, *Jak pomoci učitelů učit multikulturně?*, 2005)

K realizaci multikulturní výchovy ve školách přímo vybízí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v dokumentu *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže* (2010), které bylo zpracováno k vytváření tzv. minimálních preventivních programů, kterými jsou školy zavázány vytvářet je a jejich preventivní charakteristiky začlenit do výuky. Mezi oblasti těchto programů patří i mj. prevence proti rasismu a xenofobii, jejíž cílem je tvorba pozitivních postojů k diverzitě. Minimální preventivní program je realizován a zajišťován školním metodikem prevence, který je zodpovědný i za jeho průběh.

### 3.3.1 Problémy realizace

Průcha (*Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací*, 2004) se domnívá, že rasové předsudky se vyskytují již u dětí nejnižšího věku (5-6 let) a následně se již jejich názory ve vyšším věku nemění, což podporuje tezi Šiškové (2008, s. 176) o realizaci multikulturní výchovy pro děti v co nejnižším věku. Průcha dále pokračuje, že právě rasové, etnické, národní či náboženské předsudky a stereotypy, které si osvojuje každá mladá generace v procesu tzv. **kulturní transmise**, působí jako psychologický základ pro možná úskalí realizace tohoto tématu. Právě získané znalosti a postoje o své a jiných kulturách od rodičů, sourozenců či vrstevníků, celkově vyrůstání k určité etnické skupině, jsou tak hluboce zakořeněny ve vědomí lidí, že je nelze jednoduše či formálně odstranit ani změnit. Proto je pro její realizaci potřebné, aby se edukace zaměřila nejen na žádoucí představy, ale i na vědecké poznatky o podstatě lidských postojů, stereotypů a předsudků.

Druhým problémem je dle Průchy (*Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací*, 2004) její **obsah edukace**, který je v našich podmínkách příliš zaměřen pouze na záležitosti týkající se soužití a inkluze Romů a romských žáků. Multikulturní výchovu bychom tak měli doplnit i o problematiku jiných etnických skupin na našem území, např. srovnávání kultury a mentality majority s kulturami jiných etnických skupin, kam můžeme zařadit především Němce, Slováky, Rakušany a Poláky. Dále je vhodné výukové plány zaměřit i na postoje vůči různým imigrantským skupinám, které vytvářejí nové, multietnické prostředí. Žádoucí je v rámci výuky směřovat k vytváření základů interkulturní kompetence.

V neposlední řadě se problémy týkají samotných **učitelů a jejich dalšího vzdělávání**. Právě oni nejsou dostatečně vzděláváni a informováni o realizaci tohoto tématu. Úskalím jsou také jejich vlastní rasové a etnické názory, postoje, stereotypy, předsudky, které nemusí být ve shodě s postoji žáků ani oficiálních školských dokumentů či učebnic. Dále také, že multikulturní výchova je často upozadřována a zpracována pouze výjimečně v plánech škol. V dalším vzdělávání učitelů někdy dochází k neuplatňování této oblasti nebo upřednostňování jiných témat. (Průcha, *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací*, 2004)

Další úskalí vidí Moree (*Jak pomoci učitelů učit multikulturně?*, 2005) v **nedostatečném prostoru** pro realizaci tohoto tématu v již nabitých osnovách a nedostává se na druhou část edukace ve škole, což je výchova. Problémem mohou být i **učební materiály**, které jsou psané z perspektivy majority a nezařazují ilustrace s multikulturní tematikou.

S problémy se potýkají potažmo všechny oblasti a předměty výuky na jakékoli škole, ale v rámci multikulturní výchovy jsou tato úskalí stěžejními a neměli by být především v rozporu s možností její realizace, což pravděpodobně dle výše popsaných jsou.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve výzkumu zkoumáme vliv multikulturní výchovy na postoje žáků k etnickým a národnostním menšinám. Nejenže multikulturní výchova jako jedno z průřezových témat může mít značný vliv na postoje žáků, budeme zkoumat i její vliv na utváření etnické identity, jakým způsobem škola implementovala toto průřezové téma do svého školního vzdělávacího programu a jaké metody výuky učitelé využívají. Pokusíme se popsat „lidský faktor“ při realizaci průřezového tématu, tedy jaký postoje dle žáků zaujímají pedagogové k tomuto tématu. Částečně se opřeme o problémy realizace popsané v teoretické části. V současné době v populaci kolují zkreslené informace ohledně charakteru menšin i cizinců, a sami tak můžeme pociťovat uzavření společnosti s častými negativními projevy na úrovni „běžné“ populace, ale i na úrovni politické. Výzkumem chceme především vyzdvihnout důležitost multikulturního vzdělávání v rámci přípravy edukace na základních školách, jelikož téma multikulturní výchovy je neustále užívané i v běžných konverzacích a jako součást rámcové vzdělávání a následně školních vzdělávacích programů je značně podceňována, jak ze strany učitelů, tak i celé populace.

### 4.1 Výzkumné cíle a otázky

V rámci výzkumu byly stanoveny relační i deskriptivní cíle a otázky. Znění stanovených cílů zní následovně:

- **Hlavním cílem** je zjistit, jaký má vliv multikulturní výchova na postoje žáků k etnickým a národnostním menšinám.

**Dílčími cíli** jsou:

- zjistit, zda existuje vztah mezi multikulturními znalostmi žáků a postoji žáků k etnickým a národnostním menšinám,
- zjistit, zda existuje vztah mezi postoji žáků k etnickým či národnostním menšinám a mírou jejich etnické identity,
- zjistit, jaké jsou postoje žáků k menšinám u jednotlivých oblastí, kam byla MKV jako průřezové téma implementována,
- zjistit, jaké jsou postoje žáků k menšinám na základě využívaných vyučovacích metod.

Výzkumné otázky vychází z výzkumných cílů a zní následovně: **Hlavní výzkumnou otázku** jsme stanovili jako:

- Jaký má vliv multikulturní výchova na postoje žáků k etnickým a národnostním menšinám?

**Díličními otázkami** jsou:

- Existuje vztah mezi multikulturními znalostmi žáků a postoji žáků k etnickým a národnostním menšinám?
- Existuje vztah mezi postoji žáků k etnickým či národnostním menšinám a mírou jejich etnické identity?
- Jaký je postoj žáků k etnickým a národnostním menšinám u jednotlivých oblastí, kam byla MKV jako průřezové téma implementována?
- Jaký je postoj žáků k etnickým a národnostním menšinám na základě využívaných vyučovacích metod?

## 4.2 Hypotézy

Jelikož jsme zvolili kvantitativní výzkum i s relačními výzkumnými otázkami, budeme ověřovat následující hypotézy:

1H<sub>0</sub>: Žáci s vyšší mírou MK znalostí vykazují stejné postoje k menšinám jako žáci s nižší mírou těchto znalostí.

1H<sub>A</sub>: Žáci s vyšší mírou MK znalostí vykazují pozitivnější postoje k menšinám než žáci s nižší mírou těchto znalostí.

2H<sub>0</sub>: Žáci s vyšší mírou jejich etnické identity nevykazují odlišné postoje k jiným menšinám než žáci s nižší mírou etnické identity.

2H<sub>A</sub>: Žáci s vyšší mírou jejich etnické identity vykazují pozitivnější postoje k jiným menšinám než žáci s nižší mírou etnické identity.

## 4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumným souborem byli žáci druhého stupně základní školy, tedy ve věku od 11 do 15. Osloveny byly všechny třídy druhého stupně na dvou základních školách Zlínského kraje. Žáky druhého stupně ZŠ byli pro účely výzkumu vybráni, jelikož v tomto období (přibližně od 12-13 let) se udává pravděpodobný výskyt politického extremismu a antisemitismu.



(MŠMT, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*, 2010)

Celkem bylo rozdáno 286 dotazníků, navrátilo se 230, kvůli neúplnosti odpovědí bylo vyřazeno 9 dotazníků.

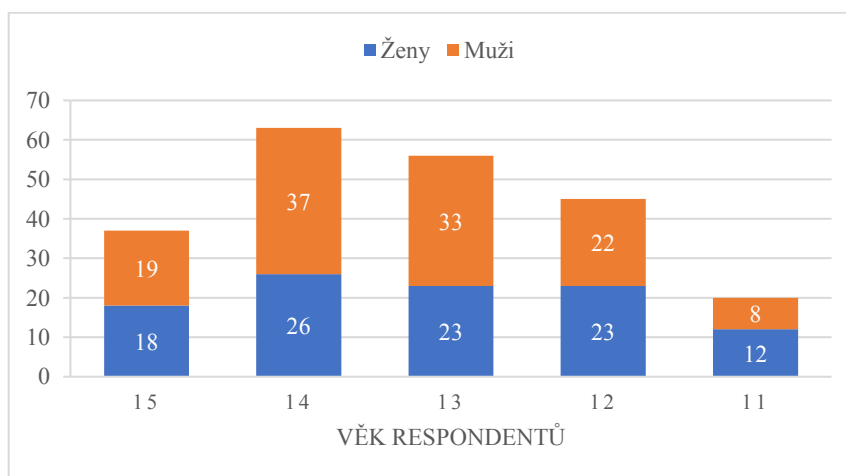
Pro výběr respondentů byl zvolen **dostupný výběr**. Byly osloveny školy ze Zlínského kraje, z nichž celkově 2 poskytly spolupráci pro vyplnění dotazníků. Na základě naší komunikace byly dotazníky distribuovány pověřeným osobám pedagogického personálu, ti následně předali dotazníky samotným žákům.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 221 respondentů, z toho 102 (46 %) dívek a 119 (54 %) chlapců. Ze ZŠ A se zúčastnilo celkem 118 žáků (53,4 %), ze ZŠ B se jich zúčastnilo 103 (46,6 %). V tabulce 1 je uvedeno rozdělení žáků dle jejich věku a školy.

	ZŠ A	ZŠ B
Žena	51 (43 %)	51 (49,5 %)
Muž	67 (57 %)	52 (50,5 %)
<b>Celkem</b>	<b>118 (100 %)</b>	<b>103 (100 %)</b>

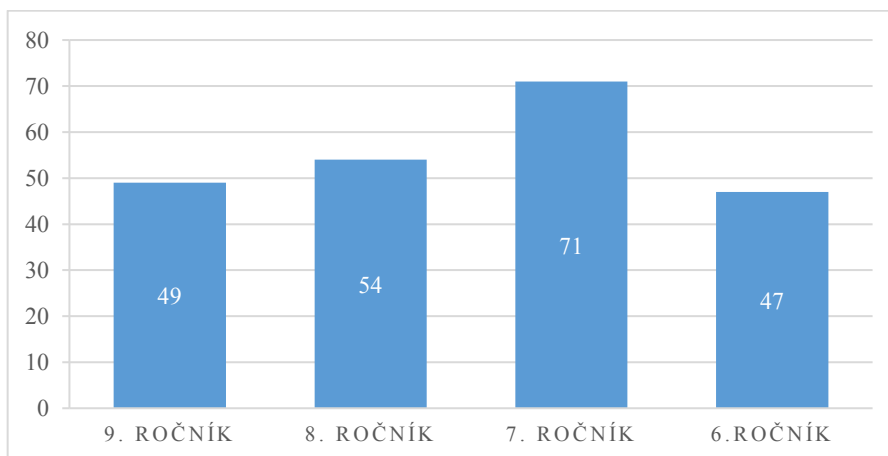
Tabulka 1 *Pohlaví dle škol*

Z tabulky můžeme vyčíst poměrnou vyváženost obou pohlaví s mírnou převahou chlapců. Graf 1 se věnuje věku respondentů v souvislosti s jejich pohlavím. Žáků ve věku 15 bylo tážáno celkem 37, 14letých bylo 63, ve věku 13 jich bylo 56, 12letých 45 a nakonec 11letých bylo 20.



Graf 1 *Věk a pohlaví*

Graf 2 nám poskytuje znázornění počtu žáků dle jednotlivých ročníků. V ročníku devátém bylo tážáno celkem 49 žáků (22,2 %), z osmých ročníků 54 žáků (24,4 %), v sedmých ročnících 71 žáků (32,1 %) a ze šestých ročníků 47 žáků (21,3 %).



Graf 2 *Žáci dle ročníků*

K otázce zkoumající příslušnost k etnické či národnostní menšině odpovídali kladně pouze 4 žáci (žáci německé, maďarské, romské a španělské národnosti), ostatní žáci (98,2 %) se vyjádřili negativně, tudíž se hlásí k majoritní části společnosti.

#### 4.4 Metoda sběru dat

Pro sběr dat byla zvolena metoda **dotazníkového šetření**, jelikož chceme zkoumat i kognitivní základy postojů a dotazník se jeví jako vhodný nástroj dle Šmídové, Vávry, Čížka (2017, s. 17). Dotazník byl koncipován do čtyř stěžejních částí a části, která charakterizuje výzkumný soubor. Část A je věnována standardizovanému dotazníku (The Multigroup Ethnic Identity Measure) zkoumající etnickou identitu jedince, který pro tyto účely vytvořila americká psycholožka J. Phinneyová. Část B, nazvaná jako didaktický test, je složena z 8 otázek týkající se multikulturní problematiky. Test se skládá ze 7 uzavřených otázek a jedné otevřené, které mají za cíl prověřit multikulturní znalosti, kterými by žáci měli dle rámcového vzdělávacího programu disponovat. Část C je zaměřena na popis implementace tohoto průřezového tématu v praxi z hlediska výběru předmětu, metody, postojů pedagogů k tématu, řešení a výskytu negativních jevů týkajících se tématu ve školním prostředí. Poslední část D měla za cíl zkoumat postoje žáků k jednotlivým menšinám, které byly vybrány dle nejčtetnějšího výskytu v populačním rozložení. Dále se

tato část věnovala celkovému postoji žáků k menšinám i cizincům a částečně vychází z Bogardusovy škály sociální distance. V praktické části pracujeme s pojmem *postoj* dle Psychologického slovníku Hartla a Hartlové (2015, s. 442) a dělíme je obdobně na pozitivní a negativní.

## 5 ANALÝZA DAT

V této kapitole jsou analyzovány výsledky z vyhodnocených dotazníků žáků druhého stupně dvou základních škol ve Zlínském kraji. Kapitola je rozdělena do logických celků dle jevů, které zkoumaly. Poslední podkapitola je věnována ověřování stanovených hypotéz.

### 5.1 Etnická identita

Etnická identita žáků byla zkoumána pomocí již zmiňovaného standardizovaného dotazníku americké psycholožky J. Phinney. I přestože byl na pedagogy kladen důraz k vyplnění této části všemi žáky, v několika případech došlo k opačnému jednání, a žákům tak byly zprostředkovány nesprávné instrukce, které vedly k vyplnění této části pouze 137 respondenty. Pedagogové toto úskalí odůvodnili nepotřebností žáků vyjádřit se ke své etnické příslušnosti, jelikož prý spadají do majority. Tato situace podporuje problém realizace multikulturní výchovy, který popisuje i Průcha (*Jak pomoci učitelů učit multikulturně?*, 2004), a to z hlediska špatné informovanosti a nedostatečného vzdělávání pedagogů v této problematice. Žáci se k jednotlivým položkám měli možnost vyjádřit na škále od 1 (jednoznačně nesouhlasím) do 4 (jednoznačně souhlasím). Průměrná hodnota všech respondentů byla 2,49, směrodatná odchylka činí 0,585.

### 5.2 Multikulturní znalosti

Multikulturní znalosti byly zkoumány pomocí didaktického testu, jehož kompozice byla inspirací publikace autorů Výzkumného ústavu v Praze pod koordinací Pastorové (2011) – *Doporučené očekávané výstupy*, ve které autoři rozpracovávají metodiku realizace průřezových témat a konkretizují vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které si žáci mají v rámci témat osvojit. Za účelem zjištění znalostí byly z této publikace vybrány pouze ty body, které ovlivňují kognitivní složku. Dále byl didaktický test doplněn o některé prvky z Metodiky multikulturní výchovy vydané Zlínským krajem ve spolupráci s Ligou lidských práv (2012). Tento test byl koncipován pomocí uzavřených otázek se třemi možnostmi s pouze jednou správnou odpovědí a jedné otevřené, kam žáci měli vypsát menšiny na území ČR, které znají.

Žáci celkem mohli získat 7 bodů. V průměru žáci dostávali 4,2 bodu, medián činí 4, směrodatná odchylka je 1,275. Mezi jednotlivými ročníky jsou rozdíly následovné:

	ZŠ Uh. Brod		ZŠ Nivnice		Školy dohromady	
	Arit. průměr	Medián	Arit. průměr	Medián	Arit. průměr	Medián
6. ročník	3,82	4	5	5	4,57	5
7. ročník	3,42	3	4,8	5	4,02	4
8. ročník	3,66	4	5,32	5	4,24	4,5
9. ročník	3,65	3	4,7	5	4,14	4

Tabulka 2 Skóre testu dle ročníků

Z tabulky můžeme vyčíst, že rozdíly mezi jednotlivými ročníky nejsou výrazné. Zajímavým faktem je, jelikož takovými znalostmi by žáci měli disponovat až po ukončení základní školy, že žáci šestých ročníků mají lehce nadprůměrné výsledky. Rozdíly mezi školami jsou popsány v Tabulce 3:

	Arit. průměr	Medián
ZŠ A	3,6	3
ZŠ B	4,93	5

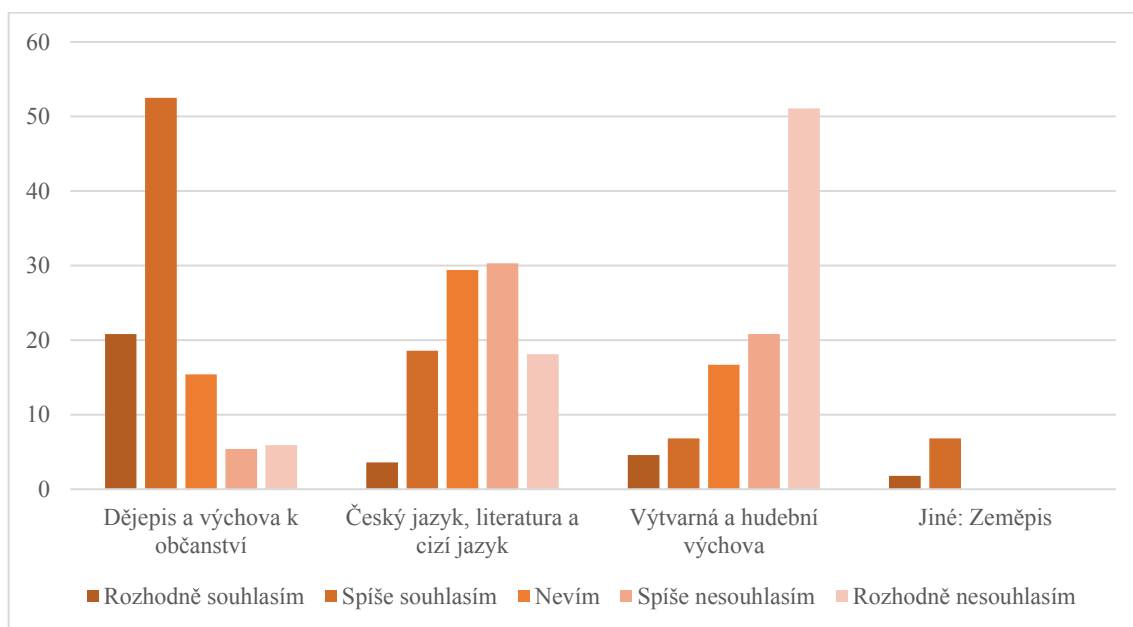
Tabulka 3 Skóre testu dle škol

Díky mediánu dat můžeme vidět, že lehce lepších výsledků žáci vykazují na ZŠ B (hodnota  $p < 0,001$ ).

K didaktickému testu bylo vypočítáno i normální rozdělení, které jsme ověřovali pomocí hypotéz. Výpočet byl proveden na hladině významnosti 0,05. Určili jsme testové kritérium chí-kvadrát. Díky výsledku  $\chi^2=8,2434$ , který je nižší než kritická hodnota, přijímáme nulovou hypotézu, která zněla následovně: Výsledky testování mají normální rozdělení s průměrem  $\bar{x}=4,21267$  a směrodatnou odchylkou  $s=1,2986$ . Alternativní hypotéza totiž počítala v neprospěch normálního rozdělení. Ověření normálního rozdělení takových testů je doporučeno Chráskou (2006, s. 78), jelikož v opačném případě je možné dospět ke zkresleným závěrům.

### 5.3 Realizace průřezového tématu

V této části byl zkoumán **způsob implementace tématu** do školních vzdělávacích programů pomocí 5položkových škál – rozhodně nesouhlasím, spíše nesouhlasím, nevím, spíše souhlasím a rozhodně souhlasím. První sada otázek zkoumala využití multikulturní výchovy v jednotlivých předmětech. U položky předmětů z oblasti Člověk a společnost, tedy dějepis a výchova k občanství, spíše souhlasím jako nejvíce označilo 52,5 % respondentů, rozhodně souhlasí 20,8 %, neví 15,4 %, spíše nesouhlasí 5,4 % a rozhodně nesouhlasí 5,9 %. V oblasti Jazyk a jazyková komunikace, s předměty český jazyk, literatura a cizí jazyk, označilo rozhodně souhlasím pouze 3,6 %, spíše souhlasím 18,6 %, nevím 29,4 %, spíše nesouhlasím 30,3 % a rozhodně nesouhlasím označilo 18,1 %. V oblasti Umění a kultura, tedy výtvarná a hudební výchova, se vyjádřilo rozhodně souhlasím 4,6 %, spíše souhlasí 6,8 %, neví 16,7 %, spíše nesouhlasí 20,8 % a rozhodně nesouhlasí 51,1 %. Žáci v rámci této sekce otázek měli možnost přidat další předmět, tuto možnost využilo 31 respondentů (14,5 %). Tito žáci nejčastěji (48 % z nich) zmiňovali výuku zeměpisu, kterému řadili v průměru spíše souhlasím, dále pak žáci přidávali výuku přírodopisu, výchovy ke zdraví. Dále žáci zmiňovali matematiku a tělocvik, kterým ovšem dávali možnost rozhodně nesouhlasím.



Graf 3 Předměty

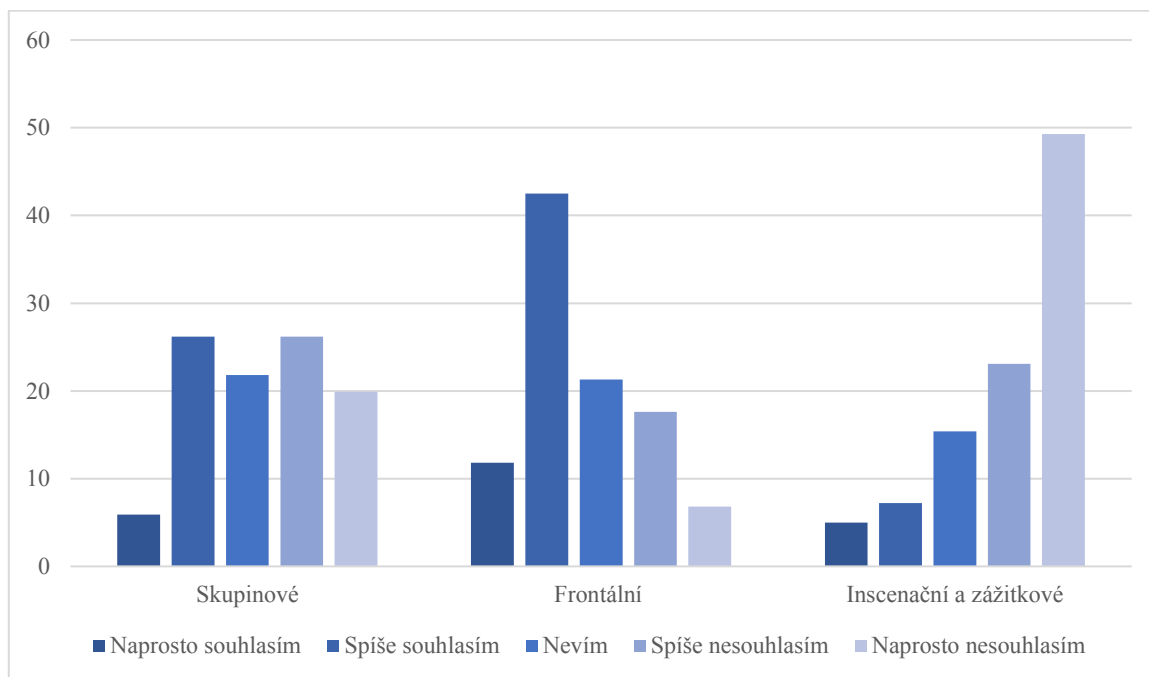
Pokud k jednotlivým oblastem přiřadíme podíl pozitivnějších a negativnějších postojů žáků, můžeme odpovědět na třetí výzkumnou otázku. Žáci odpověděli, že se nejvíce

o multikulturní výchově dozvěděli v oblasti Člověk a společnost. U těch, kteří takto odpověděli (162 žáků), bylo vyzorováno, že přes 75,9 % (123 respondentů) bylo žáků s pozitivnějšími postoji. U oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kterou zvolilo 49 žáků jako souhlasím, se řadilo 73,5 % (13 respondentů) s pozitivnějšími postoji. A u oblasti Umění a kultura, kterou zvolilo 25 respondentů jako souhlasím, se kumuluje 80 % (5 respondentů) žáků s pozitivnějšími postoji. Opravdu mírným rozdílem je ve prospěch utváření pozitivnějších postojů oblast Umění a kultura. Můžeme tedy říct, že v každé oblasti se objevuje přibližně stejné procento žáků s pozitivnějšími a negativnějšími postoji vůči menšinám. Jelikož ale na jev mohou působit další neznámé jevy, nemůžeme toto tvrzení zobecnit.

Následující sada otázek byla podobného rázu a zkoumala **obsah a přístup pedagogů k tématu**. Zda mají učitelé rasistické či diskriminující poznámky, odpovědělo rozhodně nesouhlasím a spíše nesouhlasím celkem 168 respondentů (76 %), neví 23 (10,4 %) a spíše souhlasí nebo rozhodně souhlasí 30 žáků (13,6 %). Zda pedagogové nemají v oblibě Romy, odpovědělo kladně 13 žáků (5,9 %), neví 78 (35,3 %) a nesouhlasem se vyjádřilo celkem 130 žáků (58,8 %). Zda učitelé vyjadřují negativní postoje vůči cizincům, označilo kladně 23 žáků (10,4 %), neví 68 (30,8 %) a záporně se vyjádřilo 130 žáků (58,8 %). S tvrzením, že je učitelé neučí nic o multikulturní výchově, se ztotožnilo 97 respondentů (43,9 %), neví 70 (31,7 %) a pouze 54 žáků (24,4 %) s tímto tvrzením nesouhlasí. Otázky, zda se učí o jiných kulturách, národnostech a zda se učí o jejich historii, mají velice podobné výsledky. Přes 75 % respondentů s tímto tvrzením souhlasí, kolem 12 % neví a negativně se vyjádřilo pouze 13 %. S tvrzením, že se žáci učí o menšinách v ČR, se ztotožnilo 120 žáků (54,3 %), neví 51 (23,1 %) a nesouhlasí s ním 50 respondentů (22,6 %). Naopak s tvrzením, že se žáci učí o historii Romů, se ztotožnilo pouze 13 žáků (5,9 %), 38 z nich neví (17,2 %) a dokonce 170 jich (76,9 %) s tímto tvrzením rozhodně nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí.

Další sekce tvrzení zkoumala **výběr metod a technik práce** se žáky v rámci našeho tématu. Žáci se měli opět možnost k třem možnostem vyjádřit svým souhlasem či nesouhlasem jako u předcházejících otázek. S tvrzením, že pedagogové užívají metod skupinových jako diskuze či metody komunitního kruhu, se plně ztotožnilo pouze 13 žáků (5,9 %), spíše souhlasilo 58 (26,2 %), nevědělo 48 (21,8 %), spíše nesouhlasilo 58 (26,2 %) a rozhodně nesouhlasilo 44 respondentů (19,9 %). S metodami frontálními, tedy výklad či přednášení, rozhodně souhlasilo 26 žáků (11,8 %), spíše souhlasilo 94 (42,5 %), neví 47 (21,3 %), spíše nesouhlasilo 39 (17,6 %) a naprosto nesouhlasilo pouze 15 respondentů (6,8 %). Nakonec

s metodami inscenačními, herními či zážitkovou pedagogikou se naprosto ztotožnilo pouze 11 žáků (5%), spíše souhlasilo 16 (7,2 %), neví 34 (15,4 %), spíše nesouhlasilo 51 (23,1 %) a naprosto nesouhlasilo až 109 respondentů (49,3 %). Pro lepší orientaci jsou data zařazena do grafu:



Graf 4 Výběr metod multikulturní výchovy

Z grafu je patrný výběr metod ve prospěch klasických frontálních metod, v menší míře jsou pak využívány skupinové metody. Velmi patrné je ale také naprosté nevyužití inscenačních a zážitkových metod a her.

Mezi žáky, kteří uváděli jako nejčastější metodu skupinovou, se pohybovalo 53 žáků (74,6 %) s pozitivnějšími postoji z celkového počtu 71. Ze žáků, kteří volili nejčastější metodu frontální, bylo celkem 90 žáků (75 %) s pozitivnějšími postoji z celkového počtu 120. Nakonec mezi zbývajících, kteří volili metody inscenační a zážitkové, bylo 22 žáků (81,5 %) s pozitivnějšími postoji z celkového počtu 27. Mírným rozdílem jsou metody inscenační a zážitkové, u kterých se objevovalo procentuálně nejméně žáků s negativními postoji. Bohužel tuto možnost zvolila malá část všech respondentů a nemůžeme toto tvrzení zobecňovat.

Následující sada tvrzení zkoumala **situaci ve školách** a okrajově postoj žáka k tématu. S větou, že se na škole objevují rasistické problémy, se ztotožnilo 16 žáků (7,2 %), nevědělo 42 (19 %) a záporně se vyjádřilo 163 respondentů (73,8 %). S tvrzením, že škola takovéto



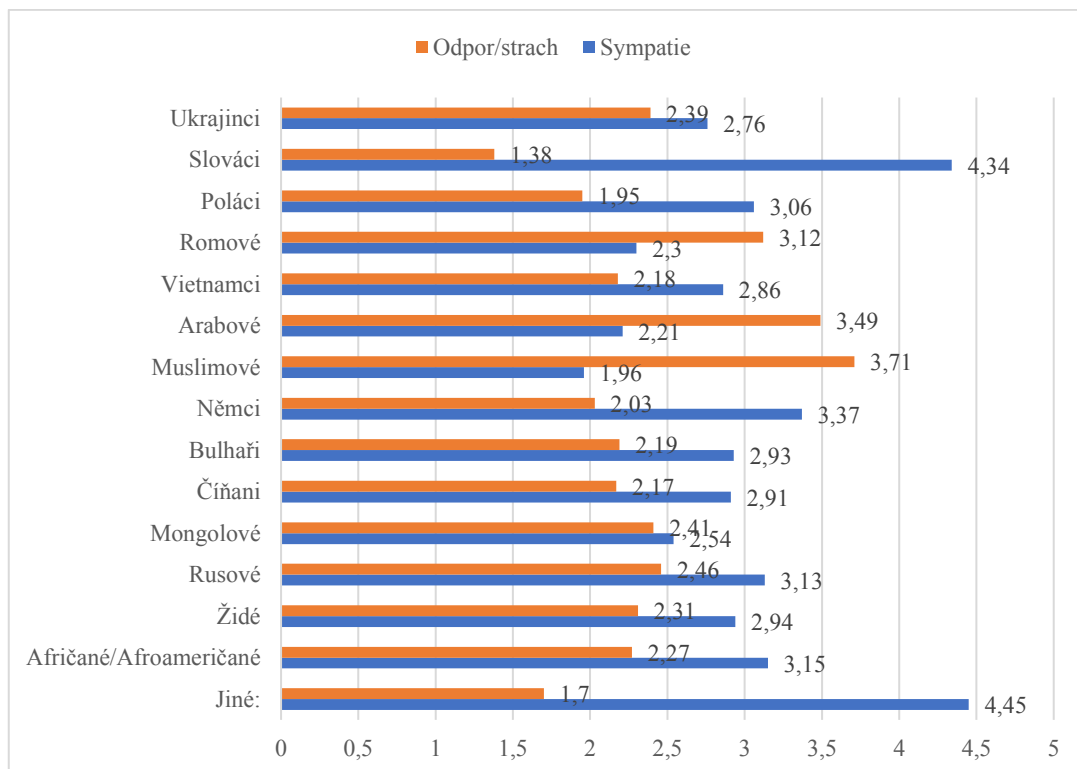
problémy nijak neřeší či je nevidí, se ztotožnilo 37 žáků (16,7 %), nevědělo 83 (37,6 %) a nesouhlasilo s ním 101 žáků (45,7 %). Zda mají spolužáci rasistické poznámky, odpovědělo kladně 72 žáků (32,6 %), neví 44 (19,9 %) a záporně se vyjádřilo 105 respondentů (47,5 %). Na související otázku, zda by takoví spolužáci byli schopni ublížit druhému kvůli rasovým nebo xenofobním důvodům či jiným odlišnostem, odpovědělo kladně 36 žáků (16,3 %), nevědělo 45 (20,4 %) a záporně se vyjádřilo 140 žáků (63,3 %). S tvrzením, že žáci ví o multikulturní výchově dostatek, se ztotožnilo pouze 38 žáků (17,2 %), neví 84 (38 %) a nesouhlasí až 99 respondentů (44,8 %). Posledním tvrzením byla věta, že je toto téma vůbec nezajímá, na kterou odpovědělo kladně až 51 žáků (23,1 %), nevědělo 90 (40,7 %) a záporně se proti ní vyjádřilo 80 žáků (36,2 %).

#### 5.4 Postoje žáků k menšinám

Jako poslední část dotazníku bylo odhalit postoje žáků k jednotlivým menšinám. První sekce škál zkoumala **míru sympatií** k těmto menšinám. Zde žáci měli vyjádřit své sympatie od 1 do 5 (nejméně – nejvíce). Respondenti měli opět možnost připsat další menšinu, udělalo to tak celkem 11 žáků, mezi nejčastěji připsovanou menšinou byli Američané, dále pak Britové, Italové a Chorvati. Nejvíce sympatickými byly menšiny Slováků, Němců, Afričanů či Afroameričanů, Rusů a Poláků. Naopak nejméně sympatickými jsou muslimové, Arabové, Romové a Mongolové.

Následující sada škálových otázek byla zaměřena na **míru odporu či strachu** z těchto menšin. Hodnota 1 představovala nejmenší strach či odpor a hodnota 5 největší. Opět žáci měli možnost připsat další menšinu, celkem tuto možnost využilo 7 žáků, kteří nejvíce dopisovali Američany a Angličany, dále pak zmiňovali Italy, Chorvaty a Severokorejce, všem menšinám udělovali hodnotu 1 či 2 s výjimkou Severokorejců, které hodnotili opačně. Z grafu 5 můžeme vidět, že nejvíce obávanou menšinou či k ní mají žáci odpor, jsou muslimové, dále pak Arabové a Romové. Naopak nejmenší strach či odpor mají ke Slovákům, Polákům a Němcům.

Všechna data byla z důvodu snadnější orientace a větší přehlednosti zasazena do následujícího grafu 5:



Graf 5 Postoj k menšinám

Další sekce tvrzení zkoumala **celkový vztah žáků k menšinám, cizincům** a jejich názor na některé otázky. S větou, že mají k cizincům kladný vztah, se ztotožnilo 153 žáků (69,2 %), neví 48 (21,7 %) a záporně se vyjádřilo 20 žáků (9,1 %). Na podobnou otázku týkající se ale národnostních menšin, se vyjádřilo kladně 138 žáků (62,4 %), nevědělo 68 (30,8 %) a záporně odpovědělo 15 respondentů (6,8 %). Zda by žákům vadilo mít za partnera, který patří do národnostní menšiny, odpovědělo kladně 53 (24 %), nevědělo 79 (35,7 %) a záporně se vyjádřilo 89 žáků (40,3 %). Na podobné tvrzení, jestli by žákům vadilo mít souseda, který patří do nějaké národnostní menšiny, odpovědělo kladně 36 žáků (16,3 %), neví 52 (23,5 %) a záporně se vyjádřilo 133 (60,2 %). Z dat můžeme vyčíst, že žákům více vadí mít za partnera než za souseda člověka, který se hlásí k národnostní menšině. Jaký žáci zaujmají postoj k tvrzení, zda by zaměstnavatelé měli dávat přednost Čechům před cizinci, s ním souhlasí 85 žáků (38,5 %), neví 63 (28,5 %) a nesouhlasím s ním 73 respondentů (33 %). S tvrzením, že lidé z národnostních menšin vykazují většími sklony k agresivitě či kriminální činnosti, souhlasilo 65 žáků (29,4 %), 102 nevědělo (46,2 %) a nesouhlasilo s ním pouze 54 respondentů (24,4 %). Zda měl stát nabízet rovné příležitosti všem svým občanům bez rozdílu, odpovědělo kladně 124 respondentů (56,1 %), nevědělo 68 (30,8 %) a nesouhlasilo s ním 29 žáků (13,1 %). K poslednímu tvrzení, že každý

má právo vyznávat svoji kulturu a tradice, se vyjádřilo kladně 160 žáků (72,4 %), neví 34 (15,4 %) a nesouhlasilo s ním 27 respondentů (12,2 %).

## 5.5 Ověření hypotéz

K výzkumu jsme stanovili dvě hypotézy. Znění první věcné hypotézy je následovné:

**1H<sub>A</sub>: Žáci s vyšší mírou multikulturních znalostí vykazují pozitivnější postoje k menšinám než žáci s nižší mírou těchto znalostí.**

Jelikož jsme provedli výpočet normálního rozdělení (s kladným výsledkem), mohli jsme proto žáky rozdělit dle jejich výkonu v didaktickém testu na dvě skupiny okolo průměru, tedy naprůměrné a podprůměrné. Naprůměrných bylo 99 a podprůměrných 122. Dále jsme žáky rozdělili na dvě skupiny dle jejich postojů. Žáci mohli vykazovat pozitivnější či negativnější postoje k menšinám. Toto rozdělení jsme vypočítali dle průměrných hodnot tvrzení (43-83), které vykazovali jednotliví žáci, a následně je rozřadili na dvě skupiny podobně jako u výsledků testu výše. Neutrální hodnotou je logicky hodnota 3, kolem které jsme žáky rozdělili. U tvrzení (61-77 a 82-83), která byla v dotazníku převrácena z důvodu možného sklouznutí k automaticnosti při vyplňování, jsme jejich hodnotu taktéž převrátili na opačnou. Z nabízeného počtu kategorií, do nichž jsme žáky rozdělili, jsme k ověření hypotézy použili testu nezávislosti chí kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Vypočítaná hodnota je  $\chi^2=1,615$ , která je menší než hodnota kritická, s koeficientem kontingence 0,085; značí o nemožnosti odmítnutí nulové hypotézy, jinými slovy zkoumaný vztah těchto jevů se neprojevil. Postoje žáků vůči menšinám jsou tedy stejné a nemění se v závislosti na lepších či horších výsledcích didaktického testu zkoumajícího multikulturní znalosti, kterými by žáci měli disponovat v rámci cílů průřezového tématu.

Druhá věcná hypotéza byla stanovena takto:

**2H<sub>A</sub>: Žáci s vyšší mírou jejich etnické identity vykazují pozitivnější postoje k jiným menšinám než žáci s nižší mírou etnické identity.**

K ověření této hypotézy jsme žáky museli podobným způsobem rozdělit do kategorií. V první kategorii byli žáci rozděleni na dva protikladné dle neutrální hodnoty 2,5, jelikož dotazník počítá hodnoty 1 a 2 jako nesouhlas, 3 a 4 jako souhlas, vždy s kladnými tvzeními o sounáležitosti s etnickou skupinou: 1) na ty, kteří dosahovali nadprůměru, tedy s vyšší mírou etnické identity a 2) na ty, kteří nedosahovali této hodnoty, tedy s nižší mírou etnické identity. Druhá kategorie rozdělovala žáky na dvě skupiny dle jejich polarity jejich postojů,

stejným způsobem jako u předchozí hypotézy. Obdobně jako u první hypotézy byl dle počtu kategorií použit test nezávislosti chí kvadrát pro čtyřpolní tabulku. S výsledkem činící  $\chi^2=0,71$  opět nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu a platí, že žáci s vyšší mírou jejich etnické identity nevykazují pozitivnější postoje k menšinám než žáci s nižší mírou takové identity. Jinými slovy se pozitivnější postoje neobjevují pouze u žáků s vyšší mírou etnické identity a zkoumaný vztah mezi těmito jevy nebyl prokázán.

## 6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V rámci našeho výzkumu byly stanoveny 4 dílčí výzkumné otázky, na které se v následujících odstavcích pokusíme odpovědět.

Odpověď na tu první poskytlo ověření hypotézy č. 1 pomocí zvoleného testu nezávislosti chí kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Dospěli jsme výsledku, že zkoumaný vztah nebyl prokázán mezi výsledky znalostí multikulturních vědomostí a postoji žáků vůči menšinám. Postoje žáků k menšinám se výrazně neodlišují ve srovnání s jejich znalostmi. Výsledek můžeme interpretovat tak, že při realizaci multikulturní výchovy na základních školách bychom neměli dbát pouze na kognitivní dovednosti žáka, ale měli bychom brát větší zřetel na afektivní a psychomotorické cíle výuky. Nemůžeme ale opomenout fakt, že takové znalosti jsou součástí cílů průřezového tématu, součástí interkulturní kompetence i součástí každodenního života občana demokratického státu a v rámci výuky bychom tomuto faktu neměli klást menší důraz. Možným vysvětlení může být i nedostatečná práce na postojích žáků, které zmiňuje Hladík (2006, s. 31), který uvádí jako příklad multikulturní kompetence jako nedělitelného komplexu, jelikož nemůžeme u žáků dbát pouze na osvojování znalostí, aniž by se nepracovalo na zrcadlení těchto znalostí v postojích jedince. Nakonec toto tvrzení podporuje i Moree (2008), která uvádí, že výsledky vzdělávacího procesu by neměly být posuzovány dle míry znalostí žáka. V rámci dalšího vzdělávání, měli bychom pokračovat ve výuce znalostí

Odpověď na výzkumnou otázku druhou jsme taktéž vyzkoumali pomocí ověření hypotézy, která pro tuto otázku zkoumala vztah mezi mírou etnické identity a postoji žáků k menšinám. S výsledkem, že nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu, nebyl prokázán vztah mezi těmito jevy. Jinými slovy žáci s vyšší mírou etnické identity nevykazují pozitivnějších postojů vůči menšinám než žáci s nižší mírou této identity. Tento výsledek přisuzujeme i tomu, že žáci se v průměru nepřikláněli více k nižší či vyšší míře etnické identity, ale zaujímali spíše neutrální hodnotu, kterou se nijak nediferencují. K podobným výsledkům došla i Mlčáková v rámci své diplomové práce z roku 2016, která zkoumala kulturní identitu také pomocí MEIM-R dotazníku u studentů středních škol. Podporuje to i teze Moree (2008), že utváření identity není dokončený proces, neustále ji aktivně hledáme a s ohledem na prostředí, ve kterém se pohybujeme, či životní etapu ji neustále dotváříme. V průběhu života se identita vyhraňuje a je součástí role, kterou ve společnosti zaujímáme. Žáci základní školy bohužel mají malé zkušenosti, a tudíž se i identita utváří postupně. Zároveň by ale pedagogové

a škola, kteří na utváření identity mají vliv a spoluvytváří postoje i hodnoty svých žáků, měli dávat pozor při práci s identitou, vyžaduje totiž po pedagogovi schopnost otevřené komunikace a umění naslouchat. Až poté může s žáky diskutovat o jejich obavách a předsudcích, které mohou vést k negativním postojům vůči druhým či snaze potlačovat identity ostatních. S postoji žáků lze poté pracovat právě sdílením zkušeností a diskuzí. Taktéž by osvojení této identity mělo probíhat v rámci dalšího vzdělávání, především na středních a vysokých školách.

Třetí výzkumná otázka měla zjistit, jaké jsou postoje žáků u jednotlivých oblastí implementace MKV. Data jsme vyhodnotili na základě popisné statistiky. Nejvíce se žáci ztotožňovali s tvrzením, že o multikulturní výchově ví nejvíce z hodin dějepisu a občanské výchovy, tedy z oblasti Člověk a společnost, dále pak v hodinách českého jazyka, literatury a cizího jazyka, tedy oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Nejmenší četnost byla vypozorována u předmětů výtvarné a hudební výchovy, tedy u oblasti Umění a kultura. V porovnání s postoji žáků k menšinám nebyly zjištěny významné rozdíly mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi. Všechny předměty mají tedy stejnou či podobnou důležitost vzhledem k utváření postojů. Toto tvrzení také podporuje výrok Buryánka (2006), že MKV je mezipředmětového charakteru a její cíle lze uplatňovat i v jiných oblastech než Člověk a společnost, i když má ze všech jiných témat největší potenciál pro realizaci. Podporu vidíme i u Moree (2008), která uvádí, že průřezová témata mají prostupovat všemi předměty a vzdělávacími oblastmi, tudíž i multikulturní výchova by se měla prolínat v několika předmětech.

Odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku jsme taktéž vyhodnotili na základě popisné statistiky. Ta zkoumala, jaké jsou postoje žáků na základě využívaných metod při výuce multikulturní výchovy. Žáci nejvíce hodnotili jako nejvyužívanější metodu frontální, dále skupinovou, a nakonec inscenační a zážitkovou. V porovnání s postoji nebyl zaznamenán výrazný rozdíl mezi využívanými metodami. Můžeme tedy říct, že všechny metody jsou si tedy na utváření pozitivních postojů k menšinám rovny. Z výsledků můžeme také vyvodit, že je žádoucí a vhodné využívat najednou několik či všechny metody v rámci výuky.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci doporučení pro praxi musíme nejprve zmínit nedostatečně kladený důraz na zařazení průřezového tématu do školních vzdělávacích programů, jelikož pedagogové při distribuci dotazníků neustále zmiňovali nevhodnost výběru jejich škol, že s žáky příliš nepracují v rámci tohoto tématu, že zvolený didaktický test je pro žáky příliš složitý, i přestože vychází z cílů multikulturní výchovy jako průřezového tématu. Jako první tedy doporučujeme **klást větší důraz na řádnou implementaci** průřezového tématu do školních vzdělávacích programů.

Druhým doporučením je **větší informovanost a vzdělanost pedagogů** v tomto tématu, jelikož se sami dopouštějí chyb při jeho realizaci. U jedné ze škol pedagog explicitně vyjádřil, že dívka, která navštěvuje jejich školu, je „od pohledu Romka“, ale do dotazníku nevypsala, že se cítí být Romkou. Což fakticky odporuje podstatě příslušnosti k určité etnické skupině. Z tohoto tvrzení můžeme dedukovat předsudky pedagoga, které nejen potenciálně vyjadřuje v hodinách, ale i možné snaze potlačovat identitu druhých. Obě školy se k didaktickému testu vyjádřili negativně s tím, že i jejich schopnosti by nestačili k úplnému vyplnění takové testu. Jako možné východisko vidíme v seminářích, přednáškách nebo poradách určených pro řešení tematických problémů k prohloubení dosavadních znalostí pedagogů.

Dalším doporučením je **realizovat multikulturní výchovu v rámci vícera předmětů**, jelikož jednotlivé předměty mají různý potenciál pro takovou výuku, a mohou tak ovlivňovat nejen kognitivní, ale i afektivní a konativní složku postojů. S tím souvisí i doporučení **využívání různých vyučovacích metod**, nelpět u jedné (nejčastěji frontální) i přes časové možnosti. Každá metoda má za cíl ovlivňovat různé složky postojů a jedině střídáním nesklouzneme k nezájmu a apatii žáků vůči tomuto tématu.

Dále doporučujeme do multikulturní výchovy **zařadit do výuky občanské kompetence a znalosti legislativy demokratického státu**. Žáci po ukončení základního vzdělávání jsou občané státu a ruku v ruce s tímto faktem souvisí znalost svých práv a povinností, včetně práv ostatních. Dále by bylo vhodné do vyučování zařadit výuku historie Romů včetně holocaustu Romů, které může přispět o ovlivnění postojů majority vůči romské menšině. Jak vyplývá z výzkumu, téměř 75 % žáků uvádí, že se o těchto tématech v rámci výuky neučí.

Všechna doporučení by měla vždy směřovat k uvědomění si vlastních předsudků a jejich práce s nimi, racionalizace stereotypů a odstranění diskriminačního chování vůči jiným jedincům a skupinám. Z výzkumu totiž vyplývá, že žáci často zaměňují pojmy uprchlík a muslim. Tento jev přikládáme zkresleným informacím v médiích, mezi populací, a dokonce vzniklých hnutí k nenávistnému chování vůči islámskému náboženství, jelikož v současné době jsou tato slova často zmiňována. Tímto bychom chtěli doporučit i **klást větší důraz na propojení průřezových témat** multikulturní výchovy a mediální výchovy za cílem naučit žáky vybrat objektivní informace a nenechat se ovlivnit subjektivními a zkreslenými tvrzeními.



## ZÁVĚR

V práci jsme se snažili popsat a analyzovat současnou situaci a její možná východiska. V teoretické práci jsme se zaměřovali na deskripci multikulturní výchovy ve vzdělávání žáků základních škol, možných metod práce, a jakým způsobem tak na žáky co nejvíce působit za účelem pozitivní změny postojů vůči menšinám a jiným „odlišnostem“. Některé nežádoucí předsudky se mohou přetvořit v negativní a rizikové chování, jimž je v nejlepším případě předejít vhodným způsobem preventivními opatřeními, nejefektivnějším však zůstává vzdělání, tudíž bychom měli žáky vzdělávat a vychovávat v této oblasti již od nejranějšího věku.

V rámci výzkumného šetření jsme dospěli k uspokojivým výsledkům, které nejen potvrdily značné podceňování multikulturní výchovy na vzdělávací úrovni, zjistili jsme také, jakým způsobem je toto téma implementováno do výuky, že frontální metody jsou dle výsledků výzkumu nejpoužívanější, ačkoli podle teorie nejméně vhodnými metodami výuky. U hledání vztahů nebyl ani jeden prokázán, což značí jednak o nízké úrovni etnické identity, kvůli které nemohla být nalezena souvislost s postoji žáků, také u znalostí se neprojeví souvislosti s polaritou postojů žáků. Můžeme tedy říci, že v rámci základního vzdělávání není kladen dostatečný důraz na utváření pozitivních postojů žáků. U samotných postojů nebyly shledány žádné větší odlišnosti v porovnání s podobnými výzkumy, protože postoje žáků odpovídaly přibližně postojům celé populace, což nám potvrzuje zmiňovaný všudypřítomný vliv medií, které zprostředkovávají zkreslené a nepravdivé informace.

Z vyplynulých výsledků jsme se pokusili sestavit doporučení pro praxi, které se týká především možných zlepšení edukace na základních školách v rámci naší problematiky jako průřezového tématu. Měli bychom tedy dbát na řádnou implementaci do školních vzdělávacích programů, odbornosti pedagogů v tématu a klást větší důraz na formování postojů vůči jinakosti. Dále bychom mohli mluvit i o naprostém nevyužívání různorodých metod, které ovšem nepostihuje pouze multikulturní výchovu ale celý vzdělávací systém. V takovém případě bychom měli celkově zapracovat na školské reformě jako takové.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BANKS, James A. *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. Sixth edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016. ISBN 978-1-138-65556-0.
- [2] BURYÁNEK, Jan. Multikulturní výchova v RVP. Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů, 2006. Dostupné na: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>>.
- [3] DEMJANČUK, Nikolaj a Lucia DROTÁROVÁ. *Vzdělání a extremismus*. Praha: Epocha, 2005. ISBN 80-86328-83-X.
- [4] FEDERACE ŽIDOVSKÝCH OBCÍ. *Pracovní definice antisemitismu* [online]. Praha, 2010. Dostupné na: <<https://www.fzo.cz/projekty-fzo/forum-proti-antisemitismu/pracovni-definice-antisemitismu/>>.
- [5] FOREJTOVÁ, Monika. *Mezinárodněprávní ochrana menšin*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-843-9.
- [6] GOLLOB, Rolf a Peter KRAPF, ed. *Výuka demokracie: sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6089-0.
- [7] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [8] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- [10] KOTÁSEK, Jiří, ed. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [11] META, o. p. s. *Metody multikulturní výchovy*. Článek vytvořen pro portál Inkluzivní škola, 2017. Dostupný na: <[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metody\\_mkv.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metody_mkv.pdf)>.

- [12] MIKUŠ, Marek. *Romové* [online]. Varianty.cz, nedatováno. [cit. 11. 4. 2018] Dostupné na: <<https://www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/83-romove>>.
- [13] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28)*. Příloha č. 9 Extremismus, rasismus, xenofobie, antisemitismus, rámcový koncept. [online] © 2013-2017 MŠMT [cit. 1. 4. 2018]. Dostupný také na <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>>.
- [14] MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Co je extremismus* [online]. Odbor bezpečnostní politiky, 2010 [cit. 8. 3. 2018]. Dostupné na: <<http://www.mvcr.cz/clanek/co-je-extremismus.aspx>>.
- [15] MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3. Dostupné také na: <[https://www.varianty.cz/download/docs/118\\_nez-zac-neme-s-multikulturni-vychovou-od-skupinovy-ch-konceptu-k-osobnostni-mu-pr-i-stupu.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/118_nez-zac-neme-s-multikulturni-vychovou-od-skupinovy-ch-konceptu-k-osobnostni-mu-pr-i-stupu.pdf)>.
- [16] MOREE, Dana. *Jak pomoci učitelům učit multikulturně?* [online]. Multikulturní centrum Praha, 2005. Dostupné také na: <<http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/jak-pomoci-ucitelum-ucit-multikulturne>>.
- [17] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. rozšířené a přepracované. Praha: Academia, 1995, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [18] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozšířené a přepracované. Praha: Academia, 1999, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [19] O'CONNOR, Coilin. *Is the Czech Republic's Vietnamese community finally starting to feel at home?* [online]. Klub Hanoi, 2007. [cit. 18. 3. 2018] Dostupné na: <<http://www.radio.cz/en/section/talking/is-the-czech-republics-vietnamese-community-finally-starting-to-feel-at-home>>.
- [20] PASTOROVÁ, Markéta. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav v Praze, 2011. ISBN: 978-80-87000-76-2. Dostupný na: <<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951>>.

- [21] PREISSOVÁ, Andrea. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4134-4.
- [22] PROCHÁZKOVÁ, Lucie a Kristýna TITĚROVÁ. *Hello Czech Republic: doma v nové zemi: příručka pro učitele.* Praha: META, 2015. ISBN 978-80-906296-0-8. Dostupné na:  
<[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/final\\_web\\_prirucka\\_hello\\_cr\\_0.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/final_web_prirucka_hello_cr_0.pdf)>.
- [23] PROJECT IMPLICIT. *Test implicitních asociací* [online]. IAT, 2011 [cit. 8. 3. 2018]. Dostupné z: <<https://implicit.harvard.edu/implicit/czech/>>.
- [24] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]. 3. vyd.* Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.
- [25] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací.* Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů, 2004. Dostupné na: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html>>.
- [26] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [27] ŠAFRÁNKOVÁ PAVLÍČKOVÁ, Lenka, ed. *Pochody z nenávisti: rasismus, pravicový extrémismus a média.* Brno: Nesehnutí, 2014. ISBN 978-80-87217-12-2.
- [28] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století].* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- [29] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi].* Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [30] ŠMÍDOVÁ, Michaela, Martin VÁVRA a Tomáš ČÍŽEK. *Inventura předsudků.* Praha: Academia, 2017. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-2731-3.
- [31] ŠVINGALOVÁ, Dana. *Sborník příspěvků: Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu.* Liberec: Liberecké romské sdružení, 2008. ISBN 978-80-903953-3-6.
- [32] TESAŘ, Filip. *Etnické konflikty.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-097-9.

- [33] VARIANTY.CZ. *Interkulturní vzdělávání* [online]. Nedatováno. [cit. 2. 4. 2018] Dostupné na <<https://www.varianty.cz/interkulturni-vzdelavani>>.
- [34] VEGRICHTOVÁ, Barbora. *Extremismus a společnost. 2. aktualizované a doplněné vydání*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2017. ISBN 978-80-7380-665-1.
- [35] VLÁDA ČR. *Programové prohlášení Výboru pro sexuální menšiny* [online]. Praha, 2009. [cit. 20. 3. 2018] Dostupné na: <<https://www.vlada.cz/cz/ppov/rlp/vybory/sexualni-mensiny/dokumenty/programove-prohlaseni-vyboru-66800/>>.
- [36] VLÁDA ČR. *Ukrajinská národnostní menšina* [online]. Praha, 2006. [cit. 20. 3. 2018] Dostupné na: <<https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/ukrajinska-narodnostni-mensina-16159/>>.
- [37] VLÁDA ČR. *Vietnamská národnostní menšina* [online]. Praha, 2013. [cit. 8. 4. 2018] Dostupné na: <<https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/>>.
- [38] VLÁDA ČR. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2015* [online]. Praha, 2016. [cit. 20. 3. 2018] Dostupné na: <<https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2015-146576/>>.
- [39] ZLÍNSKÝ KRAJ ve spolupráci s LIGOU LIDSKÝCH PRÁV, v rámci projektu Multikulturní škola. *Metodika multikulturní výchovy*, 1. vydání. Zlín: Česká Unigrafie a. s., 2012. Dostupný také na: <<http://www.inkluzivniskola.cz/content/metodika-multikulturni-vychovy>>.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

LGBT Lesby, gayové, bisexuálové a transgender jedinci

MKV Multikulturní výchova

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program

ZŠ Základní škola

**SEZNAM GRAFŮ A TABULEK**

Graf 1 Věk a pohlaví.....	32
Graf 2 Žáci dle ročníků.....	33
Graf 3 Předměty.....	37
Graf 4 Výběr metod multikulturní výchovy.....	39
Graf 5 Postoj k menšinám.....	41
Tabulka 1 Pohlaví dle škol.....	32
Tabulka 2 Skóre testu dle ročníků.....	36
Tabulka 3 Skóre testu dle škol.....	36

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Dotazník pro žáky



# Multikulturní výchova na ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Lukáš Jilek a jsem studentem 3. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto bych Vás chtěl poprosit o vyplnění tohoto dotazníku týkajícího se multikulturní výchovy na ZŠ, který realizuji jako praktickou část k mé bakalářské práci. Na otázky prosím odpovídejte pravdivě. Děkuji mnohokrát za spolupráci.

- Kolik je ti let? \_\_\_\_\_
- Jaké je tvé pohlaví?  
 Žena  
 Muž
- Do jaké třídy chodíš? \_\_\_\_\_
- Cítím, že patřím do etnické/národnostní menšiny: (Vypiš, jaké) \_\_\_\_\_

## ČÁST A

**U následujících otázek zaznač na škále, na kolik se ztotožňuješ s následujícími tvrzeními**

- 1 - Jednoznačně nesouhlasím
- 2 - Spíše nesouhlasím
- 3 - Spíše souhlasím
- 4 - Jednoznačně souhlasím

5. Strávím jsem mnoho času získáváním informací o své etnické skupině, její historii, tradicích a zvycích.	1	2	3	4
6. Jsem aktivním členem organizací nebo sociálních skupin, v nichž je většina členů stejné etnické příslušnosti jako já.	1	2	3	4
7. Dobře znám svůj etnický původ i rozumím tomu, co pro mě znamená.	1	2	3	4
8. Mnoho přemýšlím o tom, jak moje etnická příslušnost ovlivňuje můj život.	1	2	3	4
9. Jsem rád, že patřím ke svojí etnické skupině.	1	2	3	4
10. Cítím silné spojení se svojí etnickou skupinou.	1	2	3	4
11. Dobře rozumím tomu, co pro mě znamená moje etnická příslušnost.	1	2	3	4
12. Abych toho zjistil víc o své etnické skupině, mluvil jsem o tomto tématu s mnohými lidmi.	1	2	3	4
13. Jsem hrdý na svojí etnickou skupinu.	1	2	3	4
14. Dodržuji tradice své etnické skupiny.	1	2	3	4
15. Cítím se silně spojen se svojí etnickou skupinou	1	2	3	4
16. Jsem rád, že svojí etnickou příslušnost.	1	2	3	4

## ČÁST B

**Zakroužkuj pouze jednu možnost**

17. Co si představuješ pod pojmem multikultura?  
 a) Nezávislé chování vůči lidem s jinou kulturou, rasou, etnikem  
 b) Propojení a soužití lidí s různými kulturami, národnostmi, rasami  
 c) Strach z cizích národů nebo kultur

18. Učí se na školách multikulturní výchova?  
 a) Ano  
 b) Ne  
 c) Nevím

19. Skupina tvořící menšinu ve společnosti se také jinak nazývá jako:  
 a) Majorita  
 b) Etnicita  
 c) Minorita

20. Jak chápeš pojem rasismus?  
 a) Rovnoprávnost všech lidí bez rozdílu rasy, národnosti, kultury  
 b) Nenašívání a diskriminující chování lidí, kteří mají jinou rasu, národnost, kulturu  
 c) Udržování tradic a zvyků vlastní kultury, národa

21. Jaký je správný význam slova migrace?  
 a) Stěhování, pohyb osob po státě i mimo něj  
 b) Stěhování, pohyb osob pouze mimo stát  
 c) Přistěhovalectví osob za účelem zlepšení jejich ekonomické situace

22. Co nejlépe vystihuje pojem uprchlík?  
 a) Muslim, především ze Sýrie  
 b) Každý cizinec na území jiného státu  
 c) Člověk, který se nachází mimo svoji vlast z obavy o svůj život

23. Nejvíce cizinců je v ČR:  
 a) z Ukrajiny  
 b) ze Slovenska  
 c) z Německa

24. Jaké menšiny v našem státě znáš?  
 Vypiš: \_\_\_\_\_

## ČÁST C

**U následujících otázek zaznač na škále, na kolik se ztotožňuješ s tvrzeními:**

- 1 - Rozhodně nesouhlasím
- 2 - Spíše nesouhlasím
- 3 - Nevím
- 4 - Spíše souhlasím
- 5 - Rozhodně souhlasím

**Vše, co vím o multikulturní výchově, vím z hodin:**

25. Dějepisu a občanské výchovy	1	2	3	4	5
26. Českého jazyka, literatury a cizího jazyka	1	2	3	4	5
27. Výtvarné nebo hudební výchovy	1	2	3	4	5
28. Jiné: (vypiš)	1	2	3	4	5

**Učitelé na naší škole....**

29. Mají rasistické poznámky	1	2	3	4	5
30. Nemají rádi Romy	1	2	3	4	5
31. Nemají rádi cizince	1	2	3	4	5
32. Neučí nás nic o multikulturní výchově	1	2	3	4	5
33. Učí nás o jiných kulturách, národnostech	1	2	3	4	5
34. Učí nás o historii různých národů	1	2	3	4	5
35. Učí nás o menšinách v ČR	1	2	3	4	5
36. Učí nás o historii Romů	1	2	3	4	5

<b>K tomuto tématu s námi učitelé nejvíce pracují:</b>					
37. Ve skupině (diskuze, v kolečku atd.)	1	2	3	4	5
38. Učitel pouze přednáší (výklad historie, pojímů atd.)	1	2	3	4	5
39. Zážitek hry, hraje divadlo, pomocí her se učíme	1	2	3	4	5

<b>Naše škola:</b>					
40. Na naší škole jsou rasistické problémy.	1	2	3	4	5
41. Naše škola tyto problémy neřeší, nevidí.	1	2	3	4	5
42. Spousta mých spolužáků má rasistické poznámky.	1	2	3	4	5
43. Někteří mi spoluzáci by byli schopni ublížit někomu pouze kvůli tomu, že má jinou barvu pleti, mluví jiným jazykem, uznává jinou kulturu atp.	1	2	3	4	5
44. Myslím si, že o multikulturní výchově vím dostatek.	1	2	3	4	5
45. Multikulturní výchova mě vůbec nezajímá.	1	2	3	4	5

#### ČÁST D

Jak moc ti jsou tyto menšiny sympatické?

(1 – nejméně, 5 – nejvíce)

46. Ukrajinci	1	2	3	4	5
47. Slovinci	1	2	3	4	5
48. Poláci	1	2	3	4	5
49. Romové	1	2	3	4	5
50. Vietnamci	1	2	3	4	5
51. Arabové	1	2	3	4	5
52. Muslimové	1	2	3	4	5
53. Němci	1	2	3	4	5
54. Bulhaři	1	2	3	4	5
55. Číňani	1	2	3	4	5
56. Mongolové	1	2	3	4	5
57. Rusové	1	2	3	4	5
58. Židé	1	2	3	4	5
59. Afričané/Afroameričané	1	2	3	4	5
60. Jiné:	1	2	3	4	5

Vyjádrí, jaký strach/odpor máš z těchto menšin:

(1 – nejméně, 5 – největší)

61. Ukrajinci	1	2	3	4	5
62. Slovinci	1	2	3	4	5
63. Poláci	1	2	3	4	5
64. Romové	1	2	3	4	5
65. Vietnamci	1	2	3	4	5
66. Arabové	1	2	3	4	5
67. Muslimové	1	2	3	4	5
68. Němci	1	2	3	4	5
69. Bulhaři	1	2	3	4	5
70. Číňani	1	2	3	4	5
71. Mongolové	1	2	3	4	5
72. Rusové	1	2	3	4	5
73. Židé	1	2	3	4	5
74. Afričané/Afroameričané	1	2	3	4	5
75. Jiné:	1	2	3	4	5

**1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nevím, 4 spíše nesouhlasím 5 – nesouhlasím**

76. Můj celkový vztah k cizincům je kladný.	1	2	3	4	5
77. Můj celkový vztah k národnostním menšinám je kladný.	1	2	3	4	5
78. Vadilo by mi mít partnera, který patří do národnosti menšiny.	1	2	3	4	5
79. Vadilo by mi mít souseda, který patří do národnosti menšiny.	1	2	3	4	5
80. Zaměstnavatelé by měli dávat přednost Čechům před cizinci.	1	2	3	4	5
81. Lidé z národ. menšin mají větší sklon k agresivitě a kriminální činnosti.	1	2	3	4	5
82. Myslím si, že stát by měl nabízet rovné příležitosti všem svým občanům bez rozdílu.	1	2	3	4	5
83. Každý má právo vyznávat kulturu a tradice.	1	2	3	4	5