

Multikulturní kompetence žáků 8. a 9. ročníků základních škol

Bc. Radka Koutná

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Radka Koutná**
Osobní číslo: **H19986**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Multikulturní kompetence žáků 8. a 9. ročníků základních škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti multikulturních kompetencí, multikulturní výchovy a multikulturního vzdělávání.

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

Realizace smíšeného výzkumu formou dotazníku a hloubkového rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

HES, Aleš, 2014. Hodnotové aspekty interkulturní komunikace. Praha: Vysoká škola finanční a správní. ISBN 9788074081088.

HLADÍK, Jakub, 2014. Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 9788074544262.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 9788024753263.

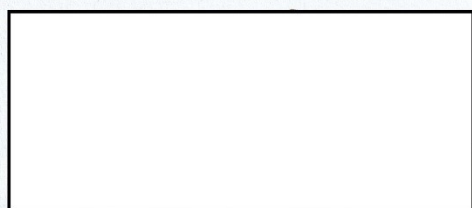
PREISSOVÁ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ, 2012. Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024432878.

PRŮCHA, Jan, 2010. Interkulturní komunikace. Praha: Grada. ISBN 9788024730691.

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

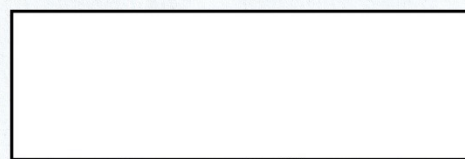
Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

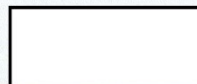
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15.3.2021



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 těž 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 rozmnožení.

(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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učí-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vyrobené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odporuje-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 sestává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 přihlíádně k vyšší výdělu dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá multikulturální kompetencí žáků 8. a 9. ročníků základních škol. Práce se skládá z teoreticko-empirické části. Cílem práce je zjistit úroveň osvojení multikulturální kompetence u žáků 8. a 9. ročníků základních škol, dále jsme se zabývali identifikováním multikulturální komunikační dovednosti. V teoretické části vymezujeme základní pojmosloví, které souvisí s naším tématem. Tyto pojmy jsou rozděleny do tří kapitol: multikulturální kompetence, interkulturální komunikace a multikulturální výchova. V praktické části naší diplomové práce se snažíme zjistit míru osvojení multikulturální kompetence u žáků 8. a 9. ročníků základních škol.

Klíčová slova: multikulturální kompetence, multikulturální výchova, interkulturální komunikace, multikulturalismus

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the multicultural competencies of pupils in the 8th and 9th grades of primary schools. The work consists of a theoretical and empirical part. The aim of the work is to find out the level of acquisition of multicultural competence in pupils of 8th and 9th grades of primary schools, we also dealt with the identification of multicultural communication skills. In the theoretical part we define the basic concepts that are related to our topic. These concepts are divided into three chapters: multicultural competence, intercultural communication and multicultural education. In the practical part of our diploma thesis we try to find out the degree of acquisition of multicultural competence in pupils of 8th and 9th grades of primary schools.

Keywords: multicultural competences, multicultural education, intercultural communication, multiculturalism

„Nauč se pozorně poslouchat, co říká druhý, a ze všech sil usiluj vcítit se v myšlení mluvícího.“

Marcus Aurelius

Touto cestou bych chtěla poděkovat panu doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D za pomoc, odborné rady a celkové vedení této diplomové práce. Vážím si toho!

Stejně tak mé poděkování patří i rodině a přátelům, kteří mi byli oporou a podporou.

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

Bc. Radka Koutná

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE	13
1.1 DEFINICE MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	14
1.2 MODELY MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	15
2 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE	24
2.1 KOMUNIKACE.....	24
2.2 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE.....	25
2.3 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE A JAZYK.....	28
3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	32
3.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA JAKO PRŮŘEZOVÉ TÉMA.....	33
3.2 METODY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	35
3.3 PROBLÉMY S REALIZACÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	41
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	42
4.2 POJETÍ VÝZKUMU.....	42
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	43
4.4 METODA.....	43
4.5 ANALÝZA DAT.....	45
5 VÝSLEDKY	47
5.1 ÚROVEŇ MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	47
5.1.1 Činitelé multikulturní kompetence.....	47
5.1.2 Dovednosti.....	48
5.1.3 Uvědomění.....	49
5.1.4 Schopnosti.....	51
5.1.5 Znalosti.....	53
5.2 MULTIKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI.....	55
5.2.1 Lidská práva.....	55
5.2.2 Mluvíš ty, mluvím i já.....	57
5.2.3 Já, nabytý dojmů.....	58
5.2.4 Někdo nový mezi námi.....	59
5.2.5 Okolnosti nesnášenlivého chování.....	62
5.2.6 Zábrana.....	64
6 DISKUZE	66
ZÁVĚR	72

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	78
SEZNAM OBRÁZKŮ	79
SEZNAM TABULEK.....	80

ÚVOD

V dnešní době je naprosto běžné se setkat s lidmi, kteří mají odlišnou kulturu, jazyk, náboženství a další znaky, kterými se mohou lišit od nás samotných. Setkáváme se s nimi v běžných životních situacích stále častěji. Od cesty do práce městskou hromadnou dopravou, při návštěvě restaurace, nebo jak je to teď moderní, při cestě do zahraničí. Jsme vystaveni každodenně kontaktu s cizími lidmi, a proto je nutné naučit se jim rozumět. Nejen z hlediska jazyka jako prostředku dorozumívání se, ale důležité je i pochopit jejich chování, názory, postoje, pohledy na danou věc apod. Tím, že se lidé navzájem „pochopí“, budou se tolerovat, respektovat a jejich vzájemné soužití bude doprovázeno kooperací, se sníží riziko výskytu konfliktního chování, xenofobie, rasismu či diskriminace. S tím, jak lidé rozumí odlišným kulturám, souvisí pojem multikulturní kompetence. Tento pojem v sobě zahrnuje znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje lidí v multikulturní společnosti. V návaznosti na to nás napadlo zabývat se tímto tématem více do hloubky a seznámit se více s problematikou multikulturní kompetence, protože máme pocit, že toto téma je v českých zemích málo rozpracováno a zkoumáno. A to byl jeden z důvodů výběru tohoto tématu. Kromě toho jsme se v minulé závěrečné práci zabývali etnickými a rasovými předsudky a musíme říci, že nás tato problematika dost oslovila. Proto jsme i další práci zaměřili na problematiku multikulturality. Kulturní rozmanitost je pro mě obohacujícím, aktuálním a taky pro společnost důležitým tématem. Problematika multikulturního soužití je provázána křížem krážem přes celý svět a mohou se s ní setkat všechny věkové generace. V naší práci jsme výzkum realizovali na základních školách. Konkrétně jsme oslovili žáky 8. a 9. ročníků.

V teoretické části jsme se nejprve zabývali multikulturní kompetencí, její definicí a následně i modely. Dále jsme se věnovali interkulturní komunikaci a multikulturní výchově, kde jsme definovali její metody. Dále to, jak se prolíná přes rámcový vzdělávací program do školství. Praktická část je zaměřena na realizaci našeho smíšeného výzkumu. Cílem naší práce bylo zjistit úroveň osvojení multikulturní kompetence u žáků 8. a 9. ročníků základních škol. Poté jsme zvolili další výzkumný cíl, čímž bylo zjistit, jací činitelé ovlivňují znalosti žáků 8. a 9. ročníků základních škol týkající se lidí odlišných kultur. Dalším cílem jsme chtěli identifikovat multikulturní komunikační dovednosti žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

Hned na úvod této kapitoly je nutné čtenáře obeznámit s terminologií, která se týká dvou adjektiv – multikulturní a interkulturní kompetence. S následujícími termíny se můžou čtenáři potkat a mohou jim dělat problémy.

Pojem multikulturní výchova je vyjadřován v mezinárodní vědecké komunikaci nejednotně, paralelními termíny. Multikulturní výchova je pojmem, který se uplatňuje převážně v USA, VB, Kanadě, nebo Austrálii. Termín interkulturní je často používán jako synonymum v zemích Evropy. Tento název se nejvíce uplatňuje v Německu nebo Polsku. V České republice je více používaným termínem multikulturní výchova, nicméně s pojmem interkulturní se setkáváme občas v souvislosti interkulturní výchovy nebo interkulturní vzdělávání. (Průcha, 2001, s. 40)

To, že se s pojmem multikulturní v České republice setkáváme častěji dokazují české kurikulární dokumenty. Jako příklad můžeme uvést Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kdy je jedním z průřezových předmětů Multikulturní výchova. Tento termín je uveden bez jakéhokoliv odůvodnění. (Uličná, 2012, s. 20)

Objasněním podobného problému se zabývá taky Hladík (2014, s. 10-16), který uvádí, že předpona *multi* má význam mnoho, kdežto *inter* je překládána jako mezi. Při použití předpony *multi* se slovem kultura znamená existenci mnoho či více kultur za podmínky vzájemné interakce, která je buď vědomá a nevědomá, nebo chtěná či nechtěná. Mnoho ve smyslu více než dvou kultur. Předpona *inter* se spojením kultura není pouhou interakcí mezi kulturami, ale poukazuje na bližší interakční bázi mezi kulturami. Interkulturní je chápáno ve smyslu dvou anebo více kultur, mezi kterými probíhá interakce. Z čehož vyplývá, že přídavné jméno multikulturní je spojeno s mnoho kulturní rozmanitostí a má širší a obecnější rámec. Kdežto interkulturní se váže k biculturním vztahům a tento pojem lze využívat pro vztah mezi dvěma konkrétními kulturami.

Podobně jako Hladík, popisuje rozdíly i autorka Uličná (2012, s. 20-21), která se však přiklání k používání adjektiva interkulturní a vysvětluje rozdíly těchto pojmů.

1.1 Definice multikulturní kompetence

V souvislosti se zdokonalováním stále se rozšiřujících interkulturních komunikace mezi lidmi různých zemí a etnik, vznikl nový pojem interkulturní kompetence.

Se zahraniční definicí přichází Fantini (2007, s. 9), který multikulturní kompetenci definuje jednoduše jako komplex schopností, které jsou potřebné k efektivní a vhodné interakci s jazykově a kulturně odlišnými lidmi. Dále multikulturní kompetenci definuje Pope & Reynolds (1997, s. 269) jako soubor vědomí, znalostí a dovedností, které jsou potřebné k efektivní práci s lidmi skrze kulturní a etnické odlišnosti různých skupin.

S pojmem interkulturní kompetence u nás pracuje Průcha (2010, s. 46), který ji definuje jako: „*Způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických národních/ etnických kultur a příslušných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů.*“

Interkulturní kompetence je způsobilostí jedince realizovat s využitím získaných znalostí o specifických národních a etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jedince a respekt k odlišným kulturám. Za interkulturně kompetentní osobu lze tedy považovat osobu, která umí vnímat zvláštnosti jiné kultury, chápat je a přijatelně se chovat bez toho, aniž by se daná osoba vzdala vlastní kulturní identity při svém pobývání v zahraničí. (Fialová, 2008, s. 22)

Za určování interkulturních kompetencí nestojí pouze osobnostní faktor, i když je jejich význam velký. K těmto faktorům patří převážně schopnost snadno navazovat kontakty, optimismus, otevřenost, neúčast etnocentrismu, dále tolerance, empatie, frustrační tolerance, flexibilita rolí, pozitivní sebepojetí, ochota se změnit, schopnost učit se apod. Dalšími faktory jsou faktory situační. Ty mají vliv na to, jak snáze či hůře se bude interkulturní kompetence formovat. Jsou to možné kombinace osob, míst a událostí, které mohou v běžném životě nastat. Mezi situační faktory spadá například kontakt s místními lidmi, klimatické podmínky, počet lidí přítomných v dané situaci, mocenské poměry, vztah k nadřízenému nebo ke kolegům apod. U situačních faktorů, které nemůže jeden změnit (klima, lokální prostředí, pracovní podmínky atd.), je jasný potenciaální vliv na úspěšnost interkulturního jednání. (Nový in Fialová, 2008, s. 22-23)

V oblasti školství vzniká předpoklad, že mladí lidé, kteří začnou vstupovat na trh práce, budou v kontaktu s lidmi odlišných kultur. Měli by být připraveni na to, že lidé odlišných etnik a kultur mají jiné hodnotové systémy, kulturní vzorce chování, komunikaci apod. Mezi taková povolání, která mohou mladí lidé vykonávat jsou například učitelé, pracovníci v obchodu, turismu, zdravotníci, politici, úředníci apod. Zde by měla mít své uplatnění multikulturní výchova, která by měla vytvářet prostor pro základy interkulturní kompetence. (Fialová, 2008. s 23) Jestliže vstupujeme do kontaktu s jinými kulturami, je důležité vědět, jak se dá interkulturním problémům předejít, nebo jak je naopak zvládnout. Kulturní kompetence jsou v současné době důležité. Proto se ve spoustě projektů snaží vymezit cíl, naučit lidi v kulturně cizím prostředí úspěšně jednat a chovat se přijatelně vůči dané kultuře. Za činitele socializace v interkulturním prostředí lze považovat rodiče, vrstevníky a školu. Výzkumy z vývojové psychologie dokládají, že děti často přejímají postoje k cizincům od svých rodičů, a to i poté, kdy se s rodiči v názorech v jiných oblastech rozešly. (Nový in Fialová, 2008, s. 24) Na základě toho autorka Fialová (2008, s. 24) uvádí, že rodina a škola má před sebou spoustu nových úkolů, při čemž rodiče a taktéž učitelé nejsou dostatečně vzdělání pro tuto novou situaci.

1.2 Modely multikulturní kompetence

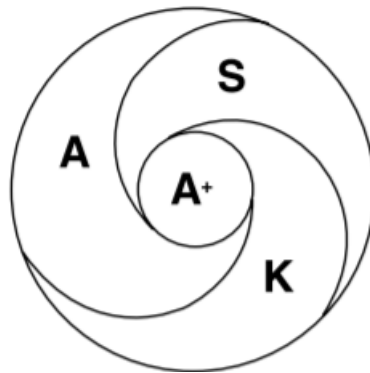
Mezi zahraniční modely, které byly sestaveny, spadá například Fantiniho **ICC model** (intercultural communicative competence). Tento model se skládá ze tří základních domén, které charakterizují interkulturní kompetenci jako:

1. schopnost navazovat a udržovat vztahy
2. schopnost efektivně komunikovat s minimálním zkreslením
3. schopnost spolupráce mezi ostatními a dosažení shody

Fantini zakládá model interkulturní kompetence na třech základních attributech. Prvním z nich je **mnohovýznamnost** (variety of traits), dále je to **pětidimenzionálnost** (five demensions) a **procesuálnost** (developmental process). (Fantini, 2005, s. 1-4)

Mnohovýznamnost znamená, že interkulturní komunikační kompetence je často charakterizovaná výčtem mnoha vlastností, které by měl mít jedinec, když dosáhne těchto kompetencí. Jedná se o výčtový atribut interkulturní kompetence, který zahrnuje často respekt, otevřenost, citlivost, toleranci atd. Model obsahuje dále pojetí pěti dimenzí: vědomí, postoje, dovednosti, znalosti a znalost cizí řeči. Znalost cizího jazyka Fantini

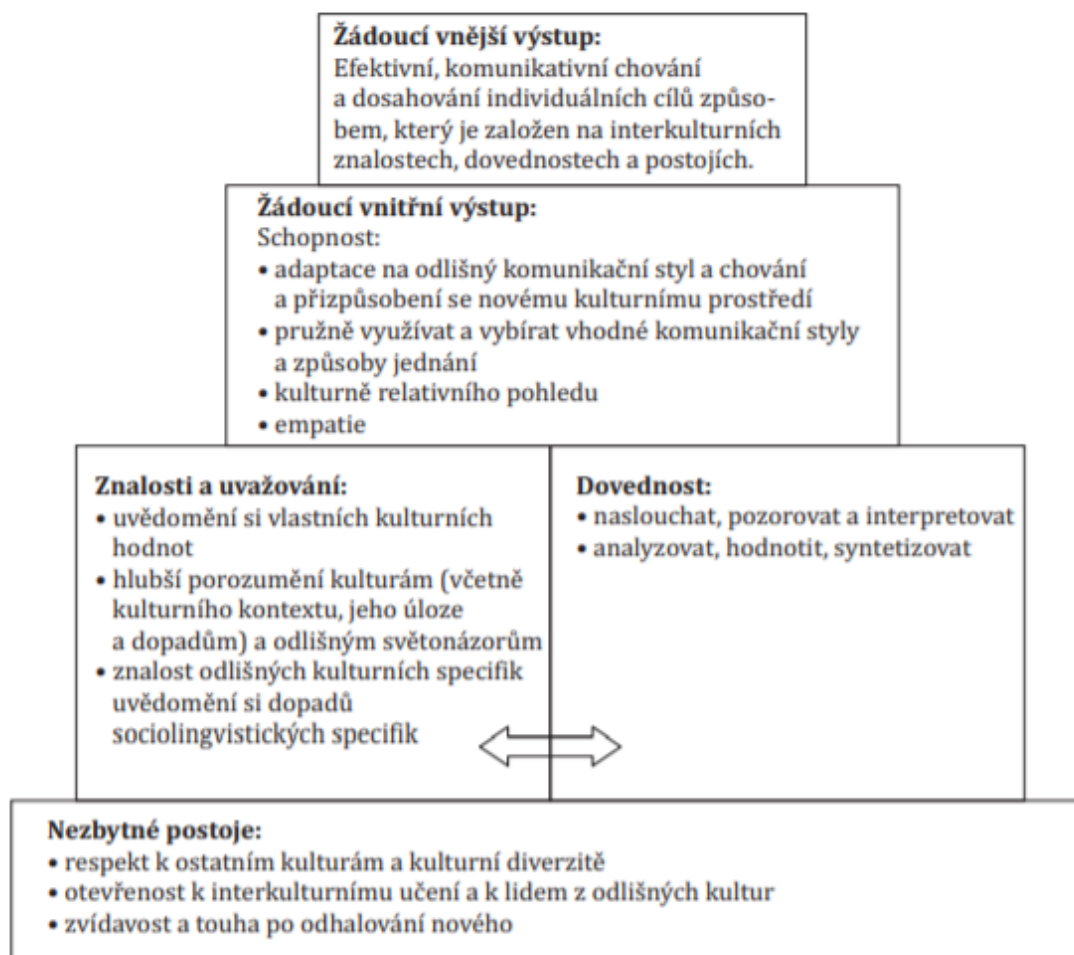
uvádí jako významnou samostatnou komponentu. Procesuálnost znamená, že interkulturní kompetenci nelze vnímat jako stav, kterého je nutné dosáhnout bez následujícího učení a rozvoje. Osvojování multikulturní kompetence je tak procesem, jehož cíle nelze nikdy dosáhnout, protože je stále co zlepšovat. Je to dáno tím, že člověk neustále reaguje na nové podmínky, kterým se musí neustále přizpůsobovat. Složka vědomí modelu ICC je oddělenou složkou od všech ostatních. Fantini tuto složku vnímá jako klíčovou složku, na které závisí efektivní a vhodná interkulturní interakce. Vědomí je složkou, která stojí v centru této kompetence, je nejsilnější a ovlivňuje zbylé složky. (Hladík, 2010, s. 38-40)



Obrázek 1 Model ICC podle Fantiniho (Zdroj: Fantini, 2000, s. 28)

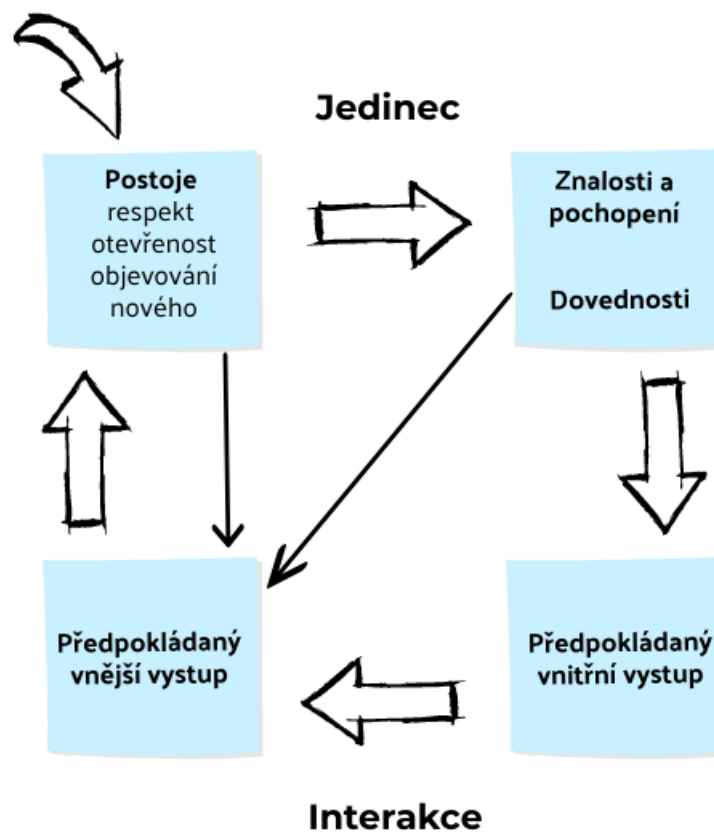
A = postoje, K = znalosti, S = dovednosti, A+ = vědomí

Mezi další model můžeme zařadit **pyramidový model** (Pyramid Model of Intercultural Competence), který vytvořila autorka Deardorff. Tento model vzešel ze zkoumání interkulturních kompetencí pomocí metody Delphi. Do výzkumu se zapojilo 23 vědců z USA, Kanady a Velké Británie. Na základě vědeckých odpovědí byl vytvořen právě tento model. Tento model vznikl za účelem měření interkulturní kompetence studentů na terciální úrovni vzdělávání. (Hladík, 2010, s. 40) Deardorff (2006, s. 253-254) uvádí, že základ tvoří postoje a důležitá je i složka znalostí. Autorka však nejvíce zdůrazňuje složky vnitřních a vnějších výstupů, kdy vnitřní výstupy zahrnují intrapersonální změny, které nezbytně ovlivňují vrchol pyramidy čili vnější výstupy.



Obrázek 2 Pyramidový model (Zdroj: Hladík, 2010, s. 41)

V návaznosti na pyramidový model vytvořila autorka ještě **model procesní** (Process Model of Intercultural Competence). Model obsahuje stejné prvky jako pyramidový. Rozdíl od pyramidového modelu spočívá v tom, že autorka klade důraz na samostatný proces v rámci jednotlivých složek osvojování si interkulturní kompetence. Model znázorňuje postup od intrapersonální k interpersonální úrovni. U pyramidového modelu je možné postupovat hierarchicky od postojů, přes znalosti a dovednosti až k vnějším výstupům. Úroveň vnějších výstupů nebude taková, dokud proces nebude uzavřen v kruhu a nebude se opakovat. To je zohledněno právě v procesním modelu, kdy šipky směřují od znalostí a postojů přímo k vnějším výstupům. Autorka však poukazuje na to, že vynechání složky vnitřních výstupů není vhodné, jelikož úroveň osvojení vnějších výstupů nebude tak vysoké. Proces osvojení interkulturní kompetence je celoživotní a není tak nikdy završen. (Deardorff, 2006, s. 257)



Obrázek 3 Procesní model (Upraveno podle Deardorff, 2006, s. 256)

V českém prostředí sestavily model interkulturní kompetence se zaměřením na prohlubování **interkulturní senzitivity** pomocí interkulturního výcviku autorky Morgensternová a Šulová. Rozdělily interkulturní kompetenci do tří kategorií, které si budeme následně definovat. Jako první se budeme věnovat **kognitivní složce**, která je polem znalostí, schopností a dovedností, která utváří naše myšlenkové vybavení. Jsou to veškeré naše poznatky, zkušenosti, informace nejen o cizí kultuře, ale taky o sobě samém. Kognitivní kompetence tvoří schopnost reálného pohledu na sebe sama – vnitřního já a uvědomění si našeho kulturního já. Kulturní já zahrnuje naše dědictví, které si s sebou neseme, naše hodnoty, tradice, normy naší domácí kultury. Spojením kulturního a vnitřního já utváříme naši kulturně – sociální identitu. Dále zde spadá schopnost uvědomit si své předsudky, stereotypy a myslet „tolerantně“. Poslední, co zahrnuje kognitivní složka je schopnost získávat a zpracovávat poznatky o cizí kultuře. **Afektivní složka** závisí na tom, jak prožíváme dané situace. Pro to, abychom se cítili dobře a zvládli pobyt v dané kultuře, je nutné zvládnout spoustu atributů. Jedním z nich je, že musíme být kulturně senzitivní a empatictí. Taky musíme zvládnout adaptaci a cítit se přitom psychicky dobře a relativně v bezpečí. Poslední je **behaviorální kompetence**, kterou lze nejlépe pozorovat navenek a lze ji taky nejvíce ovlivnit. Tato složka zahrnuje složitou škálu schopností a dovedností. Jde například o umění komunikace, řešení konfliktů, schopnost pracovat v týmu, kooperace a schopnost řešit problémy v interkulturní situaci. V komunikaci jde především o autenticitu, umění naslouchat, uvědomění si a respektování pravidel cizí kultury. (Morgensternová, Šulová in Janebová, 2010, s. 49-52)

	Cíl	Způsoby dosahování cíle
Kognitivní kompetence	Reálný pohled na svět	Posilovat sebereflexi a sebepojetí.
	Kulturní identita	Uvědomit si vlastní „kulturní závaží“ – kulturní já. Uvědomit si vlastní kulturní hodnoty, normy, tradice a jejich význam pro svou osobnost.
	Poznatky o cizí kultuře	Získat poznatky o cizí kultuře. Přiblížit se způsobu myšlení v cizí kultuře. Správně analyzovat chování příslušníka cizí kultury. Uvědomit si rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou.

	Předcházení předsudkům, stereotypům, tolerování odlišnosti	Naučit se být „kulturně“ otevřený a tolerantní. Posílit pozitivní postoj vůči cizím kulturám.
Afektivní kompetence	Interkulturní senzitivita a adaptabilita	Být citlivý vůči cizí kultuře a schopný adaptability.
	Empatie	Vcítit se do cizích mentalit, jejich specifik a lépe interpretovat cizí vzorce chování.
	Interpersonální vztahy a jejich prožívání	Správně interpretovat emoce v dané kultuře. Uvědomit si interpersonální distanci a blízkost v dané kultuře.
Behaviorální kompetence	Umění interkulturní komunikace	Komunikovat bez komunikačních šumů a nedorozumění. Snažit se o bezprostřednost projevu. Učit se naslouchat. Uvědomit si a respektovat formální pravidla v cizí kultuře. Pracovat s neverbální komunikací. Pochopit specifičnost humoru nebo ironie.
	Řešení interkulturních konfliktů/problémů	Vnímat a správně interpretovat konfliktní situace. Naučit se strategii řešení konfliktů.
	Schopnost kooperace a práce v interkulturním týmu	Respektovat ostatní. Pochopit roli v týmu. Přispívat a podporovat rozvoj týmu.

Tabulka 1 Jednotlivé kategorie interkulturních kompetencí
(Zdroj: Morgensternová, Šulová in Janebová, 2010, s. 52)

Dalším modelem, který vznikl v českém prostředí je **hierarchický model**, který byl definován na základě Průchovy rovnice (2011, s. 16). Tato rovnice vyjadřuje, že „*multikulturní výchova = poznávání, porozumění, respektování (jiných národů, etnik a kultur), koexistence a kooperace.*“ Hladík (2010, s. 35) uvádí, že spodní část modelu je tvořena znalostmi, které tvoří základnu pro postoje. Znalosti jsou na stejné úrovni jako poznávání a vychází z předpokladu, že důkladné poznání umožňuje postupovat na další stupeň, kterým jsou postoje. Znalosti jsou tedy determinantou postojů. Z čehož vyplývá, že pokud nejsou osvojeny dostatečně znalosti, nedají se budovat žádoucí postoje. Naproti postojům stojí v tomto modelu pochopení a tolerance. Samotný vrchol modelu tvoří kooperace. Ta je pokládána za nezbytný atribut fungující kulturně v pluralitní společnosti. Pokud je dosaženo žádoucích postojů k odlišným kulturám, jsme schopni adekvátně jednat. Vztahy mezi jednotlivými složkami nejsou dostatečně známy. Tento model charakterizuje hierarchický vztah. Zpětná vazba mezi složkami modelu je omezená. Jedna složka navazuje na druhou. Primárně tento model nepočítá se zpětnou vazbou, ale to neznamená, že nebyla nalezena.

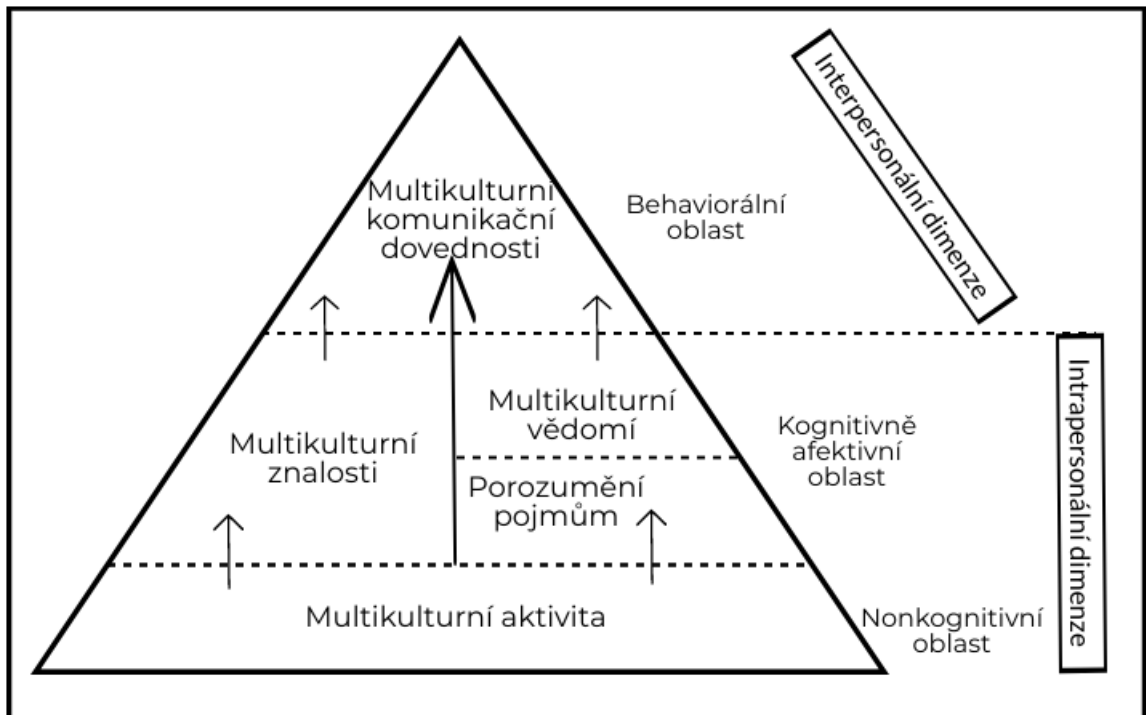


Obrázek 4 Hierarchický model multikulturní kompetence (Zdroj: Hladík, 2010, s. 35)

Jako poslední si představíme **model multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí**, jehož autorem je Hladík (2014, s. 89-93). Tento model byl zrekonstruován na základě empirického zkoumání ex post, kdy se zkoumaly, modelovaly, ověřovaly vztahy složek modelů. Pro tento model je typická základna modelu, kterou tvoří **multikulturální aktivita**, jenž souvisí s vnitřní motivací studenta reflektovat multikulturální problematiku. Tato základna přímo působí na ostatní složky a je odrazovým můstkem pro další osvojování složek multikulturálních složek. Čím vyšší je míra multikulturální aktivity, tím student vykazuje vyšší míru znalostí, porozumění pojmům, multikulturálního vědomí a komunikačních dovedností. Tuto aktivitu můžeme chápat jako otevřenost studentů ke kulturním a etnickým odlišnostem. Její míra je individuální a odhaduje se, že na ni má vliv rodina a její výchova, dále sociální prostředí a vrstevníci. Další složkou tohoto modelu jsou **multikulturální znalosti**. V tomto modelu se jedná o složku, která výrazně ovlivňuje podobu multikulturálních komunikačních dovedností. Tyto znalosti jsou formovány na primárním a sekundárním vzdělávání, a jsou stanoveny rámcovým vzdělávacím programem. Na terciální úrovni není obsah těchto znalostí nikterak normován. Na této úrovni vzdělávání to je dáno profilem absolventa studijního oboru. V pomáhajících profesích se studenti častěji setkávají s lidmi jiných kultur. Bylo zjištěno, že čím vyšší je úroveň znalostí, tím je vyšší úroveň multikulturálních komunikačních dovedností. Další složkou je **porozumění pojmům**. Tato složka souvisí s kognicí, nicméně od multikulturálních znalostí se liší tím, že se nevztahuje ke konkrétním etnickým a kulturním skupinám, ale k obecným pojmům, jako je rasismus, etnikum, předsudek apod. Toto porozumění pojmům souvisí s multikulturální aktivitou. Multikulturální **vědomí** řadíme do afektivní oblasti modelu a souvisí spíše s emocemi a postoji. Některé výzkumy dokazují, že složka kognitivní ovlivňuje složku afektivní. V případě tohoto modelu jde spíše o ovlivnění ve vztahu s porozuměním pojmů. Složka znalostí nemá v tomto modelu užší vztah na utváření vědomí. Z toho lze vydedukovat, že studenti, kteří nemají respekt a náklonost k odlišným kulturám, budou vykazovat nižší míru multikulturálních dovedností. Poslední složku, stojící na vrcholu pyramidy, tvoří **multikulturální komunikační dovednosti**. Je to složka, která spadá do behaviorální oblasti a identifikuje nám to, jakým způsobem se studenti chovají v multikulturálním prostředí. Představuje dovednosti studentů v rámci komunikace s menšinami. Jaké studenti volí postupy a jak jednájí konstruktivně a nekonfliktně. Patří zde verbální i neverbální prvky komunikace. Zvláštní roli zde hraje schopnost dorozumět se v cizím jazyce, která se podle lingvistického paradigmatu

považuje za klíčovou dovednost. Úroveň této složky závisí na již zmiňovaných složkách a jejich mírách tohoto modelu.

Intrapersonální dimenze je tvořena nonkognitivní a kognitivně afektivní oblastí. Ta je charakteristická vnitřními procesy probíhajícími a působícími na osobnost studenta. Behaviorální oblast reprezentuje interpersonální dimenzi, která spočívá v činnostech, jež jsou prováděny ve větší interakci s okolím.



Obrázek 5 Hierarchické znázornění modelu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (Zdroj: Hladík, 2014, s. 93)

2 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE

Než se dostaneme k samotnému vymezení pojmu interkulturní komunikace, tak je nejprve nutné si definovat pojem komunikace.

2.1 Komunikace

Pojem **komunikace** je rozpracován v řadě definic a vždy je na tento pojem nahlíženo z hlediska zaměření, a my si některé z nich představíme. Komunikace je vyznačována přenosem informací pomocí znakového systému uskutečňovaný napřímo mezi lidmi anebo pomocí prostředků, které mohou být technickoorganizační. Komunikace náleží k podstatným znakům jedince jako sociální bytosti, jejíž utváření začíná v útlém dětství, kdy dítě komunikuje s rodiči. Komunikace přispívá k osobnímu a osobnostního růstu člověka. (Musil, 2010, s. 11) Podle Krause (2010, s. 119) se komunikace odehrává prostřednictvím interakce. Komunikace je procesem, ve kterém si lidé v přímém nebo nepřímém sociálním kontaktu sdělují informace a významy. Představuje veškeré spojení člověka se světem. Umožňuje lidem získávat informace o dějích, vzájemné dorozumívání a výměnu emocionálního obsahu. Pro vyjadřování člověka je důležitá taky řeč. Pomocí členěných zvuků je vyjadřován obsah vědomí a jsou používány prostředky slovní i mimoslovní, jako jsou posunky, mimika a gesta. Řeč je považována za determinant lidského myšlení a chápání světa. (Hartl, 2010, s. 510)

Gavora (2005, s. 9) přináší tři vymezení pojmu komunikace. První označuje komunikaci jako **dorozumívání**. Toto vymezení souvisí s pochopením a shodou myšlenek. Z toho vyplývají podmínky komunikace: aby lidé mluvili stejným jazykem, hovořili o stejné věci a dosáhli tak myšlenkového pochopení. Druhým vymezením lze komunikaci charakterizovat jako **sdělování**, předávání informací, obeznámení se se svými pocity, názory, postoji apod. K této komunikaci je nutné mít druhého člověka, kterému něco sdělujeme nebo kterému předáváme informace. Třetí vymezení komunikace je chápáno jako **výměna informací** mezi lidmi. Jedná se o obousměrné předávání informací, tedy vedení pomocí dialogu. Rozdíl s předchozím vymezením je takové, že komunikující vyšle informaci, druhý ji přijme, následně si úlohy vymění, informaci vyšle druhý komunikující a první přijímá předané informace. Je taky nutné předané informace zpracovat, analyzovat a porozumět jim. K vymezeným definicím a celkově ke komunikaci náleží ještě blízké pojmy. Prvním z nich je interakce, která v obecném slova smyslu znamená vzájemné působení dvou nebo více činitelů. (Svatoš, 2009, s. 29) Jedná se o vzájemné působení a

ovlivňování. Můžeme říci, že lidé jsou neustále ve vzájemné interakci, nejde o jednostranné působení. Autor tvrdí, že každý mezilidský styl je interakcí. Interakcí je i vzájemný pohled dvou lidí. Každý z nich totiž zanechává v tom druhém určitou informaci, například jak vypadá a jak se tváří. Pojem aktivní interakce se rozumí, že jeden člověk působí na druhého za určitým cílem, například, aby něčeho dosáhl, docílil, nebo naopak zabránil apod. Je nutné mít na paměti, že interakce a komunikace jsou pojmy příbuzné, nikoliv však pojmy totožné. Interakce není uskutečňována jen slovem, nýbrž činy, předměty apod. K tomu, abychom tyto dva pojmy odlišili, nám může pomoci pomůcka, že interakce je působení, vliv spíše sociálně psychologickou záležitostí, kdežto komunikace je spíše sociálně informační záležitost, která je realizována pomocí jazykových a nejazykových prostředků. (Gavora, 2005, s. 9-10)

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 130) uvádějí, že komunikace zaujímá řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, co sděluje, proč a s jakými obtížemi sdělování probíhá. V pedagogice je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného či tištěného slova nebo obrazového materiálu a gest. Její podoba je dvojího typu. Jedná se o přímý mezilidský styk, nebo sdělování zprostředkovaně pomocí technického zařízení. Svatoš (2009, s. 29) uvádí, že základním znakem sociální komunikace je sdělování mezi lidmi, což tvoří stejný základ i pro pedagogickou komunikaci. Proto můžeme říci, že pedagogická komunikace je případem sociální komunikace. Autor dále tvrdí, že pedagogická komunikace je determinována větším počtem okolností. Z pravidla probíhá ve vymezeném čase a prostředí, kdy lidé zaujímají určité role, je stanoven obsah a je především orientovaná cílově. Ve srovnání se sociální komunikací nejsou tyto determinanty tak zřetelné. O pedagogické komunikaci hovoří i Nelešovská (2009, s. 26) jako o komunikace, která je zvláštním případem sociální komunikace, jejímž prostřednictvím vychováváme, vzděláváme a sledujeme pedagogické cíle.

2.2 Interkulturní komunikace

V poslední době nabývá na důležitosti **interkulturní komunikace**. Zájem vzrostl převážně díky ekonomice, hospodářství, politice, rozšiřování Evropské unie, ale taky migrací obyvatelstva. Lidé různých zemí, kultur a národů se začali mezi sebou dorozumívat, blíže se poznávat a spolupracovat. Tento fenomén komunikace se začal nejdříve prosazovat v praxi, a to nejen na mezinárodní úrovni v oblasti kultury, umění, sportu apod., ale taky

v oblasti výchovy a vzdělávání. Až teprve později se interkulturní komunikace stala intenzivnějším zájmem příslušných vědních oborů po stránce teoretické i výzkumné. (Šindelářová, Škodová, 2013) Pro upřesnění, Průcha (2010, s. 17) uvádí, že někdy je pro interkulturní komunikaci ve vědecké terminologii používán termín „mezikulturní komunikace“, nebo „komunikace mezi kulturami“

Janebová (2010, s. 2-9) definuje interkulturní komunikaci jako dorozumívání se mezi lidmi z různých kultur. Do tohoto procesu dorozumívání se vstupuje kultura, která proces i výsledek komunikace výrazně ovlivní. Z hlediska vědního oboru se snaží popsat komunikaci mezi lidmi v souvislosti s jejich kulturou. Aktéři komunikace jsou představitelé konkrétní kultury, a proto jsou jejich zprávy ovlivněny kulturou, stejně jako jejich cíle a celý proces komunikace. Pro interkulturní komunikaci je důležitý aspekt kultury. Kultura je činitelem, který ovlivňuje hodnoty, vnímání, chování a způsob myšlení sdílené určitou skupinou osob. Kultura dává lidem příslušnost k dané skupině. Kulturu získáváme podvědomě díky sociálnímu prostředí.

Komunikace a kultura mají k sobě velmi blízký vztah a navzájem se prolínají. Janebová (2010, s. 8-9) tvrdí, že: *“Kulturu lze těžko zkoumat bez poznání způsobů komunikace a komunikaci nelze porozumět bez pochopení kultury.”* Proces, kdy se tvoří jazyk je důkazem toho, jak lidé v dané jazykové skupině chápou okolní svět a s jakou logikou ho začnou popisovat: pojmy, větami, gesty apod. Jazyk považujeme za konkrétní prostředek, kterým předáváme informace. Komunikací pak nazýváme celý proces, při kterém kódujeme myšlenku. Tuto myšlenku posíláme příjemci, který ji dekoduje. Ten jí následně přidělí význam a zareaguje na ni. Společný jazyk je prozatím k tomu, aby lidé mezi sebou sdíleli vzorce chování, myšlenky, pocity, normy, symboly apod. Je klíčovým prostředkem přenosu kultury. Občas se může stát, že i přesto, že lidé mluví stejným jazykem, nedojde k porozumění. Komunikace totiž vyžaduje porozumění skrytým nuancím a výrazům, které jsou spíše spojeny s kulturním kontextem než se znalostí slovíček. Jazyk a celý proces komunikace je ovlivněn kulturou. Během komunikace dochází k učení a sdílení společné kultury. Kulturu tvoří lidé se stejnými charakteristikami, včetně způsobu komunikace, případně jazyka. Původ kultury není vrozený, nýbrž naučený a sdílený a napomáhá k tomu právě komunikace. Jedinec se učí o zásadách společné komunikace komunikováním a zároveň se na komunikaci podílí. (Janebová, 2010 s. 8-9)

Kultura představuje negenetický naučený program determinující lidské chování a prožívání. Její původ není vrozený, zděděný ani instinktivní. Kultura je naučená a

kolektivně sdílená. Lidé se kultuře učí, mají genetický potenciál disponovaný k tomu, aby si kulturu osvojovali v průběhu sociálního učení. (Přívratský, Teodoridis a Vančata, 2010, s. 130) S kulturou souvisí i pojem **enkulturace**, který je procesem osvojování si kultury dané společnosti. (Švarcová, 2008, s. 14) Základem pro enkulturaci je přenos kulturních hodnot, norem a idejí. Tyto hodnoty jsou charakteristické pro každou společnost a jsou předávány z generace na generaci. Proces je zahájen od narození a končí až smrtí. Probíhá v různých typech sociálních skupin za účasti institucí. Od narození má na něj vliv rodina. V průběhu dospívání se však její vliv ztrácí a význam zaujímají sekundární instituce a sociální skupiny. V moderní společnosti se na enkulturaci podílí i prostředky masové komunikace, jako například internet, filmy, televize apod. Při průběhu procesu enkulturace se pomocí sociálního učení z biologické bytosti člověka stává bytost sociokulturní. Proces enkulturace se kryje s procesem socializace, která je definována jako: „*včleňování jednotlivce do systému společenských vztahů a osvojování si kulturně vymezených rolí.*“ (Přívratský, Teodoridis a Vančata, 2010, s. 130-131)

Jinou definici interkulturní komunikace nám předkládá Průcha (2010, s. 14-16), který interkulturní komunikaci definuje jako: „*Termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykových anebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifícnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.*“ Proces interkulturní komunikace probíhal od počátku lidské civilizace, kdy docházelo ke kontaktu lidí nejen uvnitř daného etnického společenství, ale také ke kontaktům lidí různých etnik, národů, kultur a příslušných jazyků. Historie lingvistiky a následné bádání přináší důkazy o tom, jak se lidé v nejstarších starověkých společnostech odlišovali nejen tím, že mluvili **rozdílnými jazyky**, ale taky svými **postoji a předsudky** k jiným etnikům a jejich jazykům. To dokazuje fakt, že v nejstarších formách interkulturní komunikace se jako faktory těchto procesů prolínaly psychologické, kulturní a lingvistické determinanty. Postoj je definován z hlediska sociální psychologie jako produkt učení, dá se interpretovat tak, že zdrojem formování postojů jsou zkušenosti člověka. Kromě tedy předsudků, ty jsou převzaté. **Postoje** vznikají na základě individuálních kontaktů a interakcí. Hotové postoje tyto kontakty a interakce ovlivňují v různých kulturách a subkulturách, kde se uplatňují různé normy. (Nakonečný, 2009, s. 234-235) Pojmem předsudek chápeme zvláštní hodnotící postoje, které jsou předpojaté.

Jedná se o subjektivní úsudky, které jsou emočně hodně nabitě a neopírají se o objektivní znalost k tomu, čemu se vztahují. (Průcha, 2010, s. 59-60)

Interkulturní komunikace je realizována prostřednictvím **přirozených jazyků**. Tím je míněn jazyk, který slouží k verbálnímu dorozumění v určitém etnickém společenství, typicky se jedná o národní útvary – odkud je odvozen pojem národní jazyk, kde spadá i čeština.

2.3 Interkulturní komunikace a jazyk

Když bychom chtěli objasnit roli jazyků v interkulturní komunikaci, je nutné vysvětlit základní situaci existence jazyků a další věci, které s tím souvisejí. Z praktického hlediska je nutné znát to, jaké cizí jazyky jsou pro občany České republiky užitečné. Dále je nutné vědět, kdy je dobré zahajovat vyučování cizího jazyka ve školských zařízeních.

Počty jazyků v současném světě nejsou přesně známy. Vyskytuje se zde asi 3000-6000 jazyků. Evropa počítá těchto jazyků zhruba 50. S jazyky souvisí pojem populační obsáhlost jazyků. Tento pojem vyjadřuje, kolik lidí z populace užívá daný jazyk. Přičemž není rozhodující počet lidí mluvících určitým jazykem jakožto svým mateřským, ale celkový počet všech lidí, kteří daný jazyk ve světě používají, i když se jedná o druhý jazyk vedle svého mateřského. Typickým příkladem je angličtina. Tímto jazykem nemluví pouze rodilí mluvčí v Británii, USA či Kanadě, ale taky početná populace v Indii, Pákistánu apod., kde je angličtina obvykle druhým úředním jazykem. Dalším pojmem, se kterými jazyky souvisí, je komunikační důležitost jazyků pro interkulturní komunikaci. I když je čínština nejrozšířenějším jazykem ve světě a mluví jí přes miliardu lidí, není tento jazyk z hlediska důležitosti v mezinárodním kontextu tak velký, jako již zmiňovaná angličtina, španělština či francouzština. Tyto jazyky, které jsou na nejvyšším stupni důležitosti nazýváme taky mezinárodní jazyky nebo tzv. světové jazyky. Tyto jazyky používáme v interkulturní komunikaci příslušníků více zemí mimo té, v níž je daný jazyk mateřským jazykem populace. Jen pár jazyků se rozšířilo do velké míry a staly se tak nástrojem komunikace pro mnoho lidí z různých koutů světa. Tyto jazyky bývají označovány jako **lingua franca**. Mezi tyto jazyky patří angličtina, němčina, ruština, španělština atd. Zbylým faktorem interkulturní komunikace je příbuznost jazyků. Lze říci, že lidé si snadněji osvojují jazyky jakožto cizí jazyk, který je příbuzný s jejich mateřským jazykem. (Průcha, 2010, s. 69-74)

Užívání různých jazyků má i svá úskalí. I v interkulturní komunikaci existují různé typy bariér, které mohou porozumění mezi komunikujícími lidmi méně či více ztěžovat. Faktory, které mají vliv na intenzitu těchto bariér jsou následující: prvním je velká odlišnost kultur. Z čehož vyplývá fakt, že čím více jsou si kultury vzdálené, tím vyšší je pravděpodobnost výskytu komunikačních bariér. Druhým faktorem je jazyk, který bývá v interkulturní komunikaci mezi jedinci používán. Bariéry jsou odlišné v situacích, kdy je pro komunikaci použit jazyk, kterým mluví jeden z partnerů jako jazykem mateřským a jiné mohou být v situacích, kdy oba komunikující používají zprostředkující jazyk, který není mateřským jazykem žádného z komunikujících. V interkulturní komunikaci se mohou objevovat situace, při kterých samotné použití daného jazyka může vytvořit bariéru v komunikaci. Nutno podotknout, že ne ale kvůli neznalosti jazyka na straně jednoho komunikujícího, ale z důvodu negativního postoje k tomuto jazyku. Příkladem je Belgie, která je jazykově rozdělena na dvě části: vlámskou a valonskou. Mezi těmito rozdílnými etnickými skupinami na území Belgie dochází k dlouholetým sporům, které se odráží i v postojích k jejich jazykům. Dalšími příčinami těchto překážek jsou také stereotypy a etnofaulismy. **Etnickými stereotypy** se rozumí postoje jedné etnické skupiny vůči jiné nebo jiným etnickým skupinám, kdy tyto postoje mohou zaujímat záporné hodnocení nebo diskriminační prvky. (Průcha, 2010, s. 63-68) Specifickými projevy etnických a národních stereotypů jsou tzv. etnofaulismy. Tyto výrazy jsou neoficiální označení používaná příslušníky jedné národnostní skupiny vůči příslušníkům jiných etnik, ras a národů. Vyjadřují se nejen k samotným obyvatelům, ale k jazyku, mentalitě, zvykům, oblečení atd. Příkladem jsou výrazy typu „Němčouři“, „Frantíci“ apod. V češtině bývají často používány výrazy na adresu Vietnamců „rákosníci“ nebo na adresu Romů „černé huby“.

Za další překážky v interkulturní komunikaci můžeme považovat rasismus, který je souhrnným označením pro konkrétní jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových či etnických odlišností a je přetvářen na nepřátelské aktivity vůči lidem, kteří jsou jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování. Toto chování může mít verbální nebo fyzický aspekt. (Průcha, 2007, s. 64) Dále mezi překážky patří příbuzný pojem, a to xenofobie. Jedná se o nadměrný strach z cizích lidí, cizinců nebo z neznámého místa. (Hátrl, Hartlová, 2010, s. 682). Poslední, co vnímáme jako důležitou bariéru v interkulturní komunikaci, je etnocentrismus, kdy se jedná o vědomé nebo nevědomé přesvědčení toho, že vlastní kultura nebo rasa jedince je nadřazená rasám a kulturám jiným. (Tesař, 2007, s. 68)

Jedním z předpokladů interkulturní komunikace je znalost cizích jazyků. Bez jazyka není komunikace a bez znalosti cizího jazyka není možné uskutečňovat interkulturní komunikaci. Aby člověk dospěl ke znalosti cizího jazyka, je nutné se mu učit a osvojit si jej do určité úrovně. Většina lidí se cizímu jazyku učí ve školním vzdělávání. Škola má tak přímý dopad na interkulturní komunikaci. Jde o to, že pokud se mladá generace učí cizímu jazyku ve škole, zvyšuje se tak šance dané společnosti na to, aby interkulturní komunikace příslušníků probíhala na kvalitní úrovni. Proto by měl mít každý stát, včetně České republiky, zformulovanou státní vzdělávací jazykovou politiku. Tato politika zahrnuje konkrétní problémy strategického významu. Tato strategie nabízí několik otázek, jako například: Které jazyky zavést do školního vzdělávání? Kolik cizích jazyků by se mělo zavést do vyučování? Jak velkou populaci vzdělávat cizími jazyky? Jaký je vhodný věk pro začátek s vyučováním cizího jazyku u dětí? K jakým cílům dospívá a jaké metody použít ve vzdělávání cizího jazyka apod. (Průcha, 2010, s. 107-108)

Janebová (2010, s. 8) uvádí, že pro úspěšnou interkulturní komunikaci ve školách je nezbytné ji propojit s požadavky multikulturní výchovy.

V České republice je vzdělávání cizího jazyka a dalšího cizího jazyka podpořeno rámcovým vzdělávacím programem. Další cizí jazyk škola zařazuje podle svých možností až od 8. ročníku a její časová dotace je 6 hodin. Tato oblast rámcového vzdělávacího programu umožňuje nalézat skutečnosti a chápání, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují základ pro komunikaci žáků v rámci celého světa. Tím, že si žáci osvojují jazyky, snižují možné jazykové bariéry. Osvojený cizí jazyk přispívá taky k mobilitě žáků, jak v osobním životě, tak i v dalším studiu anebo i budoucím zaměstnání. Další, k čemu cizí jazyk přispívá, je poznávání odlišností ve způsobu života lidí jiných zemí a jejich odlišných kultur. Prohlubuje žákům vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance. Utváří vhodné podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech. (RVP ZV, 2021, s. 16-17)

Požadavky na vzdělávání v cizím jazyce vychází ze Společenského referenčního rámce pro jazyky, kde jsou popsány různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. (RVP ZV, 2021, s. 16-17)

Vzdělávání v cizím jazyce podle referenčního rámce předpokládá, že úroveň dosažení cizího jazyka bude A2 a vzdělání v dalším cizím jazyce předpokládá dosažení jazyka na úrovni A1. Pro úspěšnost jazykového vzdělávání je důležité i to, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání. Rámcový vzdělávací program v oblasti cizího jazyka a dalšího cizího jazyka vytyčuje

následující cíle, které mají pomoci k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a žáka vede k:

- Pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství.
- Rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturních rozmanitostí.
- Zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace. (RVP ZV, 2021, s. 16-17)

3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

V poslední kapitole se budeme zabývat multikulturní výchovou (dále jen MKV). Zaměříme se na definici tohoto pojmu, cíle a taky to, jak je MKV zařazena do školního kurikula. Nejprve se však dotkneme pojmu multikulturalismus, který s pojmem MKV souvisí a shledáváme tak za vhodné jej vymezit. Pojmem multikulturalismus se zabývá projekt Varianty (2002, s. 12) kde je na něj nahlíženo z několika úhlů pohledu. Prvotně pod pojmem multikulturalismu vidí **stav společnosti**, ve které spolu žijí různé sociokulturní skupiny, které mají specifické systémy institucí, tradice, postoje a hodnoty. Toto pojetí je neutrálním a neznamena automatickou přítomnost tolerance a respektu různých skupin a jejich vztahů. Další pojetí uvádí, že se jedná o **proces**, během kterého dochází k výměně kulturních statků, vzájemného ovlivňování různých systémů a případně k tvorbě statků nových. Předposlední pojetí souvisí s **vědeckou teorií**, která se zabývá různými aspekty sociokulturní rozmanitosti. Multikulturalismus se zaměřuje, zkoumá a srovnává různé náhledy na svět, odlišné pojetí na skutečnosti, pestré vzorce jednání, komunikační kódy. Taky se zabývá kulturními rozdíly jako účinek adaptace společnosti na různá prostředí. Posledním pojetím je multikulturalismus považován za **společenský cíl**, který znamená vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti, která zahrnuje různé množství sociokulturních skupin. Soužití těchto skupin má být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, komunikace a konstruktivní spolupráce. Toto pojetí zahrnuje nástroj multikulturalismu, který souvisí i s naší kapitolou, čímž je multikulturní (interkulturní) vzdělávání. Průcha (2011, s. 15) definuje MKV jako edukační činnost, která učí lidi z různých etnik, ras, národů a náboženských skupin spolu žít, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Je zprostředkovávána v různých vzdělávacích programech ve školách, v mimoškolních zařízeních, v reklamních kampaních, v politických opatřeních a v osvětových akcích.

Dokumentem, který se zabývá problematikou multikulturní výchovy, je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, znám pod názvem Bílá kniha. Tento dokument vytyčuje obecné cíle vzdělávání. V oblasti multikulturní výchovy jsou cíle Bílé knihy následující: Vzdělávání by mělo vést k partnerství, spolupráci a solidaritě. Její úsilí by mělo směřovat k životu bez konfliktů, negativních postojů ve společnosti, a to nejen u druhých lidí, ale i národních menšin, kultur apod. Jedinec by měl být schopen přijmout odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního provázaného světa. Dále by měla poskytovat informace o odlišných menšinách (romské, židovské a německé), jejich osudech a kultuře,

kdy se utváří vztahy sounáležitosti s odlišnými menšinami. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001, s. 14-15)

3.1 Multikulturní výchova jako průřezové téma

Dalším důležitým dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, (dále jen RVP ZV), který řadí MKV do **průřezových témat** základního vzdělávání. Umožňuje žákům seznamovat se s různými kulturami, s různorodostí tradic a hodnot odlišných kultur apod. Na základě poznávání rozmanitostí kultur si žáci mohou uvědomovat i svou kulturní identitu a hodnoty. MKV jako průřezové téma zprostředkovává poznání vlastní kultury a porozumění odlišnostem jiných kultur. Měla by u žáků rozvíjet smysl pro spravedlnost, toleranci a solidaritu. U menšinového etnika napomáhá k seznamování s naší společností, seznamuje je se základními specifiky ostatních národností na našem území. Napomáhá k tomu, aby se obě skupiny respektovaly a navazovaly spolupráci. MKV se dost značně dotýká i mezilidských vztahů ve školním prostředí. Tyto vztahy jsou provázané od učitelů k žákům, dále mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místními komunitami. Škola by měla zajistit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, protože je prostředím, kde se setkávají žáci z různých sociálních a kulturních prostředí. Přispívá k tomu, aby žáci minorit byli úspěšní, tak jako žáci majorit, to přispívá ke vzájemnému poznání obou skupin a toleranci. MKV by měla odstraňovat předsudky, nepřátelství vůči neznámému. MKV je provázána velkou škálou vzdělávacích oblastí. Nejvíce se jedná o Jazyk a jazykovou komunikaci, Člověk a společnost, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a příroda, kde se prolíná nejvíce v oboru Zeměpis. Propojování MKV s danými předměty záleží na obsahu předmětu, který je spojován s odlišnými národními či etnickými skupinami. (RVP ZV 2021, s. 131-132)

RVP ZV vytyčuje tematické okruhy průřezového tématu. Tyto okruhy vycházejí z aktuálního dění ve škole a současné situace ve společnosti. Výběr témat je ovlivněn vzájemnou dohodou mezi učiteli a žáky apod. Prvním okruhem je **kulturní diference**, kde je zdůrazňována jedinečnost a individuálnost každého člověka. Zabývá se poznáváním vlastního kulturního zakotvení a respektem různých kultur. **Lidské vztahy** zahrnují práva lidí žít, kooperovat, tolerovat se s lidmi různých etnik, náboženství apod. Zahrnuje předsudky, stereotypy. Uplatňuje princip slušného chování. Snaží se přispět k osobnímu zapojení žáků z odlišné kultury do prostředí školy a kolektivu třídy. Etnický původ zdůrazňuje rovnocennost všech etnických skupin a kultur. Přispívá k obeznámení žáků

s národnostními menšinami, které žijí v České republice nebo v evropské společnosti. Vede žáky k rozpoznání nesnášenlivého chování a seznamuje je s důvody vzniku tohoto chování. **Multikulturalita** zahrnuje předpokládaný vývoj multikulturního světa jako nástroj k obohacování. Poukazuje na rysy jazyků a jejich rovnocennost. Poukazuje na význam cizího jazyka jako nástroj pro dorozumívání se. **Princip sociálního smíru a solidarity** vede k odpovědnosti a přispívání lidí za odstranění nesnášenlivého chování, diskriminace a předsudků vůči odlišným kulturám. Způsob žití v nekonfliktní multikulturní společnosti, dovednost společně spolupracovat a dodržování lidských práv. Přínos průřezového tématu rozvíjí osobnost žáka ve dvou oblastech: **oblast vědomostí, dovedností a schopností**. K rozvoji dochází tím, že poskytuje žákům znalosti o různých kulturách žijících v naší společnosti. Dovednost orientace žáků v pluralitní společnosti a obohacování na základě kontaktů s odlišnými kulturami. Důležitost komunikovat s lidmi jiných kultur, respektovat jejich práva a práva svá. Učí žáky toleranci a chápání jiných zájmů a názorů. Učí žáky přijmout fakt, že všichni jedinci mají stejná práva bez ohledu na etnickou skupinu, a že všechny kultury a rasy jsou si rovnocenné a žádná není nadřazena jiné. Rozvíjí schopnost poznat a tolerovat různé národy, náboženství apod. a prohlubovat mezi nimi spolupráci. Napomáhá k rozpoznávání nesnášenlivého chování, rasismu a xenofobie. Učí žáky uvědomovat si své dopady verbálních a neverbálních projevů a nést zodpovědnost za své jednání. MKV obohacuje a seznamuje žáky se základními pojmy, jako například rasismus, etnikum, národnost apod. Další oblast je **oblast postojů a hodnot**, ta pomáhá žákům utvářet si toleranci a respekt k odlišným kulturám a uznávat je. Žáci by si dále měli uvědomovat svou vlastní identitu, reflektovat vlastní kulturu apod. Učí žáky vnímat odlišnost, jako obohacující prvek sebe samých. Vede k angažovanosti při potírání projevů nesnášenlivého chování – rasismus, xenofobie a diskriminace. Učí vnímat osobnost člověka jako občana, který se podílí na utváření vztahu mezi majoritou a minoritou. (RVP ZV, 2021, s. 132-133)

Projekt Varianty (2002, s. 14) přichází s cíli interkulturního vzdělávání (IKV), kde je obecným cílem podpora a upevnění vzájemných vztahů mezi různorodými skupinami, převážně tedy mezi majoritou a minoritou. Žáci by si měli uvědomit, že rozmanitost je i nadále znakem rovnosti všech odlišných sociokulturních skupin. Žáci se snaží poznat odlišné identity, respektovat je a brát je za rovnocenné. V neposlední řadě je cílem naučit se řešit konflikty přiměřenou cestou. Souhrnným cílem IKV je tedy připravit žáky na život v kulturně pluralitní společnosti tak, že je vybaví příslušnými a důležitými interkulturními

kompetencemi. Mezi tyto kompetence patří: znalost různých kulturních skupin žijících jak u nás, tak i v Evropě. Dovednost orientovat se v pluralitním světě, využívat interkulturní komunikaci k obohacování sebe sama i druhých. Postoje tolerance, respektu a otevřenosti k ostatním kulturám. Hladík (2006, s. 27) definuje cíle multikulturní výchovy následovně jako disciplíny, která je někdy označována jako protipředsudková výchova. Prvním cílem je **podporovat žáky k tomu, aby si vytvářeli pozitivní vlastní a skupinovou identitu a sebevědomí**. Tento cíl umožňuje žákům vytvořit takové prostředí, ve kterém nikdo není nadřazený nebo podřazený. Dalším cílem je **posílit vzájemné vztahy mezi komunitou, rodinou a školou**, kam dítě patří nebo dochází. Zde jde o vytvoření kvalitního, nekonfliktního a tolerantního vztahu mezi majoritou a minoritou. Velké úskalí je shledáváno v tom, že ve školách jsou neustále používány učebnice, které zohledňují jen monokulturní společnost. Posledním cílem je zvýraznit **sociální spravedlnost**, u které budeme podporovat takové jednání, které nevede k diskriminaci, rasismu, předsudkům a násilí, nýbrž právě k toleranci, otevřenosti a kooperaci mezi majoritou a minoritou. Mezi cíle vyučovacího procesu MKV podle Šiškové (2008, s. 35) patří předávání znalostí, předávání dovedností a předávání společenských hodnot.

3.2 Metody multikulturní výchovy

Pro snazší realizaci MKV mohou sloužit metody, které uvádí META (©2020). Jako první se věnuje metodě **biografické práce**, která pracuje s vlastní životní zkušeností, kdy je zkušenost převáděna na určitý příběh. Na základě této metody si žák zpětně vybavuje dané téma, jak se vyvíjelo, jak jej ovlivnilo apod. Další metodou je **orální historie**, ta je realizována tak, že jsou zde zastoupeny dvě role. Role tazatele a někoho, kdo na položené otázky odpovídá. V pedagogické práci se orální historie využívá dvojím způsobem. Jedním z nich je, že si žák najde svého informátora a s ním vede rozhovor na dané téma. Když se žáci poté opět sejdou, referují jednotliví účastníci o svých poznatcích. Na základě rozhovorů pak hledají shodné a rozdílné zážitky. Druhý způsob využití této metody spočívá v tom, že je vytvořena beseda s pamětníkem, se kterým je veden rozhovor. Další metodou, kterou META uvádí je **Sociometrie**, která slouží jako ochutnávka k určitému tématu. Na základě této metody si žáci utváří vztah k probíranému tématu a setkávají se s růzností, která se ve skupině vyskytuje spolu s tématem. Pedagog položí žákům otázku a žáci se rozmisťují po místnosti k předem vyznačeným odpovědím, dle svého uvážení. **Sokratovský dialog** je další metodou MKV. Tato metoda spočívá v tom, že se žáci více naučí, když budou sami zaujatí tématem a budou si sami klást otázky, na které si malými

krůčky budou hledat odpovědi. **Multikulturní kalendář** je metodou, která slouží ke vzájemnému poznávání kulturních svátků a tradic. Tyto svátky si žáci z různých kultur představují a vytváří si tak vzájemnou orientaci o tradicích a svátcích jiných kultur. Další metodou je **myšlenková mapa**, do které je umístěn centrální pojem a následně žáci hledají souvislosti a obsahové konotace.

Odlišné metody IKV přináší projekt Varianty (2002, s. 19-20). První metodou je **diskuze**, která má vést žáky k vyjasňování svých postojů, názorů apod. Téma by mělo být zajímavé, dobře formulované a adekvátní ke znalostem a schopnostem studentů. Před zahájením této metody je vhodné, aby byla stanovena pravidla. Další vybranou metodou je **brainstorming**, jehož principem je rychlé shromažďování a zapisování nápadů na vybrané téma. **Skupinové vyučování** používá ke své práci menší skupiny, než jsou samotné třídy. Práce vyžaduje týmové úsilí, kooperaci, vzájemnou pomoc a kolektivní řešení daného problému. **Simulační hry a dramatizace**, tady jde o hravé činnosti, které rozvíjí efektivní myšlení studenta, jeho tvořivost a taky estetický a mravní cit. Dramatizace souvisí s hraním rolí, díky čemuž student získává empatii, která se prolíná do dřívějších i nových zkušeností. Kritické myšlení nepředstavuje specifickou metodu práce, ale spíš jde o koncepci, kterou chceme u žáků vypěstovat. Studenti by měli být schopni pozorně číst a analyzovat texty a třídit informace. Poslední metodou je **projektové vyučování**, které je dlouhodobé a studenti zpracovávají zadané téma. Během práce na projektu se učí studenti organizovat složité pracovní úkoly.

Gollob a Krapf (2012, s. 11-33) vytvořili soubor aktivit, které doplňují MKV v oblastech zaměřených např. na vytvoření **atmosféry ve třídě**. Zde uvádějí, že tyto aktivity mají žákům umožnit poznat svou identitu, rozvíjet se ve spolupráci s různými lidmi, formují si pravidla a funkčnost mikrospolečnosti, kterou si vytváří vzájemnou kooperaci. Dále se aktivity zaměřují na **ujasňování hodnot**. Zde se žáci učí, jak využívat svobodu myšlení a jak předat své vlastní postřehy díky konfrontaci s ostatními lidmi. Svoboda jedince vede k pluralistické společnosti, kde je člověk řízen svými vlastními hodnotami a přesvědčením. Právě onen pluralismus může mít za následek konflikt. Naše společnost řeší právě v souvislosti s pluralismem otázku typu, jak je naše země závislá na uznávání kompromisu, nenásilí nebo integraci menšin. Důležitou roli hrají taky aktivity, které souvisí se seznámením s **lidskými právy**. Umožňují žákům spojit osobní zkušenosti s lidskými právy a spojit si je tak s každodenním životem. Dále žáci prozkoumávají význam těchto práv a pochopení principů. Na základě aktivit by si žáci měli uvědomit, že naše práva končí tam,

kde začínají práva ostatních. Poslední souhrn aktivit se zabývá **vnímáním ostatních**. Aktivity pomáhají žákům uvědomovat si své vlastní předsudky a stereotypy, kriticky nad nimi přemýšlet a případně je odbourávat.

S dalšími metodami přichází i Hladík (2006, s. 29-30), který uvádí, že využití metod musí být sestrojeno na míru k příslušnému věku a vzdělávací úrovni žáků. Autor zdůrazňuje, že v této souvislosti je nutno hovořit o kontinuální multikulturní výchově, kdy působení začíná v předškolní věku, pokračuje přes základní, střední a vysokoškolské vzdělávání. Pro efektivnost MKV je zcela nevhodné užívat metodu výkladu či přednášky, naopak mezi vhodně zvolené metody patří hry, besedy, pracovní listy, diskuze apod.

3.3 Problémy s realizací multikulturní výchovy

Průcha (2004) uvádí, že realizace multikulturní výchovy není jednoduchou záležitostí. Kdyby tomu tak bylo, žáci by se ve školách zbavovali etnických a rasových předsudků, byli by tolerantní vůči jiným rasám či národům, nesdíleli by negativní stereotypy apod. Bohužel tomu tak není. Autor definuje tři hlavní problémy spojené s realizací MKV. Mezi první, hlavní problém, zařadil to, že **MKV má svou základnu v určitých vědeckých teoriích a výzkumech**. Tyto výzkumy a teorie nashromáždily velkou spoustu poznatků a nálezů, jež by bylo nutno respektovat v didaktických programech MKV, což není zatím realizováno a není to ani jednoduché uskutečnit. Poznatková oblast MKV čerpá z několika věd, jako je například etnologie, sociologie, kulturní antropologie, interkulturní komunikace apod. Důvodem je, že tato oblast je velmi mnohostranná a vlastnostmi, které má, je taktéž hodně variabilní. Z toho plyne její obtížná uchopitelnost. Mezi další problém zařadil autor **obsah MKV** ve školách. Zaměřuje se na, co se žáci mají učit a s jakými výsledky a efekty. V českém vzdělávacím prostředí se MKV zaměřuje převážně na problematiku soužití s Romy a na pomoc se začleněním těchto žáků do školního vzdělávání. Proto je v České republice většina publikací a metodik směřována na tuto část MKV a zbytek obsahu je opomíjen. Nelze spojovat multikulturní výchovu pouze s romskou problematikou. MKV tvoří i jiná závažná témata. Jedná se například o srovnávání kultury a mentality vlastní etnické skupiny s kulturami a mentalitami jiných etnických skupin. V případě našich občanů se jedná o etnika, s kterými Češi sousedí – Němci, Poláci, Slováci apod. Další oblast MKV by měla být věnována postojům českých žáků k různým imigrantským skupinám. V České republice žije spousta cizinců, kteří jsou převážně Slováci, Vietnamci, Ukrajinci, Rusové apod. V důsledku toho, že žáci či studenti vstoupí

jednou na trh práce, lze očekávat, že se s cizinci budou setkávat častěji, a tudíž by měli být připravováni na to, že lidé jiného etnika a kultury mohou mít odlišné hodnotové systémy, kulturní vzorce chování, komunikační etiketu apod. Povolání, v kterých se s lidmi z odlišných kultur mohou nejčastěji setkávat, jsou především úředníci, policisté, lékaři, pracovníci v obchodní sféře apod. Zde by měla MKV směřovat k utváření si základu interkulturní kompetence. Zde jsme si popsali důvody, proč je nutné se zabývat MKV v širším pojetím než jen v užším pojetí problematiky týkající se romského etnika. Třetí problém, který autor uvádí, je **schopnost učitelů realizovat MKV**. Jakým způsobem mají být připravováni noví učitelé a jak zde působí lidský faktor v této choulostivé záležitosti. Pro většinu učitelů je MKV novinkou v oblasti vzdělávání a učitelé na tuto novinku nebyli ve svém studiu připravováni. Není pro ně připraven dostatek vhodných metodických materiálů, aby věděli, jakým způsobem začlenit MKV do vzdělávání. Stejně tak není vytvořen další koncepce dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti. Průcha (2004) dále uvádí, že v současné době nejsou doklady o tom, jak učitelé realizují MKV ve vyučování a s jakými potížemi se musejí potýkat. Z čehož nejde vyvozovat, jakým způsobem úskalí MKV odstraňovat. V souvislosti s učiteli se mluví ještě o problematice etnických postojů a stereotypů. Tyto postoje a stereotypy, mají učitelé u žáků nějak ovlivňovat, mohou být však překážkou, mají – li učitelé sami negativně zaměřené názory, postoje, stereotypy k odlišným kulturám apod. Hodnotové orientace a postoje učitelů nemusí být vždy ve shodě s postoji žáků nebo s jinými školskými dokumenty či učebnicemi. Takže s etnickým vědomím, se kterým žáci přicházejí do školy není správné jej opomíjet, ale právě naopak, je nutné z něj při výuce vycházet.

Zarážející je dle Průchy (2011, s. 46) to, že určité požadavky na to, čeho mají učitelé v MKV u žáků dosahovat, se vůbec nezmiňují o stavu etnického vědomí, které si už žáci osvojili před nástupem do školy. K realizování MKV nelze přistoupit tak, že opomeneme žákovu kognitivní vybavenost. Každý žák má zabudované určité znalosti, hodnoty a postoje, které se vztahují k multikulturní realitě. Každé dítě, ještě před zahájením školní docházky, má nějaké znalosti o etnické odlišnosti lidí. Těmto znalostem a postojům se žáci učí ve svém prostředí, kde vyrůstají. Není to učení záměrné, nýbrž spontánní, takže se jedná převážně o to, co slyší od svých rodičů, kamarádů nebo o to, co vidí v televizi.

Průcha (2004) uvádí i pozitivum, které souvisí s uplatňováním MKV v přípravném vzdělávání učitelů. Tvrdí, že většina pedagogických fakult, které připravují budoucí učitele, má již začleněnu MKV do vzdělávacího programu, i když se většinou jedná o

volitelný předmět. Nutno podotknout, že povinné kurzy MKV je obtížné realizovat, poněvadž odborníků na tuto problematiku je na vysokých školách opravdu málo. Začlenění MKV do vzdělávacího kurikula je důležité, nicméně její realizace je poměrně obtížnou záležitostí. Problémy s ní spojené nejsou řešitelné pouze ze strany učitelů a školy. Nelze očekávat, že když se stane MKV povinnou součástí vzdělávání, že přinese v nejbližších letech pozitivní efekt. Musíme počítat s tím, že jde u dlouhodobou záležitost, na kterou by škola neměla zůstat sama.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Tématem multikulturních kompetencí ve vzdělávání v českém prostředí se dlouhodobě a systematicky příliš mnoho autorů nevěnuje. Nicméně nalezneme zde pár významných autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Tímto tématem se u nás zabývají autorky L. Šulová a M. Morgensternová, které se konkrétně věnují rozvoji interkulturní kompetence, psychologie a komunikace. V případě měření interkulturní kompetence uvádí test kulturní adaptability. Cílem tohoto testu je určit kulturní adaptabilitu u účastníků interkulturních kurzů. (Hladík, 2014, s. 62)

Pokud poukážeme na další empirická data v souvislosti multikulturních kompetencí ve vzdělávání, je možné zmínit výzkum, jehož autorem je Hladík (2011, s. 51-52). Tento výzkum zkoumal vztah kognitivní a afektivní složky multikulturní kompetence u žáků základních, středních a vysokých škol. Autor pokládá za nejdůležitější zjištění tohoto výzkumu to, že se vztah mezi znalostí a postojem (kognitivní a afektivní složkou) mění v závislosti na věku. U žáků základních škol nebyl zjištěn vztah mezi znalostmi a postoji. Prokazatelnost tohoto vztahu, kdy souvisí znalost s postojem, se objevuje až u studentů středních škol.

Dalším výzkumem, který přináší zajímavé poznatky, je výzkum autorů Hladíka a Pagáčové. Tento výzkum se týkal významu obsahu multikulturní kompetence na základní škole. Výzkum se zabýval tím, jaký význam učitelé a žáci přisuzují multikulturním subkompetencím a taky tím, jaké faktory mohou mít vliv na utváření postojů k odlišným kulturám, cizincům a národnostním menšinám. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé pokládají sami sebe za nejméně významný faktor, který žáky ovlivňuje v utváření postojů v multikulturní realitě. Toto zjištění přináší otázku, jak moc je efektivní multikulturní výchova na základní škole? (Hladík a Pagáčová, 2013, s. 38)

V návaznosti na tato zjištění a výzkumy se zabýváme v naší práci multikulturní kompetencí žáků základních škol a chceme je co nejlépe popsat a přinést tak nová data. Přeci jen je to aktuální a v naší zemi méně prozkoumané téma, jak uvádí Hladík (2014, s. 62). Snažíme se tak poukázat na to, že přestože český pedagogický výzkum nemá velké množství výzkumných nálezů v této oblasti, jsou přece jen k dispozici přeci jen nějaká empirická data jsou.

Na základě těchto výzkumů a také toho, že problematika multikulturní kompetence není příliš prozkoumaným tématem, jsme si položili následující otázky, které nás vedly k realizaci našeho výzkumu diplomové práce. Tyto otázky mají následující podobu:

- Jak žáci rozumí odlišným kulturám, jaké jsou jejich znalosti, dovednosti, jak dokáží o lidech jiné kultury mluvit?
- Jaké jsou z pohledu žáků faktory nesnášenlivého chování a jak s tím souvisí cizí jazyk?

4.1 Výzkumné cíle

V naší práci jsme si zvolili několik cílů. Prvním cílem našeho výzkumu je zjistit úroveň osvojení multikulturní kompetence u žáků 8. a 9. ročníků základních škol. Poté jsme zvolili další výzkumný cíl, kterým je zjistit, jací činitelé ovlivňují znalosti žáků 8. a 9. ročníků základních škol týkající se lidí odlišných kultur. Dále cíl, kterým chceme identifikovat, multikulturní komunikační dovednosti žáků. Následně chceme v naší práci zjistit, jaké faktory z pohledu žáků mají vliv na nesnášenlivé chování a v poslední řadě chceme zjistit, jaký vliv má z pohledu žáků schopnost dorozumět se v cizím jazyce na nekonfliktní chování.

4.2 Pojetí výzkumu

Za účelem zjistit míru osvojené multikulturní kompetence u žáků 8. a 9. ročníků základních škol, jsme zvolili kvantitativní výzkumné pojetí. Toto pojetí jsme zvolili i při zjišťování činitelů, kteří ovlivňují znalosti žáků 8. a 9. ročníků. Chceme popsat, jaká je právě úroveň těchto multikulturních znalostí, dovedností a také, kteří činitelé na toto získávání znalostí působí. Za cílem identifikovat multikulturní komunikační dovednosti žáků. Za cílem zjistit, jaké faktory z pohledu žáků mají vliv na nesnášenlivé chování. Nakonec, jaký vliv má z pohledu žáků dorozumět se v cizím jazyce na nekonfliktní chování. Volíme kvalitativní pojetí výzkumu.

4.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem kvantitativního šetření se stali žáci základních škol. Jednalo se o 8. a 9. ročníky. Výzkumu se zúčastnilo 289 respondentů z pěti různých základních škol. Tito respondenti byli osloveni na pěti různých základních školách v oblasti Valašska.

Z dotazovaných žáků bylo 147 (51%) dívek a 142 (49%) chlapců. Zaměříme-li se na ročníky, zastoupení bylo následující. Dotazovaných žáků 8. ročníků bylo 138 (47%). Žáků 9. ročníků, bylo 154 (53%). Pro zpracování kvalitativní části našeho šetření jsme vybrali 6 žáků základních škol, kteří splňovali kritérium ročníku, který navštěvují. Jednalo se o žáky osmých a devátých tříd.

4.4 Metoda

Pro naši práci jsme zvolili výzkumné nástroje dvojího typu. Jako první si popíšeme a zaměříme se na kvantitativní nástroj našeho výzkumu. Pro toto zkoumání jsme vybrali dotazník. Tento dotazník jsme zvolili za účelem zjištění úrovně osvojených multikulturních kompetencí u žáků 8. a 9. ročníků základních škol a zjištění toho, jací činitelé ovlivňují znalosti žáků týkající se lidí odlišných kultur. Dotazník se skládá ze tří oblastí. První oblast zjišťuje demografické údaje respondentů. Zde se žáků ptáme na pohlaví a ročník, který navštěvují. Druhá část našeho nástroje je zaměřena na zjišťování činitelů, kteří ovlivňují získávání znalostí o lidech odlišných kultur. Jedná se o položky 1–14, kde jsou tyto činitelé uvedeni. Poslední oblast dotazníku (otázky 15–41) se zabývá situacemi, které ilustrují konkrétní kompetence. Celkově má tedy sestavený dotazník 41 položek, plus 2 otázky s demografickými údaji. Tyto položky jsou vyhodnocovány na pětistupňové stupnici Likertovy škály, kdy 1 (minimální ovlivnění, či zvládám minimálně) a 5 (maximální ovlivnění, či zvládám maximálně). Vyplnění tohoto dotazníku zabere zhruba 15 minut. Sběr kvantitativně orientovaných dat byl realizován v září a říjnu 2020. Bylo rozdáno 500 dotazníků. Návratnost činila 289 plně vyplněných dotazníků, což v procentuálním vyjádření činí 57,8%.

Poslední, čemu se chceme věnovat, je třetí oblast dotazníku. Tuto část jsme si dále ještě rozdělili na 4 kategorie pro lepší zpracování a orientaci. Toto rozdělení je na základě toho, jak je nahlíženo na definici multikulturní kompetence. Podle Hladíka (2010 s. 31) je multikulturní kompetence chápána jako celkový soubor složky, která zahrnuje nejčastěji

znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a komunikaci. Z tohoto důvodu jsme si pojmenovali kategorie následovně:

1. **Dovednosti (2 otázky)**
2. **Uvědomění (6 otázek)**
3. **Schopnosti (5 otázek)**
4. **Znalosti (14 otázek)**

Dovednosti	15.	Dovednost přemýšlet nad informacemi, které získávám o jiných kulturách a vytvářet si vlastní názor.
	16.	Dovednost rozpoznat nesnášenlivé chování, neboli rasismus či xenofobii
Uvědomění	17.	Uvědomění si, že svým chováním můžu ovlivnit to, jak se lidé jiných kultur cítí ve společnosti.
	23.	Uvědomění si hodnot své vlastní kultury.
	24.	Uvědomění si svých vlastních předsudků a postojů vůči jiným kulturám.
	25.	Uvědomění si, že komunikace je nástroj k nekonfliktnímu chování.
	26.	Uvědomění si, že žádná rasa není nadřazená jiné rase.
	27.	Vnímám odlišnost jiných kultur jako pro mě obohacující.
Schopnosti	18.	Schopnost ctít názor, že všichni lidé jsou si rovni.
	19.	Schopnost dorozumět se s cizincem.
	20.	Schopnost dorozumět se v cizím jazyce.
	21.	Schopnost tolerovat odlišnosti jiných kultur.
	22.	Schopnost zasáhnout při projevu rasismu a xenofobie.
Znalosti	28.	Znalost historie Romů.
	29.	Znalost, jaké národnosti a cizinci žijí na území v ČR.
	30.	Znalost odlišností světových náboženství.
	31.	Znalost pojmu diskriminace.
	32.	Znalost pojmu etnikum.
	33.	Znalost pojmu kultura.
	34.	Znalost pojmu národnost.

	35.	Znalost pojmu rasismus.
	36.	Znalost pojmu xenofobie.
	37.	Znalost romské kultury.
	38.	Znalost ukrajinské kultury.
	39.	Znalost vietnamské kultury.
	40.	Znalost vlastní kultury.
	41.	Znalost a uplatnění práv svých a práv lidí odlišné kultury.

Tabulka 1 Rozdělení položek dotazníku

Při vyhodnocování dotazníku pro otázky číslo 15 až 41 pracujeme s popisnou statistikou. Konkrétně jsme zvolili vyhodnocení pomocí aritmetického průměru a směrodatné odchylky. Každá z položek je vyhodnocována zvlášť a následně popsána v rámci oblasti, kam spadá.

Druhý nástroj jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který nám umožní identifikovat multikulturální komunikační dovednosti žáků. Dále chceme zjistit, jaké faktory z pohledu žáků mají vliv na dané chování. V poslední řadě chceme zjistit, jaký vliv má na utváření multikulturální kompetence má z pohledu žáků schopnost dorozumět se v cizím jazyce. Tento polostrukturovaný rozhovor byl uskutečněn na základě videí, kde byly simulovány dvě situace nesnášenlivého chování vůči lidem jiné rasy. Tato videa mají navodit atmosféru a dále ulehčit dotazovaným respondentům vyjádřit své názory, pocity a celkově hovořit o této problematice. Rozhovory probíhaly v listopadu a prosinci 2020 a zúčastnilo se jich 5 žáků z osmých a devátých ročníků.

4.5 Analýza dat

Data, která byla sesbírána dotazníkovým šetřením, jsme roztřídili a zaznamenali do programu Microsoft Excel. K samotnému zpracování jsme využili program Statistica. Pro zpracování dat u výzkumné otázky **VO1**, pracujeme s aritmetickým průměrem a směrodatnou odchylkou. Byly vytvořeny 4 oblasti, které jsme si nazvali následovně: dovednosti, uvědomění, schopnosti, znalosti. Podobně je to i u **VO2**, kdy jsme u každého z činitelů vypočítali aritmetický průměr, směrodatnou odchylku a v poslední řadě i medián.

Pro zpracování výzkumných otázek **VO3**, **VO4** a **VO5** jsme nejprve použili techniku otevřeného kódování, (text rozhovoru je rozbit na jednotky, kdy jsou těmito jednotkám následně přiděleny kódy a s nově vytvořenými kódy se pracuje. Pro následující práci s kódy jsme zvolili techniku, která se jmenuje technika „vyložení karet“. Tato technika

spočívá v tom, že výzkumník vzniklé kódy a kategorie z otevřeného kódování vezme a následně je uspořádá do nějakého obrazce a na základě uspořádání sestaví text, který je převyprávěním jednotlivých kategorií. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211-226)

5 VÝSLEDKY

V následující kapitole se zaměříme na zpracování dat. Jelikož jsme zvolili výzkum, který zahrnuje jak kvalitativní, tak kvantitativní pojetí, je proto nutné zpracovat data jednotlivě. Nejprve se zaměříme na kvantitativní část, kde budeme zpracovávat dotazníky. Pro to, abychom zpracovali dotazníky, musíme vypočítat aritmetický průměr a směrodatnou odchylku.

5.1 Úroveň multikulturní kompetence

5.1.1 Činitelé multikulturní kompetence

V dotazníkovém šetření jsme u žáků zjišťovali činitele, kteří je ovlivňují v získávání znalostí o lidech různých kultur. Žáci své odpovědi zaznamenávali na škále od 1 do 5. Jak můžeme vidět v tabulce, nejvíce žáky ovlivňují **rodiče** ($M = 3,4$; $SD = 1,29$). Následuje **škola** ($M = 3,2$; $SD = 1,2$), **sociální síť** ($M = 3,1$; $SD = 1,22$). Dále se jednalo o **předměty ve škole** ($M = 3,1$; $SD = 1,17$), **znalost cizího jazyka** dosáhla ($M = 3$; $SD = 1,15$). Poté následovaly **filmy a seriály**, které dosáhly ($M = 3$; $SD = 1,26$). **Cestování do zahraničí** zaznamenalo ($M = 2,8$; $SD = 1,33$). **Zprávy a zpravodajské servery** ($M = 2,7$; $SD = 1,17$). Dalším činitelem je **setkávání se s cizinci** ($M = 2,6$; $SD = 1,36$). **Osobnost učitele** dosáhla ($M = 2,5$; $SD = 1,17$). Dále, jsme se žáků ptali na **prarodiče** ($M = 2,3$; $SD = 1,21$). **Spolužáci** zaznamenali hodnoty ($M = 2,3$; $SD = 1,07$). Předposledním činitelem byly **knihy a časopisy**, tyto činitelé dosáhli ($M = 2,2$; $SD = 1,20$). Nejnižší průměrnou hodnotu zaznamenala **víra**, ($M = 2$; $SD = 1,13$). Dále jsme ke každé položce vypočítali medián. Jelikož směrodatná odchylka vykazovala vyšší číslo, rozhodli jsme se pro přesnost přidat další střední hodnotu. Pro přehlednost přidáváme tabulku, kde jsou zaznamenáni všichni činitelé a jejich naměřené hodnoty.

ČINITEL	ČETNOST	Průměr (M)	MIN	MAX	Směrodatná odchylka (SD)	Medián
Rodiče	289	3,4	1	5	1,29	3
Škola	289	3,2	1	5	1,20	3
Sociální síť	289	3,1	1	5	1,22	3
Předměty ve škole	289	3,1	1	5	1,17	3
Znalost cizího jazyka	289	3	1	5	1,15	3

Filmy, seriály	289	3	1	5	1,26	3
Cestování do zahraničí	289	2,8	1	5	1,33	3
Zprávy, zpravodajské servery	289	2,7	1	5	1,17	3
Setkávání se s cizinci	289	2,6	1	5	1,36	2
Osobnost učitele	289	2,5	1	5	1,17	2
Prarodiče	289	2,3	1	5	1,21	2
Spolužáci	289	2,3	1	5	1,07	2
Knihy, časopisy	289	2,2	1	5	1,20	3
Víra	289	2	1	5	1,13	2

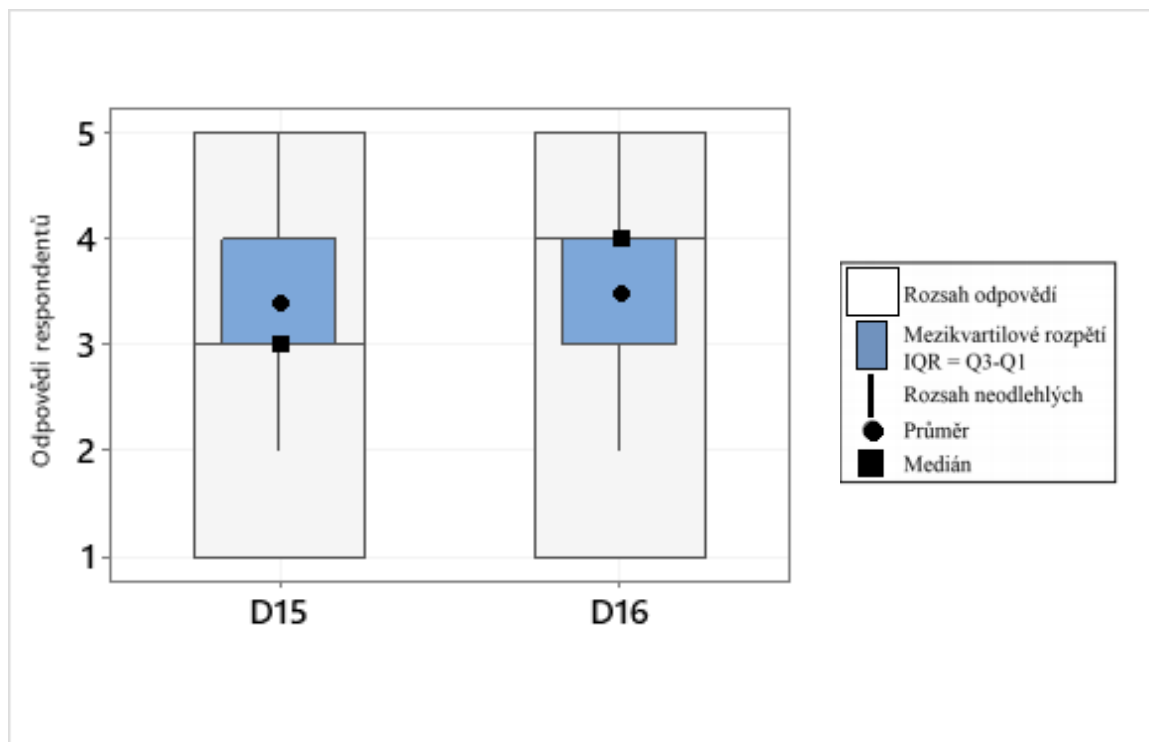
Tabulka 2 Popisná statistika činitelů

5.1.2 Dovednosti

Dále zpracováváme konkrétní složku multikulturní kompetence, a to složku dovedností. Tato složka zahrnovala dvě otázky. Žáků jsme se ptali D15, zda dovedou přemýšlet nad informacemi, které získávají o jiných kulturách a vytvářet si vlastní názor. Výsledné hodnoty dosahovaly ($M = 3,4$; $SD = 1$). Další otázkou, kterou jsme žákům položili, byla D16, zda-li žáci dovedou rozpoznat nesnášenlivé chování čili rasismus či xenofobii. Výsledná hodnota činila ($M = 3,5$; $SD = 1,1$).

Proměnná	Četnost N	Průměr (M)	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka (SD)
D15	289	3,4	1	5	1
D16	289	3,5	1	5	1,1
Celkem	289	3,43	1	5	1,06

Tabulka 3 Míra multikulturní kompetence – Dovednosti



Obrázek 6 Složka dovedností

Z grafu (obrázek 1) můžeme dále vyčíst, že odpověď 3, kterou žáci zaznamenali u otázky **D15** měla četnost $N = 108$ (37,4%). Odpovědi 1-2 zaznamenalo žáků $N = 62$, což je procentuálně vyjádřeno 18%. Žáků odpovídajících v intervalu 4-5, $N = 128$, (44,3%). Položka **D16** zaznamenala nečastější odpověď 3 s četností $N = 87$, (30%) v kategorii odpovědi 1-2 $N = 57$, (19%), v intervalu 4-5 $N = 145$, (50,2%).

Minimální hodnota ze zvolených odpovědí je 1, maximální hodnota žáky zvolená je 5. Můžeme říci, že čím nižší zvolená hodnota, tím je míra dovedností žáků nižší. Z výsledků je patrné, že míra dovednostní složky multikulturní kompetence je na vyšší úrovni, a to díky vyšším průměrným hodnotám.

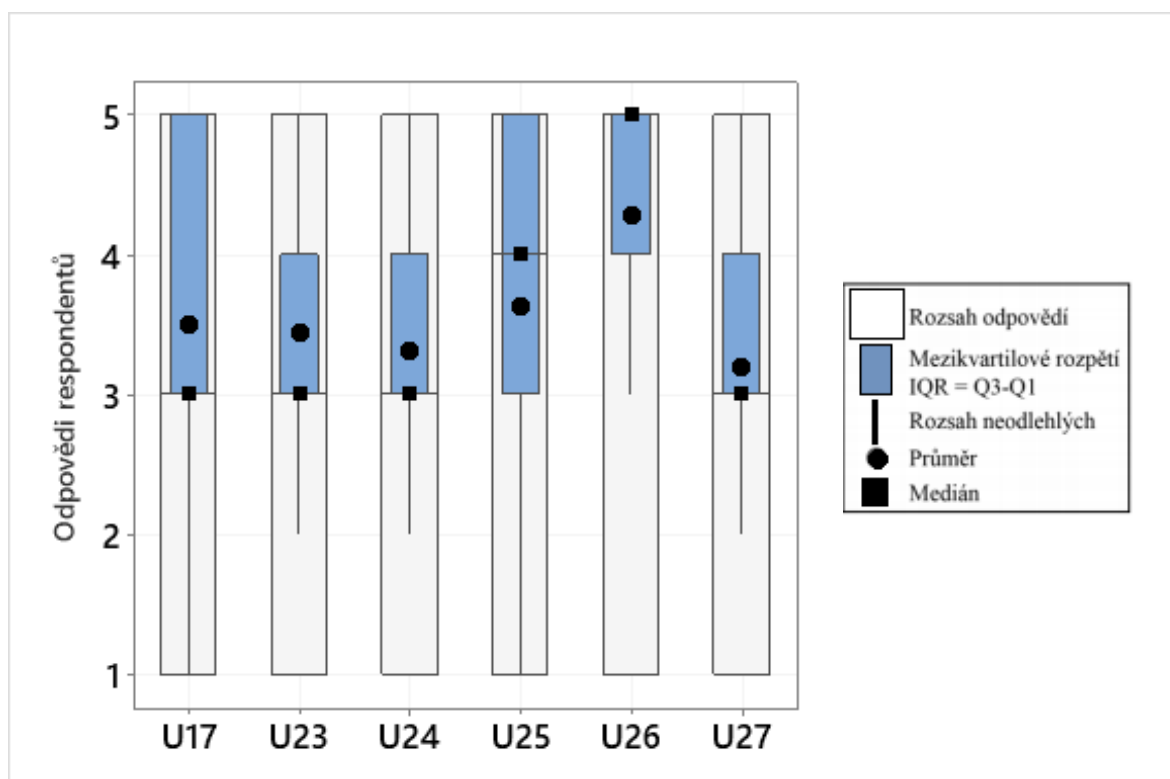
5.1.3 Uvědomění

V tabulce č. 3 máme vypočítány průměrné hodnoty ze složky multikulturní kompetence uvědomění: U17 – Uvědomění si, že svým chováním můžu ovlivnit to, jak se lidé jiných kultur cítí ve společnosti. ($M = 3,5$; $SD = 1,2$). Dále jsme se žáků dotazovali, zda si uvědomují hodnoty své vlastní kultury U23, hodnoty dosahovaly ($M = 3,4$; $SD = 1$). Uvědomění si svých vlastních předsudků a postojů vůči jiným kulturám U24 dosahovalo ($M = 3,3$; $SD = 1$). Dále jsme se žáků ptali U25, zda si uvědomují, že komunikace je nástroj k nekonfliktnímu chování ($M = 3,6$; $SD = 1,1$). Položka U26, uvědomění si, že žádná rasa není nadřazená jiné rase, dosáhla hodnot ($M = 4,3$; $SD = 1$). Poslední položkou U27 jsme se

žáků ptali, zda vnímají odlišnost jiných kultur jako pro ně obohacující. ($M = 3,2$; $SD = 1,1$). Z výsledků je patrné, že složka uvědomění je u žáků na vyšší úrovni.

Proměnná	Četnost N	Průměr (M)	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka (SD)
U17	289	3,5	1	5	1,2
U23	289	3,4	1	5	1
U24	289	3,3	1	5	1
U25	289	3,6	1	5	1,1
U26	289	4,3	1	5	1
U27	289	3,2	1	5	1,1
Celkem	289	3,56	1	5	1,12

Tabulka 4 Míra multikulturní kompetence – Uvědomění



Obrázek 7 Složka uvědomění

V položce **U17** v intervalu 1-2 zaznamenalo svou odpověď $N = 61$ (21,1%) žáků. Odpověď 3 zaznamenalo $N = 86$ žáků (29,8%) a 4-5 zaznamenalo $N = 147$ žáků, což je procentuálně vyjádřeno 49,1%. Položka **U23** zaznamenalo 1-2 $N = 47$ (16,3%) žáků. Odpověď 3 zaznamenalo $N = 106$ (36,7%) žáků. V intervalu 4-5 $N = 136$ (47%). Položka **U24**, odpovědi 1-2 zaznamenalo $N = 57$ žáků (19,7%). Odpověď 3, $N = 113$ žáků (39,1%)

Odpovědi 4-5, N = 119 (41,2%). Položka **U25** zaznamenala 1-2, N = 50 (17,3%). Odpověď 3, N = 73 (25,3%). V intervalu 4-5 zaznamenalo N = 166 žáků (57,4%). Položka **U26**, zaznamenala odpovědi 1-2, N = 19 (6,6%). Odpověď 3 činí N = 37 (12,8%). Odpovědi 4-5 N = 233 (80,6%). Položka **U27** zaznamenala odpovědi 1-2, N = 70 (24,2%) žáků. N = 106 (36,7%) žáků zaznamenalo odpověď 3. Odpovědi 4-5 zaznamenalo N = 113 (39,1%) žáků.

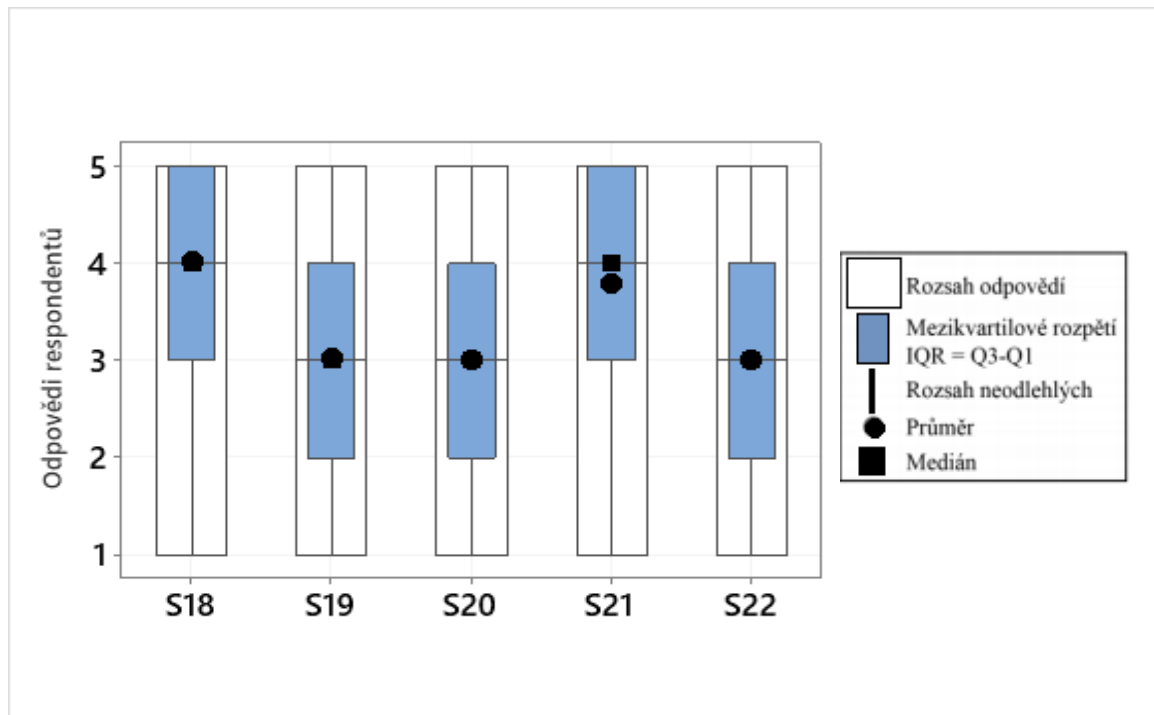
Minimální hodnota ze zvolených odpovědí je 1, maximální hodnota žáky zvolená je 5. Můžeme říci, že čím nižší zvolená hodnota, tím je míra uvědomění žáků nižší. Ze zpracovaných dat tak můžeme usuzovat z vyšších průměrných hodnot, které byly naměřeny a následně zpracovány v tabulce a grafu č. 3. Podle získaných dat můžeme konstatovat, že žáci uvádějí jako nejvyšší míru uvědomění to, že žádná rasa není nadřazena jiné rase (U26).

5.1.4 Schopnosti

Hodnoty zaznamenané v tabulce č. 4 jsou další multikulturní složkou kompetence. Jedná se o složku schopností (dále zkratka S): S18 – Schopnost ctít názor, že všichni lidé jsou si rovni, zaznamenalo (M = 4; SD = 1,1). Dále jsme se žáků ptali, S19, zda-li jsou schopni se dorozumět s cizincem. (M = 3; SD = 1,1). Schopnost S20, dorozumět se v cizím jazyce dosahovala hodnot (M = 3; SD = 1). Předposlední tázanou položkou S21 byla schopnost tolerovat odlišnost jiných kultur, která dosáhla (M = 3,8; SD = 1,1). Poslední S22, schopnost zasáhnout při projevu rasismu a xenofobie (M = 3; SD = 1,2). Z výsledků je patrné, že schopnosti u žáků jsou na vyšší úrovni.

Proměnná	Četnost N	Průměr (M)	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka (SD)
S18	289	4	1	5	1,1
S19	289	3	1	5	1,1
S20	289	3	1	5	1
S21	289	3,8	1	5	1,1
S22	289	3	1	5	1,2
Celkem	289	3,37	1	5	1,17

Tabulka 5 Míra multikulturní kompetence – Schopnosti



Obrázek 8 Složka schopnosti

Položka **S18** zaznamenala v intervalu 1-2 $N=30$ (10,4%) žáků. Odpověď 3 zaznamenalo $N=57$ (19,9%) žáků. V intervalu 4-5 odpovědělo žáků $N=202$ (69,9%). Položka **S19** zaznamenala od žáků v intervalu 1-2, $N=84$, (29,1%). Odpověď 3 zaznamenalo $N=118$ (40,8%) žáků. Následně v intervalu 4-5 zaznamenalo svou odpověď $N=87$ (30,1%) žáků. Položka **S20** zaznamenala v intervalu 1-2, $N=86$ (29,8%) odpovědí. Odpověď 3 zaznamenalo 116 (40,1%) žáků. Následně v intervalu 4-5 zaznamenalo svou odpověď, $N=87$ (30,1%) žáků. Na položku **S21** žáci odpovídali následovně. V intervalu 1-2 odpovědělo $N=30$ (10,4%) žáků. Odpověď 3 zaznamenalo $N=81$ (28%) žáků. Následně v intervalu 4-5 zaznamenalo svou odpověď $N=178$ (61,5%) žáků. V položce **S22** žáci odpovídali následovně. V intervalu 1-2 odpovědělo $N=104$ (36%) žáků. Odpověď 3 zaznamenalo $N=85$ (29,4%) žáků. V intervalu 4-5 zaznamenalo svou odpověď $N=100$ (34,6%) žáků.

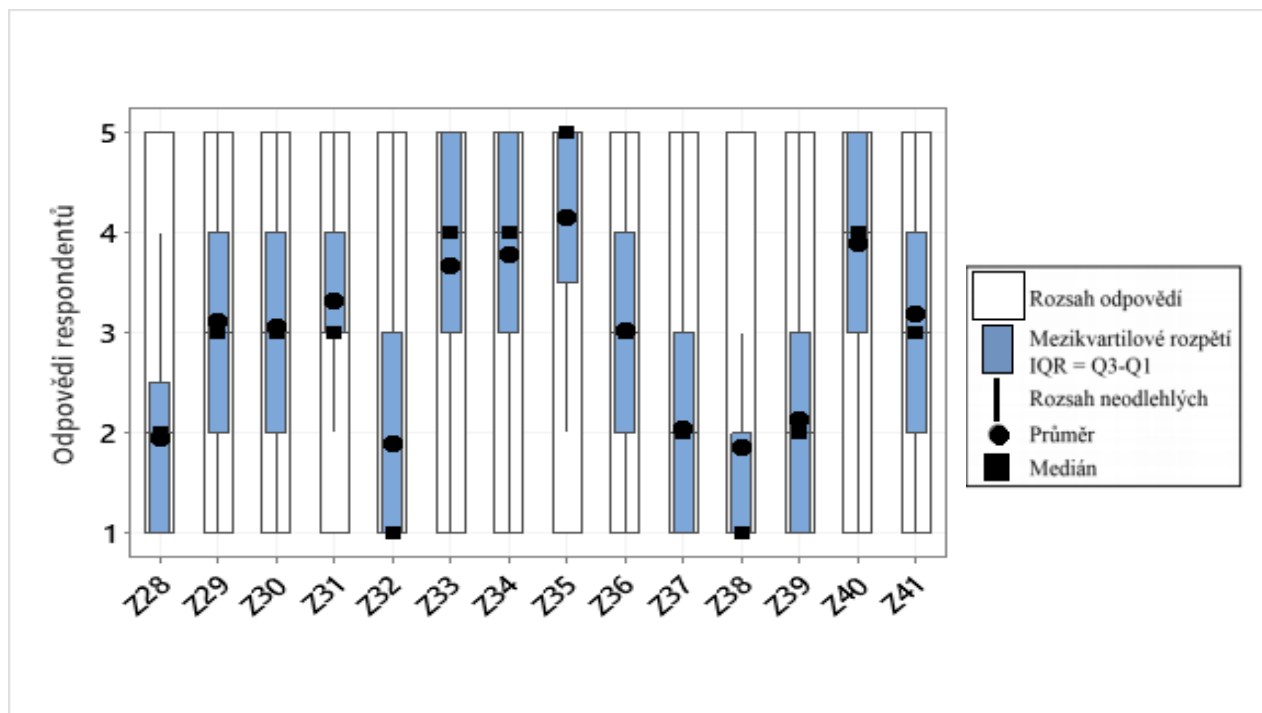
Minimální hodnota ze zvolených odpovědí je 1, maximální hodnota žáky zvolená je 5. Můžeme říci, že čím nižší zvolená hodnota, tím je míra schopností žáků nižší. Z výsledků je patrné, že míra složky schopnosti multikulturní kompetence je na vyšší úrovni, a to díky vyšším průměrným hodnotám. Jak můžeme vidět, schopnost ctít názor, že všichni lidé jsou si rovni, dosáhla nejvyšší hodnoty.

5.1.5 Znalosti

V tabulce č. 5 máme vypočítány průměrné hodnoty ze složky multikulturní kompetence, znalosti. Tato složka byla nejpočetnější a čítala 14 položek. Z28 se žáků ptala na znalost historie Romů, hodnoty dosáhly $M = 1,9$; $SD = 1$. Následně jsme se zajímali o znalost (Z29), jaké národnosti a cizinci žijí na území v ČR, tato znalost dosáhla $M = 3,1$; $SD = 1$. Znalost odlišností světových náboženství Z30, $M = 3,1$; $SD = 1,1$. Dále jsme se žáků ptali na znalost pojmu diskriminace, Z31, kde $M = 3,3$; $SD = 1,2$. Znalost Z32 pojmu etnikum, zaznamenala $M = 1,9$; $SD = 1,1$. Znalost Z33 pojmu kultura, $M = 3,7$; $SD = 1,1$. Znalost pojmu národnost (Z34), dosáhla hodnoty $M = 3,8$; $SD = 1,1$. Znalost pojmu rasismus (Z35) $M = 4,1$; $SD = 1,1$. Dále jsme se žáků ptali na jejich znalost pojmu xenofobie (Z36), ta zaznamenala $M = 3$; $SD = 1,4$. Hodnoty $M = 2$; $SD = 1,1$ zaznamenala znalost romské kultury (Z37). Znalost ukrajinské kultury Z38, $M = 1,9$; $SD = 1,1$. Znalost vietnamské kultury Z39, zaznamenala hodnoty $M = 2,1$; $SD = 1,1$. Předposlední dotazovanou znalostí byla znalost vlastní kultury Z40, její zpracované hodnoty činily $M = 3,9$; $SD = 1$. Poslední znalost a uplatnění práv svých a práv lidí odlišné kultury (Z41), $M = 3,2$; $SD = 1,1$.

Proměnná	Četnost N	Průměr (M)	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka (SD)
Z28	289	1,9	1	5	1
Z29	289	3,1	1	5	1
Z30	289	3,1	1	5	1,1
Z31	289	3,3	1	5	1,2
Z32	289	1,9	1	5	1,1
Z33	289	3,7	1	5	1,1
Z34	289	3,8	1	5	1,1
Z35	289	4,1	1	5	1,1
Z36	289	3	1	5	1,4
Z37	289	2	1	5	1,1
Z38	289	1,9	1	5	1,1
Z39	289	2,1	1	5	1,1
Z40	289	3,9	1	5	1
Z41	289	3,2	1	5	1,1
Celkem	289	2,93	1	5	1,36

Tabulka 6 Míra multikulturní kompetence – Znalosti



Obrázek 9 Složka znalosti

Položka **Z28** zaznamenala v intervalu 1-2 četnost $N = 217$ (75,1%). Dále žáci volili možnost 3, kdy $N = 48$ (16,6%). V intervalu 4-5 $N = 24$ (8,3%). Položka **Z29** zaznamenala v intervalu 1-2 četnost $N = 79$ (27,3%). Možnost odpovědi 3 zvolilo $N = 99$ (34,3%) žáků. V intervalu 4-5 činila četnost $N = 111$ (38,4%). Na položku **Z30** v intervalu 1-2 odpovědělo $N = 87$ (30,1%) žáků. Možnost odpovědi 3 zaznamenalo 103 (35,6%) žáků. V intervalu 4-5 odpovědělo $N = 99$ (34,2%) žáků. Položka **Z31** zaznamenala následující odpovědi v intervalu 1-2 činila četnost $N = 70$ (24,2%). Možnost odpovědi 3 zvolilo $N = 85$ (29,4%) žáků. V intervalu 4-5 činila četnost $N = 134$ (46,4%). Položka **Z32** zaznamenala v intervalu 1-2 četnost $N = 207$ (71,6%). Možnost odpovědi 3 zvolilo $N = 49$ (17%) žáků. V intervalu 4-5 byly žáky zaznamenány odpovědi následující četnosti $N = 33$ (11,4%). Položka **Z33** zaznamenala v intervalu 1-2 četnost $N = 44$ (14,2%). Odpověď 3 zaznamenala $N = 79$ (27,3%) žáků. V intervalu 4-5 zaznamenalo svou odpověď $N = 169$ (58,5%). Položka **Z34** v intervalu 1-2 zaznamenala četnost odpovědi $N = 34$ (11,8%). Odpověď 3 zvolilo $N = 76$ (26,3%) žáků. V intervalu 4-5 zaznamenalo svou odpověď $N = 179$ (61,9%) žáků. Položka **Z35** v intervalu 1-2 zvolilo $N = 25$ (8,8%) žáků. Možnost odpovědi 3 zvolilo $N = 47$ (16,3) žáků. Odpovědi 4-5 zvolilo $N = 217$ (75,1%) žáků. Položka **Z36** zaznamenalo odpovědi 1-2 $N = 104$ (36%). Možnost odpovědi 3 zvolilo $N = 74$ (25,6%) žáků. Odpovědi 4-5 zaznamenalo $N = 111$ (38,4%) žáků. Položka **Z37** zaznamenala odpovědi 1-2 $N = 211$ (78%). Možnost odpovědi 3 zaznamenalo $N = 39$

(13,5%) žáků. Odpovědi 4-5 zvolilo N = 39 (13,5%) žáků. Položka **Z38** zaznamenala odpovědi 1-2, kdy četnost dosáhla N = 224 (77,5%). Možnost odpovědi 3 zvolilo N = 36 (12,5%) žáků. Odpovědi 4-5 zvolilo N = 29 (10,1 %) žáků. Položka **Z39** zaznamenala odpovědi 1-2 N = 194 (67,1%). Možnost odpovědi 3 zaznamenalo N = 57 (19,7%) žáků. Odpovědi 4-5 zvolilo N = 38 (13,1%) žáků. Položka **Z40** zaznamenalo v odpovědích 1-2 N = 26 (9%) žáků. Možnost odpovědi 3 volilo N = 61 (21,1 %) žáků. Odpovědi 4-5 volilo N = 202 (69,8%) žáků. Položka **Z41** zaznamenala odpovědi 1-2 četnost N = 73 (25,3%). Možnost odpovědi 3 zvolilo N = 104 (36%) žáků. Odpovědi 4-5 zvolilo N = 112 (38,7%) žáků.

Minimální hodnota ze zvolených odpovědí je 1, maximální hodnota žáky zvolená je 5. Můžeme říci, že čím nižší zvolená hodnota, tím je míra znalostí žáků nižší. Ze získaných výsledků je patrné, že nejvyšší znalost mají žáci u pojmu rasismus. Jak dále můžeme vidět, ze zpracovaných dat je patrné, že žáci mají nízkou míru znalosti historie Romů, pojmu etnikum, znalosti romské, ukrajinské a vietnamské kultury.

5.2 Multikulturní komunikační dovednosti

Kapitola multikulturní komunikační dovednosti zahrnuje kvalitativní pojetí výzkumu. Čtenáři poskytujeme zpracování rozhovorů a jejich zařazení do 6 kategorií, které nám následně reprezentují odpovědi žáků.

5.2.1 Lidská práva

Kategorie reprezentuje odpovědi respondentů na to, jakou důležitost přiřadí lidským právům. Kódy, které kategorie zahrnuje, nám tuto důležitost lépe interpretují a dále nám přináší představu o tom, jak žáci tyto práva vnímají.

Kategorie	Kódy
Lidská práva	Pro každého, manipulace, neznalost, pocit bezpečí, pan někdo, celý svět, „ve škole, ale nuda“, rovnocenný přístup, nezáleží na odlišnosti.

Tabulka 7 Kategorie – Lidská práva

Respondenti na důležitost lidských práv odpovídali převážně kladně. Pouze jeden respondent nevěděl, co si má pod pojmem lidská práva má představit. R1 uvedl: „*Jakože, já si myslím, že lidské práva jsou velice důležitá. Nezáleží na tom jaká ten člověk je, jestli je běloch, černoš Číňan. To je prostě jedno, ale tak každý má mít lidská práva, nezáleží na tom, co si myslí, nebo dělá*“. V návaznosti na to se R1 vyjádřil i k tomu, že by se ale lidská práva neměla zneužívat, jako příklad uvedl podsouvání náboženského vyznání: „*Zas není ale dobře, když někdo toho zneužije. Nelíbilo by se mi, kdybych znala nějakého Araba a ten by mi furt podstrkoval to jeho náboženství a další jeho věci. Zneužil by toho prostě tak, že by se furt do někoho navázał za to, že vyznává jiné náboženství*.“ R2 byl právě respondentem, který nevěděl, co si má pod těmito právy představit. V závěru odpovědi na naši otázku se zmínil o tom, že škola mu nepředala dostatek informací o tomto tématu. „*Lidským právům? Jakože jak lidským právům, moc nevím, co si pod tím mám představit, ale když se na to ptáš, tak je to asi důležité, ale tak vážně moc nevím. Ve škole jsme se o tom moc nebavili*.“ Další z respondentů R3 o lidských právech mluvil z hlediska bezpečnosti. Dále dodal, že je taky nutné k tomu vychovávat: „*No asi je to důležité, aby se to dodržovalo, to určitě. Protože jako no, si myslím, že když se tyto věci budou dodržovat, budou se lidé cítit bezpečněji. Bude méně konfliktů a hádek. Ale myslím si, že ty lidi k tomu musí někdo vychovávat nebo nasměrovat, aby si to vlastně uvědomovali a vlastně jako takto přemýšlet, že je to dobré vlastně pro všechny. A že jako nemyslím si, že každý to právě chápe, jakože by to bylo automatické, takže potřebuje, aby mu o tom někdo víc řekl*.“ R4 uvedl, že se daným tématem zabývali ve škole v občanské nauce, nicméně nikdy pro něj nebylo zajímavým tématem. Každopádně k důležitosti dodržování těchto práv uvádí: „*Joo určitě jsme se o tom učili v občance, nikdy to nebylo pro mě zajímavé téma. Spíš jsem je bral jako jasnou věc, šak všichni jsme lidi, tak na sebe buďme v pohodě. No jinak si myslím, že je to jako důležité, aby se lidské práva dodržovaly. Jsem rád, že jsou někde napsané a můžu si je přečíst. Líbí se mi snaha je dodržovat*.“ R5 uvedl: „*Myslím, že je to fakt důležité a jako právo na život a stejný přístup je pro mňa nejdůležitější, aby prostě nedocházelo k nějaké diskriminaci*.“ Pomoc těchto práv vidí následovně: „*Mají nám pomoc k tomu, abychom si uvědomovali, že jsme si všichni rovni a že jsme stejní. Že to není o barvě pleti ani o tom, jak mluvíme nebo odkud jsme, nebo jaké máme zvyky a všichni bychom, měli mít ty práva stejné. Je dobré a klíčové, že se dodržují*.“

5.2.2 Mluvíš ty, mluvím i já

Následující kategorie reprezentuje odpovědi respondentů na to, jakou důležitost žáci přikládají jazyku jakožto nástroji pro nekonfliktní chování. Odpovědi respondentů považují jazyk za důležitý. Žáci tvrdili, že právě neznalost jazyka může vyvolat konflikt a je to jakousi překážkou k vzájemnému pochopení. Dále zde respondenti uváděli, že je důležité umět alespoň jeden cizí jazyk, který jim pomůže dorozumět se s cizími lidmi.

Kategorie	Kódy
Mluvíš ty, mluvím i já	Význam, mlčení, vzájemné pochopení, jeden stačí, cizí slovo = vznik konfliktu, mluva Čechů, přenos, důležitost, kamarádi z her jsou cizinci, neznalost může být překážka.

Tabulka 8 Kategorie – Mluvíš ty, mluvím i já

Mezi respondenty převažoval názor, že jazyk je důležitý jako nástroj k nekonfliktnímu chování. R1 uvedla: „*Tak samozřejmě je důležité umět jazyk, pokud se přestěhuju tak samozřejmě to chvíli trvá, než se ho naučím. Určitě je to důležité v tom, pokud já nebudu rozumět, když mi někdo bude něco říkat, tak vyvolá ten pocit toho, že je hloupý. Když se nebudu umět dorozumět, může dojít k nepochopení a to může vyústit v konflikt mezi oběma stranama*“ Respondent R2 a R4 kladou důraz na to, že je důležité umět jeden konkrétní jazyk. V jejich případě se jedná o jazyk anglický. R2: „*Přece se učíme cizí jazyk ve škole, aby jsme se domluvili a vzájemně pochopili. Takže jako určitě ta angličtina je důležitá. Jo s Němcem, Italem, Bulharem, bych sa dorozuměl prostě anglicky, je důležité umět alespoň nějaký jazyk, který umí většina cizinců, no a teď je to prostě asi ta angličtina.*“ R4 uvedl: „*Takže si jako myslím, že bychom měli umět aspoň jeden stejný jazyk, třeba tu angličtinu, tak to je důležité.*“ Tento respondent dále uvedl, že přes internet hraje hry, kdy anglický jazyk používá běžně ke komunikaci s různými hráči světa: „*Třeba přes internet, když si s někým píšu třeba ve hře, tak ani nepoznám, že je Čiňan, když píše anglicky. Mám hodně takových přátel přes hry a spousta lidí je třeba z Číny, Ameriky a Turecka. No a já jsem to předtím ani nevěděl, že jsou takové národnosti, protože psali anglicky.*“ Dále respondenti zmiňovali, že pokud si vzájemně lidé nerozumí, může vznikat komunikační problém. R5 uvádí: „*Jo, tak tam může vznikat asi problém v tom, že pokud je to úplně jiný jazyk, tak je jasné, že si nerozumí a může to být problém.*“ R3 tvrdí, že cizí jazyk může způsobit u lidí strach, který vyústit v problémovou situaci: „*No tak může to být i ten cizí jazyk, že třeba ti*

lidi tomu nerozumí a hned si myslí, že je to něco cizí a neznámé a tak z toho mají strach a myslí si, že když někdo mluví cizím jazyk, tak že to je něco neznámého, že to může být něco, co jim může ublížit a cítí nějaké nebezpečí, a proto jsou vůči němu tací, že mu dělají problémy, nebo že po něm křičí.“ Dále R3 přikládá za důležité to, jak se mezi sebou baví Češi navzájem o lidech, kteří jsou jiné rasy. Jako příklad uvádí prostředí fotbalu: *„A potom to může být i to jak o těchto lidech mluví, jakože Češi, jakože na ně mají různé nadávky na ty jiné rasy a to si myslím, že to záleží na prostředí, že třeba na fotbale se to může objevovat, že když tam hraje černoch, že mu nadávají a jakože se těm lidem prostě nadává.“* Dále respondent zdůrazňuje to, že jazyk může být přenosem rasistického chování, a je nutné si uvědomit, co lidé říkají a kdo je následně poslouchá: *„Slyší to mladí lidi a ti to taky začnou používat a ani neví, co to znamená, ty nadávky a ani si to neuvědomují a jakože třeba mluví nějak rasisticky a že těm lidem ubližují a diskriminují no.“* Mezi respondenty se objevila i problémová zkušenost, kdy R1 odkazuje na to, že mlčení může vést ke konfliktu: *„...taťka měl nářadí a jeden ten z Ukrajiny mu vzal šroubovák a neřekl ani slovo, prostě si to vzal, nevrátil to, a to vedlo ke konfliktu.“*

5.2.3 Já, nabytý dojmů

Následující kategorie vyjadřuje celkové pocity a názor respondentů na nesnášenlivé chování, které mohli pro lepší vyobrazení vidět i na videích. Všichni respondenti, kteří byli osloveni, zaujmají k tomuto chování negativní postoj a takové chování odsuzují.

Kategorie	Kódy
Já, nabytý dojmů	Nemělo by se to dít, respektování, revoluce, odsouzení chování, soucit.

Tabulka 9 Kategorie – Já, nabytý dojmů

Všichni respondenti reagovali na zobrazení chování negativně. R1 se vyjádřil: *„To je něco příšerného. Já si myslím, že tady ta rasová nesnášenlivost by se dít neměla. Prostě dělá mně problém to vidět jen na tom videu. Cítla jsem stud za to, že vlastně moje rasa, bílá, dokáže něco takového.“* R2 nabádá k tomu, aby společnost respektovala odlišnosti: *„Prostě máme si zvykat a respektovat přistěhovalce, nesmíme jim nadávat.“* Respondenti soucítili s napadenými ve videích. R3: *„No, je mi úplně líto toho týpka, jako černého, jak tam dostal brutální nakládačku. No vůbec se mi to nelíbilo, takové chování, je to hrozné, co se děje. Dost to odsuzuju, fakt mi to bylo nepříjemné“.* Reakce R5: *„No a celkově, když tam ten*

chlap nadával, tak to se mi vůbec nelíbilo, protože já to nemám moc ráda a myslím si, že na pleti a podobných věcech vůbec nezáleží, že je úplně jedno odkud člověk je, jakým jazykem mluví a co uznává za náboženství. Takže mně bylo líto toho černocho, co tam byl...“ Jeden z respondentů, konkrétně tedy R3, se vyjádřil, že toto chování nevidá často a pokud se to tedy děje, mělo by se proti tomu něco začít dělat: *„No, jinak když sa zamyslím, tak toto chování nevidám moc často, což si myslím, že je dobře. Ale určitě si taky myslím, že by se to nemělo dít a že by se mělo začít něco dělat proto, aby se tohle nestávalo. No.... A vlastně je mi těch lidí líto, protože mi přišlo, že za nic nemohli, že na ně někdo byl zlý a neměl k tomu důvod.“*

5.2.4 Někdo nový mezi námi

Následující kategorie prezentuje to, jakým způsobem by žáci přistupovali k novému spolužákovi, který by byl Rom, Ukrajinec nebo Vietnamec. Většina žáků se shodla v tom, že nového spolužáka by přijali bez problémů. Dále uváděli i to, že s těmito národnostními menšinami mají zkušenost a jejich velký zájem upoutávala jejich odlišná kultura, o které by se chtěli dozvědět něco víc.

Kategorie	Kódy
Někdo nový mezi námi	Překvapení, důležitost poznání, bez ostychu, vzájemné přátelství, zájem o kulturu, pronikání do kolektivu, zlá praxe, zloději práce, dostupná pracovní síla, pomalý rozjezd, „jak ty ke mně, já k tobě“, romská spolužačka, dveře otevřené, na barvě nesejde, každodenní kontakt, nejsou premianti, spousta otázek, neznalost kultury, podobnost našich kultur, jinakost, doplnění znalostí romské kultury, bez problému, zájem dozvědět se, užitečnost vietnamské kultury, blízkost kultur, vzájemná spolupráce a učení.

Tabulka 10 Kategorie – Někdo nový mezi námi

Nejprve se zaměříme na odpovědi žáků, které se vztahovaly k tomu, kdyby jejich nový spolužák byl **Rom/Romka**. R1 uvedl, že: „*Když tu Romku uvidím jako poprvé, tak jo je to takový ten pocit zaskočení, je tam někdo nový, někdo jiný, ale tak důležité je poznat to, jaký ten člověk je.*“ R2 by na kontakt s tímto spolužákem šel opatrně a proti Romům nic zásadního nemá: „*Jako samozřejmě hned ze začátku když přijde, tak bych sa s ní asi nebavil, potreboval bych si ji více okoukat. Ale pak postupně bysme sa s ní začli bavit, nebo nevím, jak ostatní, ale já celkově proti Romům nic nemám.*“ R3 zastával názor, že by bral nového spolužáka jako jakéhokoliv žáka s bílou pletí: „*Nemám vůči nim žádnou výhradu. Jako kdyby se choval třeba jako nějak hnusně, kdyby mi něco udělal, tak bych byla našťvaná. Ale to je úplně stejně, jak kdyby mi to udělal jiný spolužák, který je stejné barvy pleti jak já. Takže to by vůbec nezáleželo na tom, jestli je Rom nebo Ukrajinec.*“ R4 taky uvedl, že: „*Proti Romům nic zásadního nemám.*“ R1 a R5 by se chtěli s romským spolužákem skamarádit. R1: „*No, tak asi pozdravím, jak kohokoliv. Přišla bych za ní sama, myslím, že bych to zkusila. Určitě si myslím, že bysme byly kamarádky, kdyby byla slušná, přátelská určitě. Kdyby se zajímala ona o nás, tak bych se zajímali já o ni.*“ R5: „*No a jako v té třídě, já bych se snažila fakt skamarádit, nemám s tím problém, pro mě jsou to stejní lidi jako já.*“ R2 a R4 jsou žáci, kteří právě mají zkušenost s romskou spolužačkou, či romským spolužákem. R2 se v této souvislosti vyjádřil následovně: „*Navíc mám s tímto zkušenost, mám spolužačku Romku a vycházím s ní v pohodě a aj ona je v klidu.*“ R4: „*No my máme na základce normálně Romy ve třídě. No a nikomu to nevadí, nikdo se jim nevysmívá a mně to jako vůbec nevadí.*“ Proti tomu R5 nemá žádnou školskou zkušenost s Romy: „*No jako Roma jsem nikdy ve třídě asi ani nepotkala.*“ V návaznosti na to se R5 vyjadřoval k tomu, že by se o Romech chtěl dozvědět více: „*A tím, že jsem prostě moc zvědavá, tak bych se ho asi hodně vyptávala, jaký mají jazyk, jestli se učí oba jazyky, jestli jim čeština dělá problém. Jo u Romů by mě hodně zajímalo, jestli jakože vnímají nějaký svůj stát, nebo jakože svou nějakou zemi.*“ Žáci v rámci rozhovoru vyjádřili i negativní zkušenost, R1 uvedl: „*No mám kamarády, kteří jsou Romové. Jakože jsou to fakt vynikající lidi, bez předsudků. Zas, ale mám zažité případy, kdy Romové nebyli tak slušní na nás, na kamarády. Prostě kamarádovi ukradli kolo, taky jako nadávky tam létaly od nich.*“ R4: „*Je fakt, že někdy jsou pro smích svou hloupostí. Jako víš co, nemají dobré známky. Říkají někdy úplně blbosti, když se jich někdo na něco zeptá. Dokonce jsem i s jednou kdysi seděl, asi půl roku a furt po mně chtěla zmizík, to mě docela otravovalo, ale je mi to úplně jedno.*“

Následně se zaměříme na odpovědi, kdy se žáci vyjadřovali k tomu, jak by reagovali, kdyby se jejich spolužákem stal **Vietnavec/Vietnamka**. Žáci se vůči vietnamskému spolužákovi vyjadřovali pozitivně. Nicméně je nutno podotknout, že nejvíce odpovědi směřovalo k tomu, že by se doptávali nového spolužáka na jeho kulturu. R1 uvedl: „*Kdyby byl můj nový spolužák třeba Vietnavec, tak si myslím, že je mně to možná o něco příjemnější nebo sympatičtější než jako Rom. Je to taková neznámá kultura pro mě, je to velice zajímavé, určitě by sem se ho zeptala na to, jak to jakože chodí s tím jejich náboženstvím, s tů jejich kulturů a se vším takovým. Pak bych se ho snažila dostat pozvolna mezi ostatní spolužáky. Mmm pomalu seznamovat ho s tím, jak je to mezi nama, že máme jiné náboženství a prostě, že u nás je to celkově jinačí jak u nich.*“ Mimo to, R1 zdůraznil i to, že na rozdíl od Romů s Vietnamci nemá nepříjemnou zkušenost: „*Na druhou stranu znám pár Vietnamců a ještě jsem nepotkala nikoho, kdo by byl neslušný.*“ Poznání vietnamské kultury zdůraznil i respondent R4: „*A Vietnamce bych se fakt vyptával, jak tam žijí, jakou mají kulturu. Jestli jim fakt stačí k jídlu jenom rýže, vím, že ji hodně jedí. No a snažil bych se tam dostat na návštěvu do Vietnamu. Chtěl bych se s Vietnamcem skamarádit, protože mi přijdou zajímaví. Nebo celkově, že jsou tací snaživí a chytrí. Zajímalo by mě, jaké bude mít známky a co všechno bude vědět. Jako jestli to bude šprt úplný. Mmm...pak by mě zajímalo, jestli mají ve městě někde večerku, ale to jen tak. No jasně, prostě by mě zajímalo, jak to tam u nich vypadá. No ptal bych se prostě, proč jsou tady a tak. Asi bych se nejvíc zajímal o toho Vietnamce, protože moc toho o nich nevím.*“ R5 zdůraznil, že Vietnamce vnímá jako nám prospěšné lidi: „*No a u těch Vietnamců, tak to je úplně to samé, ti jsou pro nás moc prospěšní, jsou hodně pracovití, jako to aj Češi, ale ti jsou taky hodně líní a mohli bychom se od nich něco naučit.*“ Pro R2 bylo důležité to, aby se k němu tento nový spolužák choval hezky a pokud by se tak nechoval, snažil by se mu to vysvětlit: „*Ale samozřejmě taky záleží na tom, jak by sa on choval ke mně. Takže kdyby mna prostě nějak urážal, říkal by mně „bíla hubo“, tak samozřejmě mu to nebudu nějak hnusně oplácet. Spíš bych sa mu to snažil vysvětlit. Ale jako jinak, kdyby byl v pohodě vůči mně, tak bych sa k němu hnusně nechoval.*“ Respondent R3 se vyjádřil kladně: „*Tak jako myslím, že bych se k němu zachovala úplně stejně, jak ke kterémukoliv jinému spolužákovi, že bych za ním přišla a snažila bych se s ním jako seznámit a normálně bavit. Jako nemyslím si, že by to pro mě bylo v něčem jiné, že bych se s ním třeba nechtěla bavit, to si jako nemyslím, že by se stalo. No takže, jako pro mě je to prostě normální věc, asi bych se nad tím vůbec nepozastavovala.*“

V poslední řadě čtenáře seznáme s tím, jak žáci reagovali na nového spolužáka, který by byl **Ukrajinec/Ukrajinka**. Vůči této národnostní menšině žáci nebyli nijak zvlášť výřeční. Nicméně jejich výroky nabývaly kladného úsudku. R1: *„Ukrajina to je chudá země, ale tak nebudu mít předsudky, kdyby k nám do třídy dali nového spolužáka Ukrajince, tak jakože v pořádku. Za to prostě nemůže, že má takovou kulturu. Jeho chování má vložené od rodičů a od okolí. Tak já si myslím, že by jsem s ním byla v pořádku, že bysme byli kamarádi.“* R4 měl opět zkušenost s ukrajinskou spolužačkou, se kterou zažíval legraci: *„Ukrajinku jsem taky zažil ve třídě, z tej jsem si jako dělal srandu, z toho jejího přízvuku, ale jako to chápala, byla to naše společná sranda.“* Respondenti 4 a 5 by se nového spolužáka vyptávali a zajímali by se o něj. R4: *„Ukrajince bych se ptal, jestli tam fakt mají známkování 1-5 naopak, to by mě zajímalo, jestli to je pravda.“* R5: *„Kdyby to byl třeba ten Ukrajinec. Tam bych se zas vyptávala, proč se zrovna přestěhovali do Česka, co je k tomu vedlo. Já bych se fakt moc zajímala, třeba to jaké mají zvyky, jak slaví Vánoce a tak i třeba na kuchyň bych se ptala, co třeba vaří a jak jim třeba chutná naše jídlo a takové věci.“* Dále respondenti 4 a 5 shledávají mezi ukrajinskou a českou kulturou podobnost. R4: *„Ukrajinci, ti jsou dost podobní nám, co se týče kultury, akorát jsou chudší oproti nám, bych řekl.“* R5: *„Jo a ti Ukrajinci, ti jsou nám i hodně blízcí, že mají podobnou kulturu.“* R5 dále uvedl, že by se snažil pomáhat Ukrajincům s osvojováním si českého jazyka: *„Určitě bych jim pomáhala, aj třeba s naším jazykem a sama bych se chtěla asi naučit nějaké fráze, které bych využila.“*

5.2.5 Okolnosti nesnášenlivého chování

V následující kategorii uvádíme to, co si žáci myslí, o příčinách nesnášenlivého chování. Žáci uváděli různé činitele, kteří by mohli mít vliv na nesnášenlivé chování.

Kategorie	Kódy
Okolnosti nesnášenlivého chování	Vyznání, historický kontext, neoprávněná zaujatost, osobní zkušenost, neznámý člen, poplach, z doslechu, odkaz na zkušenost, obava, negativní zážitek, odkaz na historii.

Tabulka 11 Kategorie – Okolnosti nesnášenlivého chování

Mezi odpověďmi se u žáků objevovala například příčina **předsudků**. R1 řekl: *„Ono se vedu hodně předsudky, protože existují černošské čtvrti a tam se určitě najde hodně lidí, kteří sů zločinci mezi černýma. A tak to vede prostě k těm předsudkom, že všichni jsou*

takoví. A přitom sů to slušní lidi. Prostě je tam nějak zafixovaný ten předsudek toho, že jednůc někdo něco udělal z tych černých a už se to táhne se všeckýma.“ Respondent R3 se vyjádřil k tématu předsudků následovně: *„Tak možná ještě může být špatné to, co vidí třeba ve filmech a v televizi, nebo si někde přečtou, tak tam si myslím, že odtud mají třeba nějaké špatné zkušenosti nebo předsudky, a přitom to nemusí být jako pravda, že to tak je, no tak to je taky může ovlivnit.*“ Jinak tomu není ani u respondenta R4: *„Hey no, tak asi mají nějaké předsudky. Lidi v jeho okolí to taky říkají, tak on je prostě taky takový, na základě, co slyší.*“ R5: *„Dále si myslím, že kvůli jejich předsudkům, protože hodně lidí, a i ti co znám, mají strach z cizího. Myslí si, že ti lidi jim chtějí něco vzít, ublížit.*“ Mezi další aspekty nesnášenlivého chování, které žáci viděli ve videích, odkazovali například na **negativní zkušenost**. R2: *„Nebo se jim už stalo, že třeba nějaký ten Rom ho zmlátil toho člověka, a od tej doby už ty lidi neměl rád.*“ Podobně se vyjádřil i R4: *„Třeba má nějaké špatné zkušenosti s těma přistěhovalcama.*“ R5: *„Samozřejmě, můžou se tak chovat i z hlediska jejich zkušeností, mohli něco zažít, že jim někdo jiné barvy pleti, nebo národnosti něco udělal.*“ Další okolnost, kterou žáci zmiňovali, byly dějiny. Lidé se nesnášenlivě chovají z hlediska historického kontextu. R1: *„Já nevím, myslím si, že běloši si za tady ty přistěhovalce, prostě to, že jsou v Evropě, Americe Afroameričani, za to si běloši prostě můžou sami. Jako není na tom nic špatného, ale tak prostě my jsme si je sem přivezli, my jsme je používali jako otroky.*“ R5 uvedl, že: *„Ještě mě napadlo, že z hlediska historie nám Čechům chybí no.. ta důvěra k těm ostatním. No a prostě těm cizím nevěříme.*“ Žáci dále hovořili o tom, že příčinu nesnášenlivého chování vidí v tom, že mají lidé strach z neznámého. R2: *„Protože je tam nový a mají strach. Nevíja co ten člověk jako je, co dělá, jak se chová, vypadá.* R3: *„Možná za to může i nějaký strach, že mají z těch lidí prostě strach, že jsou jiní, noví, neznámí.*“ R5: *„Hodně lidí a i ti, co znám, mají strach z cizího.*“ Respondent R5 se domnívá, že takovéto chování je zapříčiněno tím, že lidé nemají dostatek znalostí o jiných kulturách: *„Já si myslím jako, že je to z toho důvodu, že prostě vůbec neví, nemají znalosti.*“ Objevily se i méně časté odpovědi. Žáci přisuzovali nesnášenlivé chování víře nebo mediím. R1: *„Já si myslím, že jedno z nejdůležitějších tam je náboženství.*“ R4: *„Dočítá se nějaké blbě zprávy, jakože něco jakoby rasistické, že černoši dělají jenom to zlé a neví o nich třeba nic pozitivního.*“

5.2.6 Zábрана

Poslední kategorie vyjadřuje to, co by mohlo podle žáků zamezit rozvoji nesnášenlivého chování.

Kategorie	Kódy
Zábрана	Povaleč Honza, fake news, introverze, jazyk jako prostředek poznání, rozdílnost mluvy a vzhledu, vzájemné poznání, mediální kauzy, umění třídit informace, míchaný drink, prostředí domova a školy, návštěva, bulvár, přenos mezi spolužáky.

Tabulka 12 Kategorie – Zábрана

Mezi odpověďmi žáků můžeme vidět následující. R1 se domnívá, že za to může **lidská lenost**: „*Určitě lidi sů jako líní si něco zjišťovat. Prostě poznávat něco nového. Hodně konzervativních lidí je na světě, takže ani nemají moc zájem, nejlépe si hledět svého. Myslím, že to je ta největší bariéra tady tohoto.*“ Žáci důležitost shledávají i v tom, že **média** přináší informace, které podněcují vytváření předsudků. Respondent R1 se vyjádřil následovně: „*Dále mě napadá, že vliv na to mají i média, jakože se daleko víc křičí, když černoch zabije bělocha, než když běloch zabije černocha. To samozřejmě vyvolává takový pocit toho, že černoši nepřinášejí nic dobrého. Nebo prostě ty druhé rasy nejsou civilizované, nejsou prostě nám podobné, jsou odlišné, a přitom to ani není pravda.*“ R4 taktéž poukazuje na vliv médií a je podle něj důležité vybírat si kvalitní zdroje informací: „*Hodně lidí věří jako médiím, které píší většinou jen to špatné, protože to víc lidí přitáhne. Jako já se snažím média nevnímat, nebaví mě to. Nevím, protože to odsuzuju a nevěřím všemu, co říkají. Je to totální brajgl. Myslím, že je důležité vybírat si dobré zdroje, třeba knihy a nevěřit úplně všemu, co média tvrdí.*“ Stejně tak vnímá i respondent R5 vliv médií: „*No jako a dál si myslím, že tomu můžou přispívat i média, že do zpráv se dostanou jen ty špatné věci a to, že někde někdo něco udělal, nějaký Rusák, černoch, Ukrajinec apod.*“ R1 vnímá bariéru v tom, že lidé jiné rasy mají tendence uzavírání se do sebe, což vede k menšímu vzájemnému poznávání: „*Dále se stává, že kolikrát se ty druhé rasy uzavrou do sebe a to vede k izolaci od ostatních, nebo prostě od těch Čechů a Češi nemají jako šanci je poznat.*“ Dále podle respondenta R1 důležité, aby navzájem spolu komunikovali a tím se navzájem poznali: „*Kdyby oni se prostě přišli za tím Čechem a začali s ním komunikovat, tak by to jako mohlo vést k lepšímu poznání těch kultur, ras a prostě upevnění vztahu mezi těma kulturama.*“ Na důležitost vzájemného poznání upozorňuje i

R4: „*No tak asi, aby se navzájem poznali aj ti lidi a neměli předsudky, protože spousta lidí jedná na základě toho, aniž by znali jiné národnosti a možná mi přijde, že se jich trochu bojí, když tady byla uprchlická krize, tak se všichni báli, že tu přibude násilí.*“ Respondent R3 vidí problém v tom, že ti lidé vypadají jinak a taky jinak mluví. R3 si dále myslí, že je právě důležité trávit víc času mezi sebou: „*No tak určitě, problém je ten, že ti lidi vypadají jinak, jako prostě to jde vidět, je problém to, jak vlastně vypadají, to že mluví jinak. Ale vlastně to prostě nedává smysl, proč by to měla být překážka, když se ten člověk chová slušně, že jo. Tak jako hlavní překážku vidím v tom vzhledu a v řeči, jak mluví. No a zabránit tomu asi by mohlo, aby třeba lidi byli víc zvyklí mezi sebou se jako bavit, a třeba jako nebyli tak uzavření vůči jiným lidem a jako aby si hned nemysleli, že jim chce něco udělat.*“ Vzájemné potkávání a poznávání zmiňuje i respondent R5: „*Je taky dobré mít s těmi jinými lidmi kontakt, prostě nás namíchat. Hodně se s nimi setkávat, protože poznáme, jak hodní dokážou být.*“ V návaznosti na to se R5 vyjádřil i k cestování, které navazuje na vzájemné poznávání: „*No a třeba si myslím, že je dobré cestovat, a tak ty lidi aj poznávat.*“ R5 vidí, že odstraňovat bariéry může i **škola, či rodina**. R5: „*No hlavně v té nevědomosti, takže si myslím, že i my jako děti, bysme se to měli učit na školách, prostě nás učit to, že na barvě pleti nezáleží., „Jako fakt asi je dost základní to cpát do dětí od začátku, učit nás, abychom nerozlišovali, vysvětlovat, že prostě je to úplně normální. Ale jako zase když někde slyší ty hnusné názory, tak že si začnou něco negativního myslet, ale to je prostě o výchově, prostě, jak nám to předají rodiče.*“ Respondent R5 se vyjádřil i k tomu, že může docházet k přenosu názorů mezi spolužáky, a to může vytvářet bariéru: „*Třeba spolužáci, ti můžou mít takou zkušenost a ten zas takou, slyším i od nich, nebo od kamarádů nějaké špatné názory.*“

6 DISKUZE

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na podrobnou analýzu výsledků. V této kapitole se zaměříme na konkrétní diskuzi, která se váže k výzkumným otázkám a ke stanoveným výzkumným cílům.

Z výsledků tedy vyplývá, že míra osvojené multikulturní kompetence je poměrně vysoká. Nicméně, jedna ze složek dosahuje nižších průměrných hodnot. Zaměříme-li se na konkrétní složky, můžeme vidět, že složka dovedností je u žáků v nadprůměrných hodnotách. **Žáci jsou schopni rozeznat nesnášenlivé chování.** Z rozhovorů vyplynulo, že jejich názor na nesnášenlivé chování je negativního rázu, a takové chování odsuzují. V rámcovém vzdělávacím programu základních škol je uvedeno, že právě multikulturní výchova jako průřezové téma pomáhá rozvíjet osobnost žáka v oblasti dovedností tím, že rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie (RVP ZV, 2021, s. 132). **Žáci jsou nadále schopni se zamýšlet nad informacemi, které získávají od okolí.** Vnímají média jako činitele, který pro ně není příliš důležitý ve vytváření si názoru na dané kultury. Média vnímají převážně jako negativního činitele, který může být plný dezinformací. Průcha (2001, s. 160) uvádí, že právě média jsou považována za činitele sociálního makroprostředí, které jsou zdrojem pro etnické a rasové předsudky. Podle Jiráka (2005) mají média sklon se věnovat představitelům majority a život minority přehlížet, popřípadě prezentovat tento život ve chvílích, kdy se odchyluje od většinové představy „správného života“. Druhý fakt přisuzuje mediím to, že sice odsuzují rasistické chování, ale podílejí se na běžné diskriminaci a stereotypizaci příslušníků národnostních menšin. Žáci měli možnost se zamyslet nad tím, co může být příčinou konfliktního chování. Většina z nich uváděla, že za to mohou právě předsudky. Vágnerová (2004, s. 295) uvádí, že předsudky mají sociální důsledky, které jsou nezanedbatelné. Pro předsudky je charakteristické, že mají velmi silný emocionální náboj a slabou kognitivní složku. Z čehož plyne to, že lidé mají málo informací o skutečnosti, za což může nedostatečná znalost. Hlavní roli při vzniku předsudku zaujímá prostředí, kde jedinci od dětství vyrůstají. K tomuto vývoji dochází tehdy, kdy si jedinci začnou osvojovat určitou kulturu, a to tehdy, kdy si začnou uvědomovat hodnoty a normy své vlastní kultury. (Hayesová, 2003, s. 121) Za vznikem předsudků stojí vliv rodiny, kdy si dítě předsudky přebírá od svých rodičů. (Allport 2004, s. 318-320) Další, co žáci uváděli, byly negativní zkušenosti. Vlastní zkušenost může vyvolat emoce, které mohou být negativní či pozitivní a posilují tak určitý postoj.

(Vágnerová, 2004, s. 293) Postoj je hodnotícím vztahem jednotlivce vůči okolí, jiným subjektům a sobě samému. Postoje jsou získávány spontánním učením v rodině a v jiných sociálních prostředích. Souvisí s hodnotovými systémy a jsou proto závislé na kulturních, vzdělanostních a etnických faktorech. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 210)

Dále z výsledků vyplynulo, že složka uvědomění taktéž dosahuje vysoké uspokojivé úrovně. Za zmínku stojí položka U26, která z celkové složky dosahovala nejvyšších hodnot. **Žáci si do značně vysoké úrovně uvědomují fakt, že žádná rasa není nadřazená jiné rase.** Z výsledků dále vyplynulo, že složka schopnosti multikulturní kompetence dosahuje taktéž vysoké úrovně. Nejvyšší úrovně dosáhla **schopnost ctít názor, že všichni lidé jsou si rovni.** Celkově lze říct, že tyto dvě složky dosahují značně vysoké úrovně a žáci tyto složky mají osvojeny dostatečně. Hladík (2014, s. 91-92) uvádí, že složka uvědomění patří do afektivní oblasti modelu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí a více souvisí právě s emocemi a postoji. Tato složka reprezentuje respekt k ostatním a odlišnostem a pochopení kooperace. To že žáci mají vyšší míru kulturního vědomí je dáno tím, že jsou schopni reflektovat multikulturní realitu.

Jak již bylo zmíněno o pár řádku výše, tak složka multikulturní kompetence znalostí dosahovala ze všech čtyř složek nejnižší úrovně. Za zmínku stojí říci, že v rámci této složky **žáci nejlépe rozumí pojmu rasismus.** Podíváme-li se na znalost pojmu xenofobie, tak ta oproti pojmu rasismus značně pokulhává. Nejhůře je na tom však pojem etnikum. Hladík (2014, s. 91) uvádí, že porozumění pojmů tvoří zvláštní složku, taktéž náleží kognitivní oblasti, ale od multikulturních znalostí se liší tím, že se nevztahuje ke konkrétní etické skupině, nýbrž k obecným pojmům. Porozumění pojmů souvisí s multikulturní aktivitou. Čím vyšší je multikulturní aktivita je, tím je vyšší i znalost obecných pojmů, jako například rasismus, xenofobie, kultura apod. **Co dále žáci ovládají, souvisí se znalostmi lidských práv a znalost vlastní kultury.** Zde můžeme vidět shodu ve výzkumu, který přináší Hladík a Pagáčová (2013, s. 31), kde žáci pokládají za významné znalosti související s vlastní kulturou a obecně s lidskými právy. Znalost lidských práv je podle žáků důležitá, což dokládají i výpovědi žáků z rozhovorů. Dále vysokou obeznámenost mají žáci s pojmem kultura a národnost. **Naopak v čem žáci výrazně zaostávají je znalostmi historie Romů.** Podobné výsledky, alespoň co se týče historie Romů, nám dokládá výzkum Hladíka a Chudého (2006, s. 48): „*Úroveň znalostí se nám tedy celkově jeví jako uspokojivá. Z otázek, které byly zodpovězeny většinou žáků špatně, je*

nej důležitější položka 6. Znalost původu Romů, jakožto významné menšiny žijící na našem území, pokládáme za důležitou.“

Poslednímu, co stojí za zmínku u této složky znalostí je to, že z výsledků vyplynulo, že **znalosti o jiných kulturách jsou pro žáky takřka mizerné. Jedná se o kulturu Romů, Vietnamců a Ukrajinců.** Shodu nalézáme u výzkumu Hladíka a Pagáčové (2013, s. 35-36), kdy stejně tak jako u našich výsledků jsou nejméně významné pro žáky nabízené multikulturní subkompetence týkající se znalostí Romů, Ukrajinců a Vietnamců. Autoři toto připisují tomu, že žáci a učitelé se shodují v tom, že tyto znalosti kulturních specifík Romů, Ukrajinců a Vietnamců jsou pro ně nejméně významné. Dá se vyvozovat, že osvojení si těchto znalostí žáků jsou spíše v pozadí. Přispívá k tomu hlavně tedy to, že učitelé nepokládají tyto znalosti za důležité pro rozvoj multikulturní kompetence žáků. Zde můžeme vidět, že není naplněn cíl MKV RVP základního vzdělávání, který uvádí, že multikulturní výchova by měla žákům poskytnout základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících ve společnosti české i evropské. (RVP ZV, 2021, s. 132) Právě Ukrajinci, Romové a Vietnamci patří mezi nejpočetnější menšiny, podle statistického úřadu, které na našem území žijí a žáci se s těmito skupinami mohou setkávat v běžných situacích. (CZSO.cz, národnostní struktura obyvatel-2011, 2014)

Nicméně stojí za zmínku podotknout fakt, že při otázce z rozhovoru, kdy jsme se žáků ptali: *„Představ si situaci, kdy do školy přijde tvůj nový spolužák/spolužačka, která je Rom, Vietnámec či Ukrajinec, jak se zachováš, co uděláš, jak přijmeš tento fakt?“* žáci uváděli, že by se nových spolužáků hodně vyptávali na jejich kulturu, což poukazuje na to, že jsou otevření novým kulturám a samotný zájem o nové znalosti ze strany je viditelný. Vzhledem k dosaženým výsledkům nás zarazí, že i s odstupem let docházíme k podobným výsledkům. Proto se přikláníme k názoru, že je nutné zlepšovat multikulturní výchovu na základní škole. Tak, jako na to apelují i jiní autoři: *„Jsme přesvědčeni o nutnosti rozvíjet na českých základních školách multikulturní výchovu, která dokáže připravit žáky na život v rozmanité multikulturní společnosti.“* (Hladík a Chudý, 2006, s. 52)

Průcha (2011, s. 45) uvádí, že pro lepší realizaci multikulturní výchovy jako průřezového tématu by bylo vhodné, kdyby žáci i učitelé měli k dispozici samostatnou učebnici pro multikulturní výchovu. Jak autor uvádí, prozatím u nás taková příručka nebyla vytvořena. Tato učebnice by neměla být moc rozsáhlá, nýbrž prakticky zaměřená. Mělo by zde být dostatek příkladů a reálných situací, se kterými se žáci mohou setkat.

Nutnost dosažení dostatečných znalostí se následně odráží i na dalších složkách multikulturní kompetence. Hladík (2011, s. 62-63) přichází se zajímavým poznatkem. Tento výzkum se zabýval vztahem kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí, kdy z výsledků vyšlo, že existují rozdíly v postojích respondentů, kteří mají nižší úroveň znalostí a naopak. Znalost se zde ukázala jako kladná determinanta postoje. Vyšší znalost v souvislosti s pojmovými indikátory znamenala také pozitivnější vztah.

Navzdory poslední složce znalostí lze říct, že úroveň osvojení multikulturní kompetence u žáků 8. a 9. ročníků základních škol je na dobré úrovni, přičemž ke zlepšení právě kognitivní složky mohou přispět průřezová témata. Konkrétně tedy multikulturní výchova. Ta by mohla být právě činitelem, který by mohl neznalosti odstraňovat.

Následně se zaměříme na činitele, kteří působí na získávání znalostí žáků o lidech odlišných kultur. Z výsledků je patrné, že nejvíce jsou to rodiče, škola, sociální sítě a předměty ve škole. Nejmenší význam mají naopak víra, knihy, časopisy, spolužáci, prarodiče a osobnost učitele. Podobným výzkum přináší Hladík a Pagáčová (2013, s. 37), který však zkoumal činitele, kteří mají vliv na utváření postojů žáků ke kulturám, cizincům a národnostním menšinám. Dle výsledků konstatovali, že žáci i učitelé se shodli na významu rodiny, která se podílí na utváření postojů. „*Rodina funguje jako primární nositel kultury, poskytuje základ norem, hodnot a kulturních vzorců (zvyky, tradice, mravy, zákony) a učí dítě orientovat se ve světě symbolů.*“ (Knotová, 2014, s. 37) S tím souvisí i socializace, která je procesem učení. V tomto procesu dochází k osvojování základních a kulturních návyků, později mluvené řeči a dalším změnám. Sociální učení se uskutečňuje od raného věku dítěte, tedy ve styku se sociálním okolím. Zpravidla to bývá interakce mezi dítětem a rodiči. Tato primární socializace se uskutečňuje tedy v rodině v rámci výchovy, která je současně mediátorem vlivu dané kultury. Cílem výchovy v rodině je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí a naučit jej se zde orientovat a přejímat společenské symboly a standardy. Na primární socializaci poté navazuje škola a další instituce. (Nakonečný, 2009, s. 101-102) Co bylo však zarážející z výzkumu Hladíka a Pagáčové bylo to, že žáci a i sami učitelé, pokládají za méně významný faktor v utváření postojů právě učitele. I z našeho výzkumu vyplynulo, že žáci za významného činitele nepovažují právě osobnost učitele, který by je měl ovlivňovat k získávání znalostí o lidech odlišných kultur. Průcha (2004) tvrdí, že za problémy spjaté s MKV ve školách může další vzdělávání učitelů. Poukazuje na to, že pro učitele je MKV novinkou ve vzdělávání, na kterou nebyli ve svém studiu připravováni. Učitelé nemají dostatek vhodných metodických

materiálů, jak realizovat tuto novou součást vzdělávání. Není taky vybudována koncepce dalšího vzdělávání pedagogů v této oblasti. Další úskalí pedagogů spočívá v tom, že hodnoty a postoje při realizaci MKV nemusí být stejné s postoji jejich žáků nebo školskými dokumenty či učebnicemi.

Multikulturní komunikační dovednosti žáků jsou poměrně na dobré úrovni. Žáci jsou takřka ve všech aspektech této složky na průměrných hodnotách, i když je vždy co zlepšovat. Všichni žáci, se kterými probíhaly rozhovory, reagovali na to, že jazyk je důležitý aspekt komunikace mezi příslušníky odlišných skupin. Hladík (2014) tvrdí, že právě dobře osvojená složka multikulturní komunikační dovednosti nám odráží, jakého chování a jednání můžeme čekat od žáků ve vztahu k multikulturnímu prostředí. Tato složka poukazuje na to, jakým způsobem žáci dokážou konstruktivně a nekonfliktně reagovat při komunikaci s jinými menšinami. Zvláštní část této složky je schopnost se dorozumět v cizím jazyce. RVP ZV (2021, s. 16-17) uvádí, že cizí jazyk přispívá k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zprostředkovaného mateřského jazyka. Dává předpoklady k tomu, aby žáci uměli komunikovat v rámci integrovaného světa. Cizí jazyk snižuje jazykové bariéry a umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí a kultur. Prohlubuje žákům vědomí, závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance. Podílí se na schopnosti kooperace jednotlivých škol na mezinárodních projektech. Oblast cizího jazyka vzdělávání vede žáka k rozvoji pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturních rozmanitostí. Dále napomáhá k osvojování pravidel mezilidské komunikace kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace. Žáci jsou v této oblasti na průměrné hodnotě. Pokud tomu tak je, z rozhovorů vyplynulo, že se právě jedná o anglický jazyk. Tento jazyk patří do jazyků s funkcí lingua franca, což jsou jazyky, které mají mimořádné postavení. Jsou používány ke komunikaci mezi lidmi z různých zemí, aniž by tyto jazyky byly mateřskými mezi komunikujícími partnery. Angličtina je rozšířena na teritoriální a funkční úrovni. Z hlediska teritoriální funkce je angličtina používána jako domácí – mateřský jazyk, nebo jako druhý – úřední jazyk. Z hlediska funkčnosti je anglický jazyk uplatňován ve sférách sportu, turismu, masové kultuře, vzdělávání apod. (Průcha, 2010, s. 81-85) Se zajímavým výzkumem přichází Siegllová (2006), jenž zkoumala faktor jazyka v adaptaci amerických studentů mezi Čechy. Z výzkumu vyplynulo právě to, že znalost angličtiny mezi Čechy je poměrně dost rozšířená a zároveň Češi jsou snaživí v komunikaci

s rodilými mluvčími z USA a ke komunikaci používají právě angličtinu. (Sieglová in Průcha, 2010, s. 61-62)

Kdybychom měli celkově shrnout výsledky, tak z výzkumu nám vyšlo, že míra osvojené multikulturní kompetence žáků základních škol je poměrně na vysoké úrovni a tedy uspokojivá. Musíme však zdůraznit, že míra znalostí je u žáků na nízké úrovni. Proto se domníváme, že na základě provedeného výzkumu by bylo vhodné implementovat do multikulturní výchovy jako průřezového tématu právě znalosti o jiných kulturách, převážně pak znalosti těch kultur, se kterými se žáci mohou setkávat v běžném životě. Následně můžeme konstatovat, že i nadále rodina a škola plní svou funkci, co do činitele, který na žáky působí v rámci získávání znalostí o lidech jiných etnik a ras. Co nás překvapilo, bylo zjištění, že osobnost učitele ve srovnání s jinými proběhlými výzkumy i nadále zůstává dost v pozadí. Multikulturní komunikační dovednosti žáků a schopnost mluvit o lidech jiných etnik je více než dobrá. Přínos shledáváme v tom, že žáci o těchto lidech mluví pozitivně, uvědomují si své předsudky a jejich zvědavost a touha dozvědět se o těchto lidech více je poměrně velká. Opět se dostáváme k tomu, že znalosti o lidech jiných kultur žákům dělají opravdu problém. Za faktory, které se podílí na nesnášlivém chování se žáci přiklání právě k předsudkům a negativním zkušenostem. Nicméně výčet těchto faktorů je dost pestrý. Schopnost žáků dorozumět se v cizím jazyce je pro žáky také důležitým faktorem, který napomáhá k nekonfliktnímu chování. Co je pro ně značně důležité je znalost alespoň jednoho „společného“ jazyka. Z našeho výzkumu vyplynulo, že je to jazyk anglický, který tvoří u žáků značnou prioritu.

ZÁVĚR

V naší práci jsme se zabývali multikulturální kompetencí u žáků 8. a 9. ročníků základních škol. Cílem práce bylo zjistit, jaká je právě míra osvojené multikulturální kompetence u těchto žáků. Důvodem výběru tématu byl častější kontakt žáků s lidmi různých ras, etnik, kultur apod. Na základě toho si myslíme, že je nutné se tímto tématem zabývat a zjistit tak jejich míru znalostí, dovedností, schopností, komunikačních dovedností a následně s tímto zjištěním dále pracovat. To, do jaké míry mají osvojenou multikulturální kompetenci se poté prolíná do multikulturálního soužití majority s minoritou. Toto soužití nemusí být vždy přátelské a může být zdrojem předsudků a nesnášenlivého chování. Proto sledujeme za důležité pracovat na osvojování si multikulturální kompetence.

V teoretické části jsme se zabývali odbornou terminologií, která nám byla oporou pro výzkumné šetření. Seznámili jsme se s pojmem multikulturální kompetence, s jejími modely a definicemi. Druhá kapitola je zaměřena na interkulturální komunikaci. Nejprve jsme si definovali komunikaci a poté, jakou roli hraje jazyk v interkulturální komunikaci. Poslední kapitola se zabývala definicí multikulturální výchovy, jejími modely, které jsou vhodné využívat, dále multikulturální výchovou v rámci vzdělávání.

V práci jsme se zabývali mírou osvojení multikulturální kompetence u žáků 8. a 9. ročníků základních škol. Z výsledků lze říci, že míra je poměrně vysoká, nicméně znalostní složka žáků dosahuje míry nižší. Žáci mají nízké poznatky kultur, které se na našem území objevují nejčastěji (Romové, Ukrajinci a Vietnamci). Stejně tak jsou méně obeznámeni s pojmem etnikum. Překvapivým poznatkem bylo, že i ve srovnání s ostatními výzkumy, je nadále role učitele dost v pozadí. Funkce jazyka je z pohledu žáků důležitá pro nekonfliktní chování.

Celkově lze říci, že výsledky výzkumu jsou překvapivě pozitivní. V oblasti znalostí by bylo vhodné více zpracovat na implementaci těchto znalostí o jiných kulturách do průřezového tématu multikulturální výchovy na základních školách. Co sledujeme dále za důležité, je podpořit další vzdělávání pedagogů v oblasti multikulturální výchovy. Tím, že výsledky jsou takřka pozitivní, můžeme konstatovat, že zavedení MKV ve školách má své opodstatnění a důležitou roli k budoucímu soužití v multikulturální společnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALLPORT, Gordon Willard, 2004. *O povaze předsudků: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Prostor. Obzor (Prostor). ISBN 80-726-0125-3.
2. CZSO.cz. Národnostní struktura obyvatel-2011 [online]. [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/narodnostni-struktura-obyvatel2011-aqkd3cosup>
3. DEARDORFF, Darla K., 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* [online]. **10**(3), 241-266 [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>
4. FANTINI, Alvino E, 2000. *A CENTRAL CONCERN: DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE* [online]. 25-33 [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.8512&rep=rep1&type=pdf#page=33>
5. FANTINI, Alvino E, 2005. *About Intercultural Communicative Competence: A Construct* [online]. 1-4 [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: file:///C:/Users/NTB3/Downloads/feil_appendix_e.pdf
6. FANTINI, Alvio, 2007. Exploring and Assessing Intercultural Competence. *Center for Social Development Global Service Institute* [online]. 1-133 [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=csd_research&fbclid=IwAR2P_GmD6CEj04UN8yBs-lw-h_TP89MuJyLXqjJAufoUtGQgPxzTOH1ugDk
7. FIALOVÁ, Ludmila, 2008. INTERKULTURNÍ KOMPETENCE A JEJICH ROZVOJ PROSTŘEDNICTVÍM TĚLESNÉ VÝCHOVY. *Pedagogika* [online]. **58**, 21-28 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2008_1_03_Interkulturn%C

3%AD_21_28.pdf?fbclid=IwAR0_eGpSzUR9zP6Yfy4vCg0u1bP9QXgw-1vgBUhn2ySiR29bB0Nr66ERnTM

8. GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5104-9.
9. GOLLOB, Rolf a Peter KRAPF, ed., 2012. *Výuka demokracie: sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2021-03-30]. ISBN 978-80-210-6089-0. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/8684ea384156c7a4d09369659cb769bdbc434e80_uploaded_cov2012-vyuka_demokracie.pdf
10. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. Psyché (Grada). ISBN 978-80-7367-686-5.
11. HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9
12. HLADÍK, Jakub a Štefan CHUDÝ, 2006. Komparace úrovně multikulturních kompetencí žáků ZŠ. *Pedagogická orientace* [online]. (3), 46-52 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: [file:///C:/Users/micha/Downloads/946-974-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/micha/Downloads/946-974-1-PB%20(2).pdf)
13. HLADÍK, Jakub a Veronika PAGÁČOVÁ, 2013. Komparace hodnocení významu multikulturních subkompetencí učitelů a žáků na ZŠ. *Pedagogika* [online]. **63**(1), 25-40 [cit. 2020-12-28]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/04/Pedag_13_1_Komparace_Hladik.pdf
14. HLADÍK, Jakub, 2010. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace* [online]. **20**(4), 27-47 [cit. 2020-12-28]. Dostupné z: [file:///C:/Users/micha/Downloads/1016-1010-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/micha/Downloads/1016-1010-1-PB%20(2).pdf)
15. HLADÍK, Jakub, 2011. Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. *Pedagogika* [online]. **51**(1), 53-65 [cit. 2020-12-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/297371135_The_Relationship_of_the_cognitive_and_affective_element_of_multicultural_competences
16. HLADÍK, Jakub, 2014. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 9788074544262

17. HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.
18. JANEBOVÁ, Eva a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna. Psyché (Grada). ISBN 978-80-7373-063-5.
19. *Jeden svět Brno: Video sociální spot Accident* [online], 2012. Respect the immigrant - Amnesty International [cit. 2021-03-16]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=bRIJYdQSlq4>
20. JIRÁK, Jan, 2005. *O stereotypch v médiích aneb Svět, který vidí média* [online]. [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/284/O-STEREOTYPECH-V-MEDIICH-ANEBSVET-KTERY-VIDI-MEDIA.html/>
21. JIRÁSKOVÁ, Věra, 2006. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque. ISBN 80-870-2731-0.
22. KNOTOVÁ, Dana. *Výchova a prostředí* [online]. In: . s. 31-45 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/131852/Books_2010_2019_087-2014-1_6.pdf?sequence=1
23. META: MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha, ©2021 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/multikulturni-vychova-0>
24. MUSIL, Josef, 2010. *Sociální a mediální komunikace*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-002-0.
25. NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
26. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
27. NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
28. *Odporná!: Video* [online]. 2014. Portuguese commission: Fiftieth anniversary of the universal declaration of human rights [cit. 2021-03-16]. Dostupné z:

https://videacesky.cz/video/odporna?fbclid=IwAR3trZjKPUi9hMQCLdgAUJ89B9ZAVVMHbBEE8A6KtZlt_MMemPXovDFPnyo

29. POPE, Raechele L. a Amy L. REYNOLDS, 1997. Student Affairs Core Competencies: Integrating Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills. *Journal of College Student Development* [online]. [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <file:///C:/Users/NTB3/Downloads/StudentAffairsCoreCompetencies.pdf>
30. *Projekt Varianty: Člověk v tísní* [online], 2002. 1-599 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1045/file/003-interkulturn-vzd-l-v-n-i-.pdf>
31. PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6672-2.
32. PRŮCHA, Jan, 2004. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* [online]. [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>
33. PRŮCHA, Jan, 2005. *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* [online]. [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>
34. PRŮCHA, Jan, 2007. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5.
35. PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
36. PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
37. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
38. PŘÍVRATSKÝ, Vladimír, Vasilis TEODORIDIS a Václav VANČATA, 2010. ed. *Základní kulturní a sociální mechanismy významné pro úspěšnou integraci žáků*

- a studentů se specifickými potřebami: soubor vybraných textů.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-426-6.
39. RVP ZV: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2021.* In: . Praha: MŠMT, s. 1-164 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: <file:///C:/Users/micha/Downloads/RVP%20ZV%202021.pdf>Easeas
40. SVATOŠ, Tomáš, 2009. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty.* 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-002-3.
41. ŠINDELÁŘOVÁ, J. a S. ŠKODOVÁ, 2013. *Interkulturní komunikace jako dobový fenomén [online].* In: . [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17455/INTERKULTURNI-KOMUNIKACE-JAKO-DOBOVY-FENOMEN.html/?fbclid=IwAR17eMUDlcxTkOAbnrlRHc143s8tL8Rh144bhD6ZxS62k4FMXk3NjOBY7Hg>
42. 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.
43. ŠVARCOVÁ, Eva, 2008. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově.* Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-251-0.
44. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
45. TESAŘ, Filip, 2007. *Etnické konflikty: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů].* 2., rozš. vyd. Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-097-9.
46. ULIČNÁ, Klára, 2012. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence.* Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-6035-7.
47. VÁGNEROVÁ, Marie, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2004. *Základy psychologie.* 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod A podobně

Atd A tak dále

M Průměr

MKV Multikulturní výchova

N Četnost

Např Například

SD Směrodatná odchylka

Tzv Tak zvaně

ZŠ Základní škola

ZV Základní vzdělávání

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní školy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model ICC podle Fantiniho.....	16
Obrázek 2 Pyramidový model	17
Obrázek 3 Procesní model	18
Obrázek 4 Hierarchický model multikulturní kompetence.....	21
Obrázek 5 Hierarchické znázornění modelu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí.....	23
Obrázek 6 Složka dovedností	49
Obrázek 7 Složka uvědomění	50
Obrázek 8 Složka schopnosti.....	52
Obrázek 9 Složka znalosti.....	54

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Jednotlivé kategorie interkulturních kompetencí.....	20
Tabulka 2 Popisná statistika činitelů	48
Tabulka 3 Míra multikulturní kompetence – Dovednosti.....	48
Tabulka 4 Míra multikulturní kompetence – Uvědomění	50
Tabulka 5 Míra multikulturní kompetence – Schopnosti	51
Tabulka 6 Míra multikulturní kompetence – Znalosti	53
Tabulka 7 Kategorie – Lidská práva.....	55
Tabulka 8 Kategorie – Mluvíš ty, mluvím i já.....	57
Tabulka 9 Kategorie – Já, nabytý dojmů	58
Tabulka 10 Kategorie – Někdo nový mezi námi	59
Tabulka 11 Kategorie – Okolnosti nesnášlivého chování.....	62
Tabulka 12 Kategorie – Zábrana	64

PŘÍLOHA P 1: DOTAZNÍK

Milí žáci,

dovolte mi, abych se alespoň touhle cestou představila. Jmenuji se Radka Koutná a jsem studentkou oboru sociální pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás tedy poprosit o vyplnění dotazníku, který mi poslouží k vypracování mé diplomové práce. Tento dotazník se zaměřuje na multikulturní kompetenci žáků 8. a 9. ročníků základních škol a je zcela anonymní. Pod pojmem multikulturní kompetence si lze představit, jak žáci rozumí kulturám, jaké jsou jejich vědomosti v této oblasti, jak jsou schopni o nich mluvit apod. Děkuji Vám za vyplnění.

1) Pohlaví

- a) Dívka b) Chlapec

2) Ročník

- a) 8. ročník b) 9. ročník

V následující tabulce uveďte, jak níže uvedení, činnosti a další stránky vašeho života ovlivňují Vaše získávání znalostí o lidech odlišných kultur. Svě odpovědi zaznamenejte na škále, kdy *1 = minimální ovlivnění* a *5 = maximální ovlivnění*.

		1	2	3	4	5
1.	Rodiče					
2.	Prarodiče					
3.	Cestování do zahraničí					
4.	Spolužáci					
5.	Sociální sítě (Facebook, Instagram, Twitter...)					
6.	Víra					
7.	Znalost cizího jazyka					
8.	Předměty ve škole					

9.	Zprávy, zpravodajské servery					
10.	Osobnost učitele					
11.	Škola					
12.	Setkávání se s cizinci					
13.	Filmy, seriály					
14.	Knihy, časopisy					

V následující tabulce uveďte, do jaké míry zvládáte uvedené situace.

Své odpovědi zaznamenejte na škále, kdy 1 = *zvládám minimálně* a 5 = *zvládám maximálně*.

		1	2	3	4	5
15.	Dovednost přemýšlet nad informacemi, které získávám o jiných kulturách a vytvářet si vlastní názor.					
16.	Dovednost rozpoznat nesnášenlivé chování neboli rasismus či xenofobii.					
17.	Uvědomění si, že svým chováním můžu ovlivnit to, jak se lidé jiných kultur cítí ve společnosti.					
18.	Schopnost ctít názor, že všichni lidé jsou si rovni.					
19.	Schopnost dorozumět se s cizincem.					

20.	Schopnost dorozumět se v cizím jazyce.					
21.	Schopnost tolerovat odlišnosti jiných kultur.					
22.	Schopnost zasáhnout při projevu rasismu a xenofobie.					
23.	Uvědomění si hodnot své vlastní kultury.					
24.	Uvědomění si svých vlastních předsudků a postojů vůči jiným kulturám.					
25.	Uvědomění si, že komunikace je nástroj k nekonfliktnímu chování.					
26.	Uvědomění si, že žádná rasa není nadřazená jiné rase.					
27.	Vnímám odlišnost jiných kultur jako pro mě obohacující.					
28.	Znalost historie Romů.					
29.	Znalost, jaké národnosti a cizinci žijí na území v ČR.					
30.	Znalost odlišností světových náboženství.					
31.	Znalost pojmu diskriminace.					
32.	Znalost pojmu etnikum.					
33.	Znalost pojmu kultura.					
34.	Znalost pojmu národnost.					
35.	Znalost pojmu rasismus.					

36.	Znalost pojmu xenofobie.					
37.	Znalost romské kultury.					
38.	Znalost ukrajinské kultury.					
39.	Znalost vietnamské kultury.					
40.	Znalost vlastní kultury.					
41.	Znalost a uplatnění práv svých a práv lidí odlišné kultury.					

PŘÍLOHA P 2: OTÁZKY DO ROZHOVORU

1. Jaké pocity v tobě vyvolalo tato videa?
2. **Jaký máš na toto chování názor?**
3. Jaký máš postoj máš k tomuto videu?
4. Z jakého důvodu si myslíš, že se lidé takto chovají? Proč si myslíš, že se dotyční tak chovají?
5. Jak by ses zachoval/a ty, kdyby měl vůči tobě, či tvému dobrému kamarádovi nějaké výhrady?
6. Co říkáš na lidi, kteří přihlíželi tomuto chování?
7. Jak by ses zachoval/a ty, kdybys byl přítomen takovému chování? Byl bys chopen zasáhnout při projevu rasismu či xenofobie? Jak bys to udělal?
8. **Představ si situaci, kdy do školy přijde tvůj nový spolužák/spolužačka, která je Romka, jak se zachováš, co uděláš, jak přijmeš tento fakt?**
9. **Představ si situaci, kdy do školy přijde tvůj nový spolužák/spolužačka, která je Vietnamka, jak se zachováš, co uděláš, jak přijmeš tento fakt?**
10. **Představ si situaci, kdy do školy přijde tvůj nový spolužák/spolužačka, která je Ukrajinka, jak se zachováš, co uděláš, jak přijmeš tento fakt?**
11. **Jakou důležitost přikládáš lidským právům?**
12. **Co je podle tebe důležité k tomu, aby nedocházelo k tomuto konfliktnímu chování? V čem vidíš bariéru?**
13. **Jakým způsobem je pro nekonfliktní chování důležitý jazyk, jako nástroj k dorozumívání? Co si o tom myslíš?**