

Realizace multikulturní výchovy na 2.stupni základních škol

Radim Horák

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Radim Horák**
Osobní číslo: **H10029**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Realizace multikulturní výchovy na 2.stupni základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy, školního vzdělávání a kurikulárních dokumentů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

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

HLADÍK, Jakub. Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.

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

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

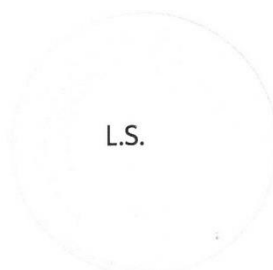
20. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 20. ledna 2014


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2014

..... Horák Radim

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o multikulturní výchově na 2.stupni základních škol. V teoretické části se věnuje popisu multikulturní společnosti od jejích počátků až po současnost, popisuje multikulturalismus v jeho podobách. Zabývá se významem multikulturní výchovy a jejího obsahu, vysvětluje základní pojmy s ní související a popisuje hlavní cíle a metody. Poslední kapitola teoretické části zasazuje multikulturní výchovu do českého základního vzdělávání, popisuje důležité organizace a instituce spolu se zásadními dokumenty. Empirická část je zaměřena na zjištění, jakým způsobem je multikulturní výchova na 2.stupni základních škol realizována.

Klíčová slova:

multikulturalismus, multikulturní výchova, etnikum, kultura, základní škola, Rámcový vzdělávací program

ABSTRACT

Bachelor thesis discuss about multicultural education in upper primary schools. The theoretical part is dedicated to multicultural society from its beginning to the present, describes multiculturalism in its forms. It deals with the importance and content of multicultural education, explains its basic concepts and describes major aids and methods. The last charter of the theoretical part is devoted to multicultural education in primary education in the Czech Republic, describes important organisations, institutions and main documents. The empirici part is oriented to multicultural education in upper primary schools.

Keywords:

multiculturalism, multicultural education, ethnic, culture, elementary school, Framework Educational Programme

Poděkování

Děkuji Mgr. Jakobovi Hladíkoví, Ph.D. za cenné rady, připomínky, vstřícný přístup a ochotu.

Rovněž děkuji představitelům škol, kteří mi umožnili realizovat výzkum za jejich ochotu a pedagogům za čas, který věnovali vyplňování dat.

Poděkovat bych také chtěl své rodině, přátelům a příbuzným za podporu při studiu a realizaci výzkumu.

Motto:

„Největším štěstím v životě člověka je vědomí, že nás někdo miluje proto, jací jsme, nebo spíše přesto, jací jsme.“

Romain Rolland

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOST	11
1.1 POČÁTKY MULTIKULTURALISMU.....	12
1.2 DIMENZE MULTIKULTURALISMU	13
1.3 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	14
1.4 INTEGRACE A ASIMILACE.....	15
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	16
2.1 VÝZNAM A OBSAH MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	16
2.2 ZÁKLADNÍ POJMY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	17
2.2.1 Etnikum, etnicita, etnické vědomí.....	17
2.2.2 Kultura, kulturní vzorce	17
2.2.3 Národ, národnost, národnostní menšina.....	18
2.2.4 Rasa, rasismus, xenofobie	20
2.2.5 Stereotyp, předsudek	21
2.3 CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	21
2.4 METODY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	22
3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	25
3.1 ORGANIZACE A INSTITUCE	25
3.2 BÍLÁ KNIHA	26
3.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.4 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 DESIGN VÝZKUMU	31
4.1 CÍL VÝZKUMU	31
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.3 METODY VÝZKUMU.....	32
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
4.5 REALIZACE VÝZKUMU	33
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	34
5.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE A DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE RESPONDENTŮ	34
5.2 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	36
6 SHRUTÍ VÝZKUMU	46
ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	51
SEZNAM TABULEK	52
SEZNAM GRAFŮ	53
SEZNAM PŘÍLOH	54

ÚVOD

Problematika multikulturní společnosti a s ní související realizace multikulturní výchovy je aktuálním tématem, které se dotýká celosvětové populace. Snaha o bezkonfliktní soužití lidí na společném území je stará již odpradávná, v současné době však nabývá čím dál většího významu v důsledku stále rozmanitějšího spektra obyvatel, které se na jednotlivých územích nachází. Pro společnost se stávají osobnostní rysy jako tolerance a porozumění vůči cizím etnikům téměř nutností a nápomoci jejich zlepšování či získávání by měla sloužit multikulturní výchova. V opačném případě se můžeme setkat s projevy rasové nesnášenlivosti nebo diskriminace.

Bakalářská práce podává základní informace o problematice multikulturního vývoje u nás i ve světě. Ujasňuje, kde má multikulturní společnost svůj počátek a osvětluje rovněž základní ideologii multikulturalismu včetně jeho vývoje. Rovněž se zaměřuje na význam a obsah multikulturní výchovy, vysvětluje její základní pojmy, kde neopomíjí kulturu, rasu nebo vliv předsudků a stereotypů. Další kapitola poté zasazuje multikulturní výchovu do systému českého základního vzdělávání, zmiňuje významné instituce a organizace spojené s její realizací. V neposlední řadě pak uvádí nejdůležitější předpisy a dokumenty, jimiž je realizace multikulturní výchovy zajišťována.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak je realizováno průřezové téma Multikulturní výchova na 2.stupni základních škol ve Zlínském kraji, jelikož jeho zařazení do vyučování je stanoveno zákonem a pro školy tudíž povinné. Konkrétně byl vybrán vzorek čtyř škol zlínských a čtyř z okolních obcí a měst. Cílem práce bude rovněž zjistit, která etnika školy ve Zlínském kraji navštěvují, jakým způsobem je průřezové téma na školách zařazováno do vyučování nebo ve kterých předmětech by se podle učitelů měla multikulturní výchova nejvíce řešit. Zajímá nás také, ze kterých zdrojů pedagogové čerpají informace pro výuku a které pomůcky nejčastěji využívají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOST

Pojem *multikulturní*, jak již ze samotného názvu vyplývá, v sobě ukrývá spojení dvou slov, která jsou pro pochopení podstaty věci velice důležitá.- *multi* a *kultura*. Ve významu se jedná o společnost, v níž se nachází více skupin obyvatel, pro něž jsou typické rozličné duchovní a materiální hodnoty. Společenství, které usiluje o rovnost ve všech aspektech harmonického života – politickou, náboženskou či kulturní. (Taylor, 2001, str. 12)

Hladík (2006) uvádí znaky fungující multikulturní společnosti:

- existence dvou nebo více skupin obyvatel na společném geografickém prostoru hlásící se k vlastní etnicko-kulturní odlišnosti,
- kulturně politická spolupráce etnicko-kulturních skupin,
- tolerance, respekt ke kulturním odlišnostem dalších skupin,
- dodržování zákonů země, kde odlišná etnicko-kulturní skupina pobývá,
- aktivní nesouhlas s projevy netolerance, xenofobie či rasismu,
- pokojná komunikace s odlišnými etnicko-kulturními skupinami,
- existence vzdělávacího systému, jež spolupráci a toleranci mezi skupinami toleruje. (Hladík, 2006, str.7)

Kořeny multikulturní společnosti a s ní spojené multikulturní výchovy sahají do poválečné doby, konkrétně 2.pol. 20.století, kdy vznik ovlivnily politické teorie tohoto století, především *multikulturalismus*, ústřední ideologie euroamerického světa. (Moree, 2008, str.16)

Buryánek a kol. (2002) pohlíží na *multikulturalismus* z několika hledisek jako na:

- stav společnosti, kde vedle sebe koexistují sociokulturní skupiny s veškerými rozdílnostmi, postoji, hodnotami. Neznamená ovšem nutně přítomnost a tolerance mezi nimi,
- proces, kdy dochází k výměně kulturních hodnot, systémů, případně ke vzniku systémů dalších,
- vědecká teorie, která se sociokulturními odlišnostmi zabývá, zkoumá a srovnává různé náhledy na svět, výsledek adaptace na různá prostředí,

- společenský cíl, kdy hovoříme o snaze vytvořit společnost zahrnující jednotlivé kultury. Je založen na vzájemném respektu a toleranci, interkulturní vzdělávání hraje důležitou roli. (Buryánek a kol., 2002, str. 11-12)

1.1 Počátky multikulturalismu

O *multikulturalismu* hovoříme v souvislosti s přílivem imigrantů z neevropských zemí do západní Evropy. Ta na tuto skutečnost nereagovala příliš dobře, zejména v porovnání s přistěhovaleckými zeměmi jako USA, Kanada nebo Austrálie. Zarputilost a neotevřenost evropské kultury novým věcem působila jako přesný opak snahy zámořských oblastí. Imigrantské země byly již od počátku příchodními lidmi ovlivňovány a vyvstávala potřeba se současnou situací něco udělat. (Barša, 2002 cit. podle Hladík, 2006, str. 9)

V Severní Americe se multikulturalismus nevyznačoval pouhým řešením vztahů národnostních menšin k majoritě, ale týkal se rovněž hnutí za občanská práva a snahy frankofonních obyvatel o politickou autonomii. Pod kategorií multikulturalismu se rovněž řadí různorodá hnutí od nacionalismu, feminismu až k sexuálním menšinám. (Barša, 2002, str. 13)

V USA představitelé hnutí odmítali jak dosavadní principy směřující k vytvoření jednotného homogenního amerického národa, tak vizi *Hnutí za občanská práva* Martina Luthera Kinga, který inicioval *rovnost lidských individuí*. Proklamovaným heslům navzdory, stále docházelo v různých oblastech společenského života k faktickému znevýhodňování lidí nespádajících do kategorie *běloch-muž-protestant-původem Anglosas*, později zkratkovitě WSAP (White Anglo Saxon Protestant). Boj proti diskriminaci jednotlivců na bázi rasy se tak stal spíše bojem za uznání svébytnosti etnických skupin. V souvislosti se zdůrazňováním etnicity coby symbolického nástroje dosahování cílů je rovněž podrobena kritice podobenství o tavicím kotli (melting pot), které si zakládá ve slévání tradic a praktik do jedné univerzální. Tato vidina se stává zcela nepřijatelnou. Od konce 60.let je tento slévací postup vytlačován metaforou salátové místy (salad bowl), ve které si přísady (etnické skupiny) zachovávají svoji jedinečnost. (Jakoubek a Horváthová, 2005, str. 14-15)

Kanadským rozdílovým prvkem byla existence dvou jazykových skupin, nijak zásadně odlišných, avšak nikoliv bez vzájemných rozporů. Dalo by se hovořit o *bikulturalismu*, spíše než o multikulturalismu. Na jedné straně anglofonní obyvatelé, jejichž sociokul-

turní specifika se váží k Velké Británii, na straně druhé frankofonní obyvatelé, potomci francouzských osadníků. Převaha anglofonní části vedla ke vzniku francouzsko-kanadského nacionalismu. Od 60.let 20.století skupiny koexistovaly na principu bezkonfliktního soužití. V roce 1971 Kanada vyhlásila *politiku multikulturalismu v rámci dvojazyčnosti*, kdy zohledňovala další etnické a kulturní menšiny. O rok později vzniká Úřad pro multikulturalismus a v roce 1988 zákon o multikulturalismu. Bikulturalismus se mění v multikulturalismus. (Barša, 2003 cit. podle Hladík, 2006, str. 11)

1.2 Dimenze multikulturalismu

Jakoubek a Horváthová (2005) uvádějí *tři dimenze multikulturalismu*, jež mají podstatný vliv na pochopení multikulturní výchovy:

Deskriptivní dimenze

Ve zkratce můžeme tuto část označit, jako popis toho, jak věci podle multikulturalismu *jsou*. Ukazuje, jak vypadá situace či jaký je stav společnost, jež vykazuje kulturně pluralitní znaky. (Př. Můžeme konstatovat, že do České republiky přichází občané Ukrajiny a žijí zde často v nedůstojných podmínkách. Majoritní česká společnost k nim uchovává určitý odstup.)

Normativní dimenze

Popisujeme, jak by věci *měly být* na základě toho, co bylo popsáno v dimenzi deskriptivní. Pracuje s faktem, že někteří lidé jsou znevýhodněni v přístupu ke společenským zdrojům, jelikož jsou považováni za příslušníky neupřednostňovaných společenských skupin. (Př. Zjišťujeme, že by bylo třeba trestat agentury, které Ukrajincům nelegální zaměstnání zprostředkují, případně se snažit zlepšit podmínky, ve kterých žijí. Totéž můžeme říct o utváření jejich mediálního obrazu.)

Praktická dimenze

Uvedení idejí normativní dimenze do praxe. Spadá sem veškerá činnost vykonávaná ve prospěch zlepšení vztahů sociokulturních skupin v rámci multikulturní společnosti. Řadíme sem multikulturní výchovu, praktickou politiku, činnost médií apod. (Př. Vytvoření legislativních opatření, která agenturám ve zprostředkování nelegálního zaměstnání zabrá-

ní. Multikulturní besedy, projekty ke zlepšení informovanosti obyvatelstva o cizí kultuře, výstavy či workshopy.) (Jakoubek a Horváthová, 2005 cit. podle Hladík, 2006, str. 8-9)

1.3 Multikulturní kompetence

Kontakt s příslušníky odlišných ras vede k potřebě zisku multikulturních kompetencí. Těmi rozumíme snahu o prohloubení osobnostních rysů, jež vedou k osvědčení jedince ve společnosti, ne pouze znalosti, dovednosti a schopnosti, které se dají naučit či získat. K zisku přesnější definice byli osloveni vědci z Kalifornské univerzity, kteří se ve 100% shodli na *porozumění jiným pohledům na svět*, z 85% pak na *schopnosti efektivně a vhodně se chovat a komunikovat v interkulturní situacích na základě svých interkulturních znalostí, dovedností a postojů*. K důležitým osobnostním rysům zařadili mezi *postoje* respekt, otevřenost, zvědavost a toleranci k mnohoznačnosti. Ke *znalostem* uvedli uvědomění si vlastní kultury, porozumění jejího vlivu a vliv kultury na komunikaci. Mezi kognitivní dovednosti řadí schopnost analyzovat informace, hodnotit je a srovnávat do dalších dovedností naslouchání, pozorování a interpretování. (Deardoff a kol., 2004 cit podle Janebová, 2010, str. 26)

Morgensternová a Šulová (2007) tvrdí, že v interkulturních situacích využívám *kognitivní, afektivní a behaviorální* kompetence – nějakým způsobem myslíme, situaci prožíváme a také se chováme. Ke *kognitivním* kompetencím řadí reálný pohled na sebe sama, poznatky o cizí kultuře, kulturní identitu či tolerování odlišnosti. Do *afektivních* zařazuje interkulturní senzitivitu a adaptabilitu, empatii nebo interpersonální vztahy a jejich prožívání. Interkulturní komunikaci, řešení interkulturních konfliktů a schopnost kooperace a práce v interkulturním týmu řadí autorky mezi *behaviorální* kompetence. (Morgensternová a Šulová, 2007, str. 10-14)

V odborné literatuře je pojem multikulturní kompetence definován různými způsoby. Nejčastěji je však uváděn jako soubor několika složek, většinou *vědomostí, postojů, schopností* či *dovedností*. (Hladík, 2010, str. 31)

1.4 Integrace a asimilace

Pro správné pochopení a popis situace v multikulturní společnosti lze využít pojmů, jimiž se zabývá Navrátil (2003). Konkrétně definuje *integraci* minorit a to následně:

„Integrace je takovou formou adaptace, při níž menšinová skupina považuje kontakt s dominantní skupinou za významný a potřebný. Příslušníci této skupiny se však současně identifikují se svou původní kulturou, kterou si chtějí nadále podržet.“ (Navrátil, 2003, str. 167)

Z části do opozice proti integraci se staví snaha o podřízení se majoritní společnosti, přizpůsobení či splnutí. Petrušek a Vodáková pojem *asimilace* vysvětlují jako:

„Proces, jímž se nějaká společenská skupina, obvykle minoritní, migrující apod., prostřednictvím kontaktu stává součástí jiné, dominantní skupiny.“ (Petrušek a Vodáková, 1996, str. 108)

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Pojem multikulturní výchova a jeho samotný význam vysvětluje mnoho autorů různými způsoby. Jak uvádí Hladík (2006), liší se již používání samotného pojmu. Oba však vyjadřují totéž a pokládáme je za synonyma. Jako *multikulturní výchovu*, tedy hojněji využívané slovní spojení, ji prezentuje ve svých dílech např. Průcha, a stejně tak je uváděna v Rámcovém vzdělávacím programu. Naopak pojmenování *interkulturní vzdělávání* užívají autoři stejnojmenné publikace. (Hladík, 2006, str.17)

Průcha (2006) popisuje multikulturní výchovu jako „edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokázány.“ (Průcha, 2006, str.15)

Interkulturní vzdělávání jedinci pomáhá chápat rozdílnosti mezi jednotlivými kulturami nejen na bázi jejich respektování, nýbrž vzbuzuje v člověku vnímání těchto odlišností jako pozitivní zkušenosti, ne zdroje konfliktu. Přispívá k omezení negativních zkušeností, které v multikulturní společnosti vznikají. (Buryánek a kol., 2002, str.13)

2.1 Význam a obsah multikulturní výchovy

Křivohlavý (2002) upozorňuje na důležitost rozšíření multikulturní výchovy vzhledem k potlačení výskytu projevů xenofobie, rasismu, stereotypů, předsudků a dalších multikulturních konfliktů. (Křivohlavý, 2002, str. 22)

Kulturní konflikt se stal často užívaným pojmem v diskusích mezi příslušníky majoritní společnosti s typickými kulturními či náboženskými zvyklostmi a na straně druhé přistěhovalci ze zemí se zvyky veskrze odlišnými. Hovoří se o stavbě mešit a minaretů v evropských městech, trestání trestných činů nebo zahalování se na veřejnosti. Všeobecná shoda neexistuje a kulturní konflikty jsou téměř na denním pořádku. Tyto spory však nemusí nutně vycházet z přítomnosti přistěhovalců na území evropského státu, ale jsou rovněž typické pro tradiční menšiny v Evropě. (Aslan, 2011, str. 16-17)

Samotným obsahem multikulturní výchovy jsou vědomosti, dovednosti, postoje i zkušenosti, které žáci sbírají v průběhu edukačního procesu, ve škole nebo při činnostech souvisejících. Mluvíme o záměrném (intencionálním) působení na osobnost jedince, jež probíhá téměř výhradně ve škole a jeho obsah je možností školy podřízen. (Hladík, 2006, str. 28)

2.2 Základní pojmy multikulturní výchovy

Interdisciplinární původ některých pojmů, jež jsou součástí multikulturní výchovy, je důsledkem nelehkého a nejednotného vysvětlení jejich významu. Průcha (2006) poukazuje na odlišné názory na jejich fungování. Zmiňuje Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), podle kterého mají učitelé žáky vést ke schopnosti porozumět těmto pojmům, s čímž souvisí nutnost osvojit si je v rámci pedagogických znalostí. (Průcha, 2006, str. 28-29)

2.2.1 Etnikum, etnicita, etnické vědomí

Teorie o lidské diferenciaci mají velmi hluboké kořeny. Setkáváme se s pojmem *ethnos* (česky kmen, rasa, národ). Lze vyvodit, hovoříme-li o skupině lidí se společným původem, obvykle jazykem a kulturou, že vhodným pojmem pro dané spojitosti je *etnikum*. To se vyznačuje svojí *etnicitou*, tedy souhrnem jazykových, kulturních, rasových a historicky založených představ o osudech a společném původu. Právě ty formují etnickou identitu, tedy *etnické vědomí* člověka. Jde o souhrn názorů na původ, historické osudy a pocit uvědomování si sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě zmíněných faktorů. (Průcha, 2006, str. 28-29)

2.2.2 Kultura, kulturní vzorce

Jako souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí bychom mohli definovat pojem *kultura*. Činnosti jednotlivců či skupin, teze předávané z generace na generaci prostřednictvím kulturního dědictví, zavedené sociokulturní stereotypy. Vystupuje skrze výtvorů lidské práce, sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), idejí (kognitivních systémů), institucí organizujících lidské chování. (Petrušek a Vodáková, 1996, str. 548-549)

K pojmu kultura se podle Průchy (2006) váže několik dalších pojmů, které je nutno v souvislosti s ní připomenout. Jde o teoretický princip, jež uznává specifika jednotlivých kultur a považuje je za rovnocenné, nikoli primitivní či barbarské. Toleruje existenci odlišných norem a hodnot. Mluvíme o *kulturní pluralitě*. Přijetí tohoto principu bývá označováno jako *kulturní relativismus*. (Průcha, 2006, str. 47-48)

„Kulturní relativismus je teoreticko-metodologický přístup ke studiu kulturních jevů předpokládající, že jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možno popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí.“ (Soukup, 2000 cit. podle Průcha, 2006, str.48)

Opačný význam lze naopak připsat *etnocentrismu*. Příslušníci určité etnické skupiny hodnotí členy jiné skupiny podle hodnot a norem svojí vlastní, kterou výrazně preferují, nadhodnocují. Má pozitivní i negativní dopady. Kladnou stránkou rozumíme posílení vlastní etnické identity v případech, kdy se snažíme s jiným etnikem vyrovnat v nepříznivých podmínkách, napomáhá k jeho překonání. Záporný dopad lze zpozorovat zejména ve vzniku předsudků vůči jinému etniku, může vést k nenávisti k cizincům (xenofobii), v závažnějších případech až k násilí. Pedagogické myšlení zastává názor, že školní vzdělávání může vést k překonávání těchto negativních vlivů. (Schleicher a Kozma, 1992 cit. podle Průcha, Walterová a Mareš, 2008, str.60)

Velkou důležitost klademe termínu *kulturní vzorce*. Ty umožňují žákům lépe se seznámat s jinými etniky a národy. Jedná se o způsoby chování, hodnoty a normy, komunikační zvyklosti, jež jsou pro určité etnikum nebo kulturu země charakteristické. Jsou předávány skrze generace a udržují se v historickém vývoji. (Průcha, 2006, str. 49)

2.2.3 Národ, národnost, národnostní menšina

„Co jest národ? Národ jest množství lidí zrozených z téhož kmene, bydlících na témže místě ve světě (jakoby ve společném domě, který nazývají vlastí), užívajících téhož jazyka a spojených týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné.“ (J.A.Komenský, 1659 cit. podle Průcha, 2006, str. 34)

Dle Petruska a Vodákové (1996) lze národ popsat jako kulturní a politické společenství, jehož utváření je ovlivněno zejména společnými dějinami a společným územím. Uvádíme tři typy kritérií vymezení národa:

- kritéria kultury, kam řadíme spisovný jazyk, společné náboženství nebo společnou dějinnou zkušenost,
- kritéria politické existence, kde mají národy vlastní stát nebo autonomní postavení v rámci mnohonárodního či federativního státu,
- psychologická kritéria, kdy subjekty národa spojuje společné vědomí o příslušnosti k určitému národu. (Petrušek a Vodáková, 1996 cit. podle Průcha, 2006, str. 34-35)

Jednotlivá kritéria se vzájemně kombinují. Některá se projevují silněji, jiná naopak. Vezmeme-li v potaz porovnání náboženského smýšlení českého a polského národa, polský národ hlásící se z více než 90% k římsko-katolickému náboženství vyznává v porovnání s českým jako důležitý prvek. (Průcha, 2006, str. 35)

Petrušek a Vodáková (1996) zjednodušeně uvádí, že *národnost* ve většině případů znamená státní příslušnost. Zmiňuje tenkou hranici mezi příslušností k národu a příslušností k etniku, jež u některých příslušníků může být vnímána jinak. (Petrušek a Vodáková, 1996, str. 669)

Na příkladu České republiky vidíme, jak tenká hranice mezi příslušností k národu a etniku je. Část obyvatel se hlásí ke slezské národnosti, přičemž se nejedná o příslušnost ke slezskému národu. (Průcha, 2006, str. 37)

Pojem národnost není totožný s etnickým původem a nelze jej užívat univerzálně. Je odvozen z koncepce moderního národa, jež se stal v 18.století politickým argumentem. Většina kultur s národností pracuje teprve krátkou dobu, čeští příslušníci v nacionalistických termínech dokáží uvažovat již více než 150 let a pojem jim přijde samozřejmý. (Buryánek a kol., 2002, str. 175)

Národnostní menšina je v evropských zemích chápána ve smyslu tzv. autochtonní národnosti (domácí, původní), nezahrnuje nové imigranty. V Německu jsou do ní zahrnovány např. Dánové a Lužičtí Srbové, naopak mnohem početnější Turky, jež přišli na německé území v posledních desetiletích, do této skupiny neřadíme. V ČR je národnostní menšina definována zákonem č.273/2001 Sb.§ 2 jako:

- společenství občanů ČR žijících na území současné České republiky, které se liší v etnickém původu, kultuře či tradicích, tvoří početnou menšinu a projevuje zájem být považován za národnostní menšinu kvůli úsilí o rozvoj vlastního jazyka, kultury,

- příslušníkem národnostní menšiny je občan ČR, který se hlásí k jiné než české národnosti a chce být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se k dané národnosti hlásí. (Průcha, 2006, str. 39-41)

Průcha (2006) pokládá za nejvhodnější termín pro národnostní menšinu termín etnická menšina. Zahrnuje každou skupinu obyvatel, která není většinovou (majoritní). V ČR tak např. Číňané jsou etnickou skupinou, ačkoliv z hlediska autochtonního smyslu nejsou národnostní menšinou. (Průcha, 2006, str. 41)

2.2.4 Rasa, rasismus, xenofobie

Klasifikace ras byla poprvé popsána již ve Starém Zákoně. Postupem času se význam pojmu *rasa* měnil, od 18. století se stal vědeckým termínem a lidé začali být prostřednictvím biologických charakteristik klasifikováni. (Dvořáková a kol., 2008, str. 300)

Rasa z biologického hlediska nemá popisující prvky, je to výhradně sociální konstrukce, jež vychází z mylné biologické existence, která se snaží ostatní skupiny potírat a vlastní skupinu privileguje. (Šmausová, 1999 cit. podle Dvořáková a kol., 2008, str. 300)

Průcha (2006) uvádí antropologickou teorii třídění lidstva, tzv. *rasovou taxonomii*, převážně podle somatických znaků:

- rasa europoidní - řadíme zde Čechy, jiné Evropany, ale rovněž Indy,
- rasa mongoloidní - Číňané, Korejci aj.,
- rasa negroidní - většina Afričanů, černoši v USA aj. (Průcha, 2006, str. 51)

Na principu nadřazenosti či podřazenosti ras je založena ideologie, o níž hovoří Memmi (1994). Mluvíme o *rasismu*. Vnímá jej jako způsob chování a argumentace, který vyzdvihuje rozdíly mezi etnickými skupinami, hodnotí je a následně využívá ve svůj vlastní prospěch. Začíná interpretací rozdílů. (Memmi, 1994 cit. podle Dvořáková a kol., 2008, str. 301)

Benoit (1999) neomezuje rasismus pouze na aktivní jednání, ale považuje za něj již samotnou netoleranci či odmítání druhé skupiny obyvatel. (Benoit, 1999 cit. podle Dvořáková a kol., 2008, str. 301)

Pojem xenofobie je často pokládán za stejný jev jako rasismus, pouze projevující se různou měrou. Štěchová (2001) názor upřesňuje a mluví o nenávisti ke všemu neznámému. Vědecky je jeho vznik spjat s odlišností kultur, historie, jazyka mezi různými etniky. (Štěchová, 2001 cit. podle Dvořáková a kol., 2008, str. 301)

2.2.5 Stereotyp, předsudek

Kultura, ve které vyrůstáme, ovlivňuje naše vnímání světa, uspořádává a třídí informace do smysluplných celků. Buryánek a kol. (2002) upozorňuje, jak velice obtížné je vnímat věci kolem nás nepředpojatě. Nové informace řadíme podle svých zažitých hodnot a zvyklostí, vyřčená slova hodnotíme jako dobrá či špatná, pravdivá či nepravdivá. Podstatnou roli u nás tedy hraje celá škála *stereotypů*. „Stereotyp je zevšeobecnující mínění o skupinách nebo objektech. Jde o šablonovitý způsob vnímání, posuzování a hodnocení toho, k čemu se vztahuje. Není výsledkem přímé zkušenosti, je přebírán a udržuje se tradicí.“ (Buryánek a kol., 2005, str. 34)

Podle Šiškové (2001) lze na druhé straně předsudky popsat jako natočení osobnosti k efektivní či neefektivní komunikaci. Předpojatost vyplývá z kulturních vzorců chování, zkušeností. Vede k závěrům, které jsou přijímány bez jakéhokoliv ověření důkazů. Obvykle jsou naše domněnky ovlivněny hodnotami, informacemi s podobnými jedinci, spíše tak vyvozujeme to, co očekáváme. (Šišková, 2001, str. 15)

2.3 Cíle multikulturní výchovy

Obecně lze říct, že hlavním úkolem multikulturní výchovy je upevňování vztahů v interkulturní společnosti, mezi majoritou a minoritou. S nimi jsou spojeny nároky kladené na příslušníky těchto skupin:

- uvědomění si rozmanitosti a různosti založené na bezpodmínečné rovnosti,
- snaha poznat i jiné kulturní identity a respektovat je, vnímat rovnocenně,
- schopnost řešit konflikty pokojnou cestou. (Buryánek a kol., 2002, str. 14)

Průcha (2000) uvádí, že naučené postoje a vědomosti by měly omezit neshody a neshody mezi příslušníky jednotlivých etnik, naopak mají přispívat k bezkonfliktnímu soužití. (Průcha, 2000, str.168)

Důležitost vytvoření bezproblémového a nekonfliktního prostředí, na němž se podílí společnost mimo jiné prostřednictvím kritického myšlení, zmiňuje Němečková (2003). Je nutné nepřijímat nutně předkládané informace jako zásadní a pravdivé, je potřeba je ověřovat, jinak může docházet prostřednictvím ostatních členů společnosti nebo médií k misinterpretaci. Jenom tímto způsobem lze zdárně získat multikulturní kompetence. V souvislosti s multikulturní výchovou hovoříme o pojmu odlišnost, v rámci kterého au-

torka upozorňuje na fakt, kdy se nedokážeme vyrovnat s etnickou a náboženskou odlišností nebo reagujeme neadekvátně, přičemž se mnohdy snažíme vypadat nebo působit jinak, ať už svými postoji, mluvou nebo životním stylem. Odlišnost by měla naše myšlení obohacovat, nabízet nový úhel pohledu a perspektivu. Tento proces nazýváme *vzdělávání bez před-sudků*, o multikulturní výchově hovoříme jako o *protipředsudkové*. V tomto pojetí si klade 3 cíle:

- podpořit u studentů a žáků tvoření pozitivního sebepojetí, sebevědomí a skupinové identity – vytvořit prostředí, ve kterém se jedinec cítí rovnocenně, nestydí se za to, ke které skupině patří,
- zlepšit vztahy mezi školou, rodinou a komunitou, ve které děti vyrůstají – bez dobrých vztahů mezi jednotlivými součástmi společenského vývoje nelze vybudovat tolerantní vztah majority a minority, k nemuž by měly přispívat např. učebnice ve škole koncipovány na této úrovni,
- posílit sociální spravedlnost – podporovat jednání vedoucí k toleranci, otevřenosti a odmítá rasistické jednání nebo podléhání předsudkům. (Němečková, 2003 cit podle Hladík, 2006, str. 26-27)

2.4 Metody multikulturní výchovy

Adekvátně věku a úrovni vzdělání bychom měli vybírat metody multikulturní výchovy, jimiž chceme na žáky působit, především pak na postojovou složku osobnosti. Hladík (2006) uvádí, že bychom měli hovořit o kontinuální multikulturní výchově, tedy působit již v předškolním věku a nadále pokračovat skrze školní vyučování od základní až po vysokou školu. Cíle a metody se postupem času, v závislosti na věku, mění. (Hladík, 2006, str. 29-30)

Buryánek a kol. (2002) upozorňuje, že málokterá metoda či princip se v praxi vyskytuje v čisté podobě, většina v sobě kombinuje více přístupů. Zároveň poskytuje výčet nejčastěji používaných interaktivních metod:

Diskuse

Vhodné k vyjasnění vlastních postojů, formulaci názorů, argumentaci. Prostupuje všemi formami interkulturního vzdělávání, slouží také často jako prostředek reflexe předěšlých aktivit. Je vhodná díky možnosti vyjádření se studentů na probírané téma, jeho shr-

nutí. Učitel by měl zhodnotit své schopnosti a znalosti k dané problematice, být schopen reagovat na vzniklé situace, otázky ze strany studentů, vhodně argumentovat. Je rovněž doporučeno připravit si základní dotazy k rozproudění diskuse.

Brainstorming

Spočívá v rychlém shromáždění a zapsání nápadů, námětů. Je vhodný zejména v počátečních fázích řešení určité problematiky, kdy chce učitel zjistit, jaké vědomosti mají žáci. Stejně jako u diskuse je důležité navodit správnou atmosféru, dění oživit. Hlavně v úvodu klást důraz na skoro až bezmyšlenkovité úvahy a myšlenkové pochody, nad kterými netřeba příliš přemýšlet, až v dalších fázích brainstormingu postupně veškeré shromážděné nápady vytrídí, nevhodné vyloučit.

Skupinové vyučování

Forma práce v menších skupinkách než třída. Vyžaduje kooperaci a snahu všech jejích členů, kolektivní řešení dané problematiky. Sociální klima skupiny dává jednotlivcům větší možnosti se projevit. Snižují se zábrany, strach interpretovat svoje poznatky před větším kolektivem. Malá skupina je mnohem přirozenějším prostředím než školní třída. Dává možnost probrat tematiku z několika úhlů pohledu, kdy jednotlivé skupiny dostanou odlišná zadání a následně mají za úkol výsledky prezentovat ostatním. Skupina by neměla mít více než 6 členů a učitel by měl dbát na to, aby byly jednotlivé skupiny heterogenní.

Stimulační hry a dramatizace

Podněcují k hravé činnosti, rozvíjí žákovu tvořivost, efektivní myšlení, estetický a mravní cit. Dramatizace umožňuje studentům zahrát si roli, která souvisí s cílem výuky. Získává schopnost empatie a pomocí dřívějších zkušeností a se s rolí srovnává a uplatňuje i nově získané zkušenosti. Do podobných situací se mohou dostávat v multikulturní společnosti. Důležité jsou hlavně vyjadřované postoje, názory, nikoliv excelentně ztvárněná herecká role.

Kritické myšlení

Nepředstavuje specifickou metodu práce, ale spíše kompetenci, kterou bychom se měli snažit u žáků vypěstovat. Měli by být schopni v textu pozorně třídit informace, rozlišit, co jsou fakta, co názory, označit, které informace jsou pro ně nové, překvapivé či již známé. Měli by si následně na text utvořit kritický názor. Učitel by měl být s textem obe-

známen, být připraven analýzu textu posunout správným směrem, měl by mít připravenou sadu otázek.

Projektové vyučování

Dlouhodobá metoda, při které studenti pracují samostatně nebo ve skupině na řešení zadaného problému. Učí se organizovat studijní a pracovní činy. Může usnadnit práci učitele, pokud zadá skupině zjišťování veškerých informací o určité minoritě a výsledky odprezentuje. Vhodně je ovšem konkrétnější studijní plán, o jehož pokrocích se budou studenti s učitelem společně bavit, konzultovat pokroky. (Buryánek a kol., 2002, str. 18-20)

3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Způsob realizace na školách, informace o ní či dosažené výsledky, lze velmi těžko zkontrolovat. Mnozí předpokládají, že je-li určité učivo začleněno do vzdělávacích programů a učebnic, je automaticky realizováno ve výuce. Teoretický plán výuky se však mnohdy nekryje s tím, co je reálně vyučováno, což platí i pro multikulturní výchovu. Mnohdy jde v rámci výuky o postoje a hodnoty jednotlivců. Náзор učitele a žáka se může lišit a často dochází k tomu, že se učitelé podobným situacím raději vyhnou, nebo se snaží zaujmout jakýsi neutrální postoj. (Gulová a Štěpařová, 2004, str. 13-14)

Edukační činnost škol by měla spojovat jasné záměry a ideje společnosti, ke kterým má být vzdělávání vedeno. Ty jsou shrnuty ve dvou základních dokumentech. Prvním z nich je Národní program vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001), jež zpracovává obecné cíle vzdělávání v českých školách a ve značné míře se věnuje multikulturní výchově. Ukazuje nicméně především záměr, jakým by se měla snaha učitelů ubírat, přímo jim ale nemůže pomoci. K tomu je určen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který vymezuje obsah multikulturní výchovy přesněji. Je celostátně závazný a vychází z něj podle školského zákona Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) jednotlivých škol, které si jejich přesné znění upravují podle charakteristiky školy. (Průcha, 2006, str. 23-24)

3.1 Organizace a instituce

Hladík (2006) uvádí organizace a instituce, které mají největší vliv na realizaci multikulturní výchovy. Dělíme je na *státní* a *nestátní*. Z první skupiny zmiňme především:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Tvoří školskou legislativu, která je základem pro ukotvení multikulturní výchovy ve školství. Školský zákon (č.561/2004 Sb.) garantuje vzdělávání bez rozdílu rasy, barvy pleti, národnosti či etnického původu. Jedním z obecných cílů, o kterých školský zákon hovoří, je utváření vědomí národní a státní příslušnosti, respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého. Rovněž upravuje vzdělávání příslušníků národnostních menšin.

Vláda, parlament a politické strany

Subjekty, jež svým programem, postoji působí na veřejné mínění. Některé politické strany a uskupení jsou založena právě na ražení xenofobních, nacionalistických hesel, jimiž může působit na určitou sortu obyvatelstva. Vláda určuje, jakým směrem se budou ubírat opatření v oblasti multikulturního soužití.

K nestátním subjektům řadíme organizace, občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti či církevní zařízení. Řadíme mezi ně:

Organizaci Člověk v tísni

Tato organizace mimo další aktivity zajišťuje projekt Varianty. Právě díky tomuto projektu v ČR začala systematická multikulturní výchova.

Multikulturní centrum Praha

Občanské sdružení věnující se otázkám souvisejícím s multikulturní společností v ČR. Usiluje o to, aby se o proměně identity české společnosti veřejně diskutovalo. Zabývá se m.j. o pořádání kulturních a vzdělávacích akcí, debat, poskytování informací a podporu spolupráce organizací a osobností, které se podobnou tematikou zabývají, jak u nás, tak v zahraničí. (Hladík, 2006, str. 35-36)

3.2 Bílá kniha

„Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“. (Bílá kniha, 2001, str. 7)

V rámci cílů vzdělávání a výchovy se Bílá kniha zabývá m.j. multikulturní výchovou a jako hlavní cíl prosazuje soudržnost společnosti, výchovu k lidským právům a multikulturalitě, jež spočívá v poskytování informací o menšinách a jejich kultuře. Dalším cílem je výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v rámci evropské globalizující se společnosti, což ve zkratce znamená snahu o bezkonfliktní život a odstranění negativních postojů ve společnosti. Schopnost přijmout a respektovat značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa. (Bílá kniha, 2001, str. 15)

3.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Zařazení multikulturní výchovy do výuky není garantováno vznikem samostatného předmětu, nýbrž tzv. průřezovými tématy, kterými RVP ZV disponuje. Je to povinná součást základního vzdělávání a musí být zařazena v 1. a 2. stupni základní školy, ačkoliv samotný způsob realizace a časové omezení je v kompetenci školy. (Průcha, 2006, str. 24-25)

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV problémy současného světa a jsou důležitou součástí základního vzdělávání. Plní důležitý formativní prvek a vytváří příležitosti k uplatnění žáků, jejich vzájemné spolupráci a pomáhá rozvíjet člověka v oblasti postojů a hodnot. V rámci základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- osobností a sociální výchova,
- výchova demokratického občana,
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- multikulturní výchova,
- environmentální výchova,
- mediální výchova. (RVP ZV, 2013)

Rámcové vzdělávací programy však nezmiňujeme pouze na bázi základního vzdělávání. Každý obor vzdělávání (předškolní, základní, střední, základní umělecké a jazykové) existuje samostatný RVP, jehož nutnost ukládá školský zákon. (Hladík, 2006, str. 37)

Multikulturní výchova jako průřezové téma obsahuje tematické okruhy, které RVP ZV popisuje. Reflektuje aktuální situaci ve škole, současnou situaci ve společnosti. Realizace a výběr konkrétního okruhu může být dán domluvou mezi učiteli, učiteli s žáky, učiteli a zákonnými zástupci apod.

- *Kulturní diference* – individualita každého jedince po tělesné i duševní stránce, postavení vlastního kulturního zakotvení vůči ostatním etnikům, základní sociokulturní rozdíly v ČR a v Evropě,
- *Lidské vztahy* – právo lidí žít společně a spolupracovat, udržet tolerantní vztahy a vzájemnou spolupráci bez ohledu na sociální, náboženské rozdíly, integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích, slušné chování a význam mezilidských vztahů, empatie,
- *Etnický původ* – rovnocennost etnických skupin a kultur, postavení národnostních menšin a informovanost o nich,

- *Multikulturalita* – multikulturní vývoj ve světě, vzájemné obohacování, jazyková specifika a vzájemná komunikace,
- *Princip sociálního smíru a solidarity* – odpovědnost každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků, nekonfliktní život v multikulturní společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin (RVP ZV, 2013)

Průcha (2006) popisuje přínos multikulturní výchovy, jež vymezuje do dvou oblastí rozvoje žáků:

Oblast vědomostí, dovedností a schopností

Žáci by měli získat znalosti o etnických a kulturních skupinách v české a evropské společnosti, uvědomovat si jejich rovnocennost, rozvíjet schopnost tolerovat odlišnosti, učit se s jejich příslušníky komunikovat, rozpoznávat projevy rasové nesnášenlivosti, uvědomovat si odpovědnost za svá jednání či osvojit si některé základní pojmy multikulturní terminologie.

Oblast postojů a hodnot

Pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k ostatním sociokulturním skupinám, uvědomovat si vlastní identitu, ovlivňuje hodnotový systém žáka. Odlišnost pojímá jako příležitost k obohacení, pomáhá uvědomit si neslučitelnost demokracie s projevy netolerance, vede k angažovanosti při potírání diskriminace či rasismu, učí aktivně se podílet na zlepšování vztahů ve společnosti. (Průcha, 2006, str. 25-26)

Čermáková a kol. (2000) trefně uvádí, že pomáháme-li dětem z rozličných kultur nacházet podobné znaky, potřeby, zájmy s ostatními, posilujeme jejich dobré vztahy. Odlišnosti vzejdou na povrch samy v podobě, která pro ně bude přijatelná a bude znamenat nové zkušenosti. (Čermáková a kol., 2000, str. 11)

3.4 Školní vzdělávací program

Schválením školského zákona jsou školy postaveny před úkol vytvořit si program. Mohou se tedy podílet na tvorbě závazného dokumentu a dostávají se do situace, kdy bez dalšího schvalování na základě vlastních představ ucelený vzdělávací program, který je uzpůsoben podmínkám školy. Všichni učitelé by měli být se ŠVP seznámeni, měli by rozumět všem jeho částem. Rovněž by o něm měli mít žáci a především rodiče, kteří by pro-

střednictvím něho měli být informováni o směru, kterým se škola hodlá ubírat, na co klade důraz, povinné a volitelné předměty či systém hodnocení. ŠVP je také určen pro správní orgány, kontrolní úřady a jiné instituce, vydavatele vzdělávacích textů a učebnic. (Manuál pro tvorbu ŠVP v ZV, 2005)

Zpracovatelé ŠVP musí dodržet zařazení všech průřezových témat a jejich tematických okruhů z Rámcového vzdělávacího programu, ačkoliv samotný způsob realizace již je na nich. Integrací obsahu průřezových témat do jednotlivých předmětů, projekty, samostatným předmětem, kombinacemi. (Manuál pro tvorbu ŠVP v ZV, 2005)

Košťálová (2004) zmiňuje rozličnost školních vzdělávacích programů. Jinak se k multikulturní výchově staví škola s převahou majoritní společnosti, jinak škola se směsí cí kultur. Jedinečná situace školy dává různé možnosti, avšak představuje výzvy, na které je třeba reagovat. Rovněž je třeba kalkulovat s měnící se multikulturní situací a nutností aktualizace ŠVP. (Košťálová, ©2004)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na problematiku realizace multikulturní výchovy na půdě základních škol, konkrétně na jejich 2.stupni. Multikulturní výchova jako průřezové téma musí být ze zákona do výuky zařazována a práce zjišťuje, jakým způsobem k realizaci na jednotlivých školách dochází. Konkrétně je zkoumán Zlínský kraj, přesněji samotné krajské město Zlín a vybraná okolní města a obce Zlínského kraje se základními školami. V závislosti na výzkumném vzorku byla zvolena kvantitativní metoda sběru dat prostřednictvím dotazníkového šetření

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jak je realizováno průřezové téma Multikulturní výchova na 2.stupni základních škol ve městě Zlín a vybraných okolních městech a obcích Zlínského kraje. K tomuto cíli jsme si dále stanovili následující *dílčí cíle*:

1. Zjistit, která etnika či národnosti základní školy ve Zlínském kraji navštěvují.
2. Zjistit, jakým způsobem je průřezové téma Multikulturní výchova do vyučování zařazováno.
3. Zjistit, ve kterých předmětech by z pohledu učitelů měla být multikulturní výchova nejvíce zařazována.
4. Zjistit, z jakých zdrojů učitelé čerpají informace pro výuku multikulturní výchovy.
5. Zjistit, které pomůcky při výuce témat MKV učitelé nejčastěji využívají.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky souvisí se stanovenými vedlejšími cíli výzkumu a navazuje na ně dotazník, který je uveden v příloze č.1.

1. Žáci kterých etnik či národností navštěvují základní školy ve Zlínském kraji?
2. Jakým způsobem je průřezové téma Multikulturní výchova do vyučování zařazováno?
3. Do kterých předmětů by z pohledu učitelů měla být multikulturní výchova nejvíce zařazována?
4. Z jakých zdrojů učitelé čerpají informace pro výuku multikulturní výchovy?

5. Které pomůcky při výuce témat MKV učitelé využívají nejčastěji?

4.3 Metody výzkumu

Jako výzkumný nástroj byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Tu jsme vybrali z toho důvodu, že slouží k rychlému získání informací od dostatečně velkého počtu respondentů. Na základě stanovených cílů bakalářské práce byl sestaven takový dotazník, aby získaná data byla validní a s cíli výzkumu korespondovala. Dotazník obsahoval 16 otázek. První část dotazníku se týkala socio-demografických údajů jako pohlaví či ročník, který daný učitel vyučuje, a postupně se zaměřovala na informace o škole a učiteli samotném. Obsahoval otázky otevřené, jejichž nevýhodou, jak uvádí Chráska (2007, str.165), je jejich volnost, která může působit potíže při vyhodnocování. Rovněž ale otázky uzavřené, položky polytomické i dichotomické, přičemž poslední otázka obsahovala tzv. škálové položky, kdy měli respondenti za úkol na škále Likertova typu vyznačit, do jaké míry se s uvedenými tvrzeními ztotožňují. Nebylo-li uvedeno jinak, respondenti měli za úkol vybrat pouze jednu odpověď. Ty byly konstruovány na základě odborné literatury, o kterou se opírá teoretická část práce.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybrán metodou záměrného výběru, kdy výběrový soubor zastupují učitelé druhého stupně na 8 základních školách ve Zlínském kraji – 4 přímo v krajském městě Zlín a další 4 v jeho okolí.

Do škol bylo v závislosti na velikosti školy nebo počtu učitelů rozdáno celkem 125 dotazníků. Z tohoto celkového počtu byla jejich návratnost 73%, konkrétně 91 dotazníků.

	město Zlín	okolí	celkem
počet škol	4	4	8
počet rozdaných dotazníků	60	65	125
počet vrácených dotazníků	42	49	91
počet platných dotazníků	42	49	91
návratnost	75%	70%	73%

Tab. č.1 Počty dotazníků

4.5 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován během února a března roku 2014. Ředitelé vybraných základních škol byli kontaktováni osobně přímo na základní škole, nebo nejprve prostřednictvím telefonu, načež byla osobní schůzka předem domluvena. Z kontaktovaných základních škol ve Zlínském kraji se do výzkumu bylo ochotno zapojit celkem 8 škol – 4 přímo v krajském městě Zlín a čtyři v jeho okolí, které byly vybrány ve snaze o rovnoměrné pokrytí Zlínského kraje, tedy ve větších vzdálenostech mezi sebou. Ve Zlíně bylo rozdáno celkem 60 dotazníků, z nichž se vrátilo 42, v okolních základních školách jsme rozdali 65 dotazníků, přičemž se jich vrátilo 49. Z celkového počtu 125 dotazníků se tedy celkem navrátilo 91, což činí návratnost 73%.

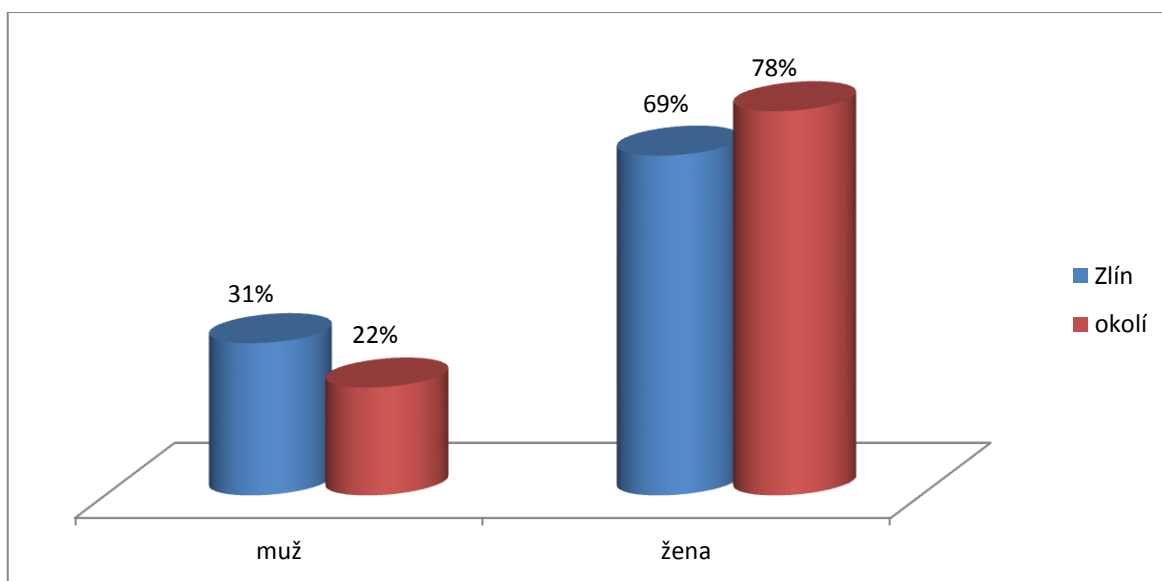
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Následující kapitola seznamuje s výsledky kvantitativního výzkumu, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. Data byla vyhodnocována klasickou čárkovací metodou, která byla následně sečtena a prezentována v podobě přehledných tabulek. Otázky, u kterých měli respondenti možnost volby více odpovědí, jsou v tabulkách označeny.

5.1 Základní informace a demografické údaje respondentů

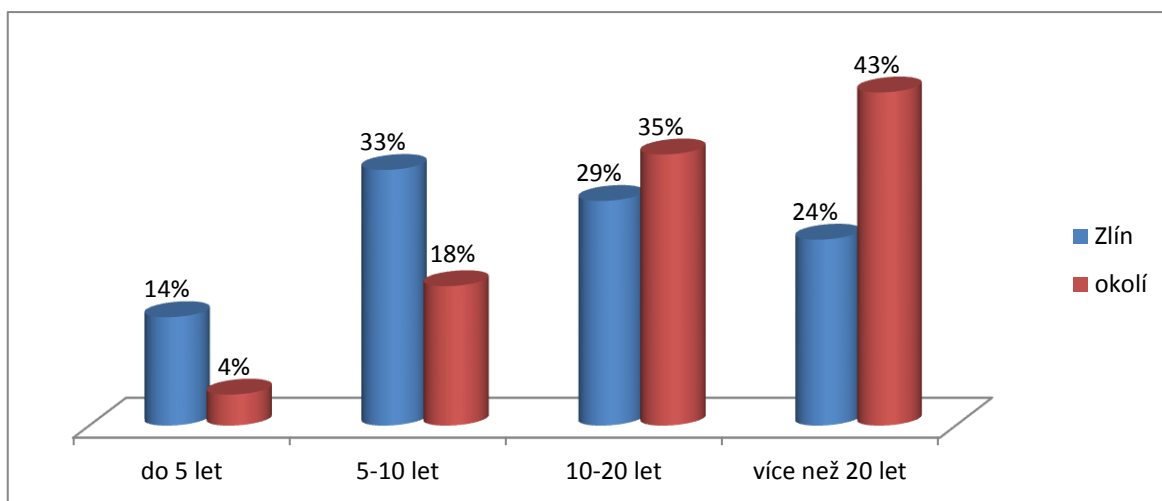
Nejprve budeme prezentovat informace týkající se základních a demografických údajů výzkumu. Zajímá nás pohlaví respondentů, délka pedagogické praxe a předměty, které učitel na škole učí.

Otázka č.1: Jste:



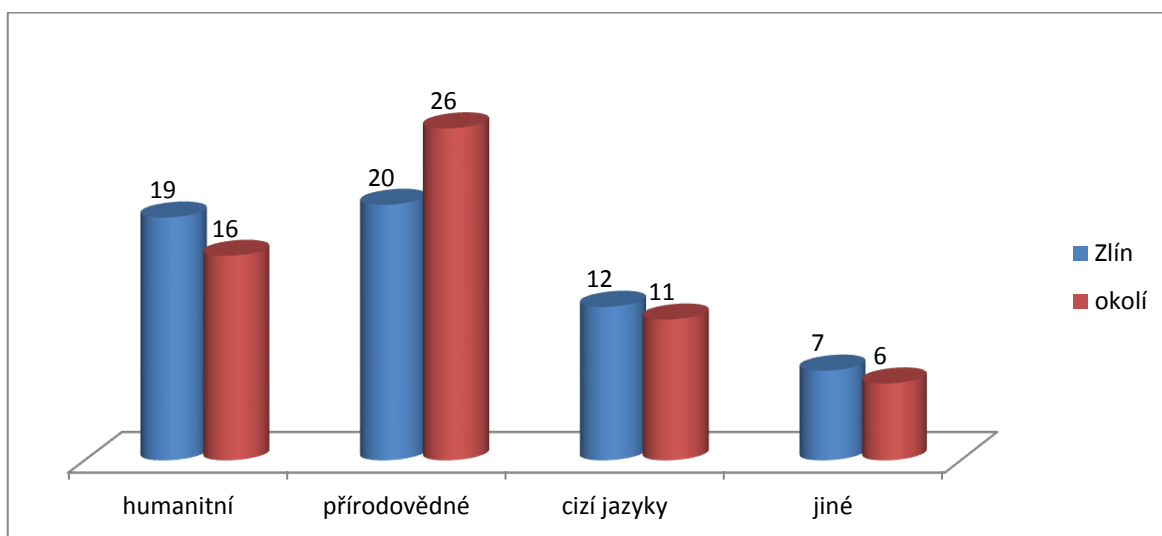
Graf č.1 Pohlaví respondentů

Z grafu č.1 plyne, že se výzkumu ve Zlíně zúčastnilo 69% učitelek – žen a naproti tomu v okolních školách jich bylo 78%, tedy v obou případech více než dvě třetiny respondentů tvořily ženy. Mužů bylo v krajském městě 31% a v okolí 22%.

Otázka č.2: Délka Vaší pedagogické praxe:

Graf č.2 Délka pedagogické praxe

Zatímco ve Zlíně je spektrum učitelů s různě dlouhou pedagogickou praxí poměrně vyrovnané a největší část tvoří 33% s praxí dlouhou 5-10 let, v okolí Zlína je rozložení více diferencované. Téměř polovina pedagogů v okolí Zlína má praxi *delší než 20 let*, zařadíme-li do tohoto srovnání i učitele s praxí minimálně 10 let, dostaneme se na číslo 78% oproti 53% ve zlínských školách. Podobný výsledek se dá přisuzovat nedostatku pedagogů, zejména z důvodu větší koncentrace škol ve velkoměstě. Naopak v menších městech sází na zkušenost a učitelé často na jedné škole působí podstatnou část délky své profese. Rovněž je to dáno větší vzdáleností mezi jednotlivými školami než v krajském městě.

Otázka č.3: Které předměty na škole vyučujete? (více možností)

Graf č.3 Vyučované předměty

Jak je patrné z grafu č.3, co se týká předmětů, které respondenti vyučují, je situace v krajském městě a okolí podobná. Pedagogové měli pochopitelně možnost označit více odpovědí, učí-li více typů předmětů. Nejvíce učitelů označilo možnost *přírodovědných předmětů*, které vyučuje v okolních základních školách 26 dotazovaných, ve Zlíně jich bylo 20. Pořadí u dalších skupin předmětů je v obou případech stejné – následují předměty *humanitní* – ve Zlíně 19 respondentů, v okolí 16, dále *cizí jazyky* – Zlín 12 dotázaných, okolí 11 a *zbylé předměty*, které nelze do předchozích tří typů zařadit.

5.2 Interpretace získaných dat

4) Pracoval jste během Vaší pedagogické činnosti s žákem cizího etnika?				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	32	76%	35	71%
ne	10	24%	14	29%
celkem	42	100%	49	100%

Tab. č.2 Zkušenost s žáky cizího etnika

Tabulka č.2 ukazuje, že většina pedagogů již *má zkušenosti* s prací s žáky cizího etnika. Ve Zlíně je to 76% učitelů, v okolí 71%. Vzhledem k výsledkům tabulky č.3, kde jsme zjišťovali délku pedagogické praxe pedagogů, stojí za zmínku, že ačkoliv ve Zlíně nemá téměř polovina z nich praxi delší než 10 let, s žákem cizího etnika se povětšinou již setkali. Oproti tomu v okolních školách, kde až 78% učitelů provozuje svoji profesi déle než 10 let, zkušenost s žáky cizího etnika má procentuelně méně pedagogů.

5) Setkal/a jste se na škole s projevy rasové nesnášenlivosti, příp. diskriminace, z důvodu odlišné rasy či etnického původu?				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	9	21%	15	31%
ne	33	79%	34	69%
celkem	42	100%	49	100%

Tab. č.3 Projevy diskriminace na škole

S projevy nesnášenlivosti se v obou zkoumaných souborech *setkala* méně než třetina respondentů. V krajském městě jich bylo 21%, v okolních základních školách 31%. Na první pohled by se mohlo zdát, že jde o uspokojivá čísla, přesto je třeba tato čísla vnímat a dávat si pozor na vývoj v příštích letech.

6) Žáci kterých etnik navštěvují vaši školu? (více možností)					
	město Zlín		okolí		
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)	
Slováci	5	7%	16	15%	
Ukrajinci	10	14%	26	25%	
Poláci	0	0%	0	0%	
Vietnamci	21	30%	24	23%	
Němci	0	0%	1	1%	
Rusové	1	1%	3	3%	
Maďaři	0	0%	0	0%	
Romové	16	23%	34	32%	
Rusíni	0	0%	1	1%	
jiné	Mongolové	8	11%	1	1%
	Britové	4	6%	0	0%
	Arabové	3	4%	0	0%
	Španělé	1	1%	0	0%
	Číňané	1	1%	0	0%
žádné	1	1%	0	0%	
celkem	71	99%	106	101%	

Tab. č.4 Výskyt cizích etnik na školách

Tabulka č.4 nám poskytuje údaje o výskytu žáků cizích etnik na zkoumaných základních školách. Z výsledků je patrná poměrně velká rozmanitost etnických skupin na školách. V krajském městě uvedlo nejvíce respondentů výskyt *Vietnamců*, konkrétně 21 dotázaných. Následovali *Romové* (16), *Ukrajinci* (10) a *Mongolové* (8). Další skupiny uvedlo již 5 a méně respondentů – *Slováci* (5), *Britové* (4), *Arabové* (3), *Španělé*, *Číňané* a *Rusové* po jednom. V okolních školách Zlínského kraje uvedlo nejvíce dotázaných výskyt *Romů* (34) následovaných *Ukrajinci* (26), *Vietnamci* (24) a *Slováky* (16). Zbylé etnické skupiny již uvedlo velmi málo respondentů – *Rusové* (3), *Němci*, *Rusíni* a *Mongolové* po jednom. Z výsledků lze usoudit, že v krajském městě je výskyt etnik rozmanitější.

7) Jakým způsobem jsou témata multikulturní výchovy na vaší škole primárně zařazována do vyučování?				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
samostatný předmět	0	0%	0	0%
integrace obsahu MKV do jednoho či více předmětů	38	90%	43	88%
přednášky, diskuze, kult.akce	4	10%	6	12%
jinak	0	0%	0	0%
celkem	42	100%	49	100%

Tab. č.5 Způsob zařazování MKV do vyučování

Z tabulky č.5 je patrné, že v drtivé většině případů je na jednotlivých školách multikulturní výchova zařazována *prostřednictvím integrace obsahu MKV do vyučovaných předmětů*, tuto možnost označilo 90% respondentů ve Zlíně a 88% respondentů v okolí. Zbylá procenta připadla na možnost *přednášek, diskuzí či kulturních akcí*. *Samostatný předmět* nemá multikulturní výchova vyhrazen na školách respondentů, stejně jako jakkoliv *jinak*, jakožto čtvrtá možnost, kterou mohli dotazovaní vyznačit.

8) Spolupracoval jste se školou při tvorbě ŠVP, konkrétně začlenění průřezového tématu Multikulturní výchova?				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	16	38%	24	49%
ne	26	62%	25	51%
celkem	42	100%	49	100%

Tab. č.6 Spolupráce na ŠVP

Tabulka č.6 vypovídá o tom, že většina respondentů při zařazování průřezového tématu Multikulturní výchova se školou *nespolupracovala*. Ve Zlíně jde o 38% pedagogů, v okolních školách 49%. V krajském městě to můžeme zdůvodnit poměrně velkým zastoupením méně zkušených pedagogů, kterým se při tvorbě důležitého dokumentu, jakým ŠVP dozajista je, nedostává tolik prostoru. S touto teorií zároveň koresponduje větší zastoupení při tvorbě ŠVP v ostatních základních školách, kde jsou pedagogové zkušenější.

9) Které metody výuky užíváte při realizaci průřezového tématu Multikulturní výchova nejčastěji?				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
metody slovní	21	50%	29	59%
metody názorně demonstrační	14	33%	11	22%
metody praktické	7	17%	9	18%
celkem	42	100%	49	99%

Tab. č.7 Metody výuky

Z výsledků vyznačených v tabulce č.7 lze rozpoznat využití metod výuky v rámci témat multikulturní výchovy. Rozdíly mezi školami jsou nepatrné. Převládají *metody slovní* s 50% ve Zlíně a 59% v okolních školách. Následují *metody názorně demonstrační* se 33%, resp. 22%. Nejméně využívané jsou pak *metody praktické*, které využívá nejmenší procento respondentů, 17% v krajském městě, 18% v okolí.

10) Ve kterém předmětu by z Vašeho pohledu měla být témata multikulturní výchovy zahrnuta nejvíce?				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
Občanská výchova	33	46%	42	49%
Zeměpis	13	18%	11	13%
Dějepis	10	14%	15	17%
Český jazyk a literatura	3	4%	4	5%
Výchova ke zdraví	3	4%	2	2%
Hudební výchova	2	3%	1	1%
Výtvarná výchova	1	1%	1	1%
Vlastivěda	0	0%	1	1%
cizí jazyky	3	4%	6	7%
humanitní předměty	2	3%	0	0%
všechny předměty	0	0%	2	2%
žádný předmět	1	1%	0	0%
podle tématu MKV	1	1%	0	0%
třídnická hodina	0	0%	1	1%
celkem	72	99%	86	99%

Tab. č.8 Předměty s tématy MKV

V rámci 10. otázky jsme zjišťovali, do jakých předmětů by podle učitelů měla být témata multikulturní výchovy nejvíce zařazována. Velkou převahu měl u obou vzorků předmět *Občanská výchova*, který ve Zlíně vepsalo 33 dotazovaných, v okolních školách 42. Dalšími nejčastějšími předměty v krajském městě byl *Zeměpis* (13) a *Dějepis* (10). Další předměty již takové zastoupení neměly, konkrétně *Český jazyk a literatura* (3), *Výchova ke zdraví* (3), *cizí jazyky* (3), *Hudební výchova* (2) a *Výtvarná výchova* (1). Specifickou odpověď *humanitní předměty* měli dva respondenti, jeden respondent by volil předmět *podle konkrétního tématu multikulturní výchovy* a jeden by MKV nezařazoval *do žádného předmětu*. V okolních školách Zlínského kraje se za *Občanskou výchovou* umístil *Dějepis* (15) a *Zeměpis* (11), tedy stejně jako ve Zlíně, jen v opačném pořadí. Další předměty taktéž nebyly tak hojně zastoupeny. *Cizí jazyky* (6), *Český jazyk a literatura* (4), *Výchova ke zdraví* (2), *Hudební výchova*, *Výtvarná výchova* a *Vlastivěda* jedenkrát. Dva dotazovaní by zařadili témata multikulturní výchovy *do všech předmětů* a jeden by je realizoval v rámci *třídnických hodin*.

11) Ze kterých zdrojů čerpáte informace pro výuku témat multikulturní výchovy nejčastěji?				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
odborná literatura	10	24%	10	20%
média (internet, TV,...)	30	71%	32	65%
přednášky, kurzy	2	5%	7	14%
jiné	0	0%	0	0%
celkem	42	100%	49	99%

Tab. č.9 Zdroje informací

Tabulka č.9 ukazuje, že podstatná většina respondentů čerpá informace k výuce témat multikulturní výchovy z *médií*. Ve Zlíně jde o 71% pedagogů, v okolí pak 65%. Stejně tak pořadí dalších odpovědí se shoduje. Z *odborné literatury* čerpá v krajském městě 24% respondentů, v okolních školách 20%, *přednášek a kurzů* využívá 5%, resp. 14% v okolí. *Jiné prostředky* jako hlavní zdroj informací neoznačil nikdo.

12) Který z následujících součástí průřezového tématu Multikulturní výchova pokládáte za nejdůležitější?				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
identita a kulturní rozdíly	11	26%	6	12%
předsudky a stereotypy	12	29%	15	31%
etnické a náboženské skupiny v ČR	3	7%	2	4%
multikulturní vývoj ve světě	4	10%	6	12%
diskriminace, rasismus	12	29%	20	41%
celkem	42	101%	49	100%

Tab. č.10 Nejdůležitější témata MKV

Z tabulky č.10 je patrné, které součásti průřezového tématu Multikulturní výchova vnímají pedagogové jako nejdůležitější. Odpovědi jsou rozmanité. *Diskriminaci, rasismus a předsudky se stereotypy* označilo ve Zlíně nejvíce respondentů, přesněji 29%, těsně za nimi jsou *identita a kulturní rozdíly* s 26%. Již výrazněji zaostává odpověď *multikulturní vývoj ve světě* s 10% a *etnické a náboženské skupiny v ČR* se 7%. U okolních základních škol vede s 41% *diskriminace a rasismus*. *Předsudky a stereotypy* označilo 31% respondentů a další možnosti již zaostávají. *Identita a kulturní rozdíly* vyznačilo stejně jako *multikulturní vývoj ve světě* 6% respondentů, *etnické a náboženské skupiny v ČR* pouze 4%.

13) Se kterými dalšími subjekty spolupracujete v rámci výuky multikulturní výchovy? (více možností)				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
rodina	12	29%	20	35%
multikulturní organizace	7	17%	13	23%
jiné školy	0	0%	6	11%
jiné	2	5%	2	4%
nespolupracuji	21	50%	16	28%
celkem	42	101%	57	101%

Tab. č.11 Spolupráce s dalšími subjekty

Otázka č.13 je směřována na spolupráci pedagogů s dalšími subjekty v rámci výuky multikulturní výchovy. Ve Zlíně polovina respondentů s nikým *nespolupracuje*, 12 respondentů spolupracuje zejména s *rodinou* a dalších 7 dotazovaných využívá pomoc *multi-*

kulturních organizací. S jinými školami nespolupracuje nikdo z pedagogů, dva učitelé označili možnost *jiné* – konkrétně spolupráci s *neziskovými organizacemi*. V okolních školách se pedagogové snaží spolupracovat nejčastěji s *rodinou*, tuto odpověď označilo 20 respondentů. 16 dotazovaných s nikým dalším *nespolupracuje*, 13 využívá *multikulturní organizace*, šestkrát byla označena pomoc *jiných škol* a stejně jako ve Zlíně dvakrát volba *jiné* – konkrétně *charitní organizace* a *středisko volného času*.

14) Které pomůcky využíváte nejčastěji při výuce témat multikulturní výchovy?				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
počítač, internet	9	16%	19	29%
audio-video	11	20%	10	15%
tisk, literatura	11	20%	10	15%
prac.listy, plakáty	8	14%	6	9%
interaktivní tabule	8	14%	1	2%
nevyplněno	9	16%	20	30%
celkem	56	100%	66	100%

Tab. č.12 Pomůcky k výuce MKV

Otevřenou otázkou č.14 jsme dali prostor pedagogům, aby napsali, kterých pomůcek využívají při realizaci témat multikulturní výchovy. Z veškerých odpovědí vzniklo pět možností, do kterých lze všechny odpovědi zařadit. O krajském městě lze říct, že využívá těchto pomůcek poměrně rovnoměrně. *Audio-video*, resp. *tisk a literaturu* označilo 11 respondentů, *počítač a internet* 9 dotázaných a možnost *pracovní listy, plakáty a interaktivní tabule* využilo 8 pedagogů. Devětkrát učitelé odpověď *nevyznačili*. Patrně si na pomůcky nevzpomněli nebo je nevyužívají. V okolních základních školách jasně vede využití *počítače a internetu*, kterou zvolilo 19 pedagogů. Následuje *audio-video* a *tisk, literatura* s 10 respondenty, *pracovní listy a plakáty* se 6, *interaktivní tabule* s jedním označením. Rovných 20 dotazovaných odpověď *nevyznačilo*.

15) Zajišťuje vaše škola následující akce v rámci podpory multikulturní výchovy? (více možností)				
	město Zlín		okolí	
	absolutní četnost	relativní četnost (%)	absolutní četnost	relativní četnost (%)
odborné přednášky	21	32%	31	38%
návštěvy kulturních zařízení	32	49%	24	29%
výlety/výměnné pobyty	9	14%	21	26%
nevyplněno	3	5%	6	7%
celkem	65	100%	82	100%

Tab. č.13 Akce školy

Tabulka č.13 promítá odpovědi k akcím, které jejich škola v rámci podpory multikulturní výchovy organizuje. Ve Zlíně je patrná převaha *návštěv kulturních zařízení*, kterou označilo 32 respondentů. Můžeme ji přičíst dobrému kulturnímu vyžití v krajském městě. Další častou odpovědí byla organizace *odborných přednášek*, jež označilo 21 respondentů, *výlety a výměnné pobyty* odpovědělo 9 respondentů. Tři dotazníky *neobsahovaly žádnou odpověď*, školy zřejmě podle pedagogů neorganizují takové akce vůbec. Na okolních základních školách je nejčastější akcí školy *odborná přednáška* s 31 respondenty následovaná *návštěvou kulturních zařízení* – 24 respondentů. *Výlety a výměnné pobyty* jsou organizovány častěji než v krajském městě, konkrétně podle 21 učitelů. Šestkrát zůstala otázka *bez odpovědi*.

Otázka číslo 16 je zaměřena na to, do jaké míry respondenti souhlasí s danými pěti tvrzeními. Konkrétně na škále Likertova typu, od 1 (zcela nesouhlasím) do 5 (zcela souhlasím).

16a) Multikulturní výchova je stěžejním průřezovým tématem RVP.						
	1	2	3	4	5	celkem
město Zlín	1 (2%)	7 (17%)	30 (71%)	4 (10%)	0 (0%)	42 (100%)
okolí	2 (4%)	11 (22%)	29 (59%)	4 (8%)	2 (4%)	49 (97%)

Tab. č.14 Tvrzení 1

Z tabulky č.14 je patrné, že většina respondentů ke tvrzení *nezaujímá kladný ani záporný postoj*. Ve Zlíně je to 71%, v okolních školách 59%. S tvrzením nicméně *zcela nesouhlasí* nebo *spíše nesouhlasí* 19% dotazovaných ve Zlíně a 26% v okolí. *Spíše souhlasí* nebo *zcela souhlasí* pouze 10% (Zlín), resp. 12% (okolí).

16b) Pro výuku multikulturní výchovy je ve vyučování dostatečný čas a prostor.						
	1	2	3	4	5	celkem
město Zlín	1 (2%)	15 (36%)	17 (40%)	7 (17%)	2 (5%)	42 (100%)
okolí	1 (2%)	6 (12%)	32 (65%)	9 (18%)	1 (2%)	49 (99%)

Tab. č.15 Tvrzení 2

Tabulka č.15 ukazuje, že *neutrální postoj* zaujímá k tomuto výroku 65% respondentů v okolí Zlína, nicméně pouze 40% zlínských pedagogů. Téměř stejný počet, konkrétně 36% dotazovaných, si myslí, že pro multikulturní výchovu *spíše není dostatek času a prostoru*, což je oproti 12% v okolí Zlína podstatně větší číslo. Zbylá čísla jsou podobná, *zcela nesouhlasí* 2% u obou vzorků, *spíše souhlasí* 17% ve Zlíně, resp. 18% v okolí a *zcela souhlasí* 5% zlínských, resp. 2% okolních.

16c) Žáci jsou dostatečně seznamováni s problematikou multikultury již mimo rámec školy.						
	1	2	3	4	5	celkem
město Zlín	2 (5%)	9 (21%)	20 (48%)	9 (21%)	2 (5%)	42 (100%)
okolí	3 (6%)	15 (31%)	21 (43%)	9 (18%)	1 (2%)	49 (100%)

Tab. č.16 Tvrzení 3

V tabulce č.16 ověřující tvrzení č.3 nacházíme podobná čísla. Necelá polovina dotazovaných zaujímá *neutrální postoj*, dohromady 26% zlínských pedagogů *spíše* nebo *zcela nesouhlasí*, stejně jako v kladných hodnotách. V okolních školách pak 37% *spíše* nebo *zcela nesouhlasí* a 20% *spíše* nebo *zcela souhlasí*.

16d) Žáci se ve vyučování aktivně zajímají o obsah multikulturní výchovy.						
	1	2	3	4	5	celkem
město Zlín	1 (2%)	13 (31%)	20 (55%)	4 (10%)	1 (2%)	42 (100%)
okolí	3 (6%)	11 (22%)	24 (49%)	11 (22%)	0 (0%)	49 (99%)

Tab. č.17 Tvrzení 4

Ke čtvrtému tvrzení zaujímá 55% zlínských pedagogů a 49% pedagogů z okolí *neutrální postoj*. 31% ve Zlíně *spíše nesouhlasí* a 2% *nesouhlasí zcela*, na druhé straně *spíše souhlasí* 10% a *zcela souhlasí* 2%. V okolních školách stejný počet respondentů *spíše nesouhlasí* i *spíše souhlasí*, tedy 22%. *Zcela nesouhlasí* 6%, ovšem *naprosto souhlasí* nikdo.

16e) Škola dostatečně připraví žáka na život v multikulturální společnosti.						
	1	2	3	4	5	celkem
město Zlín	1 (2%)	3 (7%)	32 (76%)	6 (14%)	0 (0%)	42 (99%)
okolí	2 (4%)	8 (16%)	30 (61%)	8 (16%)	2 (4%)	49 (101%)

Tab. č.18 Tvrzení 5

V otázce dostatečné přípravy žáka v rámci školy na budoucí život v multikulturální společnosti jsou respondenti spíše *neutrální*. Ve Zlíně tak odpovědělo 32 ze 42 respondentů (76%), v okolí 61%. Zbylé odpovědi jsou u zlínských pedagogů téměř v rovnováze. *Spíše* nebo *zcela nesouhlasí* 9% oproti 14% *spíše kladných* odpovědí. V okolí jsou čísla na obou stranách totožná. *Spíše nesouhlasí i souhlasí* 16%, *zcela nesouhlasí i souhlasí* 4%.

6 SHRNUÍ VÝZKUMU

V empirické části bakalářské práce jsme zjišťovali, jak je realizováno průřezové téma Multikulturní výchova na 2.stupni základních škol ve městě Zlín a vybraných okolních městech a obcích Zlínského kraje. Prostřednictvím dílčích cílů jsme se zaměřili na zjištění která etnika školy ve Zlínském kraji navštěvují, jakým způsobem je průřezové téma na škole zařazováno do vyučování nebo ve kterých předmětech by se podle učitelů měla multikulturní výchova řešit. Rovněž nás zajímalo, ze kterých zdrojů učitelé čerpají informace a v neposlední řadě, které pomůcky nejčastěji využívají.

Jako jeden z dílčích cílů tedy bylo zjistit, která etnika navštěvují školy ve Zlínském kraji. V krajském městě Zlín jsou nejčastěji vyskytující se etnikem *Vietnamci*, které uvedlo 21 respondentů. Následovali je *Romové* se 16 respondenty, *Ukrajinci* s 10 a *Mongolové* s 8. Rozmanité spektrum tvořili také *Slováci* (5), *Britové* (4), *Arabové* (3), *Španělé*, *Číňané* a *Rusové* (1). V okolních školách je patrné, že rozmanitost etnik není taková, jako ve Zlíně. Převažují zejména *Romové*, jež označilo 34 respondentů, *Ukrajinci* (26), *Vietnamci* (24) a *Slováci* (16). Další skupiny se téměř v dotazníkú neobjevovaly – *Rusové* (3), *Němci*, *Rusíni* a *Mongolové* po jednom respondentovi.

Dalším cílem bylo zjistit, jakým způsobem jsou témata multikulturní výchovy na základních školách zařazována do výuky. Zde byla patrná jasná převaha *integrace obsahu průřezového tématu do jednoho či více předmětů*. Tuto možnost označilo 90% zlínských pedagogů a 88% z okolních škol. Zbylá procenta připadla k možnosti *přednášek, diskuzí a kulturních akcí*.

Zajímalo nás rovněž, do jakých předmětů by měla být podle pedagogů multikulturní výchova nejčastěji zařazována. U obou vzorků s přehledem zvítězil předmět *Občanská výchova*, do kterého by měla být témata tohoto průřezového tématu zařazena nejvíce. Tuto možnost uvedlo 33 respondentů ve Zlíně a 42 v okolí. Poměrně často se objevovaly předměty *Dějepis* a *Zeměpis*, které skončily za *Občanskou výchovou* se 13, resp. 10 respondenty ve Zlíně a 15, resp. 11 dotazovanými v okolních školách. Ostatní předměty již takové zastoupení neměly, konkrétně u zlínských pedagogů *Český jazyk a literatura* (3), *Výchova ke zdraví* (3), *cizí jazyky* (3), *Hudební výchova* (2) a *Výtvarná výchova* (1). Specifickou odpověď *humanitní předměty* označili dva respondenti, jeden respondent by volil předmět *podle konkrétního tématu multikulturní výchovy* a jeden by MKV nezařazoval *do žádného předmětu*. V okolních základních školách Zlínského kraje ostatní předměty taktéž nebyly

tak hojně zastoupeny. *Cizí jazyky* (6), *Český jazyk a literatura* (4), *Výchova ke zdraví* (2), *Hudební výchova*, *Výtvarná výchova* a *Vlastivěda* jedenkrát. Dva dotazovaní by zařadili témata multikulturní výchovy *do všech předmětů* a jeden by jej realizoval v rámci *třídních hodin*.

Jedním z našich dílčích cílů bylo zjistit, ze kterých zdrojů čerpají učitelé informace pro výuku multikulturní výchovy. Většina respondentů odpověděla, že informace sbírá především prostřednictvím *médií (internet, TV, ...)*, ve Zlíně se jednalo o 71% oslovených, v okolních školách 65%. Pořadí dalších odpovědí se shoduje. *Z odborné literatury* čerpá v krajském městě 24% respondentů, v okolních školách 20%, *přednášek a kurzů* využívá 5%, resp. 14% v okolí. *Jiné prostředky* jako hlavní zdroj informací neoznačil nikdo.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, které pomůcky pedagogové nejčastěji využívají při výuce témat multikulturní výchovy. Z veškerých odpovědí vzešlo pět možností, do kterých jsme všechny odpovědi zařadili. Lze říct, že ve Zlíně využívají pomůcek rovnoměrně. *Audio-video*, resp. *tisk a literaturu* označilo 11 respondentů, *počítač a internet* 9 dotázaných, možnost *pracovní listy, plakáty a interaktivní tabule* využilo 8 pedagogů. Devěkrát učitelé odpověď *nevyznačili*. Na pomůcky si patrně nevzpomněli nebo je nevyužívají. V okolních základních školách nejvíce využívají učitelé *počítače a internetu*, které vyznačilo 19 dotázaných. Následovalo *audio-video* a *tisk, literatura* s 10 respondenty, *pracovní listy a plakáty* se 6, *interaktivní tabule* s jedním označením. Rovných 20 dotazovaných odpověď *nevyznačilo*.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou realizace multikulturní výchovy na základních školách. Zaměřili jsme se konkrétně na 2.stupeň, jež se dá považovat za jeden z nejdůležitějších etap ve vzdělávání dítěte a zároveň možnost, kdy se dají edukačním působením ovlivnit jeho postoje.

Cílem bylo zjistit, jak je na 2.stupni základních škol ve Zlínském kraji průřezové téma Multikulturní výchova realizováno. Rovněž nás zajímalo, která etnika vybrané školy navštěvují a tudíž na která by se měla pozornost pedagogického sboru a jejich snaha zaměřit nebo je-li věnován multikulturní výchově samostatný předmět či alespoň dostatečný prostor v rámci ostatních předmětů. Které předměty by měly její témata obsahovat podle učitelů, to byl další bod naší bakalářské práce. S tím souvisí rovněž snaha zjistit, ze kterých zdrojů pedagogové čerpají a jakých pomůcek při výuce nejčastěji využívají.

Teoretická východiska, z kterých vycházela empirická část, byla konstruována tak, aby podala základní nástin o dané problematice. Data získaná pomocí dotazníkového šetření jsme znázornili pomocí grafů a tabulek pro lepší přehlednost. Výsledky jsme shrnuli a sestavili závěry, které z daného šetření vzešly.

Na základě vyhodnocených dat bychom rádi navrhli možná doporučení pro praxi. Je patrné, že drtivá většina škol zařazuje multikulturní výchovu do výuky prostřednictvím ostatních předmětů. Samostatný předmět jí není vyhrazen a setkáváme se i s názory, že to není potřeba. Multikulturní vývoj ve světě však ukazuje, že doba významné role multikulturní výchovy ve školách může co nevidět nastat. Je-li to možné, měla by být zařazována více a prostřednictvím většího množství předmětů. Cizí jazyky spolu se zeměpisem či dějepisem se přímo nabízí. Dalším návrhem by z naší strany bylo lepší vybavení škol pomůckami s multikulturní tematikou. Mohlo by se jednat o brožury věnující se jednotlivým kulturám, jejich tradicím či zvykům. Měly by být psány poutavou, snad až hravou formou, aby žáky zaujaly. Posloužit by mohly rovněž ke vzdělávání pedagogů, kteří více než odborné zdroje využívají média. V souvislosti s neustále větší multimedializací škol a využíváním elektroniky se také nabízí snaha o vznik interaktivních vzdělávacích programů zaměřujících se na žáky základních škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje

1. ASLAN, Ednan, 2011. *Migrace a kulturní konflikty*. Praha: Auditorium. ISBN 978-808-7284-070.
2. BARŠA, Pavel, 2003. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). ISBN 80-732-5020-9.
3. BURYÁNEK, J. a kol., 2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-7106-614-1.
4. BURYÁNEK, J. a kol., 2005. *Interkulturní vzdělávání: doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-903510-5-0.
5. ČERMÁKOVÁ, J. a kol., 2000. *Ty + já = kamarádi: hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-76-5.
6. DVOŘÁKOVÁ, J. a kol., 2008. *Metody sociální práce s migranty, azylanty a jejich dětmi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-097-3.
7. GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně. ISBN 80-866-3314-4.
8. HLADÍK, Jakub. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*. In *Pedagogická orientace 2010*, č. 4, s. 27 - 47. ISSN 1211-4669.
9. HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-731-8424-9.
10. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
11. JAKOUBEK, Marek a Jana HORVÁTHOVÁ, 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-868-9822-9.
12. JANEBOVÁ, Eva, 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd., *Ve Fortuně 1*. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.

13. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2002. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8642-X.
14. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-X.
15. MOREE, Dana, 2008. *Než začneme s multikulturální výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-808-6961-613.
16. MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4613-611.
17. NAVRÁTIL, P. a kol. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
18. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*, 2001. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0372-8.
19. PETRUSEK, Miloslav a Alena VODÁKOVÁ, 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4164-1.
20. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
21. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3674-168.
22. PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia v oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8399-4.
23. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2013.
24. TAYLOR, Charles, 2001. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofie. ISBN 80-700-7161-3.
25. ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-807-3671-822.

Internetové zdroje

1. KOŠTÁLOVÁ, Hana, 2004. Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP. Metodický portál RVP [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/36/PLANOVANI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY-V-SVP.html/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

ČR Česká republika

m.j. mimo jiné

MKV multikulturní výchova

např. například

Př. příklad

tzv. takzvaný

RVP Rámcový vzdělávací program

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP Školní vzdělávací program

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. č.1 Počty dotazníků</i>	32
<i>Tab. č.2 Zkušenost s žáky cizího etnika</i>	36
<i>Tab. č.3 Projevy diskriminace na škole</i>	36
<i>Tab. č.4 Výskyt cizích etnik na školách</i>	37
<i>Tab. č.5 Způsob zařazování MKV do vyučování</i>	38
<i>Tab. č.6 Spolupráce na ŠVP</i>	38
<i>Tab. č.7 Metody výuky</i>	39
<i>Tab. č.8 Předměty s tématy MKV</i>	39
<i>Tab. č.9 Zdroje informací</i>	40
<i>Tab. č.10 Nejdůležitější témata MKV</i>	41
<i>Tab. č.11 Spolupráce s dalšími subjekty</i>	41
<i>Tab. č.12 Pomůcky k výuce MKV</i>	42
<i>Tab. č.13 Akce školy</i>	43
<i>Tab. č.14 Tvrzení 1</i>	43
<i>Tab. č.15 Tvrzení 2</i>	44
<i>Tab. č.16 Tvrzení 3</i>	44
<i>Tab. č.17 Tvrzení 4</i>	44
<i>Tab. č.18 Tvrzení 5</i>	45

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf č.1 Pohlaví respondentů</i>	34
<i>Graf č.2 Délka pedagogické praxe</i>	35
<i>Graf č.3 Vyučované předměty</i>	35

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Radim Horák a jsem studentem 3.ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci s názvem „Realizace multikulturní výchovy na 2.stupni základních škol“.
Dotazník je zcela anonymní a jeho závěry budou použity pouze pro tuto práci.

Není-li uvedeno jinak, označte vždy pouze jednu odpověď’.

Předem Vám děkuji za ochotu a čas strávený při vyplňování tohoto dotazníku.

1) Jste:

- a) muž
- b) žena

2) Délka Vaší pedagogické praxe:

- a) do 5 let
- b) 5-10 let
- c) 10-20 let
- d) více než 20 let

3) Které předměty na škole vyučujete? (více možností)

- a) humanitní
- b) přírodovědné
- c) cizí jazyky
- d) jiné

4) Pracoval/a jste během Vaší pedagogické činnosti s žákem cizího etnika?

- a) ano
- b) ne

5) Setkal/a jste se na škole s projevy rasové nesnášenlivosti, příp. diskriminace, z důvodu odlišné rasy či etnického původu?

- a) ano
- b) ne

6) **Žáci kterých cizích etnik navštěvují vaši školu? Zaškrtněte (více možností):**

- Slováci
- Ukrajinci
- Poláci
- Vietnamci
- Němci
- Rusové
- Maďaři
- Romové
- Rusíni
- jiná (vypište):
- žádná

7) **Jakým způsobem jsou témata multikulturní výchovy na vaší škole primárně zařazována do vyučování?**

- a) samostatný předmět
- b) integrace obsahu průřezového tématu v rámci jednoho či více předmětů
- c) přednášky, diskuze, kulturní akce
- d) jinak (vypište):

8) **Spolupracoval/a jste se školou při tvorbě ŠVP, konkrétně začlenění průřezového tématu Multikulturní výchova?**

- a) ano
- b) ne

9) **Které metody výuky užíváte při realizaci průřezového tématu Multikulturní výchova nejčastěji?**

- a) metody slovní
- b) metody názorně demonstrační
- c) metody praktické

10) **Ve kterém předmětu by z Vašeho pohledu měla být témata multikulturní výchovy zahrnuta nejvíce?**

.....

11) **Ze kterých zdrojů čerpáte informace pro výuku témat multikulturní výchovy nejčastěji?**

- a) odborná literatura
- b) média (internet, TV,...)
- c) přednášky, kurzy
- d) jiné (vypište):

12) Které z následujících součástí průřezového tématu Multikulturní výchova pokládáte za nejdůležitější?

- a) identita a kulturní rozdíly
- b) předsudky a stereotypy
- c) etnické a náboženské skupiny v ČR
- d) multikulturní vývoj ve světě
- e) diskriminace, rasismus

13) Se kterými dalšími subjekty spolupracujete v rámci výuky multikulturní výchovy? (více možností)

- a) rodina
- b) multikulturní organizace
- c) jiné školy
- d) jiné (vypište):
- e) nespolupracuji

14) Které pomůcky využíváte nejčastěji při výuce témat multikulturní výchovy? Vypište:

.....
.....

15) Zajišťuje vaše škola následující akce v rámci podpory multikulturní výchovy?

Zaškrtněte: (více možností)

- odborné přednášky
- návštěvy kulturních zařízení
- výlety/výměnné pobyty

16) U následujících tvrzení označte na škále 1-5 do jaké míry se s nimi ztotožňujete: (1-zcela nesouhlasím, 5-zcela souhlasím)

Multikulturní výchova je stěžejním průřezovým tématem RVP.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pro výuku multikulturní výchovy je ve vyučování dostatečný čas a prostor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Žáci jsou dostatečně seznamováni s problematikou multikultury již mimo rámec školy.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Žáci se ve vyučování aktivně zajímají o obsah multikulturní výchovy.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Škola dostatečně připraví žáka na život v multikulturní společnosti.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---