

Programy multikulturní výchovy a jejich realizace v základním vzdělávání

Václav Lošek

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Václav Lošek, DiS.**
Osobní číslo: **H140279**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Programy multikulturní výchovy a jejich realizace v základním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturního vzdělávání, tvorby, realizace a hodnocení programů v souvislosti se základním vzděláváním v ČR.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace výzkumu pomocí obsahové analýzy a dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BURYÁNEK, J. a kol. Interkulturní vzdělávání. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-715-6.

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-0-

MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha:

Ústav pro informace ve vzdělávání - Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, J. Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele. Praha: TRITON, 2006.

ISBN 80-7254-866-2.

SARTORI, G. Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci. Praha: Dokořán, 2005.

ISBN 80-7363-022-2.

ŠVARCOVÁ, Eva. Slovníček pojmů k multikulturní výchově. Vyd. I. Hradec Králové:

Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-251-0.

TAYLOR, Ch. Zkoumání politiky uznání. Multikulturalismus. Praha: Epoque, 2004. ISBN

80-86328-64-3.

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

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 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 – 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 11.4.2017

.....

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 výsledků 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 za zveřejněnou práci 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 zájemcem 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). *Odpovídá-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 zůstává 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 jim 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 přihlídá k vyšší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce je věnována problematice multikulturní výchovy a jejích aplikací při vzdělávacích programech základních škol. V teoretické části se zabývá vymezením problematiky multikulturní výchovy, zejména jejími dimenzemi, cíli, obsahem a metodami. Dále je zde interpretován obsah zákonů, které se týkají multikulturní výchovy. Podrobně jsou rozpracována zejména nosná témata: Rámcový vzdělávací program a Školský vzdělávací program. Teoretickou část práce uzavírá kapitola zaměřená na přípravu a další vzdělávání učitelů, jejich osobnostní předpoklady a kompetence významné pro výuku.

V empirické části práce jsou prostřednictvím dotazníkového šetření zkoumány ve čtyřech oblastech názory a zkušenosti učitelů na základních školách v Jihomoravském kraji ve vztahu k předmětné problematice. Získané údaje jsou analyzovány, vyhodnocovány a interpretovány jako možná doporučení pro praxi.

Klíčová slova: multikulturalismus, multikulturní výchova, Rámcově vzdělávací program, Školní vzdělávací program.

ABSTRACT

This Master's thesis deals with multicultural education and its application within syllabuses used in primary schools. The theoretical part deals with the definition of multicultural education, it is focused especially on its dimensions, objectives, content and methods. Furthermore this part describes the legal system and documents relating to multicultural education. The topics of the Educational Framework as well as School Educational Program are worked out above all. The final chapter tops the theoretical part off with the theme of training and further education of teachers, their personality traits and essential pedagogical competencies. The second part consists of four different areas describing the views and experience of primary school teachers in the Southern Region.

These empirical data had been gathered from questionnaires; subsequently they were analyzed and interpreted. All presented conclusions and possible recommendations for practice can take advantage of these results.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, the Framework Education Program, the School Education Program

Děkuji panu Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a ochotu při tvorbě této práce.

Poděkování patří také všem ředitelům a učitelům škol v Jihomoravském kraji, kteří se zapojili do dotazníkového šetření.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ V OBLASTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	14
1.1 MULTIKULTURALISMUS	14
1.1.1 ROZDĚLENÍ A VYMEZENÍ MULTIKULTURALISMU	15
1.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	17
1.2.1 DIMENZE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	18
1.2.2 HRANIČNÍ DISCIPLÍNY VZTAHUJÍCÍ SE K MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ	18
1.2.3 CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	20
1.2.4 OBECNÁ REALIZACE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY - DIDAKTICKÉ METODY	22
1.2.5 VYBRANÉ PŘÍKLADY PROGRAMŮ ZABÝVAJÍCÍCH SE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVOU.....	24
2 POJETÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V PRÁVNÍCH NORMÁCH.....	27
2.1 ZÁKLADNÍ PRÁVNÍ NORMY VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR.....	27
2.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	30
2.2.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU.....	31
2.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	33
3 UČITEL – ZÁSADNÍ PRVEK V SYSTÉMU MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	36
3.1 OSOBNOST UČITELE PŘI FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI ŽÁKA A REALIZACI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	36
3.2 PŘÍPRAVA UČITELŮ	38
3.3 INTERKULTURNÍ KOMPETENCE UČITELŮ A BUDOUCÍCH UČITELŮ.....	41
PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	46
4.1 ÚVOD DO VÝZKUMU	46
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	46
4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE	48
4.4 VYMEZENÍ A MOŽNÁ OMEZENÍ VÝZKUMU	48
4.5 VÝZKUMNÁ METODA	48
4.6 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ A VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	49
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	50
5.1 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT A VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	50
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	75

SEZNAM TABULEK.....	76
SEZNAM GRAFŮ	77
SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Z historického kontextu vývoje lidského společenství je patrné, že díky jeho schopnostem a vynalézavosti se zejména ve 20. a 21. století velmi dynamicky vyvíjí technologické možnosti planetárního společenství a možnosti uspokojování jeho potřeb. Paradoxně ne vždy však k lepšímu. To způsobuje řadu dalších změn ve světovém, kontinentálním i národním měřítku. Jednou ze skutečností, která je v posledních šedesáti letech neustále rostoucím fenoménem, je pohyb desítek milionů lidí po planetě. Důvody tohoto pohybu jsou různé, od ekonomických, náboženských, bezpečnostních, až po důsledky klimatických změn. Následné prolínání různých kultur expanduje do takových rozměrů, které nemají v lidské historii obdoby.

Vzniklá situace nabízí mnohé otázky, které jsou jedním z hlavních témat interdisciplinární diskuze napříč společnostmi a je tedy zřejmé, že se promítá i do českého vzdělávacího systému. Aktuálnost problematiky byla hlavním motivem volby tématu této práce – oblasti multikulturní výchovy. Ta má za cíl budovat u žáků a studentů takové kompetence a znalosti, které v současné kulturně-sociální rozmanitosti povedou k reálnému vnímání skutečnosti a budování postojů odpovídajících základním atributům podstaty života ve svobodné a demokratické společnosti. Současnost ovšem klade na zpracování této problematiky celou řadu obtížných a mnohdy problematických a těžko uchopitelných výzev, zejména proto, že existují více či méně odlišné názorové proudy. Daná tematika je také velmi častým předmětem vyhraněné diskuse v odborné komunitě i laické veřejnosti a stala se významným politikem. Relativně krátká historie multikulturního vzdělávání v České republice je patrná nejen na zpracování jednotlivých kurikulárních dokumentů, ale také při přípravě budoucích pedagogů a přístupu k tématu současnými učiteli.

První kapitola teoretické části práce je věnována problematice pojmového a kategoriálního aparátu – základním pojmům předmětné problematiky. Obecně se zabýváme multikulturalismem a podrobněji se snažíme prezentovat pojem multikulturní výchova. Definujeme dimenze, obsah, metody i ostatní vědní disciplíny mající vliv na formování multikulturní výchovy. Z velkého množství programů a projektů, které se zabývají multikulturní výchovou, uvádíme ty, o kterých se domníváme, že v dané oblasti zaujímají důležitou roli. Druhá kapitola je zaměřena na právní vymezení multikulturní výchovy od zákonů a zákonných norem

až po bližší specifikaci dokumentů především z centrální provenience, ve kterých je problematika multikulturní výchovy zakotvena. Jedná se primárně o programy upravující výuku multikulturní výchovy na základních školách, tedy Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program. V závěrečné kapitole teoretické části se zaměříme na osobnost učitele jako stěžejního prvku při realizaci multikulturní výchovy. Snažíme se obsáhnout důležité faktory a procesy, kterými jsou příprava budoucích a vzdělávání současných učitelů, osobnost učitele a kompetence, kterými by měl disponovat.

Empirická část, tedy primárně výzkumné šetření, se zabývá názory a skutečnostmi získaných od učitelů, kteří se na oslovených základních školách v Jihomoravském kraji zabývají výukou multikulturní výchovy. Jako cíl vyhodnocovacího procesu jsme nestanovili hypotézy, ale chtěli jsme ve výsledcích hledat souvislosti a možné výstupy, které by nám ukázaly směr tvorby možných doporučení pro praktické využití výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ V OBLASTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

V úvodní kapitole se pokusíme objasnit základní východiska multikulturní výchovy (dále také MVK) a oblasti, které s tímto tématem souvisí. Vzhledem k multidisciplinárnímu pojetí problematiky se budeme snažit pojmut ty aspekty, které mají na její formování a vývoj zásadní vliv. Vzhledem k tomu, že se můžeme setkat s nejednotností pojmů a kombinacemi slov multikulturní, interkulturní výchova, vzdělání nebo edukace, budeme v následujícím textu většinou používat v našem prostředí nejčastěji používaný výraz, tedy multikulturní výchova nebo akceptovat autorovo pojetí a citovat totožně s pramenem.

1.1 Multikulturalismus

Prolínání národů a jejich kulturních prvků v menších či větších vývojových epizodách provází lidstvo v podstatě po celou dobu jeho existence. Je ovlivněno přírodními procesy, demografickým vývojem, náboženstvími nebo změnami ve společenském uspořádání jednotlivých národů. Potřeba poznávat, akceptovat a vzdělávat se ve znalostech odlišných kultur je patrná už v antických městech, do kterých proudilo velké množství přistěhovalců. Snaha o klidné soužití se zdá být správným řešením v případě pomnutí faktu, že pokud není vůle poznávat a akceptovat, nastává vůle podmanit, dobýt nebo zásadně ovlivnit. Historicky tedy funguje lidstvo v různých formách multikulturní reality odněpaměti a pouze těžko bychom hledali ryze monokulturní společnosti.

Vznik pojmu multikulturalismus jako takového je vykládán v odborné literatuře různě. Dle některých vzniká v padesátých letech minulého století ve Švýcarsku, jako výsledek konfederalního uspořádání ovlivněného národnostmi sousedních zemí. Reálná možnost vzniku multikulturalismu v severoamerické Kanadě v šedesátých letech dvacátého století odráží snahu soužití původního indiánského obyvatelstva s potomky kolonizátorů a novými, zejména francouzsky mluvícími přistěhovalci. Stejně tak můžeme tvrdit, že samotný termín je spjat s obdobím po druhé světové válce, kdy dochází k velmi pozvolné nápravě škod a tvorbě nových postojů vůči obyvatelům zemí, které byly kolonizovány světovými mocnostmi.

Multikulturalismus můžeme tedy považovat za reakci na problematiku soužití národností, kultur, náboženství. Obsáhlou definici nabízí český sociolog Aleš Sekot (2004, s. 7-8), který

jej označuje jako „*Úsilí o možnost většího rozvoje pro etnické a rasové minority, zejména na půdě vzdělávání, kulturního projevu a dodržování tradice. Vytváření přátelského prostředí a vzájemného respektu pro soužití různých etnik a národností. Výchozí ideou je předpoklad, že všechny kultury mají vzájemně srovnatelnou hodnotu a jsou si rovny a že soužití nositelů různých kultur vede k vzájemnému plodnému obohacení.*“

Žádoucím stavem a tedy i cílem multikulturní společnosti je úsilí o takový stav, kde bude náboženská, politická a rasová rovnost všech lidí, a tato společnost bude založena na respektu k jejich specifickým (Taylor a Gutmann, 1994, s.12).

1.1.1 Rozdělení a vymezení multikulturalismu

Multikulturalismus však nelze chápat jako jednotné ideové hnutí. Od svých počátků se rozdělil do několika relativně odlišných myšlenkových proudů, které na sebe vzájemně reagují, doplňují se a v návaznosti na společenské změny se neustále vyvíjejí a transformují. Hranice níže uvedených názorových proudů se prolínají a v některých případech jsou obtížně definovatelné.

1) Pluralistický multikulturalismus.

Kultury jsou zde považovány za uzavřené skupiny, které je potřeba náležitě uchovávat a podporovat. Základní jednotkou uspořádání společnosti je zde skupina či komunita, která se vyznačuje jednotnou kulturou a specifickou kolektivní identitou.

2) Liberální multikulturalismus.

Cílem tohoto proudu je integrace členů jednotlivých skupin a vytvoření občanského společenství rovnoprávných osob. Současně se také snaží vymezit vůči nacionalistickým snahám, které členy minorit jednoznačně znevýhodňují na základě jejich příslušnosti k odlišným kulturním nebo společenským strukturám, aniž by přihlédly k jejich občanství.

3) Kritický multikulturalismus.

Tento proud začal vznikat až v polovině 90. let 20. století. Patří proto mezi nejmladší směry multikulturalismu. Základní charakteristikou je jeho vymezení vůči některým praktikám, které prosazují liberální a pluralistický proud. Neakcentuje tolik oslavu kultur a jejich rozmanitosti, ale poukazuje na nerovnosti v přístupu, které mají různé skupiny k distribuci zdrojů i ke vzdělání (Multikulturní centrum Praha, 2016).

V odborné literatuře se vyskytuje mimo jiné také následné rozdělení dimenzí multikulturalismu:

- 1) Deskriptivní – popis situace nebo stavu společnosti, vykazující kulturně-pluralitní znaky.
- 2) Normativní – hledání norem na základě výstupů z deskriptivní dimenze. Jde o snahy řešit problémy vyvstávající v multikulturální společnosti. Hledá reakci na rozkol mezi možnostmi znevýhodněných a privilegovaných sociálních skupin.
- 3) Praktická – činnosti spočívající v reálném uplatnění stanovených norem, které by měly přispět ke zlepšení a vyváženosti narušených vztahů jednotlivých sociokulturních skupin (Hirt a Jakoubek, 2005, s. 10).

Z výše uvedeného vyplývá, že pojem multikulturalismus není jednoznačně vymezen a různé kontexty mu připisují zcela různorodé významy. Jak již bylo zmíněno, může jím být určitý typ společenské situace, jindy se jedná o vědeckou teorii, v dalším případě pak o politický cíl, vizi či ideál, nebo o soubor praktických či edukativních strategií, jež směřují k naplnění tohoto ideálu. Zároveň je multikulturalismus klasifikován jako ideologie, koncept, princip, diskurs či hnutí, dále také jako hodnota, postoj, problém nebo výzva (Hirt a Jakoubek, 2005, s. 10).

Multikulturální současnost se terminologicky vymezuje „odlišností a jedinečností“ vycházející z různorodých, ale přesto vzájemně propojených komunit. Cíle tedy nejsou postaveny na asimilaci, ale na integraci, která může být brána za jakési synonymum multikulturální společnosti. Integrační procesy ovšem kladou jisté nároky jak na společnost, tak zejména na příslušníka cizí kultury, národa. Majoritní společnost by měla nastavením podmínek reagovat na změny ve skladbě obyvatelstva, cizinec si za splnění určitých podmínek může ponechat svou kulturní identitu. Do jaké míry jsou nastaveny mantinely společnosti a do jaké míry jsou pro jednotlivé kultury akceptovatelné, je aktuálním a stále se vyvíjejícím předmětem multikulturálního dialogu.

1.2 Multikulturní výchova

Přibližně v 70. letech 20. století začíná v Evropě systematické řešení problematiky multikulturní výchovy. Názorově se tato doba orientuje na přirozenou jinakost a rozdílnost mezi lidmi. Tento přístup však spíše upozorňoval na odlišnosti a mnohdy podporoval spíše upozornění na tyto odlišnosti než jejich akceptování. Počátkem 80. let sílí ideové proudy žádající směřovat multikulturní výchovu k respektu k těmto odlišnostem, které jsou – nebo mohou být – obohacující a je vyžadována vysoká míra tolerance. Zejména tolerance je v mnoha případech kamenem úrazu, neboť není vrozenou lidskou schopností, a pokud není u jedince pečlivě a včas rozvíjena, může být její absence příčinou problematických postojů. V 90. letech je prosazován názor, že rovnost není jednotný přístup, ale přístup podle individuálních potřeb, které vychází z etnika nebo náboženství. Upevňován je názor, že odlišnost nemá být zdrojem konfrontace či konfliktu, ale obohacujícím činitelem. Hranice mezi odlišností obohacující a odlišností, která neprospívá klimatu ve společnosti, je předmětem mnoha diskuzí a v názorové spleti je hranicí prakticky nestanovitelnou.

V současném kontextu se také nabízí podpora doporučení, že uvědomění si rozdílu mezi multikulturalismem a multikulturní výchovou by mělo být základním předpokladem správného vnímání obou pojmů. Nezřídka se totiž setkáváme s názory vnímajícími oba pojmy velmi podobně a často tak dochází ke zneužívání podobného názvosloví zejména k politickým prohlášením, ale také k prezentaci multikulturní výchovy jako nauky o multikulturalismu. V některých ohledech je tento přístup akceptovatelný, principiálně ovšem napáchá tento stav v současné společnosti více škody nežli užitku.

Existuje mnoho různých definic, které se snaží o co nejpřesnější obsáhnutí podstaty problematiky. Rozlišujeme u nich přístup k teoretickým východiskům, ale také různost metodologických pojetí empirického zkoumání. Jednotná definice tedy neexistuje a v mnoha definicích jednotlivých autorů nacházíme řadu postojů formovaných zkušenostmi, znalostmi a úhly pohledu (Hladík, 2006, s. 25).

Jednu z obecných definic uvádí Gulová (2012, cit. Preissová a Švachová, 2013 s. 14) která říká, že „*Multikulturní výchova je příprava na realitu, která souvisí se změnami společnosti, s migrací, s diskriminací, s upevňováním lidských práv a s řadou dalších oblastí. Reaguje na konkrétní každodenní situace, které se týkají každého z nás.*“

1.2.1 Dimenze multikulturní výchovy

Kromě základních a velmi podobných definic uvádíme ještě typologii pěti základních dimenzí multikulturní výchovy, které Banks (1995, s. 392-393) doporučuje jako možné východisko konceptualizace, rozvíjení a následného hodnocení praktické implementace multikulturního vzdělávání.

- 1) Sjednocení obsahu (*content integration*) – zahrnuje způsoby, jimiž učitelé využívají obsahy a příklady z prostředí odlišných kultur a sociálních skupin k objasňování základních principů a konceptů „jejich“ vyučovacího předmětu.
- 2) Proces utváření znalostí (*knowledge construction process*) – je tvořen metodami a aktivitami, které žákům osvětlují, jakými způsoby mohou implicitní kulturní předpoklady, referenční rámce či dispozice ovlivňovat proces formování znalostí, tzn.: jak je získávání znalostí podmiňováno např. rasovou, etnickou či třídní příslušností žáků.
- 3) Redukce předsudků (*prejudice reduction*) – tato dimenze se vztahuje především k využívání takových strategií práce, které učitelům pomáhají formovat demokratické postoje a hodnoty u žáků (tedy odstraňovat předsudky a negativní stereotypy).
- 4) Nestranný, spravedlivý pedagogický přístup (*equity pedagogy*) – učitel dokáže měnit svoji výuku dle potřeb konkrétních žáků (ať již z majorit či minorit) s cílem dosáhnout jejich co největší školní úspěšnost, což také předpokládá interkulturní vnímavost učitele.
- 5) Formování, posilování (*empowering*) kultury a sociální struktury školy – škola je vnímána jako provázaný systém, kdy se změna v jedné oblasti zákonitě projevuje v oblastech jiných, tzn. v případě multikulturní výchovy se nejedná jen o zavedení výukového programu, ale i o změnu výukových postupů a způsobů hodnocení, nebo také o změnu ve způsobu přemýšlení o jinakosti na straně učitelů a ředitelů, či o změny ve vztazích školy s širší komunitou.

1.2.2 Hraniční disciplíny vztahující se k multikulturní výchově

Interdisciplinární pojetí multikulturní výchovy vyžaduje vzájemnou kooperaci s ostatními vědními obory. K těm důležitým vědám zásadně formujícím vývoj a obsah multikulturní

výchovy patří pedagogika, sociologie a kulturní antropologie. Dalšími obory, které svými poznatky a zaměřením pomáhají spoluutvářet koncepci multikulturní výchovy, jsou interkulturní psychologie, etnologie, historie, lingvistika, etnografie některé další.

Multikulturní výchova je jako druh vzdělávací aktivity formována a spoluutvářena zejména **pedagogikou**. Využívá veškerou terminologickou základnu obecné pedagogiky, z čehož přirozeně vyplývají snahy o plnou integraci multikulturní výchovy do systému pedagogických disciplín. Z hlediska zaměření je evidentním předmětem žák, učitel a škola, přičemž důraz je kladen zejména na vztah mezi vyučujícím a žákem. Při úzkém spojení těchto dvou disciplín dochází k zpětné vazbě, která je důležitým prvkem zvyšování kvality edukačních procesů.

Vliv **sociologie** jako vědy zabývající se společenskými jevy je evidentní a je také zdrojem důležitých informací, při jejichž efektivním využití můžeme předpokládat úspěšné působení výchovných činností. Mezi nejčastěji využívané kategorie sociologie působící na spoluutváření multikulturní výchovy patří socializace, kultura, sociální skupiny, národ a občanství.

Kulturní a sociální antropologie by se dala považovat za zdroj informací a multikulturní výchova pak transformátorem a zprostředkovatelem informací k cílovým příjemcům těchto informací (Průcha, 2001, s. 46).

V poslední době je na některých příkladech ovšem patrné, že zastánci multikulturních teorií a programů mnohdy opomíjejí pracovat s ověřenými a zdokumentovanými informacemi a historickými fakty, které kulturní a sociální antropologie nabízí. Jen těžko lze zásadně a kvapně měnit dlouhodobě budované zvyklosti a postoje zastoupené v jednotlivých kulturách jen proto, že víra v námi zastupovaný směr takřka nepřipouští odlišný přístup. Často se totiž jedná o dlouholeté, případně těžce vybojované tradice národního povědomí, národní hrdosti nebo náboženského vyznání. Z množství vědecky i historicky ověřených pramenů vyplývá, že mnohé národnostní a náboženské skupiny, ale také různé podskupiny v jednotlivých náboženstvích, mají v některých případech tisícileté tendence k nesnášenlivosti, opovrhování a násilným řešením názorových rozporů. Ostatně historie válečných konfliktů o tom jasně vypovídá. Je tedy stále aktuálnější čerpat antropologické poznatky a transformovat je do moderních edukačních linií multikulturní výchovy, reflektovat tak aktuální společenské problémy a zkušenosti z dlouhodobě nefungujících projektů a naopak vyzdvihovat a pracovat s těmi příklady, které splňují kritéria moderního multikulturního klimatu.

Průcha (2001, s. 47-60) se zabývá vlivem dalších vědních disciplín, jejichž poznatky jsou aplikovatelné v souvislosti s multikulturní výchovou.

Etnologie je společenská věda, jež se zabývá srovnávacím studiem kultur a společností. Zabývá se tedy analýzou poznatků o rysech jednotlivých kultur získaných při terénním výzkumu, a to zejména z hlediska vývojového a srovnávacího.

Etnografie, česky národopis, je společenská věda zkoumající a popisující modely chování, sociální organizaci, zvyky, hudbu a umění v jednotlivých lidských kulturách a společnostech. Předmětem zájmu jsou hmotné aspekty kultury a aspekty způsobu života úzce spojené s folkloristikou, která je zaměřena na slovesné, hudební, taneční a výtvarné výsledky činností jednotlivých etnik.

Uvedené vědecké disciplíny jsou velmi úzce propojeny s výše zmíněnou kulturní a sociální antropologií a jejich úloha při tvorbě multikulturních vzorců je neoddiskutovatelná.

Interkulturní psychologie se zabývá srovnáváním a následným popisem jednotlivých funkcí lidské psychiky v souvislosti s etnickými, národními, rasovými a jím podobnými faktory. Již v první polovině 20. století byla rozdílnost psychologických vlastností jednotlivých etnik předmětem zájmu antropologických studií. Psychologická antropologie, jak byla tehdy nazývána, se zabývala psychologickými činiteli v kulturním kontextu. Opět musíme konstatovat její význam a propojení s multikulturní výchovou.

V souvislosti s multikulturní výchovou jsou také zmiňovány další vědní disciplíny jako historie, sociální práce, lingvistika nebo vybraná právní odvětví. Pokud ovšem pojmem problematiku všeobecně, tak se s prvky či produkty odlišných kultur v současnosti setkáváme takřka neustále a téměř všude. Mnohdy je ovšem složité si uvědomit, zdali jde ještě o národní či kulturní produkt, nebo už je to produkt uniformovaný globálně centralizační tendencí. Tyto tendence jsou totiž pro ideu multikulturních modelů hrozbou. Nejednalo by se o různobarevné portfolio jednotlivých segmentů, ale o globálně řízené šedivé vzorce vyžadující asimilaci všech a všude. Minimálně v posledních letech světového vývoje jsou tyto trendy patrné čím dál více.

1.2.3 Cíle multikulturní výchovy

Všeobecnými cíli multikulturní výchovy je upevňování vzájemných vztahů a oboustranná podpora mezi minoritami a majoritou. Pokud chceme těchto cílů dosáhnout, musíme také

počítat s nároky, které jsou na jednotlivé sociokulturní skupiny kladeny. K těm zásadním patří uvědomění si rozmanitosti a různorodosti, snaha o poznání a respekt k odlišným identitám a nezbytnost efektivního řešení konfliktů.

Velmi obecně lze základní cíle multikulturní výchovy charakterizovat takto:

- Předat žákům zajímavé informace o jiných kulturách ovšem ve vazbě na kulturu vlastní (analogie setkávání).
- Vychovávat k toleranci a proti rasismu (pozitivní příklady, věrný popis reality).
- Vzdělávat o tom, co se děje při setkávání příslušníků různých kultur (zachycení reálných procesů interakce a jejich charakteru).
- Podporovat sociální a kulturní identitu žáků domácích i cizích (umožnit žákům porovnávat a vytvářet si vlastní identitu sociální a kulturní, přemýšlet a volit si životní cestu, udržet kompaktnost osobnosti (Kocourek, 2016).

Podrobněji se cíli zabývá Němečková (2003, s. 9), která definuje základní cíle multikulturní výchovy takto:

- **Podporovat u dětí vytváření pozitivního sebepojetí, sebevědomí a skupinové identity.** Tento cíl sleduje, aby si děti uvědomovaly, že nejsou pouze jedinci, ale také členy kulturní a sociální skupiny, ve které vyrůstají. Úkolem výchovy je potřeba vytvořit vzdělávací prostředí, které dá dětem jistotu, že každý může sám sebe přijímat, aniž by se cítil nadřazený nad jinými nebo se naopak styděl za to, v jakém prostředí vyrůstal a do jaké skupiny patří.
- **Posílit vztahy mezi školou, rodinou a komunitou, ve které děti vyrůstají.** Prostředkem tohoto záměru je například zařazení příběhů, poznatků a zkušeností minorit mezi informace, jež představují hrdiny, osobnosti, vzorce chování a zvyky majorit. Jejich zařazením přiznáváme těmto zdrojům stejnou vážnost, jakou mají hodnoty majority.
- **Podporovat sociální spravedlnost.** Tento cíl zahrnuje soubor několika vzájemně navazujících oblastí. Jedná se zejména o snahu, aby děti bezproblémově komunikovaly s lidmi odlišného původu, aby chápaly odlišnosti a jejich původ a byly zdvořilé ve vztahu ke všem lidem.

Cíle multikulturní výchovy jsou tedy zaměřeny na oblast znalostí, ve které je důležité uvědomit si historické souvislosti vývoje jednotlivých sociokulturních skupin a rozpoznání jejich aspektů a projevů. V oblasti schopností a dovedností chceme, aby byly vytvářeny pozitivní vztahy při nekonfliktním soužití majority s minoritami a pokud již na základě odlišností konflikty vznikají, chceme, aby lidé disponovali takovými postoji, které povedou k přiměřenému a spravedlivému řešení (Buryánek, 2002, s. 15).

1.2.4 Obecná realizace multikulturní výchovy - didaktické metody

V edukačním procesu současnosti se stále častěji setkáváme s metodami, které umožňují žákům osvojování vědomostí a dovedností v mnoha případech lépe než metody klasické. V případě multikulturní výchovy je použití těchto metod obzvláště aktuální a mělo by vést k vytváření postojů vedoucích k žádanému a morálně hodnotnému vztahu k dynamicky vyvíjející se okolní společnosti. Volba metod by měla vycházet z možností a předpokladů žáků, jejich věku a vnějších podmínek školního i rodinného prostředí. Osobnost učitele je v tomto případě nesmírně důležitým faktorem, proto se budeme učitelům věnovat podrobněji v následujících kapitolách.

Jednotlivé didaktické metody jsou odborníky popisovány a klasifikovány v mnoha různých modelech dle jednotlivých kritérií. Jednu z možností nabízejí autoři Maňák a Švec (2003, s. 219).

A. Klasické výukové metody.

Jsou charakteristické frontální výukou, kde učitel předává informace žákům. Je také označována pojmem tradiční výuka.

- 1) Metody slovní (monologické, dialogické, metody písemných prací, metody práce s učebnicí a knihou).
- 2) Metody názorně demonstrační (pozorování předmětů a jevů, předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností, projekce statická a dynamická).
- 3) Metody praktické (návlek pohybových a pracovních dovedností, pokusy a laboratorní činnosti, pracovní činnosti, grafické a výtvarné práce).

B. Aktivizující metody.

Jsou založeny na řešení problémových situací ve vyučování, problémových úloh. Slouží jako prostředek k aktivizaci žáků, působí na ně stimulačně a podporují rozvoj tvořivého myšlení.

- Diskusní metody, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry.

C. Komplexní metody.

Kombinace a propojení výukových metod, organizačních forem výuky, didaktických prostředků nebo životních situací, jejichž sjednocujícím prvkem je vždy výuková metoda.

- Frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, výuka dramatem, projektová výuka, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem atd.

Jako málo efektivní se jeví při výuce multikulturní výchovy klasické pojetí, při kterém učitel předává informace žákům. S přihlédnutím k cílům, které chceme výukou naplnovat, jsou vhodnější aktivizující nebo komplexní metody výuky. Aktivita při výuce je tudíž přímo vyžadována. A jak uvádějí Preissova a Šotola (2012, s. 35), kromě obsahu je i forma výuky nástrojem k podpoře přijetí cílů žáky, kteří si již při práci ve dvojicích nebo skupinkách nacvičují kooperaci, toleranci nebo empatii. Forma by měla povzbuzovat schopnost prezentace vlastních názorů nebo myšlenek, ke kterým se žáci dopracovali při práci se zadáním.

Pokud má být multikulturní vzdělávání úspěšné, musí být schopno reagovat na neustále se měnící podmínky ve společnosti. Jakkoli propracovaná koncepce nemůže být přijata nastalo a je nutná neustálá aktualizace obsahu i forem, což v první reakční linii klade nemalé nároky na učitele. Využití moderních informačních a komunikačních technologií je v tomto případě nasnadě a bývá nejen vítaným, ale hlavně přínosným přístupem. V případě aplikace moderních metod, jak jsou všeobecně nazývány, je důležité dbát na spolupráci mezi vyučujícím a žáky, ale také mezi žáky navzájem. Ve vhodně nastolené třídní atmosféře, s použitím a dodržením strategií zdvořilosti, spolupráce, smysluplné diskuze a efektivní komunikace, dochází k rozvoji jednotlivých dovedností a žákovy osobnosti.

Při výuce jsou preferovány tzv. participativní metody, které vychází z přirozených potřeb člověka učit se na základě komunikace s jinými lidmi. I s ohledem na praktickou část práce

jsme ze všech aplikovaných a popisovaných metod vybrali ty, o kterých se domníváme, že jsou pro danou problematiku zásadní.

- 1) Diskuze.
- 2) Brainstorming.
- 3) Skupinové vyučování.
- 4) Simulační hry a dramatizace.
- 5) Kritické myšlení (RWCT – čtením a psaním ke kritickému myšlení).
- 6) Projektové vyučování.

Využití metod je samozřejmě závislé na aktuální situaci a klimatu školy, věku žáků, sociální skladbě třídy a cílech, které si vyučující v rámci výuky vymezil (Buriánek, 2002, s. 18-20).

1.2.5 Vybrané příklady programů zabývajících se multikulturální výchovou

Realizací multikulturální výchovy se v současné době zabývají státní organizace v oblasti školství, kulturní instituce, ale také řada organizací, které sjednocuje název neziskové. Hlavním koordinátorem multikulturálního vzdělávání by měl být stát, který nejen udává směr, kterým by se mělo toto vzdělávání zejména v základním školství ubírat, ale také se z velké části podílí na jeho financování a kontrole.

Jedním ze stěžejních programů v rámci multikulturálního vzdělávání je vzdělávací program Varianty při společnosti Člověk v tísni o.p.s. Program vznikl v roce 2001 a jeho hlavním cílem je zlepšení vztahů mezi menšinami a většinovou společností. Již v roce 2002 školí lektoři v principech interkulturálního vzdělávání mj. pedagogy základních, středních i vysokých škol. V dalších letech program neustává v produkování projektů, které jsou zaměřeny na vzdělávání učitelů, samotné žáky a aktivně se například podílel na školské reformě, zejména potom na formování průřezových témat. Asi nejrozsáhlejší analýzu programů multikulturální výchovy realizovali v programu Varianty v roce 2007, kdy se zaměřili na oblast poskytovatelů multikulturálních programů z řad neziskových organizací. Cílem bylo shromáždit a analyzovat co největší množství informací a navrhnout doporučení a možná opatření. Výstupem výzkumu byl dokument Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů multikulturální výchovy v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám (Hajská a kol., 2007).

Druhá část výzkumu, realizovaná o rok později, byla zacílena na realizaci multikulturního vzdělávání ve vysokoškolském prostředí. Výsledkem byla opět závěrečná zpráva s názvem Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách (Varianty, 2008).

Jako opravdu zdařilý příklad realizace multikulturního vzdělávání na regionální úrovni uvádíme program Multikulturní škola, realizovaný v letech 2009-2012 ve Zlínském kraji. Obsah programu i jeho zaměření splňovalo požadavky, které jsou kladeny na takovýto druh aktivity. Program si kladel za cíl poukázat na problematiku soužití většinové společnosti s menšinami a zvýšit znalosti a kompetence cílových skupin, kterými byli v tomto případě žáci a učitelé základních škol, pro které byly organizovány semináře. Důležitou součástí byla také publikační činnost a vyhodnocení výstupů programu. Vše o programu poskytuje rozsáhlá publikace Metodika multikulturní výchovy, obsahující programy pro I. i II. stupeň, vzdělávací moduly pro učitele a další zajímavé kapitoly (Zlínský kraj, 2011).

V roce 1999 vzniká občanské sdružení Multikulturní centrum Praha, které se primárně zabývá problematikou soužití zástupců rozličných kultur. Hlavním tématem činnosti jsou tyto aktivity:

- Informujeme nejširší veřejnost i odborníky o soužití etnik v ČR a jiných částech světa.
- Vytváříme prostor pro komunikaci, poznávání a výzkum rozmanitých evropských i mimoevropských kultur a identit.
- Iniciujeme diskusi o migračních procesech, utváření kulturní a etnické identity, vztazích mezi menšinami a většinami, národu a nacionalismu, kulturní pluralitě, vzdělávání a státní politice, postojích k jinakosti.
- Podporujeme interkulturní gramotnost jednotlivců a institucí v ČR.
- Hledáme otázky a odpovědi související se situací různých sociokulturních skupin na území České republiky.
- Realizujeme projekty ovlivňující jednotlivce a instituce k vytváření vhodných podmínek pro fungující pluralitní společnost v ČR (Multikulturní centrum Praha, 2016).

Dalším z dlouhotrvajících programů je dotační program Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), který se zaměřuje na podporu projektů státních organizací, neziskových organizací nebo spolků. Od roku 2005 až do loňského roku měl tento dotační program název Program na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy. Jednotlivé organizace (žadatelé) specifikují v žádosti svůj projekt a na základě splnění kritérií ministerstva a vyhodnocení návrhu odbornou komisí jsou vybraným projektům přiděleny finanční prostředky na jeho realizaci. Následně MŠMT zveřejní dokument, ve kterém uveřejní seznam úspěšných žadatelů a výši dotací, které byly na daný projekt přiděleny. Při pohledu na historii úspěšných žadatelů – realizátorů projektů – si nelze nepovšimnout relativně vysokého procenta škol, zejména základních, které se do programu úspěšně zapojily. Např. v roce 2016 najdeme mezi deseti nejúspěšnějšími žadateli sedm základních škol. Otázkou zůstává, co vedlo zástupce ministerstva změnit pro rok 2017 název programu. Nový název je Program na podporu výuky dějin 20. století a vzdělávání v jazycích národnostních menšin v roce 2017. Multikulturní výchovu nahrazuje pro tento rok oblast historie 20. století. Domníváme se, že multikulturní výchova je v současné době aktuálnější a využitelnější tématem než oba uvedené. Reálným předpokladem tedy je, že multikulturní výchova bude obsahem jiných aktivit ministerstva (MŠMT ČR, 2017).

Výše obsažená část diplomové práce se pokouší obsáhnout základní fakta a terminologii multikulturní výchovy, přičemž se věnuje zejména skutečnostem, které považujeme v dané problematice za zásadní. Je zřejmé, že současná situace týkající se „všeho multikulturního“ není zcela standardní, je ovlivněna geopolitickou situací a často se setkáváme s názory, které pramálo odpovídají reálným skutečnostem. Oba póly názorového spektra se dopouštějí při prezentaci myšlenek zásadních chyb, obzvláště překvapujících v řadách odborné veřejnosti. Je ovšem pravdou, že proudy informací, kterými nás zahrnuje množství mediálních pramenů, není vždy jednoduché správně vyhodnocovat. Je neoddiskutovatelným faktem, že naprostá většina neprofesionálních sdělovacích prostředků přispívá k neutěšenosti současného stavu.

2 POJETÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V PRÁVNÍCH NORMÁCH

V této kapitole se zabýváme legislativní dokumenty, které mají zásadní vliv na problematiku multikulturní výchovy. Po představení dokumentů, které formují základní principy školství a tzv. vzdělávací politiky, se zaměřím na podrobnější představení Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP), jehož obsahem jsou průřezová témata, kterými se budu zabývat s důrazem na multikulturní výchovu, její vztah k ostatním tématům, integraci do ostatních předmětů, potažmo školského vzdělávacího programu.

2.1 Základní právní normy vzdělávací soustavy ČR

Koncepce výchovy a vzdělání je tvořena souborem legislativních norem, které primárně vychází z Ústavy České republiky ze dne 16. prosince 1992. I přes to, že přímo v Ústavě není školství věnována pozornost, součástí ústavních dokumentů je také Listina základních práva svobod totožného data vydání.

Z pohledu multikulturní výchovy je nutné zmínit Hlavu první, článek 3, ve kterém je uvedeno následující:

- *„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*
- *Každý má právo svobodně rozhodovat o své národnosti. Zakazuje se jakékoli ovlivňování tohoto rozhodování a všechny způsoby nátlaku směřující k odnárodňování.*
- *Nikomu nesmí být způsobena újma na právech pro uplatňování jeho základních práv a svobod.“*

Přímo školstvím se zabývá Hlava čtvrtá – Hospodářská, sociální a kulturní práva – článek 33:

- *„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*

- *Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.*
- *Zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu.*
- *Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu.“* (Ústava ČR, 2015).

Kromě české legislativy se vzděláváním zabývá celá řada mezinárodních smluv, zaručujících rovné právo na vzdělání, a to bez ohledu na právní postavení jednotlivce, ať už se jedná o Úmluvu o právech dítěte (čl. 28), Dodatkový protokol k Úmluvě o ochraně lidských práva základních svobod (čl. 2) nebo Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (čl. 13). Výše zmíněné dokumenty mají za cíl zaručit rovný přístup ke vzdělání (Meta, 2013).

V České republice je následně vzdělávací systém legislativně vymezen zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který vstoupil v platnost dne 1. ledna 2005.

Problematika vzdělávání týkající se nejen multikulturní výchovy je obsažena zejména v § 2, ve kterém je uvedeno, že: *“vzdělání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.“* (Česko, 2004).

Vzdělávání příslušníků národnostních menšin potom dále upravuje § 14, pravidla pro výuku náboženství jsou uvedena v § 15. Ten je koncipován tak, aby při vysoké míře ateismu v naší společnosti mohla probíhat výuka i při nízkých počtech studentů. Minimální počet k zahájení výuky ve školním roce je sedm žáků školy, a kdyby jich bylo méně, mohou školy mezi sebou výuku slučovat. Registrované církve či náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno právo výuky náboženství na státních školách, mohou také po dohodě vyučovat společně.

V neposlední řadě se našeho tématu týká vzdělávání cizinců, které upravuje § 20. Podle tohoto paragrafu sice nemají ostatní státní příslušníci, vyjma občanů Evropské unie, stejné

podmínky vzdělávání jako občané České republiky, nicméně následnými upřesněními je zaručena možnost vzdělání pro všechny cizince pobývající na našem území, za dodržení všech zákonných povinností.

Mimo školského zákona je základním legislativním východiskem nejen základního vzdělávání také Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.

Konečná podoba tohoto dokumentu byla projednána a jednomyslně schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. února 2001, a stejně jako jsou dokumenty strategického charakteru nazývány v některých zemích, nese i tento název „Bílá kniha“. Důležitým podkladem pro přípravu tohoto dokumentu bylo srovnání stavu české vzdělávací soustavy s ostatními systémy, zejména s těmi evropskými. Dokument se snaží stanovit záměry a principy, které by měly být přijaty a realizovány v rámci vzdělávací politiky. Vymezuje také obsahy, oblasti, prostředky vzdělávání a v neposlední řadě cíle stanovené školským zákonem.

V oblasti multikulturního vzdělávání se Bílá kniha mj. zaměřuje na posilování soudržnosti společnosti při zajištění rovného přístupu ke vzdělání, vyrovnání nerovností způsobených zdravotními, etnickými nebo specificky regionálními důvody, ale také podporu výchovy k lidským právům, multikulturalitě, porozumění a sounáležitosti (Bílá kniha, 2009, s. 7, 37-39).

Obecné cíle dokumentu uvedl ve zkrácené podobě Jan Průcha (2011, s. 18) následovně:

- *„Multikulturní výchova na základě poskytování informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.*
- *Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků menšin a kultur, být schopen respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa.“*

Česká Bílá kniha je tedy pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.

2.2 Rámcový vzdělávací program

Národní program rozvoje vzdělání vymezuje požadavky na vzdělání v komplexním pojetí, zatímco na něj navazující rámcové vzdělávací programy se zaměřují na jednotlivé etapy vzdělání (předškolní, základní, střední). V roce 2004 byl schválený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s cílem nahradit do té doby aplikované dokumenty, tj. standardy a osnovy. V konkrétní podobě v něm nalzáme základní rámec cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program je průběžně aktualizován, reaguje na dynamický vývoj společnosti, nová legislativní opatření, zkušenosti učitelů nebo měnící se potřeby a zájmy. Aktuální znění je platné od 1. 9. 2016 a upraven je zejména v souvislosti s novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., požadavky Evropské komise a Akčním plánem inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016-2018. Zpracovatelem je Národní ústav pro vzdělání (MŠMT, 2016).

V úvodu dokumentu je Rámcový vzdělávací program prezentován jako dokument vycházející z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Směrodatným prvkem je koncepce společného vzdělání a celoživotního učení. Formuluje také očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých vzdělávacích etap, přičemž podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávacího procesu.

Pro potřeby této práce je stěžejní částí programu kapitola Průřezová témata. Tato témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání, procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a mají za úkol rozvoj osobnosti, spoluutváření postojů a hodnotového zaměření žactva.

Celkem je do rámcového programu zařazeno šest průřezových témat: **Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova** (MŠMT, 2016).

Výše uvedená témata mají jednotné zpracování a jejich obsah je rozpracován do tematických okruhů. Jejich účinnost je podmíněna co nejšetrnější a přirozenou aplikací do obsahové části jednotlivých předmětů.

2.2.1 Multikulturní výchova v rámcovém vzdělávacím programu

Jak jsme již uvedli, multikulturní výchova je jedním z šesti průřezových témat, která jsou povinnou součástí systému základního vzdělávání a stejně jako ostatní průřezová témata netvoří uzavřenou oblast informací a metod, ale prolíná různými vzdělávacími oblastmi. Její prvky by se měly v co možná nejpřirozenější formě dostávat do žákovy podvědomí a formovat jeho myšlení a reálné zaujímání postojů.

V několika základních bodech si charakterizujeme průřezové téma multikulturní výchovy:

- Seznámení se s rozmanitostí kultur, jejich tradicemi a hodnotami.
- Uvědomění si vlastní kulturní identity, tradic, hodnot.
- Rozvoj smyslu pro spravedlnost, solidaritu, toleranci.
- Pochopení a respekt k sociokulturní rozmanitosti.
- Formování mezilidských vztahů a vztahu mezi majoritou a minoritou.
- Vzájemné poznávání vedoucí k toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků.
- Tvorba přirozeného sociokulturního klimatu ve škole

Nenalezneme předmět, do kterého by se při troše pedagogického umu nedala aplikovat témata související s multikulturní výchovou, nicméně jsou oblasti, kde je přítomnost multikulturních témat přímo vyžadována, nebo je jejich přirozenou součástí. Jsou jimi:

- Jazyk a jazyková komunikace.
- Člověk a společnost.
- Informační a komunikační technologie.
- Umění a kultura.
- Člověk a zdraví.
- Člověk a příroda.

Také s ostatními průřezovými tématy má multikulturní výchova hodně společného, a to až do té míry, že je možné naplňovat cíle více průřezových témat společně, v rámci konkrétní výuky.

V programu je také uvedeno, co může být pro žáka přínosným z hlediska rozvoje jeho osobnosti, ale také při formování postojů a hodnot.

Poslední část kapitoly multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu je zaměřena na popis těchto tematických okruhů:

- Kulturní diference.
- Lidské vztahy.
- Etnický původ.
- Multikulturalita.
- Princip sociálního smíru a solidarita.

Tematické okruhy multikulturní výchovy vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu mohou být ovlivněny vzájemnou dohodou všech účastníků vzdělávacího procesu (MŠMT, 2016).

S jistotou můžeme tvrdit, že v současné geopolitické situaci nebude aplikace multikulturní výchovy, obzvláště některých témat, do vyučování nikterak jednoduchá. Je totiž evidentní, že názorové rozdíly na proklamované přínosy multikulturní výchovy mohou být různorodé nejen u žáků, ale také u učitelů, a hledání společného konsenzu bude v tomto případě poměrně problematické. V jedné ze svých publikací Jan Průcha (2006, s. 27-28) nadčasově uvádí, cituji:

„Vždy je snadnější formulovat určité vzdělávací cíle nebo kompetence žáků, než lze tyto plánované (ideální) požadavky skutečně dosahovat ve vzdělávacích výsledcích žáků. Překážkou je již to, že dosud nebyli učitelé na multikulturní výchovu na pedagogických a jiných fakultách náležitě připravováni. Ještě závažnější překážkou je to, že ti, kdo naplánovali přínos multikulturní výchovy, zřejmě nebyli obeznámeni s vědeckými poznatky o reálných možnostech ovlivňování postojů a hodnot mladých lidí k žádoucímu stavu. Proto jsou požadavky kladené na multikulturní výchovu často iluzorní a skutečné účinky jsou jen zbožným přáním. Avšak není nutné podléhat skepsi, nýbrž je dobré přistupovat k multikulturní výchově ve školách pozitivně, je to nesporně užitečná záležitost, jen je třeba vědět, jak s ní zacházet racionálně, bez nereálných očekávání.

2.3 Školní vzdělávací program

Podle Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách; tento vzdělávací program si vytváří každá škola samostatně podle zásad stanovených v příslušném rámcovém vzdělávacím programu a měl by být přizpůsoben konkrétním podmínkám školy, zkušenostem učitelů, skladbě žáků, jejich zájmům, případně požadavkům rodičů a pomocí volné časové dotace dotvářet zaměření výuky.

ŠVP se zabývají Preissová a Šotola (2016, s. 16) kteří uvádějí, že je veškeré učivo z jednotlivých předmětů systematicky roztríděno a zařazeno do vzdělávacích oblastí. V nižších instancích se průřezová témata vloží do předmětů, které na sebe vzaly odpovědnost za jejich výuku, případně se vytvoří nový předmět pod garancí určité vzdělávací oblasti. ŠVP se pak doplní o mezipředmětové vztahy, přesahy výuky a žáky získané klíčové kompetence. Průřezová témata musí být proplánována do celého ŠVP, na všechna vhodná místa. Cíle průřezových témat musí být ve vzájemné spojitosti s cíli ostatními. U všech průřezových témat musí být uvedeno, v jakém ročníku a jakou formou jsou tematické okruhy průřezových témat realizovány. Vše, co se dané školy týká a co se v ní děje, by mělo být promyšleno z hlediska multikulturality celé společnosti

Proces začleňování multikulturní výchovy do ŠVP byl také cílem zkoumání v rámci projektu Varianty a následně publikován v tiskopise Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu (Košťálová, 2005).

Do projektu se zapojilo několik základních škol, jejichž pedagogové ve spolupráci s odborníky pracovali na zpracování postupu, jak nejlépe multikulturní výchovu do školního vzdělávacího programu implementovat a jejich činnost byla následně podrobena důkladné analýze.

Každé průřezové téma je kroskurikulární a nelze jej plánovat izolovaně. Je nutné jej implementovat do celého vzdělávacího programu tak, aby mělo zastoupení zejména v předmětech, ve kterých má své opodstatnění. Multikulturní výchova by neměla být ve školním programu lokalizována do všeobecných frází o začlenění při vhodných příležitostech ani poznámkami ve sloupcích přesahy nebo mezipředmětové přesahy. Takovéto zpracování tématu v ŠVP nenapomáhá systematicky dosahovat jejích cílů. Aplikace průřezových témat ovšem vyža-

duje notnou dávku schopností pracovat s těmito, již pro potřebu školy analyzovanými, tématy v rámci zpracování či pozměňování klíčových kompetencí a ne je dodatečně přiřazovat do již zpracovaných dokumentů. Uvědomme si, že pedagogičtí pracovníci nejsou pouhými „nosiči“ informací o jiných sociokulturních skupinách, ale jsou tvůrci žádoucích postojů, které nabývají významu zejména tehdy, když jsou uplatňovány.

Při implementaci multikulturní výchovy do ŠVP je nutné:

- Rozumět podstatě multikulturality jako společenského jevu a multikulturní výchově jako reakci na něj.
- Znat obecné cíle RVP základního vzdělávání a rozumět jim, umět s nimi pracovat.
- Znat cíle RVP v průřezovém tématu multikulturní výchova obsažené ve formulacích o přínosu průřezového tématu pro rozvoj osobnosti žáka.
- Zkonkretizovat obecné cíle multikulturní výchovy pro specifické podmínky na dané škole. Stanovit, které kompetence budou na dané škole klíčové.
- Umět propojit a porovnat různé sady cílů.
- Hledat přirozené příležitosti pro rozvíjení interkulturních kompetencí ve školním programu, propojovat cíle v oblasti obecných kompetencí pro multikulturní výchovu s prací v jednotlivých oblastech, oborech (předmětech), s životem celé školy.
- Ovládat příslušné strategie pro výuku a učení, které mohou vést k žádoucím cílům multikulturní výchovy a vědět jak s nimi pracovat v rámci připravování či změně ŠVP.
- Zvolit efektivní metody hodnocení práce žáků a jejich případného pokroku.
- A v neposlední řadě naplánovat vhodné metody hodnocení pro samotný ŠVP a průřezové téma (Košťálová, 2004).

Tvorba kvalitního ŠVP není jednoduchým procesem, vyžaduje od pedagogů vynaložení značného úsilí, a to i v souvislosti se správnou volbou metodických pomůcek, rychlým tempem přibývajících, ne vždy však vhodně pojatých. V podkapitole je problematika nastíněna spíše v teoretické rovině, praktická spočívá zejména ve stanovení a aplikaci metod výuky a dále v umu nalézat ve výuce vhodná místa pro vzdělávací obsah multikulturní výchovy.

Jak je z obsahu kapitoly patrné, nezaměřili jsme se pouze na strohý výčet zákonů a norem, ale blíže jsme specifikovali zejména programy, které slouží jako základní vymezení tématu multikulturní výchovy v základním školství. S ohledem na aktuálnost tématu je evidentní, že problematika multikulturní výchovy je v mnohých ohledech složitěji uchopitelná a klade vysoké nároky zejména na učitele. Z tohoto důvodu se budu problematikou osobnosti a požadavků kladených na učitele zabývat v následující kapitole.

3 UČITEL – ZÁSADNÍ PRVEK V SYSTÉMU MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

Učitel je tím, kdo určuje charakter začlenění multikulturních témat, kdo vytváří a ovlivňuje celý edukační proces. V současné době se spolu s rozvojem masových komunikačních prostředků mění úloha učitele jako hlavního pramene informací. Od učitelů se proto požaduje neustálé rozšiřování a rozvíjení vědomostí a pedagogických dovedností, ale zároveň i schopnost orientovat se v současném vědeckém, technickém, kulturním, socioekonomickém, politickém a historickém dění, přizpůsobit se a aktivně na ně reagovat. Stejně tak musí připravovat i své žáky na stále rychlejší změny ve společnosti (Částková, 2014, s. 35).

3.1 Osobnost učitele při formování osobnosti žáka a realizaci multikulturní výchovy

Požadavky kladené na učitele jsou výčtem vrozených a osvojených vlastností uplatňovaných při výuce. Měl by tedy disponovat takovými schopnostmi a dovednostmi, které povedou k efektivnímu plnění edukačních cílů.

Multikulturní výchova by měla být realizována vyučujícím, který je přesvědčen o smysluplnosti a přínosu probíraného tématu. V rámci výuky by měl žáky učit způsobům hodnocení jednotlivých kultur a adekvátně vyhodnocovat souvislosti při kontaktu s příslušníky jiných kulturních systémů. Svým přístupem a vystupováním zásadně ovlivňuje celý vyučovací proces, sociální vazby žáků a vlastně celkovou kvalitu socioemočního klimatu třídy, školy a vazby školy a rodiny. Osobnost učitele je tedy zásadním faktorem úspěšné realizace nejen multikulturní výchovy (Luptáková, 2004, s. 52-53).

Osobnostními stránkami učitele se zabývá K. Luptáková, (2004, s. 54-61) která mimo jiné poukazuje na skutečnost, že učitel vychovává celou svojí bytostí, ne pouze nějakou svojí částí. Jeho zájem o otázky výchovy k multikulturnímu porozumění je vkladem pro tuto výchovu, ne však zcela dostačujícím. Stejně důležité je zvládnutí problematiky v rovinách osobnostní a profesionální.

Na základě poznatků vícero autorů popisuje autorka detailně šest charakteristik osobnosti učitele, které utvářejí jakýsi komplexní, ideální vzor.

Charakteristiky osobnosti učitele:

Autentičnost – autentická osobnost je schopná být reálnou a upřímnou. Nezakrývá fakta, ani je nestylizuje do nepravých podob. Autentický vyučující realisticky a pravdivě vnímá okolí, má přiměřenou sebeúctu, vnímá hodnotu svou i druhých. Velmi důležité je co nejlépe poznat žáky nejen osobnostně, ale také se seznámit s jejich rodinným prostředím, sociálním zázemím a kulturním prostředím. Pojem kongruence, který je v souvislosti s autentičností zmiňován, vyjadřuje shodu vnitřního prožívání emocí, názorů, motivů a postojů s vnějšími projevy.

Tvořivost – učitel musí být schopen kreativity. Nekreativní učitel má problém s přijetím tvořivých jedinců, těžko se orientuje a řídí plodné diskuze a obtížně také hledá nová řešení. Tvořivostí disponující učitel je iniciativní, což vede ke zvýšené vnímavosti potřeb jednotlivých žáků. Opakem jsou tendence ke stereotypu a schematismu. Velkým přínosem je kladné přijímání nových myšlenek a podpora tvořivosti žáků.

Svoboda – pocitově svobodný jedinec si uvědomuje potřebu předávat tyto pocity svým žákům, přitom je ale vést k zodpovědnosti. Učitel žáky nejen formuje, ale také žákům umožňuje pracovat při dostatečné míře poskytnuté svobody. Je nutné si uvědomit, že zmiňovaná dostatečnost musí být vhodně regulována. V opačném případě se stává kontraproduktivní a na výuku negativně působící skutečností.

Zodpovědnost – v návaznosti na svobodu jednání a rozhodování je nutné zmínit zodpovědnost za toto jednání, a to i v případech, kdy nejsou důsledky příznivé. Učitel si je vědom toho, že svoboda předpokládá vysokou míru zodpovědnosti a připravuje žáky na tento fakt. Zodpovědnost učitele spočívá v uvědomění si skutečností, v korekci svých projevů pro to, aby působil výchovně pozitivně. Měl by se stát zodpovědným a pozitivním vzorem pro své žáky.

Mnohostrannost – je schopnost realizace různých druhů činností. Jedním z výchovných cílů je vést dítě k radostnému vykonávání jednotlivých činností a následná motivace k novým aktivitám a zájmům. Mnohostrannost předpokládá nepřetržitý osobnostní rozvoj a její utváření nedovoluje učiteli stagnovat. Pokud chceme všestrannost rozvíjet, měli bychom touto schopností disponovat a být schopni ji efektivně aplikovat.

Celistvost – velmi důležitá je pedagogova emoční stabilita a vyrovnanost. Emocionální stabilita má zásadní vliv na atmosféru panující při výuce.

Osobnostní vlastnosti jsou velmi důležitou součástí vývoje učitele nejen při studiu, ale také v praxi. Určitá část je vrozená, do studia samozřejmě vstupují studenti s rozdílnými vlastnostmi a schopnostmi. Zařazením vhodných výukových metod a tudíž zdokonalováním osobnostních vlastností chceme docílit stavu, kdy budou absolventi fakult připraveni na výkon svého povolání do té míry, aby splňovali vysoké nároky kladené na osobnost učitele.

3.2 Příprava učitelů

Multikulturní výchova je v různých formách vyučována od roku 2004, přičemž prochází neustále vývojem, který se týká jak obsahu a forem, tak požadavků kladených na vyučující. To, že řada učitelů nebyla na tento fakt dostatečně připravena, se promítlo do různorodosti stylů a obsahů výuky. Část učitelů byla dokonce přesvědčena, že realizace multikulturní výchovy by měla být až reakcí na přítomnost cizinců ve škole nebo třídě. Jiní multikulturní výchovu zavrhovali ve smyslu jejího obsažení ve výuce k obecné slušnosti. V posledních letech se multikulturní výchova objevuje stále častěji v programech humanitních studijních oborů, zejména pak pedagogických. Komplexní přehled fakult, které tuto problematiku zařazují do studijních programů, zpracovala K. Sekerová (2006, s. 2). Autorka požaduje nejen zařazení předmětu do přípravy budoucích učitelů, ale také považuje za klíčové vytvoření koncepce tvořené teoretickým vědomostním základem, který budou schopni učitelé realizovat v praxi.

V rámci studia se nejeví již tak důležitým vybavovat studenty informacemi, které mohou získávat z různých zdrojů, nikoli pouze přímou supervizí učitele. Zásadní je být schopen integrovat jednotlivé poznatky do konkrétních předmětů s návazností na jednotlivé ročníky. Během své profesní přípravy by měl být student učitelství osobně posílen a být otevřenou osobností, která akceptuje odlišné názory, podporuje pozitivní názory, těží ze zpětných vazeb a tvoří otevřené klima projevující se spontánním vyslovováním názorů (Kořátková, 2009, s. 123).

Pregraduální přípravu vysokoškolských studentů popisuje Kaleja (2013), který mimochodem konstatuje, že rozsah multikulturně pojatých témat je závislý na studovaném oboru. Nikde ovšem není definován rozsah či obsah této problematiky. Je reálné, že rozdíly můžeme

najít dokonce u stejných oborů na různých vysokých školách. Poměrně značná heterogenita názvosloví není nějak zvláštním jevem ani ničím, co by mělo působit tematickou rozpolcenost. Jak jsem již uvedl, ani odborníci nejsou v pojmenování tohoto oboru zcela jednotní. Zajímavé je zamyšlení se nad otázkou, jak by dopadl výzkum zabývající se kvalitou pregraduální přípravy budoucích učitelů v této oblasti. Relativní krátkověkost průřezových témat se potýká s některými nedostatky při jejich formování. Seznámení s průřezovými tématy se tedy děje povětšinou formou dalšího vzdělávání nebo obdobně zaměřených kurzů. Tyto kurzy podle autora „jsou v některých případech formální a jejich časová dotace (náročnost) je variabilní, nedostatečná. Svým charakterem nemůže plně saturovat potřeby učitelů z pohledu metodicko-didaktického“. Kaleja (2013)

Připojuji autorovu ilustraci:

Ilustrace: Při realizovaném empirickém šetření (ZS 2009, ZS 2010) u čtyř větších skupin studentů (cca od 40-70, celkový počet studentů byl 230) kombinované formy studia učitelských oborů – studentů, kteří již většinou působí na školách a realizují multikulturní výchovu jako průřezové téma školních vzdělávacích programů daných škol, bylo zjištěno, že jejich znalosti v terminologii MKV jsou dosti nízké. Mnohdy se jenom domnívají, co odborné termíny znamenají, jindy je zaměňují za naprosto odlišné pojmy. Nemluvě o způsobu realizace a dopadů samotné edukace na žáky. Někteří výuku MKV nestaví do kontextu sociální rovnosti, sami kurikulárně definovaná témata nedokážou aplikovat v praxi (školní či životní) (Kaleja, 2013, s. 25-26).

Obdobnou problematikou se v roce 2004 zabýval také Z. Svoboda, jehož hlavním cílem bylo zkoumání znalostí a postojů pedagogů základních škol k otázkám MKV. Otázky v jeho výzkumu byly zaměřeny na informační zdroje a jejich znalosti, metody a orientaci v projevech rasismu a jeho ukazatelů ve školách. Celkem jedno sto učitelů z Teplicka a Mostecka zodpovědělo nestandardizovaný dotazník, ze kterého autor vyvodil mj., že v oblasti metodiky MKV učitelé spíše „tápou“ a úroveň jejich informovanosti je na nízké úrovni. Naopak u studentů učitelství, kteří tvořili 22 % z celkového počtu dotazovaných, byla citelná vyšší míra informovanosti a rozvoje interkulturních kompetencí (Svoboda in Balvín, 2005). Je tedy patrné, že znalosti mladších učitelů, potažmo studentů, jsou ve zkoumané oblasti na vyšší úrovni. V této souvislosti můžeme konstatovat, že tyto znalosti jsou do určité míry

dány sociokulturním prostředím, zkušenostmi a vstřebáváním velkého množství lehce dostupných informací. Mnoho z těchto informací získávají mladší generace vyučujících přirozenými životními zkušenostmi a přijímáním nepochybně rozmanitějšího rozsahu informací než jejich starší kolegové v době jejich studia a dospívání. Nakolik jsou tyto schopnosti získány cíleně zaměřeným studiem nebo přirozeným způsobem, by bylo jistě přínosným zjištěním a také inspirací pro tvorbu vzdělávacích metod a programů v rámci přípravy na výuku průřezových témat, tedy i multikulturní výchovy.

Aktuální situace na poli vzdělávání budoucích učitelů napovídá, že výše zmíněné skutečnosti musí iniciovat pozornost. Návrh koncepce, který v současnosti připravuje MŠMT, je obecně zaměřen na výchovu k občanství. Snahou je vytvořit koncept správného přístupu mimo jiné k multikulturnímu povědomí nebo k ochraně práv sexuálních menšin. K „občanství“ mají být žáci vedeni nejen v občanské výchově či vlastivědě, ale i v ostatních předmětech a ve volném čase. Ministryně svou aktivitu zdůvodňuje zejména názorem, že „*jakýkoli rámec pro občanské vzdělávání směřem k široké veřejnosti ve státní politice zcela chybí*“ (Valachová, 2016, in Motýl a Barák 2016). Školy by tedy měly respektovat linii, kterou jim nastaví nově vzniklý orgán, ať již půjde o nový úřad MŠMT, grantové agentury, neziskovou organizaci nebo Národní ústav pro vzdělání (Motýl a Barák, 2016).

Z pohledu nezávislých pozorovatelů se jeví idea takového zastřešení této oblasti pochopitelná a smysluplná. Věřme tedy, že pokud se budou orgány ministerstva ubírat tímto směrem, bude jejich jednání nezávislé na všech okolnostech, které by měly negativní vliv na výsledek, jinak řečeno na koncové „spotřebitele“, tedy učitele a žáky.

Na poli vzdělávání je tedy citelná snaha o změnu přístupu. Pozornost si ovšem zaslouží i snahy samotných studentů pedagogických fakult, kteří nejsou evidentně spokojeni s úrovní své přípravy na budoucí povolání. Iniciativa Otevřeno, která vznikla koncem roku 2015 jako společný produkt tří největších pedagogických fakult, tedy pražské, brněnské a olomoucké, vykazuje velmi intenzivní požadavky studentů na změnu současného stavu vzdělávání budoucích pedagogů. Jejím hlavním posláním je iniciovat změny, které jsou podle jejich zástupců nezbytně nutné ke zlepšení úrovně výuky na fakultách, a v samotném důsledku zejména ve výuce žáků a posluchačů všech úrovní vzdělávacího procesu. Jakýsi pomyslným jádrem této vize je 21 idejí pro vzdělávání ve 21. století. Při prvním pohledu na uváděné ideje není příliš patrný směr, kterým se chtějí autoři ubírat, jelikož je velmi obtížné doplnit

něco, co není třeba zlepšit. Je ale patrná snaha posunout vzdělávání budoucích pedagogů blíže současné realitě, podporovat rozvoj kritického myšlení, výuku aktivizačními metodami, kreativitu. Důraz chtějí autoři klást také na větší podíl praxe, která je i z pohledu mnoha odborníků zastoupena v pregraduální přípravě velmi nedostatečně. V několika idejích jsou zmíněny požadavky na zlepšení přístupu k výuce průřezových témat, která jsou prozatím i z mého pohledu opomíjena a s ohledem na jejich reálnou využitelnost v běžném životě také podceňována (Otevřeno, 2016).

3.3 Interkulturní kompetence učitelů a budoucích učitelů

Pojem kompetence je v souvislosti s osobností učitele poměrně frekventovaným termínem, který nenalzáme pouze v pedagogické oblasti, ale setkáváme se s ním i v dalších sociologických disciplínách. Z mnoha definic a teorií vyplývá, že se jedná o soubory vědomostí, kognitivních i praktických dovedností, hodnot a postojů, umožňujících účinné jednání v dané oblasti. Při současném trendu vývoje společnosti není jednoduché specifikovat kompetence „klíčové“, tedy takové, které jsou nezbytné, plošně prospěšné a univerzální ve všech typech prostředí. Irský pedagog J. E. Coolahan navrhl na sympóziu Rady Evropy o klíčových kompetencích, aby se na kompetence nahlíželo jako na „*obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, jež jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělání*“. Doplňme, že nejen na vzdělání (Učitelský zpravodaj, 2016).

O kompetencích se také hovoří jako o „*souboru profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“, tedy o schopnostech vedoucích k úspěšnému zvládnání nároků integračního přístupu a diverzity (Průcha a kol., 2013, s. 103).

Ucelený pohled na multikulturní kompetence předkládají slovenští autoři I. Kominarec a S. Kominarecová (2005, s. 88.), kteří chápou pojem jako „*Schopnost, respektive soubor schopností určitého chování v konkrétní situaci. Kompetence se tedy nemůže chápat pouze jako reakce na určitou situaci, protože je zapotřebí chápat sociální rozměr chování.*“

Následně autoři vymezují soubor dílčích součástí tvořících model multikulturních kompetencí:

- Každá kultura disponuje odlišnými způsoby **projevů respektu**.

- Pokud jsou zkušenosti individuální, realizujeme **kompetence orientované na poznání**.
- **Empatický postoj** budujeme dostatečným a reálným vnímáním světa.
- Vzájemné obohacení při vzájemném kontaktu, diskuzi zvládneme pomocí **interakčního managementu**.
- Řešení problémů a schopnost získávání informací přispívajících k rozvoji komunikace skupin vyžaduje **tvůrčivý přístup**.
- **Toleranci k odlišnostem** chceme být schopni překonat nervozitu v těžších situacích a adaptovat se nově vzniklé skutečnosti i požadavky.

Ucelený přehled jednotlivých modelů uvádí Hladík (2010, s. 44) ve specializovaném periodiku Pedagogická orientace. Níže uvedená tabulka je přehledem jednotlivých druhů kompetencí, které autor také detailně popisuje v již zmíněném textu.

Základní dělení	Model	Složky	Primární determinanta
víceúrovňové	Hierarchický	znalosti, postoje, jednání	znalosti
modely	Pyramidový	postoje, znalosti a dovednosti, interpersonální intrapersonální	postoje
cyklické	AKS	vědomí, znalosti, dovednosti	není
modely	ICC	postoje, znalosti dovednosti, vědomí	vědomí jako nejsilnější komponent
	Procesní	postoje, znalosti dovednosti, vědomí, intra-	postoje (jako počáteční vstupní atribut

Tabulka 1. Modely multikulturních kompetencí.

Hladík (2006, s. 9) se také domnívá, že se budoucí učitelé ocitají v jakési dvojroli. Měli by ovládat multikulturní kompetence na úrovni, která jim umožní orientovat se v multikulturní realitě, a zároveň by měli napomáhat žákům k osvojování si těchto kompetencí. Důležité je, aby osvojování si multikulturních kompetencí budoucích učitelů navazovalo na již získané

multikulturní kompetence ze základního vzdělávání. Podle autora by si měli absolventi učitelských oborů osvojit tyto následující dovednosti, znalosti a schopnosti:

STUDENTI PO ABSOLVOVÁNÍ STUDIA		
ZNALOSTI	DOVEDNOSTI	POSTOJE
- orientují se v oblasti dodržování lidských práv	- orientují se v multikulturní realitě ČR	- respektují sociokulturní odlišnosti lidí
- znají sociokulturní specifika národnostních a etnických menšin v ČR	- dokáží didakticky zpracovat témata související s životem v multikulturní společnosti	- uvědomují si potřebu dodržování lidských práv
- orientují se v metodách a formách výuky, které je vhodné využívat ve „výuce“ multikulturní výchovy	- dokáží pracovat s žákem (vychovávaným) z odlišného sociokulturního prostředí	- uvědomují si potřebu aktivního vystupování proti projevům intolerance a rasismu
	- dokáží řešit problémy soužití odlišných sociokulturních skupin nekonfliktní, pokojnou cestou	
	- aktivně vystupují proti projevům intolerance a rasismu	
	- propojují poznatky z multikulturní výchovy s poznatky z ostatních předmětů	

Tabulka 2. Multikulturní kompetence budoucích učitelů.

Souhrn dovedností a znalostí pro realizaci MKV můžeme tedy podle Hladíka nazvat termínem interkulturní kompetence a pokud jimi učitel disponuje, měl by být schopen střídmého pohledu na specifika jiných národů a respektu k nim a tento svůj postoj transformovat co možná nejefektivněji do výuky.

Kapitolu i celou teoretickou část práce se pokusíme zakončit sumarizací těch témat, které jsme chtěli v této části obsáhnout co možná nejlépe.

Začneme citací z pořadu Českého rozhlasu Dvacet minut Radiožurnálu (Český rozhlas, 2017), který se společně s hostem pořadu – hlavním školským inspektorem Tomášem Zapletalem – věnoval současné situaci a postavení učitelů.

„Všichni jsme s nimi strávili několik hodin denně, každý pracovní den, po dlouhou řadu let. Málokdo měl takovou možnost nás pro něco nadchnout, nebo nám naopak něco znechutit. Rozdíl mezi dobrým a špatným učitelem chápe každý, kdo chodil do školy. Před každými volbami si na něj vzpomenou obvykle i politici všech barev. Proč tedy děláme jako společnost tak málo proto, aby učitelé a učitelky mohli vykonávat svou profesi na maximum?“ V podobném duchu je vedena větší část diskuse, která obsahuje poměrně zajímavé názory a poznatky. Všeobecně je znám fakt, že učitelé jsou dlouhodobě finančně podhodnoceni, tedy patří mezi nejhůře placené vysokoškoláky. Host pořadu odkazuje na fakt, že učitel musí kromě teoretických znalostí disponovat velkým rozsahem dalších schopností a dovedností – kompetencí, které jsou v mnoha případech důležitější než ony teoretické znalosti.

Je patrné, že teoretická část nebyla zaměřena pouze na projekty či programy týkající se problematiky multikulturní výchovy, ale i na další důležité aspekty týkající se vzdělávání dané problematiky. Ostatně v názvosloví pojmů program a projekt panuje evidentní názorový rozkol a uvedené pojmy jsou často používány v rozporu s jejich významem a i ten je definován nejednotně. Proto jsme se zaměřili zejména na obsahovou stránku témat, zejména potom na osobnost učitele. Domníváme se totiž, že právě učitel je tím nejdůležitějším prvkem zmíněného obsahu.

Věřme tedy, že společnost zintenzivní a zefektivní snahy vedoucí ke zlepšení postavení učitelů, a v kontextu těchto opatření se následnělepší také výsledky realizací všech moderních programů, výzkumů nebo inovativních metod.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Úvod do výzkumu

V závěrečné kapitole teoretické části jsme se zabývali osobností učitelů, které považujeme za stěžejní prvek vzdělávacího procesu. Primárně bychom mohli rozlišit dva druhy programů v rámci multikulturního vzdělávání. Jsou to programy určené pro učitele a pro žáky. Pokud vzdělávací systém nedisponuje dostatkem možností, aby byl schopen oslovit všechny žáky v rámci programů a projektů, je vhodné, aby se také zaměřil na další vzdělávání učitelů, kteří budou následně předávat získané žádoucí informace. Relativně krátké zařazování průřezových témat do výuky vykazuje v některých případech nedostatky, na jejichž minimalizaci je třeba neustále pracovat. Proto jsme se rozhodli oslovit přímo učitele a garanty multikulturní výchovy (dále také MKV) a pokusit se hledat souvislosti v odpovědích, které nám poskytl.

4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumný problém spočívá ve faktu, že jsme zejména v posledních dvou letech svědky globálních společenských změn, které jsou předmětem velmi intenzivní společenské debaty. Migrační problematika se sice netýká primárně České Republiky, je však natolik aktuálním tématem, na které musí reagovat také vzdělávací systém. Díky technologickým možnostem jsme schopni rychlého šíření informací i zdrojů, o to náročnější je celková koordinace těchto opatření ležící zejména na bedrech státních institucí. Proto je důležitá tzv. zpětná vazba, která nám pomáhá vyhodnocovat přijatá opatření, možné účinky inovací. Zkoumání průřezových témat není z dostupných zdrojů natolik obsáhlé, abychom mohli s jistotou určit, jak postupovat v dalším rozvoji jednotlivých předmětů. Proto se zaměříme na hledání možností, jak zlepšit přístup k multikulturnímu vzdělávání samotných učitelů.

Při zkoumání jsme se rozhodli pracovat hlavními výzkumnými otázkami dále označenými jako HVO a specifickými výzkumnými otázkami, dále označenými jako SVO. Celkově rozdělíme HVO do čtyř bloků, které budou upřesněny SVO.

HVO 1 Jak hodnotí učitelé úroveň a možnosti jejich vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy?

SVO 1 Jaká je účast učitelů z hlediska četnosti na vzdělávacích akcích v oblasti multikulturní výchovy.

SVO 2 Jak učitelé hodnotí rozsah nabídky a kvalitu programů a projektů v oblasti multikulturního vzdělávání?

SVO 3 Jaká témata nebo činnosti by učitelé uvítaly v rámci jejich dalšího rozvoje?

SVO 4 Na jaké pregraduální úrovni probíhalo vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy?

HVO 2 Z jakých zdrojů a v jakých časových intervalech se učitelé připravují na výuku?

SVO 5 Odpovídají časové hodnoty věnované přípravě časovým možnostem, které mají na přípravu dispozici?

SVO 6 Jaké zdroje informací při přípravě na výuku nejčastěji učitelé používají?

HVO 3 Jak učitelé vnímají multikulturní výchovu jako průřezové téma?

SVO 7 Měla by se multikulturní výchova vyučovat jako povinný nebo volitelný předmět?

SVO 8 Jak by učitelé hypoteticky rozdělily časovou dotaci mezi jednotlivá průřezová témata?

SVO 9 Jaký mají názor na obsah zastoupení multikulturní problematiky v učebnicích občanské výchovy a českého jazyka?

HVO 4 Jak vnímají učitelé aktivity určené žákům a jak posuzují výukové metody?

SVO 10 Jak učitelé hodnotí rozsah nabídky a kvalitu programů a projektů určených žákům?

SVO 11 Jak hodnotí učitelé efektivitu jednotlivých výukových metod a forem v rámci multikulturní výchovy?

SVO 12 Jaká z nabízených témat by měla být hlavním obsahem multikulturní výchovy?

4.3 Výzkumné cíle

Hlavním cílem této studie je zkoumání vztahů mezi jednotlivými kategoriemi názorů učitelů, týkajících se problematiky multikulturní výchovy. Pokusíme se komplexně posoudit postoje učitelů a následně interpretovat závěry a možná doporučení.

4.4 Vymezení a možná omezení výzkumu

Mezi hlavní prvky vymezení výzkumu řadíme fakt, že jsme jako výzkumný vzorek vybrali základní školy v Jihomoravském kraji. Důvodem byla skutečnost, že zde probíhala také pilotáž a disponujeme dostatečným množstvím informací o daném regionu, týkajících se zkoumaných oblastí. K naplnění cíle výzkumu, tedy zkoumání názorů a postojů učitelů na programy, projekty a ostatní aspekty multikulturní výchovy jsme zvolili formu kvantitativního výzkumu. Stanovenou anonymitou jsme se pokusili zajistit vysokou míru pravdivých odpovědí. Určité omezení může spočívat zejména ve faktech, spojených s vyplňováním on-line dotazníků. Dále jistě došlo k omezení při redistribuci dotazníků. Primárně byli totiž osloveni ředitelé škol a někteří z nich následně doporučili garantů multikulturní výchovy na jejich škole vyplnit dotazníky.

4.5 Výzkumná metoda

Dotazník je metoda kvantitativního výzkumu, kdy vybraným způsobem kladení otázek získáváme odpovědi. Podle Chrásky (2007, s. 163) je dotazník soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně. Doplňme, že nejen písemně. Kvantitativní výzkum umožňuje obsáhnout relativně velký počet respondentů v relativně krátkém časovém úseku, což bylo pro tento výzkum směrodatné.

4.6 Výzkumný nástroj a výzkumný soubor

Jako výzkumný nástroj jsme zvolili formu on-line dotazníku. Tento dotazník je dostupný na internetovém odkazu (Google, 2017). V odkazech uvádíme i přístup do vyhrnovací části dotazníku, která byla po zpracování výsledků zpřístupněna. Tuto formu jsme zvolili z několika důvodů. Dostupnost je rychlá, výsledky jsou anonymní a k účasti na výzkumu je třeba, v současné době téměř všude dostupného internetového připojení. Před samotným výzkumem byla provedena pilotáž, která odhalila některé skutečnosti, nebádající k nápravě. Velmi důležitou skutečností se jevil fakt, že pokud mají mít odpovědi vypovídající hodnotu, musí na ně odpovídat učitelé, kteří jsou s problematikou multikulturní výchovy obeznámeni, nejlépe se výukou přímo zabývají. Časově nerealizovatelné by bylo u každé z oslovených škol zjišťovat kontakty na takto zaměřené učitele. Navíc jsme se v pilotáži setkali s názorem, že jakékoli účasti na výzkumných šetřeních a podobných akcích mohou učitelé uskutečňovat pouze s vědomím ředitele školy. Nařízení dle našeho názoru přehnané, nicméně reálně existující. Proto jsme tedy postupovali následovně. V internetových odkazech (Seznam škol, 2017), kde jsou uvedeny a aktualizovány kontakty na všechny dostupné základní školy, jsme pomocí náhodného výběru, k jehož provedení přispěl fakt, že školy nejsou na těchto stránkách řazeny podle klíče, tedy alespoň jsme žádný nezaznamenali, vybrali dvě stě základních škol v Jihomoravském kraji. Následně jsme odeslali na adresy škol nebo přímo ředitelů a ředitelek průvodní oslovení a odkaz na dotazník (viz. příloha 1) s žádostí o případnou redistribuci garantům nebo vyučujícím multikulturní výchovy. Dotazníky byly odeslány ve dnech 21.3. - 24.3.2017 a sběr dat ukončen 31.3.2017. Třináct vybraných adres nebylo v té době aktivních a přišlo potvrzení o nedoručitelnosti. Celkem bylo evidováno 57 vyplněných dotazníků, z nichž jeden byl vymazán, jelikož systém započítal dvakrát identické odpovědi ve stejném čase. Výsledky byly tedy zpracovány z 56 dotazníků, což znamená, že návratnost byla 32,8%. Data byla vyhodnocena matematickým software R, který je přímo zhotoven na statistické zpracování dat.

Nevýhodou tohoto druhu sběru dat je fakt, že anonymita a volná dostupnost při znalosti adresy může vést účasti neoslovených respondentů. Osobnost ředitele, potažmo pedagoga pro nás skýtá takové morální jistoty, že jsme nepředpokládali jakékoli nepatřičné chování ze strany oslovených. V rámci vyhodnocování se tato domněnka také potvrdila.

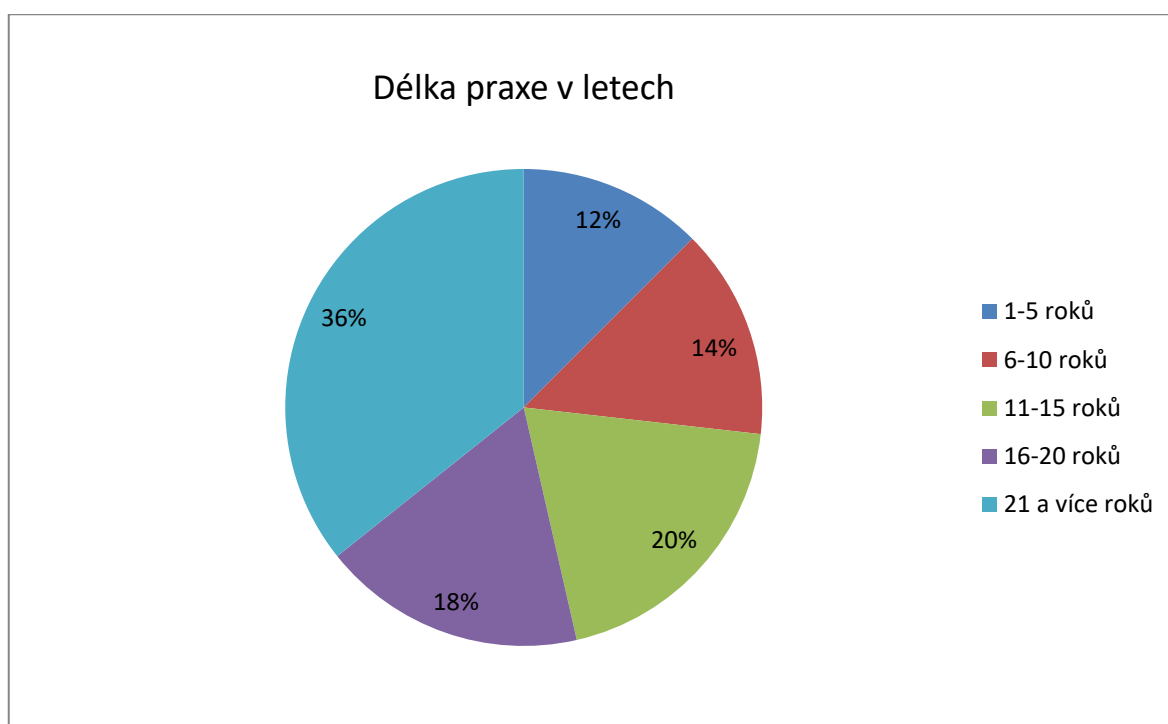
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 Interpretace získaných dat a vyhodnocení výzkumných otázek

Data získaná pomocí dotazníkového šetření byla vyhodnocena pomocí popisné statistiky pomocí jednorozměrného a dvourozměrného třídění dat. Byly vytvořeny koláčové grafy a kontingenční tabulky, které napomohly výběrový soubor řádně popsat a zjistit vztahy mezi jednotlivými proměnnými.

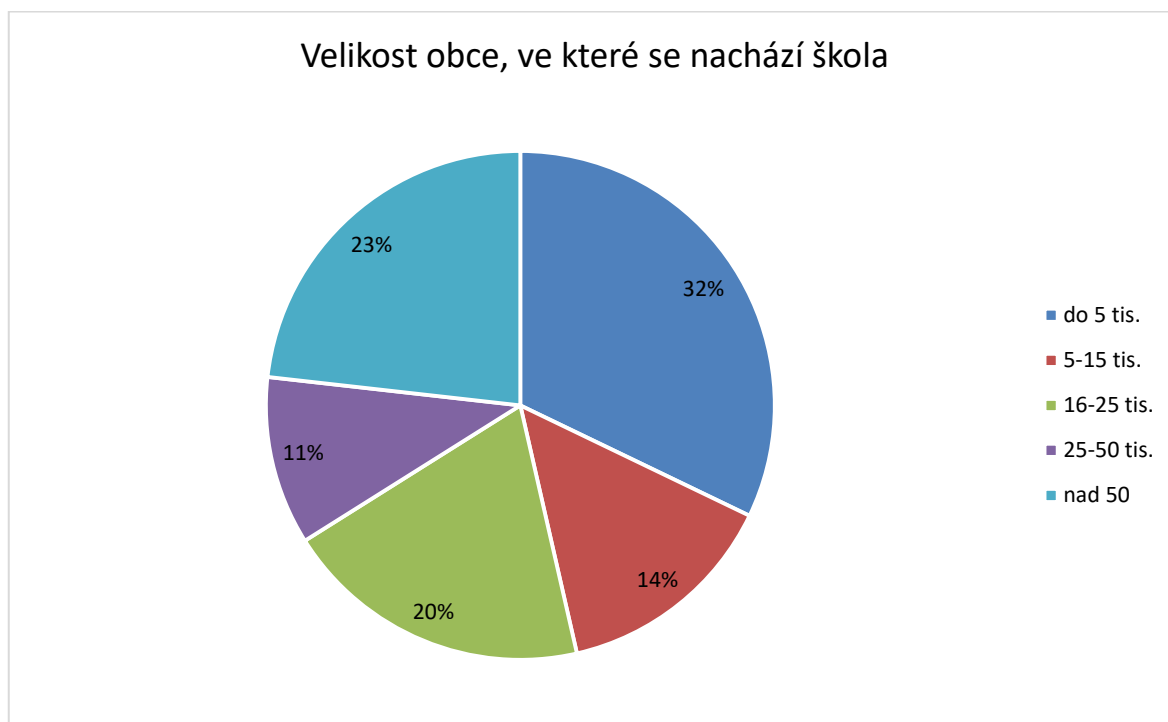
Úvodní tři otázky byly zaměřeny na pohlaví, délku praxe a velikost obce, ve které se nachází škola, ve které učitelé působí.

Dotazník vyplnilo celkem 56 respondentů, z čehož bylo 64 % žen a 36 % mužů. Nejvíce respondentů má praxi delší než dvacet jedna let (36 %), nejméně je respondentů, jejichž praxe je kratší než pět let (12 %), viz graf 1.



Graf 1. Délka praxe respondentů uvedená v letech.

Respondenti byli dále dotazováni na to, v jak velké obci se nachází škola, kde vyučují. Nejvíce respondentů vyučuje v malých obcích do 5 tisíc obyvatel (32 %) a naopak nejméně v obcích s 25-50 tisíci obyvatel (11 %), podrobněji viz graf 2.



Graf 2. Velikost obce podle počtu obyvatel – sídlo školy, kde respondenti působí.

První část výzkumu se zabývá názory učitelů na systém jejich přípravy v oblasti multikulturní výchovy.

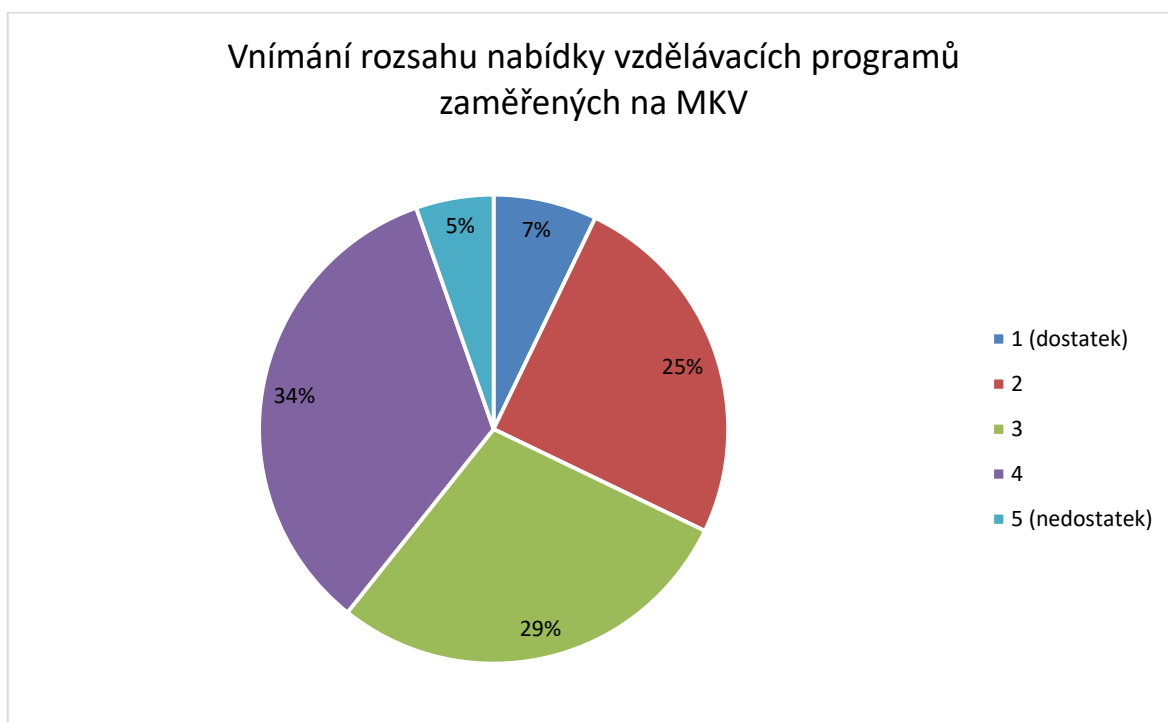
SVO 1: Jaká je účast učitelů z hlediska četnosti na vzdělávacích aktivitách v oblasti multikulturní výchovy.

Na tuto otázku byla zaměřena dotazníková otázka č.4, ve které byli respondenti dotazováni, zda a jak často se v posledních třech letech účastnili školení zaměřeného na MKV. Je zajímavé, že nejvíce respondentů (43 %) se za poslední tři roky nezúčastnilo žádného školení týkajícího se této problematiky. Více než 39 % se zúčastnilo pouze jednou a 16 % dvakrát za poslední tři roky. Pouze dvě procenta respondentů se takových programů účastní častěji. Více než polovina, přesně 57% dotazovaných se v posledních třech letech zúčastnilo minimálně jednoho projektu zaměřeného na vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy.

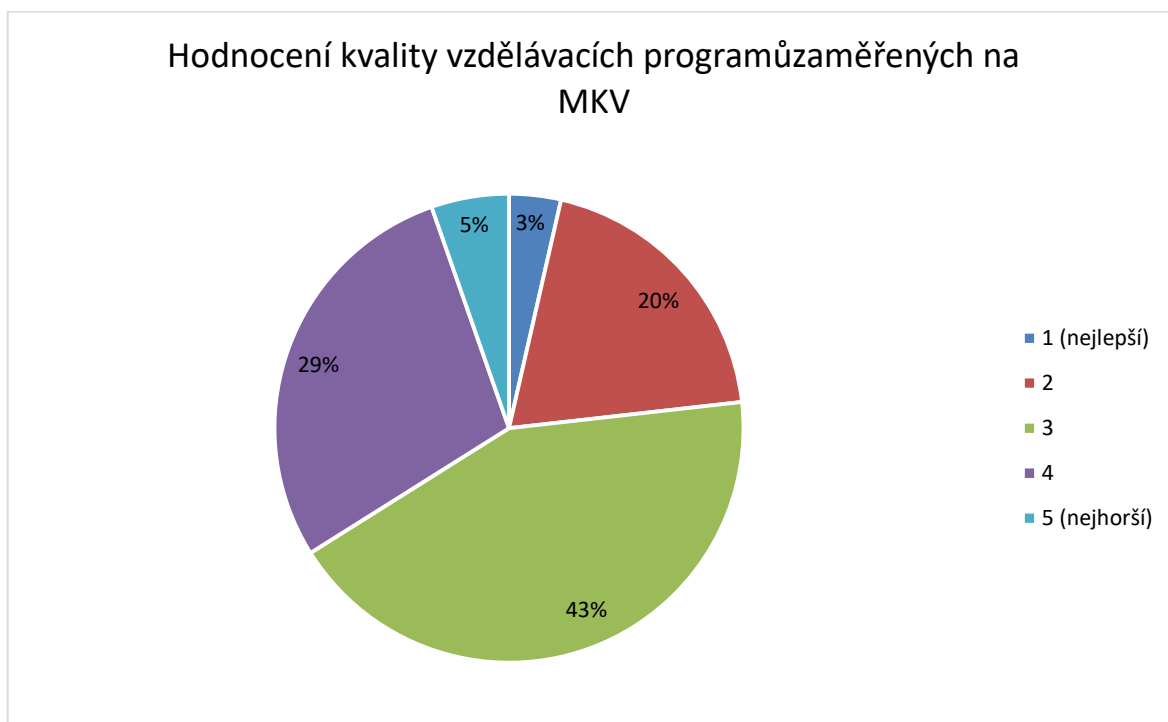
SVO 2 Jak učitelé hodnotí rozsah nabídky a kvalitu programů a projektů v oblasti multikulturního vzdělávání?

V kontextu s předchozí SVO 1 je zajímavé, že pouze 5 % respondentů považuje nabídku dostupných kurzů za nedostatečnou. Respondenti v této otázce (ot. o. 5), kde měli volit z pěti bodové Likertovy škály, volili spíše střední varianty odpovědí, viz graf 3. Z toho lze vyvodit, že někteří respondenti považují nabídku kurzů za spíše dostatečnou a jiní za spíše nedostatečnou. O shodu názorů se v tomto případě nejedná a je tedy patrné, že těch, kteří jsou se současnou nabídkou kurzů spokojeni a těch, kteří nejsou je přibližně stejný počet.

Podobně nevyhraněné názory jsou patrné i u hodnocení kvality vzdělávacích programů (ot. č. 6), viz graf 4. Za nejhorší označilo kvalitu nabízených 5 % respondentů a za nejlepší 3 % respondentů. Z variability těchto názorů je patrné, že velmi záleží na každé osobní zkušenosti respondentů. Někteří se zúčastnili programu, který považovali za velice kvalitní a jiní programu, který považovali za nekvalitní. Výsledky obou otázek jsou podobné a z odpovědí vyplývá, že u respondentů panuje takřka souměrná názorová rozmanitost. Nelze tedy konstatovat, že by se respondenti zaujímalý většinově vyhraněné postoje.



Graf 3. Vnímání rozsahu vzdělávacích programů zaměřených na MKV.



Graf 4. Hodnocení kvality vzdělávacích programů zaměřených na MKV.

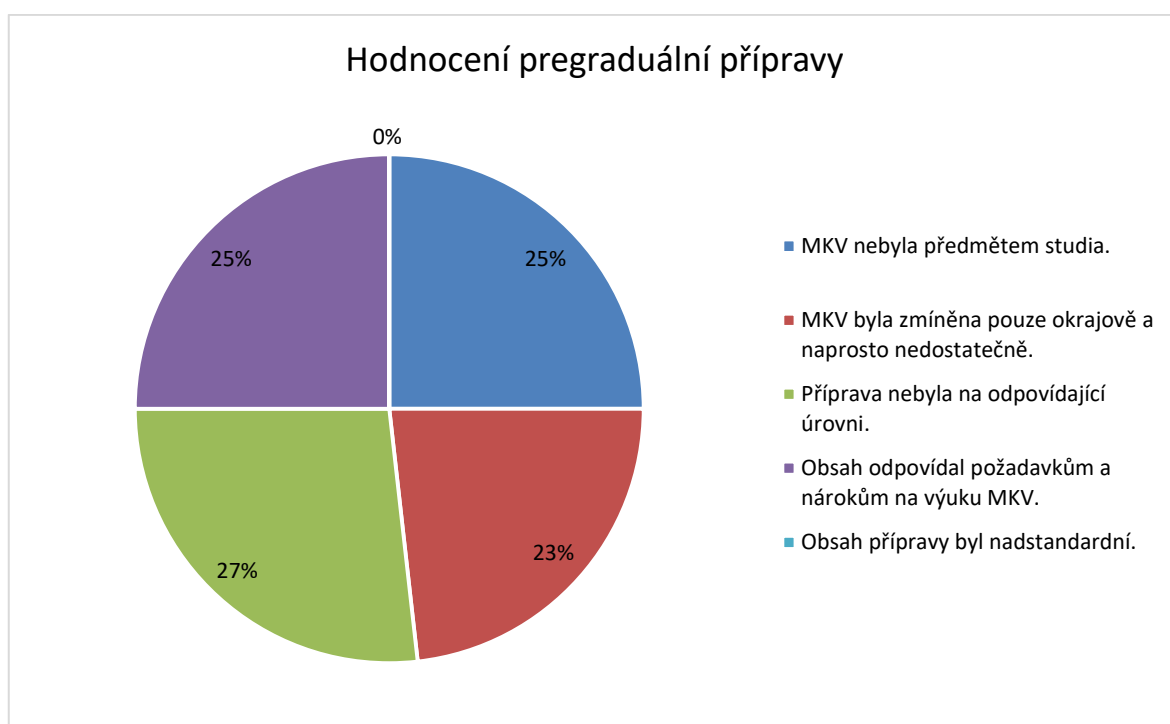
SVO 3 Jaká témata nebo činnosti by učitelé uvítaly v rámci jejich dalšího rozvoje?

Pod pojmem kvalita vzdělávacího programu si každý může představit něco odlišného. Pro některé vyučující by to mohlo být následné využití nově nabytých poznatků ve výuce a pro jiného frontální vysvětlení nových trendů ve výuce multikulturní výchovy. Tato rozporuplnost se ukázala následující otázkou (ot. č. 7), kde měli respondenti uvést, jaký projekt (akce nebo činnost) určený učitelům by je zaujal. Sešla se celá řada podnětů. Nejčastější odpovědí byla odpověď „nevím“, nebo „nepožaduji“ a to ve dvanácti případech. Devět odpovědí souviselo s požadavkem na učebnici nebo on-line učebnici či program sumarizující oblast multikulturního vzdělávání. Můžeme usuzovat, že v dostupných výukových materiálech chybí dokument, který by celou problematiku „zastřešoval“. Devět odpovědí bylo zaměřeno na praktické ukázky výuky, besedy nebo workshopy. Zajímavý a jistě většinově výtáný je požadavek na poznávací zájezdy či výměnné pobyty, který se vyskytl také ve čtyřech odpovědích. Za zmínku stojí také čtyři odpovědi požadující jakousi centralizaci systému přípravy. K přesnějšímu pochopení odpovědí by bylo třeba je více rozvést. Ostatní odpovědi byly zastoupeny dvakrát a méně. V rámci výsledků také zazněly negativní komentáře. Například

jeden respondent uvedl, že cokoliv, co má v názvu multikulturní, považuje za zbytečné a scestné. Mimo jiné zaznívaly také názory, že by se multikulturní výchova měla vyučovat v souvislosti s cizími jazyky.

SVO 4 Na jaké pregraduální úrovni probíhalo vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy?

Respondenti byli dotazováni, jak hodnotí svou pregraduální přípravu na oblast multikulturní výchovy. Měli na výběr z pěti možností (ot. č. 8). Výsledky jsou patrné z grafu 5. Tento graf ukazuje značnou variabilitu, neboť respondenty rozdělil do čtyř téměř identických skupin. První čtvrtina soudí, že MKV nebyla předmětem studia, druhá čtvrtina soudí, že příprava nebyla na odpovídající úrovni. Třetí třetina tvrdí, že obsah odpovídal požadavkům a nárokům na MKV. Nikdo z dotázaných neuvedl, že by v rámci pregraduální přípravy byla výuka MKV nadstandardní. Opět nelze hovořit o názorové vyhraněnosti, přesto se ti respondenti, kteří absolvovali při studiu přípravu na výuku multikulturní výchovy, přiklánějí k názoru, že příprava nebyla na odpovídající úrovni. Nikdo z dotázaných také neodpověděl, že jeho pregraduální příprava byla na nadstandardní úrovni.



Graf 5. Hodnocení pregraduální přípravy.

HVO 1 Jak hodnotí učitelé úroveň a možnosti jejich vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy?

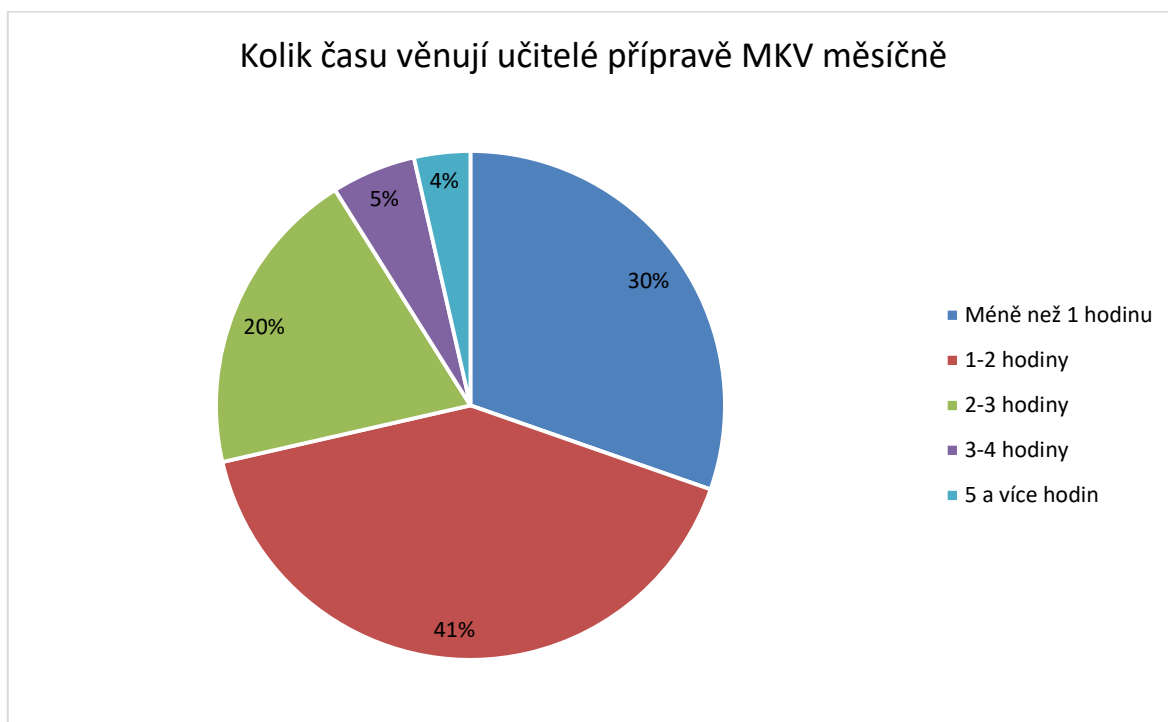
Po vyhodnocení všech SVO týkajících se první části zkoumání lze konstatovat, že až na relativně negativní hodnocení přípravy na multikulturní výchovu během studia, což potvrzují příklady uvedené v teoretické části práce, která se věnuje přípravě budoucích učitelů, je škála odpovědí velmi vyrovnaná. Nemůžeme tedy tvrdit, že by učitelé byly s pojetím rozvoje jejich multikulturních znalostí a kompetencí nadměrně spokojeni, ale výsledky ani nevykazují zásadně negativní názorové proudy v dané oblasti.

Druhá část výzkumu je věnována přípravě učitelů na výuku.

SVO 5 Jaký je vztah mezi reálným časem, který věnují přípravě, a časovým možностям, které mají na přípravu dispozici?

Druhá výzkumná oblast se zabývala vlastní přípravou respondentů na výuku multikulturní výchovu. První otázka daného okruhu (ot. č. 9) byla míněna jako uvozující a výsledky nám ukázaly osobní názor respondentů, do jaké míry se při výuce věnují dané problematice. Téměř tři čtvrtiny (71 %) dotázaných uvedlo, že se problematice multikulturní výchovy věnují dostatečně. 24 % se jí věnuje méně, než je dostačující a nedostatečně. Pouze 5 % respondentů se domnívá, že se této problematice v rámci výuky věnují více než dostatečně.

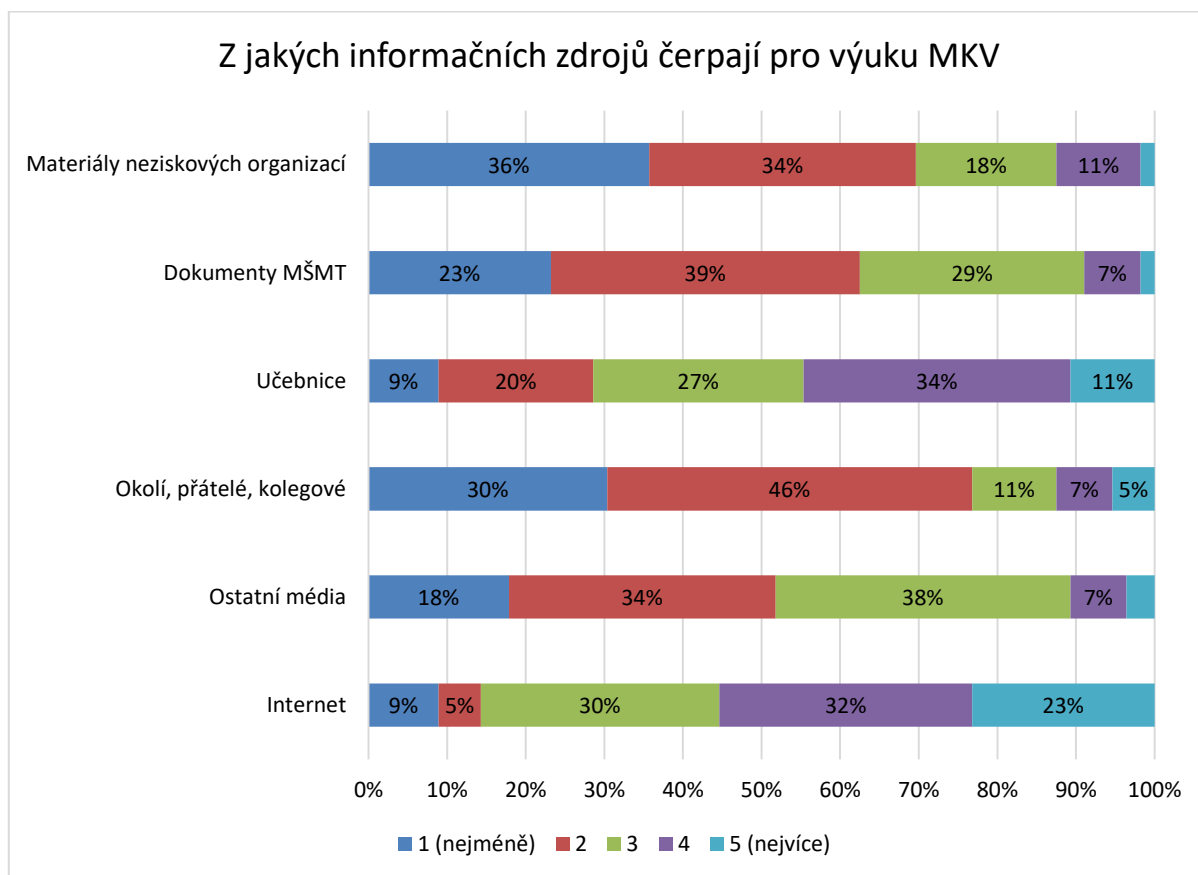
Avšak při dotazu (ot.č. 10), zda mají dostatek času na přípravu, uvedlo 57 %, že se jim času nedostává a pouze 7 % uvedlo, že mají času dostatekna přípravu. S tím úzce souvisí skutečnost (ot.č.11), kolik času věnují přípravě multikulturní výchovy, viz graf 6. Méně než jednu hodinu měsíčně se přípravou na MKV zabývá 30 % respondentů. Nejvíce respondentů (41 %) se připravuje 1-2 hodiny měsíčně. Pouze 9 % uvedlo, že přípravě věnují více než 3 hodiny měsíčně. Z uvedených výsledků vyvozujeme, že průměrně se učitelé připravují na výuku méně než dvě hodiny měsíčně což je v kontextu s odpověďmi na možnosti přípravy málo. Pokud by se tedy mohli na výuku připravovat déle, než jim je v současnosti umožněno, jistě by se kvalita výuky zvýšila a je pravděpodobné, že by se zlepšilo i hodnocení, při kterém se učitelé vyjadřovali k problematice, do jaké míry se věnují tématu v rámci výuky.



Graf 6. Čas věnovaný učiteli přípravě na výuku MKV za měsíc.

SVO 6 Jaké zdroje informací při přípravě na výuku nejčastěji učitelé používají?

Z grafu 7, který znázorňuje odpovědi na otázku č. 12 je patrné, že se učitelé nejvíce připravují pomocí internetu a učebnic, protože zde odpovídali nejčastěji možností 5 (nejvíce). Naopak nejméně čerpají z materiálů neziskových organizací, z okolí, přátel a kolegů a dokumentů MŠMT. Odpovědi částečně korespondují z výše uvedeným (SVO 3), kde se poměrně dost respondentů vyjádřilo, že by uvítali existenci dokumentu, který by obsáhle pojímal problematiku, potažmo centrálně distribuované podklady pro výuku multikulturní výchovy. Zamysleme se nad skutečností, že podklady pro výuku nabízené státem (MŠMT), ale také neziskovým sektorem nejsou využívány tak jak bychom očekávali. Přitom při studiu nabízených možností se nezdálo, že by jich byl nedostatek, nebo že by byly složitě dostupné. Výsledky totiž poukazují na stále rostoucí vliv internetu a v kontextu předchozí úvahy může polemizovat, že učitelé odpověděli „internet“ i přes skutečnost, že např. využívané on-line materiály neziskových organizací by měly být zařazeny právě k odpovědi o neziskových organizacích.



Graf 7. Z jakých informačních zdrojů čerpají respondenti při přípravě na MKV (relativní vyjádření).

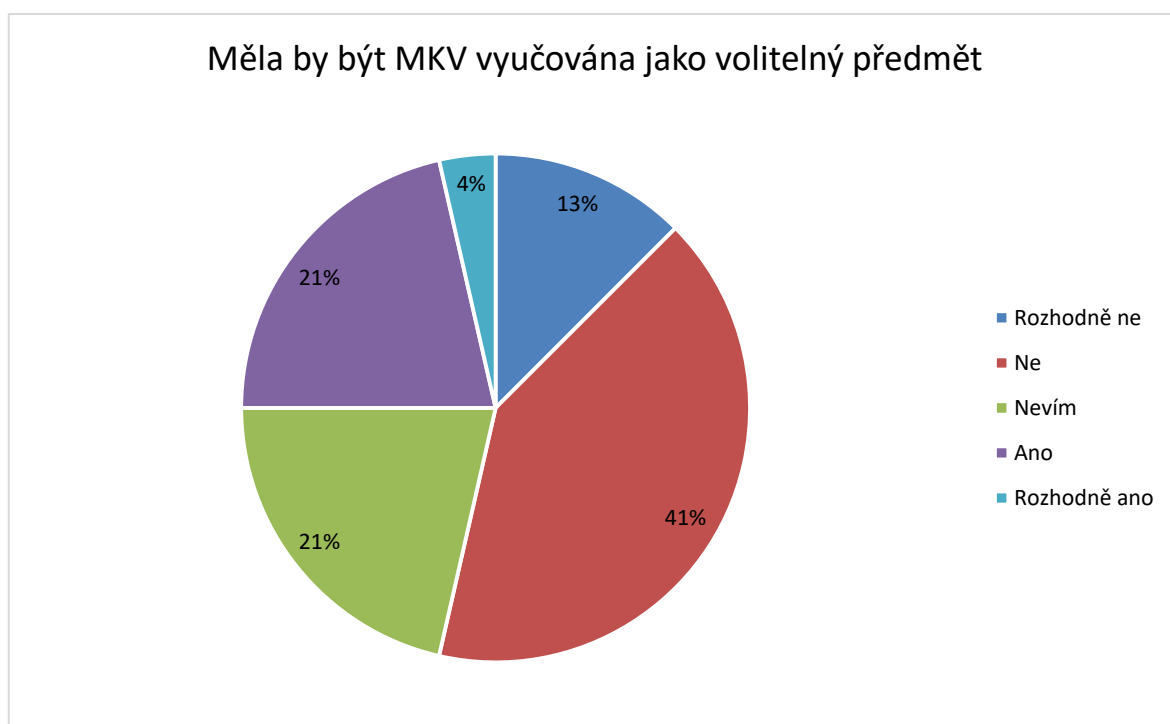
HVO 2 Z jakých zdrojů a v jakých časových intervalech se učitelé připravují na výuku?

Z výsledků druhé části výzkumu můžeme vyvodit následující zjištění. Dostupnost a možnosti, které skýtá internet, se projevují i na přípravě učitelů na výuku. S rozvojem technologických možností se bude tento trend dále rozvíjet a vhodně zvolenými postupy lze z tohoto faktu vytěžit značný přínos i v oblasti multikulturního vzdělávání. V této souvislosti zmiňme fakt, že práci s těmito zdroji je vhodné směřovat i k žákům samotným, kteří jsou mnohdy schopni s těmito technologiemi pracovat lépe, než jejich učitelé nebo rodiče. Při pohledu na data týkající se času, který věnují přípravě na výuku, můžeme konstatovat, že panuje větší názor o nedostatku času potřebného k přípravě. Názor koresponduje s všeobecným názorem učitelů o jejich přetíženosti a to nejen v důsledku nedostatku učitelů, kteří chybí v základním školství.

Třetí část výzkumu se zabývá postojem učitelů k tématu multikulturní výchova.

SVO 7 Měla by se multikulturní výchova vyučovat jako povinný nebo volitelný předmět?

Pouze 7 % respondentů se domnívá, že by multikulturní výchova měla být vyučována jako samostatný předmět, a 80 % respondentů je proti tomu (ot. č. 14.) Zbýlých 13 % respondentů neví. Z toho vyplývá, že respondenti považují multikulturní výchovu za méně důležitou, neboť jí mezi šesti průřezovými tématy přiřadili až čtvrté místo a nevyčlenili by ji jako samostatný předmět. Pouze 25 % respondentů se domnívá, že by multikulturní výchova měla být vyučována jako volitelný předmět (ot. č. 15). Proti tomuto názoru je 54 % respondentů, 21 % uvedlo, že neví viz. graf 8. Z výsledků můžeme konstatovat, že vyučující nepřikládají problematice takovou váhu, aby byla vyučována jako povinný, ale ani jako volitelný předmět. Je tedy patrné, že většinou souhlasí s jejím současným zařazením, jako průřezovým tématem RVP.



Graf 8. Názory respondentů, na výuku MKV jako volitelného předmětu.

SVO 8 Jak by učitelé hypoteticky rozdělili časovou dotaci mezi jednotlivá průřezová témata?

Následně byli respondenti dotazováni (ot. č. 13.), jak by přidělili hypotetickou hodinovou dotaci jednotlivým průřezovým tématům podle jejich důležitosti, pokud by tato dotace byla 100 hodin. Výsledky jsou patrné z tabulky č. 3.

Průřezová témata	Průměrná doba v hodinách, kterou by vyučující rádi věnovali jednotlivým průřezovým tématům	Z průměrné doby odvozené pořadí podle důležitosti
a) Osobnostní a sociální výchova	25,1	1.
b) Výchova demokratického občana	12,4	5.
c) Multikulturní výchova	13,3	4.
d) Enviromentální výchova	20,7	2.
e) Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	11,2	6.
f) Mediální výchova	16,5	3.

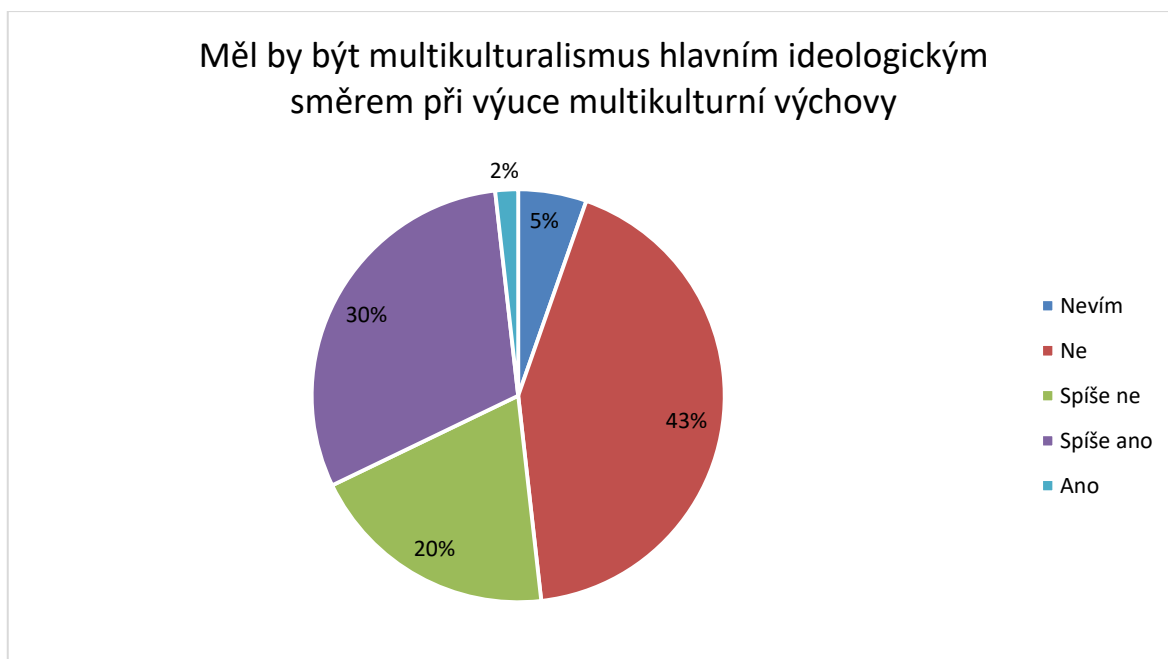
Tabulka č. 3. Hypotetické rozdělení časové dotace pro průřezová témata

Nejvíce by se učitelé věnovali osobnostní a sociální výchově a enviromentální výchově což považujeme za překvapující pouze v souvislosti s pořadím těchto dvou témat. Enviromentální výchova zaujímala a stále zaujímá významnou pozici mezi tématy, které nejsou uváděny jako hlavní vyučované předměty. V poslední době není ovšem tak frekventovaná jako v minulosti. Důvodem však není fakt, že by snad klesala aktuálnost tématu, ale spíše fakt, že stoupající význam ostatních témat jí nedává již tolik, nejen mediálního prostoru. Naopak za nejméně důležitou považují výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Za málo důležitou považují i výchovu demokratického občana a multikulturní výchovu, které obsadily 4. a 5. místo v hodnocení podle důležitosti. S tím souvisí i fakt, že pouze 7 % respondentů se domnívá, že by multikulturní výchova měla být vyučována jako samostatný předmět, a 80 % respondentů je proti tomu. Výsledky všech průřezových témat se pohubují mezi 11-25% odpovědí a opět musíme konstatovat, že zde v součtu všech odpovědí nedochází k žádné významné názorové odchylce.

SVO 9 Jaký mají názor na obsah zastoupení multikulturální problematiky v učebnicích občanské výchovy a českého jazyka?

Co se týče názoru na obsah učebnic českého jazyka a občanské výchovy (ot. č. 16), majoritní názor (48 %) mezi respondenty je, že by měly být spíše monokulturální a pouze část by měla být věnována jiným kulturám. 27 % respondentů uvedlo, že by měly obsahovat vyvážené zastoupení kulturní rozmanitosti, a čtvrtina respondentů se domnívá, že by měly být spíše monokulturální a zmínka o jiných kulturách by měla být pouze okrajová. Nikdo z respondentů nevybral odpověď, že by učebnice měly být ryze monokulturální. Otázka byla koncipována v kontextu mnoha diskuzí, které se zabývají obsahem učebnic. Většinou převládá u dotazovaných názor, že obsahově by měli být učebnice zaměřeny na naši společnost a v přiměřené míře by měli být zastoupeny zmínky o jiných kulturách. Domníváme se, že podobný názor zastává i velká většina společnosti.

Respondenti byli dále dotazováni doplňující otázkou (ot. č.17), zda by měl být multikulturalismus hlavním ideologickým směrem při výuce multikulturální výchovy. Výsledky ukazují, že většina respondentů (43 %) se domnívá, že ne, a pouze 2 % se domnívají, že ano. Tyto bipolární názory jsou doplněny opatrnějšími odpověďmi. 30 % uvádí, že spíše ano, a 20 % spíše ne.



Graf 9. Počty respondentů podle toho, zda považují multikulturalismus za ideální ideologický směr při výuce multikulturální výchovy (relativní vyjádření).

HVO 3 Jak učitelé vnímají multikulturní výchovu jako průřezové téma?

Z výsledků můžeme konstatovat, že multikulturní výchova není tématem, které by bylo vnímáno učiteli jako téma, které by si zasloužilo větší prostor, než který je mu v rámci systému určen. To potvrzuje fakt, že požadavky na její vymezení do povinného nebo volitelného předmětu nejsou v odpovědích významně zastoupeny. Nastavený trend je tedy většinou vnímán bez výraznějších odchylek v názorech respondentů.

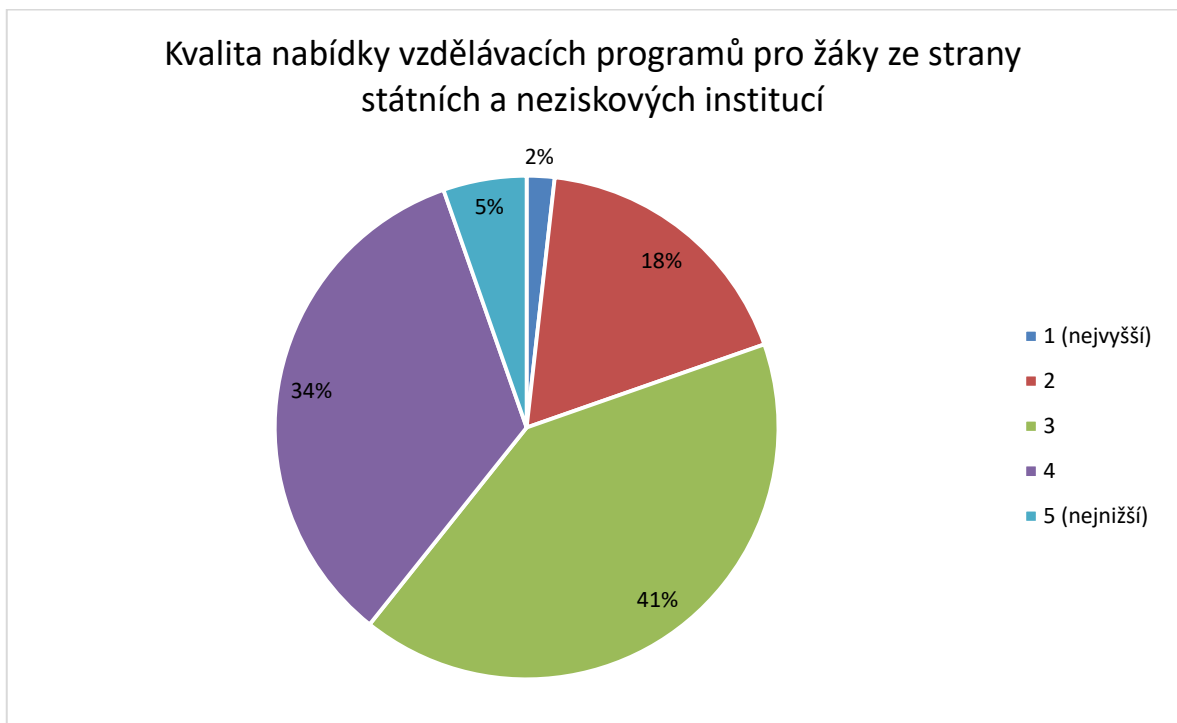
Čtvrtá část výzkumu je zaměřena na postoje učitelů k výuce multikulturní výchovy.

SVO 10 Jak učitelé hodnotí rozsah nabídky a kvalitu programů a projektů určených žákům?

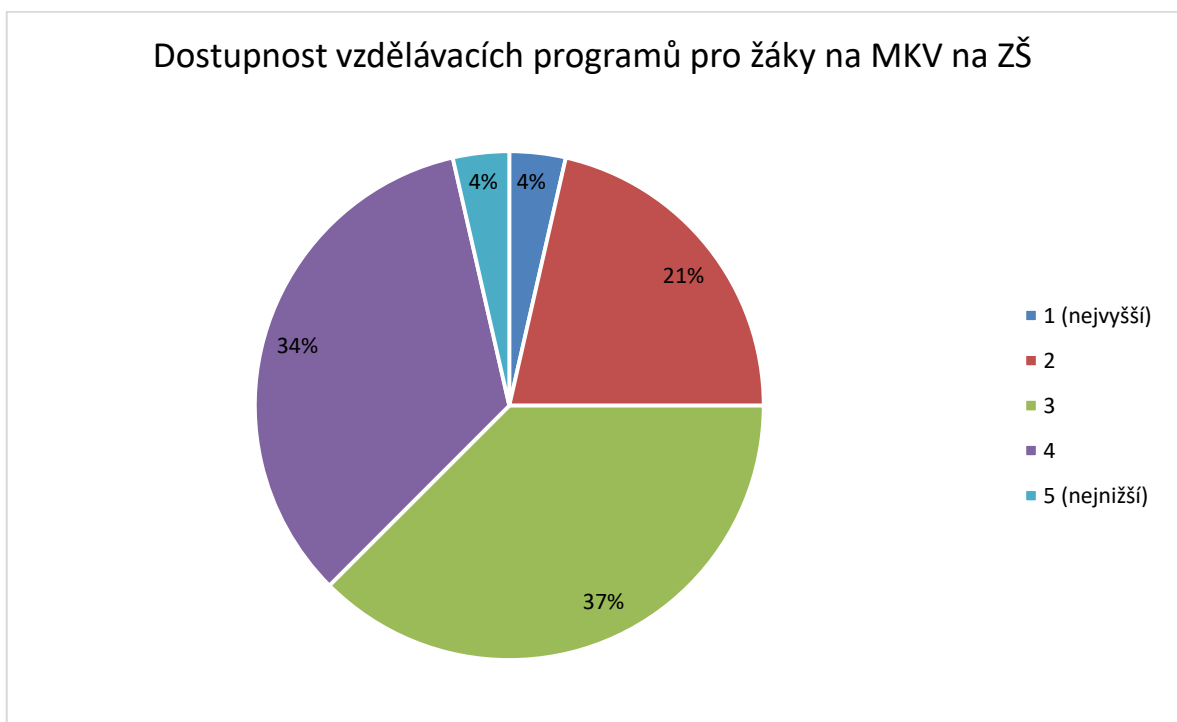
Čtvrtá výzkumná oblast byla zaměřena na samotnou výuku. Nejprve měli v uvozující otázce (ot.č. 18) respondenti uvést, zda v posledních dvou letech cítí v reakcích a přístupu žáků větší iniciativu při realizaci témat spojených s multikulturní výchovou. Pouze 4 % uvedla, že ano, a 30 %, že spíše ano. Navzdory tomu, převažovaly negativní odpovědi. 36 % uvedlo, že spíše ne, a 21 %, že ne. Zbýlých 9 % si není jisto. Aktuálnost současné situace ve společnosti se tedy do reakcí a chování žáků při výuce výrazně nepromítla.

Dále se měli respondenti vyjádřit na 5 stupňové Likertově škále ke kvalitě vzdělávacích programů nabízených státními a neziskovými organizacemi (ot. č. 19). Největší počet respondentů (41%) hodnotí kvalitu neutrálně. 34 % jako špatnou a 18 % jako dobrou, podrobněji viz graf 10. I přes skutečnost že se více odpovědí přiklání k negativnímu hodnocení kvality programů pro žáky, nejde o velkou odchylku od průměrného hodnocení, které je jak jsme již uvedli zastoupeno je více, tedy 41%. Z detailních výsledků se dal pozorovat fakt, že lépe hodnotí kvalitu učitelé působící ve větších městech. V tomto případě sehrála určitě roli dostupnost jednotlivých programů.

Otázka č. 20. Měla za úkol doplnit informace k předchozí otázce a zjistit názory učitelů na existenci dostateku dostupných akcí pro žáky. 34 % respondentů považuje nabídku za nedostatečnou. Pouze 21 % respondentů uvádí, že tyto kurzy jsou dobře dostupné a tudíž i je nabídka dostatečná. Je zajímavé, že 37 % respondentů neuvádí žádný názor (viz graf 11). Tento nevyhraněný názor je patrný i u kvality nabízených programů (viz graf 10). Ani u těchto dvou otázek nejsou patrné zásadní odchylky nebo směřování názoru k jednomu z uvedených trendů.



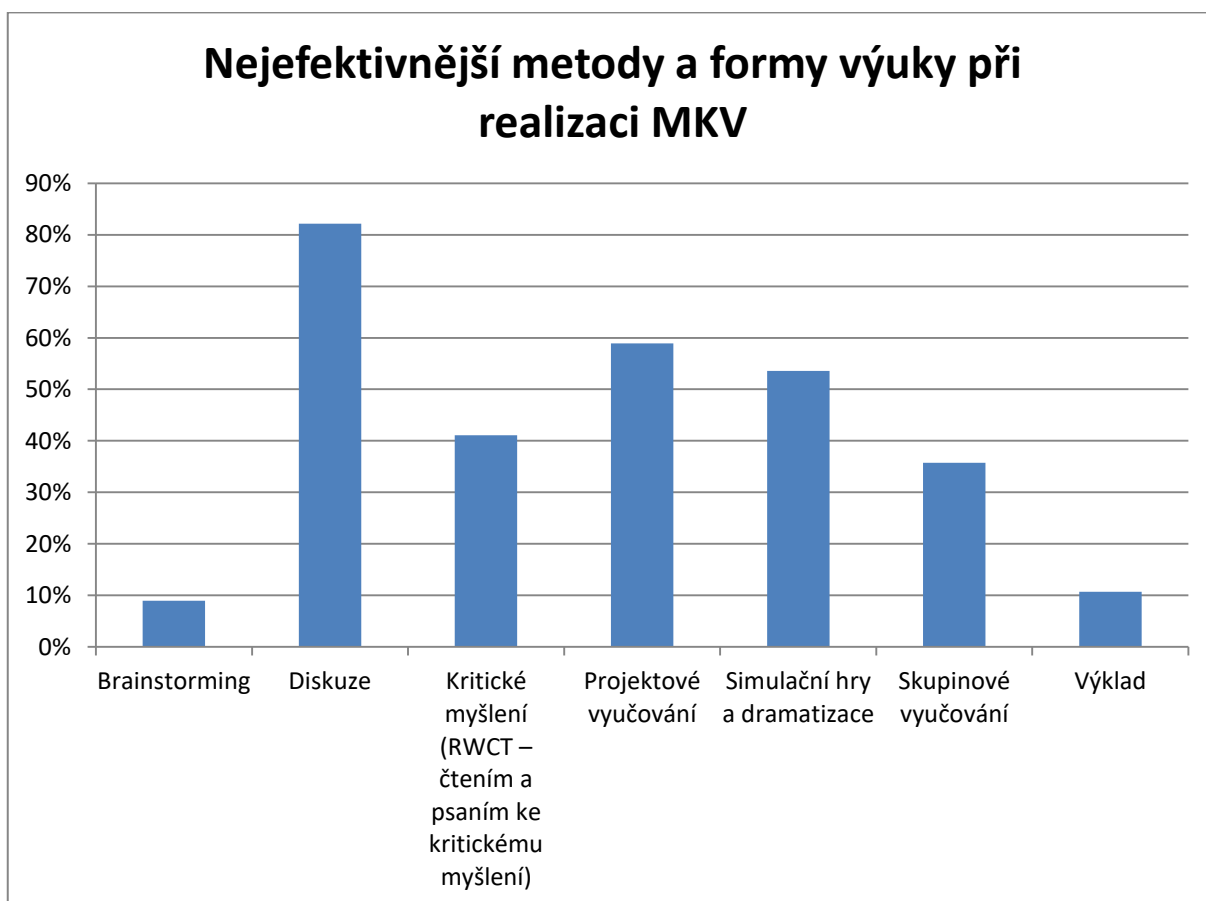
Graf 10. Kvalita nabídky vzdělávacích programů pro žáky ze strany státních a neziskových institucí (relativní vyjádření).



Graf 11. Dostupnost vzdělávacích programů pro žáky na MKV na ZŠ (relativní vyjádření)

SVO 11 Jak hodnotí učitelé efektivitu jednotlivých výukových metod a forem v rámci multikulturní výchovy?

Respondenti byli dále dotazováni na to, jaké metody a formy výuky považují za nejefektivnější při realizaci multikulturní výchovy (ot. č. 21). Nejefektivnější je podle respondentů bezesporu diskuze. Jako další efektivní metody a formy označili respondenti projektové vyučování a simulační hry, podrobněji viz graf 12. Je povzbuzující, že sami učitelé považují výklad jako nejméně efektivní metodu výuky, tedy v porovnání s tzv. moderními metodami.



Graf 12. Nejefektivnější metody a formy výuky při aplikaci MKV podle učitelů (relativní vyjádření)

SVO 12 Jaká z nabízených témat by měla být hlavním obsahem multikulturní výchovy?

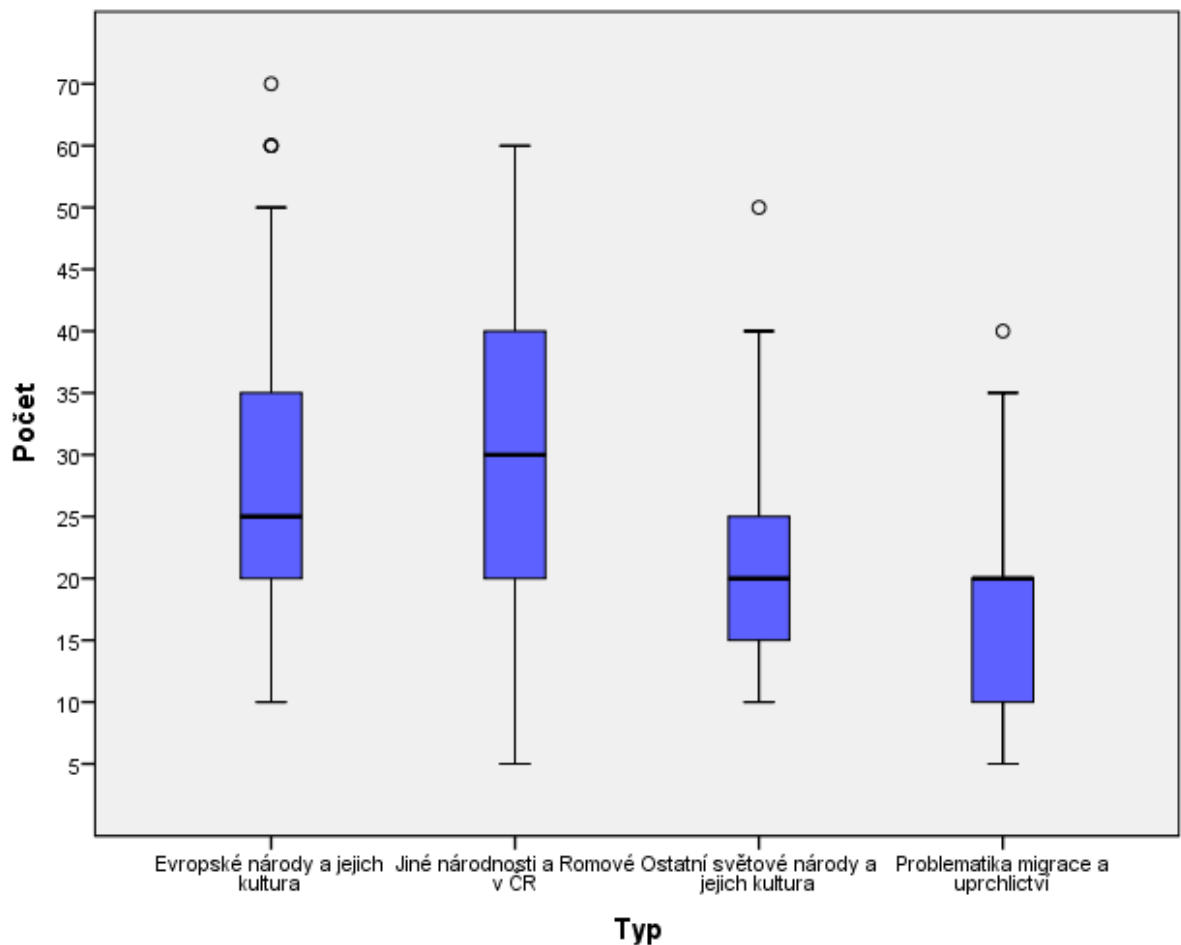
Respondenti měli dále rozdělit 100 bodů jednotlivým tématům multikulturní výchovy tak, aby ukázaly, jaké by podle nich mělo být rozložení výuky multikulturní výchovy (ot. č.22). V tabulce 2 je uveden průměr těchto bodů za jednotlivá témata a následně je těmto tématům přiřazeno pořadí podle rozsahu výuky.

Témata	Průměrné rozdělení výuky	Přiřazené pořadí
Problematika migrace a uprchlictví	17,0	4.
Jiné národnosti a Romové v ČR	30,9	1.
Evropské národy a jejich kultura	29,6	2.
Ostatní světové národy a jejich kultura	20,3	3.

Tabulka 4. Rozložení bodového rozdělení témat ve výuce MKV

Je patrné, že za nejaktuálnější považují respondenti téma jiných národností a romské menšiny v České republice a také v evropské kultuře. Naopak nejméně času by věnovali v současnosti médií velmi skloňované migrační krizi a ostatním světovým kulturám. Výše jsme uvedli, že aktivita žáků i přes jimi vnímané společenské změny za poslední roky příliš nevrůstá. Proto zřejmě učitelé necítí potřebu dát větší prostor ve výuce tématu migrace. Při pohledu na procentuální zastoupení jednotlivých témat nevnímáme, že by byly některé více či méně upřednostňovány. Při potenciálním průměru 25% na jedno téma je totiž největší odchylka od této veličiny 8%.

Při podrobném zkoumání těchto průměrů se dostáváme k rozdělení odpovědí, viz graf 13. Zde je patrná velká variabilita odpovědí u tématu Jiné národnosti a Romové v ČR. To znamená, že se v této otázce respondenti neshodují. Někteří by tomuto tématu věnovali více a jiní naopak nepoměrně méně času. I téma Evropské národy a jejich kultura má poměrně vysokou variabilitu. Byli jedinci, kteří by tomuto tématu věnovali i 70 % času, ale také ti, kteří by mu věnovali pouze 10 % času a nepovažují jej za příliš důležité.



Graf 13. Krabicový graf – variabilita témat MKV

Variabilita u ostatních dvou témat je výrazně nižší, což je patrné z šířky krabičky krabicových grafů. Nejvíce se respondenti shodovali na tématu Ostatní světové národy, kde se rozdělení odpovědí pohybovalo přibližně u 20 %. Naopak u problematiky migrace a uprchlictví je patrné, že velká část respondentů by mu věnovala pouze 10 až 20 % času, ale jiní toto téma považují za závažnější a byli by ochotni mu věnovat až 40 % času. Tato asymetričnost odpovědí je patrná z asymetrie krabicového grafu.

Při pohledu na tuto problematiku z pohledu pohlaví je patrné, že se pohled mužů a žen zásadně neliší, viz tabulka 3.

Pohlaví	Problematika migrace a uprchlictví	Jiné národnosti a Romové v ČR	Evropské národy a jejich kultura	Ostatní světové národy a jejich kultura
Muž	18,3	31,8	27,3	20,3
Žena	16,9	31,1	31,5	21,0
Vážený aritmetický průměr	17,4	31,3	30,0	20,7

Tabulka 5. Názor mužů a žen na témata MKV (průměrný počet bodů ze 100)

Je ale možné domnívat se, že by tento pohled na užitečnost témat mohl lišit podle velikosti obce. Tato domněnka se potvrzuje, neboť z tabulky 4 je patrná značná diverzita názorů. Je patrné, že respondentům z větších obcí se zdá problematika Jiných národností a Romů v ČR palčivější a věnovali by se jí spíše než respondenti z menších obcí. Naopak respondentům z menších obcí se zdá významnější problematika Evropských a Ostatních národů v porovnání s respondenty z větších obcí. U obcí nad 100 tis. obyvatel tedy v Brně je patrné, že mezi jednotlivými tématy příliš nevyzdvihují jedno konkrétní téma. U obcí do 15 tisíc obyvatel převažuje téma Evropské národy a u obcí mezi 16 a 50 tisíci obyvatel téma Jiné národnosti a Romové v ČR.

Velikost obce	Problematika migrace a uprchlictví	Jiné národnosti a Romové v ČR	Evropské národy a jejich kultura	Ostatní světové národy a jejich kultura
do 5 tis.	17,5	26,9	33,1	21,9
5-15 tis.	14,3	24,3	35,7	25,7
16-25 tis.	15,5	40,0	25,9	16,8
25-50 tis.	12,5	44,2	23,3	20,0
nad 100 tis.	22,5	28,2	29,3	20,0
Vážený aritmetický průměr	17,4	31,3	30,0	20,7

Tabulka 6. Názory na témata MKV podle velikosti obce, ve které se nachází škola.

HVO 4 Jak vnímají učitelé aktivity určené žákům a jak posuzují výukové metody?

Z výsledků vyplývá, že aktivity určené žákům vnímají učitelé jak z hlediska kvality, tak z hlediska dostupnosti téměř identicky. Výsledky ukazují lehce negativní postoj k oběma zkoumaným oblastem. Co se týče výukových metod, je patrné, že používání tzv. moderních výukových metod je již pevně zažité.

5.2. Doporučení vyplývající z výsledků výzkumu

Na základě výsledků je možné představit možná doporučení, která by mohla vést ke zvýšení úrovně přípravy učitelů i žáků v oblasti multikulturní výchovy.

Předchozí výzkumy, názory studentů i výsledky naší studie potvrzují fakt, že pregraduální příprava není na požadované úrovni. Nad tímto jevem by se měli zamyslet zejména ty fakulty, které nevěnují přípravě na multikulturní výchovu dostatečný prostor.

Promyšlenými marketingovými strategiemi propracovat systém nabídky vzdělávacích programů s cílem zvýšit účast učitelů na programech a projektech.

Výzkum také potvrdil momentální tendence státních orgánů o jakési „zastřešení“ tohoto a podobných témat. Dle odpovědí není situace v oblasti kvality a dostupnosti programů nikterak kritická, ale je cítit požadavek o revizi současného stavu, jejímž hlavním koordinátorem by měl být stát a následně potom další organizace, zabývající se touto problematikou.

Čas na přípravu výuky je v současnosti natolik vzácný, že je velmi složité hledat cesty k jeho navýšení. Můžeme ovšem učitelům pomoci s přípravou na výuku tak, že jim ulehčíme hledání a následné zpracování jednotlivých témat a nabídneme jim vhodnou formou a přehledně zpracovanou problematiku

Z výsledků také vyplývá, že multikulturní výchova nezaujímá mezi průřezovými tématy z pohledu učitelů zásadní postoj, domníváme se ovšem, že by se s ohledem na aktuální společenské dění mělo k problematice přistupovat zodpovědněji a měly by být tvořeny podmínky pro nenásilnou a přirozenou propagaci jednotlivých témat.

ZÁVĚR

Současnost skýtá velmi zajímavý pohled na skutečnost, kdy fenomén multikulturalismu vyplňuje neobvykle velkou část veřejného prostoru a v historické linii druhé dekády třetího milénia, je velmi diskutovaným tématem. Veřejná debata ale není zaměřena jednosměrně, vyznačuje se značnou bipolaritou. V reakcích na dlouhodobě eskalující problémy, pramenící ze soužití rozdílných kultur na různých místech planety, v našem případě také některých evropských destinacích, existují neustále se zvyšující počty lidí, kteří jsou nuceni, nebo chtějí, měnit místo svého pobytu. Intenzivněji se musíme zamýšlet nad skutečností, že multikulturální ideály musejí být podrobeny revizi reagující na současný stav. Multikulturální výchova, která se z východisek multikulturalismu částečně generuje, je nucena čelit daným výzvám. Výzvám, ovšem čelí celá společnost, která současnou situaci musí akceptovat jako úkol, jehož řešení bude proškou vyspělosti a schopnosti reagovat na důležité existenčně zásadní skutečnosti.

V teoretické části jsme se zaměřili na objasnění pojmu multikulturalismus a následně na základní teoretická východiska spojená s multikulturální výchovou. Dále jsme se zabývali jejími cíli, obsahem, etapami, i výukovými metodami. Podrobněji jsme se ve druhé kapitole věnovali normativnímu ukotvení multikulturální výchovy, zejména potom Rámcovému vzdělávacímu programu a Školnímu vzdělávacímu programu. Z dostupných programů jsme se věnovali těm, o kterých se domníváme, že splňují náročné požadavky kladené na adekvátní pojetí předmětné problematiky. V následné kapitole teoretické části bylo naším hlavním cílem definovat osobnost učitele, požadavky, které jsou na něho kladeny a také pohled na úroveň pregraduální přípravy. Důležitým faktorem jsou také kompetence, kterými by měli učitelé disponovat, a proto jsme toto téma zařadili do teoretické části.

Hlavním cílem empirické části bylo zjistit postoje a názory učitelů na systém multikulturálního vzdělávání. Zkoumali jsme jejich názory na programy určené učitelům jako forma sebevzdělávání, ale také jejich postoj k programům primárně určeným pro žáky. Další částí zkoumání bylo hodnocení názorů na průřezový předmět multikulturální výchova. Věnovali jsme se přípravě učitelů na výuku i samotným metodám a formám výuky. Získaná data jsme analyzovali pomocí grafů a tabulek a následně jsme vyhodnotily hlavní a specifické výzkumné otázky. V závěru jsme uvedli několik možných doporučení, které by mohli být aplikované

v do procesu dalšího zkvalitňování multikulturní výchovy. Závěrem lze vyslovit přání, aby se v budoucnosti mluvilo o multikulturní výchově

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BANKS, J. A. 1995. Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education* [online] 1995, Vol. 64, No. 4, Pp. 390-400 [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov>
- [2] BURYÁNEK, J. a kol., 2002. *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-7106-614-1.
- [3] ČÁSTKOVÁ, P. 2014. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Jiří Dostál. 123 s. ISBN 978-80-87658-09-3.
- [4] ČESKO, 2004. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: www.msmt.cz [online]. © 2013 – 2016 [cit. 2016-12-15]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/19743/download/.
- [5] ČESKÝ ROZHLAS, 2017. Dvacet minut Radiožurnálu, *Rozhlas.cz* [online] 2017 [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: <http://prehravac.rozhlas.cz/audio/3831562>
- [6] GOOGLE, 2017 *Dotazník*, [online] 2017, <http://goo.gl/forms/QY96taZ7JaYoIjqx2>
- [7] GOOGLE, 2017 *Přístup k datům v dotazníku - přístupné*, [online] 2017 https://docs.google.com/forms/d/1HJteeXaEsBxFR-XDrZ1n0RCRq1NE_VsTvfdR8ZYPoGwE/edit?usp=sharing_eil&ts=58cd5059
- [8] HAJSKÁ, M., BOŘKOVCOVÁ, M., P. MORVAYOVÁ a D. MOREE, 2007. *Situční analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů MKV v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám*. Praha: ©Varianty. [cit. 2017-01-1203] Dostupné také z: <https://www.varianty.cz/publikace/101-situacni-analyza-zamerena-na-zmapovani-stavajici-nabidky-na-trhu-institucionalni-podpory-a-realizace-programu-mkv-v-cr-ve-vztahu-k-ruznym-cilovym-skupinam>
- [9] HIRT, T. a M. JAKOUBEK, 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Antropologická perspektiva*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898.
- [10] HLADÍK, J., 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.

- [11] HLADÍK, J., 2010. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*. Pedagogická orientace. 2010, roč. 20, č. 4, s. 34-44.
- [32] HOLÁ, D., 2016. *Školství se musí reformovat, učitelé rozvíjet. Často ale změnám brání rodiče*. Lidovky.cz [online] 2016 [online]. Dostupné z: http://relax.lidovky.cz/ucitele-potrebuji-sebezkušenostni-vycviky-fzl-/veda.aspx?c=A160710_125721_ln_veda_ELE
- [13] CHRÁSKA 2007, *Metody pedagogického výzkumu*, Praha:Grada, 272 s., 1.Vyd, ISBN:978-80-247-1369-4.
- [14] KALEJA, M., 2013. *Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě ISBN 978-80-7464-446-7.
- [15] KOCOUREK, J., 2016. *O čem je multikulturní výchova?* Jirkoc.cz [online] 2016 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z:http://www.jirkoc.cz/thuathienhue/dokumenty/terminologie_ikv.pdf
- [16] KOMINAREC, I. a S. KOMINARECOVÁ. 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: FHPV PU. ISBN 80-8086-380-8.
- [17] KOŠTÁLOVÁ, H., 2004. *Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP*. RVP.cz [online] 2004 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/36/PLANOVANI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY-V-SVP.html/>
- [4] KOŠTÁLOVÁ, H. (ed.), 2005. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísní - společnost při ČT, o.p.s. [online] 2005 [cit. 2017-01-08]. Dostupné také z: <https://www.varianty.cz/publikace/44-interkulturni-vychova-ve-skolnim-vzdelavacim-programu>
- [19] KOŤÁTKOVÁ, S. 2009. *Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů?* Pedagogická orientace. 2009, roč. 19, č. 3, s. 123. ISSN 1211-4669.
- [20] L'UPTÁKOVÁ, K., 2004. *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na I. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-920-1.
- [21] MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

- [22] META, 2013. Právo na vzdělání, cizinci a mezinárodní smlouvy. *Inkluzivniskola.cz* [online] 2013 [cit. 2017-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/pravo-na-vzdelani-cizinci-mezinarodni-smlouvy>
- [23] MOTÝL, I. a V. BARAK, 2016. Vzdělání Podle Valachové: Mějte rádi gaye, buďte multi-kulti. *Týden.cz* [online] 2016 [cit. 2017-01-11]. Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/vzdelani-podle-valachove-mejte-radi-gaye-budte-multi-kulti_408218.html#otazka-4642
- [24] MŠMT ČR, 2016. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Nuv.cz* [online] 2017 [cit. 2017-01-21]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- [25] MŠMT ČR, 2017. Programy na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin. *Msmt.cz* [online] 2017 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/programy-na-podporu-vzdelavani-v-jazycich-narodnostnich-mensin-a-multikulturalni-vychovy>
- [26] MULTIKULTURNÍ CENTRUM PRAHA, 2013. Základní proudy multikulturalismu. *Migraceonline.cz*[online]. 2016 [cit. 2017-02-01]. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/zakladni-proudy-multikulturalismu/>, 2016 [cit.2016-11-21]. Dostupné z: <http://mkc.cz/cz/o-nas/poslani-a-cile>
- [27] NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR *Bílá kniha*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 226 s. ISBN 978-80-7290-392-4
- [28] NĚMEČKOVÁ, I. (ed.), 2003. *Tolerantní společnost*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2003.
- [28] OTEVŘENO, 2016. *Naše vize*, [online] 2016 [cit. 2017-2-15]. Dostupné z: <http://otevreno.org/nase-vize/>.
- [29] PARLAMENT ČESKÉ REPUBLIKY, POSLANECKÁ SNĚMOVNA, 2017. Listina základních práv a svobod. *Psp.cz* [online] 2017 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- [30] PREISSOVÁ, A. a J. ŠOTOLA (eds.), 2012. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3140-6.

- [5] PREISSOVÁ, A. a I. ŠVACHOVÁ (eds.), 2013. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 206 s. Sborník č. 2013/54. ISBN 978-80-244-3413-1.
- [6] PRŮCHA, J, 2006. *Multikulturní výchova – Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.
- [33] PRŮCHA, J, 2006. *Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
- [34] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [35] SEKEROVÁ, K. 2006. *Konkrétní realizace multikulturní výchovy v podmínkách českých vysokých škol*. Pedagogická evaluace. Pedagogická fakulta OU, ISBN 80-7368-272-9č.'06, s. 2.
- [36] SEKOT, A., 2004. *Sociologie v kostce*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-077-8.
- [37] SEZNAM ŠKOL, 2017, *Základní školy v Jihomoravském kraji*. [online] 2017 [cit. 2017-01-22]. Dostupné z [http://www.seznamskol.eu/typ/zakladni-skola/?kraj= jihomoravsky](http://www.seznamskol.eu/typ/zakladni-skola/?kraj=jihomoravsky)
- [38] SVOBODA, Z. a D. ŠIMÁKOVÁ, 2015. Problematika didaktického uchopení výuky multikulturní výchovy. *Uhk.cz* [online] 2015 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/svoboda_simakova_sekce2.pdf
- [39] SVOBODA, Z., 2005. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In BALVÍN, J., 2005. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. ISBN 80-902972-8-9.
- [40] TAYLOR, C. a A. GUTAMANN, 1994. *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN 0-691-03779-5.
- [41] UČITELSKÝ ZPRAVODAJ, 2016. Co jsou to klíčové kompetence – historie a genealogie pojmu. *Učitelský zpravodaj* [online] 2016 [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/tema/tabid/332/articleType/ArticleView/articleId/133/Default.aspx>

- [42] ÚSTAVA ČR, 1992, *Úplné znění č. 1075 – Ústava ČR, Listina základních práv a svobod*. Praha: Sagit, 2015. ISBN 978-80-7488-103-9.
- [43] VARIANTY, 2008. Projekty, *Výzkum realizovaných programů multikulturní výchovy*[online] 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z <https://www.varianty.cz/projekty/21-vyzkum-realizovanych-programu-multikulturni-vychovy-i-a-ii>
- [44] ZLÍNSKÝ KRAJ, 2011. *Multikulturní škola*. [online] 2017 [cit. 2017-01-12]. Zlín: Zlínský kraj a Liga lidských práv. V rámci projektu CZ.1.07/1.2.00/08.0111. Dostupné také z: <https://www.kr-zlinsky.cz/multikulturni-skola-cl-814.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj. jiné.

apod. a podobně.

HVO Hlavní výzkumná otázka

MKV. Multikulturní výchova

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

např. na příklad.

RVP Rámcový vzdělávací program

SVO Specifická výzkumná otázka

ŠVP Školní vzdělávací program

tj. to jest.

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Modely multikulturálních kompetencí	42
Tab. 2. Multikulturální kompetence budoucích učitelů.....	43
Tab. 3. Hypotetické rozdělení časové dotace pro průřezová témata	43
Tab. 4. Rozložení bodového rozdělení témat ve výuce MKV.	66
Tab. 5. Názor mužů a žen na témata MKV	68
Tab. 6. Názory na témata MKV podle velikosti obce, ve které se nachází škola.	68

SEZNAM GRAFŮ

Graf. č. 1. Délka praxe respondentů uvedená v letech.	50
Graf. č. 2. Velikost obce podle počtu obyvatel – sídlo školy, kde respondenti působí.	51
Graf. č. 3 Vnímání rozsahu vzdělávacích programů zaměřených na MKV.	52
Graf. č. 4. Hodnocení kvality vzdělávacích programů zaměřených na MKV.	53
Graf. č. 5. Hodnocení pregraduální přípravy.	54
Graf. č. 6. Čas věnovaný učiteli přípravě na výuku MKV za měsíc.	56
Graf. č. 7. Z jakých informačních zdrojů čerpají respondenti při přípravě na MKV.	57
Graf. č. 8. Názory respondentů, na výuku MKV jako volitelného předmětu.	58
Graf. č. 9. Počty respondentů podle toho, zda považují multikulturalismus za ideální ideologický směr při výuce multikulturní výchovy.	60
Graf. č. 10. Kvalita nabídky vzdělávacích programů pro žáky ze strany státních a neziskových institucí.	62
Graf. č. 11. Dostupnost vzdělávacích programů pro žáky na MKV na ZŠ.	62
Graf. č. 12. Nejefektivnější metody a formy výuky při aplikaci MKV podle učitelů.	63
Graf. č. 13. Krabicový graf – variabilita témat MKV.	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha. č. 1. Dotazník pro učitele a garanty multikulturní výchovy.....	79
--	----

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE A GARANTY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

Tento dotazník je anonymní a přístupný pouze držitelům aktuální adresy dotazníku. Pokud není specifikováno přímo v zadání otázky, odpovězte na jednu z variant. Použitá zkratka – MKV – multikulturní výchova

1. **Muž** **Žena**
2. **Délka praxe**
1-5 6-10 11-15 16-20 21 a více
3. **Počet obyvatel obce (města) ve kterém se nachází „Vaše“ škola**
do 5 tis. 5-15 tis 16-25tis 26-50tis 50-100tis nad 100tis
přidáno

Okruh 1 vzdělávání učitelů

4. **V posledních třech letech jsem se zúčastnil (a) programu (projektu, vzdělávací akce) pro učitele zaměřeného na multikulturní výchovu**

3 x a více 2x 1x 0x

5. **Na stupnici 1-5 (1 dostatek, 5 nedostatek) uveďte, jak vnímáte nabídku dostupných vzdělávacích akcí (programů, projektů) pro učitele zodpovědné za výuku a realizaci MKV na ZŠ?**

1 2 3 4 5

6. **Na stupnici 1-5 (1 nejlepší) ohodnot'te kvalitu vzdělávacích programů pro učitele MKV na ZŠ.**

1 2 3 4 5

7. **Napište, jaký projekt (akce, činnost) pro učitele by Vás v oblasti MKV zaujal.**

8. **Jak celkově hodnotíte přípravu na MKV v průběhu Vašeho pregraduálního studia?**

- a) obsah přípravy byl nadstandardní
- b) obsah odpovídal požadavkům a nárokům na výuku MKV
- c) příprava nebyla na odpovídající úrovni
- d) MKV byla zmíněna pouze okrajově a naprosto nedostatečně
- e) MKV nebyla předmětem studia

Okruh 2 příprava učitelů na výuku

9. Problematice multikulturní výchovy se v rámci výuky věnuji:

- a) více než by bylo dostačující
- b) dostatečně
- c) méně než by bylo dostačující
- d) nedostatečně

10. Domníváte se, že máte v rámci zaměstnání dostatek času na odpovídající přípravu výuky MKV ?

1- ano 2 – spíše ano 3 – spíše ne 4 – ne

11. Kolik hodin měsíčně věnujete průměrně přípravě na výuku MKV? (do odpovědi zahrňte prosím i případnou práci na ŠVP)

Méně než 1h 1-2h 2-3h 3 -4h 5 a více

12. Na škále 1-5 (5 nejvíce) ohodnoťte, do jaké míry čerpáte z uvedených informačních zdrojů z pohledu jejich využití a užitečnosti pro výuku.

Internet	1	2	3	4	5
Ostatní média	1	2	3	4	5
Okolí, přátelé, kolegové	1	2	3	4	5
Učebnice	1	2	3	4	5
Dokumenty MŠMT (státních organizací)	1	2	3	4	5
Materiály neziskových organizací	1	2	3	4	5

Okruh 3 postoj učitelů k MKV

13. Jak byste přidělili hypotetickou hodinovou dotaci jednotlivým průřezovým tématům podle jejich důležitosti, pokud by tato dotace byla 100 hodin.(součet)

- a) Osobnostní a sociální výchova
- b) Výchova demokratického občana
- c) Multikulturní výchova
- d) Enviromentální výchova
- e) Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- f) Mediální výchova

14. Měla by být MKV vyučována jako samostatný předmět?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

15. Měla by být MKV vyučována jako volitelný předmět?

- a) rozhodně ano
- b) ano
- c) nevím
- d) ne
- e) rozhodně ne

16. Učebnice českého jazyka a občanské výchovy by měli být

- a) ryze monokulturní
- b) spíše monokulturní, zmínka o jiných kulturách by měla být spíše okrajová
- c) spíše monokulturní, část by měla být věnována jiným kulturám
- d) měli by obsahovat vyvážené zastoupení kulturní rozmanitosti

17. Měl by být multikulturalismus hlavním ideologickým směrem při výuce multikulturní výchovy?

1- ano 2 – spíše ano 3 – nevím 4 – spíše ne 5 - ne

Okruh 4 výuka

18. V posledních dvou letech cítím v reakcích a přístupu žáků větší iniciativu při realizaci témat spojených s MKV

1- ano 2 – spíše ano 3 – nevím 4 – spíše ne 5 - ne

19. Na stupnici 1-5 (1 nejvyšší) uveďte, jak vnímáte kvalitu nabídky vzdělávacích programů, či projektů pro žáky ze strany státních a neziskových institucí v oblasti MKV?

1 2 3 4 5

20. Na stupnici 1-5 (1 nejvyšší) uveďte názor na existenci dostatku dostupných vzdělávacích akcí (programů, projektů) pro žáky v rámci MKV na ZŠ?

1 2 3 4 5

21. Z uvedených metod a forem vyberte 3, které považujete při realizaci multikulturní výchovy za nejefektivnější.

- a) diskuze
- b) brainstorming
- c) skupinové vyučování
- d) simulační hry a dramatizace
- e) kritické myšlení (RWCT – čtením a psaním ke kritickému myšlení)
- f) projektové vyučování
- g) výklad

23. Jaké by bylo podle Vás ideální rozdělení výuky MKV mezi níže uvedená témata (součet bude 100)

1. problematika migrace a uprchlictví
2. jiné národnosti a Romové v ČR
3. evropské národy a jejich kultura
4. ostatní světové národy a jejich kultura