

# Faktory multikulturního učení žáků středních škol

Bc. Nikol Ingrová

---

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. Nikol Ingrová**  
Osobní číslo: **H15990**  
Studijní program: **N7501 Pedagogika**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Faktory multikulturního učení žáků středních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti multikulturního učení, vzdělávání a multikulturní kompetence.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou 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:

**BENNETT, Christine I.** Comprehensive multicultural education: theory and practice. Eighth edition. Boston: Pearson, 2015. ISBN 978-0-13-352229-7.

**GRANT, Carl A a Gloria LADSON-BILLINGS.** Dictionary of multicultural education. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1997, xxviii, 308 s. ISBN 0-89774-798-4.

**HLADÍK, Jakub.** Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. ISBN 978-80-7454-426-2.

**PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ.** Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Sborník. ISBN 978-80-244-3413-1.

**PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ.** Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.

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

Datum zadání diplomové práce: **14. listopadu 2016**

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

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....

1.3.2014



*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 ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
- (3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

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

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

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

- (1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3).
- (2) Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
- (3) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
- (4) 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá faktory, které působí na multikulturální učení žáků středních škol. Teoretická část nejprve vymezuje multikulturální učení, jeho pojetí z pohledu různých autorů, a dále se zabývá multikulturálními kompetencemi, které jsou výsledkem procesu multikulturálního učení. V poslední části popisuje faktory, které ovlivňují proces multikulturálního učení. Praktická část práce zkoumá, které z vymezených faktorů pravděpodobně nejvíce ovlivňují proces multikulturálního učení a jak tyto faktory vzájemně působí na sebe. Výzkum je pojat kvantitativně, proto bude využita metoda dotazníkového šetření.

Klíčová slova: Multikulturální učení, Multikulturální kompetence, Faktory, Žáci středních škol

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the factors which influence multicultural learning of secondary school students. The theoretical part defines multicultural learning and its conception in point of view of different authors. Then it deals with multicultural competences which are the result of process of multicultural learning. The last part there are described factors which probably the most influence the process of multicultural learning and how these factors influence each other. The survey is conceived quantitatively and therefore is used a method of questionnaire research.

Keywords: Multicultural learning, Multicultural competences, Factors, Secondary school students

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu práce Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení, ochotu a pomoc při vypracování diplomové práce. Děkuji také své rodině a svému snoubenci za trpělivost a morální podporu během celého studia.

Motto: „Výchova vede k dospělosti: vede ke svobodě a odpovědnosti, ke schopnosti orientovat se v bohatství různých možných pohledů na svět.“ Zdeněk Kratochvíl

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 MULTIKULTURNÍ UČENÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA .....	13
<b>2 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE</b> .....	<b>16</b>
2.1 DEFINICE MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ .....	17
2.2 MODEL Y MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ .....	21
2.2.1 Model interkulturních kompetencí – H. Hamilton et al. (1998) .....	22
2.2.2 Inter – cultural communicative competence – ICC – Fantini (2000).....	22
2.2.3 Pyramidový model interkulturních kompetencí – Darla Deardorff (2004) .....	24
2.2.4 Hierarchický pyramidový model – Jakub Hladík (2010).....	26
2.2.5 Awareness, Knowledge and Skills model – Pope, Reynolds, Mueller (2004) .....	27
2.2.6 Model interkulturní citlivosti – Bennett (1986) .....	28
2.3 MĚŘENÍ A HODNOCENÍ MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE .....	30
2.3.1 Kvantitativní přístup.....	31
2.3.2 Kvalitativní přístup.....	32
<b>3 FAKTORY</b> .....	<b>34</b>
3.1 SOCIÁLNÍ KATEGORIE .....	36
3.1.1 Rodina .....	36
3.1.2 Škola.....	37
3.1.3 Širší sociální kontext .....	38
3.1.4 Vrstevnická skupina .....	40
3.2 INTRAPERSONÁLNÍ KATEGORIE .....	41
3.2.1 Motivace.....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>43</b>
<b>4 VÝZKUM</b> .....	<b>44</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	45
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE .....	45
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	46
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	48
4.4.1 Dotazník .....	48
4.4.2 Provedení dotazníkového šetření .....	50
4.4.3 Způsob zpracování dat .....	50
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>53</b>
5.1 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE .....	53
5.2 PŮSOBENÍ FAKTORŮ V ZÁVISLOSTI NA DRUHU ŠKOLY .....	57
5.3 PŮSOBENÍ FAKTORŮ V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ.....	66
5.4 VZTAH SOCIÁLNÍCH KATEGORIÍ A KATEGORIÍ INTRAPERSONÁLNÍ .....	69
<b>6 DISKUZE</b> .....	<b>72</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>76</b>



<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>85</b>

## ÚVOD

Ve sledu posledních událostí, zejména přívalu migrantů, války v Sýrii a kauz kolem utečeneckých táborů je jasné, že situace jak v České republice, tak v celé Evropě není únosná. Je také jasné, že dříve či později se naše republika začne plnit přistěhovalci z různých koutů světa. Tento jev však není výhradně soudobou záležitostí, ale přísun cizinců jsme zaznamenali již během historie, kdy se k nám ve větších vlnách stěhovali převážně Vietnamci. Lidé se tedy museli naučit žít alespoň vedle sebe, když už ne spolu. Jednou z mnoha reakcí na příval cizinců bylo vytvoření multikulturní výchovy, kde se žáci a studenti začali dozvídat více informací o jiných kulturách, jejich zvycích, historii atd.

Ačkoli je multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) pro gymnázia v podobě průřezového tématu, stále multikulturní výchova chybí v RVP pro ostatní maturitní obory a také pro obory ukončené výučním listem. Multikulturní výchovou by měli být také obeznámeni studenti veškerých pedagogických oborů, a to hlavně na vysokých školách. Ačkoli tato práce zkoumá, do jaké míry vymezené faktory ovlivňují žáky středních škol při získávání znalostí, dovedností a schopností týkajících se života v multikulturním světě, je zde velký předpoklad, že právě škola, její klima či pedagogický sbor budou jedním z hlavních faktorů, které mají vliv na zkoumaný jev.

Cílem této práce je tedy vymezit ty faktory, které nejvíce ovlivňují žáky středních škol při osvojování znalostí, dovedností a schopností týkajících se života v multikulturní společnosti, tedy ve společnosti, kde žije více kultur. V teoretické části jsme vymezili pojem multikulturní učení a zabývali jsme se vzděláváním u žáků středních škol. Druhá kapitola se zabývá multikulturními kompetencemi, které si žáci během vzdělávacího procesu osvojují, vymezili jsme zde také definice multikulturních kompetencí, jejich modely a způsoby měření a hodnocení. V práci jsou také popsány vybrané faktory multikulturního učení, které ovlivňují multikulturní učení u žáků středních škol. Praktická část práce navazuje na teoretickou část, kdy v praktické části budeme zjišťovat, které z vybraných faktorů nejvíce ovlivňují žáky středních škol v získávání informací a znalostí, ve způsobu komunikace a utváření vztahu k jiným kulturám. Ve výzkumu budeme zkoumat také to, jaký vliv má věk, pohlaví a druh studované školy u žáků na získávání informací, znalostí, způsob komunikace a vytváření vztahu k lidem odlišných kultur, národností, či etnik.

Tato práce si klade za cíl zjistit, které faktory nejvíce ovlivňují multikulturní učení žáků středních škol. Jelikož je těchto výzkumů v České republice nedostatek, získaná data mohou být velmi užitečná a mohou dále posloužit jako podklad pro další výzkumy. Pokud lze zjistit, co žáky ovlivňuje nejvíce v procesu multikulturního učení, tato zjištění mohou posloužit například pro formování konceptu multikulturní výchovy v českém školství, což je vzhledem k aktuální situaci a situaci do budoucna důležité. Multikulturní výchova by měla být co nejvíce efektivní a právě na konci procesu multikulturního učení by měli žáci disponovat multikulturními kompetencemi.

Pokud výsledky výzkumu ukážou, že jeden z hlavních faktorů, který nejvíce působí na multikulturní učení je škola, je zde velký prostor pro sociálního pedagoga, který by se mohl uplatnit ve školství a mezi jeho činnosti ve škole by právě mohla být záštitá multikulturní výchovy, prevence šikany a rasismu a vytváření pozitivního multikulturního klimatu jak třídy, tak celé školy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MULTIKULTURNÍ UČENÍ

V dnešním světě je velmi rozšířeným fenoménem cestování, práce či stáže v zahraničí, což s sebou často přináší také setkávání s lidmi jiného vzhledu, rasy, etnika, kultur, vyznání či postojů. Žijeme tedy v multikulturním světě, což znamená, že vedle sebe žijí lidé různých kultur, v ideálním případě znamená multikulturalismus nejenom žít vedle sebe, ale spíše spolu, znamená to vzájemný respekt, úctu, kooperaci a poklidné soužití. Jelikož je v dnešní době běžné setkávat se s odlišnými lidmi jiných kultur, je potřeba být na tato setkání připraven. K tomu by nám mělo pomoci multikulturní učení, které je procesem, který předchází zisku multikulturním kompetencím.

Multikulturní učení je pojem, který stejně jako multikulturalismus nebo multikulturní kompetence není na našem území ještě zcela zažitý, proto se ve světové literatuře objevuje hned několik výrazů pro multikulturní učení, a to multicultural learnig, intercultural learning a také cross-culture learning.

Multikulturní učení znamená porozumění jiným kulturám, hlavně přes vlastní interakci. Multikulturní učení je zásadní v multikulturní a sociální rozmanitosti, ve které každý z nás stále potřebuje komunikovat s příslušníky odlišných kulturních komunit. Multikulturní učení může být vnímáno jako pozitivní vývoj nebo jako náročná výzva. Metaforicky lze kulturu přirovnat k magnetu – buď bude jedince přitahovat, nebo odpuzovat. Multikulturní učení je pak elektromagnet – spojuje jak pozitivní, tak negativní síly v pohyb k řízení výkonného motoru. (Jin, Cortazzi, 2013, s. 1)

### 1.1 Multikulturní výchova

Multikulturní učení je přirozeným procesem v životě každého člověka, ovšem nejčastěji se odehrává na půdě školy v rámci multikulturní výchovy. Multikulturní výchovu definuje Kolář (2012, s. 59) jako je edukační činnost zaměřenou na učení dětí, mládeže i dospělých z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.

Multikulturní výchovu lze také považovat za jakousi přípravu na realitu, která souvisí se změnami společnosti, s migrací, diskriminací, s upevňováním lidských práv. Reaguje na konkrétní každodenní situace. (Gulová in Preissová, 2013, s. 14)

Multikulturní výchovu lze také definovat jako pedagogický a výchovný přístup, který učí děti uvědomovat si různost lidských charakteristik, přání či životních příběhů. Multikulturní výchova učí nejen žáky vnímat, sdělovat a cítit tuto různorodost v sociálním kontaktu. Multikulturní výchova buduje mezi žáky vztahy založené na respektu k lidským právům a jedinečnosti každého z nich. Toto vše v kontextu hodnot, na kterých je vystavěna naše společnost. Tedy na občanském principu, lidské důstojnosti, svobodě a lidských právech. (Košák in Preissová, 2013, s. 17)

Multikulturní výchova je v podstatě nástroj pedagogiky, kde výchova a vzdělání hrají klíčovou roli při zvládání imigrace, integrace a při budování multikulturní společnosti. (Hladík, 2006, s. 25)

Pokud má být soužití odlišných kultur harmonické, porozumění kultuře jiných lidí musí být oboustranné. Koncepce multikulturního vzdělávání by proto měla vycházet z pluralistické kulturní a vzdělávací politiky, která neutlačuje menšinové kultury, ale současně by neměla nepoškozovat kulturu většinovou. (Cichá in Preissová, 2012, s. 76)

**Průcha (2001, s. 15) vymezil tři oblasti Multikulturní výchovy:**

1. MKV jako oblast vědecké teorie, která se utváří napříč několika vědami (transdisciplinarita)
2. MKV jako oblast výzkumu, která zásobuje jak teorii, tak praxi o multikulturní realitu, v níž se rozvíjí současná společnost
3. MKV jako oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, která je realizována ve školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížení a spolupráce mezi etniky, národy a kulturami

Jednou z možností, kde probíhá multikulturní učení v rámci Multikulturní výchovy je škola. Ta je také jedním z faktorů, které mohou ovlivnit proces multikulturního učení a tím také multikulturní kompetence, které jsou výsledky procesu multikulturního učení.

Multikulturní výchova je jedním z průřezových témat, která jsou vymezena v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro střední školy (dále jen RVP), který je pak základem pro tvorbu Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), který si tvoří

každá škola sama. V RVP je Multikulturní výchova zanesena pouze v RVP pro gymnázia.

### **Multikulturní výchovu lze uskutečnit třemi možnými způsoby:**

1. Samostatný vyučovací předmět
2. Projektové vyučování
3. Integrace MKV do vyučovacích předmětů

Je tedy v kompetenci školy, jakým způsobem z těchto tří bude MKV uskutečňovat. Každý způsob nese jak výhody, tak nevýhody.

Hladík (2006, s. 33-34) vymezil faktory, které ovlivňují proces a způsob realizace multikulturní výchovy. Mezi nejvýznamnější faktory řadí:

- Samotný žák – projevy chování, motivace atd.
- Pedagog – osobnost pedagoga, vztah s žákem, vzájemná důvěra, atmosféra ve třídě, dovednosti pedagoga
- Škola – multikulturní realita, lokalita, klima školy

Tyto faktory lze považovat za důležité také při vytváření multikulturních kompetencí, proto budou součástí výzkumu.

Aby mohl žák získat jakékoli kompetence, tedy i ty multikulturní, musí nejdříve projít procesem výchovy, v tomto případě multikulturní výchovou. (Hladík, 2006, s. 31)

Proces multikulturního učení může obsahovat také problémy, za které jsou ve většině případů považovány stereotypy a předsudky. Hayesová (2003, s. 121-122) definuje předsudky jako fixované, předem zformované postoje k určitému objektu, které se projevují bez ohledu na individualitu nebo povahu daného objektu. Člověk, který má vůči někomu předsudky, nebere při posuzování druhých v potaz žádná alternativní vysvětlení. Tudíž výsledek jeho interpersonálního hodnocení je dopředu určen nějakou libovolnou vlastností toho druhého. Stereotyp hraje podle Allporta (2004, s. 213) důležitou roli u předsudků, jsou to totiž představy v rámci kategorie, na které se člověk odvolává, aby ospravedlnil svůj pozitivní nebo negativní předsudek. Tyto představy mají svůj původ. Většinou se vytváří na základě opakované zkušenosti s nějakou třídou objektů, často s určitou skupinou lidí.

## 2 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

Obecně jsou kompetence považovány jako integrované, přenosné a multifunkční soubory vědomostí, kognitivních i praktických dovedností, postojů a hodnot představujících potenciál účinně jednat v daném kontextu a mohou být jako celek mobilizovány pro efektivní jednání jedince.

Lze je tedy vnímat jako způsobilost, jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností, postojů, hodnot a vlastností, jinak řečeno soubor určitých předpokladů k vykonávání určité činnosti. Dle autora se kompetence vždy vztahuje k nějaké činnosti, a proto se projevuje v chování. (Hroník, 2005, s. 29)

Co se týče multikulturních kompetencí, jejich označení a následná definice není vždy autory pojata stejně. Nejčastěji se užívá pojem multikulturní, avšak v české literatuře autoři používají také jiný odborný termín, a to interkulturní kompetence. Někteří autoři je považují jako synonyma, jiní je zase od sebe odlišují. V zahraniční literatuře můžeme narazit také na pojem cross-culture competences. V práci však bude užíván jak pojem multikulturní, tak pojem interkulturní kompetence, vždy v závislosti na terminologii používané literatury a preferenci daného autora.

Počátky multikulturních kompetencí lze datovat do období po 2. světové válce v USA, kde vznikala poptávka po diplomatické a ekonomické spolupráci s cizími zeměmi. Později k tomu přispěla i studená válka, kdy USA potřebovala spolupracovat s Latinskou Amerikou, Asií a později také se státy v Africe. V této souvislosti však nešlo pouze o ekonomické kontakty, ale byla potřeba vytvářet i humanitární a rozvojové aktivity, přičemž vznikla potřeba vzdělávání humanitárních pracovníků a lékařů. V průběhu 60. let 20. století se pak na území USA pravidelně konaly multikulturní výcviky. Během 70. let 20. století se objevují termíny jako interkulturní efektivita či interkulturní adaptace a to vedlo k multikulturním kompetencím, které byly v tomto období podrobovány zkoumáním různých odborníků. Americká psychologická asociace se již v 70. letech začala multikulturním kompetencím systematicky a kontinuálně věnovat. Díky této asociaci se do výuky psychologie na vysokých školách dostal také výcvik v multikulturní oblasti, což vedlo k formulaci základních tezí pro výzkum multikulturních kompetencí a multikulturnímu výcviku. Zájem o multikulturní kompetence dále v 90. letech 20. století rostl. (Hladík, 2014, s. 18)



## 2.1 Definice multikulturních kompetencí

Popeová a Reynoldsová (2004, s. 89) definovaly multikulturní kompetence jako „vědomí, znalosti a dovednosti nezbytné pro efektivní práci napříč etnickými a kulturními rozdíly různých skupin“.

Deardorffová et al. (2012, s. 284) uvádí, že se kompetence skládají ze znalostí, dovedností a postojů. Oproti pojmu kompetence však argumentuje Killick (1997, in Deardorffová, 2012, s. 284), tento pojem je dle něj chybný, protože zisk kompetence naznačuje ukončení procesu učení a tím relativně nízkou úroveň dovedností. Uvádí tedy termíny, které pro tento proces považuje za vhodnější, a to vývoj, povědomí, porozumění, vyzrálost nebo schopnost.

Grant a Ladson – Billings (1997, s. 53-54) definují multikulturní kompetence <sup>1</sup>jako schopnost používat běžné normy pro vnímání, hodnocení, víru a činnosti, které jsou spojeny jednou nebo více kultur, kromě vlastní, „rodné“, kultury. Multikulturní kompetence jsou schopnost interpretovat a vyhodnocovat multikulturní setkání s vysokým stupněm přesnosti a prokázání kulturní empatie. Za multikulturně kompetentního člověka autoři také považují osobu, která dosáhla a pokročila na určitou úroveň v procesu, ve kterém se stávala multikulturní a jeho kognitivní, afektivní a behaviorální charakteristiky nejsou limitovány, ale otevřeny růstu do jiné kultury.

Byram (1997, s. 7-8) uvádí, že součástí interkulturní kompetence jsou znalosti, dovednosti a postoje, které jsou doplněny hodnotami jedince, který patří do několika sociálních skupin. Tyto hodnoty jsou součástí jedincovy sociální identity. Interkulturní postoje znamenají zvědavost a otevřenost, připravenost pozastavit nedůvěru v jiné kultury a přesvědčení o své vlastní kultuře. To znamená ochotu relativizovat vlastní hodnoty, přesvědčení a chování, a ne se domnívat, že jsou to jediné možné a správné. Dalším klíčovým faktorem je poznání, nikoli primárně znalosti o konkrétní kultuře, nýbrž znalost toho, jak sociální skupiny a identita fungují. Znalosti tedy mohou být definovány jako dvě hlavní složky. První složka zahrnuje znalosti o sociálních procesech a znalosti ilustrací těchto procesů. Druhá složka zahrnuje znalosti o tom, jak jedince vnímají ostatní lidé a také zahrnuje znalosti o ostatních lidech.

---

<sup>1</sup> Přeloženo z originálu – Cross-Cultural Competency

Dovednosti objevování a interakce jsou pak schopnost získávat nové znalosti o určité kultuře a kulturních zvyklostech a schopnost pracovat se znalostmi, postoji a dovednostmi pod tlakem v reálném čase komunikace a interakce.

Fantitni (2000, in Gulová a Štěpařová, 2004, s. 89) definuje interkulturní kompetence jako:

- a) Schopnost vytvořit a udržet vztahy
- b) Schopnost efektivně a vhodně komunikovat s minimální ztrátou a zkreslením
- c) Schopnost dosáhnout shody a docílit spolupráce s ostatními

Autor popisuje interkulturní kompetence také jako vlastnosti či povahové rysy. Sem řadí empatii, respekt, flexibilitu, trpělivost zájem, zvědavost, otevřenost, motivaci, smysl pro humor, toleranci vůči mnohoznačným a nejasným a ochotu držet se úsudků.

Fantini používá k popisu interkulturních kompetencí také pěti dimenzí, mezi které řadí **povědomí, postoje, schopnosti a dovednosti, znalosti a vědomosti** a poslední **znalost základního jazyka**. Dále však uvádí, že interkulturní kompetence je tedy spíše proces než stav, velmi často trvá po celý život jedince.

Hladík (2006, s. 31-32) považuje multikulturní kompetence za nedělitelný komplex. Není proto možné, aby si žáci osvojovali pouze znalosti bez práce na postojích žáků.

Morgensternová (2007, s. 9-10) uvádí, že pokud chce být člověk v dnešní době úspěšný, měl by být interkulturně senzitivní. Znamená to, že člověk by měl disponovat multikulturními (interkulturními) kompetencemi, které by člověku měly pomáhat orientovat se a být úspěšný v dnešním multikulturním světě.

Získávání interkulturních kompetencí je velmi složitý proces, který se sestává z několika částí, mezi které řadíme:

1. Predispozice – osobnostní a situační faktory
2. Interkulturní konfrontaci
3. Formování interkulturní zkušenosti
4. Interkulturní učení
5. Interkulturní porozumění
6. Po úspěšném zakončení tohoto procesu získává jedinec interkulturní kompetence

Autorka pod pojmem kompetence však nechápe jen znalosti, dovednosti či schopnosti, ale především prohloubení osobnostních rysů, které napomáhají jedinci vhodně reagovat v interkulturních situacích. Tato situace se skládá ze tří kompetencí, a to z kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence. V interkulturní situaci u jedince probíhá získávání a zpracovávání informací (kognice), dále jedinec danou situaci určitým způsobem prožívá (afektivní kompetence) a určitým způsobem se jedinec v této situaci chová (behaviorální kompetence).

### **Kognitivní kompetence**

Pojem kognitivní kompetence znamená v širším slova smyslu pole znalostí, schopností a dovedností, které vytvářejí jedincův myšlenkový systém. Tento systém zahrnuje jedincovy veškeré poznatky, zkušenosti, ale také informace o jak o sobě, tak o cizích kulturách. Kognitivní kompetence tvoří také schopnost mít reálný pohled na své „vnitřní já“, ale také schopnost uvědomit si své „kulturní já“. Kulturní já lze považovat za jedincovo kulturní dědictví, které zahrnuje normy, hodnoty a zvyky jeho kultury. Kulturní a vnitřní já pak vytváří jedincovu kulturně-sociální identitu.

Do kognitivní kompetence patří také jedincovy předsudky, stereotypy a tolerantní myšlení a schopnost uvědomovat si je a pracovat s nimi. Patří sem také získávání a zpracovávání informací o cizích kulturách, schopnost všimnout si kulturních rozdílů.

### **Afektivní kompetence**

Afektivní kompetence souvisí s jedincovým prožíváním konkrétní situace. Tato kompetence také souvisí s adaptací v cizí kultuře. Patří sem také empatie, tedy schopnost vcítit se do potřeb druhého. Umožňuje jedinci pochopit jinou mentalitu, lépe interpretovat chování a vyjadřování emocí lidí odlišných kultur. Jedním z hlavních atributů této kompetence je tzv. „interkulturní senzitivita“. Tu definují, Hammer, Bennett a Wiseman (2003, s. 416) jako míru jedincovi adaptability a vnímavosti vůči cizí kultuře a je ovlivněna naší vnitřní vybaveností. Je to také ochota připustit, že jedincův pohled na svět není určující, že je pouze jeden z mnoha. Interkulturní senzitivitu je také dobrá vůle, ale i osobní reflektovaná zkušenost a ochota nahlížet na realitu i z jiného úhlu pohledu.

**Behaviorální kompetence**

Behaviorální kompetence zahrnují širokou škálu schopností a dovedností, mezi které řadíme například umění komunikace, řešení konfliktů, schopnost pracovat v týmu či schopnost řešit problémy právě v interkulturní situaci. Tyto kompetence jsou ze všech tří navenek nejlépe rozpoznatelné a lze je nejvíce ovlivnit. (Morgensternová, 2007, s. 11-13)

Buryánek a kol. (2002, s. 15-17) vymezil ve své publikaci konkrétní multikulturní kompetence, které by měl po absolvování studia na střední škole ovládat každý žák. Pro přehlednost byly tyto kompetence znázorněny v tabulce:

Tabulka 1- Multikulturní kompetence podle Buryánka

<b>Znalosti a dovednosti</b>	<b>Dovednosti a schopnosti</b>	<b>Postoje</b>
Porozumění historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny	Dovednost přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti	Žáci respektují různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců
Porozumění historickému zakotvení různých sociokulturních skupin žijící v regionu, v ČR, v Evropě a ve světě	Schopnost čelit projevům intolerance a diskriminace	Žáci považují za užitečné aktivně se zapojit do potírání projevů intolerance a diskriminace
Znalosti o tom, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince		Žáci považují za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturní odlišnosti
Schopnost rozpoznat, analyzovat a kriticky hodnotit různé		

aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců		
Znalost fyzické, společenské a psychické potřeby, které jsou společné všem lidem		
Znalost způsobů, kterými se lidská společenství různých typů vztahují k těmto základním potřebám		

## 2.2 Modely multikulturních kompetencí

Kromě definic multikulturních kompetencí vytváří autoři také modely, které jasně a přehledně znázorňují skladbu kompetencí. Autoři vytváří modely proto, aby definovali a interpretovali skladbu kompetencí, vymezili vzájemné vztahy a vlivy jednotlivých komponentů kompetencí a vyjádřili tak svůj pohled na problematiku. Neexistuje jeden model, který by byl obecně platný, a jeho struktura by byla všemi autory přijímána. Jednotlivé modely se liší nejčastěji složkami, které multikulturní kompetence obsahují.

Modely multikulturních kompetencí prezentují definice jednotlivých autorů. Představují soubor požadavků na jedince, seřazených do logických rámců (nejčastěji se jedná o složky nebo komponenty). Modely se liší mírou propracovanosti, složkami, důrazem na primární determinanty nebo konstrukcí (víceúrovňové nebo cyklické). (Hladík, 2011, s. 54)

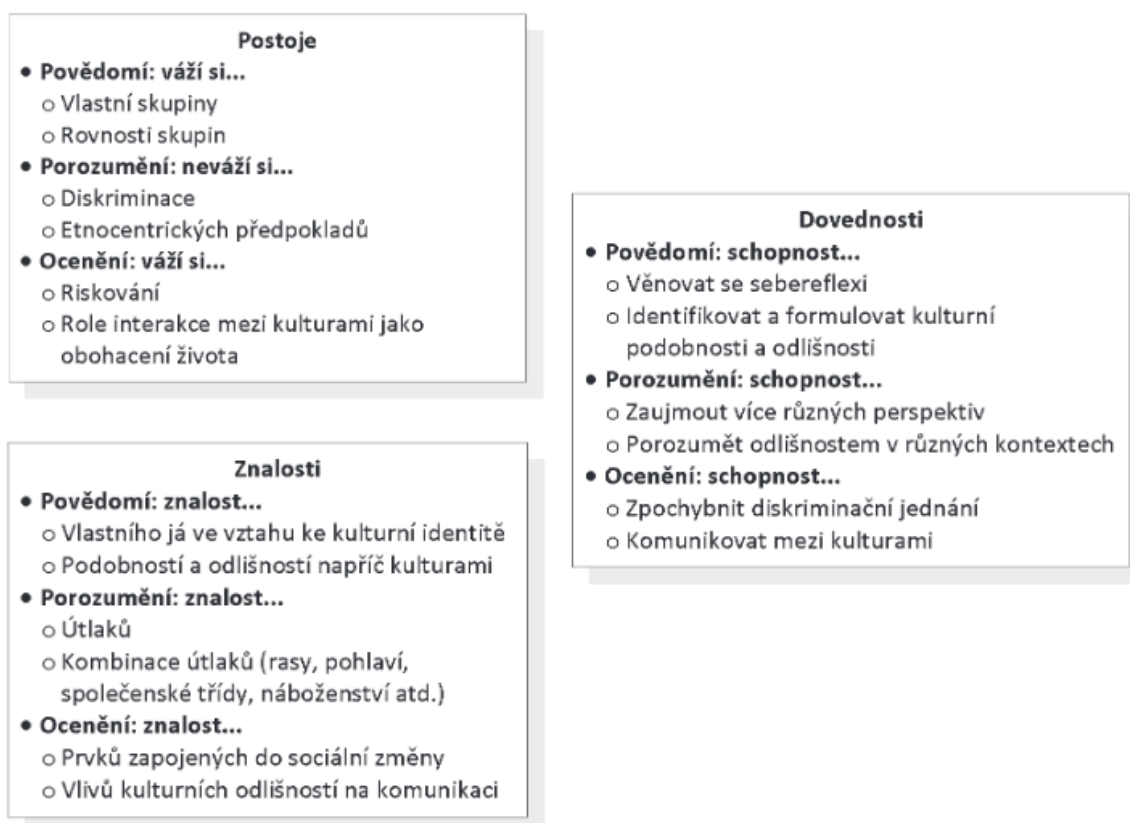
Kostková (2012, s. 67) dělí modely interkulturních kompetencí na tři základní typy:

1. **Kompozitní** – tyto modely představují jednotlivé složky, avšak nepostihují vzájemné vztahy nebo interakce
2. **Orientační** – tyto modely poukazují na vztahy mezi jednotlivými složkami (patří sem hierarchické modely, konsekvenční a podmíněné vztahy)
3. **Vývojové** – tyto modely poukazují na důležitost vývojového aspektu

Autoři však nevytváří pouze vyhraněné typy modelů, ale tyto typy kombinují nebo se vzájemně inspirují těmito typy navzájem.

### 2.2.1 Model interkulturních kompetencí – H. Hamilton et al. (1998)

Příkladem kompozitního modelu je model Howarda Hamiltona et al. (1998 in Kostková, 2012, s. 88) který vymezuje samostatně stojící dimenze znalostí, postojů a dovedností. Každá tato dimenze pak obsahu je tři úrovně procesů, a to povědomí, porozumění a ocenění (uznání).



Obrázek 1 – Model interkulturních kompetencí podle Hamiltona

### 2.2.2 Inter – cultural communicative competence – ICC – Fantini (2000)

Fantini (2000 in Hladík, 2010, s. 38-40) používá pojem interkulturní komunikační kompetence (intercultural communicative competence – ICC) a poukazuje na tři oblasti, které jsou společné většině popisu interkulturních kompetencí:

1. schopnost vytvořit a udržet vztahy,
2. schopnost efektivní a vhodné komunikace s minimálním zkreslením,
3. schopnost dosažení shody a trvalé spolupráce s ostatními.

Autor považuje za neoddělitelné dvě oblasti, a to:

- oblast jazykovou
- oblast interkulturní

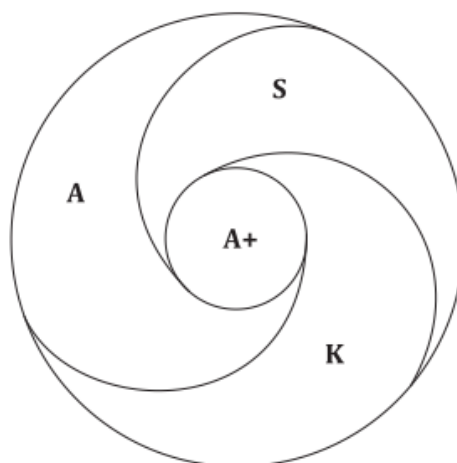
Pouze vzájemná interakce těchto dvou oblastí může být dobrým základem pro žití v multikulturním světě.

Konstrukci interkulturních kompetencí autor popisuje, staví na těchto atributech:

1. **mnohovýznamovost, mnohoznačnost, rozmanitost rysů**
2. **pětidimenzionálnost**
3. **procesuálnost**

**Mnohovýznamovost, mnohoznačnost a rozmanitost rysů** znamená, že interkulturní komunikační kompetence bývá často popisována jako výčet mnoha vlastností a charakteristik, které by měl mít jedinec, který těchto kompetencí dosáhne. Mezi ně často patří respekt, otevřenost, citlivost, tolerance atd. Jedná se o určitý výčtový atribut interkulturní kompetence.

Interkulturní kompetence v tomto pojetí obsahuje **pět dimenzí**: vědomí (awareness), postoje (attitudes), dovednosti (skills), znalosti (knowledge) a znalost cizí řeči. Autor považuje vědomí za nejvýznamnější dimenzi, proto je vědomí (A+) v následujícím modelu zobrazeno uprostřed.



Obrázek 2- Fantiniho model ICC

**Procesuálnost** autor vnímá jako proces, kdy cíle tohoto procesu prakticky nelze dosáhnout, protože zde nelze dosáhnout cíle, tedy dokonalého stavu. Kompetence lze neustále zlepšovat, a to učením, reakcí na nové podmínky a přizpůsobováním se jim.

### 2.2.3 Pyramidový model interkulturních kompetencí – Darla Deardorff (2004)

Autorka vytvořila Pyramidový model interkulturních kompetencí. Model je empiricky ověřen, tedy postaven na výsledcích realizovaného výzkumu. Autorka oslovila odborníky a na základě jejich odpovědí vytvořila tento model. Odborníci se shodli na definici interkulturní kompetence: „schopnost efektivně a vhodně komunikovat a chovat se v interkulturních situacích“. Pomocí výzkumu byly tedy vymezeny tyto části kompetencí (protože kompetence je složena z více částí, nemůže se skládat pouze z jedné části):

- Postoje
- Znalosti
- Dovednosti
- Vnitřní výstup
- Vnější výstup

Základ tvoří **postoje**, které jsou nezbytné pro úspěšné osvojování si dalších kompetencí. K těmto postojům patří otevřenost, zvědavost a objevování, ale také respektování ostatních kultur a kulturní diverzity.

Dalším stupněm v tomto modelu zaujímají **znalosti**, které obsahují kulturní sebeuvědomění, tedy znalost vlastních kulturních hodnot dále kulturně-specifické znalosti) hluboké kulturní znalosti zahrnující chápání vnímání světa a sociolingvistickou znalost. Jednou z hlavních složek znalostí je také důležitost chápání světa z perspektivy jiných lidí. Znalosti však nejsou statické a je nezbytné je rozvíjet předtím, než jedinec získá dovednosti. Aby tyto znalosti měly pro jedince smysl, měl by je jedinec aplikovat v konkrétních situacích.

Mezi **dovednosti** lze zařadit pozorování, naslouchání, hodnocení, analyzování a interpretaci.

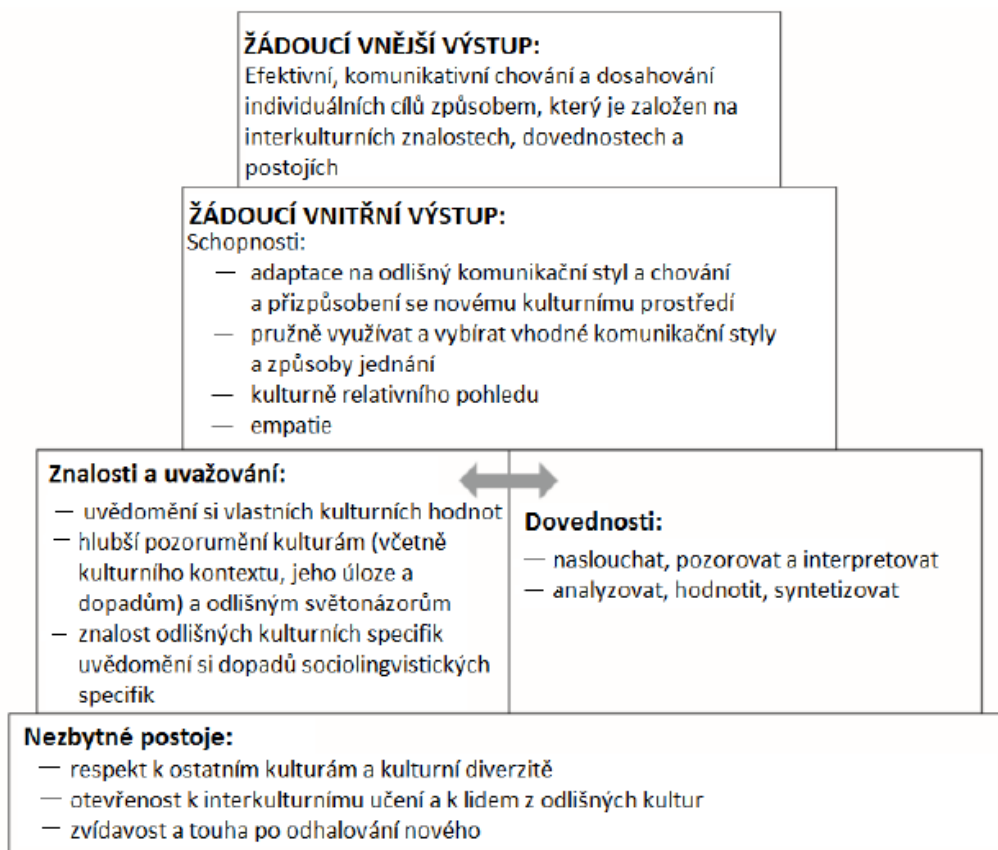
Postoje, znalosti a dovednosti by v ideálním případě měly vést k **vnitřnímu výstupu**, který obsahuje flexibilitu, adaptaci a empatii. V ideálním případě by jedinec měl být



schopen dívat se na svět z perspektivy druhých a reagovat na ostatní tak, jak si přejí, aby s nimi bylo zacházeno. Vnitřní výstup zahrnuje intrapersonální změny jedince.

Vrcholem je pak viditelný **vnější výstup**, který je znázorněn skrze chování a komunikaci s druhými lidmi. Interkulturní kompetence je tedy efektivní a vhodné chování a komunikace v interkulturních situacích. Vhodné chování a komunikace je potom takové, které přímo souvisí s jazykovou plynulostí, kulturní senzitivitou a věrností kulturním normám osoby jiné národnosti, etnika či vyznání. (Deardorff, 2004, s. 286-287)

Tento model je kombinací typů modelu orientačního (vymezuje vztahy mezi jednotlivými složkami) a rozvojového, neboli vývojového (poukazuje na aspekt vývoje určitým směrem). (Kostková, 2012, s. 89)



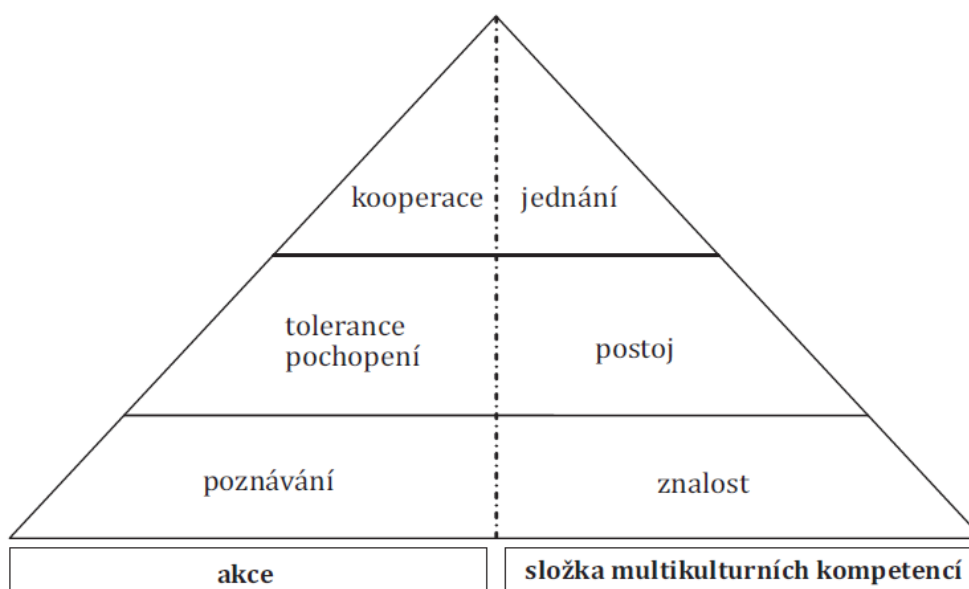
Obrázek 3 – Model interkulturních kompetencí Deardorffová

### 2.2.4 Hierarchický pyramidový model – Jakub Hladík (2010)

Průcha (2006, s. 15) vytvořil rovnici, ve které představuje svůj pohled na skladbu multikulturních kompetencí. Hladík (2010, s. 35) použil tuto rovnici k vytvoření pyramidového modelu multikulturních kompetencí. Jelikož jsou složky rovnice jednoznačně hierarchizované, vytvořil autor hierarchický pyramidový model.

**Multikulturní výchova = poznávat – rozumět – respektovat (jiné kultury, etnika, národy) – koexistovat a kooperovat**

Již z rovnice je patrné, že jednotlivé prvky na sebe navazují a tvoří základ pro ty další, z této rovnice pak vychází hierarchický model multikulturních kompetencí:



Obrázek 4 – Pyramidový model - Hladík

Základnu tvoří poznávání, jehož cílem a výsledkem je znalost, na něj navazuje tolerance a pochopení, které ústí do tolerance a vrcholem tohoto modelu je pak kooperace a jednání. Základem pro získání multikulturních kompetencí je znalost, v tomto případě znalost o jiných kulturách, etnicích a národech. Pokud jedinec získá dostatečné znalosti, lze postupovat v hierarchii výše – k pochopení, toleranci a následnému vytvoření postoje. Lze konstatovat, že bez dostatečných znalostí nelze vytvořit postoj. Pokud si jedinec vytvoří pozitivní postoj k cizincům, lidem jiných národností, může postupovat na nejvyšší stupeň – kooperace, znamená to, že jedinec dokáže

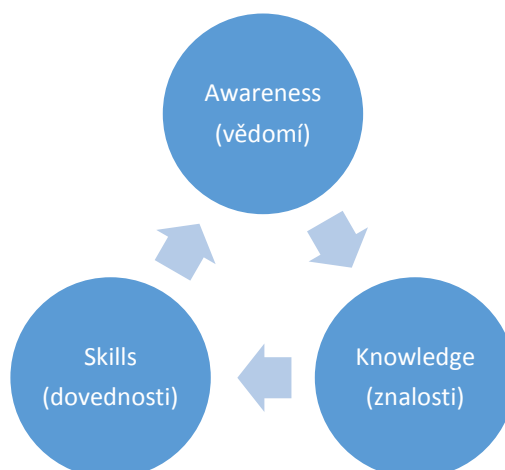
s lidmi odlišného etnika, národnosti či vyznání spolupracovat, což vede k adekvátnímu jednání v multikulturních situacích. (Hladík, 2010, s. 35)

### 2.2.5 Awareness, Knowledge and Skills model – Pope, Reynolds, Mueller (2004)

Podle Pope, Reynolds a Muellera (2004, s. 14-15) se multikulturní kompetence skládají ze tří částí, které jsou navzájem propojené a působí na sebe, avšak osvojení jedné této částí není podmínkou pro osvojení jiné z těchto tří částí. Model se tedy skládá z těchto částí:

- 1) **Multiculture Awareness – multikulturní vědomí** – obsahuje hodnoty, postoje, sebeuvědomění nebo schopnost být si vědom těchto hodnot a postojů. Také bez sebehodnocení není jedinec schopen pojmout adekvátní pohled na určitou kulturu bez stereotypů a předsudků. To vše je základní aspekt multikulturního vědomí.
- 2) **Multiculture Knowledge – multikulturní znalosti** – tyto znalosti se skládají ze znalostí o různých kulturních, národnostních skupinách a znalostmi o kulturních konstruktech, jako jsou rasová identita či akulturace. Znalosti také obsahují širokou škálu přesných informací a jedinec by měl být schopen je adekvátně využívat.
- 3) **Multiculture Skills – multikulturní dovednosti** – ty se skládají z chování, které jedinci umožní účinně aplikovat multikulturní vědomí a znalosti, jež byly jedincem internalizovány. Zásadní schopností patřící do multikulturních dovedností je schopnost jedince komunikovat napříč kulturami a porozumět, jak daná kultura ovlivňuje obsah jak verbální, tak neverbální komunikaci.

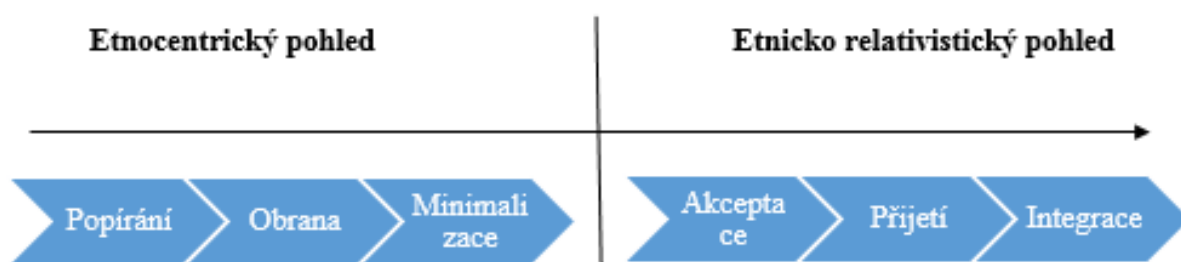
Autoři tvrdí, že bez základního multikulturního vědomí a znalostí je velmi náročné být multikulturně senzitivní. Znamená to tedy, že tyto tři části na sebe navzájem do vysoké míry působí a ovlivňují se navzájem.



Obrázek 5 – Model multikulturních kompetencí – Pope, Reynolds, Mueller

### 2.2.6 Model interkulturní citlivosti – Bennett (1986)

Dalším z řady modelů interkulturních kompetencí je hierarchický Model interkulturní citlivosti od M. J. Bennetta z roku 1986. Autor se pomocí tohoto modelu snažil vysvětlit, jakým způsobem lidé vnímají multikulturní realitu, přičemž autor vymezil dva hlavní pohledy, a to **etnocentrický** a **etnicko relativistický** pohled. Do etnocentrického pohledu pak spadají složky – popírání, obrana a minimalizace. Do etnicko relativistického patří složky – akceptace, přijetí a integrace.



Obrázek 6 – Model interkulturní citlivosti - Bennett

### **Etnocentrický pohled**

Nejvíce etnocentrickou složkou je popření, je to stav, kdy lidé popírají existenci kulturních rozdílů. To je stav, ve kterém jedinec vnímá vlastní kulturu jako jedinou a skutečnou, to znamená, že vzory, přesvědčení, chování a hodnoty, které představují kulturu, jsou vnímány jako nepochybně skutečné či pravdivé. Jiných kultur si jedinec buď nevšímá vůbec, nebo jsou chápány poněkud vágním způsobem. Výsledkem je, že kulturní rozdíly buď nemá zažity vůbec, nebo je vnímá jako spojitost s druhem nediferencované jinakosti, v extrémních případech se lidé z vlastní kultury mohou vnímat jako jediní skuteční "lidé" a ostatní lidi vnímají jako jednodušší formy v životním prostředí, které mají být tolerovány, využívány, nebo v případě potřeby odstraněny.

Po popření následuje obrana proti kulturním rozdílům, je to stav, ve kterém se jedinec z vlastní (nebo přijaté) kultury brání kulturním rozdílům, upřednostňuje svoji kulturu, vidí ji jako jedinou životaschopnou kulturu – jako nejvíce vyvinutou formu civilizace nebo alespoň jediný dobrý způsob, jak žít. Lidé v tzv. „obraně“ lépe přijímají diskriminační rozdíly, takže prožívání kulturních rozdílů je reálnější než u lidí v „popírání“. Svět je rozdělen na "my a oni", kde něčí vlastní kultura je nadřazená, a ostatní kultury jsou podřazené. Mohou si stěžovat, že přistěhovalci nebo jiné menšiny jim berou práci a je také pravděpodobné, že znají mnoho negativních stereotypů o "nich", včetně plné zásoby vtipů s důrazem na předpokládané nedostatky jiných kultur.

Minimalizace kulturní odlišnosti je stav, ve kterém elementy vlastního kulturního pohledu na svět, jsou vnímány jako univerzální. Hrozba spojená s kulturními rozdíly prožitými v oblasti obrany je neutralizován zahrnutím rozdílů do známých kategorií. Předpoklad, že typologie (osobnost, styl učení, atd.) platí stejně dobře ve všech kulturách je příkladem minimalizace. Lidé na minimalizaci nejsou schopni ocenit jiné kultury, protože nemohou vidět svou vlastní kulturu zřetelně.

### **Etnicko relativistický pohled**

Přijetí kulturních odlišností je stav, ve kterém je jedincova vlastní kultura prožívána jako jeden z množství stejně komplexních světových názorů. Diskriminací rozdílů mezi kulturami (včetně své vlastní), a vytvořením jakéhosi sebereflexivního pohledu, jsou

lidé s tímto světonázorem schopni rozlišit odlišné kultury od své vlastní, avšak stejně lidsky. Lidé v „akceptaci“ dokáží vytvořit kulturně obecné kategorie, které jim dovo-lují vytvořit řadu významných kulturních kontrastů napříč mnoha kulturami. Tito lidé nemusí být odborníky na jednu či více kultur, spíše jsou zblhlí v identifikaci, jak kulturní rozdíly obecně fungují v široké škále lidských interakcí.

Adaptace na kulturní rozdíly je stav, kdy prožívání jiné kultury přináší vnímání a chování odpovídající dané kultuře. Jedincův pohled na svět je rozšířen o příslušné konstrukty z jiných kultur. Lidé v „adaptaci“ mohou být empatictí – schopnost přijmout jiné kultury. Tito lidé jsou tedy schopni vyjádřit své alternativní kulturní pro-žívání pomocí kulturně vhodných pocitů a chování. Avšak adaptace není totožná jako asimilace. Pojem asimilace je chápán mnoha imigranty jako „tavicí kotlík“ (melting pot). Myšlenka asimilace navádí lidi, aby se vzdali toho, čím byli předtím a přijali pohled na svět svého hostitele – tedy dominantní kultury. Koncept adaptace však nabízí spíše alternativu než asimilaci. Adaptace zahrnuje rozšíření jedincova repertoáru přesvědčení a chování, nikoliv náhradu jedné kultury za druhou. Takže jedinec nemusí přijít o svou primární kulturní identitu, aby efektivně fungoval v jiném kulturním kontextu.

Integrace kulturních odlišností je stav, ve kterém jedincova zkušenost sebe sama je rozšířena o pohyb dovnitř a ven z odlišného kulturního pohledu na svět. Je to jakési přijetí kulturních odlišností do vlastní kultury a obohacování vlastní kultury o tyto nové prvky. (Bennett, 2004, s. 2-8)

### 2.3 Měření a hodnocení multikulturní kompetence

Kromě přírodních věd také vědy společenské, jako psychologie či pedagogika začaly být podrobovány měření a hodnocení. Často jsou využívány přístupy jak kvalitativní, tak kvantitativní. Co se týče měření a hodnocení multikulturních kompetencí, neexistuje jednoznačně správná a výhradní metoda, jak tyto kompetence změřit. Už jen proto, že autoři nejsou schopni se shodnout na jednotné definici, modelech či slož-kách multikulturních kompetencí, natož jakým způsobem je lze měřit.

Pokud je multikulturní kompetence pojímána jako výstup z procesu učení a pokud by měla být měřena, je nutné vědět, jaké jsou cíle tohoto procesu – učení. Výstupy z učení musí být totiž měřitelné, aby šlo zjistit, zda bylo dosaženo stanovených cílů.

Multikulturní kompetence lze měřit několika způsoby, a to buď kvantitativním, kvalitativním nebo smíšeným způsobem. (Hladík, 2014, 30-32)

### 2.3.1 Kvantitativní přístup

Kvantitativní přístup se zakládá na měření, které se snaží být objektivní, avšak vzhledem ke kulturní podmíněnosti měření není objektivní. Pokud však kulturní vlivy není možné eliminovat, je nutné počítat s kulturními specifiky.

Nástroje měřící úroveň multikulturní kompetence lze klasifikovat podle několika hledisek. Gamst, Liang a Der-Karabetian (2011 in Hladík, 2014, s. 37-38) rozdělili nástroje do osmi skupin podle cílů měření a cílové skupiny, pro kterou je nástroj určen.

1. Sebehodnotící nástroje, které slouží ke zjištění úrovně multikulturní kompetence v pomáhajících profesích (pedagogové, sociální pracovníci, psychologové atd.)
2. Evaluace sloužící supervizorům nebo trenérům v poradenství zaměřeného na kulturní kompetence účastníků výcviků a kurzů
3. Měření osobně vnímané zdatnosti související se zjišťováním míry důvěry ve vlastní kulturní kompetence při poskytování služeb (péče)
4. Nástroje používané k měření multikulturní kompetence v poradenství homosexuálů a bisexuálů
5. Nástroj zaměřený na kulturní kontext v poradenství pro ženy
6. Dotazník zjišťující pohled klientů na kulturní kompetence jejich poradců a poskytovatelů služeb
7. Měření ve vzdělávání, kdy se jedná o nástroje k měření multikulturních kompetencí učitelů a dalších pedagogických pracovníků
8. Nástroj, pomocí něhož je možné měřit osobnostní složky jedince tvořící základ úspěchu v multikulturní společnosti

Zde jsou stručně uvedeny některé nástroje v kvantitativním pojetí:

- **2004 - California Brief Multicultural Competence Scale (CBMCS)**
  - jeho autory jsou G. Gamst, R. Dana, A. Der-Karabetian, M. Aragon, L. Arellano, G. Morrow, L. Martenson
  - Cílem je měření kulturní kompetence u poradenských pracovníků
  
- **2003 – Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Survey – Counselor Edition – revised (MAKSS-CE-R)**
  - jeho autory jsou B. S. K. Kim, B.Y. Cartwright, P. A. Asay, M.J. D'Andre
  - Cílem je měření multikulturní kompetence poradenských pracovníků pomocí vícesložkového dotazníku
  
- **2002 - Multicultural Counseling Knowledge and Awareness Scale (MCKAS)**
  - J. G. Ponterotto, D. Gretchen, S. O. Utsey, B. P. Rieger, R. Austin
  - Jde o vícesložkový sebehodnotící nástroj k měření multikulturní kompetence poradenským pracovníků

Nástrojů určených pro měření kulturních/multikulturních kompetencí existuje mnohem více, avšak pro tuto práci není nutné uvádět všechny.

U každého měření se objevují jisté limity, nejinak je tomu i u kvantitativních měřících nástrojů. U sebehodnotících nástrojů je hlavním limitem objektivita, protože u sebehodnotících nástrojů je možnost zkreslení stavu. Tyto limity lze snížit pomocí různých metod, například souběžným testováním více druhů dotazníků nebo použitím testů sociální desirability.

### **2.3.2 Kvalitativní přístup**

Počátky kvalitativně orientovaného přístupu ve výzkumu multikulturní oblasti sahají do 80. let 20. století, kdy si autoři začali uvědomovat, že ne všechny oblasti výzkumu lze zkoumat kvantitativně a zároveň efektivně. Nejčastějšími metodami kvalitativně



orientovaných výzkumů jsou pozorování a rozhovory. Tyto metody jsou však často doplňujícími metodami z kvantitativního pojetí výzkumu, z čehož vzniká smíšený výzkum. Výhodou použití kvalitativní metody je oproti kvantitě flexibilita. Další metodou bylo například hodnocení učitelova portfolia, které je výsledkem učitelova snažení, posunu a výsledcích v dané oblasti. J. G. Ponterotto, J. Mendelsohn a Belizaire (2003) navrhly dvanácti stránkové portfolio, které je zaměřeno na dvacet specifických kompetencí studentů učitelských oborů pro základní a střední školy.

Autoři rozdělili kompetence do tří oblastí:

1. Osobní dispozice (6 kompetencí)
2. Znalosti (7 kompetencí)
3. Dovednosti (7 kompetencí)

Tyto kompetence pak byly vybrány na základě standardů multikulturního poradenství v USA, Standardů excelence v přípravě učitelů a ze studia literatury, která je zaměřena na multikulturní kompetence. (Hladík, 2014, 57-59)

### 3 FAKTORY

Lidé jsou ve svém životě ovlivňováni různými lidmi a věcmi, avšak každého ovlivňuje v určitých věcech či postojích něco jiného a do jiné míry. Lidé či věci kolem nás, nás mohou ovlivňovat více či méně, je to individuální, často si ani neuvědomujeme, že nás někdo nebo něco ovlivňuje a jsme si jisti, že je to čistě náš názor. Někdy si však míru ovlivnění uvědomujeme a buď nám to nevadí, nebo se snažíme vymezit si vlastní názory a postoje. Nejinak je tomu v procesu multikulturního učení.

Do jisté míry nás ovlivňují lidé kolem nás, ať už je to rodina, spolužáci ve škole, spolupracovníci v práci, přítel či přítelkyně, přátelé nebo prarodiče. Nejsou to však jen lidé kolem nás, ale například veřejně známí lidé, politici či známí umělci.

Nejsou to však jen lidé, kteří ovlivňují proces multikulturního učení, ale jsou to také aktuální zprávy, sociální sítě, dokumenty nebo dokonce filmy či seriály, v některých případech i hudba.

Faktory, které na nás každý den působí a ovlivňují, nás mohou působit zvnějšku a jiné zase zevnitř, lze je tedy nazvat jako sociální, tedy ty, které působí zvnějšku – naše okolí, lidé, prostor, ve kterém se pohybujeme, a ty, co na nás působí zevnitř lze nazvat intrapersonální.

Tyto faktory byly vymezeny na základě předchozího výzkumu v rámci projektu IGA 2015/003. Byly také vymezeny dvě kategorie faktorů, které ovlivňují multikulturní učení žáků středních škol. (Sobková, 2015, s. 30)

1. Sociální
2. Intrapersonální

Jak již bylo zmíněno, do sociální kategorie patří faktory, které na jedince působí zevnějšku, dají se pojmout jako sociální prostředí, primární a sekundární skupina či kulturní kontext, ve kterém jedinec žije.

Do intrapersonální kategorie lze zařadit ty faktory, které ovlivňují jedince zevnitř, působí na jeho myšlení, chování a prožívání. Tyto faktory zahrnují především jedincovu zkušenost, osobnostní vlastnosti, temperament, povahové rysy a charakter. I tyto faktory ovlivňují jedincovy postoje, chování a prožívání multikulturních situací. Následující tabulka jasně vymezuje veškeré faktory, které do jisté míry ovlivňují proces multikulturního učení u žáků středních škol, se kterými budeme dále pracovat.

Tabulka 2 – Rozdělení faktorů do kategorií

	<b>Faktory</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Druh kategorie</b>
1.	Otec	Rodina	Sociální
2.	Matka		
3.	Prarodiče nebo širší rodina		
4.	Sourozenci		
5.	Partner		
6.	Chut' poznávat něco nového	Motivace	Intrapersonální
7.	Potřeba se dorozumět		
8.	Zájem o odlišné kultury		
9.	Znalost cizího jazyka		
10.	Cestování do zahraničí		
11.	Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin		
12.	Dokumentární pořady	Škola	Sociální
13.	Klima školy		
14.	Klima třídy		
15.	Osobnost učitele		
16.	Vyučovací předměty ve škole		
17.	Způsob výuky předmětu	Širší sociální kontext	Sociální
18.	Politická strana, se kterou sympatizuji		
19.	Zpravodajství (zprávy)		
20.	Příslušnost ke skupině, která je mi blízká		
21.	Víra	Vrstevnická skupina	Sociální
22.	Filmy, seriály		
23.	Kamarádi		
24.	Spolužáci		
25.	Sociální sítě (Facebook, Twitter...)		

## 3.1 Sociální kategorie

### 3.1.1 Rodina

Nejvýznamnějším a nezastupitelným socializačním činitelem v životě jedince je rodina. Socializace probíhá od novorozeneckého věku dítěte v rámci rodinné výchovy, kdy dítě pomocí sociálního učení získává zkušenosti v rámci sociálních interakcí. Zpravidla se jedná o interakci matka-dítě, která je uskutečňována v raném věku dítěte, nejčastěji do věku tří let, kdy následuje vstup do mateřské školy. (Nakonečný, 2011, s. 215-217)

Giddens (2013, s. 269) označuje **matku** jako nejdůležitější osobu pro dítě v raném věku, ale tento fakt do značné míry ovlivňuje forma kontaktu a jeho pravidelnost. Vztah matky a dítěte se během dětství a dospívání může změnit.

Rodina je primární sociální skupina, ve které jedinec přebírá hodnoty, vzorce chování a jednání. Dnešní podoba rodiny se od té historické změnila, ale její funkce zůstávají téměř totožné:

1. Biologicko-reprodukční
2. Sociálně – ekonomická
3. Ochranná
4. Socializačně výchovná
5. Rekreační
6. Emocionální

Rodina obsahující rodiče a děti se nazývá nukleární a rodina rozšířená je ta, do které se řadí i širší rodina, tedy prarodiče a další členové. (Kraus, 2014, s. 79-83)

V této práci operujeme také se členy rodiny rozšířené, protože pracujeme nejenom s **rodiči, sourozenci**, ale také **prarodiči a širší rodina**. Do kategorie Rodina byl zařazen také **partner**, který hraje v období dospívání u adolescentů významnou roli.

V období dospívání je rodina pro jedince stále důležitým sociálním zázemím, ale dospívající se od rodiny začínají odpoutávat a osamostatňovat se, dochází také k proměně vztahů mezi rodiči a dítětem a k redukci nadřazenosti rodičovské autority. (Vágnerová, 2012, s. 396)

Proto bude velmi zajímavé sledovat ve výsledcích výzkumu míru ovlivnění procesu multikulturního učení jak matkou., tak ostatními členy rodiny.

### 3.1.2 Škola

Dalším socializačním faktorem je škola a její prostředí. Učí děti respektu k autoritě, disciplíně, dodržování pravidel, má určitý systém odměn a trestů. Avšak mezi nejdůležitější cíle školy patří vzdělávání žáků. (Giddens, 2013, s. 270) Ve školním prostředí působí hned několik aspektů. Patří sem i spolužáci, ale protože jsou to věkově stejné skupiny, byli zařazeni do vrstevníků.

Do této kategorie patří **klima školy**, které Kraus (2014, s. 107-109) popisuje jako trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků, kteří ho tvoří a prožívají v interakci. Autor také upozorňuje na situaci ve třídě, kterou lze volně pojmenovat jako **klima třídy**, které lze definovat jako trvalejší sociální a emocionální naladění ve třídě, které účastníci v interakcích prožívají.

Důležitou roli při procesu multikulturního učení hraje pedagog. I na něm závisí, jaký vztah bude mít se žáky, jak pojme výuku, ale jakými osobnostními vlastnostmi disponuje.

V období dospívání mají žáci tendenci být k učiteli kritičtější, méně tolerantní a hodnotí jej přísněji. Také již není samozřejmostí automatická akceptace učitelova názoru či rozhodnutí. Žáci mají často tendence učitele záměrně provokovat, symbolicky konfrontovat či projevovat negativismus. S tímto vším se musí učitel na střední škole potýkat. Je to ovšem dáno rozporem mezi kritičností žáka vůči učiteli a požadavkem na **osobnostní vlastnosti učitele a způsobu vedení výuky**. (Vágnerová, 2012, s. 414-415)

Jak bylo v předchozí kapitole nastíněno, autoři nejčastěji vymezují multikulturní kompetence jako soubor znalostí, dovedností a postojů. A jedním z hlavních činitelů, kde získat základní znalosti o jiných kulturách, náboženstvích a etnicích je právě škola skrze **vyučovací předmět**. V Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) je vymezena Multikulturní výchova (dále jen MKV) jako jedno z průřezových témat, čímž je pokryt zdroj důležitých informací. Je však nutné rozlišovat typy středních škol, často totiž zjistíme, že na středních školách, respektive na oborech zakončených výučním listem a na středních odborných školách RVP neobsahuje Multikulturní výchovu ve svých průřezových tématech. Jedná se pouze o gymnázia. Proto je obsah MKV tedy obsažen v jiném průřezovém tématu, nejčastěji Občan v demokratické společnosti.

MKV je tedy jedním z průřezových témat. Je plně v kompetenci školy, ve kterých ročnících, a jakým způsobem budou průřezová témata vyučována. Předepsán není ani způsob výuky.

Existují tři základní způsoby výuky:

1. integrace do vyučovacích předmětů
2. zavedení samostatného vyučovacího předmětu
3. projektové vyučování

Ovšem každý způsob má své výhody, ale také svá úskalí. (rvp.cz, [b.r.]

Škola má za úkol kromě systematické edukace žáků plnit také další poslání. Jak popisují Janík, Kraus a Vacek (2008, s. 103), posláním školy by měla být proměna společnosti v multikulturní celek se vzájemně vyrovnanými subsystemy. Místo soutěživosti je třeba se zaměřit na spolupráci a kooperaci. Ústředním motivem se pak jeví uplatňování kooperace při plném respektování všech sociálních, kulturních a náboženských rozdílů.

### 3.1.3 Širší sociální kontext

Tato kategorie zahrnuje faktory, které jedince obklopují bezprostředně každý den. Každý člověk vyrůstá v určitém sociálním kontextu, který je určen lokálními a regionálními aspekty, náboženstvím, politickou situací a také kulturním prostředím, ve kterém jedinec žije. Právě **víra** může člověka do jisté míry ovlivňovat v procesu multikulturního učení. Každé náboženství, náboženská skupina či jiná alternativní náboženství mají svá pravidla a těmi do jisté míry jedinec uzpůsobuje své chování, prožívání a postoje. V mnoha případech pak lidé přebírají názory náboženské skupiny a potlačují tak své vlastní.

Existují lidé, kteří jsou bez politického vyznání, avšak jsou lidé, kterým **politika** a jejich politická vyhraněnost vstupuje každým dnem do života a zásadně jej ovlivňuje. Je proto vhodné brát v potaz také tuto složku, která může značně ovlivňovat jedincovo myšlení, chování a jednání.

Denně do lidského života vstupují také média, která hrají důležitou roli v utváření si pohledu na svět, jeho vnímání, taktéž jsou důležitým činitelem v procesu socializace.

Podle Krause (2014, s. 127) se jeví jako významný a nepostradatelný prostředek vzdělávání, výchovy, akulturace, multikulturní výchovy a socializace jedince.

Ať už v pomoci rozhlasu, televize, novin, časopisů či internetu, **zprávy** jsou jedním z nejdůležitějších zdrojů nejnovějších a aktuálních informací. Je však nutné, aby lidé byli schopni si tyto informace ověřovat také z jiných zdrojů, vyhledávat další informace a nevěřit bezmezně všemu, co na ně vychrlí rádio, televize či internet. Jsou zde proto obavy, aby média nepůsobila až přespříliš na názory, postoje a chování. (Giddens, 2013, s. 271)

Dalším faktorem, který lze zařadit do širšího sociálního kontextu a se kterým lze počítat v procesu multikulturního učení je **skupina, která je jedinci blízka**, tedy taková skupina, do které jedinec buď patří, nebo do ní patřit chce. Je to většinou menší skupina, jejíž členové mají společný cíl, vytvářejí společné normy, které jsou závazné pro členy skupiny a určují si role ve skupině. Těmto skupinám také odpovídá přímý osobní kontakt. (Kořa, 2013, s. 52)

Je dokázáno, že lidé se ve skupině chovají jinak, než jsou-li sami. (Hayesová, 2013, s. 138-139) Pouze přítomnost jedince ve skupině spouští mnoho psychologických procesů - tlak na přizpůsobení, souhlas s ostatními, tendenci ke spolupráci. Jedním z neškodlivějších procesů, které probíhají ve skupině je však skupinové myšlení.

#### Skupinové myšlení se může projevat:

- Zdání dokonalosti – všechna rozhodnutí budou správná
- Stereotypní jednání a pření se – namísto diskuze a logického usuzování
- Tlak na váhající členy skupiny – přizpůsobit se
- Nerealistické zdání jednomyslnosti členů skupiny
- Iluze morálnosti – přesvědčení, že jednání a rozhodování skupiny je správné a morální (Janis 1972 in Hayesová, 2003, s. 139)

Kořa (2013, s. 62) také uvádí pojem konformismus, který znamená přizpůsobivost. Sociální konformismus souvisí s tlakem vyvíjeným sociální skupinou na jedince. Míra konformismu u jedince odpovídá jeho míře sebedůvěry, potřebě nezávislosti a míře dominance. Pokud je jedinec konformní, snadno podléhá skupinovému tlaku, přizpůsobuje se, opomíjí svůj hodnotový žebříček, názory a postoje a přijímá ty sku-

pinové. Je tedy zřejmé, že vliv skupiny, která je jedinci blízká, hraje velkou roli v myšlení, názorech a postojích a ovlivňuje tak proces multikulturního učení.

### 3.1.4 Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina je primární skupina, zpravidla neformální, kdy její počátky lze pozorovat již v tzv. herních skupinách, ze kterých se postupem času vyvíjí skutečné vrstevnické skupiny, které však začínají fungovat až v průběhu školní docházky. Tato skupina je založena na věkové a názorové blízkosti, z něhož vyplývá souhlasné jednání. V této době už mají děti potřebu se sdružovat a spolupracovat.

Vrstevnická skupina je pro děti a mládež přirozená forma života. Členové takové skupiny pocítují silný pocit solidarity a příslušnosti k dané skupině. Tyto skupiny pak mívají vlastní systém hodnot a norem a určitý systém sociální kontroly.

Vrstevnické skupiny mládeže se pak postupně vymaňují z přímé kontroly dospělých, skupiny jsou jakýmsi prostředkem manifestace touhy po svobodě a samostatnosti. Z osobní nevyhraněnosti pak často vyplývá konformita, která v těchto skupinách vládne a která se týká všech aspektů života jedince – oblékání, vyjadřování, chování a hlavně hodnotová orientace. (Kraus, 2014, s. 88-89)

V období dospívání je vrstevnická skupina nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory a jedinec se s ní často identifikuje. (Vágnerová, 2012, s. 398)

Také vrstevnická skupina je jedním ze socializačních faktorů. Tato skupina má značný vliv na utváření osobnosti jedince, prostřednictvím přebírání různých cílů, norem, hodnot, pravidel a vzorců chování. Je pravděpodobné, že vztahy s lidmi ve stejném věku mají vliv nejen v období dětství a dospívání, ale i v dalším životě jedince. (Giddens, 2013, s. 270)

Je tedy zřejmé, že vrstevnická skupina má na jedince značný vliv, ovlivňuje jeho myšlení, ale také chování, prožívání, hodnotový systém. Otázkou pak bude, do jaké míry ovlivňuje proces multikulturního učení.

Do této kategorie byl zařazen také faktor **Sociální sítě**, protože právě sociální sítě jsou jedním z nejvíce používaných způsobů komunikace mezi dospívajícími. Dá se říci, že sociální sítě jsou nedílnou součástí každodenního života dospívajících. Do této kategorie byly také zařazeny **Filmy a seriály**, protože jsou pro dospívající důle-



žitým pojítkem v rámci trávení volného času a komunikace. Další faktory patřící do této kategorie jsou **spolužáci** – tedy věkově totožní jedinci umístění do stejné třídy a **kamarádi**, kteří jsou na rozdíl od spolužáků svobodnou volbou jedince.

## 3.2 Intrapersonální kategorie

### 3.2.1 Motivace

Obecně lze motivaci pojmout jako psychickou kauzalitu, která má svou vlastní dynamiku, která určuje cíle chování. Je to také časově různě dlouhá tendence vyjadřující proces zaměřování chování k dosažení určitého cíle. Přírozenými složkami motivace jsou intenzita a trvání, to znamená, že na dosažení různých cílů vynakládá jedinec různou míru úsilí. (Nakonečnný, 2011, s. 380)

V tomto případě byly do kategorie Motivace zařazeny tyto činnosti, znalosti či dovednosti, ke kterým by měl být jedinec motivován:

- **Chut' poznávat něco nového** – v každém člověku pramení touha poznávat nové věci, lidi či místa.
- **Potřeba se dorozumět** – tato potřeba motivuje jedince k naučení se adekvátně komunikovat nejen s lidmi hovořící stejným jazykem, ale také s cizinci. Každý jazyk má svá specifika, která by měl jedinec respektovat.
- **Zájem o odlišné kultury** – Aby se jedinec zajímal o jiné kultury, je také potřeba motivace, ať už je motivován v rámci práce na školním projektu, poznání člověka jiného etnika či v rámci studijního pobytu v jiné zemi.
- **Znalost cizího jazyka** – V dnešní době je již nezbytností ovládat alespoň jeden světový jazyk. Znalost cizího jazyka může do jisté míry ovlivnit vnímání lidí z jiných kultur, etnik či národů. Je však potřeba, aby jedinec, který má si ce slovní zásobu dokázal také rozpoznat specifika daného jazyka a nedošlo tak k omylu, nedorozumění či dokonce konfliktu.
- **Cestování do zahraničí** – Motivy k cestování do zahraničí jsou různé, někdo chce poznávat jiné prostředí, přírodu nebo například jede do zahraničí v pracovní věci. Ovšem vždy je to otázka motivace.

- **Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin** – Ať už jedinec chce nebo ne, ani v naší zemi se nelze vyhnout cizincům či příslušníkům jiných etnik, a to z důvodu narůstajícího počtu cizinců na našem území.
- **Dokumentární pořady** – tento typ pořadů byl záměrně zařazen do kategorie Motivace, protože to není typický druh pořadu pro mládež. K tomu, aby jedinec sledoval dokumentární pořady, musí být jakýmkoli způsobem motivován (např. téma dokumentu, domácí úkol ...)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

Praktická část práce zjišťuje, které faktory nejvíce ovlivňují multikulturní učení žáků středních škol. Nejprve bylo potřeba vymezit nejdůležitější faktory, které by mohly proces multikulturního učení žáků středních škol ovlivňovat. Bylo tedy vymezeno 25 faktorů, které byly následně rozděleny do pěti kategorií. Jelikož je každý proces, tedy i proces multikulturního učení ovlivňován jak vnitřně, tak zvenčí, vymezené kategorie byly ještě rozděleny na sociální a intrapersonální. Do sociálních kategorií byly zařazeny tyto kategorie – škola, rodina, vrstevnická skupina, širší sociální kontext. Do intrapersonální byla zařazena motivace. Pro přehlednost bylo vytvořeno následující schéma.



Obrázek 7– Rozdělení kategorií podle druhu

Ohledně problematiky multikulturního učení se na našem území příliš mnoho výzkumů nerealizuje, proto je toto téma nejenom potřebné, ale také aktuální a jeho výsledky mohou přinést nové skutečnosti. S výsledky lze dále pracovat, zajistit potřebné intervence či přizpůsobit multikulturní výchovu tak, aby byla co nejvíce efektivní.

## 4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem této práce je vymezení hlavních faktorů, které ovlivňují proces multikulturního učení žáků středních škol. Budeme také zjišťovat, která ze sociálních kategorií faktorů (Rodina, Škola, Vrstevníci, Širší sociální kontext) nejvíce působí na intrapersonální kategorii faktorů (Motivaci). Rozdělení kategorií viz tabulka na předchozí straně.

## 4.2 Výzkumné otázky a cíle

Hlavní výzkumnou otázkou je:

**Jaký vliv mají z pohledu žáků středních škol vybrané faktory na proces multikulturního učení?**

- Které faktory nejvíce působí na proces multikulturního učení žáků středních škol?
- Které faktory nejvíce působí na proces multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na druhu střední školy?
- Které faktory nejvíce působí na proces multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na pohlaví?
- Která sociální kategorie faktorů nejvíce působí na intrapersonální kategorii faktorů (motivace)?

Hlavním cílem výzkumu je **zjistit z pohledu žáků středních škol vliv faktorů na multikulturní učení**. Od hlavního výzkumného cíle jsme odvodili dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, které faktory nejvíce působí na proces multikulturního učení žáků středních škol
- Zjistit, zda existují rozdíly v preferenci faktorů v závislosti na pohlaví  
H<sub>1</sub>: Existují rozdíly v preferenci faktorů multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na pohlaví

- Zjistit, zda existují rozdíly v preferenci faktorů v závislosti na druhu střední školy  
H<sub>2</sub>: Existují rozdíly v preferenci faktorů multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na druhu střední školy
- Zjistit, která ze sociálních kategorií faktorů nejvíce působí na intrapersonální kategorii faktorů multikulturního učení  
H<sub>3</sub>: Existují rozdíly v preferenci sociálních kategorií a jejich působení na intrapersonální kategorii u multikulturního učení žáků středních škol

Výzkum je pojat kvantitativně, protože pokud chceme vymezit faktory, které nejvíce ovlivňují multikulturní učení žáků středních škol, lépe dosáhneme výsledku pomocí většího a různorodého výzkumného vzorku.

### 4.3 Výzkumný soubor

Základním souborem pro tuto práci jsou žáci středních škol. V České republice ve školním roce 2015/2016 se na středních školách vzdělávalo celkem 412 529 žáků na 1310 školách. Na 336 gymnáziích se vzdělávalo 127 205 žáků, na 811 středních školách s obory zakončenými maturitní zkouškou 178 887 žáků a na středních školách s obory zakončenými výučním listem 91 601 žáků. (MŠMT, 2016)

Pro výzkumné účely bylo stanoveno kritérium, že výzkumný vzorek musí obsahovat všechny druhy škol, tedy žáky gymnázií, žáky středních škol, jejichž obor je zakončen maturitní zkouškou a také žáky, kteří studují na středních odborných školách a učilištích a jejichž obor je zakončen výučním listem. Jedním z cílů výzkumu je právě porovnat výsledky těchto tří skupin žáků.

Vzhledem ke snaze, aby byl výzkumný vzorek co nejvíce reprezentativní, byla využita metoda stratifikovaného náhodného výběru. V první řadě byly vybírány kraje, které budou ve výzkumu zastoupeny. Ze 14 krajů v České republice byly losovány 4 kraje. Vylosovanými kraji byly: Hlavní město Praha, Jihomoravský, Moravskoslezský a Zlínský kraj. Dalším krokem bylo losování konkrétních škol v městech ve vylosovaném kraji, a to pomocí webové stránky [www.stredniskoly.cz](http://www.stredniskoly.cz), která přehledně eviduje všechny střední školy v České republice. Z každého kraje byl losován jeden

typ školy – gymnázium, střední škola s obory zakončenými maturitní zkouškou a střední škola s obory zakončenými výučním listem. Aby byl výzkumný vzorek široký, v každé vybrané škole byl pak losován jeden ročník, ve kterém bude výzkum probíhat.

V následující tabulce jsou uvedeny počty škol a počty respondentů z každé školy a ročníku. V rámci zachování anonymity zde nebudou uvedeny názvy škol, ale pouze

Tabulka 3 – Respondenti

Kraj	Město	Typ školy	Ročník	Počet respondentů
<b>Hlavní město Praha</b>	Praha	- Gymnázium	2	87
		- Střední škola s maturitou	2	87
		- Střední škola s výučním listem	-	-
<b>Jihomoravský</b>	Brno	Gymnázium	3	102
		- Střední škola s maturitou	1	39
	Kyjov	- Střední škola s výučním listem	2	18
<b>Zlínský</b>	Zlín	- Gymnázium	2	98
		- Střední škola s maturitou	3	120
	Otrokovic	- Střední škola s výučním listem	2	67
<b>Moravskoslezský</b>	Ostrava	- Gymnázium	-	-
		- Střední škola s maturitou	1	21
		- Střední škola s výučním listem	3	25
<b>Celkem</b>	6 měst	10 škol		664 respondentů

Z celkově 12 oslovených škol byl výzkum proveden pouze na 10 školách, a to z důvodu neochoty 2 škol spolupracovat. Z celkového počtu 693 rozdaných dotazníků bylo vyřazeno kvůli neúplnému vyplnění dotazníku 29 dotazníků, úplně vyplněných dotazníků bylo tedy 664 kusů, celková návratnost byla tedy 96 %.

## 4.4 Výzkumný nástroj

Jelikož je téma kvantitativně orientováno, jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník. Výhodou dotazníkového šetření je časová nenáročnost, získání mnoha respondentů a relativně rychlé vyhodnocení dat. (Chráška, 2007, s. 173)

### 4.4.1 Dotazník

Dotazník byl vytvořen na základě předchozího výzkumu v rámci projektu IGA Mgr. Jakubem Hladíkem, Ph.D., který dal souhlas k využití svého dotazníku právě pro tuto práci. Souhlas s použitím dotazníku viz příloha I.

Dotazník je anonymní, respondenti pouze v hlavičce uvádí identifikační údaje. Respondenti tedy uvádí věk, pohlaví a druh školy, kterou navštěvují (gymnázium, střední škola s maturitou, střední škola bez maturity – s výučním listem). Údaje o pohlaví a druhu střední školy jsou pro nás významné, protože s nimi dále ve výzkumu budeme pracovat a zaznamenávat rozdíly mezi preferencemi v rámci pohlaví či druhu školy.

Dotazník se snaží zjistit, které faktory nejvíce ovlivňují multikulturní učení žáků středních škol. Bylo vymezeno 25 faktorů z 5 kategorií. Mezi tyto kategorie řadíme: **rodinu, školu, vrstevníky, motivaci a širší sociální kontext**. Tyto kategorie jsou dále rozděleny na sociální, kam spadá rodina, škola, širší sociální kontext a vrstevníci a na kategorii intrapersonální, kam řadíme motivaci. Rozdělení faktorů přehledně ukazuje tabulka x na následující straně.

Dotazník je rozdělen na 4 části, první část se zajímá o to, do jaké míry vymezené faktory ovlivňují žáky středních škol v získávání informací, druhá část, do jaké míry ovlivňují faktory znalosti žáků o odlišných kulturách, třetí část do jaké míry ovlivňují faktory způsob komunikace žáků středních škol s lidmi odlišných kultur a poslední, čtvrtá část zkoumá, do jaké míry ovlivňují vybrané faktory respondentův vztah k lidem odlišných kultur. Každá ze čtyř částí obsahuje právě 25 vymezených faktorů, respondent v každé ze čtyř částí dotazníku zaznamenává, do jaké míry jej daný faktor ovlivňuje. Respondenti své odpovědi označují na pětibodové škále, kde 1 znamená minimální ovlivnění a 5 znamená maximální ovlivnění faktorem. Dotazník viz příloha II.



Tabulka 4- Rozdělení faktorů do kategorií

	<b>Faktory</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Druh kategorie</b>
1.	Otec	Rodina	Sociální
2.	Matka		
3.	Prarodiče nebo širší rodina		
4.	Sourozenci		
5.	Partner		
6.	Chuť poznávat něco nového	Motivace	Intrapersonální
7.	Potřeba se dorozumět		
8.	Zájem o odlišné kultury		
9.	Znalost cizího jazyka		
10.	Cestování do zahraničí		
11.	Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin		
12.	Dokumentární pořady	Škola	Sociální
13.	Klima školy		
14.	Klima třídy		
15.	Osobnost učitele		
16.	Vyučovací předměty ve škole		
17.	Způsob výuky předmětu	Širší sociální kontext	Sociální
18.	Politická strana, se kterou sympatizují		
19.	Zpravodajství (zprávy)		
20.	Příslušnost ke skupině, která je mi blízká		
21.	Víra	Vrstevnická skupina	Sociální
22.	Filmy, seriály		
23.	Kamarádi		
24.	Spolužáci		
25.	Sociální síť (Facebook, Twitter...)		

#### 4.4.2 Provedení dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření bylo provedeno v období od března do října 2016 na středních školách ve vybraných krajích České republiky. Všechny školy, které se výzkumu účastnily, ochotně spolupracovaly. I přes to, že výzkumník nebyl přítomen v průběhu výzkumu ve všech třídách, vyučující, kteří prováděli výzkum, byli řádně poučeni a byly jim předány potřebné informace k instruování žáků k vyplnění dotazníků.

#### 4.4.3 Způsob zpracování dat

Po zadání dat do tabulky v programu MS Excel budou data dále analyzována v programu SPSS verze 21. Podrobné zpracování dat a prezentace výsledků následuje v další kapitole.

#### Pro výzkumné otázky:

VO1: Které faktory nejvíce působí na proces multikulturního učení žáků středních škol?

- Pro odpověď na tuto výzkumnou otázku budou použity metody popisné statistiky, a to průměrné hodnoty a směrodatné odchylky
- Výsledek tohoto výpočtu bude pro lepší přehlednost znázorněn v tabulce, která tyto faktory seřadí sestupně podle preference respondentů, od nejvíce působícího faktoru až po ten nejméně působící
- Po zpracování dat pomocí těchto metod budou faktory seřazeny v tabulce podle míry vlivu na proces multikulturního učení žáků středních škol

VO2: Které faktory nejvíce působí na proces multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na druhu střední školy? (hypotéza H<sub>1</sub>)

- Pro získání odpovědi na tuto výzkumnou otázku budou použity metody popisné statistiky, ale také analýza rozptylu (Anova), protože působící faktor, v tomto případě druh školy má více jak dvě kategorie (3 druhy škol)

VO3: Které faktory nejvíce působí na proces multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na pohlaví? (hypotéza H<sub>2</sub>)

- Pro získání odpovědi na tuto výzkumnou otázku bude použit Levenův test (T-test), protože operujeme pouze se dvěma kategoriemi působícího faktoru, kterým je zde pohlaví (muž X žena)

VO4: Která sociální kategorie faktorů nejvíce působí na intrapersonální kategorii faktorů (motivace)? (hypotéza H<sub>3</sub>)

- Nejdříve bude provedena korelace, díky které bude zjištěna souvislost mezi jednotlivými kategoriemi
- Následně bude provedena regresní analýza (lineární regrese) s cílem zjistit, které sociální kategorie ovlivňují intrapersonální kategorii - Motivaci

V rámci snahy o co nejpřesnější zařazení faktorů do kategorií byla provedena faktorová analýza. Tato statistická **metoda** seskupuje data, která spolu vysoce **korelují** a redukuje tak počet původních proměnných na menší počet **faktorů**, v tomto případě kategorií. (Chráska, 2007, 140-141) Výsledky ukázaly, že původní rozdělení faktorů do jednotlivých kategorií nebylo přesné a pomocí této analýzy se spolu seskupily právě ty faktory, které spolu nejvíce korelují. Nově tak vznikla další kategorie, kam se zařadily faktory *Zpravodajství* a *Dokumentární pořady*. Tato kategorie byla nazvána Média. Faktor *Zpravodajství* dříve patřil do kategorie Širší sociální kontext a faktor *Dokumentární pořady* dříve patřil do kategorie Motivace. Nové uspořádání kategorií přehledně zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 5 - Přehled kategorií

5 původních kategorií	6 nově vzniklých kategorií
Rodina	Rodina
Škola	Škola
Motivace	Motivace
Vrstevnická skupina	Vrstevníci
Širší sociální kontext	Referenční skupina
	Média

Tabulka s výsledky faktorové analýzy, která jasně a přehledně ukazuje korelaci mezi jednotlivými činiteli multikulturního učení a výsledné faktory, kde se jasně vymezuje novou kategorií – Média.

Tabulka 6 - Faktorová analýza

Položky (činitelé multikulturního učení)	Faktory					
	1	2	3	4	5	6
Potřeba se dorozumět	0,794					
Chuť poznávat něco nového	0,793					
Znalost cizího jazyka	0,763					
Zájem o odlišné kultury	0,748					
Cestování	0,715					
Setkávání se s cizinci a příslušníky menšin	0,691					
Matka		0,829				
Otec		0,802				
Sourozenci		0,706				
Prarodiče nebo širší rodina		0,697				
Partner		0,516				
Vyučovací předměty ve škole			0,806			
Způsob výuky předmětu			0,765			
Osobnost učitele			0,749			
Klima školy			0,670			
Klima třídy			0,625			
Politická strana, se kterou sympatizuji				0,758		
Víra				0,712		
Příslušnost ke skupině, která je mi blízká				0,723		
Sociální síť					0,771	
Filmy, seriály					0,726	
Kamarádi					0,557	
Spolužáci					0,453	
Zpravodajství (zprávy)						0,755
Dokumentární pořady						0,649
Eigenvalue	8,83	3,51	1,63	1,30	1,16	1,03
% variance	35,34	14,05	6,50	5,20	4,65	4,10
Cronbachovo $\alpha$	0,871	0,866	0,914	0,701	0,775	0,540

**S tímto novým rozdělením faktorů a vzniku nové kategorie budeme v práci nadále operovat, veškeré další výpočty či analýza dat bude vycházet z nového rozdělení.**

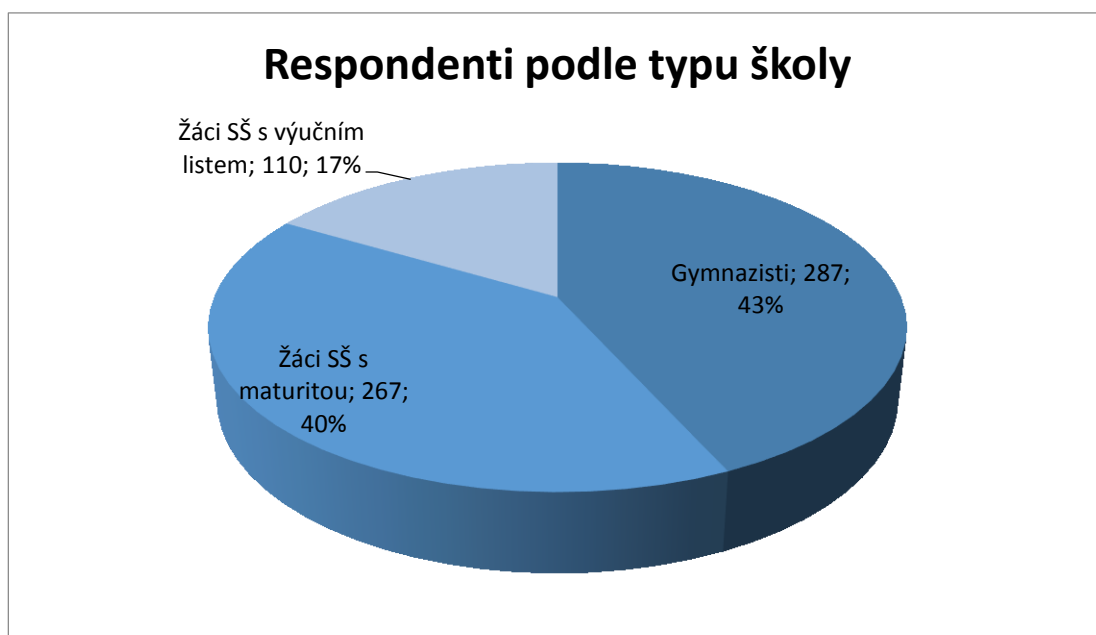
## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následující kapitole se budeme zabývat vyhodnocením výsledků výzkumu. Pro lepší přehlednost budou některá data graficky znázorněna.

### 5.1 Demografické údaje

Jak bylo výše uvedeno, celkem bylo sesbíráno 664 dotazníků. Z celkového počtu 664 respondentů je 352 žen, což činí 53 %, mužů je 312, což činí 47 %.

Co se týče druhu školy, respondenti měli na výběr ze tří možností, vybírali tedy mezi studiem na gymnáziu, na střední škole zakončené maturitní zkouškou a střední škole zakončené výučním listem. Tento údaj byl velmi důležitý, protože jedním z cílů této práce bylo zjistit, zda existují rozdíly v preferenci faktorů v závislosti na druhu střední školy. Respondentů, kteří studují na gymnáziu je 287, což činí 43 %, žáků středních škol, kteří studují obory zakončené maturitní zkouškou je 267, což činí 40 % a žáků, kteří studují obory (většinou na učilištích) zakončené výučním listem je 110, což činí 17 % z celkového počtu respondentů. Rozložení respondentů přehledně zobrazuje následující graf.



Graf 1 - Rozložení respondentů podle druhu škol

Jak již bylo zmíněno, v práci budeme pracovat s níže uvedenými 25 faktory, které spadají do šesti různých kategorií, následně tyto kategorie dělíme na sociální a intrapersonální. Faktory byly vymezeny v předchozím výzkumu v rámci projektu IGA 2015. (Sobková, 2015, s. 30) Sobková však pracovala s původním rozdělením faktorů, které byly rozděleny do 5 kategorií, avšak na základě výše uvedené faktorové analýzy (viz strana 51) je zde vyobrazeno novější rozdělení faktorů, nově do 6 kategorií.

Tabulka 7 – Nové rozdělení faktorů do kategorií

	<b>Faktory</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Druh kategorie</b>
1.	Otec	Rodina	Sociální
2.	Matka		
3.	Prarodiče nebo širší rodina		
4.	Sourozenci		
5.	Partner		
6.	Chut' poznávat něco nového	Motivace	Intrapersonální
7.	Potřeba se dorozumět		
8.	Zájem o odlišné kultury		
9.	Znalost cizího jazyka		
10.	Cestování do zahraničí		
11.	Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin		
12.	Dokumentární pořady	Média	Sociální
13.	Zpravodajství (zprávy)		
14.	Klima třídy	Škola	Sociální
15.	Klima školy		
16.	Osobnost učitele		
17.	Vyučovací předměty ve škole		
18.	Způsob výuky předmětu		

19.	Politická strana, se kterou sympatizují	Referenční skupina	Sociální
20.	Příslušnost ke skupině, která je mi blízká		
21.	Víra		
22.	Filmy, seriály	Vrstevníci	Sociální
23.	Kamarádi		
24.	Spolužáci		
25.	Sociální sítě (Facebook, Twitter...)		

Následující tabulka přehledně zobrazuje faktory podle největšího vlivu na MKU.

Tabulka zobrazuje faktory, které působí na všechny žáky středních škol bez rozdílu druhu studované školy či pohlaví.

Tabulka 8 - přehled faktorů podle působení na MKU

Pořadí	Faktory	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Cestování do zahraničí	3,415	1,022
2.	Setkávání s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	3,249	1,069
3.	Chůť poznávat něco jiného	3,160	0,931
4.	Znalost cizího jazyka	3,156	0,918
5.	Potřeba se dorozumět	3,098	0,901
6.	Dokumentární pořady	3,048	0,921
7.	Zájem o odlišné kultury	2,899	1,036
8.	Sociální sítě	2,794	0,973
9.	Zpravodajství	2,777	0,962
10.	Filmy, seriály	2,761	0,926
11.	Kamarádi	2,721	0,876
12.	Matka	2,546	1,081
13.	Otec	2,474	1,143
14.	Partner	2,436	1,161
15.	Vyučovací předměty ve škole	2,400	0,889
16.	Spolužáci	2,348	0,907
17.	Osobnost učitele	2,333	0,925

18.	Způsob výuky předmětu	2,317	0,881
19.	Sourozenci	2,283	1,063
20.	Prarodiče nebo širší rodina	2,219	1,015
21.	Příslušnost ke skupině, která je mi blízká	2,171	1,103
22.	Klima třídy	2,076	0,914
23.	Klima školy	2,055	0,897
24.	Víra	1,974	1,031
25.	Politická strana	1,791	0,896

Tabulka jasně ukazuje, že respondenti nejčastěji volili faktory z kategorie Motivace, která je zařazena v intrapersonálním druhu kategorie. Na prvních příčkách se objevují faktory jako *Cestování do zahraničí*, *Setkávání s osobami jiných kultur*, *Znalost jazyka* a *Potřeba se dorozumět*, o čemž svědčí, že žáci preferují faktory, které vyjadřují vlastní zkušenost s cizinci či osobami jiných kultur. Dále se zde objevují faktory jako *Chůť poznávat něco nového* či *Zájem o jiné kultury*, což považujeme za motivační faktor. Lze konstatovat, že i faktory z kategorie Média zaujaly vysoké pozice. Naopak na posledních příčkách se objevují faktory jako *Politická strana*, *Víra* a *Příslušnost ke skupině*, což může svědčit o tom, že respondenti ještě v této oblasti nemají jasně vymezeny názory, postoje či nějakou sounáležitost s určitou skupinou.

Zajímavé umístění pak vykazují faktory z kategorie Rodina, která zahrnuje rodiče (*Otce* a *Matku* zvlášť), *Sourozence*, *Prarodiče* a *širší rodinu*, ale do této kategorie spadá také *Partner*. Analýza výsledků ukázala, že žáci více volili *Matku* než *Otce*, avšak rozdíly nejsou tak markantní, v tabulce *Otec* následuje hned za *Matkou*. Je však potřeba brát v potaz věk respondentů, který se pohybuje od 15 do 18 roku, kdy obecně toto období nazýváme adolescence a podle Vágnerové (2012, s. 398) v tomto věku je pro žáky typické, že Rodina na ně má mnohem menší vliv, než například Vrstevníci či Média. Avšak *Partner*, který je zařazen do kategorie Rodina následuje v tabulce až za oběma rodiči, což je u této věkové skupiny respondentů docela překvapivé zjištění, jelikož toto období respondentů je typické pro navazování milostných vztahů a celkově lze konstatovat, že vrstevníci, ať už přátelé nebo spolužáci by měli mít na respondenty větší vliv.

Zajímavé je také umístění faktorů z kategorie Škola. Jelikož podle RVP (rvp.cz, [b.r.]) je v rámci průřezových témat Multikulturní výchova zavedena pouze na gym-



náziích, avšak žáci středních škol absolvovali výuku Multikulturní výchovy už na základních školách, měla by se tato skutečnost odrazit také v preferenci faktorů. Žáci uvedli, že z kategorie Škola na ně nejvíce působí faktor *Vyučovací předměty ve škole*, který se umístil na 15. příčce, dále *Osobnost učitele*, či *Způsob výuky předmětu*. Je tedy zřejmé, že velkou roli při realizaci multikulturní výuky na školách, hraje kromě předmětů také pedagog a jeho osobnost, která z velké části působí na žáky a právě na proces multikulturního učení.

## 5.2 Působení faktorů v závislosti na druhu školy

Jedním z cílů práce bylo zjistit, zda existují rozdíly v preferenci faktorů ovlivňujících proces multikulturního učení u žáků středních škol v závislosti na druhu navštěvované školy.

Byla stanovena hypotéza:

*H<sub>1</sub>: Existují rozdíly v preferenci faktorů multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na druhu střední školy*

Pro účely této práce byly vymezeny 3 druhy škol:

1. Gymnázium
2. Střední škola zakončena maturitní zkouškou
3. Střední škola zakončena výučním listem

Pro získání odpovědi byla použita analýza rozptylu, protože působící faktor, v tomto případě druh školy, má více než 2 kategorie. Také byly vypočítány průměrné hodnoty všech faktorů. Ty byly uspořádány do tabulky, a to podle největšího vlivu, tedy na prvních pozicích jsou faktory, které mají podle respondentů největší vliv a na posledních pozicích jsou pak faktory, které byly respondenty vyhodnoceny jako nejméně významné v procesu multikulturního učení.

**Žáci gymnázií**

Následující tabulka zobrazuje preference faktorů žáků gymnázií.

Tabulka 9 – Preference faktorů žáků gymnázií

Pořadí	Faktory	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Cestování do zahraničí	3,702	0,907
2.	Setkávání s cizinci	3,651	0,902
3.	Znalost cizího jazyka	3,295	0,871
4.	Chůť poznávat něco jiného	3,283	0,855
5.	Zájem o odlišné kultury	3,254	0,912
6.	Dokumentární pořady	3,207	0,854
7.	Potřeba se dorozumět	3,193	0,878
8.	Zpravodajství	2,843	0,900
9.	Sociální sítě	2,791	0,934
10.	Filmy, seriály	2,677	0,873
11.	Kamarádi	2,659	0,818
12.	Vyučovací předměty ve škole	2,489	0,875
13.	Způsob výuky předmětu	2,399	0,881
14.	Osobnost učitele	2,396	0,927
15.	Spolužáci	2,366	0,842
16.	Otec	2,355	1,029
17.	Partner	2,346	1,039
18.	Matka	2,320	0,919
19.	Sourozenci	2,129	0,952
20.	Příslušnost ke skupině, která je mi blízká	2,102	1,073
21.	Prarodiče nebo širší rodina	2,062	0,898
22.	Víra	2,021	1,024
23.	Klima třídy	2,000	0,877
24.	Klima školy	1,976	0,835
25.	Politická strana	1,889	0,936

Tato tabulka jasně ukazuje preference činitelů multikulturního učení žáků gymnázií. Na prvních pěti příčkách se umístily faktory z kategorie Motivace - *Cestování do zahraničí, Setkávání se s cizinci, Znalost cizího jazyka, Chut' poznávat něco jiného a Zájem o odlišné kultury*. Na dalších příčkách se umístily faktory z kategorií Média, kam byly zařazeny *Dokumentární pořady* a *Zpravodajství*, na dalších příčkách se umístily faktory z kategorie Vrstevníci a poté teprve faktory z kategorie Rodina a Škola. Mezi poslední faktory v tabulce, které značí nejnižší preferenci a tím tedy nejnižší míru ovlivnění multikulturního učení, žáci zařadili *Víru, Klima třídy* a *Klima školy* a *Politickou stranu*, která je jim sympatická. Zajímavé je také umístění *Matky*, která obsadila až 18. pozici, jež vykazuje nižší míru ovlivnění než například faktor *Otec* či *Partner*. Avšak hodnoty průměru jsou velmi těsné, nelze tedy hovořit o propastných rozdílech mezi jednotlivými členy Rodiny.

### Žáci středních škol zakončených maturitní zkouškou

Tabulka 10 - Preference faktorů žáků středních škol s maturitou

Pořadí	Faktory	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Cestování do zahraničí	3,337	0,980
2.	Znalost cizího jazyka	3,124	0,919
3.	Setkávání s cizinci	3,100	1,019
4.	Potřeba se dorozumět	3,081	0,905
5.	Chut' poznávat něco jiného	3,073	0,967
6.	Dokumentární pořady	2,958	0,881
7.	Zpravodajství	2,785	0,954
8.	Zájem o odlišné kultury	2,773	1,005
9.	Sociální síť	2,759	0,953
10.	Filmy, seriály	2,758	0,887
11.	Kamarádi	2,705	0,855
12.	Matka	2,670	1,099
13.	Otec	2,563	1,176
14.	Partner	2,553	1,199
15.	Sourozenci	2,390	1,059
16.	Vyučovací předměty ve škole	2,371	0,901

17.	Spolužáci	2,339	0,948
18.	Prarodiče nebo širší rodina	2,317	1,023
19.	Osobnost učitele	2,313	0,917
20.	Způsob výuky předmětu	2,266	0,862
21.	Příslušnost ke skupině, která je mi blízká	2,171	1,061
22.	Klima třídy	2,133	0,952
23.	Klima školy	2,132	0,969
24.	Víra	2,037	1,063
25.	Politická strana	1,749	0,872

Tabulka přehledně zobrazuje preference multikulturních činitelů u žáků studující střední školy zakončené maturitní zkouškou. Stejně jako u gymnazistů, i žáci středních škol zakončených maturitou nejčastěji volili faktory z kategorie Motivace, Média, Vrstevníci, následně pak Rodina, Škola a v poslední řadě až Referenční skupinu. Lze konstatovat, že první polovina tabulky – preference žáků středních škol s maturitní zkouškou (Tabulka č. 10) je téměř totožná s tabulkou výsledků respondentů studující gymnázia (Tabulka č. 9) Ovšem výsledky žáků středních škol zakončených maturitní zkouškou ukazují, že členem rodiny, který nejvíce ovlivňuje proces multikulturního učení je *Matka*, na rozdíl od žáků gymnázií, kteří preferovali *Otce*. Tyto rozdíly však nejsou markantní.

Tabulka 11 - Preference faktorů žáků středních škol s výučním listem

Pořadí	Faktory	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	Chuť poznávat něco jiného	3,052	1,003
2.	Filmy, seriály	2,984	1,109
3.	Kamarádi	2,925	1,038
4.	Potřeba se dorozumět	2,893	0,965
5.	Sociální síť	2,886	1,113
6.	Znalost cizího jazyka	2,873	0,967
7.	Cestování do zahraničí	2,852	1,139
8.	Dokumentární pořady	2,839	1,103
9.	Matka	2,832	1,301

10.	Zpravodajství	2,584	1,110
11.	Setkávání s cizinci	2,571	1,155
12.	Otec	2,568	1,313
13.	Sourozenci	2,421	1,286
14.	Partner	2,396	1,345
15.	Prarodiče nebo širší rodina	2,395	1,211
16.	Příslušnost ke skupině, která je mi blízká	2,350	1,257
17.	Spolužáci	2,323	0,976
18.	Zájem o odlišné kultury	2,282	1,064
19.	Vyučovací předměty ve škole	2,246	0,879
20.	Způsob výuky předmětu	2,229	0,914
21.	Osobnost učitele	2,218	0,934
22.	Klima třídy	2,136	0,906
23.	Klima školy	2,077	0,892
24.	Víra	1,702	0,927
25.	Politická strana	1,636	0,822

Tato tabulka znázorňuje preference faktorů žáků středních škol zakončených výučním listem. Oproti předchozím tabulkám, které znázorňovaly preference gymnazistů a žáků oborů s maturitou, u této skupiny respondentů lze vidět větší rozdíly v preferenci faktorů. Na první příčce se sice také umístil faktor z kategorie Motivace, stejně jako u předchozích dvou skupin, avšak další dvě příčky patří již do kategorie Vrstevníci, poté se střídají faktory z kategorií Motivace, Vrstevníci, Média a Rodina. Zajímavou pozici zde zaujala *Matka*, která oproti předešlým dvěma skupinám respondentů zaujala vyšší pozici v tabulce. Také si zde můžeme všimnout rozdílu, kdy u předešlých dvou skupin *Otec* zaujímal pozici hned před *Matkou* nebo ihned za ní, v tomto případě je *Otec* až o několik příček za *Matkou*.

Žáci škol zakončených výučním listem pak stejně jako ostatní respondenti volili kategorie Škola a Referenční skupina nejméně, myslí si tedy, že je tyto kategorie a do nich patřící faktory je ovlivňují v nejnižší míře. Rozdíly lze zaznamenat také u průměrných hodnot, které dosahují nižších hodnot než u ostatních skupin respondentů.

Shrneme-li výsledky respondentů z jednotlivých skupin, lze konstatovat, že žáci gymnázií a žáci středních škol zakončených maturitní zkouškou volili téměř totožné

faktory, tedy ty, které jsou pro ně nejvíce důležité v procesu multikulturního učení. Naopak výsledky žáků středních škol zakončených maturitní zkouškou a žáků škol zakončených výučním listem si jsou podobné až v druhé půlce, jedná se tedy o faktory, které na žáky působí v procesu multikulturního učení nejméně.

Celkově se tedy na prvních příčkách objevovaly faktory z kategorie Motivace, Média, Vrstevníci. Faktory z kategorie Rodina se v průměru umísťovaly na prostředních příčkách. Až v druhé polovině se objevovaly faktory z kategorií Škola a Referenční skupina. Zajímavým zjištěním bylo umístění *Matky*. V průměru všech tří škol skončila na 12. pozici těsně před *Otcem*. U gymnazistů zaujala až 18. pozici, naopak u žáků středních škol zakončených maturitou se objevila na 12. pozici a u žáků ze škol zakončených výučním listem dokonce na 9. pozici. Tyto výsledky jsou zajímavé proto, že v teoretické části je uvedena myšlenka Giddense (2013, s. 269), který označuje **matku** jako nejdůležitější osobu pro dítě v raném věku. Avšak tento stav se v průběhu jedince může změnit příčinnou mnoha aspektů, například pohlavím, četností kontaktu atd.

V následující tabulce jsou porovnány preference respondentů podle druhu škol. V prvním sloupci lze vidět, jaké faktory volili gymnazisté, následující sloupec zobrazuje průměrnou hodnotu odpovědí. Další sloupec pak ukazuje preference faktorů žáků středních škol zakončenou maturitní zkouškou a následně jejich průměrnou hodnotu odpovědí, v poslední části tabulky pak lze vidět výsledky žáků, kteří studují obory zakončené výučním listem.

Tabulka 12 – Porovnání preferencí žáků různých druhů škol

Pořadí	Gymnázium	Průměr	SŠ s maturitou	Průměr	SŠ s výučním listem	Průměr
1.	Cestování do zahraničí	3,702	Cestování do zahraničí	3,337	Chůť poznávat něco jiné	3,052
2.	Setkávání s cizinci	3,651	Znalost cizího jazyka	3,124	Filmy, seriály	2,984
3.	Znalost cizího jazyka	3,295	Setkávání s cizinci ...	3,096	Kamarádi	2,925

4.	Chuť poznávat něco jiné	3,283	Potřeba se dorozumět	3,079	Potřeba se dorozumět	2,893
5.	Zájem o odlišné kultury	3,254	Chuť poznávat něco jiného	3,073	Sociální sítě	2,886
6.	<b>Dokumentární pořady</b>	3,207	<b>Dokumentární pořady</b>	2,958	Znalost cizího jazyka	2,873
7.	Potřeba se dorozumět	3,193	Zpravodajství	2,785	Cestování do zahraničí	2,852
8.	Zpravodajství	2,843	Zájem o odlišné kultury	2,773	Dokumentární pořady	2,839
9.	<b>Sociální sítě</b>	2,791	<b>Sociální sítě</b>	2,759	Matka	2,832
10.	<b>Filmy, seriály</b>	2,677	<b>Filmy, seriály</b>	2,758	Zpravodajství	2,584
11.	<b>Kamarádi</b>	2,659	<b>Kamarádi</b>	2,705	Setkávání s cizinci	2,571
12.	Vyučovací předměty	2,488	Matka	2,670	Otec	2,568
13.	Způsob výuky předmětu	2,399	Otec	2,563	Sourozenci	2,421
14.	Osobnost učitele	2,396	<b>Partner</b>	2,553	<b>Partner</b>	2,396
15.	Spolužáci	2,366	Sourozenci	2,390	Prarodiče nebo širší rodina	2,396
16.	Otec	2,355	Vyučovací předmět	2,369	Příslušnost ke skupině	2,350
17.	Partner	2,346	<b>Spolužáci</b>	2,339	<b>Spolužáci</b>	2,323
18.	Matka	2,320	Prarodiče nebo širší rodina	2,317	Zájem o odlišné kultury	2,282
19.	Sourozenci	2,129	Osobnost učitele	2,313	Vyučovací předměty	2,246
20.	Příslušnost ke skupině	2,102	<b>Způsob výuky předmětu</b>	2,266	<b>Způsob výuky předmětu</b>	2,229
21.	Prarodiče nebo širší rodina	2,062	Příslušnost ke skupině	2,171	Osobnost učitele	2,218
22.	Víra	2,021	<b>Klima třídy</b>	2,133	<b>Klima třídy</b>	2,136
23.	Klima třídy	2,000	<b>Klima školy</b>	2,132	<b>Klima školy</b>	2,077
24.	Klima školy	1,976	<b>Víra</b>	2,037	<b>Víra</b>	1,702
25.	<b>Politická strana</b>	1,889	<b>Politická strana</b>	1,749	<b>Politická strana</b>	1,636

Tabulka ukazuje, které faktory preferují žáci různých druhů škol. Jsou zde vyobrazeny všechny preference faktorů všech tří skupin respondentů podle druhu školy. Červeně jsou zaznačeny faktory na stejných příčkách, při detailnějším pohledu je však zřejmé, že pořadí faktorů u gymnazistů a žáků středních škol s maturitou je hlavně v první polovině téměř totožné a liší se maximálně o jednu příčku. Naopak v druhé polovině se výsledky žáků středních škol zakončených maturitou a žáků s výučním listem téměř neliší. Lze tedy konstatovat, že žáci středních škol zakončených maturitní zkouškou se shodují s gymnazisty v oblasti faktorů, které je ovlivňují nejvíce, naopak středoškoláci s maturitou a středoškoláci s výučním listem se shodují na faktorech, které jsou pro ně nejméně významné. Z tabulky lze vyčíst, že žáci gymnázií a středních škol zakončených maturitou preferují na prvních příčkách faktory z kategorie Motivace, Média, Vrstevníci a u gymnazistů se objevuje faktor z kategorie Škola, u žáků středních škol s maturitní zkouškou faktor z kategorie Rodina. U těchto dvou skupin žáků tedy prvních pět položek ovládla kategorie Motivace. U žáků středních škol s výučním listem jsou vidět odlišné preference. Na prvních příčkách se také umístily faktory z kategorie Motivace, ale objevují se zde i faktory z kategorie Vrstevníci, poté Média a také se zde poprvé objevují oba dva rodiče, tedy faktory z kategorie Rodina. Neliší se však pouze preference, ale také průměrné hodnoty, které ukazují nejčastěji volené hodnoty na pětibodové škále v dotazníku. Můžeme tak porovnat gymnazisty a žáky středních škol zakončené maturitou, kdy sice obě dvě skupiny zvolily na první příčku faktor *Cestování do zahraničí* (Mo) avšak každá skupina s jiným průměrem.

## ANOVA

Byla stanovena hypotéza:

***H<sub>1</sub>: Existují rozdíly v preferenci faktorů multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na druhu střední školy.***

V následující tabulce jsou červeně zaznačeny kategorie, ve kterých byl zaznamenán statisticky významný rozdíl v preferencích kategorií faktorů, které ovlivňují multikulturní učení žáků středních škol.



Pro verifikaci této hypotézy byla použita analýza rozptylu (ANOVA), protože působící faktor, tedy druh školy má více než dvě kategorie (tři druhy škol). Pomocí výpočtů bylo zjištěno, že v kategoriích Motivace, Rodina a Média existují rozdíly v preferenci faktorů, které ovlivňují multikulturní učení žáků. Rozdíly byly zaznamenány ve třech kategoriích z celkových šesti, znamená to tedy, že v polovině kategorií z celkového počtu byl zaznamenán rozdíl. Proto lze **tedy potvrdit danou hypotézu, znamená to, že existují rozdíly v preferenci faktorů multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na druhu střední školy.**

V tabulce jsou červeně zaznačeny kategorie, ve kterých byl zaznamenán statisticky významný rozdíl v preferencích kategorií faktorů, které ovlivňují multikulturní učení žáků středních škol.

Tabulka 13 - Anova

Kategorie	Druh školy	Průměr	Sm. odchylka	p
Celkem	Gymnázium	2,614	0,503	0,075
	SŠ s maturitou	2,571	0,596	
	SŠ s výučním listem	2,470	0,613	
	<b>Celkem</b>	2,573	0,562	
Motivace	Gymnázium	3,396	0,670	p < 0,001
	SŠ s maturitou	3,080	0,764	
	SŠ s výučním listem	2,754	0,803	
	<b>Celkem</b>	3,163	0,767	
Rodina	Gymnázium	2,242	0,772	0,001
	SŠ s maturitou	2,499	0,908	
	SŠ s výučním listem	2,522	1,031	
	<b>Celkem</b>	2,392	0,883	
Škola	Gymnázium	2,252	0,752	0,713
	SŠ s maturitou	2,243	0,808	
	SŠ s výučním listem	2,181	0,776	
	<b>Celkem</b>	2,24	0,778	

Referenční skupina	Gymnázium	2,004	0,817	0,480
	SŠ s maturitou	1,986	0,813	
	SŠ s výučním listem	1,896	0,731	
	<b>Celkem</b>	1,979	0,802	
Vrstevníci	Gymnázium	2,623	0,671	0,132
	SŠ s maturitou	2,640	0,698	
	SŠ s maturitou	2,779	0,833	
	<b>Celkem</b>	2,656	0,712	
Média	Gymnázium	3,025	0,715	0,001
	SŠ s maturitou	2,871	0,765	
	SŠ s výučním listem	2,711	0,920	
	<b>Celkem</b>	2,911	0,779	

### 5.3 Působení faktorů v závislosti na pohlaví

Jedním z cílů práce bylo také zjistit, zda existují rozdíly v preferenci faktorů ovlivňujících multikulturní učení v závislosti na pohlaví a zjistit, které faktory tak nejvíce působí na dívky a které na chlapce. Pro získání odpovědi byl použit Levenův test (T-test), protože bylo operováno pouze se dvěma kategoriemi působícího faktoru, kterým je zde pohlaví (chlapci X dívky).

Byla stanovena hypotéza:

*H<sub>2</sub>: Existují rozdíly v preferenci faktorů multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na pohlaví*

Následující tabulka přehledně ukazuje celkový průměr a směrodatnou odchylku v rámci pohlaví a následně zobrazuje průměry a směrodatné odchylky u každého pohlaví v rámci vše šesti kategorií. Tabulka také ukazuje hodnoty vypočítané pomocí T-testu.

Tabulka 14 – T-test

	Průměr		Směrodatná odchylka		t	p
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci		
Pohlaví						
Celkem	2,553	2,594	0,533	0,594	-0,909	0,363
Motivace	3,224	3,094	0,769	0,759	2,199	0,028
Rodina	2,344	2,446	0,877	0,888	-1,491	0,137
Škola	2,222	2,253	0,743	0,817	-0,507	0,612
Referenční skupina	1,874	2,097	0,768	0,823	-3,609	0,000
Vrstevníci	2,590	2,730	0,681	0,739	-2,546	0,011
Média	2,925	2,900	0,787	0,771	0,495	0,621

V tabulce jsou červeně zaznačeny kategorie, ve kterých existují rozdíly v preferenci faktorů MKU v rámci pohlaví. Mezi kategorie, které vykazují rozdíly, patří:

- Motivace
- Referenční skupina
- Vrstevníci

Je zřejmé, že dívky přikládaly větší hodnotu, čili více preferovaly kategorii Motivace, avšak kategorie Referenční skupina a Vrstevníci nadhodnocovali chlapci. Ostatní kategorie, mezi nimiž nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl, však byly také nadhodnocovány chlapci, tedy kromě kategorie Média.

Dívky tedy přikládaly vyšší hodnotu Motivaci, což může být následek toho, že většina dívek je žákyněmi gymnázií nebo středních škol zakončených maturitní zkouškou, minimum z nich pak navštěvuje střední školu zakončenou výučním listem. Oproti tomu chlapců, kteří navštěvují střední školy zakončené výučním listem je téměř 5x více než dívek. Rozložení žáků podle druhu školy a pohlaví ukazuje následující tabulka. Jedním z důvodů, proč tedy dívky nadhodnocují kategorii Motivace (jsou více motivované) může být právě fakt, že ve výzkumném vzorku většina dívek navštěvuje gymnázium či střední školu zakončenou maturitní zkouškou, kdy je zde velký předpoklad pro to, že z těchto druhů škol budou žáci pokračovat na vysokou školu.

Tabulka 15 – Rozložení žáků podle pohlaví a druhu střední školy

	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>
<b>Gymnázium</b>	157	130
<b>SŠ s maturitou</b>	176	91
<b>SŠ s výučním listem</b>	19	91

U kategorie **Referenční skupina** byl také zaznamenán statisticky významný rozdíl. Kategorii Referenční skupina a faktorům, které do ní patří, přiřadili větší hodnotu **chlapci**. Do této kategorie patří faktory:

- *Politická strana*
- *Příslušnost ke skupině*
- *Víra*

Důvodem, proč chlapci považují za významnější faktor v procesu MKU tyto faktory může být fakt, že se častěji zajímají o politické dění ve společnosti, považují se za příslušníky politické strany nebo příslušníky skupiny.

Statisticky významný rozdíl byl také zaznamenán u kategorie **Vrstevníci**. Tuto kategorii také nadhodnocovali **chlapci**. Do této kategorie spadají následující faktory:

- Sociální sítě
- *Filmy, seriály*
- *Kamarádi*
- *Spolužáci*

Pro chlapce je i kategorie Vrstevníci více hodnotná než pro dívky. Důvodem vyšší preference této kategorie u chlapců může být vyšší víra právě v informace od přátel, spolužáků, sociálních sítí a seriálů, avšak tyto informace mohou být často zkreslené, neúplné nebo dokonce nepravdivé. Podle tabulky se dívky spoléhají spíše na zaručené informace v podobě Zpravodajství a Dokumentárních pořadů, které spadají do kategorie Média, která jsou nadhodnocena právě dívkami.

Zjistili jsme tedy, že **existují rozdíly v preferenci faktorů, které ovlivňují multi-kulturní učení žáků středních škol v závislosti na pohlaví**, avšak pouze u tří kategorií z celkových šesti. Avšak jednou z těchto tří kategorií, u kterých byl zaznamenán rozdíl, je kategorie Motivace, která je kategorií intrapersonální.

## 5.4 Vztah sociálních kategorií a kategorií intrapersonální

Dalším cílem práce bylo zjistit, které ze sociálních kategorií nejvíce působí na intrapersonální kategorii faktorů multikulturního učení, tedy jak působí Rodina, Škola, Referenční skupina, Vrstevníci a Média na kategorii Motivace. V tomto případě byla použita korelační analýza, protože cílem bylo zjistit, jaký je vztah mezi proměnnými, tedy sociálními a intrapersonálními kategoriemi. Byla použita také Lineární regrese – metoda Enter.

Byla stanovena hypotéza:

*H<sub>3</sub>: Existují rozdíly v preferenci sociálních kategorií a jejich působení na intrapersonální kategorii u multikulturního učení žáků středních škol*

Následující tabulka přehledně zobrazuje, které ze sociálních kategorií působí na intrapersonální kategorii, tedy na Motivaci. Čím je vypočítaná hodnota blíže hodnotě 1, tím více spolu dané jevy souvisí. Z tabulky jasně vyplývá, že nejvíce na Motivaci žáků středních škol k multikulturnímu učení působí kategorie Škola a Média.

Tabulka 16 - Korelace

Kategorie	Motivace	Rodina	Škola	Ref. skupina	Vrstevníci	Média
1) Motivace	-					
2) Rodina	0,165*	-				
3) Škola	<b>0,305*</b>	0,646*	-			
4) Ref. skup.	0,215*	0,470*	0,568*	-		
5) Vrstevníci	0,212*	0,604*	0,640*	0,455*	-	
6) Média	<b>0,380*</b>	0,335*	0,335*	0,335*	0,357*	-

Bylo zjištěno, že nejvíce na intrapersonální kategorii Motivace působí sociální kategorie Škola a Média. Dalším cílem bylo zjistit, do jaké míry působí sociální faktory na Motivaci. K tomuto zjištění sloužila lineární regrese, konkrétně metoda Enter. Motivace je zde závisle proměnnou, ostatních pět faktorů nezávisle proměnnou. Pomocí této metody bylo zjištěno, že asi ze **17,5% variability Motivace je ovlivněna pěti sociálními kategoriemi**. Vystává tedy otázka, co ovlivňuje ostatních 82,5 % Motivace, to však není předmětem zkoumání této práce.

Tabulka 17 – Lineární regrese – metoda Enter

	Standardizovaný koeficient Beta	Statistická odchylka	t	Signifikance
Rodina	-0,025	0,043	-0,493	0,622
<b>Škola</b>	<b>0,239</b>	0,053	4,417	0,000
Ref. skupina	0,003	0,042	0,064	0,949
Vrstevníci	-0,41	0,054	-0,821	0,412
<b>Média</b>	<b>0,318</b>	0,038	8,135	0,000

Tabulka 18 – Metoda Enter

Model (metoda Enter)	R	R <sup>2</sup>		
Závisle proměnná: Motivace				
<b>Prediktory:</b> Rodina, Škola, Referenční skupina, Vrstevníci, Média	0,426	0,175		
	B	$\beta$	Sig.	Kolinearita Tolerance/VIF
<b>Konstanta</b>	1,889		< 0,001	
Rodina	-0,021	-0,025	0,622	0,503/1,988
Škola	0,235	0,239	< 0,001	0,426/2,348
Referenční skupina	0,003	0,003	0,949	0,632/1,582
Vrstevníci	-0,044	-0,041	,0412	0,500/2,000
Média	,0313	0,318	< 0,001	0,814/1,228

Pomocí korelace a lineární regrese bylo zjištěno, že nejvíce na intrapersonální kategorii Motivace působí sociální kategorie Škola a Média.

Dalším cílem bylo zjistit, do jaké míry působí sociální kategorie na Motivaci. K tomuto zjištění sloužila lineární regrese, konkrétně metoda Enter. Motivace je zde závisle proměnnou, ostatních pět kategorií nezávisle proměnnou. Pomocí této metody bylo zjištěno, že asi ze **17,5% variability Motivace je ovlivněna pěti sociálními kategoriemi**. Vystává tedy otázka, co ovlivňuje ostatních 82,5 % Motivace, to však není předmětem zkoumání této práce.

Pomocí metody Stepwise jsme zjistili, do jaké míry působí kategorie Škola a Média na Motivaci. Bylo zjištěno, že 17,7% variability Motivace je ovlivněno kategoriemi Média a Škola. Dále bylo vypočítáno, že 14,3% variability Motivace je ovlivněno faktorem Média.

#### **Motivace je kategorií Škola ovlivněna:**

Média + Škola	17,7 %
Média	-14,3 %
<hr/> Škola	<hr/> 3,2 %

Ostatní sociální kategorie (Rodina, Vrstevníci, Referenční skupina) na intrapersonální kategorii Motivace nepůsobí.

Bylo tedy zjištěno, že **existují rozdíly v preferenci sociálních kategorií a jejich působení na intrapersonální kategorii u multikulturního učení žáků středních škol. Potvrzujeme tedy stanovenou hypotézu.**

**Zjistili jsme, že na intrapersonální kategorii Motivace působí sociální kategorie pouze z 17,7 %. Dále bylo zjištěno, že těchto 17,7 % neobsahuje všechny sociální kategorie, ale pouze kategorie Média a Škola. Z těchto 17,7 % zabírá 14,3 % kategorie Média a zbylé 3,2 % zabírá Škola. Ostatní sociální faktory na Motivaci nepůsobí.**

## 6 DISKUZE

Na počátku diplomové práce byly vymezeny výzkumné otázky, výzkumné cíle a hypotézy. V této části práce by bylo na místě zhodnotit, zda jsme odpověděli na výzkumné otázky, dosáhli stanovených cílů a zda byly potvrzeny stanovené hypotézy.

Hlavním cílem práce bylo zjistit vliv faktorů na multikulturní učení žáků středních škol. Výsledky jsme zjistili díky dotazníku, který byl vytvořen právě pro tyto účely. Tento dotazník, který byl předložen respondentům, se skládal ze čtyř částí, kdy každá z těchto částí obsahovala dvacet pět faktorů, mezi kterými respondenti vybírali ty, nejvíce působí na proces multikulturního učení. Tyto faktory nejprve rozděleny do pěti kategorií, ale po provedení faktorové analýzy se počet a struktura kategorií změnil, vznikla nová kategorie Média. Pro účely tohoto výzkumu byly tedy vymezeny sociální kategorie, mezi které patří kategorie – Rodina, Škola, Referenční skupina, Média a Vrstevníci. Byla vymezena také jedna intrapersonální kategorie, a to Motivace. Respondenti v dotazníku zaznamenávali své odpovědi pomocí pětibodové škály, kde pět znamenalo největší ovlivněním a jedna nejmenší ovlivnění faktorem, a to v rámci vlivu faktoru na proces multikulturního učení.

Jako první cíl si práce kladla zjistit, které faktory nejvíce působí na proces multikulturního učení žáků středních škol. Zjistili jsme, že nejvíce na proces multikulturního učení žáků působí faktory z kategorie Motivace, a to *Cestování do zahraničí, Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin, Chuť poznávat něco nového, Znalost cizího jazyka a Potřeba se dorozumět*. Na dalších příčkách se umístily faktory z kategorie Média, a to *Dokumentární pořady a Zpravodajství*. Další příčky pak patřili faktorům z kategorie Vrstevníci, konkrétně *Sociální síť, Filmy a seriály, Kamarádi*, následovaly faktory z kategorie Rodina – *Matka, Otec* a po rodičích pak *Partner*. Na posledních příčkách respondenti uváděli faktory z kategorie Škola – *Vyučovací předměty ve škole, Osobnost učitele, Způsob výuky předmětu*. Mezi faktory z kategorie školy se objevovaly také faktory z Rodiny – *Sourozenci a Prarodiče* a jako nejméně důležité faktory v procesu multikulturního učení uvedli respondenti faktory z kategorie Referenční skupina, kam byly zařazeny *Politická strana, Víra* a *Příslušnost ke skupině, která je mi blízká*.

Dalším cílem práce bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v preferencích faktorů v závislosti na druhu střední školy. Výzkumným souborem byli pro tuto práci žáci středních



škol, kdy jsme vymezili tři druhy středních škol – gymnázium, střední školu zakončenou maturitní zkouškou a střední školu (učiliště) zakončené výučním listem. Jedním z cílů bylo tedy zjistit, zda existují rozdíly v preferenci faktorů právě na základě druhu studované střední školy.

U gymnazistů se na prvních příčkách objevovaly faktory z kategorie Motivace - *Cestování do zahraničí, Setkávání se s cizinci, Znalost cizího jazyka, Chuť poznávat něco jiného* a *Zájem o odlišné kultury*. Další příčky obsadily faktory z kategorie Média – *Dokumentární pořady* a *Zpravodajství*, po těchto faktorech následovaly faktory z kategorie Vrstevníci – *Sociální síť, Filmy a seriály, Kamarádi*. Následovaly některé faktory z kategorie Škola, poté až faktory z kategorie Rodina a na posledních příčkách se umístily faktory z kategorie Referenční skupina – *Politická strana, se kterou sympatizuji* a zbylé faktory z kategorie Škola – *Klima třídy* a *Klima školy*.

Žáci středních škol, které jsou zakončené maturitní zkouškou preferovali faktory z kategorie Motivace, dále pak faktory z kategorie Média, následovaly faktory z kategorií Vrstevníci a Rodina, nejméně žáci středních škol zakončených maturitní zkouškou preferovali faktory z kategorie Škola a Referenční skupina. Lze konstatovat, že preference žáků gymnázií a žáků středních škol zakončených maturitních škol jsou velmi podobné, ale spíše v první polovině faktorů, tedy shodovali se spíše u faktorů, které je podle jejich názoru ovlivňují nejvíce.

Co se týče žáků středních škol zakončených výučním listem, jejich preference se mírně lišili od žáků gymnázií a žáků středních škol s maturitní zkouškou lišili. První příčku sice ovládl faktor z kategorie Motivace – *Chuť poznávat něco jiného*, ale další příčky již obsadily faktory jako *Filmy a seriály, Kamarádi, Potřeba se dorozumět, Sociální síť* atd. Avšak na posledních příčkách se stejně jako u předchozích dvou skupin žáků objevily faktory z kategorie Referenční skupina – *Víra* a *Politická strana, se kterou sympatizuji*. Lze také konstatovat, že u žáků středních škol zakončených maturitou a žáků středních škol zakončených výučním listem se preference shodovaly až u faktorů, které je ovlivňovaly nejméně.

Na počátku výzkumu byla stanovena hypotéza: *Existují rozdíly v preferenci faktorů multikulturního učení žáků středních škol v závislosti na druhu střední školy*. Na základě výpočtů jsme tedy zjistili, že existují rozdíly v preferenci faktorů multikulturního učení žáků středních škol, a to konkrétně u tří kategorií z celkových šesti kategorií – Motivace, Rodina a Média. Na základě výpočtů lze tedy stanovenou hypotézu

potvrdit. Výsledky prokázaly, že faktory z kategorie Motivace žáci gymnázií a škol zakončených maturitní zkouškou jsou pro tyto žáky důležitější než u žáků škol zakončených výučním listem. Přisuzovat to můžeme zaměřením jednotlivých škol. Gymnázia a školy zakončené maturitní zkouškou jsou zaměřeny více na teoretickou výuku, tedy výuku cizích jazyků, jsou také více motivováni k cestování, protože se u těchto žáků předpokládá následné studium na vysoké škole, kde se předpokládá výborná jazyková vybavenost a zájem o výměnné pobyty, kdežto žáci škol zakončených výučním listem jsou více orientováni na praxi, tedy na praktické osvojení dovedností nutných při výkonu studovaného povolání a orientace na praxi ve firmách a organizacích zaměřené studovaným směrem. Domníváme se tedy, že právě proto z výsledků žáků gymnázií a žáků maturitních oborů vyplynula preference faktorů z kategorie Motivace.

Dalším cílem práce bylo zjistit, zda existují rozdíly v preferenci faktorů v závislosti na pohlaví. Pomocí výpočtů bylo zjištěno, že rozdíly v preferenci faktorů skutečně existují, a to hned ve třech kategoriích ze šesti – Motivace, Referenční skupina a Vrstevníci. Kategorii Motivace nadhodnocovaly dívky, avšak kategorie Referenční skupina a Vrstevníci byly nadhodnocovány chlapci. Nadhodnocování kategorie Motivace dívkami můžeme přisuzovat tomu, že většina dívek je žákyněmi gymnázií nebo středních škol zakončených maturitní zkouškou, minimum z nich pak navštěvuje střední školu zakončenou výučním listem.

Posledním cílem práce bylo zjistit, jaký je vztah sociálních kategorií (Rodina, Škola, Vrstevníci, Média a Referenční skupina) s intrapersonální kategorií – Motivací. Pomocí výpočtů jsme zjistili, že na Motivaci nejvíce působí sociální kategorie Škola a Média. Také jsme zjistili, do jaké míry působí kategorie Škola a Média na Motivaci. Bylo zjištěno, že 17,7% variability Motivace je ovlivněno kategoriemi Média a Škola. Dále bylo vypočítáno, že 14,3% variability Motivace je ovlivněno faktorem Média. Z toho vyplývá, že kategorie Škola působí na Motivaci pouze ze 3,2 %. Ostatní sociální kategorie (Rodina, Vrstevníci, Referenční skupina) na kategorii Motivace nepůsobí. Zjistili jsme, že existují rozdíly v preferenci sociálních kategorií a jejich působení na intrapersonální kategorii u multikulturního učení žáků středních škol. Domníváme se, že motivace respondentů je podněcována právě ve škole, především tedy na gymnáziích a středních školách zakončených maturitní zkouškou, oproti tomu respondenti ze škol zakončených výučním listem mohou být motivováni spíše

prostřednictvím sociálních kontaktů – vrstevníků, přátel, filmů a seriálů, ale také médií a sociálních sítí.

Zajímavé umístění vykazují faktory z kategorie Rodina, tedy Matka, Otec, Sourozenci, Prarodiče a širší rodina a Partner. U gymnazistů z rodiny nejvyšší pozici zaujímá Otec, ale umístil se až na 16. příčce. Hned za ním se umístil Partner a hned za ním následují Matka, Sourozenci. U žáků středních škol zakončených maturitní zkouškou Rodina zaujala vyšší příčky. Nejlépe ze členů rodiny se umístila Matka, která zaujala 12. pozici, po ní následoval Otec, dále Partner a Sourozenci, pořadí je tedy podobné jako u gymnazistů. U žáků s výučním listem z kategorie Rodina nejvyšší pozici zaujala také Matka, konkrétně 9. příčku. Otec následoval Matku na 12. příčce a za ním následovali Sourozenci, Partner a Prarodiče a širší rodina. Tyto výsledky jsou velmi překvapivé, protože respondenti jsou ve věku, kdy odporují autoritám, tedy i rodičům. Předpokládali jsme, že v tomto věku budou respondenti z této kategorie nejvíce ovlivňováni právě Partnerem, protože toto období je typické pro navazování partnerských vztahů.

Zajímavé umístění vykazují také faktory z kategorie Škola. Byl zde předpoklad, že právě Škola bude mít na proces multikulturního učení žáků středních škol vysoký, ba dokonce i nejvyšší vliv. Faktory z této kategorie však zaujaly spíše nižší pozice. Faktor z kategorie Škola, který ovlivňuje žáky nejvíce je podle všech třech skupin stejný - Vyučovací předmět ve škole, následuje Způsob výuky předmětu a Osobnost učitele. Tyto faktory můžeme v rámci Školy považovat za nejdůležitější. Oproti tomu faktory Klima třídy a Klima školy se u všech třech skupin objevovaly na téměř posledních příčkách, znamená to tedy, že žáci jim nepřikládají hlubší význam.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou multikulturního učení. Práce si klade za cíl zjistit, které faktory ovlivňují právě proces multikulturního učení u žáků středních škol. Téma multikulturního učení je v současné době velmi aktuální, a to vzhledem k celkové globalizaci světa, ale také kvůli nárůstu migrace uprchlíků do Evropy.

V teoretické části práce je popsán proces multikulturního učení, multikulturní výchova, která je velmi důležitým prvkem multikulturního učení a možnosti realizace multikulturní výchovy. Jak je popsáno v teoretické části, na konci úspěšného procesu multikulturního učení jedinec získá multikulturní kompetence. Jejich definice, modely, jejich různá pojetí a jejich měření a hodnocení jsou popsána v druhé kapitole teoretické části. Třetí kapitola se zabývala faktory, které působí na multikulturní učení a ovlivňují jej. Faktory byly rozděleny do dvou kategorií, a to na sociální a intrapersonální. Do sociální kategorie byly zařazeny kategorie Rodina, Škola, Vrstevníci, Širší sociální kontext a do intrapersonální kategorie jsme zařadili Motivaci. Avšak po provedení faktorové analýzy jsme nově vymezili oproti původním pěti kategoriím šest kategorií. Oproti původním pěti kategoriím bylo vymezeno šest kategorií.

Cílem práce bylo tedy zjistit, které faktory z pohledu respondentů nejvíce ovlivňují proces multikulturního učení žáků středních škol. Dále jsme zjišťovali, jestli existuje rozdíl v preferenci faktorů v závislosti na druhu studované školy či na pohlaví. Jedním z cílů bylo také zjistit, který ze sociálních kategorií nejvíce působí na kategorii intrapersonální.

Pro účely výzkumu byl vytvořen originální dotazník, který byl rozdělen do čtyř částí, z nichž každá obsahovala všech 25 faktorů, které mají do určité míry vliv na multikulturní učení. Respondenti pak na škále 1-5 volili ty faktory, které je dle jejich názoru nejvíce ovlivňují v procesu multikulturního učení.

Pomocí dotazníkového šetření a dostatečného množství respondentů jsme dosáhli výše vytyčených cílů. Zjistili jsme, které faktory nejvíce ovlivňují žáky středních v procesu multikulturního učení, zjistili jsme také, zda existují rozdíly v preferenci faktorů v závislosti na pohlaví či druhu studované střední školy. Cílem bylo také zjistit, jak působí sociální kategorie na kategorii intrapersonální, tedy na Motivaci, tento cíl se nám také povedl naplnit.

Z výsledků výzkumu tedy vyplývá, že žáky při procesu multikulturního učení nejvíce ovlivňují faktory z kategorie Motivace, dále Vrstevníci, Rodina, Škola a nejméně na žáky působí faktory z kategorie Referenční skupina. Mírné rozdíly pak nacházíme i v preferencích v rámci studovaného druhu školy. Žáci gymnázií preferovali faktory z kategorie Motivace, poté Média, Vrstevníci, Škola a Rodina, a nejméně volili faktory z kategorie Referenční skupina. Výsledky žáků studujících střední školu zakončenou maturitní zkouškou se od výsledků žáků gymnázií výrazně neliší. Rozdíly lze pozorovat teprve u výsledků žáků škol zakončených výučním listem. Ti nejvíce preferovali faktory z kategorie Motivace, avšak na prvních příčkách se také objevují faktory z kategorie Vrstevníci.

Výzkum také potvrdil rozdíly v preferenci faktorů v rámci pohlaví. Z celkem šesti kategorií byly ve třech kategoriích nalezeny rozdíly v preferenci faktorů ovlivňujících multikulturní učení, znamená to tedy, že jsme potvrdili stanovenou hypotézu.

Co se týče působení sociálních kategorií na kategorii intrapersonální, zjistili jsme, že nejvíce na Motivaci působí sociální kategorie Škola a Média.

Pomocí výzkumu jsme splnili všechny výše uvedené cíle. Zjistili jsme, že žáky středních škol v procesu multikulturního učení nejvíce ovlivňuje motivace, tedy potřeba se dorozumět, setkávat se s cizinci, cestovat, chuť objevovat nové lidi, věci či kultury. Také jsme zjistili, že na tuto motivaci, touhu po poznání nejvíce působí škola a veškeré její aspekty, ale také média, kterou jsou v dnešním světě nedílným zdrojem velmi důležitých informací, poznatků a souvislostí. Věříme, že zjištěné poznatky budou přínosné.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004, 574 s. Obzor. ISBN 80-7260-125-3.
- [2] BENNETT, Milton J. BECOMING INTERCULTURALLY COMPETENT [online]. 2004. In: , INTERCULTURAL DEVELOPMENT RESEARCH INSTITUTE. s. 2-8 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: [http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI\\_t\\_Pubblicazioni/1/FILE\\_Documento.pdf](http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/1/FILE_Documento.pdf)
- [3] BENNETT, Christine I. *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Eighth edition. Boston: Pearson, 2015, xxii, 529. ISBN 978-0-13-352229-7.
- [4] BURYÁNEK, Jan a kol. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002. ISBN 80-7106-614-1.
- [5] BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. 1997. Dostupné z: <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>
- [6] DEARDORFF, Darla K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. Dissertation. North Carolina, Raleigh: North Carolina State University, 2004.
- [7] DEARDORFF, Darla K. *The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, c2012, 536 s. ISBN 978-1-4129-9921-2.
- [8] FANTINI, A.E. A Central Concern: Developing Intercultural Competence. In SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service. Spring2000.[online].[cit.11-02-2017]. Dostupné na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.8512&rep=rep1&&type=pdf#page=33>
- [9] GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013, 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.

- [10] GRANT, Carl A. a Gloria LADSON-BILLINGS. Dictionary of multicultural education. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1997, xxviii, 308 s. ISBN 0-89774-798-4.
- [11] GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, 231 s. ISBN 80-86633-14-4.
- [12] HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 166 s. ISBN 80-7178-763-9.
- [13] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, 73 s. Učební texty vysokých škol. ISBN 80-7318-424-9.
- [14] HLADÍK, Jakub. KONSTRUKCE A MODEL Y MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ. *Pedagogická orientace*. Brno: MU PedF, 2010, **2010**(4), 38-40. ISSN 1805-9511
- [15] HLADÍK, Jakub. VZTAH KOGNITIVNÍ A AFEKTIVNÍ SLOŽKY MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: UK PedF, 2011, **LXI**, **2011**(1), 53-65. ISSN 2336-2189
- [16] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014, 112 s. ISBN 978-80-7454-426-2.
- [17] HRONÍK F.: *Poznejte své zaměstnance. Vše o Assessment Centre*. 2.vyd. Brno: ERA, 2005. 370 stran. ISBN 80-7366-020-2
- [18] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [19] JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, 163 s. ISBN 978-80-7041-371-5.
- [20] JIN, Lixian a Martin CORTAZZI. *Researching intercultural learning: investigations in language and education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013, xvi, 287. ISBN 978-0-230-32133-5.
- [21] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

- [22] KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013, 176 s. ISBN 978-80-7452-029-7.
- [23] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [24] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vzdělávání – počet žáků ve školním roce 2015/2016*. [online] MŠMT © 2017 [cit. 2017-02-01] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/2015-2016pocetzaku.nsf/t/AA002CC76D/File/OBCR501.pdf>
- [25] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [26] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011, 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8.
- [27] POPE, Raechele L., Amy L. REYNOLDS a John A. MUELLER. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass, c2004, xx, 261 s. The Jossey-Bass higher and adult education series. ISBN 0-7879-6207-4.
- [28] PREISSOVÁ, Andrea, Martina CICHÁ a Lenka GULOVÁ. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 234 s. ISBN 978-80-244-3287-8.
- [29] PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 206 s. Sborník. ISBN 978-80-244-3413-1.
- [30] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe - výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 808-58-6672-2.
- [31] *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Bílý slon, 2007 [cit. 2017-02-08]. ISBN 978-80-87000-11-3.
- [32] SOBKOVÁ, Nikola. *Sociální a intrapersonální faktory ovlivňující multikulturní učení žáků středních škol*. Zlín, 2016. Diplomová. Univerzita Tomáše Bati. Vedoucí práce Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
- [33] ULIČNÁ, Klára. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 223 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-



80-210-6035-7. Dostupné také z:

<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp29.pdf>

- [34] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MKU	Multikulturální učení
MKV	Multikulturální výchova
Mé	Média
Mo	Motivace
R	Rodina
RVP	Rámcový vzdělávací program
RS	Referenční skupina
Š	Škola
ŠVP	Školský vzdělávací program
V	Vrstevníci

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 – Model interkulturních kompetencí podle Hamiltona.....	22
Obrázek 2- Fantiniho model ICC .....	23
Obrázek 3 – Model interkulturních kompetencí Derdarffová.....	25
Obrázek 4 – Pyramidový model - Hladík .....	26
Obrázek 5 – Model multikulturních kompetencí – Pope, Reynolds, Mueller .....	28
Obrázek 6 – Model interkulturní citlivosti - Bennett .....	28
Obrázek 7– Rozdělení kategorií podle druhu .....	44

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1- Multikulturní kompetence podle Buryánka .....	20
Tabulka 2 – Rozdělení faktorů do kategorií.....	35
Tabulka 3 – Respondenti.....	47
Tabulka 4- Rozdělení faktorů do kategorií .....	49
Tabulka 5 - Přehled kategorií .....	51
Tabulka 6 - Faktorová analýza .....	52
Tabulka 7 – Rozdělení faktorů do kategorií.....	54
Tabulka 8 - přehled faktorů podle působení na MKU .....	55
Tabulka 9 – Preference faktorů žáků gymnázií.....	58
Tabulka 10 - Preference faktorů žáků středních škol s maturitou.....	59
Tabulka 11 - Preference faktorů žáků středních škol s výučním listem .....	60
Tabulka 12 – Porovnání preferencí žáků různých druhů škol.....	62
Tabulka 13 - Anova.....	65
Tabulka 14 – T-test .....	67
Tabulka 15 – Rozložení žáků podle pohlaví a druhu střední školy .....	68
Tabulka 16 - Korelace .....	69
Tabulka 17 – Lineární regrese – metoda Enter .....	70
Tabulka 18 – Metoda Enter.....	70

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I: Souhlas s použitím dotazníku

Příloha P II: Dotazník

# PŘÍLOHA P I: SOUHLAS S POUŽITÍM DOTAZNÍKU

## SOUHLAS S POUŽITÍM DOTAZNÍKU

Jméno a příjmení autora dotazníku: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**


Ředitel Ústavu pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Souhlasím s tím, aby Bc. Nikol Ingrová použila mnou vytvořený dotazník, který byl vytvořen v rámci projektu IGA/FHS/2015/003 **Sociální a intrapersonální kontext multikulturního učení studentů středních škol.**

Slečna Ingrová je oprávněna užít dotazník pro účely výzkumu ke své diplomové práci a s vybranými daty dále pracovat.

Prohlašuji, že výše uvedenému textu plně rozumím a stvrzuji ho svým podpisem dobrovolně.

Ve:  .....

Dne:  .....



.....  
Podpis autora dotazníku

# PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

100-074 v. 01.01.2016, do multikulturálního učení

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

Věk: ..... Pohlaví: žena – muž

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

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

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

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

Výzkum je realizován v rámci projektu IGA/FHS/2015/003 Sociální a intrapersonální kontext multikulturálního učení studentů středních škol.

100-074 v. 01.01.2016, do multikulturálního učení

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

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

1

2

Výzkum je realizován v rámci projektu IGA/FHS/2015/003 Sociální a intrapersonální kontext multikulturálního učení studentů středních škol.

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

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

3

Do jaké míry (jak silně) tvůj **vztah** k lidem odlišných kultur (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňuje následující činitelé. *Odpověď vyznač na škole, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

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

4

**Děkujeme za vyplnění!**

Bc. Nikola Sobková  
Nikola.Sobkova@email.cz

Bc. Nikol Ingrová  
IngrovaNikol@seznam.cz

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
hladik@hs.utb.cz

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, Mosní 5139, Zlín 760 01