

Realizace sociální pedagogiky a multikulturní výchovy ve škole

Bc. Ludmila Vaňková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Ludmila Zemanová
Osobní číslo:	H190513
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Realizace sociální pedagogiky a multikulturní výchovy ve škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy, sociální pedagogiky a edukace.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

BALVÍN, Jaroslav, 2012. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R v nakl. Radix. ISBN 978-80-86798-07-3.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5326-3.
KRAUS, Blahoslav, 2014. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
PRŮCHA, Jan, 2011. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ, 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

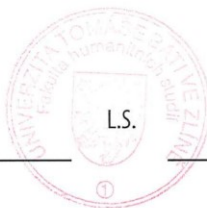
Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

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

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



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 5.3.2021

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být včt nejmně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí 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 výpisky, 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, ušje-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). Odpovídá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějičho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá aktuálním tématem Multikulturní výchova a sociální pedagogika a jejich implementace ve škole. Teoretická část pojednává o multikulturalitě i o sociální pedagogice a hledá spojitost mezi těmito obory. Praktická část je zaměřena na kvantitativní výzkum v souvislosti s multikulturní výchovou praktikovanou na základních školách. Hlavním cílem této práce je zjistit, jakým způsobem učitelé na základních školách v Brně realizují multikulturní výchovu. Data pro výzkum jsou získávána pomocí kvantitativního výzkumu realizovaného pomocí dotazníků. K analýze dat a jejich interpretaci je použita forma deskriptivního výzkumu.

Klíčová slova: Sociální pedagogika, pedagogika, edukace – výchova, školní vzdělávací program, multikulturalismus, multikulturní výchova, kultura

ABSTRACT

Master's thesis is focused on the current topic of Multicultural education and Social pedagogy and their implementation at school. The theoretical part deals with Multiculturalism and Social pedagogy and seeks connections between these disciplines. The empirical part is focused on a quantitative research in connection with multicultural education practiced at primary schools. The main goal of this thesis is to find out how teachers at primary schools in Brno implement the multicultural education. Data for research have been obtained through a quantitative research using questionnaires. A form of descriptive research is used to analyze and interpret the data.

Keywords: Social Pedagogy, Pedagogy, Education, School Educational Programme, Multiculturalism, Multicultural Education, Culture

V první řadě velice děkuji doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc., za jeho odborné a profesionální vedení mé diplomové práce. Jsem mu velice vděčná za jeho cenné rady, připomínky a trpělivé chování. Taktéž děkuji své rodině a především manželovi, kteří mě během celého mého studia, a hlavně při psaní této práce, velice podporovali.

„V každém dítěti, které vrůstá do multikulturních vztahů, je budoucí dospělý, a v každém dospělém, který multikulturní vztahy a situace musí reálně řešit, je dřívější dítě.“

Jaroslav Balvín

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ POJMY	13
1.1 STAV ZKOUMANÉHO TÉMATU V LITERATUŘE	13
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	14
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM	16
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA.....	20
2.1 VZTAH MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	20
2.2 SMĚRY A PŘÍSTUPY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	21
2.3 CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY A JEJÍ RIZIKA	27
3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	30
3.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	30
3.2 PROBLEMATIKA MULTIKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	33
3.3 METODY VÝUKY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V PRAXI	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....	40
4.1 CÍLE VÝZKUMU, DÍLČÍ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.2 VÝBĚR PRVKŮ DO VÝZKUMNÝCH VZORKŮ	42
4.3 METODY SBĚRU DAT	43
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	45
5.1 ANALÝZA DAT.....	45
5.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	61
6 SHRUTÍ VÝZKUMU (ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE).....	65
7 DISKUZE	68
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	70
9 ZÁVĚR.....	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
SEZNAM ONLINE ZDROJŮ	75
SEZNAM ZÁKONŮ.....	78
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	79
SEZNAM OBRÁZKŮ	80
SEZNAM GRAFŮ	81

SEZNAM TABULEK.....	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Multikulturalita, ale i samotná multikulturní výchova, je v dnešní společnosti velice časté téma. Ať už o ní hovoříme ve smyslu legální migrace, uprchlictví, nebo ve spojitosti s multikulturním rodinným prostředím. Po roce 1989 se v České republice rozšířily etnické, národnostní a jiné menšiny, které ovlivnily jak ekonomiku, školství, tak běžný život každého z nás. S multikulturou se setkáváme v běžném životě například v obchodě, v zaměstnání, u lékaře. Základním pilířem pro klidné soužití je tolerance a snaha o pochopení odlišných kultur, a to jak ze strany naší, jakožto majoritní společnosti, tak i ze strany minorit. Je nutné naučit se spolu žít v souladu a harmonii a snažit se od sebe vzájemně učit a získávat to nejlepší, co daná kultura nabízí. K dosažení souladu v těchto kulturách nám pomáhá multikulturní výchova, kterou se v této práci budeme zabývat.

První kapitola této magisterské diplomové práce se zabývá jak českou, tak cizojazyčnou literaturou, vztahující se k tématu multikulturní výchovy a sociální pedagogiky. Dále zde vymezujeme vztah těchto dvou oblastí a základní pojmy, které se k nim vztahují.

Druhá kapitola se multikulturní výchovou a sociální pedagogikou zabývá více do hloubky a nastiňuje jejich vzájemný vztah, přístupy a směry obou disciplín a jejich cíle. V sociální pedagogice i multikulturní výchově rovněž zmiňujeme i klíčové osobnosti, významné pro dané obory. V české sociální pedagogice se jedná hlavně o G. A. Lindnera, jakožto průkopníka sociální pedagogiky. Ze světových zástupců sociální pedagogiky uvádíme A. Diesterwega a Paula Natorpa.

Třetí kapitola se zabývá multikulturní výchovou v kontextu vzdělávání na základních školách, s problematikou spojenou se vzděláváním na základních školách. V poslední části této kapitoly se zaměřujeme na možnosti metod výuky multikulturní výchovy na základních školách.

Hlavním cílem této magisterské diplomové práce je *Zjistit, jakým způsobem učitelé na základních školách v Brně realizují multikulturní výchovu*. Kvantitativní výzkum, který je v této práci použit zaměřujeme na učitele prvních a druhých stupňů základních škol ve městě Brně (včetně nižších gymnázií). Dílčí cíle potom zjišťují, jaké metody výuky pedagogové uplatňují, jaké zdroje složí jako inspirace pro výuku a jakých pomůcek využívají a jak se sami v daném oboru vzdělávají.

Přínos práce by měl být především v jejím náhledu na multikulturní výchovu jako cestu k pochopení odlišnosti kultur a tím zajištění, nebo usnadnění, klidného soužití mezi jedinci odlišných kultur, vyznání nebo etnik.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ POJMY

V této kapitole představujeme základní literaturu jak českou, tak cizojazyčnou, ze které jsme čerpali pro teoretickou část diplomové magisterské práce. Literatura se zabývá pojmy jako je sociální pedagogika, výchova, multikulturalismus, multikulturní výchova, pedagogika...dále se v této kapitole věnujeme souvislostem, které propojují sociální pedagogiku a multikulturní výchovu.

1.1 Stav zkoumaného tématu v literatuře

Multikulturní výchova je v dnešním světě velice aktuální problematikou, která má jak své zastánce, tak své odpůrce. V současné době je velice kontroverzním tématem migrace a uprchlictví, což jsou zároveň však témata, kterými bychom se měli zabývat nejen v rovině povrchové ve smyslu co to pro nás znamená, ale i do hloubky a tím zjišťovat, co tyto lidi k migraci a uprchlictví vede, jaké mají motivace života v nové vlasti a jaké následky na nich zanechává skutečnost, že byli mnohdy nuceni opustit své domovy a rodiny. Toto všechno jsou otázky, kterými bychom se měli nejen zabývat ale i upozorňovat na ně již nejmladší generaci. Vždy tu byla, je a bude. Jde o přirozený proces, prostupující celými dějinami lidstva. Proces, který modifikuje společnost a dodává jí jak kulturní, tak genetickou rozmanitost.

Česká a slovenská literatura

Jedním z nejznámějších autorů věnujících se multikulturní výchově je Jan Průcha a kniha *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (2011). Dalším významným autorem zabývajícím se multikulturou a vzděláváním je Jaroslav Balvín s knihou *Pedagogika, andragogika a multikulturalita* (2012). Tento autor se mimo jiné hluboce zajímá o téma romských dětí a výchovy k etice.

Dalším autorem zabývajícím se problematikou multikulturality je Jakub Hladík a jeho skripta z roku 2006 *Multikulturní výchova – socializace a integrace menšin*. Ačkoli se jedná již o starší vydání, jde stále aktuální publikaci obsahující informace důležité pro porozumění dané problematice.

Významným českým autorem, který se věnuje sociální pedagogice je Blahoslav Kraus. V knize *Základy sociální pedagogiky* (2014). Publikace podává komplexní pohled jak na českou, tak zahraniční sociální pedagogiku a čtenáře, mimo jiné, seznamuje s jejími metodologickými východisky.

Za významnou autorku v oblasti sociální pedagogiky a se dá považovat i Zlatica Bakošová s knihou *Sociální pedagogika ako životná pomoc* (2005). Tato autorka se zabývá hlavně slovenskou sociální pedagogikou, ale klade důraz i na problematiku opuštěných dětí, romských dětí a na význam sociální pedagogiky při řešení některých sociálních a sociopatologických problémů.

Cizojazyčná literatura

Americký pedagog James Albert Banks je americkým pedagogem a předsedou Kerry a Lindy Killingerových emeritních diverzitních studií a zakládajícím ředitelem Centra multikulturního vzdělávání University of Washington. Ve své knize *Multicultural education: issues and perspectives* (2010) se zabývá otázkou implementace multikulturní výchovy do školského vzdělávacího systému a vysvětluje základní pojmy týkající se multikulturní výchovy.

Německou sociální pedagogiku zastupuje významný autorem Paulem Natorpem s jeho knihou *Sozialpädagogik – Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* (1899). Autor poukazuje na skutečnost, že společnost a vzdělávání jsou dva propojené a neoddělitelné systémy.

Carl A. Grant a Agostino Portera jsou editory a spoluautoři knihy *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (2011). Kniha obsahuje soubor esejí autorů z celého světa. Zabývají se v nich mezikulturními a interkulturními hledisky a problémy souvisejícími s kontextem ve kterém k nim dochází. Autoři se zde zaměřují na problematiku primárně se týkající jejich země.

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Počátky sociální pedagogiky můžeme najít již ve starém Řecku. Zde hrála významnou roli skutečnost, že výchova musí akceptovat potřeby společnosti. V období renesance docházelo k odklonu člověka od víry a začal být kladen důraz na individualitu jedince. Na přelomu 18. a 19. století se o rozvoj sociální pedagogiky zasloužil i Johan Heinrich Pestalozzi¹ (1746-1827), jež byl švýcarský reformátor vzdělávání, který prosazoval vzdělávání chudých a zdůrazňoval metody výuky určené k posílení vlastních schopností studenta. Pestalozziho

¹ Někteří ho považují za zakladatele sociální pedagogiky, jelikož položil základy sociální péče.

metoda se stala široce přijímanou a většina jeho principů byla absorbována do moderního základního vzdělávání.

I později v osvícenství se lidé začali ztotožňovat s ideou dobra a spravedlivého zacházení. Jak píše Blahoslav Kraus ve studijní opoře *Sociální pedagogika – studijní opora k předmětu pro studenty kombinované formy studia oboru Sociální patologie a prevence*: „J. A. Komenský také vidí výchovu nejen jako proces kultivace jedince, ale jako prostředek nápravy světa. Sociální citění je zřejmé z názoru, že výchovu, vzdělání je třeba poskytnout všem bez rozdílu stavovské příslušnosti, bohatým i chudým, chlapcům i děvčatům. Z jeho díla (např. Informatorium školy mateřské) je patrné, jak velký význam při výchově připisuje prostředí.“

Vývoj sociální pedagogiky, jako vědního oboru se datuje do 19. století. Její zrod umožnily tři zdroje:

1. Proměny charakteru společnosti.
 - v 19. století docházelo k industrializaci společnosti, což mimo jiné vedlo k utváření nových ekonomických a životních podmínek
 - lidé začali ve velké míře nabízet a prodávat svoji pracovní sílu
 - na pracovní trh pronikají i ženy
 - prohlubují se sociální nerovnosti
2. Rozvíjí se národně buditelské snahy, charitativní činnost, rozšiřuje se politická a spolková činnost, vznikají dobročinné i vlastenecké spolky (např. Sokol), rozvíjí se osvětové činnosti – zaměřené např. na vzdělávání žen
3. Rozvíjí se vědní obory
 - humanitní i přírodovědné
 - dochází k rozvoji filozofie, sociologie, psychologie i biologie, což sociální pedagogiku taktéž ovlivnilo (Knotová 2014, s. 10)

Mimo jiné je v tomto období patrná snaha o řešení sociálních problémů v sociálně slabších vrstvách obyvatel.

Pro českou sociální pedagogiku je naprosto stěžejní jméno G. A. Lindnera (1828-1887). Lindner nechápal pedagogiku pouze jako školskou přípravu, nýbrž jako jakýsi nástroj, kterým můžeme jedinci poskytnout možnost společenského růstu. V jeho práci můžeme najít značné množství odkazů na Pestalozziho, s nímž sdílel představy o pacifistickém vyznění pedagogiky. „Lindner zavedl pojem *jednotníka* (individua v sociálním, jedince

v biologickém smyslu). K vývoji jednotníka je podle něj nezbytná podpora společnosti, vzájemnost se svým okolím, protože jinak by zahynul. Jednotník je totiž každá bytost, která jakkoliv složená a s jinými bytostmi sloučená, přece tvoří o sobě jakousi relativní jednotu. K vývoji jedince je nadto nutná výchova, čímž Lindner vytvořil logický most mezi jakousi elementární sociologií (tento pojem nepoužíval) a svou pedagogikou.“ (Sociologická encyklopedie, online)

Za místo vzniku sociální pedagogiky můžeme považovat Německo. „Pojem *sociální pedagogika* použil poprvé v roce 1850 německý pedagog A. Diesterweg (1790-1866) ve svém díle *Rukověť vzdělání pro německé učitele*. Sám však tento termín blíže nevysvětluje.“ (Kraus 2008, s. 11)

Za zakladatele teoretického proudu sociální pedagogiky je v odborných kruzích považován především německý filozof a pedagog Paul Natorp. Tento německý novokantovský filozof zastupoval marburskou školu ve filozofii vědy a testoval její základní předpoklady způsobem Kantovy “transcendentální logiky”² (Britannica, online).

Jak píše o Natorpovi Kraus (2008, s. 11): „Věří, že pod vlivem výchovy a ušlechtilé morální koncepce se bude celý svět postupně zdokonalovat a povede k vytoužené lidské jednotě.“ Sociální pedagogika působí na veškeré sociální prostředí člověka a není omezena věkově. Stejně tak multikulturní výchova ovlivňuje dění kolem nás. Působí na naše postoje vůči jiným národnostem a rasám. Žádoucího stavu můžeme dosáhnout pouze za předpokladu, že multikulturní výchovu začleníme do systému pedagogických disciplín. Spojitost je viditelná v cílech těchto oborů: „...cílem výchovy je dosažení změny osobnosti vychovávaného. Multikulturní výchova si klade za cíl dosažení takových kognitivních a afektivních změn osobnosti žáka, aby jeho jednání dosáhlo požadavkům na fungující a pozitivní soužití v multikulturní společnosti.“ (Hladík 2006, s. 20)

1.3 K základním pojmům

V této části se budeme zabývat pojmy, které jsou klíčové pro tuto diplomovou práci a se kterými se budeme setkávat v dalších kapitolách.

Sociální pedagogika

² Originální text: German Neo-Kantian philosopher, who represented the Marburg school in the philosophy of science and inquired particularly into its necessary presuppositions after the fashion of Kantian “transcendental logic.”

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová 2003, s. 217) definuje sociální pedagogiku, jako „Disciplínu pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých.“

Pedagogika

Dle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Mareš, Walterová 2003, s. 160) se v odborném výkladu jedná o „vědu a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže.“

Edukace – Výchova

K pojmu edukace můžeme jako synonymum použít termín výchova, kterou lze definovat jako „záměrné cílevědomé a všestranné působení za účelem utváření tělesných či duševních vlastností jedince, zpravidla v souladu se zaměřením a tradicemi dané společnosti.“ (Kohout 2002, s. 21)

Školní vzdělávací program

„Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.“ (Rámcové vzdělávací programy, online)

Multikulturalismus

Termín multikulturalismus můžeme vnímat v různých významech: „Multikulturalismus je stav společnosti, ve které vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny se specifickými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot. V tomto pojetí je pojmu multikulturalismus užíváno neutrálně, koexistence různých skupin neznamena automaticky přítomnost tolerance a respektu ve vzájemných vztazích.“ (PDF JU, Interkulturní vzdělávání, online, 2002, s. 11–12)

„Multikulturalismus je proces, při kterém dochází k výměně kulturních statků, k vzájemnému ovlivňování kulturních systémů a případně k vytváření systémů nových.“ (PDF JU, Interkulturní vzdělávání, online, 2002, s. 11–12)

„Multikulturalismus je vědecká teorie, která se zabývá různými aspekty sociokulturní rozmanitosti. Multikulturalismus zkoumá a srovnává odlišné náhledy na svět, rozdílná pojetí skutečnosti, rozmanité vzorce jednání, komunikační kódy, zabývá se kulturními rozdíly jako výsledkem specifické adaptace společností na různá prostředí.“ (PDF JU, Interkulturní vzdělávání, online, 2002, s. 11–12)

„Multikulturalismus je společenský cíl a v tomto pojetí znamená vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin. Jejich soužití má být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce. Důležitou složkou a nástrojem tohoto pojetí multikulturalismu, shodného i s duchem této publikace, je multikulturní (interkulturní) vzdělávání.“ (PDF JU, Interkulturní vzdělávání, online, 2002, s. 11–12)

Multikulturní výchova

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

Banks v knize *Multicultural education: issues and perspectives* (2010, s. 1) říká, že: „Multikulturní výchova je myšlenka, vzdělávací reformní hnutí a proces, jehož hlavním cílem je změnit strukturu vzdělávacích institucí tak, aby studenti, výjimeční studenti a studenti, kteří jsou členy různých rasových, etnických, jazykových a kulturní skupiny měli stejnou šanci dosáhnout stejného stupně vzdělání. Je nutné konceptualizovat školu, jako sociální systém, za účelem úspěšné realizace multikulturní výchovy.“³

Kultura

V knize *Multikulturalita, interkulturalita a pluralita* (Balvín 2012, s. 26) se uvádí: „Kultury nejsou nijaké abstraktní systémy, které by se pohybovaly a měnily podle nijakých vnitřních,

³ Originální text: Multicultural education is an idea, an educational reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of educational institutions so that male and female students, exceptional students, and students who are members of diverse racial, ethnic, language, and cultural groups will have an equal chance to achieve academically in school. It is necessary to conceptualize the school as a social system in order to implement multicultural education successfully.

jen sobě vlastních zákonitostí. Kultury jsou projevem činnosti člověka, lidstva, společenských uskupení a jednotlivých osobností. Osobnost je pro vývoj a změny v kulturních systémech důležitá nejenom jako příjemce kulturních hodnot ve svém ontogenetickém vývoji, v němž sehraává rozhodující roli výchova (v našem případě výchova multikulturní), ale i jako tvůrce hodnotových, kulturních systému.“

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

„Člověk je bez společnosti jako mlýn bez vody. Je částí, členem společnosti“

- Bergemann, 1900

„Multikulturní (interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“ (Průcha 2011, s. 15)

Každá kultura nás může nějak obohatit, jen jí musíme být otevření a zkusit si v ní najít to pozitivní pro nás.

2.1 Vztah multikulturní výchovy a sociální pedagogiky

Sociální pedagogika se jednak zaměřuje na každodenní život jedince, ale velikou roli hraje její sociálně výchovná činnost s důrazem na prevenci a intervenci do socializačních procesů. Mimo jiné se „(...) snaží působit na jedince v rámci respektování jeho potřeb, ale i zájmů, a snaží se ho dovést k pochopení povinnosti a práv i k tvořivé akceptaci dané společenské reality, vytváří předpoklady k úspěšnějšímu reagování na vnitřní i vnější konflikty, k efektivnějšímu řešení vlastních problémů.“ (Poláčková in Procházka 2012, s. 68) Toto vysvětlení intenzivně propojuje sociální pedagogiku a multikulturní výchovu. Oba obory se snaží o respektování jedince společností a opačně.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017, s. 133) uvádí: „Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči *nepoznanému*“.

V obou případech můžeme pozorovat snahu o působení na člověka z hlediska akceptace druhých a tím pomáhat v předcházení a řešení možných konfliktů, které mohou vyplynout z problematiky nepochopení odlišných kultur, případně socioekonomického zařazení jiných osob.

Jak sociální pedagogika, tak i multikulturní výchova jsou v aktuálním pojetí často využívány pro pochopení a výchovné působení zejména na příslušníky romského etnika, které je v České republice hojně zastoupeno.

Dokonce i Jakub Hladík (2006, s. 19) označuje pedagogiku jako Matku multikulturní výchovy. Stejně jako sociální pedagogika, je i multikulturní výchova úzce spjata s obecnou pedagogikou, sociologií a kulturní antropologií. Dalo by se tedy říct, že u obou se jedná o multidisciplinární obory, které nemohou prakticky fungovat bez těsných vazeb na jiné disciplíny.

2.2 Směry a přístupy multikulturní výchovy a sociální pedagogiky

Směry v sociální pedagogice

Sociální pedagogika má jakožto relativně mladý obor velice široké pojetí, a tedy i jeho směry a přístupy se s jednotlivými autory více či méně liší.

Stanislav Bendl (2014, s. 16-17) uvádí čtyři základní směry sociální pedagogiky:

1. **„Sociální pedagogika jako pandán**
 - doplněk individuální pedagogiky
2. **Pedagogika prostředí**
 - objasňuje vztah výchovy a prostředí, resp. zkoumá vliv prostředí na vývoj a chování člověka. Tento směr staví na tzv. pedagogizaci prostředí, tj. využívání prostředí jako výchovného prostředku
3. **Sociální pedagogika jako disciplína, která se zabývá odchylkami sociálního chování, prevencí a terapií sociálních deviací jedinců asociálních skupin**
 - jedná se o problematiku, která se donedávna označovala jako sociálně patologické jevy, nyní označujeme jako rizikové chování dětí a mládeže (ale i dospělých osob), popř. se hovoří o problematice sociálních deviací
4. **Sociální pedagogika jako pomoc a péče všem věkovým kategoriím**
 - tento směr pracuje s pojmem péče ve dvojitým smyslu:
 - a) péče jako zastřešující pojem, který se dotýká i ostatních směrů a proudů sociální pedagogiky (ochrana dětství a mládí, práva dítěte, péče o prostředí pro děti a mládež – školní družiny, školní kluby, hřiště, školy s prodlouženým vyučovacím dnem, volnočasové prostředí, prevence rizikového chování dětí a mládeže)

- b) konkrétní pomoc a péče v terénu, která se týká lidí v situacích ohrožení nebo v situacích hmotné, sociální či duchovní nouze, lidí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí apod.“

Stejně tak Kraus v článku *Pohled na současnou sociální pedagogiku* (1996/2, s. 117) píše: „(...) pohled na sociální pedagogiku není jednoznačně a uspokojivě dodnes vyřešen ani v zemích, kde má značnou tradici a kontinuita vývoje nebyla nijak porušena (Polsko, Německo). Tím spíše nelze očekávat jasný a jednotný přístup k danému problému u nás.“

Z výše uvedeného můžeme tedy říct, že v sociální pedagogice převládají směry preventivní a terapeutické. Tyto se dále rozdělují dle zaměření studia. Do oblasti prevence bychom zařadili sociální pedagogiku zaměřující se na volný čas, na tělovýchovu a na poradenství. Směr terapeutický se již spíše zaměřuje na konkrétní činnost s ohroženou – rizikovou skupinou (mládež, dospělí, děti...). Do této skupiny spadá například sociální pedagogika se zaměřením na etopedii.

Zlatica Bakošová (2005, s. 10-11) uvádí dva směry sociální pedagogiky:

1. Praktický směr sociální pedagogiky

Za jeho zakladatele je považován J. H. Pestalozzi a cílem této etapy byly snahy o řešení sociální bídy, nevzdělanosti, zaostalost. Neméně významnou osobností tohoto směru je dozajista Robert Owen. Tento anglický pedagog připisoval velkou úlohu společnosti a společenské výchově pro vývoj osobnosti jednotlivce.

2. Teoretický směr sociální pedagogiky (filozofického zaměření, experimentálního zaměření)

a) Filozofický směr

Nejvýznamnějším představitelem filozofického směru byl Paul Natorp. Jak píše Bakošová (2005, s. 11): „Výchova by se podle něho měla soustředit na společenské cíle, nejen na jednotlivce, měla by se podílet na zespolečnění jednotlivce, na jeho začleňování se do společnosti. Výchova má pomáhat člověku v tom, aby se stal příslušníkem společenských skupin a nositelem společenských hodnot. Tvrdil, že člověk bez společnosti není člověkem.“⁴

⁴ Originální text: Výchova by sa podľa neho mala sústreďovať na spoločenské ciele, nielen na jednotlivca, mala by sa podieľať na zospoločnení jednotlivca, na jeho začleňovaní sa do spoločnosti. Výchova má pomáhať človeku v tom, aby sa stal príslušníkom spoločenských skupín a nositeľom spoločenských hodnôt. Tvrdil, že človek bez spoločnosti nie je človekom.

Když mluvíme o filozofickém směru v sociální pedagogice, nesmíme zapomínat na G. A. Lindnera, jež je považován za jednoho z největších českých pedagogů. „Vyzdvihoval názor Pestalozziho, že *mnohé nevědomé vlivy vychovávajících jsou účinnější než samotná práce vychovatelů*. Mimo zdůrazňování společenského aspektu výchovy se zajímal i o smysl života a vnitřní prožívání člověka. Řešení sociálních problémů viděl ve vzdělávání lidu, v mravní výchově, v kladném vztahu k práci a podpoře ubohých.“⁵ (Bakošová 2005, s. 12)

b) Experimentální směr

Zástupci tohoto směru považují empirický výzkum za základní přístup k realitě. Francouzský inženýr Frederico La Play, který vypracoval systém společenských reforem ve Francii, považoval za základní společenskou skupinu rodinu. A to jak ve smyslu biologickém, tak ve smyslu hospodářském, společenském a výchovném.

Dalším představitelem experimentálního směru je Paul Bergemann. Zdůrazňoval vzájemnou spjatost člověka a společnosti. Požadoval podložení cílů a norem výchovy až na empirický základ. Zdůrazňoval myšlenku, že: „Člověk je bez společnosti, jako mlýn bez vody. Je částí, členem společnosti“ (Bergemann 1900, s. 516)

„Požadoval veřejnou společenskou kontrolu činnosti rodiny, aby se předešlo nesprávnému vývoji dětí v disfunkčních rodinách. Pozornost věnoval i problému mimoškolní výchovy dětí a mládeže jako faktoru prevence sociálně-patologických jevů, což zdůrazňuje i současná sociální pedagogika.“⁶ (Hroncová 2005/2, s. 109-110)

Přístupy v sociální pedagogice

Z důvodu velice širokého záběru, který se ve své historii snažila sociální pedagogika obsáhnout, je velice obtížné přesně definovat její předmět. Problémy, které byly její pomocí řešeny byly často velice různorodé v jednotlivých zemích a obdobích, což se projevilo na vzniku mnoha názorových proudů a přístupů ve vymezení jejího předmětu.

⁵ Originální text: Vyzdvihol názor Pestalozziho, že „mnohé nevedomé vplyvy vychovávajúcich sú účinnejšie než samotná práca vychovateľov“. Popri zdôrazňovaní spoločenského aspektu výchovy sa zaujímal aj o zmysel života a vnútorné prežívanie človeka. Riešenie sociálnych problémov videl vo vzdelávaní ľudu, v mravej výchove, v kladnom vzťahu k práci, v podpore úbohých.

⁶ Originální text: Požadoval verejnú spoločenskú kontrolu činnosti rodiny, aby sa predišlo nesprávnemu vývoju detí v dysfunkčných rodinách. Pozornosť venoval aj problémom mimoškolskej výchovy detí a mládeže ako faktorom prevencie sociálnopatologických javov, čo zdôrazňuje aj súčasná sociálna pedagogika.

Hroncová v článku *Sociální pedagogika – vývojové tendencie a súčasný stav* (2005/2, s. 110-111) uvádí několik přístupů, které jsou pro sociální pedagogiku nejtypičtější:

1. Sociální pedagogika jako poskytování praktické sociálně-výchovné péče na řešení sociálních problémů ve společnosti
2. Sociální pedagogika jako teoretická věda zkoumající společenské cíle výchovy a zdůrazňuje sociální determinaci výchovy a vývinu člověka
3. Sociální pedagogika jako věda zkoumající vztah výchovy a sociálního prostředí
4. Sociální pedagogika jako odpověď na problémy moderní společnosti
5. Sociální pedagogika jako věda o sociálních aspektech výchovy
6. Sociální pedagogika jako terciální výchovná instituce jejímž jádrem je sociální pomoc dětem a mládeži
7. Sociální pedagogika jako věda, která se zabývá odchylkami sociálního jednání.
8. Sociální pedagogika jako věda zkoumající otázky právního nároku člověka na výchovu a vzdělání
9. Sociální pedagogika jako aplikace konkrétní sociální etiky a rozvíjení sociální výchovy a prosociálního chování.
10. Sociální pedagogika jako pomoc veškerým věkovým kategoriím s důrazem na pomoc dětem a mládeži
11. Sociální pedagogika jako sociálně výchovná činnost s důrazem na preventivní činnost a intervenci do socializačních procesů u dětí a mládeže

Můžeme si všimnout, že tento obor je zaměřen především na děti a mladistvé, především z problémových oblastí (rozvedená rodina, dětské domovy, ulice...). Do společné skupiny se sociální pedagogikou bychom ale mohli zařadit i sociální andragogiku, která se zabývá životní pomocí dospělým a sociální gerontagogiku, jež působí jako životní pomoc seniorům. Všechny tyto tři skupiny úzce souvisí i se sociální prací, která je v sociální pedagogice hojně zastoupena.

Směry v multikulturalismu

Moree, Janská a kol. (2008, s. 17-18) v publikaci *Než začneme s multikulturální výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu* píše: „Multikulturalismus není zdaleka jednotným ideovým hnutím a od svého rozvoje v 60. letech minulého století se postupně

rozdělil do několika myšlenkových proudů. Tyto směry se v mnoha ohledech liší, přičemž novější z nich vznikaly často jako kritika směrů předchozích. Členění jednotlivých proudů multikulturalismu bývá rozdílné i v odborné literatuře.“

Z důvodu jejich rozličnosti je tedy nutno ujasnit si rozdíly v jednotlivých směrech. Jelikož je jich ale značné množství, uvedeme si alespoň základní a jejich vysvětlení podle různých autorů. Moree, Janská a kol. (2008, s. 18-20) uvádějí jako základní směry:

1. Pluralistický multikulturalismus

„Kultury jsou v tomto směru pojímány jako uzavřené skupiny, které je potřeba jako takové uchovávat a podporovat. Kulturní rozmanitost je pak chápána jako hodnota sama o sobě, jako podmínka společenského vývoje. Základní jednotkou společenského uspořádání v pojetí pluralistického multikulturalismu je skupina či komunita vyznačující se jednotnou kulturou a specifickou kolektivní identitou.“ (Moree, Janská a kol. 2008, s. 18)

Zjednodušeně řečeno se jedná o jev, kdy se menšinové skupiny plně účastní dominantní společnosti, avšak při zachování jejich kulturních rozdílů. Ve většině případů se dva termíny kulturní pluralismus a multikulturalismus používají jako synonyma⁷. (Pediaa.com 2017, online)

2. Liberální multikulturalismus

Liberální multikulturalismus je zaměřen na poskytování spravedlivých příležitostí k svobodnému prosazování zájmů souvisejících s kulturou, spíše než na ukládání povinností k zachování jakékoli konkrétní identity nebo způsobu života.⁸ (Kymlicka 2018/46, 81-91) Jak píše Moree, Janská a kol. (2008, s. 19): „Tento směr se současně snaží jednoznačně vymezit vůči nacionalistickým snahám, které znevýhodňují členy „minorit“ na základě jejich příslušnosti k jiným kulturním či společenským strukturám bez ohledu na jejich občanství. Tento směr připouští i možnost a určitý přínos pozitivní diskriminace (prostřednictvím přidělení specifických práv kulturním skupinám), pouze však v podobě přechodného stavu, který má vyrovnat překážky, jež jinak znemožňují plné uplatnění ideálu rovnosti.“

⁷ Originální text: Specifically, it is a phenomenon where minority groups participate fully in the dominant society, but while maintaining their cultural differences. In most occasions, the two terms cultural pluralism and multiculturalism are used as synonyms.

⁸ Originální text: Liberal multiculturalism is, therefore, focused on the provision of fair opportunities to freely pursue culture-related interests rather than the imposition of duties to maintain any particular identity or way of life.

3. Kritický multikulturalismus

Jak píše Moree, Janská a kol. (2008, s. 19): „(...) kritický multikulturalismus neakcentuje tolik oslavu kultur a jejich rozmanitosti, ale poukazuje na nerovnosti v přístupu, které mají různé skupiny k distribuci zdrojů i ke vzdělání. Upozorňuje také na vliv mocenských mechanismů na vytváření socioekonomické rozvrstvenosti, na její udržování dominantními kulturami a předurčenost reality každodenního života určitých vyloučených skupin. Kritický multikulturalismus usiluje o nápravu této nerovnosti zdůrazněním konceptu solidarity, která umožňuje zachování rozdílnosti a zároveň nabízí společný cíl pro každého člena společnosti. V praktické rovině kritický multikulturalismus studuje, jakými způsoby (ekonomicky, politicky, výchovně i institucionálně) vzniká například rasismus, sexismus či třídní nerovnost. Jedním z hlavních zastánců tohoto proudu je Peter McLaren, který mimo jiné zdůrazňuje význam jazyka při strukturování lidské zkušenosti a reprodukci sociálního uspořádání. Dalšími představiteli jsou například Joe L. Kincheloe nebo Shirley R. Steinberg.“

V článku *Exploring models of Education: Critical Multiculturalism* (2012, online) je kritický multikulturalismus popisován jako forma vzdělávání, která svým studentům vnáší schopnost přinést sociální změnu. Neoliberální myslitelé jej popsali jako *politickou výchovu*, protože odhaluje problémy týkající se toho, proč jsou studenti v takové ekonomické situaci, v jaké jsou, proč tato situace existuje a ve skutečnosti vystavuje mechanismy nerovnosti těm, kteří jsou sami oběťmi nerovnosti.⁹

Přístupy v multikulturní výchově

Multikulturní výchova vychází ze dvou základních principů, nebo přístupů chceme-li. Jedná se o:

- a) kulturně-standardní přístup
 - zaměřený primárně na skupinovou příslušnost
 - dominujícím proudem v České republice
- b) transkulturní přístup
 - zaměřuje svou pozornost primárně na jednotlivce

⁹ Originální text: Critical multiculturalism is an enabling form of education that instills in its students the ability to bring about social change, it has been described by Neoliberal thinkers as a ‘Political education’ because it exposes issues relating to why students are in the economic situation they in, why streaming exists, in effect it exposes the mechanisms of inequality to those who are themselves victims of inequality.

- dominantním proudem v Německu

Pokud bychom si tyto dva přístupy měli srovnat, je k tomuto velice dobrá výše zmíněná publikace *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu* od autorů Moree, Janská a kol (2008, s. 13), kde je pro **kulturně-standardní přístup** uvedeno, že ho: „(...) vnímáme spíše jako vycházející z odlišností a meziskupinového srovnávání...“ zatímco **transkulturní přístup**: „(...) pro nás znamená vycházet spíše z kooperativních strategií při hledání společných témat.“ (Moree, Janská a kol. 2008, s. 13). Oba přístupy se tedy zaměřují na jedinečnost každé kultury ať již ve smyslu celospolečenském, tak ve smyslu v pohlížení na jednotlivce. Rozdílem v přístupech je pak především jejich cíl, jímž se budeme zabývat v následující kapitole.

2.3 Cíle multikulturní výchovy a její rizika

Jak jsme si uvedli v podkapitole 2.2, multikulturní výchovu rozdělujeme na dva přístupy, z nichž každý má odlišný cíl. Společným se však může jevit snaha o pochopení odlišné společnosti a seznámení se s jejími kulturními odlišnostmi. Pojdme se nyní zaměřit na jednotlivé přístupy, jejich cíle ale i rizika, která se mohou objevit ve snaze pochopit odlišnosti kultur.

Přístup **kulturně-standardní** – též označovaný jako kulturalismus: „(...) vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny – mají specifické znaky, které vytváří rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních). Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat.“ (Moree, Janská a kol. 2008, s. 23)

Jak můžeme vidět, tento přístup se zaměřuje především na pochopení a charakteristiku jednotlivých kultur a s tím spojenými projevy těchto kultur, nezabývá se však hlubšími sférami, které mohou mít výrazný vliv na odlišné chování a jednání jedinců jiných kultur. Tyto okolnosti jsou však často skryty pod povrchem kultury, kterou vidíme a seznamujeme se s ní.

Jak je popsáno v článku *České knihovny a uprchlíci – Reakce českých knihoven na migrační krizi* (Faltejsková, Jampílková, Nekolová, Sikorová 2016) tak tento přístup klade velký důraz nejen na rozdíly mezi skupinami ale hlavně na jejich pochopení a respektování.

Přístup **transkulturní** se snaží o: „(...) hledání vlastního přístupu k realizaci multikulturní výchovy, inspirovaného osobním životním příběhem pedagoga i životními příběhy jeho žáků. Pedagogům tedy nabízí možnost aplikace témat multikulturní výchovy v souladu s jejich osobními schopnostmi, postoji i zkušenostmi.“ (Moree, Janská a kol. 2008, s. 13)

Abychom však byli objektivní, existují u obou přístupů klady i zápory. Prvotně se seznámíme s výhradami pro přístup **kulturně-standardní**. Jak píše Moree, Janská a kol. (2008, s. 25): „(...) podstatnou výhradou vůči tomuto přístupu je jeho přílišný důraz na skupinové identity. Kulturně-standardní přístup pro nás buduje charakteristiky, které předem omezují naše vnímání druhých a rozdělují je do jasných kategorií, do nichž *ti druzí* prostě patří, aniž by měli možnost hranice těchto kategorií překračovat. Dochází tak k vytváření dojmu, že například všichni Vietnamci mají určité charakteristiky, které jsou neměnné. Skutečnost, že zkušenosti a chování vietnamského dítěte narozeného v Čechách budou pravděpodobně jiné než dítěte, které žilo celý život ve Vietnamu, je v tomto směru potlačena.“ V důsledku tohoto může v heterogenní společnosti sice potlačit a mnohdy i úplně odbourat strach z odlišnosti, ovšem je zde riziko vytváření nových stereotypů. Důležitou výtka tomuto přístupu je i nadměrné zdůrazňování rozdílů jednotlivých kultur ve snaze poukázat na odlišnosti v chování a jednání. Tímto jednáním bohužel můžeme dosáhnout opaku toho, o co multikulturní výchova usiluje a sice o prohloubení pocitu odcizení, odlišnosti a porozumění.

Tady je vhodné okrajově zmínit dokument *Banánové děti* (Ryšavý 2009), který právě na problematiku začlenění vietnamských dětí narozených v České republice, které tedy úplně nezapadají ani do jedné kultury, upozorňuje. Motto tohoto dokumentu *Zvenku žlutý, uvnitř bílý* přesně charakterizuje pocit dětí narozených v rodině z jiného kulturního prostředí, než v jakém je dítě následně vychováváno (konkrétně pro tento dokument se jedná o vietnamskou komunitu).

Výtka **transkulturnímu přístupu** může spočívat už především ve skutečnosti, že tento směr vychází z reálných zkušeností těch, kteří žijí v multikulturním prostředí. „Přináší osobnostní přístup, který se namísto jasného škatulkování a zdůrazňování důležitosti kulturního předurčení jednotlivců snaží spíše popisovat způsob, jakým různé kulturní vlivy působí na člověka a spoluvytváří jeho identitu. Nesnaží se hledat příslušníky a zástupce jednotlivých skupin, kterým by přiřadila určitou charakteristiku, ale vychází z podoby každého člověka, u kterého rozkrývá různorodost jeho kulturních zkušeností.“ (Moree, Janská a kol. 2008, s. 29)

Zde můžeme oponovat, že ačkoli se tento přístup tváří jako neškatulkující, nebo můžeme říct anti-labelingový, tak záleží na zkušenosti jednotlivého vyučujícího.

Na druhou stranu musíme uznat, že transkulturní vzdělávání nemá tendence podporovat ani rozvíjet monokultury. Toto se týká i světové monokultury. Vždy směřuje k dalšímu rozvoji jednotlivých kultur, ať už jde o kultury většinové nebo menšinové. Tento vývoj zahrnuje oba kulturně transcendentní momenty. Ty jsou na jedné straně podpořeny kulturní sebereflexí a vzájemně zlepšeným chápáním ostatních. Na straně druhé pak vědomím života v jednom světě a řešením úkolů s využitím všech kulturních potenciálů. Skutečnost, že každý jedinec a každý kolektiv je také povinen vzdát se jednotlivých kulturních tradic a zvyků, je součástí každé myšlenky na rozvoj.¹⁰ (Flehsig 2000, online)

¹⁰ Originální text: Transkulturelle Erziehung also nicht dazu tendiert, Monokulturen generell und Welt-Monokultur im besonderen zu unterstützen oder zu entwickeln; sie ist immer auch auf die Weiterentwicklung von Einzelkulturen gerichtet, seien es Mehrheits – oder Minderheitenkulturen. Diese Weiterentwicklung, so muß man hinzufügen, schließt für beide kulturtranszendierende Momente ein. Diese werden einerseits durch kulturelle Selbstreflexion und wechselseitig verbessertes Fremdverstehen gestützt, andererseits durch das Bewußtsein, in einer Welt zu leben und durch Nutzung aller kulturellen Potentiale Lebens- und Überlebensaufgaben zu lösen. Daß dabei von jedem Individuum und jedem Kollektiv immer auch Verzicht auf einzelne kulturelle Traditionen und Gewohnheiten verlangt wird, ist in jedem Entwicklungsgedanken mit enthalten.

3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

„Pokud chceme, aby lidé v našem okolí byli šťastni, učme se empatii. A pokud chceme být sami šťastni, učme se empatii.“

- Dalajláma, 14. dalajláma, tibetský duchovní vůdce 1935

Obsahem následující kapitoly bude odhalovat konkrétnější podobu multikulturní výchovy a sice v takové podobě, v jaké ji používá Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). V dalších oddílech této kapitoly se zaměříme na problematiku multikulturního vzdělávání, a nakonec i na samotné metody výuky multikulturní výchovy (dále MKV) v praxi. Zaměříme se taktéž na pojmy Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, Školský zákon atd., tedy na pojmy klíčové pro multikulturní výchovu v kontextu vzdělávání.

3.1 Multikulturní výchova jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Multikulturní výchova má zásadní význam pro mladé lidi, dnes mnohdy teprve studenty, kteří se připravují na hledání svého místa ve společnosti. Dnes a denně se budou setkávat s odlišnými kulturami, příslušníky jiných etnik, ras, náboženského vyznání a s lidmi vyznávajícími jiné hodnoty. Jejím hlavním úkolem je naučit nás porozumět odlišnostem, které nás obklopují a pochopit, že je nutné akceptovat druhé, ovšem při zachování vlastní kulturní identity. Aby byla MKV efektivní musí být prolnta prakticky celým naším životem. Rodinou počínaje, přes školní vzdělávání a prostředí školy až po mezilidské vztahy mezi žáky a učiteli, žáky vzájemně, ale i mezi pedagogy a rodinou samotnou. (Balada 2007, s. 75)

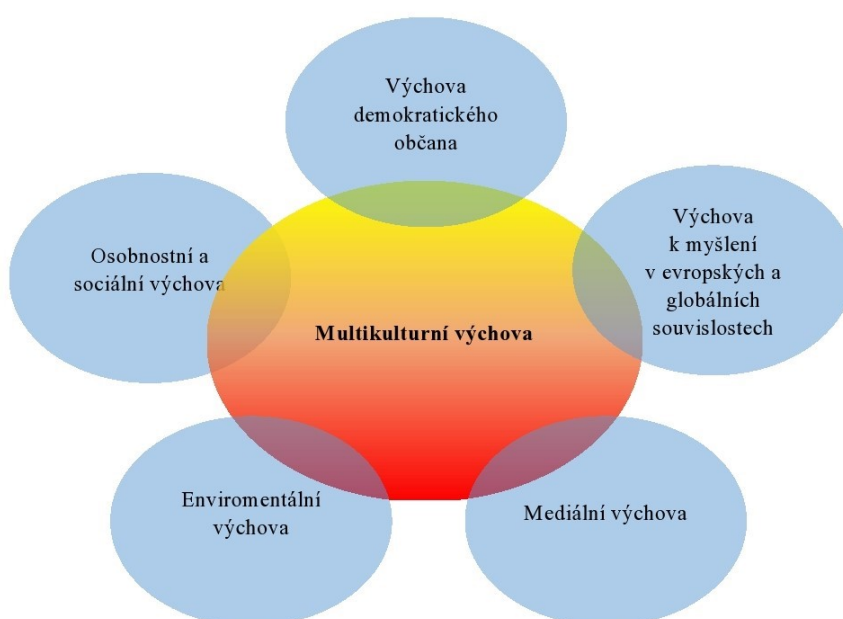
Multikulturní výchova má spojitost se vzděláváním v tom smyslu, že se řadí mezi průřezová témata:

1. Osobnostní a sociální výchova
2. Výchova demokratického občana
3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
4. Multikulturní výchova
5. Environmentální výchova

6. Mediální výchova

Stejně jak píše Buryánek v článku *Multikulturní výchova v RVP* (2006, online): „Podmínkou efektivní realizace cílů MKV ve školním prostředí je pochopení, že MKV netvoří specifickou a uzavřenou oblast informací a metod, nýbrž že se multikulturní přístup prolíná různými vzdělávacími oblastmi a měl by se projevit nejen v realizovaném učivu, ale také v metodách, v klimatu třídy i celé školy.“

Když se podíváme na *obrázek č. 1* vidíme, jak se multikulturní výchova prolíná všemi ostatními průřezovými tématy, jak jsme si řekli výše.



Obrázek 1 - prolínání MKV do dalších oblastí (vlastní tvorba)

Dokumentem, který je stěžejním pro strategii české vzdělávací politiky je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Z důvodu její důležitosti je vhodné představit její funkci a cíle.

„Bílá kniha je koncepční a strategický dokument, který stanoví, jakým směrem se má terciární vzdělávání v České republice vyvíjet v následujících deseti až dvaceti letech.

- Formuluje potřeby společnosti a očekávání vlády i vnějších aktérů od činnosti institucí terciárního vzdělávání (tj. vysokých škol a vyšších odborných škol).
- Poskytuje koncepční základ pro legislativní změny, které umožní naplnit tato očekávání.

- Poskytne expertní oporu pro politická rozhodnutí, jak v dlouhodobé perspektivě řadou na sebe navazujících kroků reformovat systém terciárního vzdělávání.
- Ve snaze poskytnout dlouhodobější vizi dalšího rozvoje terciárního vzdělávání se Bílá kniha v jednotlivých návrzích neomezuje pouze na ty změny, které je v souladu s Programovým prohlášení vlády možné provést v následujících několika letech, zejména pak do konce tohoto volebního období.
- Bílá kniha není podrobným analytickým materiálem s technickým popisem potřebných kroků a změn.“ (Matějů 2009, s. 11)

Podle § 4 Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon 561/2004 Sb.) konkrétní obsah, formu délku, a povinný obsah vzdělávání pak stanovují Rámcové vzdělávací programy. Veškerá tato stanovení se odvíjejí od zaměření daného oboru vzdělávání, jeho organizačního uspořádání, profesního profilu, podmínek průběhu a ukončování vzdělávání a zásad pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytnými materiálními, personálními a organizačními podmínkami a podmínkami bezpečnosti a ochrany zdraví.

Z Rámcového vzdělávacího programu následně vycházejí Školní vzdělávací programy. A jak píše Buryánek v článku *Multikulturní výchova v RVP* (2006, online): „Podmínkou efektivní realizace cílů MKV ve školním prostředí je pochopení, že MKV netvoří specifickou a uzavřenou oblast informací a metod, nýbrž že se multikulturní přístup prolíná různými vzdělávacími oblastmi a měl by se projevit nejen v realizovaném učivu, ale také v metodách, v klimatu třídy i celé školy.“

I Košťálová v článku *Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP* (2004, online) upozorňuje na kroskurikularitu každého průřezového tématu. Tedy na skutečnost, že nemůžeme průřezová témata plánovat samostatně, nýbrž s ohledem na spojitost celého vzdělávacího programu. „Promyšlení multikulturní výchovy ve škole se navíc netýká jen vzdělávacího programu, ale celého školního kurikula. Všechno, co se ve škole děje, bychom měli mít promyšleno z hlediska multikulturality společnosti a z ní vyplývajících nároků na multikulturní výchovu. Důsledný multikulturní přístup ve škole by se měl projevit v naplňování dvou základních a vzájemně se doplňujících principů:

1. principu inkluze (včleňování)
2. principu výuky zaměřené na učícího se jedince“ (Košťálová 2004, online)

3.2 Problematika multikulturního vzdělávání

Multikulturní výchova je koncept, který byl vyvinut s cílem odstranit potíže a nerovnosti, ke kterým dochází z důvodu kulturních rozdílů. Snaží se studentům umožnit rovné příležitosti a možnosti. Ale proto, že kulturní problémy může mít každá společnost rozmanitě, existuje řada popisů ohledně multikulturalismu.¹¹ (Alanay, Aydin 2016, s. 170)

Samotná realizace multikulturní výchovy ve vzdělávání je vcelku obtížnou disciplínou. Průcha v článku *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* (2004, online) uvádí hlavní problémy, týkající se multikulturní výchovy v souvislosti se vzděláním:

- „Multikulturní výchova má svou základnu v určitých vědeckých teoriích a výzkumech, které k dané záležitosti nashromáždily obrovskou spoustu poznatků a nálezů, jež by bylo nutno respektovat v didaktických programech multikulturní výchovy (což se zatím neděje a není to ani snadno uskutečnitelné).
- Obsah multikulturní výchovy ve školách, tj. toho, na co vlastně má být tato oblast vzdělávání zaměřena, co se mají žáci naučit a s jakými výsledky a efekty.
- Zda jsou současní učitelé schopni multikulturní výchovu realizovat, jak mají být na ni připravováni noví učitelé a vůbec, jak zde působí lidský faktor v této *choulostivé záležitosti*.“

Je nutno zdůraznit, že ačkoli je článek z roku 2004, nic to nemění na faktu, že multikulturalismus je ve vzdělávání stále nedostatečně zastoupen. Jsou samozřejmě učitelé, kteří se snaží obsáhnout ho do své výuky například pomocí nejrůznějších přednášek, výstav, slovních úloh atd. Stále však existují určité bariéry, které brání tomu, aby si žáci mohli osvojit „(...) interkulturní kompetence, tedy takové znalosti a postoje, které by v nich vypěstovaly chápání kulturních specifičností příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantní postoje k těmto odlišnostem.“ (Průcha 2004, online)

Z výzkumu studie s názvem *Redukcionistické chápání multikulturní výchovy na Českých školách* (Preissová Krejčí, Cichá, Máláčová 2016, roč. 21 č.3, s. 72) uveřejněné v časopise *Studia pedagogica* vyplývá: „(...) vyučující poměrně často považují za hlavní náplň multikulturní výchovy především poznávání odlišných kultur, méně z nich klade důraz na

¹¹ Originální text: „Multicultural education is a concept that has been developed to remove the difficulties and inequalities experienced on account of cultural differences by in essence allowing students to take advantage of equal opportunities and possibilities in a democratic environment. On account of the fact that the cultural problems of every society and different and varied, there exist a number of descriptions regarding multiculturalism.“

porozumění těmto kulturám, a ještě méně pedagogů pak apeluje na toleranci a respektování jejich odlišných zvyků a tradic.“

Jak Průcha, tak autoři Alanay, Aydin, nebo i kolektiv autorek Preissová Krejčí, Cichá, Maláčová tedy uvádějí, že multikulturalita se v dnešním školním pojetí zabývá spíše poznáváním kultur a zaměřováním se na jedince, než na hloubkové porozumění těmto kulturám a jejich odlišnostem.

Studenti z kulturně odlišného prostředí

Pro studenty z kulturně odlišného prostředí, kteří třeba ani nerozumí jazyku, může být příchod do nového vzdělávacího systému velice traumatizující. Pro zachování dobrého klimatu vzdělávací instituce (třída, kroužek, družina...) je třeba snažit se k těmto dětem najít takový přístup, aby mohly být do výuky začleněny. Je proto vhodné navazovat s těmito dětmi častý oční kontakt, abychom věděli, že nás vnímají. Dále se pokusit jim látku například názorně ukazovat, a ne pouze vysvětlovat, jelikož to by nemuselo mít efekt. V neposlední řadě je dobré používat skupinové projekty, kdy se mohou zapojit všichni. Pro mnoho dětí je důležité tzv. zkusit si to sám. (Dumlao 2016, online)

Pro příklad si uvedeme tři významné problémy týkající se výuky dětí z odlišného kulturního prostředí:

1. Styl výuky

- studenti mohou pocházet z prostředí, kde nemuseli 45 minut být ve třídě a poslouchat, proto je důležité se o nich něco dozvědět dříve, než se s nimi setkáme v plné výuce a je dobré zkusit přizpůsobit výuku, aby se zapojily i tyto děti.

2. Jazyková bariéra

- děti, které jsou přihlášeny do českých škol velice často rozumí základům jazyka, ale spoléhat se na to samozřejmě nemůžeme. Měli bychom se snažit najít s dítětem tzv. společnou řeč tím, že mu zkusíme v jednoduchých větách a případně pomocí obrázků, ukázat, co po něm požadujeme.

3. Neverbální chování

- toto je velice ožehavá oblast, na kterou si musíme dát pozor. Např. doteky na hlavě, které pro nás mohou být zcela běžné (př. pohlazení), jsou v některých asijských – zejména v zemích kde převládá buddhismus, zcela nepřijatelné, jelikož hlavu zde považují za posvátnou. Opět je tedy vhodné snažit se o kulturních zvyklostech rodiny dítěte dozvědět co nejvíce.

3.3 Metody výuky multikulturní výchovy v praxi

Školství je velice dynamicky se měnící obor, který se snaží, nebo by se měl snažit, o zlepšení budoucnosti společnosti tím, že bude seznamovat děti/studenty mimo jiné s multikulturalitou a škodlivostí dopadu předsudků na jedince z jiných etnik nebo kultur. Vede jedince a veskrze celou společnost k seznámení se se zvyklostmi jiných kultur. Poslední zmíněné pomáhá s porozuměním jiným společnostem a s tím spojenou integrací cizinců do společnosti. Mladá generace si musí uvědomit, že ačkoli mnoho z nich (mnohdy i celé rodiny) zastává názor, že jejich kultura je správnější než jiná, tak pro jinou etnickou skupinu, příslušníka jiného státu, jiné víry...jsou zase oni těmi, kteří by se měli nad svými kulturními zvyklostmi zamyslet. Pomoci s touto problematikou mohou i alternativní školy a formy vzdělávání.

Školství v České republice versus multikulturní výchova

Struktura klasického školství v tradicionalistické formě se nezměnila už mnoho let. Stále se člení na předškolní, základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské. V České republice se nyní používá klasifikace vzdělávání CZ-ISCED 2011. Jedná se o mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání, která poskytuje komplexní rámec pro organizaci vzdělávacích programů a kvalifikací pomocí jednotných a mezinárodně dohodnutých definic, které usnadňují srovnání vzdělávacích systémů napříč zeměmi. ISCED je široce využíváný. (ISCED 2021, online).¹²

Co se týká multikulturního vzdělávání, tak se mnoho učitelů ocitá v ožehavé situaci. Ačkoli jsou na ně kladeny nároky pro osvětovou činnost mezi jejich studenty v oblasti multikulturality, tak chybí pro tyto činnosti minimálně časová dotace, kterou by mohli využít. Řada z nich proto multikulturní výchovu nezahrnuje do výuky vůbec, velice omezeně, nebo v lepším případě nad rámec svých předmětů. Problematika multikulturní výchovy vychází i z faktu, že se jedná o diskutované téma ve sféře veřejné, politické i mezi odbornou veřejností. Mezi diskutéry tématu často panují odlišné, někdy až protichůdné názory.

¹² Originální text: The International Standard Classification of Education (ISCED 2011) provides a comprehensive framework for organising education programmes and qualification by applying uniform and internationally agreed definitions to facilitate comparisons of education systems across countries. ISCED is a widely-use...

Metody výuky multikulturní výchovy v praxi

Výuka multikulturní výchovy začíná mnohdy již v rodině, ačkoli se nejedná o přímou výuku. Jak píše Průcha v knize *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (2011, s. 46-47): „K realizaci multikulturní výchovy nelze přistupovat tak, jako by žáci a studenti neměli ve své kognitivní výbavě (v myšlení, představách, jazyce) zabudovány určité znalosti, hodnoty a postoje vztahující se k multikulturní realitě, která je obklopuje. Naopak – každé dítě, a to dokonce již při zahajování školní docházky, má nějaké znalosti o etnické odlišnosti lidí. Např. ví, že existují lidé mluvící jinak než česky, umí používat slova jako cizinec, černoš, Němec apod. (i když význam těchto slov mu třeba není přesně známý), potkává na veřejnosti Vietnamce a Romy a již v tomto útlém věku zaujímá k těmto odlišným lidem určité postoje. Velice dobrou publikací zabývající se metodami výuky multikulturní výchovy je *Metodika multikulturní výchovy* od Sdružení pro integraci a migraci, o.p.s. (Konrádová, Dederová a kol. 2018). Tato metodika se zabývá konkrétně tématem migrace, které do multikulturní výchovy bezesporu patří.

Jak je v metodice uvedeno (Konrádová, Dederová a kol. 2018, s. 10), je důležité porozumět situaci v zemi ze které jedinec/migrant pochází, a tedy i důvodům jeho odchodu z vlasti. Může se jednat o rodinné, politické, ekonomické a další důvody). Na migraci nahlížíme ze dvou pohledů:

- a) Makro pohled
 - zabývá se pochopením celosvětových migračních pohybů v obecném náhledu
- b) Mikro pohled
 - zabývá se pochopením migračního procesu z pohledu jednotlivce

Ve výuce multikulturní výchovy je velice dobré dávat důraz na práci s fakty, která jsou klíčová a mohou silně ovlivnit vnímání studentů v otázce migrace, multikulturní výchovy a multikulturality obecně.

V metodice jsou uvedeny dvě možnosti, jak studenty seznámit s migrací a poskytnout jim informace zajímavou a zábavnou formou a mimo jiné, jsou zde uvedeny typy na uspořádání struktury hodin. Jednotlivé možnosti si nyní uvedeme, avšak nebudeme řešit konkrétní postupy práce, jelikož to už bychom zacházeli k didaktice.

1. Práce s příběhem

„(...) pomáhá žákům a studentům vcítit se do situace migrantů, pochopit jejich důvody a motivace k migraci, a také si snáze představí, co proces migrace obnáší. Příběhy lidí

s přímou migrační zkušeností tak pomáhají dotvářet celkový obraz migračních procesů, které zprostředkovávají média, statistiky a analýzy, a vedou k bližšímu poznání kontextu celé problematiky.“ (Konrádová, Dederová a kol. 2018, s. 10)

Pro tento druh činnosti můžeme použít například příběhy¹³ migrantů od Amnesty International¹⁴.

Po přečtení příběhů následuje diskuze, kdy má každý možnost vyjádřit svůj názor, vysvětlit postoj který k problematice zaujímá a popřemýšlet nad náhledem, který získal od ostatních členů skupiny.

Tato forma je dále rozdělena na klasický text, komiks a film.

2. Práce s fakty

Hlavním zdrojem, kde hledáme nebo se dozvídáme informace jsou média (televize, časopisy, tisk...). Je však důležité umět s takovými zdroji správně pracovat a dokázat odlišit fakta od tzv. Hoaxů¹⁵. Pro osvojení si technik ověřování informací nalezených na internetu nebo v jiných médiích, je vhodné uspořádat workshop. Na něm si studenti mohou sami vyzkoušet, jak je snadné manipulovat s objektivními zprávami, a to pouze za pomoci fotografií, úpravy textu, nebo jen vytržení informací z kontextu např. u rozhovoru a tím překroutit jakoukoli zprávu, která následně může znít naprosto katastrofálně.

Aktuální data a podložené informace můžeme najít také na uvedených webech (Konrádová, Dederová a kol. 2018, s. 14):

- a) Český statistický úřad → <https://www.czso.cz/>
 - informace o migrantech v České republice
 - každý rok je vydávána publikace Cizinci v ČR
- b) Ministerstvo vnitra ČR → <https://www.mvcr.cz/>
 - každoměsíční aktuální údaje o počtu osob s povolením k pobytu na území ČR
- c) Eurostat → <https://ec.europa.eu/eurostat>
 - informace ze všech členských států EU
- d) Evropský portál o integraci → <https://ec.europa.eu/migrant-integration/>

¹³ Příběhy migrantů: <https://www.amnesty.cz/migrace/migrace-pribehy>

¹⁴ Jedná se o nezávislé, dobrovolnické a apolitické hnutí usilující o celosvětové dodržování lidských práv. V současné době se k tomuto hnutí hlásí 10 milionů členů a příznivců ve 150 zemích světa.

¹⁵ podvodná, poplašná, a hlavně falešná zpráva, kterou někdo záměrně vytvořil. Mezi hoaxy se řadí poplašné zprávy upozorňující na falešné nebezpečí, různé vtípy, urban legends (městské legendy) nebo obyčejné podvody. (zdroj: <https://www.avast.com/cz/besafeonline/blog/co-je-to-hoax-a-proc-se-posila>)

- informace o integraci migrantů v členských státech EU (obsahuje i profily jednotlivých zemí) a integrační politice EU
- e) OECD → <https://www.oecd.org/>
 - statistiky imigrace ve více než 100 členských zemích
- f) Mezinárodní organizace pro migraci → <https://www.iom.int/>
 - vydává zprávy o migraci ve světě
 - účastní se projektu vytváření migrační profilů různých zemí světa
- g) UNHCR → <https://www.unhcr.org/>
 - spravuje statistickou databázi počtů uprchlíků, lidí s uznaným azylem a také vnitřně přesídlených uprchlíků
- h) MIPEX → <https://www.mipex.eu/>
 - je index hodnotící integrační politiky států (nikoliv však každodenní praxi). Portál MIPEX nabízí portréty států a také možnost vytvořit vlastní grafy a mapky z dostupných dat

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Následující kapitola se bude zabývat kvantitativním výzkumem, který využíváme pro tuto diplomovou práci. Uvedeme si zde taktéž výzkumné otázky, cíle výzkumu a dílčí cíle. V neposlední řadě si charakterizujeme výzkumný soubor a popíšeme metodu sběru dat.

Jako první je ovšem vhodné definovat *kvantitativní výzkum*. Chráska (2016, s.11) ho vymezuje jako: „(...) záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“

Jak píše Hendl (2016, s. 42): „Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků a pozorování. (...) Kvantitativní výzkum bývá spojován s hypoteticko-deduktivním modelem vědy, který sestává z těchto základních komponent:

1. Formálně se vyjadřuje určité obecné tvrzení, které má potenciál vysvětlit vztahy v reálném světě – **teorie**
2. Provede se dedukce. Za předpokladu, že teorie platí, budeme očekávat, že nalezneme vztah mezi minimálně dvěma proměnnými X a Y – **hypotéza**
3. Uvažujeme definici, co potřebujeme zjistit, abychom porovnali X a Y – **operační (operacionalizovaná) definice**
4. Provedeme pozorování – **měření**
5. Provedeme závěry o platnosti hypotézy – **testování hypotézy**
6. Vztáhneme výsledek testování zpět k teorii – **verifikace**“

4.1 Cíle výzkumu, dílčí cíle a výzkumné otázky

Multikulturalismus je v dnešní době velice ožehavým tématem zejména z důvodu uprchlictví a migrace. S tím je samozřejmě spojena i etnická a kulturní rozmanitost mezi dětmi a studenty ve školách, a to nejen na základních školách, kterým se v tomto výzkumu věnujeme, ale už i v předškolním vzdělávání, na středních ale i vysokých školách.

Cíle výzkumu

Jak zmiňujeme výše, tématem diplomové práce je multikulturní výchova na základních školách. Z toho důvodu je hlavním cílem *Zjistit, jakým způsobem učitelé na základních školách v Brně realizují multikulturní výchovu.*

Jako **dílčí cíle** (dále DC) byly stanoveny následující:

1. Zjistit, jaký způsob/přístup uplatňují učitelé na základních školách pro multikulturní vzdělávání.
2. Zjistit, jakou formou učitelé nejčastěji realizují multikulturní výchovu.
3. Zjistit, jakých učebních pomůcek, pro výuku multikulturní výchovy, učitelé nejčastěji využívají.
4. Zjistit, jak se učitelé nejčastěji sebevzdělávají v rámci multikulturní výchovy.

Výzkumné otázky

V empirické části práce používáme ke sběru dat dotazník, kde jsou otázky jak uzavřené, tak polouzavřené, tak i otázky hodnotící (na škále 1-5) aj. V dotazníku je jich celkem 16 a z toho 7 otázek je přímo vázaných na dílčí cíle výzkumu. Pro hlavní cíl budou použity všechny odpovědi a odpověď na něj bude z odpovědí vyvozena.

Jako stěžejní výzkumné otázky k jednotlivým dílčím cílům jsme určili následující:

DC 1:

- Jaký přístup ve výchově uplatňujete pro multikulturní vzdělávání? (otázka č. 5)
- Podílel/a jste se někdy na ŠVP se začleněním multikulturní výchovy (i částečně) (otázka č. 12)

DC 2:

- Jakou formu výuky (začlenění) multikulturní výchovy využíváte? (otázka č. 7)
- Jakou formou multikulturní výchovu realizujete? (otázka č. 9)

DC 3:

- Kde realizujete výuku multikulturní výchovy? (otázka č. 8)
- Jaké pomůcky využíváte ve výuce multikulturní výchovy? (otázka č. 10)

DC 4:

- Jaké zdroje Vy sami využíváte pro své vzdělání v oblasti multikultury? (otázka č. 11)

Než jsme zahájili samotné šetření, provedli jsme předvýzkum, kdy jsme dotazník předložili 5 respondentům. Toto jsme provedli pro ověření, zdali jsme položky (otázky) v dotazníku formulovali správně a pro respondenty srozumitelně. U žádné z otázek se nevyskytl zásadnější problém, který by bránil v jejím použití. Zaměřovali jsme se hlavně na otázky týkající se dílčích cílů. Výzkum byl realizován od března 2021.

4.2 Výběr prvků do výzkumných vzorků

Chráska (2016, s.16-20) uvádí několik druhů výběrů prvků do výzkumných vzorků, které si ve stručnosti představíme:

- a) Prostý náhodný výběr
 - všechny prvky souboru mají stejnou šanci být vybrány
 - provádí se výběr s vracením, nebo bez vracení (častěji)
 - často se výběr provádí losováním
- b) Supinový výběr
 - základní soubor musí být uspořádán do určitých skupin a následně nerozhoduje jen velikost skupin, ale i jejich počet
 - je snadno proveditelný, proto často využívaný
- c) Stratifikovaný výběr
 - provádí se u těch souborů, kde jsou přítomny i charakteristické podskupiny
 - z podskupin potom vybíráme pomocí náhodného výběru
- d) Kontrolovaný výběr (proporcionální stratifikovaný výběr)
 - jedná se o stratifikovaný výběr, u kterého je počet prvků, které jsme vybrali z podskupin, proporcionální k počtu prvků základního souboru
 - kontrolované výběry označujeme také jako reprezentativní a můžeme jimi získat značně věrohodné výsledky
- e) Vícenásobný výběr
 - nezačínáme výběrem jednotek, ale skupin vyššího řádu (nejvyšší řád → 2-3 stupně nižšího řádu → až k základním jednotkám)
 - nutné vybírat větší počet prvků než u náhodného výběru pro dosažení věrohodných výsledků
- f) Záměrný výběr*
 - o výběru prvků nerozhoduje náhoda
 - můžeme ho určit anketním výběrem, výběrem průměrných jednotek, kvótním výběrem (nebo zvláštní formou kvótního výběru – panelem)
- g) Mechanický systémový výběr
 - vhodný, pokud šetřením hodláme zkoumat určité procento prvků ze základního souboru

h) Spárované (vyrovnané výběry)

- zvláštní druh kontrolovaných výběrů, kdy získáváme dva a více podobně kontrolovaných výběrů

Pro naši práci a určení výzkumného souboru jsme zvolili použití **Záměrného výběru*. Cílovou skupinou pro výběr respondentů k vyplnění dotazníku pak byli učitelé (pedagogové) a pedagogičtí pracovníci prvních a druhých stupňů základních škol (včetně nižších stupňů gymnázií odpovídajících 6.-9. třídě ZŠ) ve městě Brně. Oslovili jsme pedagogy a pedagogické pracovníky ze 7 škol (gymnázia s nižšími stupni a základní školy). Tato cílová skupina byla vybrána z toho důvodu, že je díky ní možno získat relativně objektivní náhled na zastoupení multikulturní výchovy na základních školách.

4.3 Metody sběru dat

Metod sběru dat je v pedagogickém výzkumu několik. Řadíme mezi ně pozorování, dotazník, interview, testy, sociometrii, sémantický diferenciál, měření obtížnosti učebního testu a Q-metodologii. Jako výzkumnou metodu pro naše cíle jsme zvolili dotazníkové šetření, jak bylo řečeno v kapitole 4.1.

Podle P. Gavory (2000, s. 99) je dotazník: „(...) nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Tato frekventovanost je často dána (zdánlivě) lehkou konstrukcí dotazníku. Výsledkem někdy bývají dotazníky, které jsou sestaveny nesprávně, nevhodně se zadávají a někdy i nesprávně vyhodnocují. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času.“

Kvantitativní výzkum využívá dvou typů statistik:

1. Inferenční statistika

- „Inferenční statistika se skládá z metod pro přijímání a měření spolehlivosti závěrů o základním souboru založených na informacích získaných z výběru ze základního souboru.“ (Novovičová 2006, s. 10)

2. Popisná (deskriptivní) statistika

- Používá se k popisu dat, která jsme získali (např. pomocí dotazníku), aniž bychom ze závěrů formulovali a posléze ověřovali hypotézy (Jabor, online)

Oba typy statistik jsou vzájemně propojeny, jak píše Novovičová (2006, s. 10) v učebním textu *Pravděpodobnost a matematická statistika*: „(...) Popisná statistika a inferenční statistika jsou vzájemně propojeny. Téměř vždy je nutné použít metody popisné statistiky k organizování a sumarizaci informací získaných z výběru dříve, než provedeme statistické vyhodnocování. Kromě toho předběžná popisná analýza výběru často odhalí rysy, které vedou k volbě (nebo přehodnocení volby) vhodných inferenčních metod.“

Zvolili jsme deskriptivní výzkum, jelikož po provedení předběžného průzkumu jsme zjistili, že mezi učiteli základních škol a nižších gymnázií není taková informovanost ve vztahu k multikulturalitě a multikulturní výchově, jakou bychom čekali.

Celkově bylo osloveno 170 učitelů a pedagogických pracovníků ze základních škol a gymnázií. Z celkového počtu 170 dotazníků se jich vrátilo 111 (65,29 %), přičemž všechny byly řádně a správně vyplněny a nedošlo tedy k vyřazení žádného z nich.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

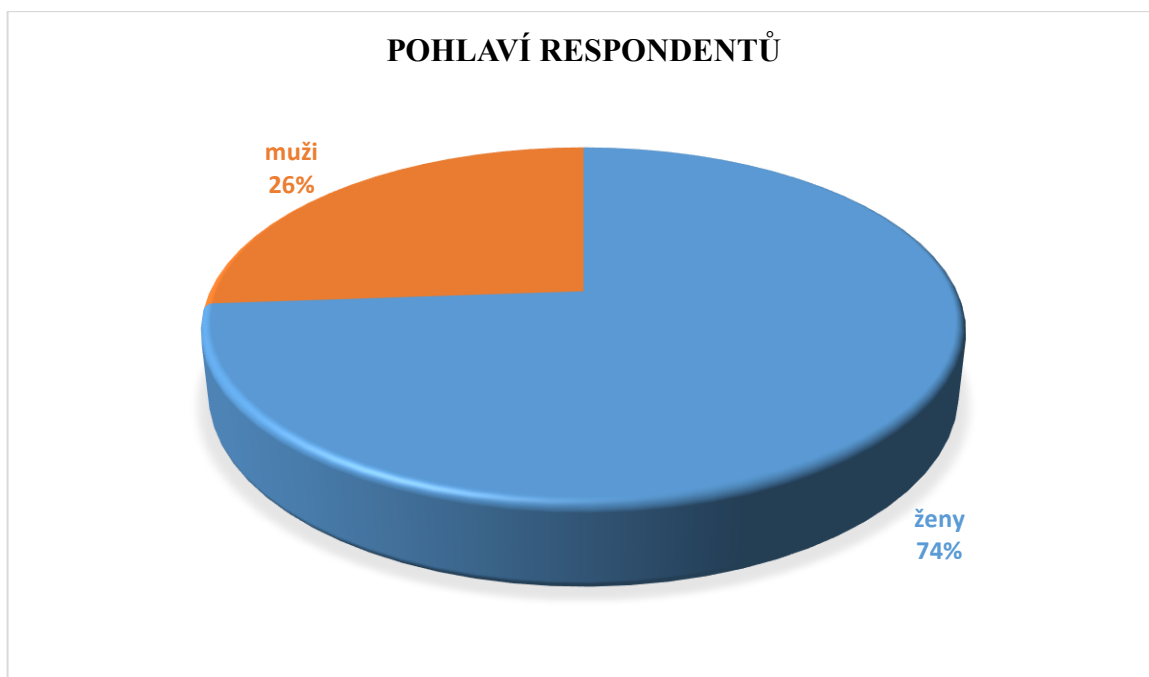
Následující kapitola seznamuje čtenáře s výsledky výzkumu, provedeného za pomoci elektronického dotazníku Survio¹⁶. U položek respondenti volili jednu možnost, více odpovědí, případně i škály (jak souhlasíte 1–5, přičemž 1 = naprosto nesouhlasím a 5 = naprosto souhlasím). Odpovědi respondentů na jednotlivé otázky jsou zobrazeny ve formě grafů. Do dotazníkového šetření se zapojilo 111 ze 170 oslovených respondentů.

5.1 Analýza dat

Dotazníkové položky:

Otázka č. 1: Jste muž, nebo žena?

Pro potřebu získání dat z této otázky byli vybráni všichni respondenti. Z grafu je patrné, že mezi respondenty převažují ženy, které zastupují téměř 3/4 responzí (73,9 %). Muži zaujmají 1/4 z celkového počtu vyplněných dotazníků. Vzhledem ke skutečnosti, jak je školství genderově zastoupeno, se dal výsledek předpokládat.



Graf 1 - pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Žena	82	73,9

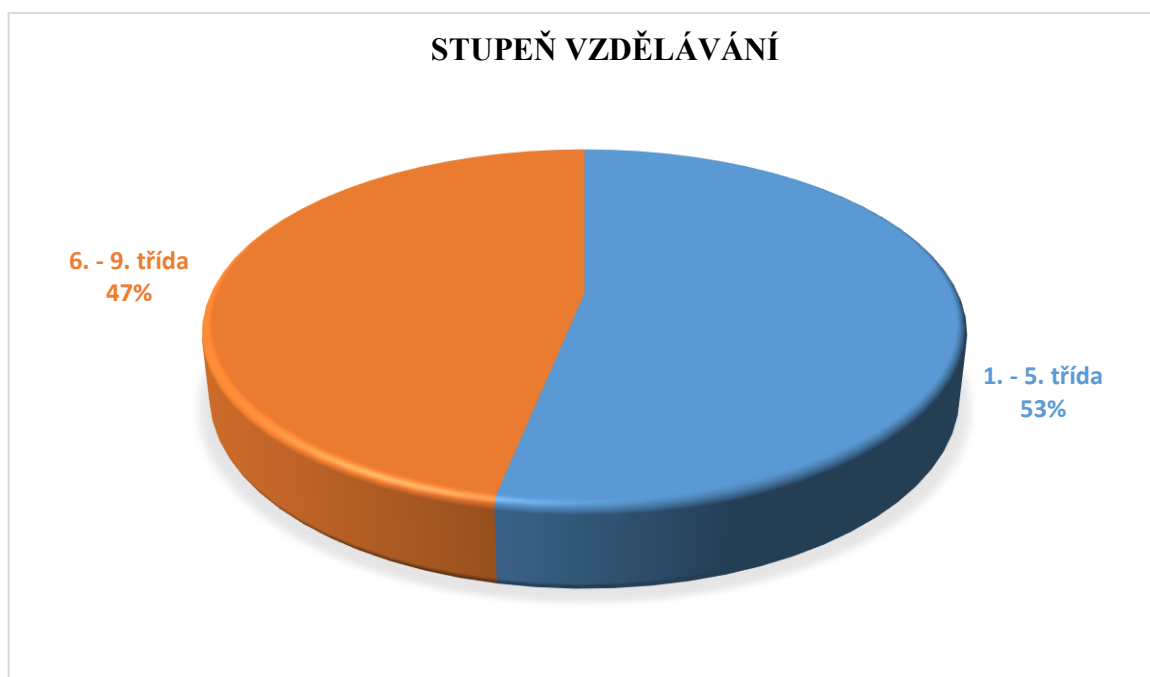
¹⁶ Nástroj pro tvorbu dotazníků

Muž	29	26,1
-----	----	------

Tabulka 1 - pohlaví respondentů

Otázka č. 2: Na jakém stupni základního vzdělání pracujete?

Tuto otázku jsme do dotazníku zahrnuli z toho důvodu, abychom se přesvědčili, jestli se i na nižších stupních základních škol multikulturní výchova aplikuje do vyučovacích hodin, nebo jestli se o ní hovoří až na druhém stupni (nebo na nižších stupních gymnázií) např. v občanské výchově. Z výsledků je vidět nepatrně vyšší zastoupení pedagogů působících na prvním stupni (53,2 %). Ze 111 vyplněných dotazníků uvedlo 52 respondentů (46,8 %), že pracuje na druhém stupni (případně na nižším stupni gymnázia).



Graf 2 - stupeň vzdělávání

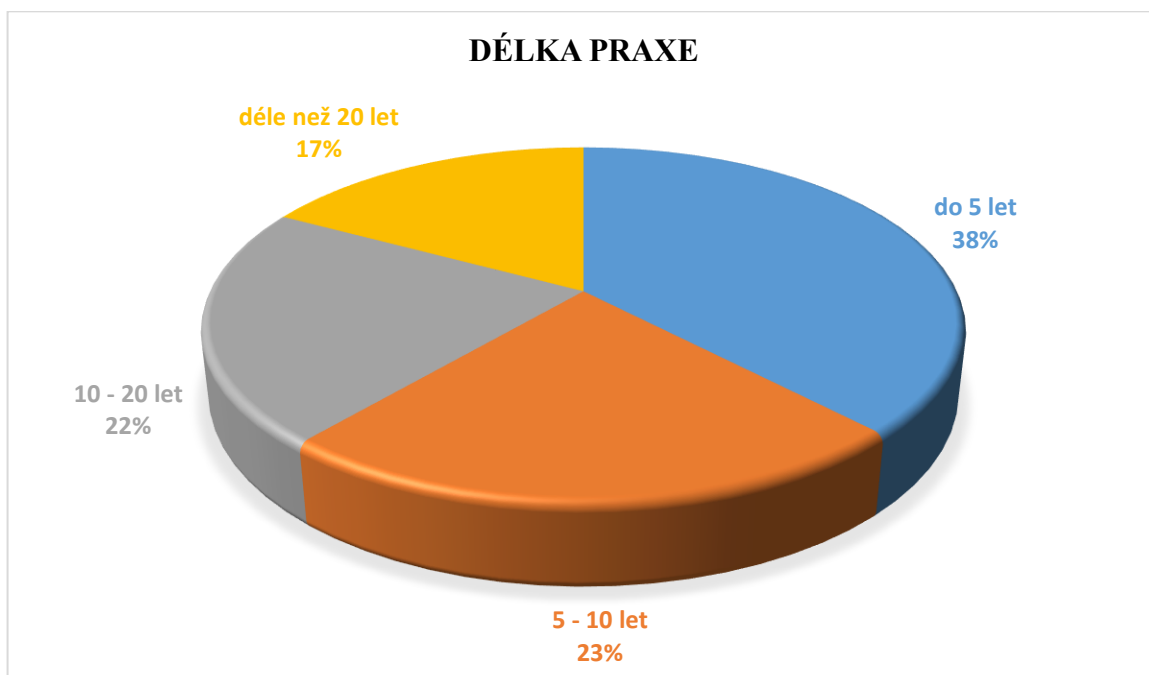
Stupeň	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
1. – 5. třída	59	53,2
6. – 9. třída	52	46,8

Tabulka 2 - stupeň vzdělávání

Otázka č. 3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Otázka týkající se pedagogické praxe byla použita z důvodu srovnání učitelů s delší praxí a s mladými učiteli, kteří nejsou zatím tak zkušenými, na druhou stranu však mohou mít větší orientaci v problematice dnešní multikulturality. Nejpočetněji zastoupenou skupinou byli pracovníci s praxí do 5 let. Celkem jich bylo 42 což odpovídá 37,8 %. Téměř shodně

respondentů ze skupin 5–10 let (23,4 %) a 10–20 let 21,6 %). Nejméně členů měla skupina odpovídající praxi delší než 20 let. Těchto respondentů bylo pouze 19 (17,1 %).



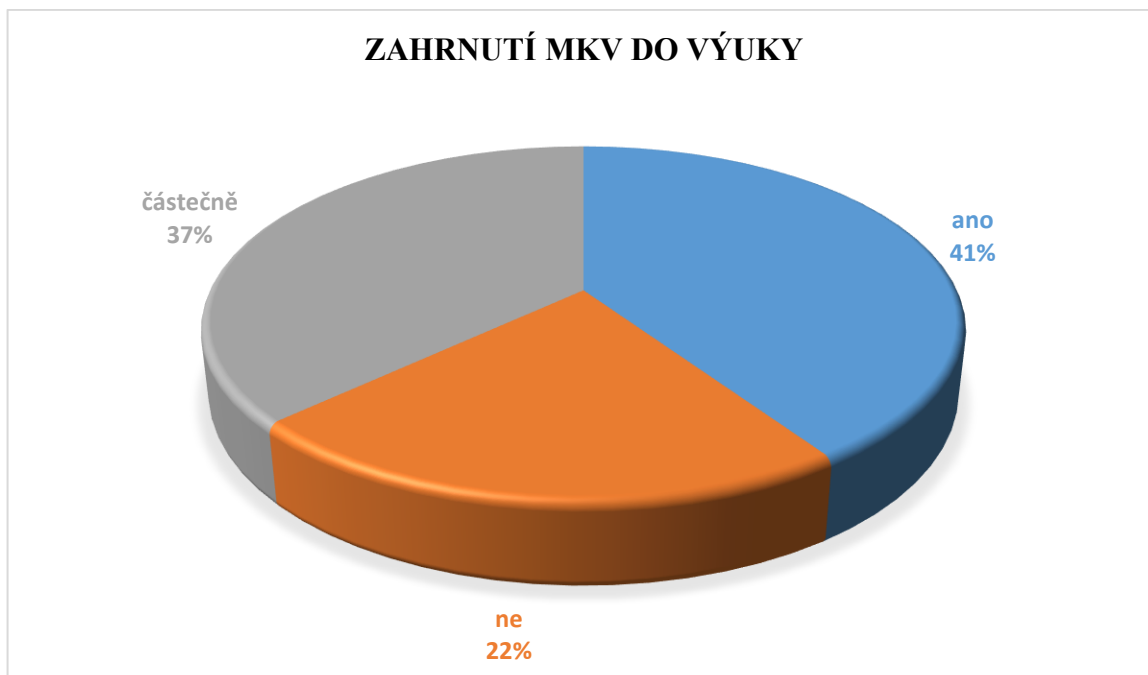
Graf 3 - délka praxe

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
do 5 let	42	37,8
5–10 let	26	23,4
10-20 let	24	21,6
déle než 20 let	19	17,1

Tabulka 3 - délka praxe

Otázka č. 4: Zahrnujete multikulturní výchovu do vašich hodin?

V této položce bylo stěžejním úkolem zjistit, jestli oslovení učitelé vůbec problematiku multikulturalismu ve svých hodinách probírají, nebo alespoň částečně se jí věnují. Drtivá většina respondentů uvedla, že multikulturní výchovu do hodin zahrnuje (40,5 %) nebo ji zahrnuje alespoň částečně (36,9 %). Z celkového počtu 111 respondentů, 25 dotázaných (22,5 %) uvedlo, že MKV do hodin nezahrnují vůbec. Zajímavé bylo zjištění, že 44,1 % respondentů pracujících na prvním stupni (1.-5. třída) zahrnuje multikulturní výchovu do svých hodin.



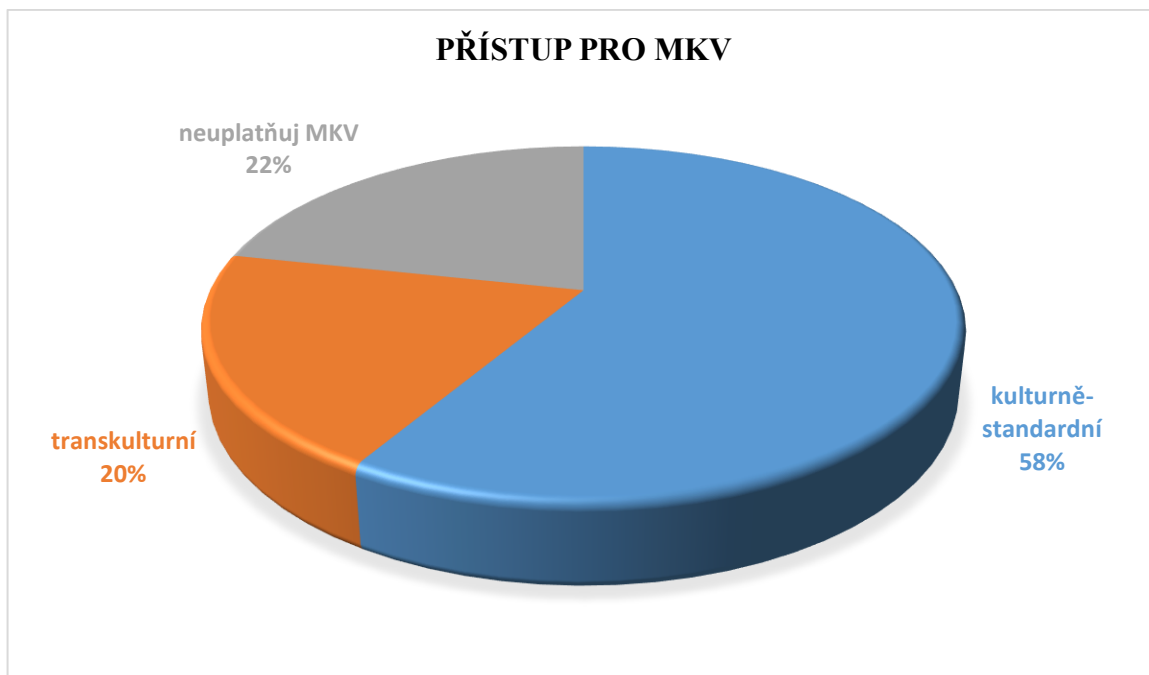
Graf 4 - zahrnutí MKV do výuky

Zahrnutí v hodinách	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	45	40,5
ne	25	22,5
částečně	41	36,9

Tabulka 4 - zahrnutí do výuky

Otázka č. 5: Jaký přístup ve výchově uplatňujete pro multikulturní vzdělávání?

Dotazníková položka č. 5 je součástí otázek vztahujících se k dílčím cílům. Tato se konkrétně vztahuje k DC č. 1 *Zjistit, jaký způsob/přístup uplatňují učitelé na základních školách pro multikulturní vzdělávání.* Záměrně jsme v odpovědích vysvětlili oba přístupy, aby nedošlo k nepochopení otázky. Nadpoloviční většina respondentů (58 %) uvedla, že spíše využívá kulturně-standardní přístup, který je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné rozdíly v cizích kulturách pochopit a naučit se je respektovat, adekvátně na ně reagovat a efektivně s nimi zacházet. Transkulturní přístup uplatňuje pouze 20 % respondentů. V tomto případě je jasně vidět, že transkulturní přístup je ještě nedocenený a není ve vzdělávacím procesu rozšířený.



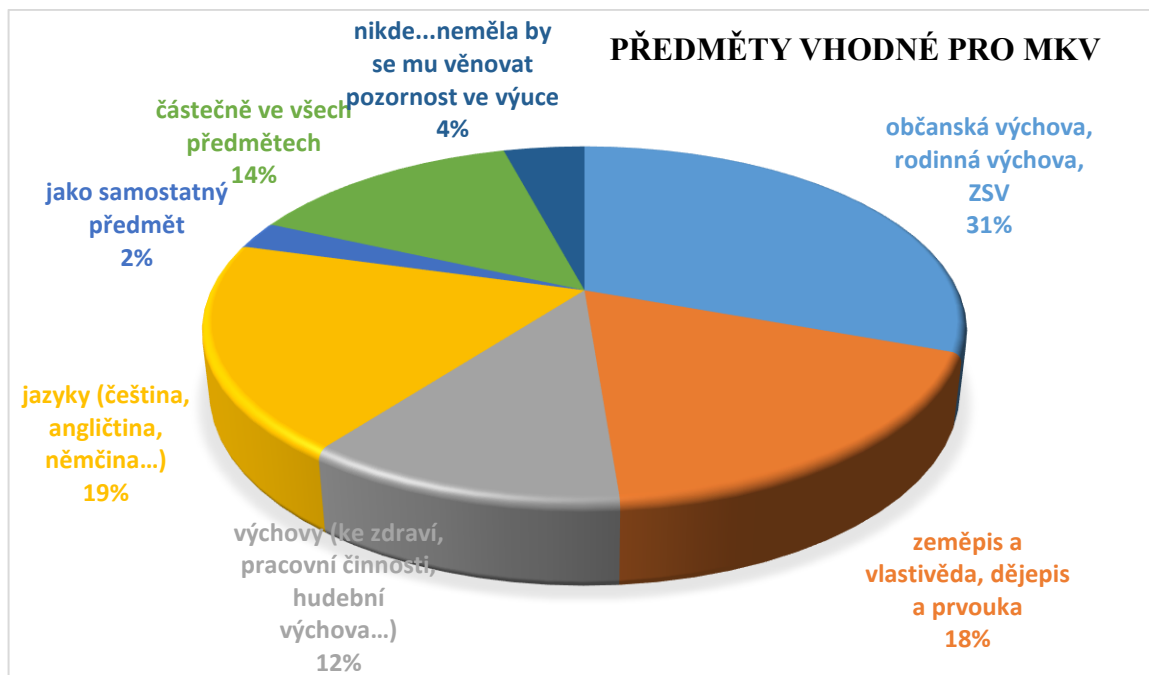
Graf 5 - přístup v MKV

Přístup	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
kulturně-standardní	65	58,6
transkulturní	22	19,8
neuplatňují	24	21,6

Tabulka 5 - přístup v MKV

Otázka č. 6: V jakém předmětu by měla být multikulturní výchova nejvíce obsažena?

Otázka se snažila přivést respondenty k zamyšlení, který předmět je pro MKV nejvhodnější. Dostalo se nám zajímavých a nečekaných odpovědí. Předpokládali bychom, že respondenti budou odpovídat pro MKV klasickou občanskou a jinou výchovu (např. rodinnou). Těmto předmětům dali respondenti jasnou prioritu (31 %). Je však velice pozitivní, že se v odpovědích objevily i jiné předměty. Zajímavým zjištěním je, že respondenti udávali téměř shodně skupinu předmětů obsahujících zeměpis, vlastivědu, dějepis a prvouku (18 %) a skupinu obsahující jazyky (19 %). Za silné pozitivum a správné nasměrování považujeme skutečnost, že 14 % odpovědí znělo, že, multikulturní výchova by měla být začleněna do všech předmětů. Jako samostatný předmět byla zastoupena pouze ve 2 % případech, tedy podobně, jako názor, že MKV by se ve výuce neměla pozornost věnovat (4 %).



Graf 6 - předměty pro MKV

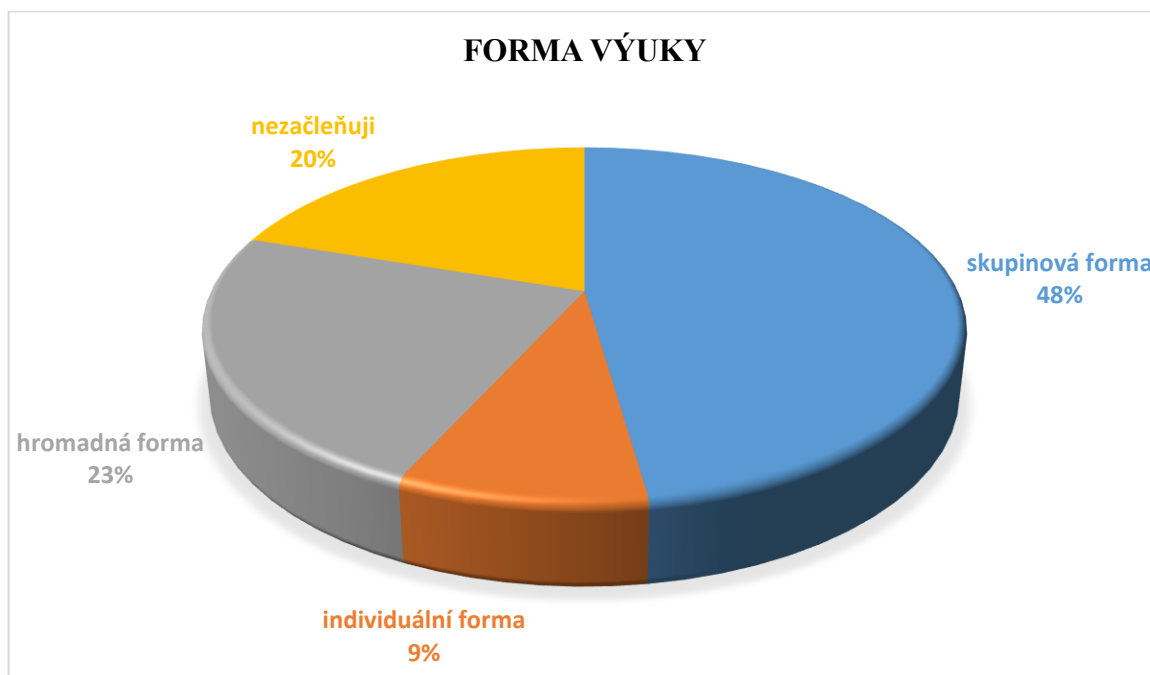
Předměty pro MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
občanská výchova, rodinná výchova, ZSV	37	30,6
zeměpis, vlastivěda, dějepis, prvouka	22	18,2
výchovy (ke zdraví, pracovní činnosti...)	14	11,6
jazyky (čeština, angličtina, němčina...)	23	19,0
jako samostatný předmět	3	2,5
částičně ve všech předmětech	17	14,0
MKV by se neměla věnovat ve škole pozornost	5	4,1

Tabulka 6 - předměty pro MKV

Otázka č. 7: Jakou formu výuky (začlenění) multikulturální výchovy využíváte?

Opět se jednalo o otázku související s dílčím cílem. Nyní šlo o cíl č. 2 *Zjistit, jakou formou učitelé nejčastěji realizují multikulturální výchovu.* Otázka se zaměřovala na zjištění, jestli učitelé a pedagogičtí pracovníci spíše pracují se studenty jako s jednotlivci, nebo jestli spíše zahrnují skupinové, nebo hromadné (celotřídní, celoskupinové) formy seznámení studentů s MKV. Z 53 odpovědí je evidentní, že pedagogové nejvíce upřednostňují skupinovou formu výuky (47,7 %). Tato forma je vhodná i pro následující diskusi ve skupinách. Hromadnou

formu uplatňuje 26 respondentů (23,4 %). Pouze 10 dotázaných (9 %) vybralo možnost individuální formy, která je náročnější na čas a na zapojení studentů.



Graf 7 - forma výuky

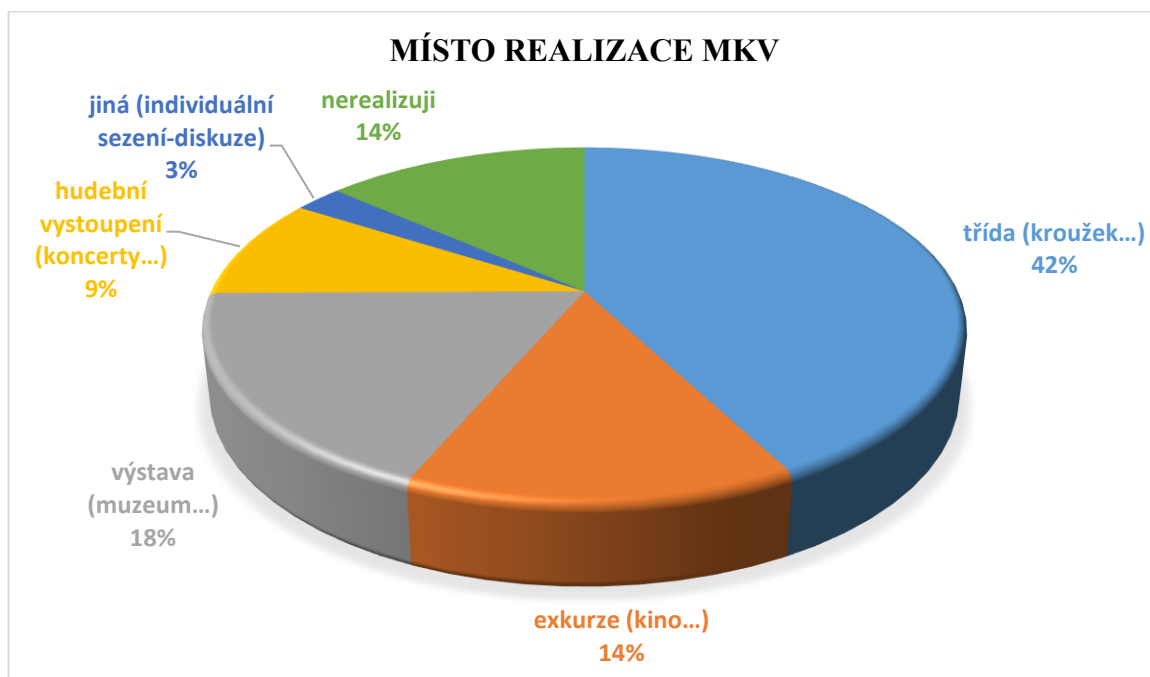
Forma výuky	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
skupinová	53	47,7
individuální	10	9,0
hromadná	26	23,4
nezačleňuji	22	19,8

Tabulka 7 - forma výuky

Otázka č. 8: Kde realizujete výuku multikulturní výchovy?

Položka se vztahovala k DC č. 3 *Zjistit, jakých učebních pomůcek, pro výuku multikulturní výchovy, učitelé nejčastěji využívají.* Místo realizace MKV je důležité z toho důvodu, že výběr správného prostředí může ovlivnit to, jak k určité problematice nahlížíme. Z tohoto důvodu jsme otázku zařadili k cíli č. 3. V případě této položky respondenti měli za úkol vybrat jednu, nebo více položek. Z odpovědí vidíme, že 69x respondenti vybrali jako jednu z odpovědí *třidu (kroužek, ...)*. *Výstavu (muzeum, ...)* vybrali respondenti 30x, podobně jako *exkurzi (kino, ...)*, kterou označili jako místo realizace MKV 23x. Zajímavá odpověď se vyskytla u položky *jiná*, kam respondenti mohli sami dopsat místo realizace. Celkem 4x se

objevila odpověď *individuální konzultace, nebo individuální diskuze*, což nám může naznačovat zájem o MKV ze strany studentů.



Graf 8 - místo realizace MKV

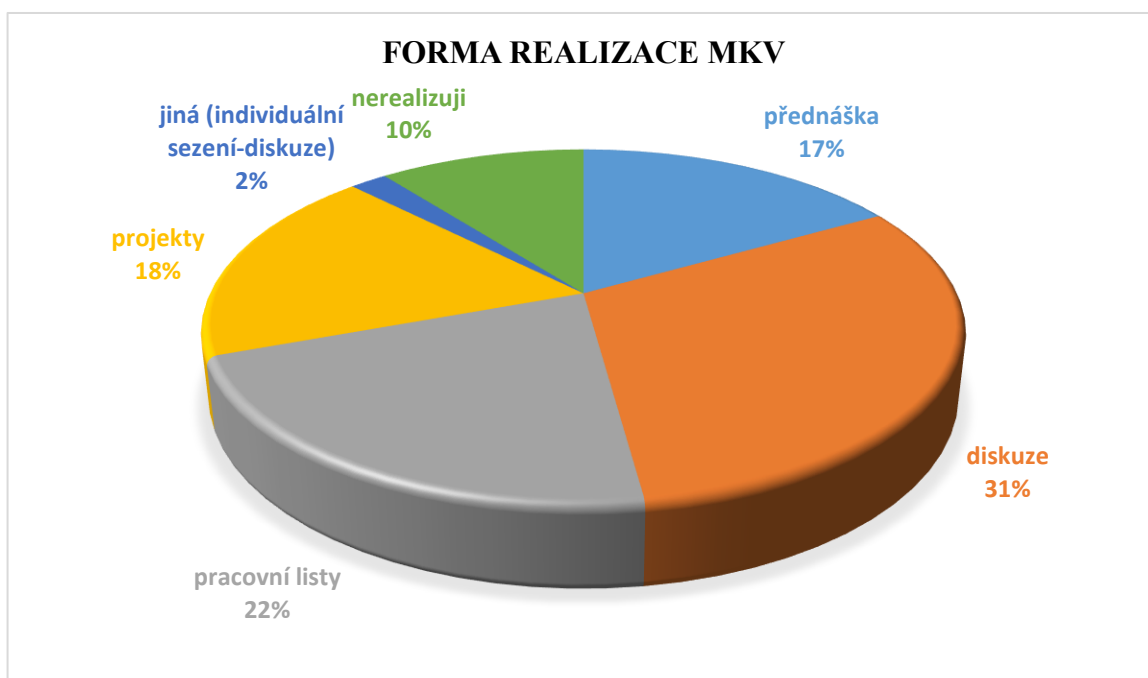
Místo realizace	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
třída (kroužek...)	69	62,2
exkurze (kino...)	23	20,7
výstava (muzeum...)	30	27,0
hudební vystoupení (koncerty...)	15	13,5
jiná ...	4	3,6
nerealizují	22	19,8

Tabulka 8 - místo realizace MKV

Otázka č. 9: Jakou formou multikulturní výchovu realizujete?

Otázka se zaměřovala k DC č. 2 *Zjistit, jakou formou učitelé nejčastěji realizují multikulturní výchovu*. Respondenti zde uváděli formu výuky, ve smyslu toho, jaké pomůcky využívají. Nejen místo výuky, ale i způsob jakým se informace předávají má hluboký význam na vnímání dané problematiky a na získání objektivního názoru na věc, ať už se jedná o MKV nebo i o jiné. Respondenti měli možnost výběru jedné, nebo více položek, jelikož takovéto činnosti jsou velice často propojeny jedna s druhou a zároveň jsme chtěli dát respondentům

možnost většího výběru, a ne se držet pouze nejčastější činnosti. Na základě výsledků můžeme říct, že nejčastější formou, a snad i nejefektivnější, je diskuze (65x). Pracovní listy byly uvedeny 45x. podobně zastoupenou metodou výuky MKV jsou dle respondentů projekty a přednášky. Je třeba ale zdůraznit, že mnoho respondentů udávalo více pomůcek. Můžeme tedy hovořit o propojenosti formy realizace MKV.



Graf 9 - forma realizace MKV

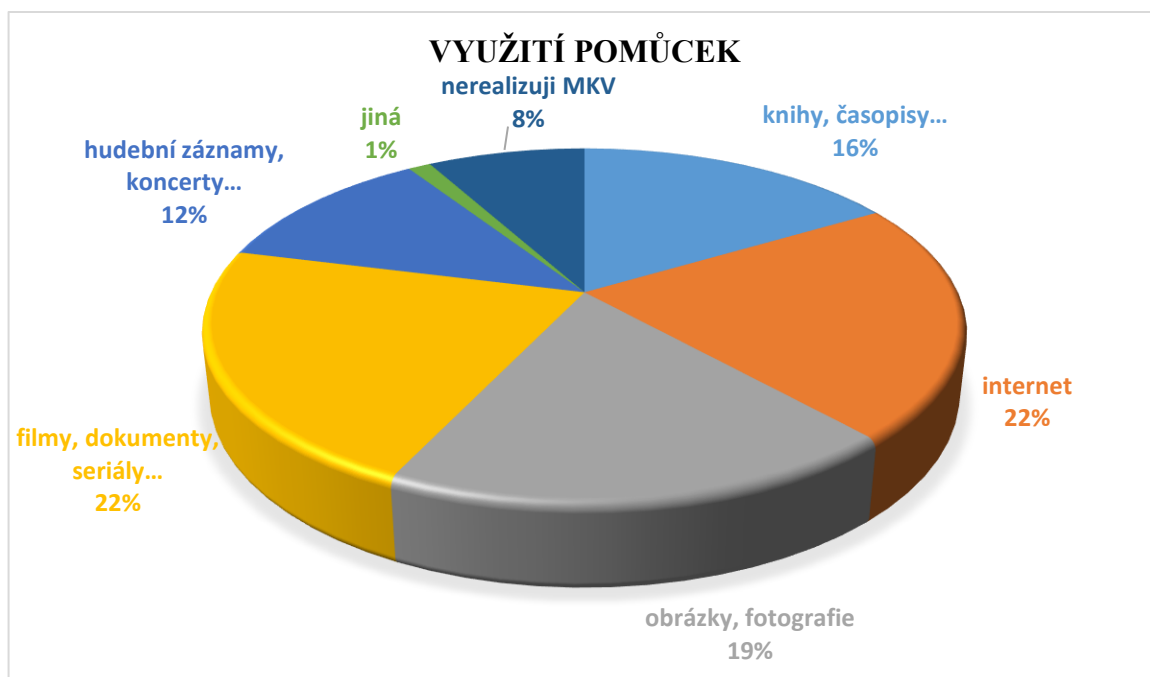
Forma realizace	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
přednáška	35	31,5
diskuze	65	58,6
pracovní listy	45	40,5
projekty	38	34,2
jiná	4	3,6
nerealizují	22	19,8

Tabulka 9 - forma realizace MKV

Otázka č. 10: Jaké pomůcky využíváte ve výuce multikulturní výchovy?

Druhá otázka vztahující se přímo k DC č. 3 *Zjistit, jakých učebních pomůcek, pro výuku multikulturní výchovy, učitelé nejčastěji využívají* se zaměřovala na využití zdrojů, ze kterých mohou jak učitelé, tak studenti/žáci čerpat. Zde byla možnost výběru více odpovědí

a příjemným překvapením bylo, že značná část respondentů uvedla využívání i jiných zdrojů, než je *internet* (57x) a televize jakožto *filmy, dokumenty, seriály...* (57x). Relativně vysoké zastoupení měla odpověď *obrázky, fotografie* (49x) a odpověď *knihy, časopisy...* (43x). 31x respondenti uvedli, že pro realizaci multikulturní výchovy využívají i hudební vystoupení.



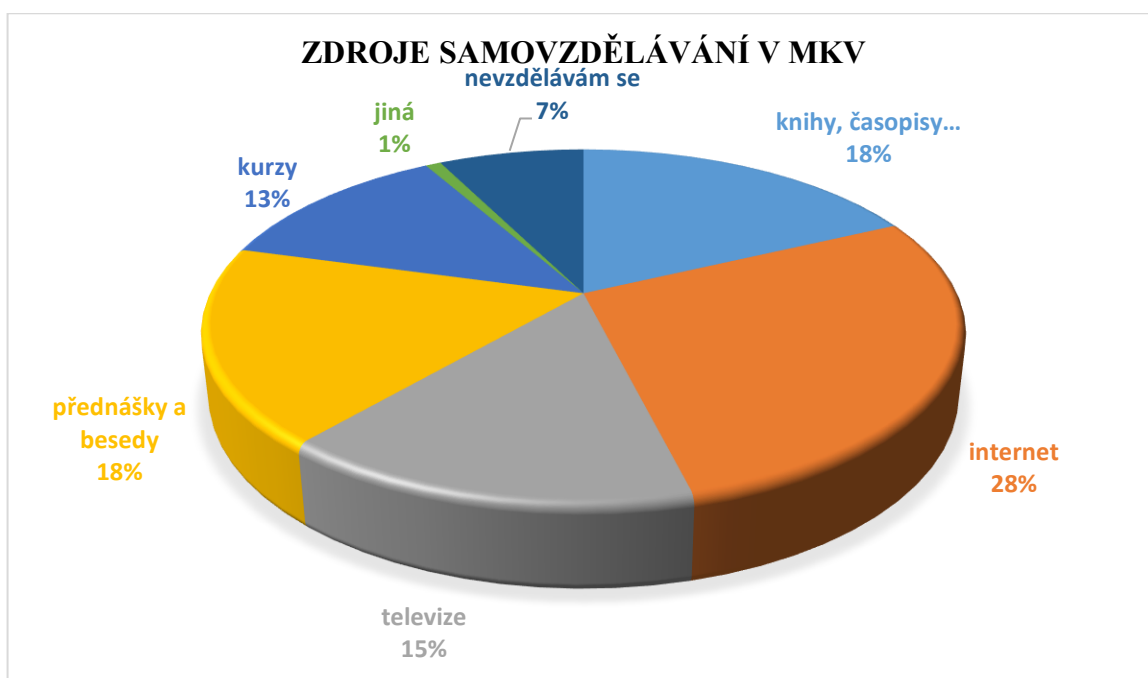
Graf 10 - využití pomůcek pro MKV

Využívané pomůcky	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
knihy, časopisy...	43	38,7
internet	57	51,4
obrázky, fotografie	49	44,1
filmy, dokumenty, seriály...	57	51,4
hudební záznamy, koncerty...	31	27,9
jiná	3	2,7
nerealizují	21	18,9

Tabulka 10 - využití pomůcek pro MKV

Otázka č. 11: Jaké zdroje Vy sami využíváte pro své vzdělání v oblasti multikulturní výchovy?

Pro DC č. 4 Zjistit, jak se učitelé nejčastěji sebevzdělávají v rámci multikulturní výchovy jsme využili pouze jedné otázky, ve které respondenti měli na výběr z 6 možností, včetně toho, že mohli sami dopsat, jak se vzdělávají. Byla samozřejmě i možnost g) *v této oblasti se nevdělávám*, ale je přinejmenším uspokojivé vidět, že drtivá většina respondentů tuto možnost nevyužila a vybrala alespoň jednu formu sebevzdělávání v oblasti MKV. Nejčastěji byla vybrána možnost *internet* (72x). Hned za ní následovaly možnosti *přednášky, besedy* a *knihy a časopisy*. Obě tyto možnosti respondenti vybrali 46x. Velice kladně můžeme též hodnotit odpověď dvou respondentů, kteří uvedli, že sebevzdělávání praktikují formou diskuzí a navazováním kontaktů a přátelství v mezikulturním prostředí.



Graf 11 - způsob samovzdělání se v MKV

Zdroje samovzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
knihy, časopisy...	46	41,4
internet	72	64,9
televize	39	35,1
přednášky, besedy	46	41,4
kurzy	32	28,8

jiná	2	1,8
nevzdělávám se	19	17,1

Tabulka 11 - způsob samovzdělávání se v MKV

Otázka č. 12: Podílel/a jste se někdy na ŠVP se začleněním multikulturální výchovy (i částečně)?

Respondenti zde odpovídali na poslední otázku vztahující se k DC č. 1 *Zjistit, jaký způsob/přístup uplatňují učitelé na základních školách pro multikulturální vzdělávání*. Tato otázka zjišťovala, jestli i sami učitelé, kteří začleňují MKV do svých hodin, nebo do své práce s dětmi/studenty, ovlivňují začlenění multikulturální výchovy do ŠVP. V otázce vidíme přínos pro její srovnání, kolik učitelů MKV začleňuje a kolik z nich zároveň ovlivňuje ŠVP. V této položce jsme vybrali pouze respondenty, kteří v ot. č. 4 uvedli že MKV do svých hodin začleňují. Ze 45, se jich 26, tedy 57,8 %, podílí, nebo někdy podílelo na tvorbě ŠVP, což je velice pozitivní zjištění. Celkově, ze všech respondentů, se na tvorbě ŠVP se začleněním MKV podílelo 37,8 %.



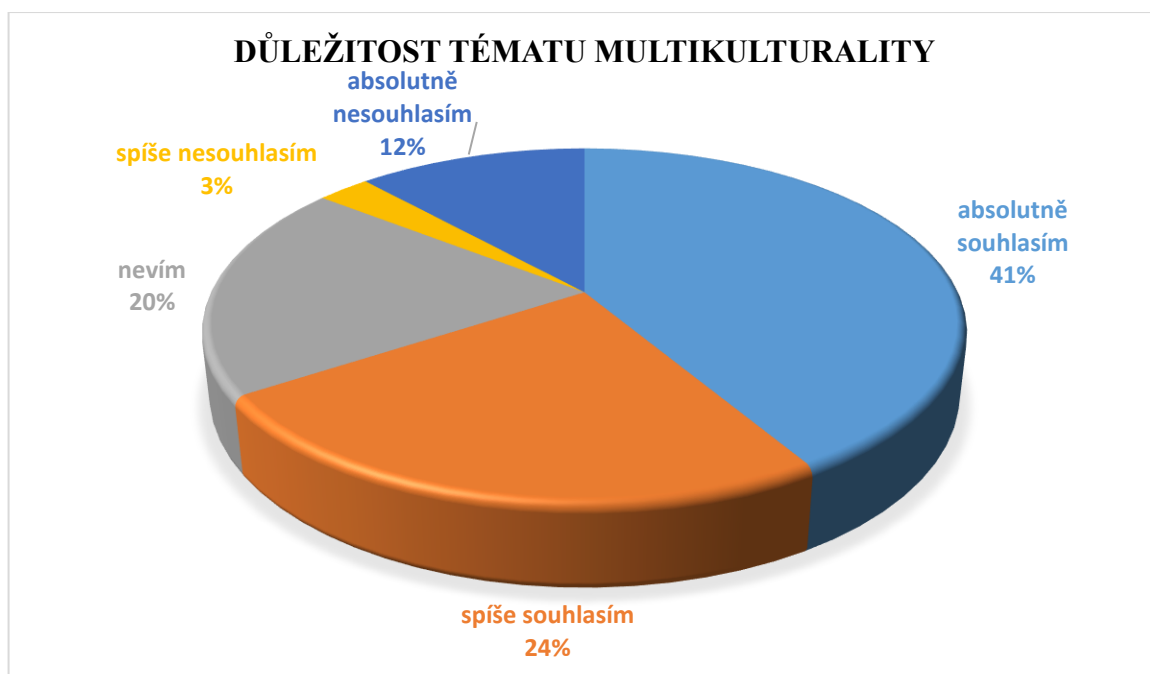
Graf 12 - podíl na tvorbě ŠVP

Podílení se na ŠVP	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	26	57,8
ne	19	42,2

Tabulka 12 - podíl na tvorbě ŠVP

Otázka č. 13: Téma multikultury je v dnešní době velice důležité

Otázka sloužila pro zajímavost, jak respondenti vnímají téma multikulturality (multikultura – při průzkumu někteří respondenti nevěděli co je multikulturalita, proto byla do dotazníku zanesena jako multikultura). Odpovědi byly formulovány podle Likertovy škály, kdy 1 = absolutně nesouhlasím a 5 = absolutně souhlasím. 41,4 % respondentů vyjádřila svůj souhlas s důležitostí tématu multikulturality. ¼ všech dotazovaných (24,3 %) byla spíše nakloněna ke straně *absolutně souhlasím*. 19,8 % respondentů bylo v této otázce nerozhodnutých. Pouze 16 respondentů (14,4 %) se spíše klonilo na stranu *nesouhlasím*, kdy nepovažují multikulturalitu za důležité téma dnešní doby.



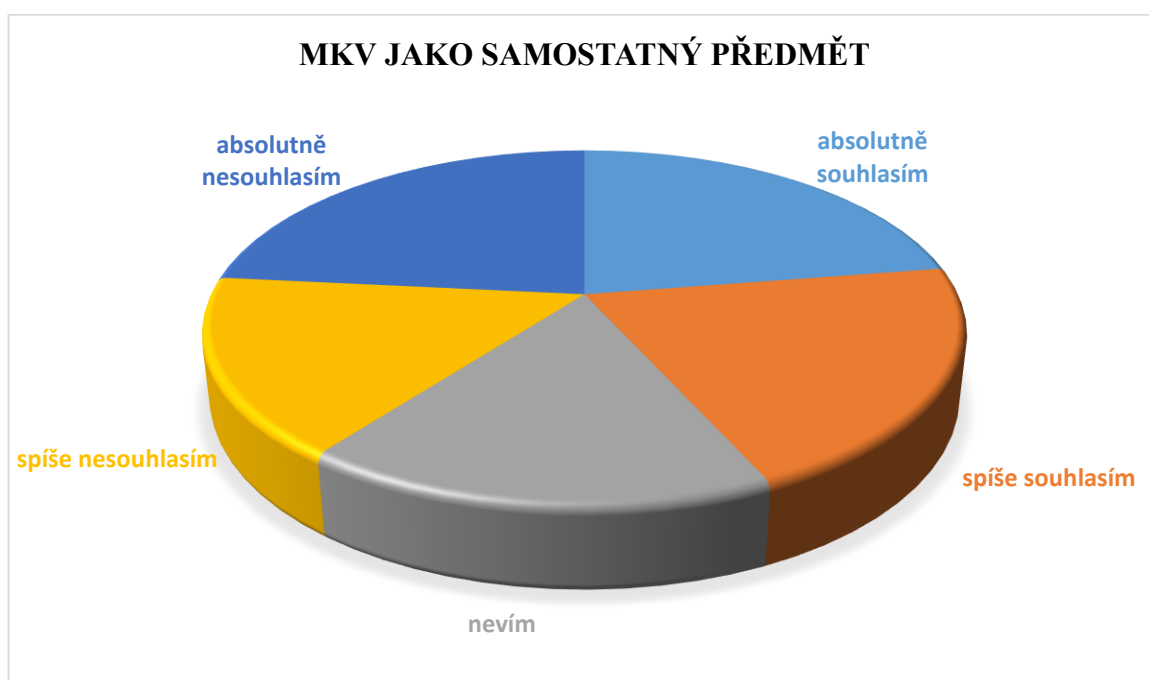
Graf 13 - důležitost tématu multikulturality

Multikultura je důležitá	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
5 = absolutně souhlasím	46	41,4
4 = spíše souhlasím	27	24,3
3 = nevím	22	19,8
2 = spíše nesouhlasím	3	2,7
1 = absolutně nesouhlasím	13	11,7

Tabulka 13 - důležitost tématu multikulturality

Otázka č. 14: Multikultura (multikulturní výchova) by se měla vyučovat jako samostatný předmět na základní škole

Otázka měla za úkol zmapovat, jak respondenti vnímají potřebu začlenění MKV do základního vzdělávání. I zde byly odpovědi formulovány podle Likertovy škály, kdy 1 = absolutně nesouhlasím a 5 = absolutně souhlasím. V této otázce byly možnosti *absolutně souhlasím* (22,5 %) a *absolutně nesouhlasím* (23,4 %) prakticky vyrovnané. Ostatní odpovědi se taktéž téměř rovnaly.



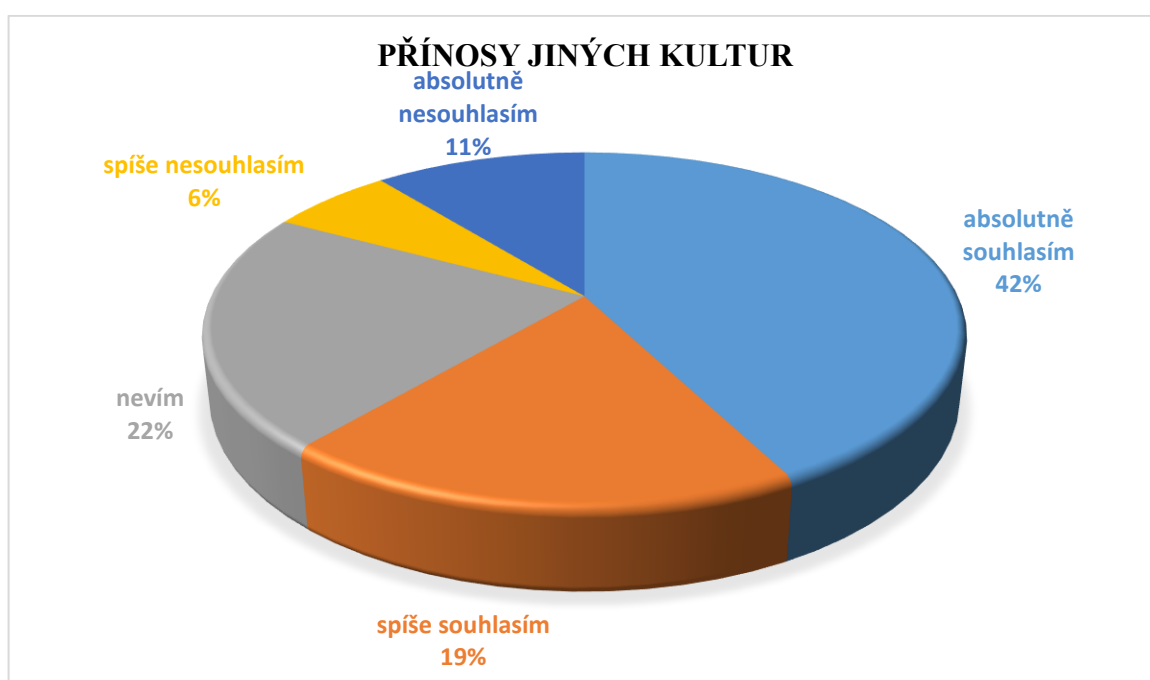
Graf 14 - MKV jako samostatný předmět

MKV jako samostatný předmět	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
5 = absolutně souhlasím	25	22,5
4 = spíše souhlasím	23	20,7
3 = nevím	19	17,1
2 = spíše nesouhlasím	18	16,2
1 = absolutně nesouhlasím	26	23,4

Tabulka 14 - MKV jako smostatný předmět

Otázka č. 15: Je důležité, aby děti měly znalosti o přínosech, které nám může jiná kultura poskytnout

Otázka s výběrem odpovědí 1-5, kdy 1 = absolutně nesouhlasím a 5 = absolutně souhlasím se zaměřovala na zjištění, za si učitelé uvědomují potřebu o možnostech, které nám poskytuje propojení s jinými kulturami. Zároveň jsme z odpovědí získali informaci o tom, jestli učitelé, kteří přínos vidí, zároveň MKV začleňují a samovzdělávají se. Valná většina dotazovaných, kteří se nějakou formou samovzdělávají, souhlasila s důležitostí seznamovat děti s přínosem jiných kultur do naší vlastní. Celkově se k tomuto názoru kloní 42 % všech dotázaných. Pouze 10,8 % dotazovaných tento názor nesdílí.



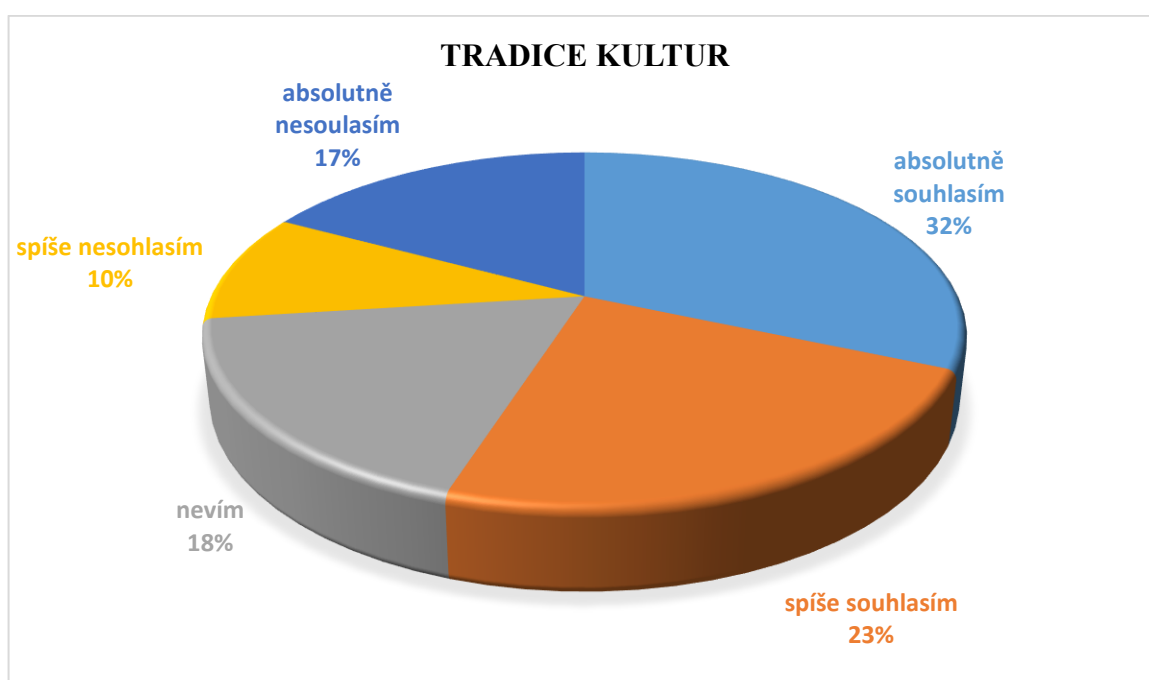
Graf 15 - přínosy jiných kultur

Důležité znát přínosy jiných kultur	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
5 = absolutně souhlasím	47	42,3
4 = spíše souhlasím	21	18,9
3 = nevím	24	21,6
2 = spíše nesouhlasím	7	6,3
1 = absolutně nesouhlasím	12	10,8

Tabulka 15 - přínosy jiných kultur

Otázka č. 16: V dnešní době je důležité, aby se ve školách akceptovaly tradice i z jiných kultur

Poslední položkou dotazníku byla otázka zaměřující se na přijetí odlišnosti kultur a jejich akceptaci ve školách, potažmo v celé společnosti. Na škále 1-5, kdy 1 = absolutně nesouhlasím a 5 = absolutně souhlasím se respondenti zamýšleli nad svým postojem k začleňování (akceptování) tradic do školského systému v ČR. Tato otázka ve společnosti vyvolává rozporuplné reakce, což je znát i na odpovědích respondentů. Žádná z možností nijak extrémně nepřevyšovala ostatní. Nejvíce zastoupení měla sice odpověď *absolutně souhlasím* (31,5 %) avšak další možnosti k ní měly velice blízko.



Graf 16 - tradice odlišných kultur

Akceptace tradic jiných kultur	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
5 = absolutně souhlasím	35	31,5
4 = spíše souhlasím	26	23,4
3 = nevím	20	18,0
2 = spíše nesouhlasím	11	9,9
1 = absolutně nesouhlasím	19	17,1

Tabulka 16 - tradice odlišných kultur

5.2 Interpretace výsledků

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 111 respondentů ze 170 oslovených pedagogů, a pedagogických pracovníků ze 7 základních škol a nižších gymnázií z Brna. Jelikož se dotazník zabýval multikulturální výchovou, která je součástí Rámcového vzdělávacího programu, nebylo nutné multikulturální výchovu blíže představovat.

Celkově se dotazník skládal z 16 otázek z nichž bylo 7 otázek s možností výběru pouze jedné odpovědi. Jedna položka (ot. č. 6) požadovala po respondentech vepsat vlastní odpověď, čtyři otázky dávaly možnosti více odpovědí (ot. č. 8, 9, 10, 11) a poslední čtyři otázky (ot. č. 13, 14, 15, 16) využily odpovídání formou Likertovy škály 1-5, kdy 1 = absolutně nesouhlasím a 5 = absolutně souhlasím.

Z dotazníkové *položky č. 1* vyplývá, že dotazníkového šetření se účastnilo 82 (73,9 %) žen a pouze 29 (26,1 %) mužů. Takovéto rozvržení se dalo předpokládat vzhledem k vyššímu počtu žen učitelek na základních školách a ve školství obecně.

Otázka č. 2 sloužila jako orientační, pro následné zjištění, jestli je multikulturální výchova zakomponována již do hodin na prvním stupni, nebo až později. Díky otázce č. 2 jsme mohli využít srovnání zapojení multikulturální výchovy do hodin na prvním i druhém stupni. Podle zjištění byli respondenti z prvního stupně nepatrně více zastoupeni (53,2 % a 46,8 %).

Položkou č.3 jsme se respondentů dotazovali na jejich pedagogickou praxi. Díky této otázce jsme opět mohli respondenty rozdělit do několika skupin a vyhodnocovat dotazníkové položky týkající se DC i podle jednotlivých skupin, dle délky praxe. Nejpočetnější skupinou byli pracovníci s praxí do 5 let (37,8 %). Téměř shodných výsledků dosáhli pracovníci s praxí 5-10 let (23,4 %) a 10-20 let (21,6 %). Nejméně početnou se ukázala skupina respondentů, kteří ve školství pracují 20 a více let (17,1 %)

Dotazníková *položka č. 4* se již zajímala o multikulturální výchovu ve výuce. Díky předcházející otázce jsme zjistili, že nejvíce zahrnují multikulturální výchovu do svých hodin respondenti s praxí do 5 let (46,7 %). I v případě odpovědi *částečně* byla nejpočetněji zastoupena právě tato skupina. Celkově na otázku ze 111 respondentů odpovědělo kladně 40,5 % (45 osob). Můžeme se domnívat, že toto ovlivňuje výchova a možnosti internetu, které mladší generace má, pokud budeme ovšem pracovat s myšlenkou, že nejde o jedince, kteří si začali budovat novou kariéru ve vyšším věku, ale že se jedná o mladé pedagogy brzy po vysoké škole.

V otázce č. 5 jsme zjišťovali, jaký přístup ve výchově respondenti uplatňují pro multikulturní vzdělávání. Jasně větší převahu získal u respondentů kulturně-standardní přístup (59,3 %). Výsledek otázky je zároveň odpovědí na DC 1. Transkulturní přístup můžeme díky výsledkům šetření považovat za stále nedoceněný a snad by se dalo říci i vcelku odvážný. Pro mnoho lidí je obtížné přemýšlet nad důvody konání druhých. Pro mnoho lidí je snazší odlišnosti prostě přijmout a nepřemýšlet nad jejich důvody.

6. *dotazníková položka* zjišťovala, které předměty jsou dle respondentů nejvhodnější pro výuku multikulturní výchovy. 30,6 % dotazovaných uvedlo jako nejvhodnější předměty občanská výchova, rodinná výchova, ZSV. Kladně můžeme hodnotit skutečnost, že naprostá většina respondentů uvedla konkrétní předměty, které vidí jako vhodné pro multikulturní výchovu. Byli však i tací, kteří se s myšlenkou multikulturní výchovy, jakou součástí základního vzdělávání neztotožňují. Ačkoli se jednalo pouze o 5 osob (4,1 %), které si myslí, že MKV by se ve školách neměla provozovat, tak je nutné se zamyslet z jakého důvodu k MKV takto přistupují. Takřka stejně respondentů (3 osoby = 2,5 %) si dle výsledků naopak myslí, že by multikulturní výchova měla mít svůj vlastní předmět. A 14 % respondentů (17 osob) se domnívá, že MKV by měla být nějakým způsobem zahrnuta do všech předmětů.

Pro DC č. 2 jsme pracovali s *otázkou č. 7*. Z výsledků vidíme, že nejvíce upřednostňovanou formou je skupinová práce (47,7 %). Výhodou této formy je následná možnost diskuze a taktéž práce nad více tématy. Hromadnou výuku nejčastěji využívá 23,4 % respondentů. Výhodou této formy může být snazší zapojení všech studentů, včetně těch, kteří by mohli mít se začleněním do jednotlivých skupin problém.

Dotazníková položka č. 8 se zabývala zjišťováním místa realizace multikulturní výchovy. Tato otázka byla spjata s dílčím cílem č. 3. Místo realizace je stejně důležité jako pomůcky, které využíváme, jelikož dokáže navodit vhodnou atmosféru pro činnost. Respondenti nejčastěji jako místo realizace MKV třídu, nebo kroužek. Tato možnost byla vybrána 69x s tím, že respondenti měli možnost zadat více odpovědí. Druhá nejfrekventovanější volba byl možnost exkurze (kino...). Tuto možnost respondenti zvolili 30x. Jako třetí nejčastější se uváděla položka s označením výstava (muzeum...), která byla vybrána 23x.

Otázka č. 9 se zaměřovala na formu realizace multikulturní výchovy a stejně jako otázka č. 7 se vázala k DC 2. Respondenti měli opět možnost výběru více odpovědí. Nejčastěji však zaškrtovali možnost diskuze a to v 65 případech. Pracovní listy uvedli respondenti 45x a projekty 38x. Podobnému výsledku se dostalo možnosti přednáška, která byla zatržena 35x.

Můžeme se domnívat, že pracovní listy, projekty i přednášky diskuzím předcházejí, jelikož se přímo nabízí propojenost těchto forem realizace.

Otázkou číslo 10 jsme se opět dostali k DC č. 3. Respondenti nejčastěji uváděli položku knihy, časopisy... a položku filmy, dokumenty, seriály... (57x). V dnešní době je běžné, že hledáme informace na internetu a pokud dokážeme rozlišit pravdivé informace od hoaxů a nepravdivých zpráv, jedná se o velice silný zdroj informací. S internetem pracovali spíše respondenti s praxí do 5 let. Položka knihy, časopisy se objevil na druhé příčce a pracovali s ní spíše respondenti s praxí delší než 5 let, ale nešlo o významné rozdíly v počtech. Tři respondenti uvedli jiný zdroj (setkávání se s odlišnými kulturami osobně) a 21 respondentů uvedlo, že pomůcky pro MKV nevyužívají, nebo MKV nerealizují vůbec.

V otázce samovzdělání, a tedy i k zodpovězení dílčího cíle č. 4, nám pomohla *otázka č. 11*. Zde opět největší zastoupení v odpovědích měla položka internet, kterou označilo 72 respondentů. Pomyslnou druhou příčku zastupovala položka knihy, časopisy..., která byla označena 46x stejně jako položka přednášky, besedy (také 42x). Televize měla zastoupení v 39 případech. Samovzdělání formou kurzu označilo 32 respondentů. Pouze 19 respondentů (17,1 %) uvedlo, že nevyužívá jakoukoli formu samovzdělání. Ve velké míře se jednalo o respondenty, kteří uváděli, že MKV nezahrnují do svých hodin, případně, že nesouhlasí se zařazením MKV do základního vzdělávání. Zůstává potom otázkou, proč jsou tito jedinci proti MKV vysazení, když si o ní ani nechtějí udělat názor, nebo si zjišťovat informace.

Poslední dotazníková položka vztahující se k dílčímu cíli, konkrétně k DC 1, je *otázka č. 12*. Zajímalo nás, jestli se pedagogové, kteří odpovídali kladně v otázce č. 4 (MKV zařazují do svých hodin), jestli se podílí na tvorbě ŠVP se zařazením MKV. Z těch, co odpovídali v ot. č. 4 „ano“ (bylo jich 45) se jich 26 (tedy 57,8 %) podílí, nebo někdy podílelo na tvorbě ŠVP se zařazením MKV. Z celkového počtu respondentů je to 37,8 %, což považujeme za příjemné poznání.

Poslední čtyři otázky byly formulovány podle Likertovy škály, kdy měli respondenti vyjádřit svoji míru souhlasu/nesouhlasu s tvrzením: 5 = absolutně souhlasím a 1 = absolutně nesouhlasím.

Otázka č. 13 se dotýkala důležitosti tématu multikulturality. 41 % respondentů uvedlo, že zcela souhlasí, s tvrzením že toto téma je v dnešní době velice důležité. K odpovědi spíše souhlasím se klanělo 24 % respondentů. Nerozhodných bylo 20 % a spíše nesouhlasilo, nebo

bylo naprosto proti celkem 15 % dotazovaných. Otázka sloužila jen pro zajímavost a pro respondenty, aby si zkusili uvědomit do jaké míry se s tvrzením identifikují.

Otázka č. 14 zjišťovala, jestli jsou respondenti toho názoru, aby měla multikulturní výchova své samostatné zastoupení v učebních osnovách a měla i samostatný předmět. V této otázce byly odpovědi respondentů takřka vyrovnané, ačkoli nejvíce hlasů získala odpověď absolutně nesouhlasím (26x). Téměř shodně hlasů (25x) měla odpověď z druhého konce škály, tedy že respondenti absolutně souhlasí s tím, aby se multikulturní výchova vyučovala jako samostatný předmět. Spíše souhlasilo 23 respondentů. Nerozhodných bylo 19 a spíše se klanělo k nesouhlasu 18 dotázaných.

Otázka č. 15 požadovala po respondentech zamyšlení, jestli je důležité, aby děti měly znalosti o přínosech, které nám může jiná kultura poskytnout. Není snad pochyb o tom, že jiné kultury nám mohou přinést i dobré věci...ať se již jedná o nová slova, zvyky a tradice, znalosti...zde bylo důležité, jestli si respondenti myslí, že je důležité učit toto i nejmladší generaci. Naprostá většina respondentů (42,3 %) uvedla, že naprosto souhlasí, což značí, že mnoho jich je otevřeno novým kulturám. Hlavně pedagogové, kteří se nějakou formou samovzdělávají, jsou nakloněni tomuto názoru.

Otázka č. 16, jakožto poslední dotazníková položka vůbec, se zaměřila na snad nejkontroverznější téma posledních let a sice jestli se ve školách mají akceptovat tradice jiných kultur. Dokonce 31,5 % respondentů uvedlo že tradice jiných kultur by se měly absolutně akceptovat, že je to velice důležité. Spíše s tímto názorem souhlasilo i dalších 26 dotázaných (23,4 %). 18 % respondentů bylo nerozhodnutých. Na druhou stranu bylo 27 % dotázaných, kteří se spíše klaněli k nesouhlasu (9,9 %), nebo byli naprosto proti tomu, aby se ve školách cizí tradice akceptovaly (17,1 %).

6 SHRNUÍ VÝZKUMU (ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE)

Kvantitativní výzkum byl proveden ve spolupráci se 111 respondenty (170 oslovených), kteří byli ochotni vyplnit dotazník obsahující 16 otázek. Jelikož se jedná o tento druh výzkumu, dala by se data vztáhnout na celou populaci. Vzhledem k počtu respondentů bychom ale v zájmu zachování objektivity výsledky aplikovali pouze na učitele v Brně, popřípadě v Jihomoravském kraji.

V kapitole 4.1. jsme si stanovili jak hlavní, tak dílčí cíle výzkumu:

Hlavní cíl: Cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé na základních školách v Brně realizují multikulturní výchovu.

Dílčí cíl 1: Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaký způsob/přístup uplatňují učitelé na základních školách pro multikulturní vzdělávání.

Dílčí cíl 2: Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jakou formou učitelé nejčastěji realizují multikulturní výchovu.

Dílčí cíl 3: Dílčí cíl číslo tři měl zjistit, jakých výukových pomůcek, pro výuku multikulturní výchovy, učitelé nejčastěji využívají.

Dílčí cíl 4: Čtvrtý a poslední dílčí cíl měl za úkol zjistit, jak se učitelé nejčastěji sebevzdělávají v rámci multikulturní výchovy.

Nyní si zhodnotíme výsledky otázek k nim se vztahujícím:

HC: Zjistit, jakým způsobem učitelé na základních školách v Brně realizují multikulturní výchovu.

Respondenti, zapojení pedagogové, obecně spíše vyučují multikulturní výchovu tak, aby studenti viděly rozdíly v kulturách a dokázali znát znaky, tradice nebo i rituály atd. jiných kultur. Problém nastává ve chvíli, kdy se nevěnují kultuře do hloubky ale pouze povrchově, tedy nehledají příčiny daného chování jednotlivých kultur. Převážná většina učitelů se snaží sebevzdělávat a následně MKV zahrnovat do svých hodin, nebo práce s dětmi. V dnešní době není nijak překvapivé, že je pro výuku, sebevzdělání a hledání informací hojně používán internet. Mnoho pedagogických pracovníků pro práci s dětmi, v oblasti MKV, využívá, kromě zmíněného internetu také skupinovou práci na pracovních listech, nebo projektech a, jak předpokládáme z výsledků, následnou diskuzi. Mnoho z učitelů praktikujících MKV se taktéž podílí na tvorbě ŠVP, což je opět přínosem, jelikož tyto lidé se snaží novou generaci učit sounáležitosti a pochopení. Bylo by ovšem možná vhodnější více používat transkulturní přístup, než kulturně-standardní.

DC 1: Zjistit, jaký způsob/přístup uplatňují učitelé na základních školách pro multikulturní vzdělávání.

Na získání dat k tomuto dílčímu cíli jsme použili otázky č. 5 a č. 12. Došli jsme k závěru, že pro učitele na základních školách, kteří MKV uplatňují, je typičtější použití kulturně-standardního přístupu. Tento přístup uplatňuje 74,7 % dotázaných respondentů, zatímco k přístupu transkulturnímu se přiklání pouze 25,3 %. Z těchto respondentů se velká většina podílí, nebo podílela, na zahrnutí MKV do ŠVP, což je pozitivní v tom smyslu, že multikulturu zahrnují do učebních osnov lidé, kteří jí věří a sami s ní pracují. Výhodou kulturně-standardního přístupu je možnost získání znalostí o dané kultuře, tradicích, symbolech, rituálech. Nevýhodou potom ale je, že nezachází do loubky a my tedy nevidíme co vede k určitému chování a jednání. Mimo jiné tento přístup pracuje s labelingem, a nevidí člověka jako jednotlivce, spíše jako součást skupiny. Jinak řečeno drží se myšlenky, že např. všichni Češi jsou stejní, všichni Indové jsou stejní a nevidí možnost, že ne každý příslušník rasy, etnika, kultury je stejný jako ostatní. Je třeba vidět jedince i samostatně, jako osobnost, a ne pouze jako součást společenství.

DC 2: Zjistit, jakou formou učitelé nejčastěji realizují multikulturní výchovu.

Otázka č. 7 a č. 9 byla přímo vztahována k tomuto DC. Zajímalo nás, jakou formou učitelé realizaci MKV provádějí a s tím spojená otázka jaké k tomu používají pomůcky. Většina respondentů uvedla využívání skupinové formy výuky (47,7 %), přičemž hlavní forma realizace je pomocí diskuze (58,6 %) a pracovních listů (40,5 %). Dá se předpokládat, že tyto formy jsou propojeny například skupinovou prací následovanou diskuzí nad hotovými projekty, vyplněnými pracovními listy atd. Diskuze je v tomto tématu velice přínosná forma výuky, jelikož studenti si mohou vyslechnout názory a argumenty svých vrstevníků, ihned na ně reagovat a tím si na danou problematiku udělat nový náhled.

DC 3: Zjistit, jakých výukových pomůcek, pro výuku multikulturní výchovy, učitelé nejčastěji využívají.

Prostředí ovlivňuje naše vnímání situace ať si to již uvědomujeme nebo ne. Dle výsledků otázek č. 8 a 10 vidíme jako nejběžnější místo pro realizaci MKV třídu (42 %). Následovaly možnosti výstava (18 %), exkurze (14 %) a hudební vystoupení (9 %). 14 % dotázaných MKV nerealizuje a 3 % respondentů uvedlo například individuální sezení s jednotlivci. V otázce konkrétních výukových pomůcek uváděli respondenti nejvíce možnost internetu a filmy, dokumenty a seriály (shodně 51,4 %). Druhou nejčastější pomůckou byly obrázky a fotografie (49 %). Pokud k příběhu, například z internetu, přidáme i obraz dotyčného

člověka, pomůže nám to lépe se vcítit do jeho situace a cítit s ním. Problematika tak nabírá konkrétních obrysů, jelikož už nemluvíme o anonymním člověku, nýbrž o konkrétním jedinci. 38,7 % respondentů uvedla i knihy a časopisy, které můžeme také propojit s použitím obrázku. Ve spojitosti s vhodně naaranžovaným místem, např. třída vyzdobená jako africká vesnice, je výuka multikulturální výchovy přesně cílená na konkrétní problém, konkrétní kultury.

DC4: Zjistit, jak se učitelé nejčastěji sebevzdělávají v rámci multikulturální výchovy.

Otázka č. 11 se týkala sebevzdělávání, které je v oblasti multikulturality velice důležité, chceme-li informace předávat dál. Největší zastoupení měl v této otázce opět internet, na kterém se sebevzdělává 72 účastníků výzkumu, což je 64,9 % všech respondentů. Následuje sebevzdělávání za pomoci knih a časopisů, stejně jako návštěva přednášek a besed (shodně 46 responzí). Televizi uvedli respondenti 39x, což přikládáme rozšířenému internetu, kteří mnozí používají i na sledování nejrůznějších dokumentů. Kurzy v oblasti multikulturality navštěvuje 32 respondentů a pouze 19 z oslovených uvedlo, že se v této oblasti nijak nevzdělává.

7 DISKUZE

Téma této diplomové práce bylo zvoleno z důvodu aktuální situace ve světě. V této době, kdy by se dalo říct, že migrace, integrace, imigrace a jiné pojmy spojené s multikulturalitou jsou světovým tématem číslo jedna, je multikulturální vzdělávání o to důležitější. Musíme si uvědomit, že jiné kultury ovlivňují náš život ať si to připouštíme, či nikoliv. Po prostudování materiálů, které byly použity pro psaní této práce můžeme konstatovat, že multikulturalita ovlivňuje svět a dnešní generaci mnohem více než kdykoli předtím. A to jak pozitivním, tak negativním směrem.

Podíváme-li se do české i světové literatury, můžeme si všimnout, že na multikulturální vzdělávání je kladem vysoký důraz. Jak píše Marádová v knize *Multikulturální porozumění* (2006, s. 31): „Interkulturální (multikulturální) vzdělávání považujeme za jeden z nástrojů k vytváření multikulturální společnosti, tj. společnosti založené na principu vzájemné rovnosti a rovnoprávnosti jedinců i skupin. Vycházíme z přesvědčení, že mnohé ze stereotypů, na základě, kterých se chováme vůči minoritním skupinám, získáváme od dětství, a to i v rámci výchovného působení školy.“

Banks (2010, s. 399) tvrdí, že mnoho lidí má multikulturální výchovu spojenou s rasismem, což ovšem není tak úplně pravda. Pokud se totiž bude multikulturální výchova starat pouze o povrchní aspekty kultur, dojde k prohlubování stereotypů (viz kulturně-standardní přístup).

Po diskuzi s některými z oslovených respondentů můžeme říct, že v českém prostředí je na multikulturální výchovu bohužel stále nahlíženo jako na podporovatele menšin. Přitom je tomu naopak. Multikulturální výchova má svět spojovat a ukazovat krásy a rozličnosti jednotlivých kultur. Má učit svět, jak se podporovat a hledat vzájemné porozumění. Jak píše Balvín (2012, s. 10): „Přínos multikulturální výchovy spočívá nejenom v oblasti poznávání jiných kultur, nejen těch nejbližších, ale i vzdálených.“

Svoboda ve studijní opoře – Vybrané problémy sociální pedagogiky (online, s. 3) uvádí: „Sociální pedagogika analyzuje ty stránky výchovy a vzdělávání, které někdy přispívají (jindy i rozrušují) k záměrnému, cílevědomému působení na člověka, k záměrnému směřování k tzv. optimalizaci člověka z hlediska cílových představ o osobnosti, která by měla být ideálem pro danou společnost.“ A stejně tak multikulturální výchova: „(...) smyslem není jen předávání určitého penza informací, ale především vyvolání změny v postojích a názorech jedince. Již z tohoto faktu jasně vyplývá, že při výuce problematiky multikulturální výchovy s pouhým výkladem či dokonce autoritativním přístupem nevystačíme. Výuka musí

být proto postavena na interakci mezi učitelem a žáky a stěžejní roli bude v tomto případě hrát též osobní příklad pedagoga.“ (Svoboda, online, s. 40)

V obou případech můžeme mezi řádky vyčíst snahu obou oborů měnit myšlení člověka za účelem zkvalitnění života nejen jeho vlastního, nýbrž i celé společnosti. Provázanost sociální pedagogiky a multikulturní výchovy můžeme tedy pozorovat v důrazu jaký klade na zlepšování vzájemných sociálních vztahů a v potřebě naučit společnost soudržnosti.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

I když jsou multikulturní výchova i sociální pedagogika stále relativně mladými obory, není pochyb o jejich přínosu pro společnost. Sociální pedagogika se zaměřuje na člověka a jeho roli ve společnosti, jak do ní zapadá. Prakticky o totéž se snaží i multikulturní výchova, ovšem s tím rozdílem, že se snaží nepomáhat jednotlivci, ale celé společnosti, kde se mísí kultury. Z důvodu velkého množství kultur v moderní společnosti mnohdy vznikají nedorozumění z nepochopení. Společnost se proto musí naučit chápat a akceptovat rozdílnost jednotlivých kultur.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že velká část pedagogických pracovníků upřednostňuje kulturně-standardní přístup. Jelikož tento přístup nezkoumá příčiny a nenahlíží na jednotlivce, ale na celé skupiny, bylo by vhodné zamyslet se nad aplikací přístupu transkulturního a snažit se odlišnosti poznat do hloubky. Hledat příčiny a hlubší motivace pro dané kultury, jejich tradice a rituály. Společnost, v tomto případě hlavně pedagogové, by se měli oprostít od labelingu podle skupiny dle příslušnosti. Měli by se spíše zaměřit na jednotlivce.

Co se doporučení pro praxi týká, doporučujeme, aby se pedagogové zaměřovali více na diskuzi, kterou uvedli jako jednu z nejčastějších forem výuky. Vzájemná interakce student – student případně student – učitel je velice důležitá pro osvojování tolerantních a solidárních postojů. Autoritativní chování ze strany učitele (pedagoga) není nejen vhodné, ale může mít i demotivující dopad na výuku.

Z výše uvedeného v první řadě vyplývá doporučení o změně přístupu z kulturně-standardního na transkulturní. Dále bychom doporučili více zapojovat projektové činnosti ať již ve skupinách, tak hromadné. Musí se však dávat pozor, aby se nenarušila soudržnost třídy (skupiny) a žádný z jejích členů neměl pocit vyloučení. Mimo jiné je dobré, aby si studenti sami vyzkoušeli projít různými situacemi. Je tedy vhodné do multikulturní výchovy zakomponovat i interaktivní činnosti. Mezi ně patří vedle projektování a pracovních listů např. dramatizace, nebo hra při kterých se studenti mohou lépe vžít do situací spjatých například s problematikou začleňování jedince do společnosti s jinou kulturou, jazykem, vyznáním.

9 ZÁVĚR

Mladá generace si musí uvědomit, že není na světě pouze jedna kultura, ale mnoho a ty se vzájemně a čím dál tím více ovlivňují. V posledních letech došlo, především v Evropě, k intenzivní migraci (ať již legální, nebo nelegální). S tím se navýšily počty dětí, žáků a studentů z jiných kultur ve školách, zaměstnanců na pracovištích a v jiných segmentech. Multikulturalita je v dnešní době svázaná s celou společností a často se s ní nejdříve setkáváme ve škole v rámci školních osnov vycházejících ze RVP (ŠVP). Mimo školský systém ji však můžeme uplatnit i např. v rámci sociální činnosti, na úřadech, v nemocnicích a prakticky všude tam, kde se, nejen jako pracovníci, setkáváme s odlišností kultur a s jinými tradicemi.

Teoretická část této diplomové práce se zaměřovala na multikulturalitu, sociální pedagogiku a jejich propojenost. Vysvětlovala základní pojmy, seznamovala čtenáře se směry a přístupy jak v sociální pedagogice, tak v multikulturní výchově a v neposlední řadě hledala spojitost mezi oběma obory.

V praktické části jsme se zaměřovali na kvantitativní výzkum, analýzu získaných dat a interpretaci výsledků výzkumu. Hlavním cílem výzkumné části práce bylo *Zjistit, jakým způsobem učitelé na základních školách v Brně realizují multikulturní výchovu*. V rámci dílčích cílů jsme zjišťovali, jaký přístup pro MKV v praxi u pedagogů převládá, jaké pomůcky a formy výuky se využívají nejčastěji a jaká forma sebevzdělávání je nejrozšířenější.

Z výsledků výzkumu jsme došli k závěru, že se nám podařilo zodpovědět výzkumné otázky a hlavní a dílčí cíle, které jsme si stanovili, naplnit. V rámci otázek jsme zároveň zjistili, že je rozdíl, ač nijak zásadní, v používaných pomůckách u pedagogů s kratší praxí a pedagogů s praxí delší 20 let. Milým zjištěním taktéž bylo, že valná většina respondentů, která zahrnuje multikulturní výchovu do své výuky a zároveň se samovzdělává, se účastní tvorby ŠVP.

Ačkoli je důležité naučit se znát odlišné kultury a snažit se je chápat a přijímat, nesmíme zapomínat ani na sebe a vlastní hodnoty a kulturní zvyklosti, které jsou nám blízké. Nesmíme se nechat strhnout majoritní ani minoritní kulturou. Důležité je naše *Jáství*.

Závěrem celé této práce zazní motto: *Respektovat a být respektován* – a toto platí nejen v multikulturalitě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALANAY, Hamdi, Hasan AYDIN, 2016. Multicultural Education: The Challenges and Attitudes of Undergraduate Students in Turkey. *Education and Science*. 41. 169-191. 10.15390/EB.2016.6146.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, vydavateľství STIMUL. ISBN: 9788096994403.
3. BALADA, Jan, 2007. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou: RVP GSP. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-12-0.
4. BALVÍN, Jaroslav, 2012. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R v nakl. Radix. ISBN 978-80-86798-07-3.
5. BANKS, James Albert, Cherry A. MCGEE BANKS, 2010. Multicultural education: issues and perspectives. Seventh edition. Indianapolis: John Wiley. ISBN 978-0-470-48328-2.
6. BENDL, Stanislav, 2014. Nárys sociální pedagogiky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-668-0.
7. BERGEMANN, Paul, 1900. Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage mit Hilfe der Induktiven Methode als Universalistische oder Kultur Pädagogik. Gera.
8. GAVORA, Peter, 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN isbn80-85931-79-6.
9. GRANT, Carl A., Agostino PORTERA, 2011. c. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-87674-2.
10. HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
11. HLADÍK, Jakub, 2006. Multikulturní výchova (Socializace a integrace menšin). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.

12. HRONCOVÁ, Jolana, 2005(2). Sociální pedagogika – vývojové tendencie a súčasný stav. Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník ČPdS. 2005(2), 106-113. ISSN 1211-4669.
13. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5326-3.
14. KYMLICKA, Will, 2018. Liberal Multiculturalism as a Political Theory of State-Minority Relations. Political Theory. 2018;46(1). DOI: 10.1177/0090591717696021
15. KNOTOVÁ, Dana, 2014. Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6.
16. KOHOUT, Karel, 2002. Základy obecné pedagogiky. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 80-7048-043-2.
17. KONRÁDOVÁ, Marie, Kateřina DEDEROVÁ, Pavla HRADEČNÁ, Eva VOJTOVÁ, František CIHLÁŘ a kol., 2018. Metodika multikulturní výchovy. Sdružení pro integraci a migraci, o.p.s. Praha: Tygr u Stromovky.
18. KRAUS, Blahoslav, 1996(2). Pohled na současnou sociální pedagogiku. Pedagogika. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta: Vydavatelství M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, 1996(2), 117-123. ISSN 0031-3815.
19. KRAUS, Blahoslav. Sociální pedagogika – studijní opora k předmětu pro studenty kombinované formy studia oboru Sociální patologie a prevence. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.
20. KRAUS, Blahoslav, 2014. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0643-9.
21. KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
22. MATĚJŮ, Petr, 2009. Bílá kniha terciárního vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-4519-8.
23. MARÁDOVÁ, Eva, 2006. Multikulturní porozumění. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-82-2.

24. MOREE, Dana, Iva JANSKÁ a kol., 2008. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-61-3.
25. NATORP, Paul, 1899. Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff).
26. NOVOVIČOVÁ, Jana, 2006. Pravděpodobnost a matematická statistika. Praha: ČVUT – Fakulta dopravní.
27. PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
28. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
29. PRŮCHA, Jan, 2011. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

SEZNAM ONLINE ZDROJŮ

1. Banánové děti [film], 2009. Režie Martin RYŠAVÝ. Česko. YouTube [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 01.08.2021]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=F53GJ7viu5g>
2. Britannica. Encyclopedia Britannica. Paul Natorp – German philosopher. Britannica [online]. Copyright © lindaparton [cit. 27.05.2021]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Paul-Natorp>
3. BURYÁNEK, 2006. Multikulturní výchova v RVP. Metodický portál: Články [online]. 18. 01. 2006, c Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html>. ISSN 1802-4785.
4. Citáty o lidech (4499 citátů, strana 6) | Citáty slavných osobností. Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů [online]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty-o-lidech/?page=6>
5. DUMLALO, Lian, 2016. Virtual presentations and interactive presentation software | Prezi [online]. Copyright © 2021 Prezi Inc. [cit. 31.07.2021]. Dostupné z: <https://prezi.com/iodlgsk0ozzj/problems-in-multicultural-education/>
6. Exploring models of Education: Critical Multiculturalism, 2012. Permanent Culture Now. Permanent Culture Now. [online] [cit. 12.07.2021]. Dostupné z: <https://www.permanentculturenow.com/exploring-models-of-education-critical-multiculturalism/>
7. FALTEJSKOVÁ, Renata, Klára JAMPÍLKOVÁ, Kateřina NEKOLOVÁ, Zuzana SIKOROVÁ, 2016. České knihovny a uprchlíci. Ikaros [online]. 2016, ročník 20, číslo 2 [cit. 2021-08-01]. urn: nbn: cz: ik-17688. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/17688>
8. FLECHSIG, Karl-Heinz 2000. Transkulturelles Lernen. Internet Arbeitspapier. Gottingen: Institut fur interkulturelle Didaktik. [cit. 27.07.2021]. Dostupné z: <http://www.gwdg.de/~kflechs//iikdiaps2-00.htm>
9. International Standard Classification of Education (ISCED) | UNESCO UIS. UNESCO UIS [online]. Copyright ©2021 UNESCO Institute of Statistics [cit. 27.07.2021]. Dostupné z: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>

10. JABOR, Antonín. Datový standard MZČR [online]. [cit. 02.07.2021]. Dostupné z: <http://ciselniky.dasta.mzcr.cz/hypertext/200640/hypertext/AJDKR.htm>
11. KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Plánování Multikulturní výchovy v ŠVP, 2004. Metodický portál: Články [online]. 29. 07. 2004, [cit. 2021-08-01]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/36/PLANOVANI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY-V-SVP.html>. ISSN 1802-4785.
12. PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, Martina CICHÁ, Jana MALÁČOVÁ, 2016. Redukcionistické chápání multikulturní výchovy na českých školách. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 63–79, lis. 2016. [cit. 2021-07-27]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1545>.
13. PRŮCHA, Jan, 2004. Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací. Metodický portál: Články [online]. 02.09.2004, [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/32/multikulturni-vychova-problemy-spojene-s-jeji-realizaci.html>. ISSN 1802-4785.
14. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity – Pedagogická fakulta JU, 2001-2002. Interkulturní vzdělávání [online]. Materiál vznikl v rámci projektu Varianty, financovaného programy PHARE a EQUAL Evropské unie, realizovaného společností Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., 2001-2002. Copyright © [cit. 25.05.2020]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/a02ikv.pdf>
15. Pediaa.Com. Pediaa.Com – Know about Anything [online]. Copyright © 2017 [cit. 22.05.2021]. Dostupné z: <https://pediaa.com/what-is-the-difference-between-multiculturalism-and-pluralism/#Pluralism>
16. RVP ZV, 2017. MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 01.02.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/41216/>
17. Rámcové vzdělávací programy, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). [online]. Copyright © [cit. 10.12.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

18. SEKAL, Monika, 2020. Co je to hoax? A proč se posílá? | Bud' safe online. [online]. 28.08.2020. [cit. 2021-07-29]. Dostupné z: <https://www.avast.com/cz/besafeonline/blog/co-je-to-hoax-a-proc-se-posila>
19. Sociologická encyklopedie. Lindner Gustav Adolf. [online]. [cit. 10.03.2020]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Lindner_Gustav_Adolf
20. SVOBODA, Zdeněk. Vybrané problémy Sociální pedagogiky. Studijní opory a metodické materiály – Pedagogická fakulta UJEP. [online]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/cs/studijni-opory-a-metodicke-materialy>

SEZNAM ZÁKONŮ

1. 561/2004 Sb. Školský zákon. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 24.07.2021].
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=r%C3%A1mcov%C3%BD>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	a jiné
Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
Č.	číslo ...
ČR	Česká republika
DC	dílčí cíl
HC	hlavní cíl
MK	multikultura
MKV	Multikulturní výchova
Např.	například
Ot. č.	otázka číslo...
Popř.	popřípadě
Př.	příklad
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tj.	to je
Tzv.	takzvaně
ZSV	základy společenských věd
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - prolínání MKV do dalších oblastí.....	31
---	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - pohlaví respondentů	45
Graf 2 - stupeň vzdělávání	46
Graf 3 - délka praxe	47
Graf 4 - zahrnutí MKV do výuky	48
Graf 5 - přístup v MKV	49
Graf 6 - předměty pro MKV	50
Graf 7 - forma výuky	51
Graf 8 - místo realizace MKV	52
Graf 9 - forma realizace MKV	53
Graf 10 - využití pomůcek pro MKV	54
Graf 11 - způsob samovzdělání se v MKV	55
Graf 12 - podíl na tvorbě ŠVP	56
Graf 13 - důležitost tématu multikulturality	57
Graf 14 - MKV jako samostatný předmět	58
Graf 15 - přínosy jiných kultur	59
Graf 16 - tradice odlišných kultur	60

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - pohlaví respondentů	46
Tabulka 2 - stupeň vzdělávání	46
Tabulka 3 - délka praxe	47
Tabulka 4 - zahrnutí do výuky	48
Tabulka 5 - přístup v MKV.....	49
Tabulka 6 - předměty pro MKV	50
Tabulka 7 - forma výuky	51
Tabulka 8 - místo realizace MKV.....	52
Tabulka 9 - forma realizace MKV	53
Tabulka 10 - využití pomůcek pro MKV.....	54
Tabulka 11 - způsob samovzdělávání se v MKV	56
Tabulka 12 - podíl na tvorbě ŠVP	56
Tabulka 13 - důležitost tématu multikulturality	57
Tabulka 14 - MKV jako smostatný předmět	58
Tabulka 15 - přínosy jiných kultur	59
Tabulka 16 - tradice odlišných kultur	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzorový dotazník

PŘÍLOHA P I: VZOROVÝ DOTAZNÍK

Realizace sociální pedagogiky a multikulturní výchovy ve škole

Dobrý den,

jmenuji se Ludmila Vaňková a jsem studentkou 2. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto bych Vás ráda požádala o vyplnění krátkého dotazníku na téma **Realizace sociální pedagogiky a multikulturní výchovy ve škole**.

Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro účely mé diplomové práce.

Velice děkuji za spolupráci.

1. Jste: *

(*Vyberte jednu odpověď)

- a) žena
- b) muž

2. Na jakém stupni základního vzdělání pracujete: *

(*Vyberte jednu odpověď)

- a) 1. - 5. třída
- b) 6. - 9. třída

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe: *

(*Vyberte jednu odpověď)

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

4. Zahrmujete multikulturní výchovu do Vašich hodin: *

(*Vyberte jednu odpověď)

- a) ano
- b) ne
- c) částečně

5. Jaký přístup ve výchově uplatňujete pro multikulturní vzdělávání: *

(*Vyberte jednu odpověď)

- a) Kulturně-standardní přístup (tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat, adekvátně na ně reagovat a efektivně s nimi zacházet)

- b) Transkulturní přístup (namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemýšlením o příčinách a hranicích odlišností každého z nás)
- c) neuplatňuji multikulturní vzdělávání

6. V jakém předmětu by měla být multikulturní výchova nejvíce obsažena: *

(*napište předmět/y...)

- Napište jedno nebo více slov...

7. Jakou formu výuky (začlenění) multikulturní výchovy využíváte: *

(*Vyberte jednu odpověď)

- a) skupinovou formu
- b) individuální formu
- c) hromadnou formu
- d) multikulturní výchovu nezačleňuji

8. Kde realizujete výuku multikulturní výchovy: *

(*Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a) třída (kroužek...)
- b) exkurze (kino...)
- c) výstava (muzeum...)
- d) hudební vystoupení (koncerty...)
- e) Jiná...
- f) nerealizuji jakoukoli formou

9. Jakou formou multikulturní výchovu realizujete: *

(*Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a) přednáška
- b) diskuse
- c) pracovní listy
- d) projekty
- e) jiná...
- f) nerealizuji jakoukoli formou

10. Jaké pomůcky využíváte ve výuce multikulturní výchovy: *

(*Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a) knihy, časopisy...

- b) internet
- c) obrázky a fotografie
- d) filmy, dokumenty, seriály...
- e) hudební záznamy, koncerty...
- f) jiná...
- g) nerealizují výuku jakoukoli formou

11. Jaké zdroje Vy sami využíváte pro své vzdělání v oblasti multikultury: *

(*Vyberte jednu nebo více odpovědí)

- a) knihy, časopisy...
- b) internet
- c) televize
- d) přednášky a besedy
- e) kurzy
- f) jiná...
- g) v této oblasti se nevzdělávám

12. Podílel/a jste se někdy na ŠVP se začleněním multikulturní výchovy (i částečně)?*

(*Vyberte jednu odpověď)

- a) ano
- b) ne

13. Téma multikultury je v dnešní době velice důležité

(*1 = naprosto nesouhlasím, 5 = naprosto souhlasím)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

14. Multikultura by se měla vyučovat jako samostatný předmět na základní škole

(*1 = naprosto nesouhlasím, 5 = naprosto souhlasím)

- 1
- 2
- 3
- 4

- 5

15. Je důležité, aby děti měly znalosti o přínosech, které nám může jiná kultura poskytnout

(*1 = naprosto nesouhlasím, 5 = naprosto souhlasím)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

16. V dnešní době je důležité, aby se ve školách akceptovaly tradice i z jiných kultur

(*1 = naprosto nesouhlasím, 5 = naprosto souhlasím)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5