

Postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám

Bc. Veronika Gajdošíková

Diplomová práce
2015/2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Gajdošíková**
Osobní číslo: **H140566**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje žáků základních škol v Otrokovicích k národnostním menšinám**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení teoretických východisek z oblasti multikulturality a multikulturní výchovy se zaměřením na postoje žáků základních škol.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných informací, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, shrnutí a nastínění možností dalšího výzkumu.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav, 2012. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-07-3.

HLADÍK, Jakub, 2014. Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí. Zlín: UTB. ISBN 978-80-7454-426-2.

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

PRŮCHA, Jan, 2001. Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. Menšiny a migranti v České Republice. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce:

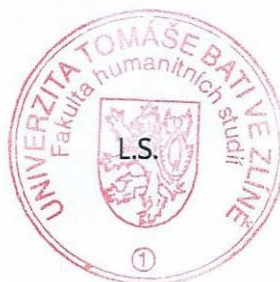
1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

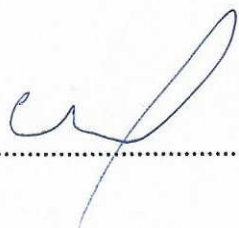
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ...1.4.2016



.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá postoji žáků základních škol v Otrokovicích k národnostním menšinám. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. Cílem těchto kapitol je objasnit základní údaje a definice dané problematiky. Praktická část popisuje metodologii a postup kvantitativního výzkumu, kterým byla získána data. Výzkum byl proveden formou dotazníkového šetření. Na základě zpracování dotazníkového šetření bylo popsáno a graficky znázorněno, jaké jsou postoje žáků základních škol v Otrokovicích k národnostním menšinám a které faktory jejich postoje ovlivňují. V závěru práce jsou uvedeny doporučení pro praxi.

Klíčová slova: Postoje, předsudky, multikulturní výchova, národnostní menšiny, multikulturalita

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the attitudes of primary school pupils in Otrokovice to national minorities. The theoretical part consists of four chapters. The aim of these chapters is to explain basic information and definitions of the given issue. The practical part describes the methodology and the process of quantitative research, in which data were obtained. The research was conducted through a questionnaire survey. Based on the processing of the questionnaire survey has been described and graphically illustrated, what are the attitudes of primary school pupils in Otrokovice to national minorities and factors that influence their attitudes. The recommendations for practice are presented in conclusion.

Keywords: Attitudes, prejudice, multicultural education, national minority, multiculturalism

Děkuji panu Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a cenné podmínky, konzultace a rady, které mi byly poskytnuty. Dále děkuji Mgr. Janě Večeřové a Mgr. Vratislavu Podzimkovi za ochotu při realizaci dotazníkového šetření na ZŠ, kterými jsou řediteli. Děkuji také mé rodině, která mi byla po celou dobu studia oporou.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MULTIKULTURALITA, MULTIKULTURALISMUS	13
1.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	15
1.2 VÝVOJ A CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	17
1.2.1 Multikulturní výchova v České republice	18
1.2.1.1 Multikulturní výchova v dokumentech České republiky	19
1.2.2 Cíle multikulturní výchovy	21
1.3 METODY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	22
2 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE	25
2.1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE PEDAGOGŮ	28
2.1.1 Klíčové kompetence pedagogů	29
2.2 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE ŽÁKŮ.....	30
2.2.1 Klíčové kompetence žáků	32
3 POSTOJE	33
3.1 ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ POSTOJE.....	35
3.1.1 Změna postoje	36
3.2 PŘEDSUDKY A STEREOTYPY.....	37
3.2.1 Činitele ovlivňují předsudky	38
3.2.2 Změna předsudků	40
3.2.3 Předsudky jako zdroj diskriminace národnostních menšin	41
3.2.3.1 Rasismus	42
3.2.3.2 Xenofobie.....	43
3.2.3.3 Rasová diskriminace	43
3.2.4 Stereotypy.....	44
4 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY	46
4.1 SITUACE NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN V ČESKÉ REPUBLICE.....	48
4.1.1 Charakteristika národnostních menšin v České republice.....	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	52
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	53
5.1 CÍL VÝZKUMU	53
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	53
5.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ	55
5.4 TYP VÝZKUMU.....	56
5.5 METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	56
5.5.1 Dotazník	56

5.6	CHARAKTERISTIKA A ZPŮSOB VYTVOŘENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU	57
5.7	PŘÍPRAVA PROCESU VÝZKUMU	58
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	59
6.1	DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE.....	59
6.2	VÝROKY O MENŠINÁCH	61
6.3	VYHODNOCENÍ ČTVRTÉ OBLASTI DOTAZNÍKU.....	67
6.4	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	76
6.4.1	Vyhodnocení hlavního cíle.....	76
6.4.2	Vyhodnocení dílčích cílů.....	78
6.5	INTERPRETACE DAT	83
6.6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	85
	ZÁVĚR	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	88
	INTERNETOVÉ ZDROJE	93
	ZÁKONY.....	94
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	96
	SEZNAM TABULEK.....	98
	SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Tématem této diplomové práce (dále jen DP) je „Postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám.“ V současné době je problematika národnostních menšin velmi aktuálním a probíraným tématem. Česká republika se stává novým domovem pro občany z různých zemí světa, kteří opouští své domovy z válečných, ekonomických, rodinných či jiných důvodů. Naše společnost se s touto skutečností vyrovnává mnohdy těžce, především pak starší populace, která často postrádá znalosti z multikulturní výchovy a jejich postoje jsou ovlivněny předsudky a stereotypy. Domnívám se, že budoucí vývoj naší společnosti můžeme ovlivnit sami, našimi skutky a přístupy k druhým lidem. Považuji proto výuku multikulturní výchovy za klíčovou k formování tolerantní společnosti. V této DP se zaměříme na příslušníky národnostních menšin, kteří jsou zastoupeni v České republice v největším počtu. Jedná se o Poláky, Romy, Slováky, Ukrajince a Vietnamce. Jelikož se postoj jednotlivých osobností formuluje již v období dětství, tak se v této DP zaměřuji na žáky základních škol (dále jen ZŠ) v Otrokovicích.

Teoretická část DP je rozdělena na čtyři kapitoly. První kapitola se věnuje definování základních pojmů multikulturalismus, multikulturalita a multikulturní výchova. V praxi tyto termíny bývají mnohdy zaměňovány či špatně chápány, proto jejich vymezení považuji za klíčové. Kapitola druhá se zabývá multikulturními kompetencemi žáků a pedagogů. Objasnění této problematiky je rovněž pro danou DP velmi důležitým krokem. Třetí kapitola se věnuje formulaci postojů a jejich činitelů, které mají na vznik postojů k národnostním menšinám největší podíl. V této kapitole jsou vymezeny také předsudky a stereotypy, které se v praxi vůči příslušníkům národnostních menšin vyskytují. Součástí třetí kapitoly je také objasnění pojmů rasismus, xenofobie a rasová diskriminace. Poslední kapitola teoretické části DP se komplexně věnuje problematice národnostních menšin. Konkrétně jde o vymezení situace národnostní menšin v České republice a charakteristiku příslušníků národnostních menšin v České republice.

Praktická část DP se věnuje výzkumu zvolené problematiky. Pro výzkumné šetření byl zvolen kvantitativní typ výzkumu za pomoci metody dotazníků. Dotazníkové šetření proběhlo na ZŠ Mánesova a ZŠ Trávníky Otrokovice. V praktické části DP jsou také vymezeny hlavní a dílčí cíle mého výzkumu, na základě kterých byl dotazník sestaven. Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat, jaký postoj zastávají žáci ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám.

Dále bylo zjišťováno, které faktory mají na vznik postojů žáků ZŠ Otrokovice největší podíl; zda existují rozdíly v postojích dívek a chlapců; zda existují rozdíly na základě věku a zda existují rozdíly v postojích žáků ZŠ Otrokovice na základě sídla.

Na bázi zjištěných výsledků z dotazníkového šetření, odpovídám na vytyčené cíle. Závěr DP patří zhodnocení a následujícímu doporučení pro praxi, které z daného šetření vyplývají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURALITA, MULTIKULTURALISMUS

V humanitních vědách se stává, že nalezneme výraz, který nemá jednotnou definici. Platí to i v případě pojmů multikulturalita a multikulturalismus. V této části DP se proto budeme věnovat objasnění těchto pojmů z pohledu různých autorů. Dále se budeme zabývat vznikem multikulturalismu. Také se zde seznámíme s dimenzemi multikulturalismu, které mají spojitost s multikulturální výchovou.

Multikulturalita

Pojmem multikulturalita můžeme dle Balvína (2012, s. 9) chápat, jako: „Historicky vzniklou a stále se měnící objektivní situaci existence a vývoje různorodých kulturních systémů na Zeměkouli“. Balvín (2012, s. 9) také dodává, že multikulturalita je fenomén dnešního světa, který vyrůstá již v minulosti a dává možnost v dnešních podmínkách existenci různých kultur optimálně řídit. S tímto názorem souhlasíme a dodáváme, že za multikulturalitu můžeme považovat koexistenci minimálně dvou kultur, které žijí vedle sebe.

Naopak Průcha (2011, s. 156) uvádí, že: „Multikulturalita (podle některých odborníků multietnicita) je reálný stav soudobého světa, v němž existovalo, existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově a nábožensky odlišných skupin lidí“. Průcha (2011, s. 156) dále zdůrazňuje, že tento stav je přirozený a hlavně nezávislý na vůli a přáních lidí ve společnosti.

K termínu multikulturalita se vyjadřuje také Skácelová (in Gulová a Štěpářová 2004, s. 57), která je toho názoru, že se multikulturalita řadí mezi ta slova, která jsou používány především v souvislosti s dnešními aktuálními otázkami, které navazují na pojetí pluralitní společnosti, která pracuje s odlišností názorovou, sociokulturní a také s odlišností náboženskou. Dle Skácelové (in Gulová a Štěpářová 2004, s. 57) je tedy multikulturalita: „Reálným faktem, ale nutně nese i požadavek teoretické reflexe na jedné straně a praktických řešení na straně druhé. V souvislosti s pluralitní multikulturální společností se dostávají do popředí slova jako tolerance, vzájemný dialog, spolupráce a v poslední době také pojem inkluze“. Tato definice je stále velmi výstižná a aktuální a plně se s ní ztotožňujeme.

Multikulturalismus

K termínu multikulturalismus rovněž nalezneme nejednotné definice. Jednoduše můžeme poznamenat, že termín multikulturalismus se skládá z pojmů multi a kultura. Můžeme tedy

řící, že se jedná o společnost, ve které se střetávají různé kultury. Kinchloe a Steinberg (in Hirt 2005, s. 9) přicházejí se zajímavou myšlenkou, že: „Multikulturalismus znamená všechno a zároveň nic.“ Tato myšlenka je však pojatá s velkou nadsázkou a proto se s ní nemůžeme plně ztotožňovat. Pro pochopení termínu multikulturalismus tak uvádíme definici Hladíka (2006, s. 8), který píše že: „Multikulturalismus je proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými sociokulturními skupinami a zároveň je to stav plurality ve vyspělých zemích“. S uvedenou definicí plně souhlasíme. Hirt (2005, s. 9) k multikulturalismu dodává, že: „Je klasifikován jako ideologie, koncept, princip, diskurz či hnutí, ale také jako hodnota, postoj, problém nebo výzva“. Podobně se k multikulturalismu staví také Sartori (2011, s. 48), který jej považuje rovněž za ideologii a ideologický problém a dodává, že se váže na existenci různorodosti jazyků, kultur a etnik (přibližně asi 5000) na celém světě. Balvín (2012, s. 34) pak multikulturalismus definuje jako: „Pohled, politiku, i snahu nejrůznějších profesí, učitelů, sociálních pracovníků atd., která prosazuje záměr, aby si národnostní menšiny i imigranti udrželi svoji kulturu vedle jiných kultur, které existují spolu v jednom teritoriu, v jednom státě“.

Termín multikulturalismus je v současné době velmi skloňován a probírán a to především v souvislosti se současnou migrací obyvatel, kteří míří z válečných oblastí za lepším životem do zemí Evropy. Problematika multikulturalismu je tedy v současnosti globálním trendem v celé naší společnosti více, než kdy předtím. Také Hladík (2006, s. 7) píše, že multikulturalismus je v posledních letech hojně diskutovaným termínem ve vyspělých zemích včetně České republiky. Hladík (2006, s. 7) dále upozorňuje, že: „Přitom existuje celá řada zemí, které k vyspělým neřadíme a setkáváme se tam s diverzitou kultur (popř. náboženstvím)“.

Vznik multikulturalismu

Výraz multikulturalismus byl prvně použit v roce 1957 ve Švýcarsku ve spojitosti s označením politicky jednotného, ale přesto kulturně odlišného národa. Barša (in Hladík 2006, s. 9) dodává, že se v zemích západní Evropy hovoří o multikulturalismu ve spojitosti s přílivem migrantů ze zemí mimo Evropu. Evropa však na příliv migrantů zareagovala hůře než přistěhovalecké země a to především USA, Kanada a Austrálie. Je tedy patrné, že „přistěhovalecké země“ mají větší sklon k prolínání kultur, než země evropské. Z historického hlediska České republiky můžeme konstatovat, že ČSSR jako součást „Východního bloku“ pro migranty perspektivní nebyla a tak pro nás problematika multikulturalismu nebyla až

tak aktuální. Dodáváme, že země západní Evropy jsou v současné době více náklonné k prolínání kultur, než země východní Evropy. Jako příklad náklonných západních evropských zemí můžeme uvést Německo, Francii či Nizozemí. Barša (in Hladík 2006, s. 9) připomíná, že: „Imigrantské země jsou od počátku ovlivňovány lidmi, kteří se odvrátili od minulých pout a směřují své úsilí do budoucna, bez ohledu na původ či sociokulturní specifika“.

Dimenze multikulturalismu

Dle Hirta (2005, s. 50-53), rozlišujeme 3 základní dimenze multikulturalismu. Jedná se o dimenzi deskriptivní (popisnou), dimenzi normativní (ideální) a dimenzi praktickou (skutečného stavu).

Deskriptivní dimenze – Již ze samotného názvu je zřejmé, že se jedná o dimenzi, která má za úkol popsat stav, který se ve společnosti nachází. Hovoříme zde o specifické deskriptivní teorii společenské reality. Tato dimenze má také sklon být chápána jako „sociální realita“, která má však schopnost, tuto realitu sama vytvářet.

Normativní dimenze – Naproti předchozí dimenzi multikulturalismu, která se zabývala popisem skutečného stavu společnosti, nám normativní dimenze multikulturalismu říká, jaký stav společnosti by měl být. Nejde jí tedy o pouhý popis dané situace, ale o nastínění ideálního stavu ve společnosti. Normativní dimenze se zabývá i tím faktem, že někteří lidé jsou znevýhodněni v přístupu ke společenským zdrojům jen na základě toho, že jsou v kontextu „moderních států“ považováni za příslušníky neprivilegovaných společenských kategorií.

Praktická dimenze - Tato dimenze slouží v naplnění normativně-etického ideálu rovnosti dříve znevýhodněných kulturních skupin. Nejde zde jen o samotný cíl nalezení rovnosti, ale také o prostředky, díky kterým daného cíle lépe dosáhneme. Jako možné prostředky praktická dimenze využívá především multikulturní výchovu a praktickou multikulturní politiku.

1.1 Multikulturní výchova

V této části DP se budeme zabývat multikulturní výchovou, kde uvedeme její definice a termíny. Dále budeme pokračovat vývojem multikulturní výchovy a jejími cíly. Také zde

představíme Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), ve kterém je mimo jiných multikulturní výchova obsažena.

Balvín (2012, s. 9) k multikulturní výchově dodává, že: „Je jedním z efektivních nástrojů prosazování multikulturalismu ve společnosti“. Pro objasnění multikulturní výchovy také uvádíme definici významného českého pedagoga Průchy (2011, s. 15), který píše, že: „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. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních“. S definicí Průchy plně souhlasíme a považujeme ji za zcela výstižnou.

Průcha (2011, s. 16) znázorňuje vyjádření multikulturní výchovy ve zkratce takto:

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

Obrázek 1 - Smysl multikulturní výchovy (Zdroj: Průcha 2011, s. 16)

Termíny multikulturní výchovy

Dle Průchy (2001, s. 39) rozlišujeme následující termíny multikulturní výchovy:

Multicultural education (multikulturní výchova) - tento termín je nejčastěji uplatňován v USA, Kanadě a Velké Británii mimo jiné se s ním setkáváme ve světových sbornících, publikacích či encyklopediích.

Intercultural education (interkulturní výchova) - chápeme jej jako synonymum k multicultural education; je používán hlavně v Evropě při mezinárodní vědecké komunikaci.

Interethnic/multiethnic education (interetnická/multietnická výchova) - termíny opět používány spíše v USA, než v evropských zemích.

Další termíny, se kterými se můžeme v odborné literatuře setkat jsou global education (globální výchova, international education (mezinárodní výchova) a education for world citizenship (výchova k světovému občanství).

Oblasti multikulturní výchovy

Průcha (2001, s. 15) uvádí následující oblasti multikulturní výchovy:

- Jedná se o teorii transdisciplinární, neboť multikulturní výchova je oblast vědecké teorie, která vzniká napříč několika vědami.
- Multikulturní výchova je také oblast výzkumu, která zásobuje teorii i praxi poznatky, o multikulturní realitě, v níž se naše společnost rozvíjí.
- Multikulturní výchova je součástí infrastruktury, která vytváří organizační a informační základnu pro teorii a výzkum.
- Multikulturní výchova je oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, realizované ve školách a institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížení a spolupráce mezi kulturami.

1.2 Vývoj a cíle multikulturní výchovy

V této kapitole DP se budeme zabývat historií a vývojem multikulturní výchovy jak v zahraničí, tak v České republice.

Zdroje a vývoj multikulturní výchovy

Dle Průchy (2001, s. 42) se v pedagogickém aspektu začala teorie multikulturní výchovy rozvíjet v 60. letech, a to z následujících dvou zdrojů:

Zdroj USA - Průcha (2001, s. 42) uvádí, že se v 50. a 60. letech v USA „vyhrotily“ etnické problémy společnosti do takové míry, která byla považována za závažný krizový jev společnosti v USA. V oblasti vzdělávání se tento jev dával najevo především jako nerovnost v přístupu ke vzdělávání mezi bílými Američany oproti Afroameričanům či Indiánům. Průcha (2001, s. 42) dodává, že právě v tomto důsledku se začal rozvíjet zájem odborníků v sociálních vědách o příčiny, které měly na tuto nesrovnalost vliv. Ze zjištěných výsledků uvádíme rozdíly v inteligenci, v jazyce či ve verbální komunikaci. Řešení pedagogičtí pracovníci hledali v zavádění multikulturní výchovy do škol, která je dnes součástí oficiální školské politiky a vzdělávacích programů na všech úrovních škol v USA.

Zdroj zemí západní Evropy – Průcha (2001, s. 43) k následujícímu zdroji dodává, že se země západní Evropy v posledních desetiletích setkávaly s dříve neznámým jevem – masovou imigrací lidí s odlišnou kulturou. K masové imigraci docházelo především v Německu, Velké Británii a Francii, v těchto zemích se ve školách začaly vyskytovat pedagogicky tíži-

vé situace. Na základě této problematiky se rozvinula koncepce teorie multikulturní výchovy také v evropských zemích.

Postupem času se objevuje nutnost řešit problémy soužití jednotlivých skupin v různých zemích a rozvíjí se také potřeba přípravy nové generace na život v globalizovaném světě. Dochází tedy k proměně v zaměření multikulturní výchovy coby výchovy budující vztah k lokálním, tak i světovým trendům. Multikulturní výchova prošla dlouhým vývojem, ve kterém můžeme sledovat určité tendence. Především se jedná o vývoj od důrazu na skupinovou identifikaci směrem k důrazu na individuální přístup ve výuce. Také došlo k odklonu od čistě etnického pojetí multikulturní výchovy k identifikaci dalších odlišností na základě genderu či náboženství. (Moore, Kocourek, Košák a Synková, 2009 s. 5-6)

1.2.1 Multikulturní výchova v České republice

Multikulturní výchova je v současné době pro dnešní generaci důležitá a stále více aktuální. V České republice za poslední roky můžeme sledovat nárůst cizinců a jejich dětí a stále častěji tak dochází ke střetu různých kultur. Také Průcha (2011, s. 119) připomíná, že: „Probíhající transformace české společnosti po roce 1989 přinesla také otevřený pohled na etnickou situaci v zemi a na staré i nově se vynořující konflikty etnického a kulturního charakteru“. Multikulturní výchovu tak můžeme mimo jiné považovat za výchovu k toleranci a k účinnému nástroji proti rasové nesnášenlivosti.

Ve spojitosti s Českou republikou dle Moore (2009 s. 6) můžeme vymezit dva základní principy, ze kterých multikulturní výchova v ČR vychází:

- **Kulturně-standardní přístup:** přístup založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné dané rozdíly pochopit a naučit se je respektovat. Zaměření je zde primárně na skupinovou příslušnost. V 90. letech se tento přístup v České republice výrazně prosadil a ve spojitosti s multikulturní výchovou je také nejvíce využíván.
- **Transkulturní přístup:** navazuje na limity předešlého přístupu a zároveň jej problematizuje. Místo zaměření na jednotlivé skupinové příslušnosti je zde v popředí pozornost na jednotlivce. Moore (2009, s. 9) dodává, že: „Ve vztahu k transkulturnímu konceptu pak i multikulturní výchova není již jen způsobem, jak předávat in-

formace o těch „druhých“, ale cestou, jak budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální, občanský přístup“.

Dodáváme, že v praxi je v České republice využíván především kulturně-standardní přístup.

1.2.1.1 Multikulturní výchova v dokumentech České republiky

V následující části DP se budeme věnovat vzdělávacím programům a učebnicím, ve kterých je problematika multikulturní výchovy obsažena. Dle Průchy (2011, s. 130) jsou principy a obsahové prvky multikulturní výchovy výrazně začleněny jak do vzdělávacích programů, učebnic některých vyučovaných předmětů, tak do učebních osnov.

Bílá kniha a multikulturní výchova

V Národním programu rozvoje vzdělání v České republice (Bílá kniha) nalezneme obecné cíle vzdělávání a výchovy v českých školách. Mimo jiné zde nalézáme cíle, které se týkají multikulturní výchovy. Za tyto cíle jsou dle Bílé knihy (2001, s. 14-15) považovány:

- Posilování soudržnosti společnosti. Vzdělávací soustavu považujeme za jednu z významných integrujících sil z důvodu předávání sdílených hodnot, společenských tradic a zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání. Za nerovnosti můžeme považovat rozdíly kulturní, etnické, zdravotní, sociální aj. Zajištění rovného přístupu ve vzdělávání se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách a jejich kultuře utváří vztahy, které vedou k porozumění.
- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti. Výchova usiluje o život bez konfliktů a negativních postojů ve společnosti druhých lidí, ale také jiných národů a kultur. Cílem je přijmout a respektovat odlišnosti jednotlivých kultur dnešního propojeného světa.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Také ve školském zákoně nalezneme body, které se týkají multikulturní výchovy. Jedná se především o následující zásady:

- „Rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,
- utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku.“

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a multikulturní výchova

RVP ZV (2007, s. 9) uvádí, že v souladu s principy kurikulární politiky se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém v podobě kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty mají následující dvě úrovně:

- Státní úroveň- (představují Národní programy vzdělávání a rámcové vzdělávací programy),
- Školní úroveň- (představují školní vzdělávací programy).

Za principy RVP ZV (2007, s. 10) považujeme: vymezení vzdělávacího obsahu (očekávané výstupy); specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání; vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků.

Nyní se již budeme zabývat RVP ZV a multikulturní výchovou. „Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám“. (RVZ ZV, 2007, s. 97)

RVZ ZV (2007, s. 97-98) vymezuje přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáků ve dvou oblastech. Oblast první se týká oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Oblast druhá se věnuje postojům a hodnotám průřezového tématu. Druhá oblast je pro naši DP velmi podstatná, proto se ji budeme věnovat podrobněji.

Přínos průřezového tématu v oblasti postojů a hodnot je dle RVP ZV (2007, s. 98) následující:

- „Pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je,
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí,
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti,
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám“.

Na základě přínosů uvedených v RVP ZV můžeme konstatovat, že se jedná především o rozvíjení respektu, tolerance a vymezení vlastní identity u žáků.

1.2.2 Cíle multikulturní výchovy

Dle Hladíka (2006, s. 26) za nejobecnější cíle multikulturní výchovy můžeme považovat: „Podporu a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami“.

Buryánek (in Hladík 2006, s. 26), dodává, že tento cíl klade na příslušníky všech sociokulturních skupin následující požadavky:

- uvědomit si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti (rovnost před zákonem – ne rovnost ekonomická či materiální),
- snažit se o poznání různých kulturních identit a naučit se je respektovat,
- naučit se v poklidu řešit interkulturní konflikty.

Švingalová (2007, s. 41) za cíle multikulturní výchovy považuje porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury; podpora jejich integrace a zachování si vlastní kulturní identity; osvojení znalostí a postojů, pomocí kterých by žáci chápali kulturní specifičnost etnických, náboženských a rasových skupin a tolerance k těmto odlišnostem.

Pokud srovnáme cíle Buryánka a Švingalové, tak můžeme nalézt shodné cíle v podobě tolerance a respektu k odlišným kulturním identitám.

Vymezením cílů multikulturní výchovy se zabývá také příručka *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu* kde dle Mistríka (in Košťálová 2005, s. 10) můžeme základní cíle kurikula pro multikulturní výchovu vymežit následovně:

- cílem multikulturní výchovy ve školách je vychovávat děti mezikulturně empatické a schopné porozumět kulturním odlišnostem,
- cílem multikulturní výchovy je odstranit konflikty a přispět k mezikulturnímu porozumění ve společnosti,
- odstranění konfliktů by pak v konečném důsledku mělo vést k odstraňování předsudků a diskriminaci na základě kulturních rozdílů,
- poslední z cílů je také cílem nejvzdálenějším a jedná se zde o budování předpokladů pro rovnost životních šancí všech členů společnosti. Rovnost šancí je tak základním pilířem pro zdravý rozvoj společnosti, v níž se nemrhá materiálními zdroji, talentovanými jedinci a prostorem pro lidskou seberealizaci.

1.3 Metody multikulturní výchovy

Hladík (2006, s. 29) uvádí, že si multikulturní výchova klade za cíl působit na postojovou složku osobnosti. Aby bylo toto působení efektivní, musíme zvolit vhodné metody. Dodáváme, že metody se budou lišit, jak podle prostředí vzdělávání, cílové skupiny vzdělávání, tak i podle preferencí vyučujícího. Hladík (2006, s. 29) doplňuje, že: „Metody musí být použity adekvátně k věku a úrovni vzdělání a to podle standardních didaktických zásad“.

V následující části DP se budeme blíže věnovat vybraným metodám multikulturní výchovy, které se v praxi běžně vyskytují, a považujeme je za nejefektivnější formy multikulturní výchovy.

Brainstorming

Žák (2004, s. 173) uvádí, že slovo brainstorming pochází z angličtiny, v našem jazyce jej můžeme chápat jako „bouření mozků“. Jako první tento termín použil roku 1941 Alex Osborn, který tuto metodu použil pro zlepšení kreativity vlastního podniku, který se zabýval reklamní činností. Metoda je založena na výkonu celé skupiny, důležitá zde je výměna názorů a společné hledání nových nápadů.

Diskusní metody

Dle Suchánkové a Zgarbové (2014, s. 66) nám diskusní metody napomáhají k rozvíjení poznávacích funkcí, učí nás týmové práci a v neposlední řadě rozvíjí komunikaci mezi aktéry dané diskuze.

Diskusních metod se v praxi objevuje celá řada. Mezi nejčastější diskusní metody považujeme dle Suchánkové a Zgarbové (2014, s. 68) následující formy:

- Diskuze spojená s přednáškou; řetězová diskuze; diskuze na základě tezí; diskuze na základě referátu; panelová diskuze; debata; skupinová diskuze.

Didaktická hra

Didaktickou hru považujeme za jednu z progresivních metod multikulturní výchovy. Dle Švece a Maňáka (in Suchánková a Zgarbová 2014, s. 75) můžeme didaktické metody definovat následovně: „Jako seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která se svobodnou volbou, uplatněním zájmů, spontánností a uvolněním přizpůsobuje pedagogickým cílům“.

Didaktické hry můžeme dělit z více hledisek. Ve vztahu k multikulturní výchově vybíráme členění dle Kotrby a Laciny (in Suchánková a Zgarbová 2014, s. 75), kteří rozlišují didaktické hry následovně:

- Hry neinterakční (každý účastník hraje sám za sebe, výsledek není závislý na spolupráci či vzájemném ovlivňování účastníků),
- hry interakční (účastníci na sebe vzájemně působí a to jak vědomě, tak nevědomě).

Skupinové vyučování

Dle Buryánka (2002, s. 19) jde o formu práce ve skupině menší než třída, která vyžaduje týmové úsilí a kooperaci studentů při kolektivním řešení problémů. Studenti zde společně plní daný úkol (řeší problém). Práce ve skupině tak umožňuje probrat problém z různých

pohledů. Každá skupina pak dostane prostor pro prezentaci svých výsledků před ostatními. Ideální velikost skupiny je 6 členů.

Pro úplnost metod multikulturní výchovy uvádíme přehlednou tabulku, kterou sestavil Hladík. (2006, s. 30)

ÚROVEŇ VZDĚLÁVÁNÍ	METODY
Předškolní vzdělávání	Jednoduché hry
Školní vzdělávání	Hry, besedy, diskuze, využití videa, pracovní listy
Středoškolské vzdělávání	Besedy, diskuze, projekty, kritické myšlení
Vysokoškolské vzdělávání	Diskuze, projekty, analýzy dokumentů, mediální analýzy

Tabulka 1 - Metody multikulturní výchovy (Zdroj: Hladík 2006, s. 30)

2 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

V této části DP se budeme věnovat multikulturní kompetenci pedagogů a žáků. V podkapitolách se poté zaměříme na klíčové kompetence pedagogů a žáků. Této problematice jsme vyčlenili samostatnou kapitolu, neboť ji k danému tématu DP považujeme za velmi důležitou.

Termínu multikulturní kompetence je věnována velká pozornost především v zahraničí (USA, Kanada). V České republice se v posledních letech dané problematice věnuje především Hladík a Průcha. Dodáváme, že v odborné literatuře bývá termín multikulturní kompetence mnohdy nahrazován termínem „interkulturní“ kompetence. Hladík (2014, s. 10) podotýká, že čtenářům i autorům tato terminologická nejednotnost mnohdy působí potíže. Dle Hladíka (2014, s. 16) můžeme poznamenat, že: „Pojem multikulturní má širší o obecnější rámec a pojem interkulturní je možné použít pro vztah mezi dvěma konkrétními kulturami“.

Deardorff (2004, s.186) uvádí konsenzuální definici, ve které jsou multikulturní kompetence chápány jako: „Schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založena na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích“. Podobně se k vymezení staví také Hladík (2006, s. 31), který píše, že: „Multikulturní kompetence představují souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které žáci nabývají v procesu multikulturní výchovy“. S uvedenými definicemi se plně ztotožňujeme a považujeme je za zcela výstižné.

Dle Janíka (2005, s. 14) pak kompetence můžeme chápat jako: „Širší pojem, který může zahrnovat určité podřazené pojmy ve vzájemných vztazích.“ Průcha (2011, s. 69) definuje multikulturní kompetence jako: „Způsobilost jedince začleňovat do vlastního jednání a komunikace respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras“.

Můžeme říci, že většina definic multikulturní kompetence se shoduje v následujících bodech: jde o schopnost efektivní komunikace, která napomáhá zkreslení; jde o schopnost, která je založena na vědomostech získaných v procesu multikulturní výchovy; jde o schopnost vytvoření vzájemných vztahů.

Kominarec a Kominarecová (2005, s. 88) dodávají, že pojem multikulturní kompetence je velmi široký a neznamená jakékoliv chování, ale pouze takové chování, které je efektivní a vhodné v určité konkrétní situaci.

Za obecný cíl multikulturní kompetence dle Popeové, Reinoldsové a Muellera (in Hladík 2010a, s. 31) považujeme: „Vytváření přívětivějšího prostředí univerzitních kampusů pro všechny studenty, a to díky rozvoji smysluplnějších, přijatelnějších a kulturně vhodnějších služeb“.

Typologie modelů multikulturní kompetence

Vzhledem k zaměření DP v rámci psychologického a sociálního poradenství lze identifikovat tři skupiny modelů multikulturní kompetence dle Gamst, Liang a Der-Karabetian (in Hladík 2014, s. 20-23) následovně:

1. Osobnostně orientované modely – zdůrazňují atributy, které jsou potřebné pro práci s klienty (znalosti, dovednosti). Za tyto modely považujeme:
 - Trojsložkový model multikulturních poradenských kompetencí – tento model má největší vliv na konstrukci dalších modelů klinické a poradenské praxe v psychologii v USA. Multikulturní kompetence je zde vyjádřena jako funkční celek znalostí, dovedností a postojů,
 - poradenský rozvojový model – kulturní kompetence se v tomto modelu rozvíjí díky pěti rozvojovým fázím ve třech složkách: kulturní znalosti, kulturní vědomí a citlivost a mezikulturní dovednosti,
 - model interkulturní dovednosti – model rozpracoval v roce 1986 M. J. Bennet. Má šest hierarchicky řazených složek. Polovina náleží k etnocentrickému pohledu na multikulturní realitu (popírání, obrana, minimalizace) a polovina k etnicko relativistickému pohledu (akceptace, přijetí, integrace),
 - kulturně kompetentní model péče – vychází z toho, že kulturně odpovědný pracovník musí mít osvojeny následující komponenty: kulturní vědomí, kulturní znalosti a kulturní zkušenosti. Model vznikl v roce 1994 a jeho autorem je J. Campinha-Bacote,
 - třífaktorový model – model pracuje s kulturní kompetencí jako s cestou od nekompetentní úrovně zahrnující kulturní destrukci, neschopnost a slepotu

k úrovni kulturně kompetentní, která obsahuje kulturní otevřenost, kompetentnost a kulturní zdatnost.

2. Dovednostně orientované modely – kulturní kompetence je zde považována za dovednost či strategii, kterou využívají pracovníci jako jeden z nástrojů pro „lечение“ klienta. Za tyto modely považujeme:

- Třísložkový model pro interkulturní kurikulum – díky tréninku je zvyšována efektivita činnosti pracovníka. Trénink má tři cíle: populační, intervenční a kurikulumní. Autorem modelu, který vznikl roku 1985, je C. R. Ridley,
- kulturní adaptace – nejedná se přímo o model multikulturní kompetence. V roce 2007 autoři A. L. Whaley a K. E. Davis vymezili systematickou potřebu vzdělávání a tréninku kulturní adaptace.

3. Procesně orientované modely – tyto modely se zaměřují na faktory, které souvisejí přímo s interakcí pracovníka a klienta. Tyto modely se podílejí na osvojování kompetence. Za tyto modely považujeme:

- Multidimensionální proces – V roce 1998 tento model popsal S. Sue. Dle tohoto modelu je kulturní kompetence výrazem tří dynamických procesů: vědecké myšlení, dynamické třídění a využívání kulturně specifických zdrojů,
- procesní model kulturní kompetence – velikost kulturní kompetence určujeme dle toho, jak je pracovník schopen přeorientování svého vlastního kulturního rámce v kulturní rámec klienta. Model byl popsán v roce 1997 S. R. Lopezem,
- multikulturní hodnotící a intervenční proces – tento model byl vytvořen v roce 1993 proto, aby byla v oblasti poskytování zdravotnických služeb problematika multikulturní kompetence více zohledňována,
- vícedimenzionální model rozvoje kompetence – model se skládá z následujících komponentů: komponenty kulturní kompetence, základy kulturní kompetence, rasové a kulturně specifické znaky kulturní kompetence. Kulturní kompetence je zvyšována prostřednictvím interakce všech uvedených komponent. Tento model popsal D. W. Sue v roce 2001,

- kompetenční model hodnocení a plánování v multikulturním poradenství – následující model je založen na devíti multikulturních standardech a kompetencích. Tento model opět popsal D. W. Sue v roce 1992. (Hladík 2014, s. 21-23)

Kominarec a Kominarecová (2005, s. 89-90) uvádí, že se model multikulturní kompetence skládá z následujících dílčích složek: projev respektu; orientace na poznání; emfatický postoj; interakční management; tvořivý přístup; tolerance pro odlišnost; nehodnotící postoj.

Pro doplnění uvádíme také model multikulturních kompetencí Průchy, (in Kominarec a Kominarecová, 2005, s. 89) který byl převzat ze Švýcarska. Model uvádí sedm okruhů, které se týkají kompetencí pedagoga:

- Poznání základních problémů sociokulturních rozdílů žáků,
- psychosociální aspekty interkulturality (představy o imigrantech),
- metodické a didaktické zručnosti pro vyučování (poznání nových cílů a úloh školy na základě kulturní, jazykové a sociální variability žáků ve třídě),
- podpora školních úspěchů u žáků,
- vztah k multijazykové situaci (využití jazykové a kulturní plurality pro diskuzi o jazykové a kulturní odlišnosti),
- spolupráce s rodiči (schopnost komunikace a spolupráce s rodiči jiných etnických, náboženských či sociálních skupin),
- podpora žáků a rodičů ke spolupráci.

V následujících podkapitolách DP se již budeme konkrétněji zabývat multikulturní kompetencí pedagogů a žáků

2.1 Multikulturní kompetence pedagogů

Každá profese si vyžaduje určité specifické vlastnosti, kterými by měl být její vykonavatel obdařen. Můžeme tedy říci, že by měl být „kompetentní“ danou prací vykonávat. Nejinak je tomu i u profese pedagogů. Pokud tedy chceme, aby výuka multikulturní výchovy byla zajištěna na vysoké úrovni, tak je potřeba zajistit, aby ji vyučovali kompetentní pedagogové.

Průcha (2011, s. 68-69) uvádí požadavky, které by kompetentní pedagog multikulturní výchovy měl vlastnit. Jedná se o požadavky rozdělené do dvou rovin:

- Osvojení teoretických koncepcí z vědních disciplín, které se zabývají etnickými a rasovými problémy (zejména etnologie a sociologie),
- vybavenost didaktickými dovednostmi speciálně pro realizaci multikulturní výchovy.

Průcha (2011, s. 69) dále dodává, že souhrnně tuto vybavenost pedagoga nazýváme interkulturní kompetencí, kterou můžeme chápat jako: „Způsobilost jedince začleňovat do vlastního jednání a komunikace respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras“.

Kominarec a Kominarecová (2005, s. 88) uvádí, že pro multikulturně kompetentního pedagoga jsou důležité také jeho osobnostní kvality, které podmiňují jeho vztah k jiným osobám a schopnosti umění se přizpůsobit jiným společenským podmínkám. Osobnostní kvality pedagoga dle Kučerové (in Kominarec a Kominarecová, 2005, s. 88) můžeme vymezit následovně: autenticita (vyznačuje postoj vidět věci reálně a objektivně); tvořivost (vyjadřuje pohotovost a originalitu při řešení pedagogických situací); svobodné rozhodnutí (souvisí s etnickou úctou); zodpovědnost (zodpovědnost za vlastní práci a za její výsledky); mnohostrannost (schopnost vnímat složitost edukačních jevů a vyhnout se stereotypům); celistvost (značí vyrovnaný přístup osobnosti pedagoga k edukačním jevům).

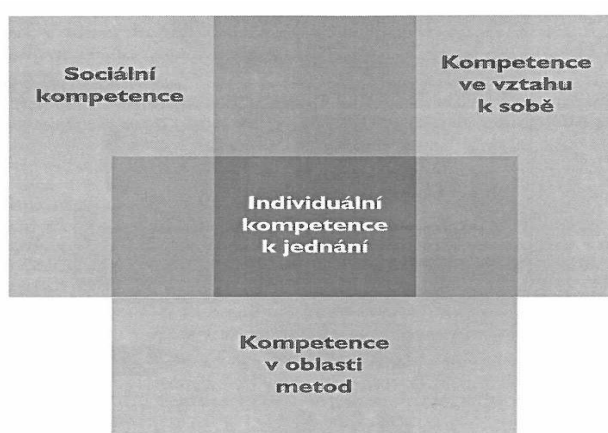
Také Hladík (2014, s. 72) upozorňuje, že země střední Evropy (také Česká republika) nejsou konfrontovány s kulturní a národnostní diverzitou v takové míře jako země západní Evropy, ale přesto i ve střední Evropě vzrůstá požadavek na vzdělané a proškolené pracovníky v oblasti multikulturní výchovy. Je logické, že pokud od žáků očekáváme, že budou „multikulturně kompetentní“, potřebujeme odborníky, kteří žákům tyto kompetence předají.

2.1.1 Klíčové kompetence pedagogů

V běžné praxi se setkáváme také s termínem klíčové kompetence, který prvně použil Mertens v roce 1974, avšak teprve dnes nabývají na významu také ve školním vzdělávání. (Belz, Siegris, 2001, s. 27)

Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí, které přesahují hranice jednotlivých odborností. Klíčové kompetence dělíme na: sociální (schopnost týmové práce, kooperativnost, komunikativnost); ve vztahu k vlastní osobě (schopnost reflexe, vědomé rozvíjení vlastních hodnot, schopnost posuzovat sám sebe); kompetence v oblasti metod (zvažovat šance a rizika, plánovaně uplatňovat odborné znalosti, strukturovat a klasifikovat odborné informace). (Belz a Siegris, 2001, s. 166-167)

Pro názornost uvádíme pohled na rovinu klíčových kompetencí dle Belze a Siegrise (2001, s. 170)



Obrázek 2- Rovina klíčových kompetencí (Zdroj: Belz a Siegris, 2001, s. 170)

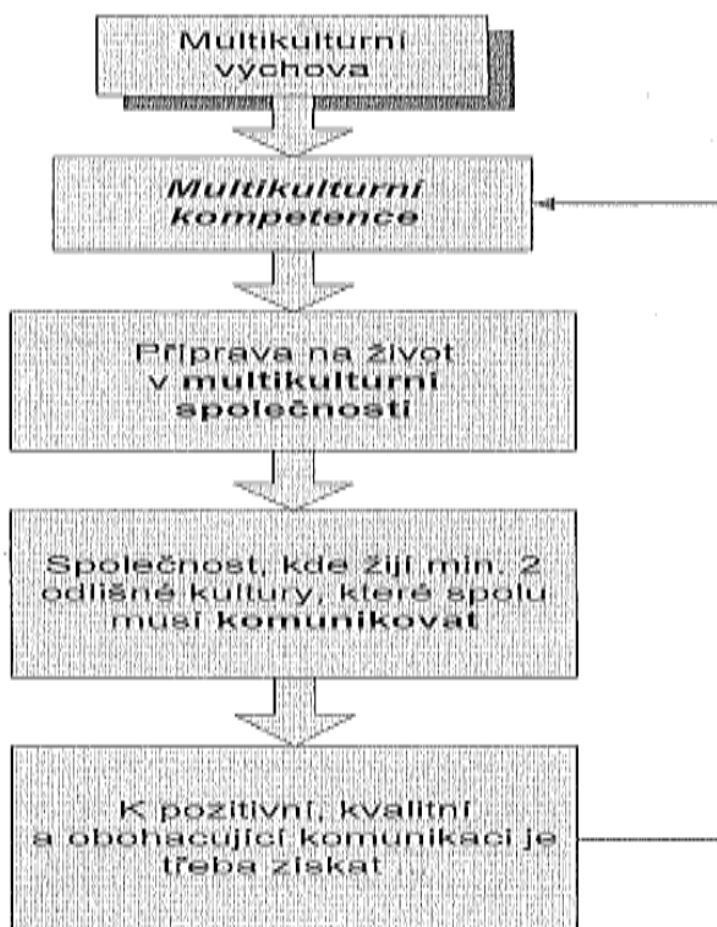
Z daného schématu vyplývá, že dané klíčové kompetence se navzájem prolínají a doplňují se. Pokud tedy požadujeme, aby byla multikulturní výchova vyučována odborníky, tak je nezbytné, aby pedagog tyto klíčové kompetence vlastnil.

Vašutová (2004, s. 99) dodává, že pedagog by měl být vysoce kvalifikovaný odborník ve svém oboru, neboť jeho profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí a expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací.

2.2 Multikulturní kompetence žáků

Multikulturní kompetence žáků musíme chápat jako neoddělitelný komplex. Není možné, aby si žáci osvojovali pouze některé znalosti s tím, že by se dále nepracovalo na tom, jak se tyto znalosti odrážejí v jejich postojích. Následující schéma znázorňuje, že žáci jsou prostřednictvím multikulturní výchovy připravováni na život v multikulturní společnosti. Mul-

tikulturní společnost chápeme jako společnost, ve které se nacházejí minimálně dvě socio-kulturní skupiny. (Hladík 2006, s. 31-32)



Obrázek 3 - Význam multikulturních kompetencí (Zdroj: Hladík 2004, s.32)

Konkrétně za multikulturní kompetence žáků dle Buryánka (2002, s. 14) považujeme:

- Znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,
- umění orientovat se v kulturním pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých,
- postoj tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti.

Dodáváme, že multikulturní kompetence není něco, co vlastníme či nevlastníme. Je to proces poznání a spojení lidí z různých kultur a také rozšíření vlastního porozumění a schop-

nosti zapojení do multikulturních procesů. Za klíčový prvek těchto procesů považujeme úctu a toleranci ke způsobu života jiných kultur. (Kivel, 2007, s. 3)

2.2.1 Klíčové kompetence žáků

Portál www.rvp.cz (Hučinová, 2004) představuje osm klíčových kompetencí pro etapu základního vzdělávání, které uvedla Evropská komise.

- 1) Komunikace v mateřském jazyce (jde o schopnost vnímat a interpretovat myšlenky či pocity v ústní i psané podobě, schopnost komunikace v sociálním prostředí),
- 2) komunikace v cizím jazyce (obdoba předešlého bodu),
- 3) matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií (sčítání, odečítání, násobení, dělení),
- 4) kompetence v oblasti informační a komunikační technologie (schopnost efektivně využívat multimediálních technologií),
- 5) učit se učit (organizace a řízení procesu učení),
- 6) interpersonální, sociální a občanské kompetence (zahrnuje všechny formy jednání),
- 7) podnikatelské dovednosti (schopnost iniciovat a přijímat změny),
- 8) kulturní rozhled (schopnost vážit si kultury společnosti).

Portál www.scio.cz (2013) uvádí, že klíčové kompetence do českého školního vzdělávání vnesly rámcové vzdělávací programy. Nejčastěji jsou pojímány jako očekávané výstupy školního vzdělávání, které jsou strukturovány podle oblastí, v nichž by měl žák uspět. Můžeme tedy říci, že klíčové kompetence by měly odrážet to, jak je daný žák připraven do života. Dodáváme, že společnost Scio již od roku 2006 zkoumá, zda jednotlivé školy dostatečně připravují žáky na život v různých oblastech.

3 POSTOJE

V této části DP se budeme zabývat vymezením a definováním postojů, jejich strukturou a hlavními funkcemi. Také se zde zaměříme na postoje člověka k národnostním menšinám. Vzhledem k charakteristice této DP je formulování problematiky postojů velmi významné a stěžejní.

S pojmem postoj se v evropském jazyce setkáváme již v 18. stol., kdy se začal vyskytovat v malířském žargonu a později také v dramatickém umění. Do jazyka vědy se však dostal v roce 1872 v práci Charlese Darwina – Výraz emocí u člověka a zvířat. Počátkem 20. stol. se postoj stává ústřední kategorií sociální psychologie (Výrost, 2008, s. 127). Dle Průchy (2001, s. 146) definujeme postoje následovně: „Postoj je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, který zahrnuje i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván jednotlivcem na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředcích“. Dle Nakonečného (2009, s. 239) postoj vyjadřuje: „Vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení; vyjadřuje-li nějaký postoj k určitému objektu, jímž může být cokoli, tento objekt hodnotím“. Fishbein a Ajzen (in Hayes 1998 s. 95) je definovali jako: „Naučené predispozice k celkové příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost“.

Na základě uvedených definic můžeme konstatovat, že postoje představují dispozice k hodnocení. Dodáváme, že toto hodnocení může být jak pozitivní, tak negativní a vždy má určitou intenzitu.

Struktura postoje

Dle Hayes (1998, s. 96) je struktura postoje tvořena třemi dimenzemi, které se mohou vzájemně doplňovat a ovlivňovat:

- kognitivní dimenze – je založena na všech dostupných informacích, které jsme o daném objektu, osobě či události zjistili. Obsahuje tedy myšlenky a názory, které vychází z individuálních dostupných fakt, které je daná osoba schopna interpretovat,
- emocionální dimenze – je založena na emocích, týká se tedy toho co daná osoba k objektům, osobám či událostem cítí (radost, přátelství, smutek, nenávisť aj.),

Průcha (2001, s. 146) dodává, že všechny uvedené dimenze jsou pro multikulturní výchovu nesmírně důležité a předpokládá se, že multikulturní výchova, která má především kognitivní zaměření může, vytvářet poznatky jednotlivce, a může ovlivňovat již vzniklé názory jednotlivce vztahující se k jiným rasám, etnikům či národům.

Funkce postojů

Eagly a Chaiken (in Výrost 2008, s. 127) uvádějí tři následující funkce postojů:

- funkce výrazu hodnot – zde postoje považujeme za nástroj, kterým daný jedinec vyjadřuje, že je nositelem určitých hodnot,
- funkce sociální adjustace - zde jsou postoje zprostředkovatelem ve vztahu člověka k jiným lidem,
- funkce sebeobranná – tím, že postoje udržují stabilitu sebeobrazu člověka, jsou prevencí proti hrozbám z prostředí. Také nám umožňují lépe zvládat konflikty a náročné životní situace.

Postoje mají určitý individuální význam a jsou to zkušeností organizované vztahy k hodnotám. Katz (in Nakonečný 2009, s. 248-249) uvádí tyto funkce postojů:

- instrumentální, adjustační nebo utilitární funkce – pozitivní postoj u člověka vzniká vůči objektům, které jsou asociovány s odměnami, jsou tedy zdrojem očekávaných odměn. Negativní odměny jsou naopak asociovány s tresty nebo očekáváním trestů (vyznačují se zobecněné získané zkušenosti),
- ego-defenzivní funkce – postoje pomáhají chránit integritu osobnosti (redukuje úzkost, kompenzují negativní složky sebepojetí, chrání člověka před uznáním nepřijemné pravdy aj.),
- hodnotově expresivní funkce – člověk může nacházet uspokojení v tom, že vyjadřuje své postoje a zasazuje za jejich realizaci,
- kognitivní funkce – každý člověk je obdařen tendencemi k uspořádání svých poznatků o světě i sobě samotném. Také má tendence hledat určitý řád, chápat smysl událostí a vztahů mezi nimi.

Postoje k národnostním menšinám

Evropské centrum pro monitorování rasismu a xenofobie učinilo v roce 2000 průzkum názorů zhruba 16 tisíc občanů z 15 států Evropské unie s cílem zjistit postoje Evropanů k národnostním menšinám. Na základě interpretace výsledků bylo možno stanovit následující kategorie postojů:

- 1) Aktivně tolerantní – 21% respondentů; uvedení respondenti věří, že národnostní menšiny společnost obohacují a jsou také toho názoru, že by se jednotlivé národní menšiny neměly vzdávat svých hodnot a své kultury,
- 2) netolerantní – 14% respondentů; jsou opakem předchozí kategorie,
- 3) pasivně tolerantní – 39% respondentů; zde mají respondenti celkově pozitivní postoje a věří, že obohacují společnost, přesto však nepodporují politiku ve prospěch menšin,
- 4) ambivalentní – 26% respondentů; domnívají se, že menšiny nebohacují společnost, avšak jejich společnost jim nevádí. (Launikari a Puukari, 2009, s. 18)

Buryánek (2002, s. 39) dodává, že na základě různých osobních zkušeností člověka si vytváříme odlišné postoje k jednotlivým skupinám v našem okolí. Obecně vzato platí, že čím více je nám určitá subkultura bližší, tím kladněji ji hodnotíme a zaujímáme k ní pozitivní postoj. V případě, kdy máme informací méně, se nám zdá nebezpečnější a postoj je zde negativního charakteru.

3.1 Činitelé ovlivňující postoje

V této části DP se budeme věnovat činitelům, které mají vliv na postoje člověka. Dále vymezíme faktory, které jsou klíčové pro změnu našich postojů. V empirické části DP se mimo jiné budeme zabývat faktory, které mají vliv na utváření či změnu postojů u žáků ZŠ Otrokovice.

Za činitele, které mají vliv na postoje člověka dle Koska (2004, s. 194-196) považujeme:

- specifické zkušenosti – na základě pozitivní zkušenosti si jedinec vytvoří pozitivní postoj k určitému objektu. Platí to samozřejmě i naopak. Pokud je tato zkušenost negativní, tak jedinec k objektu zaujme také tento postoj,

- nápodobou – nápodobou přebíráme postoje především v období dětství, později od vrstevníků, se kterými se identifikujeme,
- institucionální faktory – postoje zde přebíráme od institucí.

Dle Výrosta (2008, s. 138-140) pak uvádíme následující činitele, které mají na postoje člověka vliv:

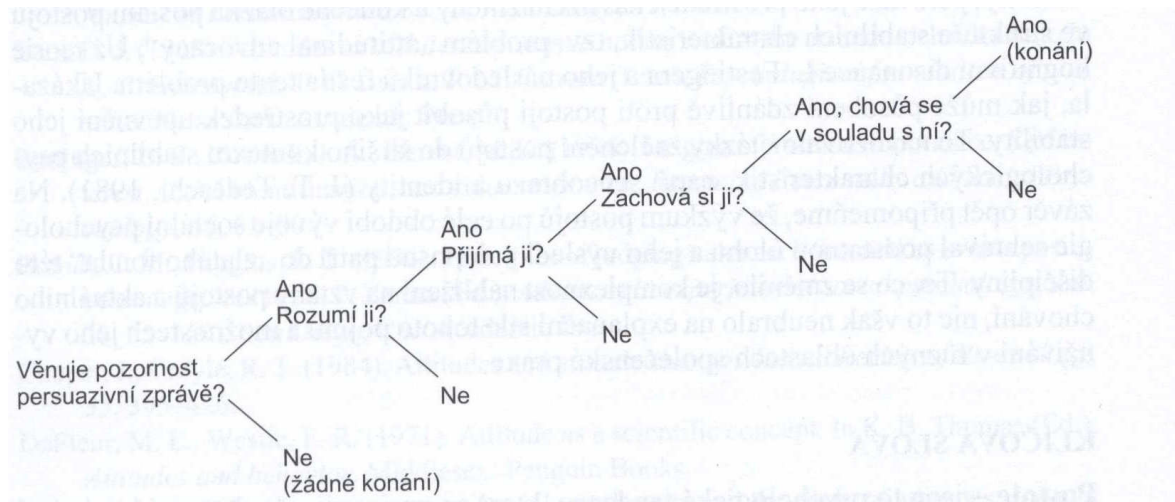
- zdroj persvazivní informace – zdrojem persvazivní informace je člověk, výstřižek z novin či jiný informační materiál. Věrohodnost se zde chápe jako objektivní zdroj zprostředkovatele informace, vyjádřená očekáváním příjemce, že daná osoba poskytne informaci bez subjektivních zkreslení. Může se tak jednat o povrchní, nikoli skutečnou změnu postoje,
- obsah persvazivní informace – obsah informace vyvolává intenzivní emocionální odezvy (pozitivní i negativní). Postoje jsou také ovlivňovány oblíbeností komunikátora,
- informační kanál – význam osobní zkušenosti má na změnu postojů člověka nejmarkantnější vliv. Obecně se také konstatuje, že informace předaná v hovorové podobě má větší vliv než v psané formě. Opačným případem je ale rozsáhlá informace, zde je preferována psaná forma,
- faktory na straně příjemce – za faktory příjemce považujeme jak permanentní psychologické charakteristiky, tak i všechny činitele a projevy, kterými lze vyjádřit momentální psychický stav příjemce.

3.1.1 Změna postoje

Postoje jako přetrvávající rezidua zkušeností u člověka mají tendenci uchovávat a spoutávat jeho svět. Okolní svět člověka se však stále mění a člověk ve snaze udržet krok s těmito změnami zjišťuje, že mění i své postoje. Měnitelnost postoje závisí na těchto faktorech: osobnosti jedince (především na jeho inteligenci); kvalitě hodnotového systému; percepční obraně (vnímám jen to, co chci slyšet); přidružení člověka k sociální skupině. (Lašek, 2007, s. 48)

Výrost (2008, s. 141) uvádí proměnné změny postoje, které vycházejí za předpokladu, že: „Změna postoje představuje stochastický proces, který sestává z více sukcesivních (na sebe

navazujících) kroků. Obyčejně se vychází z existence pěti kroků – pozornosti, porozumění, přijetí, uchování a konání“. Uvedené kroky jsou znázorněny v následujícím schématu.



Obrázek 4 - Řetězec znázorňující průběh procesu změny postoje (Zdroj: Výrost, 2008, s. 141)

3.2 Předsudky a stereotypy

V praxi se často setkáváme s tvrzením, že předsudky a stereotypy jsou totožný pojem, což samozřejmě není pravda. Průcha (2001, s. 37) vysvětluje, že: „Předsudky jsou takové názory a postoje, které obsahují vesměs nepříznivý nebo nepřátelský vztah vůči jiným, zatímco stereotypy mohou být postoje neutrální nebo dokonce obsahující příznivý, pozitivní vztah“. V této části DP se na předsudky a stereotypy zaměříme blíže.

Předsudky

S předsudky se člověk setkává již od útlého věku. Již v mateřské škole se zjišťuje, že obsah toho, co děti věděly o rasových a náboženských rozdílech odrážel předsudky v jejich kulturním prostředí, i když samy s tím neměly zatím žádnou zkušenost. Předsudek je zformovaný a fixovaný postoj k nějakému objektu. Člověk s předsudkem nezvažuje při posuzování druhých žádná alternativní vysvětlení. (Lašek, 2007, s. 73)

Dle Průchy (2004, s. 67) definujeme předsudky následovně: „Jsou to představy, názory a postoje, které určití jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám nebo sobě samým“.

Gordon (2004, s. 38) vidí předsudky jako: „Model nepřátelského jednání v mezilidských vztazích, namířeného proti celé skupině nebo proti jejím jednotlivým příslušníkům“. Graf, Hřebíčková, Petrjánošová a Leix (2015, s. 27) konstatují, že současná koncepce již odpouští od jednostranného hodnocení a berou v úvahu také tu skutečnost, že postoje a předsudky nemusí být vždy nutně negativního charakteru. Šišková (1998, s. 10) doplňuje, že nedůvěra ke všemu cizímu je nejdůležitějším zdrojem pro vznik předsudků v lidské společnosti. S daným výrokem souhlasíme a dodáváme, že je nesmírně důležité tyto předsudky snižovat již v období dětství. Multikulturní výchova je opět jedním z účinných nástrojů.

Stádia vývoje předsudků

S předsudky se tedy člověk prvně setkává již v období dětství a můžeme říci, že na ně naráží v různých formách a podobách po celý život. V následující části DP se proto zaměříme na stádia vývoje etnických předsudků v naší společnosti.

Hayes (1998, s. 122) uvádí pět stádií vývoje etnických předsudků, které se mohou v naší společnosti vyskytovat:

- 1) očerňování – nepřátelské řeči, pomluvy, rasistická propaganda,
- 2) izolace – oddělování etnické skupiny od dominantní skupiny ve společnosti,
- 3) diskriminace – upírání občanských práv, zaměstnání a přístupu k jistým formám bydlení společenským menšinám,
- 4) tělesné napadení – násilí vůči osobám a majetku, kterého se dopouštějí rasistické organizace,
- 5) vyhlazování – bezohledné násilí vůči celé skupině lidí.

Janoušek, Hoskovec a Štikar (in Průcha 2001, s. 37) upozorňují, že: „Chová-li někdo předsudky vůči příslušníkům jiného etnika či rasy, nedopouští se tím ještě diskriminace – ta se projevuje až faktickým jednáním“.

3.2.1 Činitele ovlivňují předsudky

V následující části DP se zaměříme na zásadní činitele, které mají vliv na utváření předsudků u člověka. Mezi nejzásadnější činitele považujeme: rodinu, kolektiv a média.

Rodina

Průcha (2011, s. 90) uvádí, že: „Pro vznik a vývoj předsudků je rozhodující prostředí, v němž jedinec od dětství vyrůstá“. Také Musil (2005, s. 77) upozorňuje, že vznik předsudků je podmíněn vlivem rodiny a její výchovy. Z daných definic můžeme konstatovat, že předsudky jsou získané a odvíjejí se od osobních zkušeností, se kterými se daný jedinec setkává.

Již od narození člověk vnímá vše kolem sebe. Tyto prvotní vlivy jsou nejsilnější ze všech. Z toho důvodu se stává, že se člověk v dospělosti řídí zásadami a žije takovým způsobem, který je rozporu s tím, co si později osvojil. To co člověk „nasál“ v původní rodině, tak přenáší do rodiny, kterou později sám založí. Hovoříme zde o „sociální dědičnosti“ (Kraus a Poláčková, 2001, s. 104).

Průcha (2011, s. 91) dále dodává, že dítě kromě pozitivních hodnot a norem přejímá také předsudky či stereotypy a je dokázáno, že:

- Děti si nejprve osvojují etnické/rasové předsudky od svých rodičů a příbuzných,
- děti se učí rozeznávat etnické a rasové odlišnosti již v dětském věku.

Můžeme tedy říci, že rodina má na utváření předsudků u člověka hlavní roli a právem ji považujeme za dominantní autoritu pro člověka.

Vrstevnická skupina

Dalším významným socializačním činitelem, který má vliv na vznik předsudků je vrstevnická skupina. Za vrstevnickou skupinu dle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 154) považujeme skupinu dětí nebo mladých lidí přibližně stejného věku a s přibližně stejným společenským statutem. Má významnou úlohu při socializaci jedince a na své členy má pozitivní i negativní vliv. Bittnerová a Moravcová (2012, s. 23) upozorňují, že chování skupiny je kulturní univerzálií, normální a nevyhnutelné v procesu formování identity. Průcha (2011, s. 91) však dodává, že děti, které zahajují školní docházku a tudíž se stávají členem kolektivu, již ve svém myšlení a hodnotovém systému určité stereotypy a předsudky zabudované mají. Široňová (in Šišková, 1998, s. 126) poznamenává, že tam, kde se nedostává rodičovské autority, vzrůstá důležitost a autorita skupiny vrstevníků. Dítě tak hledá oporu u svých vrstevníků a na jejich mínění dá více, než na mínění vlastní rodiny.

Média

Média považujeme za celospolečenský socializační činitel. Můžeme říci, že média ukazují soubor postojů, které jsou ve společnosti žádány a ve velké míře sdíleny.

Kraus a Poláčková (2001, s. 70-71) uvádí, že masová média (především televize a rozhlas) ohrožují postoje a chování mladší generace (a nejen ji). Společnost si uvědomuje, že v současné době dochází k masivní devalvaci hodnot a ke ztrátě mravní zodpovědnosti. Méně si však uvědomujeme, že se stáváme svědky otupování a deformování estetického cítění a vkusu. Šišková (2001, s. 124) dodává, že média, která upřednostňují senzace před objektivními informacemi, škodí menšinám více než pravicoví extremisté.

Kraus a Poláčková (2001, s. 73) upozorňují, že pedagogika na existenci médií a jejich působení na postoje, předsudky a chování reagovat musí. S daným názorem plně souhlasíme, neboť informace, které média předávají, mají na člověka značný dopad a upozorňujeme, že zprostředkovaná informace nemusí být vždy úplně pravdivá. Jako názorný příklad uvádíme informaci o brutálním napadení mladého chlapce z Břeclavi místní skupinou Romů. Tato informace vedla k vytvoření vlny negativních postojů a předsudků k Romům. Později se ukázalo, že si chlapec napadení vymyslel. Paradoxem však zůstává, že tato informace měla na vznik předsudků k národnostním menšinám značný podíl.

Je zřejmé, že pokud chceme děti vychovávat k toleranci a bez předsudků, tak musíme pozitivně působit na jejich postoje a celkovou osobnost. Zde je multikulturní výchova opět jedním z klíčových nástrojů.

3.2.2 Změna předsudků

Stejně tak jako u postojů, existují určité způsoby nápravy, které pomohou předsudky snížit. Hayes (1998, s. 127-129) uvádí následující psychologické poznatky redukce předsudků, které nastanou za následujících podmínek:

- Rovnoprávné postavení zúčastněných – rovnoprávné vztahy menšinové a dominantní skupiny představují nové informace, na jejichž základě se daný předsudek mění,
- příležitost k osobnímu kontaktu – má-li dojít k přehodnocení předsudků, musí mít členové obou skupin možnost osobně se poznat,

- kontakt s nestereotypními jedinci – tento kontakt může snížit předsudky, neboť nás nutí k tomu, abychom s druhými jednali jako s jedinečnými bytostmi a ne jako s příslušníky nesympatické menšiny,
- společenská podpora kontaktů mezi skupinami – pokud se ve společnosti objevuje podpora kontaktu mezi skupinami a rovnoprávným jednáním, snižují se také předsudky,
- příležitost ke spolupráci – společné úsilí vede k rozšíření společenských hranic sociální identifikace. Členové druhé skupiny přestávají být „oni“ a stávají se z nich „naši“.

Šišková (2001, s. 15) dodává, že předsudky používáme často nevědomě, tím tento faktor může vystavět velmi vysokou bariéru mezi jednotlivými jedinci, kteří žijí vedle sebe. Bránit se tomuto faktu je možné pomocí kvalitních informací a řadou pozitivních příkladů, které zažité předsudky naruší a povedou nás ke konkretizaci.

3.2.3 Předsudky jako zdroj diskriminace národnostních menšin

V případě předsudků člověk věří tomu, co se dozvěděl od jiných osob, i když si může být vědom, že dané hodnocení nemusí být zcela pravdivé. Pokud již člověk sdílí předsudek o cizí skupině, obvykle není schopen připustit si racionální argumenty, které by tyto předsudky mohly vyvrátit. V praxi se tak běžně vyskytují předsudky vůči příslušníkům etnických a národnostních menšin. Tyto předpojaté názory se často generalizují a jsou tak vztahovány na všechny příslušníky určité skupiny. Problémem této předpojatosti je to, že existuje jistá spojitost mezi předsudky a diskriminačním chováním (Průcha, 2011, s. 88).

V následující části DP se zaměříme na vymezení pojmů, které jsou projevem negativních předsudků a postojů vůči národnostním a etnickým menšinám. Dodáváme, že projevy předsudků mohou mít různou podobu, může se jednat o nenápadné poznámky, urážky či fyzické napadení. Tyto projevy násilného chování vůči národnostním menšinám považujeme za zdroj rasistických, diskriminačních a netolerantních postojů vůči příslušníkům daných menšin. Také Buryánek (2002, s. 99) připomíná, že: „Předsudky a stereotypy jsou východiskem všech forem diskriminačního jednání“. Podobného názoru jsou také Bittnerová a Moravcová (2012, s. 23), dle kterých potřeba identifikovat se (za sebe) a odlišovat

se (od těch druhých) vyvolávají reakce, které jsou vyjádřeny prostřednictvím předsudků, jejímž následkem mohou být konflikty.

3.2.3.1 *Rasismus*

Jedním z projevů negativních předsudků k odlišným rasám je rasismus. Rasismus představuje fenomén, který je v lidské společnosti již od pradávna, avšak rasismus by nemusel vůbec existovat, neboť věda pro něj nemá žádné vědecké důkazy. Vznik rasismu můžeme sledovat již v dávné starověké otrokářské společnosti, kde docházelo k zotročování jedněch národů a lidských skupin jinými. Avšak teprve v novověku rasismus nabyl nejrůznější podoby a stal se základnou k násilnému ovládnutí jedněch národů či skupin lidí druhými (Wolf, 2000, s. 55).

Definovat rasismus není jednoduché, neboť mnohé jeho vymezení nemá vědecký podklad. Za zcela výstižnou definici, která vychází z vědeckého obsahu, považujeme definici Průchy (2001, s. 29), který píše, že: „Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickým).“

Šišková (1998, s. 10) dodává, že rasismus má dvě polohy:

- Lidová poloha - je poněkud naivní, ale to neznamená, že neobsahuje nebezpečí. Spočívá v manévru, který se nazývá stigmatizace: „pozor na něj!“, kde vzniká představa, že není zařazen „mezi nás“ a dostává značku. Tato situace může přerůst až v představu rasové nečistoty. Má to však i zpětný účinek, neboť příslušníci jiných ras či etnik se sami začnou vnímat „jako ti jiní“ – a dokonce se tak mohou začít i chovat. Výsledkem je pak nedůvěra k majoritní společnosti,
- ideologická poloha – je daleko nebezpečnější, než lidová poloha rasismu. Nestaví totiž na náhodných či lidových předsudcích, ale je nositelem racionálních zdůvodnění. Její ideologie je vždy nějak spojena s fenoménem nadvlády a moci, a proto má mocenský a násilnický rozměr. Zpětný účinek zde vypadá tak, že se příslušníci jiných ras či etnik nemohou zbavit vědomí a pocitu „my-skupiny“, nemohou se oprostit od skupinové solidarity a to v nich vyvolává komplex výlučnosti a také se mohou cítit frustrováni.

Důležitou poznámku uvádí Weinerová, (2014, s. 9), která připomíná, že rasismus nemusí být záležitostí jen konkrétních jednotlivců, ale může být také zakotven v institucionální struktuře dané společnosti.

3.2.3.2 *Xenofobie*

Xenofobie je základem různých nenávistných ideologií včetně rasismu, fašismu a nacionalismu. Vzrůstá, když se sociální útvary nacházejí v sociální, ekonomické či politické krizi, tedy v „cizí“ situaci, která je chápána jako nebezpečná (Šišková, 1998, s. 12).

Xenofobie může mít nejrůznější podobu. Jedinec může pociťovat obavy z něčeho neznámého až po cílené a specifické projevy odporu a odmítání konkrétních jedinců či celých etnických skupin. Je založena na nezdůvodněné a umělé představě a nikoli na skutečném nebezpečí, které by bylo možné přesně definovat (Wolf, 2000, s. 124-125). Dle Tesaře (2007, s. 69-70) můžeme konstatovat, že xenofobie je: „Negativní postoj vůči jiným, skutečně nebo domněle odlišným lidem, spojený s nedůvěrou, strachem, pocitem ohrožení plynoucím z vědomí jejich existence či přítomnosti, a často agresivním chováním vůči nim“. Wolf (2000, s. 125) dodává, že jednou z forem xenofobního chování může být diskriminace či segregace. Tato diskriminace se projevuje poškozováním, popíráním či omezováním práv jedinců i celých etnických skupin.

Jsme toho názoru, že negativní postoje spojené s xenofobií se zřejmě nikdy ve společnosti nepodaří zcela odstranit. Dodáváme však, že multikulturní výchova je jedním z nástrojů, jak xenofobii účinně předcházet.

3.2.3.3 *Rasová diskriminace*

Dle Mezinárodní úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace (OSN, 2015) znamená výraz „rasová diskriminace“ jakékoli: „Rozlišování, vylučování, omezování nebo zvýhodňování založené na rase, barvě pleti, rodovém nebo národnostním nebo etnickém původu, jehož cílem nebo následkem je znemožnění nebo omezení uznání, užívání nebo uskutečňování lidských práv a základních svobod na základě rovnosti v politické, hospodářské, sociální, kulturní nebo v kterékoli jiné oblasti veřejného života“. Průcha (2001, s. 29) uvádí, že k rasové diskriminaci dochází v takové situaci, kdy příslušníci určité rasy, představují menšinu v celkové populaci země a jsou znevýhodněni ve srovnání s příslušníky většinové skupiny obyvatel.

V případě rasové diskriminace, by měl povinnost ochrany převzít ze zákona stát a jeho instituce. Nelze však spoléhat pouze na povinnosti státních zástupců, protože diskriminace nemívá vzhledem ke stupni společenské nebezpečnosti mnohdy povahu trestného činu. Svým charakterem se jedná o předsudky nedovolené a měl by je srovnat, sledovat a řešit státní orgán (Šišková, 1998, s. 25). Potlačování negativních předsudků patří k základním cílům multikulturního vzdělávání. Tento proces je však velmi náročný a dlouhodobý. (Buryánek, 2002, s. 100)

3.2.4 Stereotypy

Ciccotti (2008, s. 112) píše, že: Stereotyp je přesvědčení, které se týká určitých vlastností členů nějaké kategorie nebo skupiny a které se vztahuje obecně na skupinu jako celek“. Nakonečný (in Průcha, 2001, s. 36) dodává, že: „Stereotypy jsou mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradici“. Dle Holé, Jiráskové, Kadlecové a Kalibové (2012, s. 10) definujeme stereotypy jako: „Zjednodušený úsudek, který bývá velmi často propojen s emocí. Jeho podstatou je hotová myšlenka, která se nezakládá na údajích, ale spíše na historkách; jde o jakési naše nereflktované představy o typickém příslušníkovi dané skupiny“. Jako příklad můžeme uvést následující stereotyp: „Francouzi jsou velmi elegantní lidé“. Z daného výroku je patrné, že stereotypy mohou být také pozitivního charakteru.

Etnické a národnostní stereotypy považujeme za představy jednotlivce jak o své vlastní etnické skupině či národu (autostereotypy), tak o jiných etnických skupinách či národech (heterostereotypy). Pro stereotypy je charakteristické, že jsou zaujaté, zjednodušující, vztažené z jednotlivých zkušeností na celou skupinu a setrvačné (Průcha, 2011, s. 54). Lašek (2007, s. 81) píše, že s autostereotypy a heterostereotypy souvisí faktor skupinového předsudku. Jedná se o postoj, který je sdílený členy skupiny a nese se představami o příslušnících cizí skupiny, které nespočívají na osobní zkušenosti, ale byly fixovány v čelech skupiny, jako veřejné mínění. Z daného úsudku vyplývá, že vnímáme stereotypně příslušníky cizích skupin na základě mínění své vlastní skupiny. Graf, Hřebíčková, Petrjánošová a Leix (2015, s. 24) dodávají, že „Lidé mají tendenci aktivně vyhledávat stereotypně kongruentní informace (tj. informace odpovídající stereotypnímu obsahu) a naopak ignorují informace,

které jsou se stereotypy v rozporu. Tento způsob nakládání s informacemi ze sociálního okolí přispívá k udržování stereotypů“.

4 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY

Bez nadsázky můžeme říci, že národnostní menšiny se vyskytují téměř ve všech státech světa. Již roku 1951 vznikla definice F. Capotortiho, zpravodaje při Komisi pro lidská práva OSN, která uvádí, že: „Národnostní menšina je skupina osob, která je na rozdíl od ostatního obyvatelstva státu početně menší, nezaujímá vedoucí postavení a její příslušníci – občané tohoto státu – vykazují v etnickém, náboženském nebo jazykovém ohledu znaky, které je odlišují od ostatního obyvatelstva.“ (Šišková, 1998, s. 54)

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů vymezuje národní menšiny následovně: „Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti“. Tomášková (in Šišková, 2001, s. 32) dodává, že z této zákonné definice vyplývají následující charakteristiky:

- jedná se o skupinu občanů v ČR,
- odlišují se od většiny počtem, jazykem, kulturou, původem, tradicemi,
- spojuje je úsilí o zachování a rozvoj svébytnosti menšiny,
- menšina má historickou souvislost s ČR.

Šatava (in Průcha, 2001, s. 25) doplňuje, že: „Výraz národnostní menšiny bývá užíván k tomu, aby bylo možno zařadit pod jeden stručný „střešní termín“ všechny typy a kategorie etnických společenství s výjimkou státních národů na „vlastním“ teritoriu, tedy (a) jak „malá etnika“ nedisponující vlastním národním státem, tak (b) části velkých státních národů sídlící na území jiného státu, resp. (c) specifické případy na pomezí etnografické či sociální skupiny“.

Průcha (2001, s. 25) uvádí, že problém národnostních menšin je komplikován tím, že se některé národnosti vymezují na základě náboženského či rasového kritéria a nikoli na zá-

kladě kritéria etnického. Na základě této skutečnosti tak vznikají populace označované jako „náboženská“ menšina či „rasová menšina“. Šatava (2009, s. 33) upozorňuje, že samotný pojem „menšina“ může v určitém kontextu vyznít hanlivě, a tak dnes bývá v odborné literatuře termín „národnostní menšina“ nahrazován obecnějšími výrazy jako etnikum či etnická skupina.

Dle Hladíka (2006, s. 39) do národnostních menšin řadíme:

- 1) malá etnika nedisponující vlastním státem,
- 2) části velkých státních národů sídlících na území jiného státu (např. Slováci, Ukrajinci a Vietnamci),
- 3) specifické případy na pomezí etnografické skupiny či sociální skupiny (do této kategorie patří např. Romové).

Klasifikační hlediska

Šišková (1998, s. 55) uvádí následující vymezení národnostních menšin z hlediska početnosti následovně:

1. společenství, které svou početností překračuje 10% obyvatelstva ve státě,
2. společenství v rozsahu 3-10% populace příslušného státu,
3. společenství nepřevyšující 3% populace příslušného státu.

Práva národnostních menšin v České republice

Tomášková (in Šišková, 2001, s. 33) rozděluje práva národnostních menšin do čtyř kategorií:

- právo na ochranu před násilnou diskriminací,
- právo na ochranu před nenásilnou diskriminací,
- právo na seberealizaci a rozvoj vlastní etnické, národnostní či kulturní identity,
- právo na plnou integraci do společnosti.

4.1 Situace národnostních menšin v České republice

Portál www.vlada.cz (2013) ve Zprávě o situaci národnostních menšin v České republice uvádí výsledky sčítání lidu z let 1991, 2001 a 2011. V České republice je tedy situace dle uvedené tabulky následující:

národnost		celkem v roce 1991		celkem v roce 2001		celkem v roce 2011	
		absolutně	v %	absolutně	v %	absolutně	v %
obyvatelstvo celkem		10 302 215	100,0	10 230 060	100,0	10 436 560	100,0
v tom národnost	česká	8 363 768	81,18	9 249 777	90,42	6 711 624	64,31
	moravská	1 362 313	13,22	380 474	3,72	521 801	5,00
	slezská	44 446	0,43	10 878	0,11	12 214	0,12
	slovenská	314 877	3,06	193 190	1,89	147 152	1,41
	polská	59 383	0,57	51 968	0,51	39 096	0,37
	německá	48 556	0,47	39 106	0,38	18 658	0,18
	ukrajinská	8 220	0,07	22 112	0,22	53 253	0,51
	maďarská	19 932	0,19	14 672	0,14	8 920	0,08
	ruská	5 062	0,05	12 369	0,12	17 872	0,17
	romská	32 903	0,32	11 746	0,11	5 135	0,05
	bulharská	3 487	0,03	4 363	0,04	4 999	0,05
	řecká	3 379	0,03	3 219	0,03	2 043	0,02
	srbská	nejz.	---	1 801	0,02	1 717	0,02
	chorvatská	nejz.	---	1 585	0,02	1 125	0,01
	rusínská	1 926	0,02	1 106	0,01	739	0,01
	ostatní	9 860	0,10	39 477	0,39	52 225	0,5
nezjištěno, národnost neuvedena	22 017	0,21	172 827	1,67	2 642 666	25,32	

Tabulka 2 - Obyvatelstvo ČR podle výlučné národnosti I. (Zdroj: Český statistický úřad)

Z dané tabulky je patrné, že značný nárůst hodnot můžeme sledovat u kolonky „ostatní národnost“, portál www.vlada.cz (2013) uvádí, že je to způsobeno zvyšujícím se počtem imigrantů. Největší nárůst však představuje kolonka, kde není národnost uvedena, tato skutečnost byla brána zástupci národnostních menšin kriticky a vznikl požadavek, aby vyplnění kolonky bylo povinné. Z uvedené tabulky dále vyplývá, že na území České republiky žijí následující národnostní menšiny: slovenská, polská, německá, ukrajinská, maďarská, ruská, romská, bulharská, řecká, srbská, chorvatská a rusínská. Zpráva o situaci národnostních

menšin v České republice (2013) dále připojuje údaje o běloruské a vietnamské menšině, které se staly řádnými členy Rady vlády pro národnostní menšiny v červenci 2013.

menšinová komunita	celkem v roce 1991		celkem v roce 2001		celkem v roce 2011	
	absolutně	v %	absolutně	v %	absolutně	v %
běloruská	nezjištěno	---	nezjištěno	---	2 013	0,02
vietnamská	421	0,004	17 462	0,2	29 660	0,28

Tabulka 3 - Obyvatelstvo ČR podle výlučné národnosti II. (Zdroj: Český statistický úřad)

Dle Wolfa (2000, s. 104) na základě uvedených tabulek vyplývá, že Česká republika je státem silně národnostně heterogenním a byla jím již při samotném založení Československé republiky v roce 1918, kdy Němci a Slováci patřili k našemu většinovému obyvatelstvu.

4.1.1 Charakteristika národnostních menšin v České republice

V následující části DP se blíže zaměříme na jednotlivé národnostní menšiny, které žijí v České republice v největším počtu.

Romové

Sekyt (in Šišková, 2001, s. 119-120) uvádí, že Romové, pocházejí z Indie, kde žili po mnohá staletí a jejich kultura se vyvíjela v tomto prostoru. Většina Romů žijících v České republice přišla do země v letech 1945-1993 ze Slovenska. Wolf (2000, s. 110-111) doplňuje, že Romové jsou u nás od roku 1991 uznávanou národnostní menšinou. Proces začleňování Romů do české společnosti je však velmi složitý, dlouhodobý, plný předsudků či stereotypů a především je poznamenán chybami z minulosti. Sekyt (in Šišková, 2001, 123) dodává, že z české strany je Romům vytýkána především hlučnost, agresivita, nízká kvalifikace a nečestné jednání. Romové zase Čechům vytýkají citový chlad, nadřazené chování či xenofobii a rasismus. Weinerová (in Bittnerová a Moravcová, 2013, s. 47-48) připomíná, že teprve v roce 2009 bylo možné zaznamenat v přístupu proti stereotypům a předsudkům institučně oficiální změnu, neboť Výbor pro dekádu romské inkluze pro léta 2005-2015 v České republice doporučil orientaci „na informační a komunikační aktivity vedoucí k odstraňování předsudků a stereotypů a boje proti extremismu“. Současná pozice Romů je dle Davidové (2004, s. 197) velmi nesnadná a komplikovaná.

Ukrajinci

Stopy občasné přítomnosti Ukrajinců lze v České republice zachytit již v 16. a 17. století, kdy jednotlivci nebo skupiny přicházeli většinou ke krátkodobým pobytům. Většinou se jednalo o vysokoškolské studenty v Praze a Olomouci či o kozáky najaté za žold do boje proti Turkům. Na sklonku 19. století vznikl na vysoké škole báňské v Příbrami první ukrajinský spolek na našem území. V letech 1914-1918 se počet Ukrajinců v České republice zvětšil, protože Ukrajinci museli bojovat na obou stranách východní fronty. Tato válkou vynucená emigrace se stala předobrazem další ukrajinské emigrační vlny na počátku dvacátých let 20. století. Většina účastníků této rozsáhlé emigrace u nás již zůstala. Současnou situaci u nás charakterizuje určitá dvojmost: „tradiční skupina Ukrajinců“ (jsou vybavení českým občanstvím a jsou reprezentováni spíše staršími lidmi); „nová skupina Ukrajinců“ (skládá se z osob, které v českých zemích pracují či podnikají). Základní hodnotový systém tradiční ukrajinské skupiny nevykazuje s českým obyvatelstvem zásadní odlišnosti v hodnotovém systému (Šišková, 2001, s. 81-87).

Vietnamci

Jirasová (in Bittnerová a Moravcová, 2006, s. 319-321) uvádí, že vůbec první skupinou Vietnamců, která se do České republiky dostala, bylo 100 dětí (sirotků), které byly v roce 1956 umístěny do dětského domova v Chrastavě. V roce 1967 pak do České republiky přijelo na základě mezivládních dohod pracovat 2100 Vietnamců. Nejvyšší nárůst byl však zaznamenán v osmdesátých letech, kdy do naší země přišlo na základě dohod na 30 tisíc osob, především studentů a stážistů v továrnách. V devadesátých letech se situace Vietnamců u nás velice zlepšila, jejich život se totiž z ubytoven přesunul do klasických bytů a česká společnost přestala Vietnamce vnímat pouze jako tovární dělníky, v jejich očích se totiž změnil v podnikatele obchodující s pestrým sortimentem zboží. Kocourek (in Šišková, 2001, s. 104) doplňuje, že nejvýznamnějším rysem vietnamské komunity u nás je její uzavřenost, která je dána jak odlišností kultury, tak velkou jazykovou bariérou, která pramení z nedostatečné organizace jazykové přípravy. Oddělenost života mezi Čechy a Vietnamci tak vedla ke vzniku předsudků a pověr. Wolf (200, s. 110) dodává, že Vietnamci si u nás vydávají své vlastní tiskoviny, mají Vietnamsko-český klub či Svaz vietnamských podnikatelů.

Slováci

Slováci se u nás stali národnostní menšinou od 1. 1. 1993, tj. po vzniku samostatné České republiky. Více než tři sta tisíc Slováků přijalo českou národnost a jen asi šedesát tisíc si ponechalo národnost slovenskou. V roce 1993 vzniklo neformální Fórum slovenských aktivit (složené zhruba z 10 slovenských organizací) a byla vytvořena Rada pro národnosti vlády České republiky se třemi zástupci Slováků. Zde byl vytvořen a zformulován program národnostní menšiny a to včetně informací o mateřském jazyce – slovenštině a podmínek pro uchování a rozvoj národnostní kultury a možnosti vzdělávání ve slovenštině (Wolf, 2000, s. 107). Scheu (2011, s. 128-131) doplňuje, že jazyková bariéra mezi Čechy a Slováky téměř nikdy neexistovala a ani snaha Slováků o zachování vlastní kultury a hodnot nenarážela na odpor úřadů či veřejnosti. Můžeme říci, že Slovenská národnostní menšina, ani jako menšina většinovou populací téměř nikdy vnímána nebyla. Hlavním důvodem jsou především minimální jazykové a kulturní rozdíly mezi Čechy a Slováky.

Poláci

Poláci u nás vytvořili v severním pohraničí Čech, Moravy a Slezska národnostní menšinu, která je početnější především ve Slezsku. Polská jazyková oblast na Těšínsku měří pouze 800km² a část obyvatelstva zde mluví specifickým nářečím (tzv. po našymu), která je blíže polštině, nežli češtině. Představitelé polské menšiny v České republice usilují o větší uplatnění polštiny v úředním styku a při výuce ve školství (Wolf, 2000, s. 107). Sulitka (in Šišková, 1998, s. 62) dodává, že reprezentace polské národnostní menšiny klade důraz také na rozvoj a šíření kulturních tradic.

Závěrem teoretické části DP konstatujeme, že soužití českého obyvatelstva s různými národnostními menšinami nepředstavuje v současné době bezproblémovou záležitost. Postoj společnosti je stále ovlivňován předsudky a stereotypním myšlením. Tyto předsudky a stereotypy je nutné „odbourávat“, a proto považujeme multikulturní výchovu za nástroj k toleranci a přátelství k různým národnostním menšinám. Tolerantní a přátelský postoj společnosti k národnostním menšinám může naši kulturu obohatit a naučit se „žít“ bez předsudků vůči druhým.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V následující části DP se zabýváme vymezením metodologie výzkumné činnosti a popisu průběhu samotného výzkumu. V empirické části se dále budeme věnovat hlavním cílům DP, identifikaci výzkumného vzorku a poté samotnému výzkumu a interpretaci dat z dotazníkového šetření, kde vyhodnotíme předem stanovené hypotézy.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou postoje žáků ZŠ v Otrokovicích k národnostním menšinám. Konkrétně k Romům, Vietnamcům, Slovákům, Polákům a Ukrajincům.

Za dílčí cíle považujeme:

- Zjistit, zda se liší četnosti nejoblíbenějších zdrojů informací, které ovlivňují postoje žáků ZŠ v Otrokovicích k národnostním menšinám,
- zjistit, zda existuje rozdíl mezi postoji k národnostním menšinám u dívek a chlapců ZŠ v Otrokovicích,
- zjistit, zda existuje rozdíl mezi postoji k národnostním menšinám u žáků 6. a 9. třídy ZŠ v Otrokovicích,
- zjistit, zda existuje rozdíl mezi postoji k národnostním menšinám u žáků ZŠ Mánešova Otrokovice a ZŠ Trávníky Otrokovice.

Údaje budou zjištěny na základě dotazníkového šetření, díky kterému získáme potřebná data pro výzkum.

5.2 Výzkumný problém

Dle Švece a Hrbáčkové (2007, s. 13) výzkumným problémem míníme jasnou a jednoznačnou otázku, na kterou hledáme prostřednictvím výzkumných metod a technik odpověď. Hlavní problém pak dále rozčleňujeme na problémy dílčí.

V posledních letech je problematika národnostních menšin v České republice stále více aktuálním a diskutovaným tématem. Česká republika se stala státem, kde různé národnostní menšiny našly svůj domov. Občané ČR by se proto měli pokusit najít v sobě kus tole-

rance a ochoty pomoci lidem různých národnostních menšin, lépe se integrovat do naší společnosti a přitom si zachovat své kulturní hodnoty a tradice.

V České republice se problematikou národnostních menšin a multikulturní výchovou zabývá mnoho autorů. Pro ukázkou vybíráme autory, z jejichž publikací jsme čerpali v teoretické části DP: Jaroslav Balvín, Dana Bittnerová, Jan Buryánek, Eva Davidová, Lenka Gulová, Jakub Hladík, Tomáš Hirtl, Dana Moravcová, Jan Průcha, Leoš Šatlava, Tatjana Šišková aj.

Ke zjištění postojů žáků a studentů k národnostním menšinám v minulosti proběhlo již několik výzkumů. V této DP se blíže zaměříme na vybrané výzkumy k dané problematice:

- Lenka Bábíčková (2014, s. 51) – Zkoumala postoje žáků k národnostním menšinám v okrese Hodonín. Došla k výsledkům, že: mezi chlapci a dívkami není rozdíl v postojích k národnostním menšinám; mezi žáky žijícími ve městech a na vesnici není rozdíl v postojích k národnostním menšinám; chlapci a dívky zastávají spíše negativní vztah k národnostním menšinám; chlapci i dívky zastávají spíše negativní postoje k Romům; nejhorší sympatie zastávají žáci k Romům; k Vietnamcům a Ukrajincům zastávají žáci neutrální až spíše pozitivní postoj.
- Pavel Hetmer (2012, s. 79) – Zkoumal postoje u dětí a mládeže ve městě Slavičín. Došel k závěru, že žáci 8. a 9. třídy a studenti maturitních ročníků zaujímají na 5 bodové škále (kdy 1 znamená kladný postoj a 5 znamená negativní postoj) znepokojující průměrnou hodnotu, pohybující se kolem 4,2 % k romské národnostní menšině. K ukrajinské a vietnamské národnostní menšině zaujímají žáci spíše negativní postoje. Hetmer (2012, s. 79) dále nezaznamenal, že by byly statisticky významné rozdíly v postojích k národnostním menšinám na základě věku žáků.
- Michaela Cedidlová (2012, s. 48-49) – Zkoumala postoje žáků středních škol k etnickým a národnostním menšinám ve Zlínském kraji. V tomto výzkumu bylo zjištěno: velmi negativní postoj k Romům u všech respondentů; nejčastějšími zdroji informací o národnostních menšinách se staly média, které respondenty také nejvíce ovlivňují. Cedidlová (2012, s. 48) dále uvádí, že mnoho respondentů zaznamenalo negativní osobní zkušenost s Romy.

V interpretaci dat této DP se k uvedeným zjištěním vrátíme a porovnáváme je s našimi výsledky.

Jsme toho názoru, že zjištění postojů žáků ZŠ k národnostním menšinám může být pro společnost velkým přínosem.

Předmětem našeho výzkumu je tedy najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám?

Za dílčí výzkumné otázky považujeme:

1. Liší se četností nejoblíbenějších zdrojů informací, které ovlivňují postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám?
2. Liší se postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám na základě věku?
3. Liší se postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám na základě pohlaví?
4. Liší se postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám na základě sídla ZŠ?

5.3 Stanovení hypotéz

V souvislosti s uvedenými cíly a otázkami výzkumu jsme stanovili následující hypotézy:

Liší se četností nejoblíbenějších zdrojů informací, které ovlivňují postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám?

H₀: Četnosti žáků, kteří vybírají nejoblíbenější zdroje informací, jsou stejné.

H_a: Četnosti žáků, kteří vybírají nejoblíbenější zdroje informací, jsou rozdílné.

Liší se postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám vzhledem k jejich věku?

H₀: Postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám jsou u všech věkových kategorií stejné.

H_a: Postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám se liší dle věku.

Liší se postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám vzhledem k pohlaví?

H₀: Postoje dívek a chlapců ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám jsou ve stejné míře.

H_a: Postoje dívek a chlapců ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám jsou rozdílné.

Liší se postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám na základě sídla ZŠ?

H₀: Postoje žáků ZŠ Mánesova Otrokovice a ZŠ Trávníky Otrokovice k národnostním menšinám jsou stejné.

H_a: Postoje žáků ZŠ Mánesova Otrokovice a ZŠ Trávníky Otrokovice k národnostním menšinám jsou rozdílné.

5.4 Typ výzkumu

S ohledem na to, že naším hlavním cílem bylo zjistit postoj žáků ZŠ v Otrokovicích k národnostním menšinám, byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Dle Gavory (2010, s. 35) za hlavní přínos kvantitativního výzkumu považujeme jeho snahu o zachování odstupů od zkoumaných jevů a tím zabezpečující nestrannost pohledu výzkumníka.

Kvalitativní výzkum by k danému tématu nebyl příliš vhodný, neboť se náš výzkum týká početně velké skupiny informantů a zpracování kvalitativně získaných dat by v tomto případě bylo časově velmi náročné.

5.5 Metoda získávání dat

Pro daný výzkum jsme jako zdroj získávání dat zvolili metodu dotazníku. Vzor dotazníku je uveden v příloze této DP.

5.5.1 Dotazník

Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů a je určený především pro hromadné zjišťování údajů početně velkého množství respondentů. Dotazník tak považujeme za výzkumný ekonomický nástroj a můžeme jím získávat velké množství cenných informací při poměrně malé investici času. (Gavora, 2010, s. 121)

Položky v našem dotazníku se skládají z:

- škály Likertova typu, které jsou dle Gavory (2010, s. 110) vhodné k měření postojů a názorů lidí. Likertovy škály jsou složeny z výroku a stupnice, která je konstantní. Chráska (2007, s. 167) doplňuje, že: „U těchto škál se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu resp. nesouhlasu na hodnotící škále“.

- uzavřené otázky, které nabízejí respondentům již hotové odpovědi. Chráska (2007, s. 166) dodává, že respondenti vyplňují dotazník ochotněji, pokud jsou odpovědi již předem přichystané.
- otevřené otázky, které nenavrhují respondentům již hotové odpovědi.

Dotazník se skládá z 21 otázek a je anonymní. Dotazník je rozdělen do 4 oblastí:

1) Oblast první slouží k představení výzkumníka a vysvětlení k čemu daný dotazník slouží.

2) Oblast druhá (otázky 1-4) je určena ke zjištění základních údajů o respondentech. Slouží ke zjištění pohlaví, věku, třídy, sídla ZŠ. Otázka 5 zjišťuje, zda se respondenti v rámci svého studia setkali s multikulturní výchovou.

3) Oblast třetí (otázky 6-14) se skládá ze sady výroků, kde respondenti odpovídají dle svých jednotlivých preferencí. Respondenti s danými výroky vyjadřují svůj souhlas/nesouhlas pomocí pětibodové škály.

4) Oblast čtvrtá (otázky 15-21) zjišťuje, zda se respondenti osobně setkali s příslušníky národnostních menšin; zda by respondentům vadilo/nevadilo mít příslušníky jednotlivých národnostních menšin za sousedy; jednotlivé postoje k národnostním menšinám; sympatie k národnostním menšinám; faktory, které působí a ovlivňují postoje respondentů k národnostním menšinám.

5.6 Charakteristika a způsob vytvoření výzkumného vzorku

Náš výzkum se zabývá postoji žáků ZŠ v Otrokovicích, proto byl zvolen záměrný výběr výzkumného vzorku, který se dle Gavory (2010, s. 79) uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků, které jsou důležité pro dané zkoumání.

Zdrojem získaných dat se staly ZŠ Trávníky Otrokovice (ředitelka Mgr. Jana Večeřová) a ZŠ Mánesova Otrokovice (ředitel Mgr. Vratislav Podzimek). Tyto školy byly zvoleny záměrně z toho důvodu, že tato DP je zaměřena na postoje žáků k národnostním menšinám z města Otrokovic.

Základní soubor = ZŠ v Otrokovicích

Výběrový soubor = ZŠ Mánesova Otrokovice; ZŠ Trávníky Otrokovice

5.7 Příprava procesu výzkumu

Prvním „pilotážním krokem“ bylo oslovení jednotlivých ředitelů ZŠ v Otrokovicích (tj. ZŠ Jana Žižky, ZŠ Mánesova a ZŠ Trávníky), neboť právě na toto město je náš výzkum zaměřen. Pouze ZŠ Jana Žižky se výzkumu odmítla zúčastnit.

Po prostudování odborné literatury byl sestaven dotazník, který byl předložen 1 žákovi ZŠ Trávníky Otrokovice a 1 žákovi ZŠ Mánesova Otrokovice, tito žáci měli za úkol posoudit, zda je dotazník srozumitelný. Na základě tohoto předvýzkumu byly přeformulovány 2 otázky a u otázek 16 a 18 bylo zdůrazněno, že žáci mají odpovědi seřadit dle preferencí. Žáci, kteří se předvýzkumu účastnili, se našeho výzkumu nezúčastnili. Tento předvýzkum se uskutečnil v měsíci prosinci 2015.

Výzkum byl realizován v měsíci lednu 2016. Dotazníky byly do škol předány dvojí cestou:

- ZŠ Mánesova – ředitel školy Mgr. Podzimek požadoval z důvodu nenarušení výuky zaslání dotazníku elektronickou formou. Dotazníky byly rozmnoženy a předány žákům 9. a 6. tříd, kteří je ve vhodném předmětu vyplnili. Po realizaci výzkumu mi bylo panem ředitelem předáno celkem 115 dotazníků z nichž bylo 7 vyřazeno pro neúplnost údajů. Celkem tedy bylo použito 108 platných dotazníků.
- ZŠ Trávníky - dotazníky byly osobně předány ředitelce školy Mgr. Večeřové, která po domluvě pověřila vhodné učitele, kteří ve svých hodinách výzkum s žáky 9. a 6. tříd zrealizovali. Celkem bylo předáno 120 nevyplněných dotazníků, vráceno mi bylo 100 vyplněných dotazníků, avšak dalších 13 muselo být pro neúplnost údajů vyřazeno. Celkem zde bylo použito 83 platných dotazníků.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této části jsou prezentovány výsledky z vyhodnocených dotazníků žáků ZŠ v Otrokovicích. Výsledky byly zaznamenávány do tabulek pomocí programu Microsoft Excel. Aby byly výsledky lépe názorné, bylo použito také grafické zobrazení výsledků.

6.1 Demografické údaje

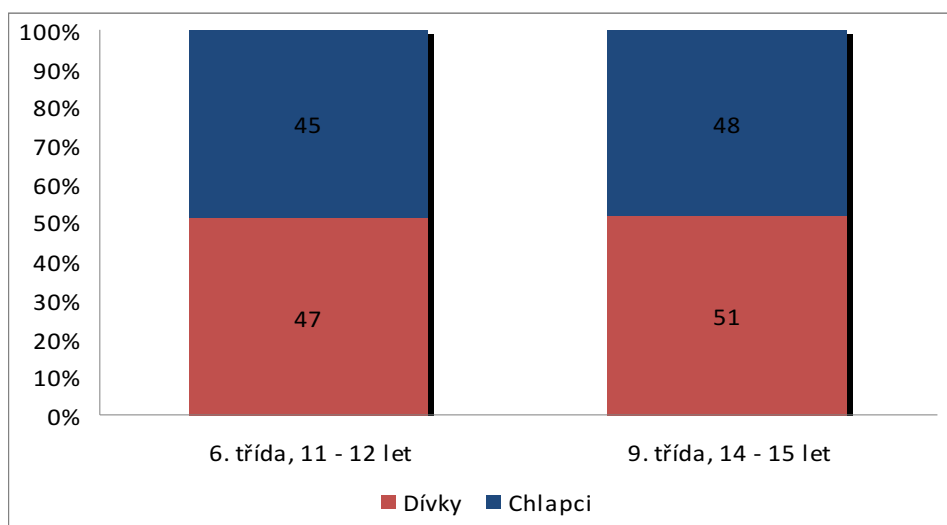
Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 191 respondentů. Následující tabulka uvádí respondenty dle pohlaví, třídy a věku.

	6. třída, 11 - 12 let		9. třída, 14 - 15 let		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dívky	47	51%	51	52%	98	51%
Chlapci	45	49%	48	48%	93	49%
Celkem	92	100%	99	100%	191	100%

Tabulka 4 - Respondenti dle pohlaví, třídy a věku

Ve výzkumném vzorku je zastoupeno 51% dívek a 49% chlapců.

Z následujícího grafu je patrné, že náš výzkumný vzorek respondentů, byl zastoupen v relativně přibližném počtu na základě věku, třídy a pohlaví.



Graf 1 - Základní informace o respondentech

Z následujícího grafu vyplývá, že výzkumu se účastnilo 57% žáků, kteří navštěvují ZŠ Mánesova a 43% žáků ze ZŠ Trávníky.



Graf 2 - Složení respondentů dle sídla školy

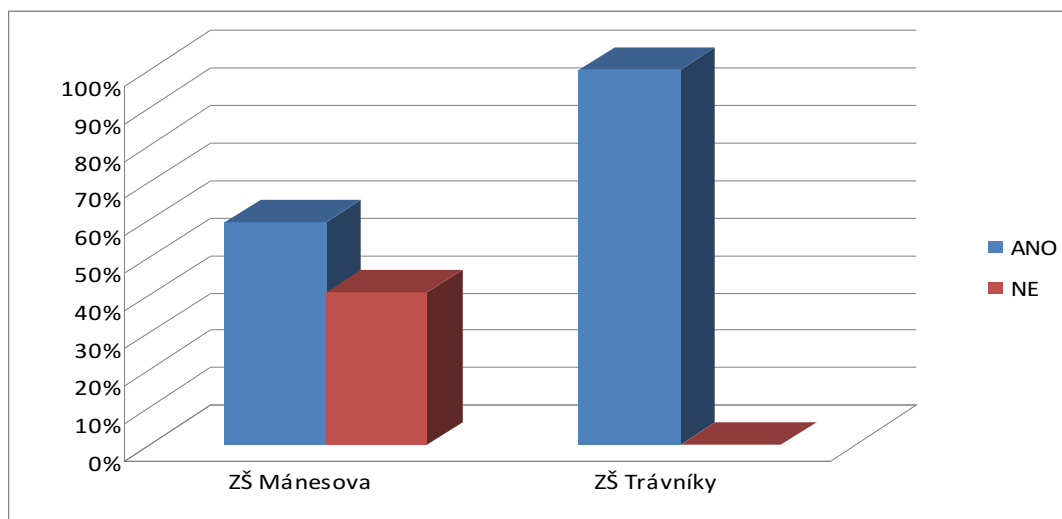
Setkali jste se v rámci svého studia s multikulturní výchovou?

Z výsledků je patrné, že celkem 77% žáků navštěvujících ZŠ v Otrokovicích uvedlo, že se s multikulturní výchovou v rámci svého studia již setkali, 23% žáků uvedlo, že ne.

	ZŠ Mánesova		ZŠ Trávníky		Celkem	
ANO	64	59%	84	100%	148	77%
NE	43	41%	0	0%	43	23%
Celkem	107	100%	84	100%	191	100%

Tabulka 5- Setkání žáků ZŠ Otrokovice s multikulturní výchovou

V porovnání ZŠ Trávníky a ZŠ Mánesova v Otrokovicích docházíme ke zjištění, že 100% žáků ZŠ Trávníky uvedlo, že se s multikulturní výchovou v rámci svého studia již setkali, kdežto u ZŠ Mánesova odpovědělo ano pouze 59% žáků a 41% žáků, uvedlo, že ne.



Graf 3 - Setkání žáků s multikulturní výchovou dle sídla ZŠ v Otrokovicích

6.2 Výroky o menšinách

Tato část dotazníku (otázky 6-14) se skládá ze sady výroků, kde respondenti odpovídají dle svých jednotlivých preferencí. Respondenti s danými výroky vyjadřují svůj souhlas/nesouhlas pomocí pětibodové škály.

1=souhlasím; 2= spíše souhlasím; 3= nevím; 4= spíše nesouhlasím; 5= nesouhlasím

Otázka 6 - Pokud se chtějí příslušníci národnostních menšin integrovat do české společnosti, tak se musí vzdát svých kulturních hodnot a tradic.

Z výsledků je patrné, že nejvíce odpovědí jsme zaznamenali u souhlasu s výrokem. Neboť 54 žáků (29%) s výrokem souhlasí a 32 žáků (17%) spíše souhlasí. Celkem tedy 46% žáků se přiklání k názoru, že pokud se chtějí příslušníci národnostních menšin integrovat do české společnosti, tak se musejí vzdát svých kulturních hodnot a tradic. Druhou nejpočetnější odpověď jsme zaznamenali u odpovědi nevím, kterou uvedlo celkem 48 žáků (25%). Spíše s výrokem nesouhlasilo 39 žáků (20%) a pouze 18 žáků (9%) s výrokem nesouhlasilo a tudíž jsou toho názoru, že si příslušníci mohou ponechat své kulturní hodnoty a tradice a přitom se mohou úspěšně integrovat do české společnosti.

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	54	29%
	2	32	17%
	3	48	25%
	4	39	20%
	5	18	9%
Celkem		191	100%

Tabulka 6 - Integrace menšin do české společnosti

Pokud porovnáme odpovědi žáků na základě věku, pohlaví a sídla ZŠ, nenacházíme významné rozdíly.

Otázka 7- Příslušníci národnostních menšin by měli mít stejná práva jako občané ČR.

Z výsledků je zřejmé, že celkem 142 žáků (75%) je toho názoru, že by příslušníci národnostních menšin měli mít stejná práva jako občané České republiky. S výrokem tedy souhlasilo 36% žáků a 39% žáků spíše souhlasilo. S tímto výrokem nesouhlasí celkem 10 žáků (5%) a 14 žáků (7%) spíše nesouhlasí, 25 žáků (13%) neví.

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	68	36%
	2	74	39%
	3	25	13%
	4	14	7%
	5	10	5%
Celkem		191	100%

Tabulka 7 - Práva menšin v ČR

Rozdíly mezi pohlavím žáků, věkem a sídlem ZŠ zde byly minimální.

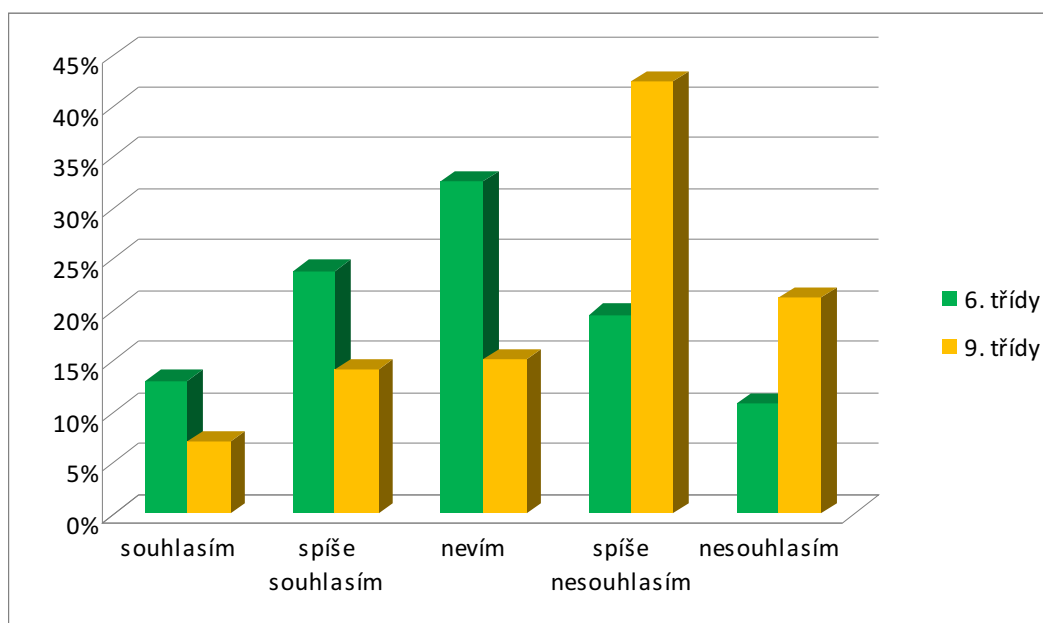
Otázka 8 - Přítomnost příslušníka národnostní menšiny v mé blízkosti ve mně vyvolává pocit strachu.

Žáci zde měli posoudit, zda pocítují strach, když je v jejich blízkosti příslušník národnostní menšiny. Necelá polovina žáků (47%) s daným výrokem nesouhlasí či spíše nesouhlasí a je toho názoru, že v nich přítomnost příslušníka národnostní menšiny pocit strachu nevyvolává. Celkem 19 žáků (10%) strach pocítuje, 36 žáků (19%) spíše pocítuje strach a 45 žáků (24%) neví.

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	19	10%
	2	36	19%
	3	45	24%
	4	60	31%
	5	31	16%
Celkem		191	100%

Tabulka 8 - Strach z příslušníků národnostních menšin

Mezi pohlavím žáků a sídlem školy žáků jsou rozdíly minimální. Ovšem na základě věku žáků rozdíly nacházíme. Žáci 9. tříd (14-15let) ze 42% procent spíše nepocítují strach a ze 21% vůbec nepocítují strach z přítomnosti příslušníků národnostních menšin v jejich blízkosti. Můžeme tedy říci, že z 63% s výrokem nesouhlasí či spíše nesouhlasí. Pouze 7 žáků (7%) přiznalo, že se u nich pocit strachu vyskytuje a u 14 žáků (14%) se pocit strachu spíše vyskytuje. Na otázku 15 žáků (16%) odpovědělo, že neví. U žáků z 6. třídy (11-12 let) se naopak strach nevyskytoval pouze u 10 žáků (11%) a u 18 žáků (20%) spíše nevyskytoval. Nejvíce žáků 6. třídy odpovědělo, že neví, tato odpověď se vyskytla celkem u 30 žáků (33%). Pociť strachu se spíše vyskytoval u 22 žáků (24%) a vyskytoval u 12 žáků (12%). Strach z přítomnosti příslušníků národnostních menšin ve své blízkosti se tedy u žáků 6. třídy nevyskytoval či spíše nevyskytoval pouze z 31% oproti 63% v porovnání s žáky z 9. třídy.



Graf 4 - Strach z příslušníků národnostních menšin dle věku

Otázka 9 - Na národnosti člověka nezáleží, důležitý je jeho charakter.

Otázka číslo 9 zjišťovala, zda je pro žáky ZŠ v Otrokovicích důležitá národnost či charakter člověka. Téměř polovina žáků (47%) byla toho názoru, že na národnosti člověka nezáleží a důležitější je jeho charakter. Dalších 32% žáků s tímto výrokiem spíše souhlasilo. 12% žáků odpovědělo, že neví. S výrokiem nesouhlasilo pouze 5% žáků a 4% žáků spíše nesouhlasilo.

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	90	47%
	2	61	32%
	3	22	12%
	4	8	4%
	5	10	5%
Celkem		191	100%

Tabulka 9 - Důležitost charakteru versus národnost člověka

Mezi věkem žáků, pohlavím, či sídlem školy žáků ze ZŠ Otrokovice nebyly zaznamenány významné rozdíly.

Otázka 10 - Kultura a tradice příslušníků národnostních menšin mě obohacuje.

V této otázce měli žáci posoudit, zda je kultura a tradice příslušníků národnostních menšin obohacuje. Zjišťujeme, že nejvíce žáků (40%) odpovědělo, že neví. Druhá nejčastější odpověď žáků (20%) byla, že spíše souhlasí. Naopak 17% žáků spíše nesouhlasí a 15% žáků nesouhlasí s tvrzením, že je kultura a tradice příslušníků národnostních menšin obohacuje. Pouze 14 žáků (8%) s výrokiem souhlasilo.

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	14	8%
	2	39	20%
	3	77	40%
	4	33	17%
	5	28	15%
Celkem		191	100%

Tabulka 10 - Obohacení kulturou a hodnotami příslušníků národnostních menšin

Mezi věkem, pohlavím, či sídlem školy žáků ze ZŠ Otrokovice nebyly zaznamenány významné rozdíly.

Otázka 11 – Příslušníci národnostních menšin jsou v ČR diskriminováni.

Z výsledků nám vyplývá, že 78 žáků (41%) nedovede posoudit, zda jsou v České republice příslušníci národnostních menšin diskriminováni. Dále zjišťujeme, že 48 žáků (25%) spíše nesouhlasí a 21 žáků (11%) nesouhlasí, že by příslušníci národnostních menšin byli v ČR diskriminováni. Naopak 27 žáků (14%) spíše souhlasí a 17 (9%) žáků souhlasí, že jsou příslušníci národnostních menšin v ČR diskriminováni.

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	17	9%
	2	27	14%
	3	78	41%
	4	48	25%
	5	21	11%
Celkem		191	100%

Tabulka 11 - Diskriminace příslušníků národnostních menšin v ČR

Mezi věkem žáků, pohlavím či sídlem školy žáků ze ZŠ Otrokovice nebyly zaznamenány významné rozdíly.

Otázka 12 - Český národ je k příslušníkům národnostních menšin tolerantní.

Tato otázka posuzovala, zda je podle žáků ze ZŠ Otrokovice český národ tolerantní k příslušníkům národnostních menšin. Nejpočetnějšími odpověďmi bylo, že 74 žáků (39%) spíše souhlasilo a 62 žáků (32%) nedokázalo výrok posoudit. Naopak pouze 6 žáků (3%) si myslí, že český národ není k příslušníkům národnostních menšin tolerantní a 23 žáků (12%) je toho názoru, že spíše není tolerantní. S výrokem souhlasilo 26 žáků (14%).

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	26	14%
	2	74	39%
	3	62	32%
	4	23	12%
	5	6	3%
Celkem		191	100%

Tabulka 12 - Tolerance českého národa k příslušníkům národnostních menšin

U otázky číslo 12 jsme nezaznamenali významné rozdíly mezi věkem, pohlavím či sídlem školy žáků. Výsledky se lišily pouze minimálním procentuálním rozdílem.

Otázka 13 - Příslušníci národnostních menšin jsou k české společnosti odtažití a nedůvěřiví.

Na otázku, zda jsou příslušníci národnostních menšin k české společnosti odtažití a nedůvěřiví více než polovina žáků (52%) uvedla nevím a žáci tak nedokázali danou otázku posoudit. Pro porovnání je zajímavá druhá a třetí nejčastější odpověď. Druhou nejčastější odpovědí, kterou žáci uvedli, bylo spíše nesouhlasím (19%) a naopak třetí nejčastější odpovědí bylo spíše souhlasím (18%). S výrokem nesouhlasilo 12 žáků (7%) a pouze 8 žáků (4%) bylo toho názoru, že jsou příslušníci národnostních menšin k české společnosti odtažití.

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	8	4%
	2	34	18%
	3	100	52%
	4	37	19%
	5	12	7%
Celkem		191	100%

Tabulka 13 - Odtazitost a nedůvěra příslušníků národnostních menšin

Mezi věkem, pohlavím a sídlem školy žáků nebyly zaznamenány významné rozdíly.

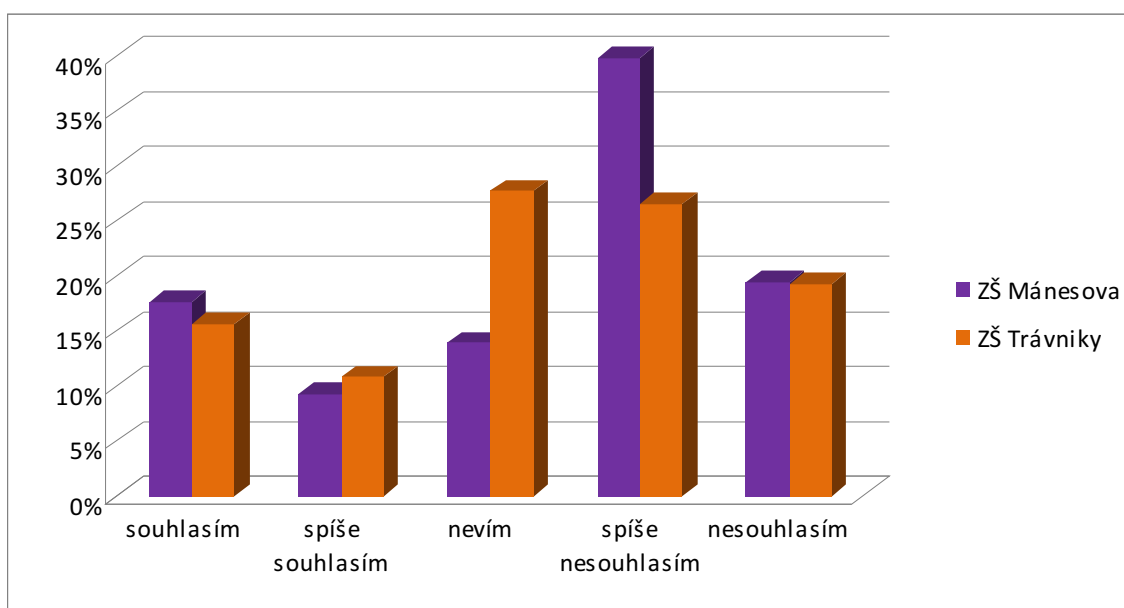
Otázka 14 – Příslušníci národnostních menšin by měli navštěvovat své vlastní školy.

Následující výrok je poslední otázkou ze sady výroků a uzavírá nám třetí část dotazníku. Otázka posuzovala, zda jsou žáci ze ZŠ Otrokovice toho názoru, aby příslušníci národnostních menšin navštěvovali své vlastní školy či nikoliv. Nejvíce žáků (34%) odpovědělo, že s výrokem spíše nesouhlasí a 37 žáků (19%) odpovědělo, že s výrokem souhlasí. Můžeme tedy konstatovat, že 53% žáků si nemyslí, že by měli příslušníci národnostních menšin navštěvovat své vlastní školy. S výrokem naopak souhlasilo 32 žáků (17%) a 19 žáků (10%) spíše souhlasilo. Celkem 38 žáků (20%) odpovědělo nevím.

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	32	17%
	2	19	10%
	3	38	20%
	4	65	34%
	5	37	19%
Celkem		191	100%

Tabulka 14 - Vlastní školy pro příslušníky národnostních menšin

U této otázky jsme značný rozdíl mezi pohlavím a věkem žáků ze ZŠ Otrokovice neznamenali. Pouze mezi sídly ZŠ se vyskytl rozdíl u odpovědi nevím a odpovědi spíše nesouhlasím. Žáci ZŠ Mánesova s výrokem spíše nesouhlasí ze 40%, kdežto žáci ZŠ Trávníky s výrokem spíše nesouhlasí z 27%. U žáků ZŠ Trávníky se v největším počtu vyskytla odpověď nevím (28%), žáci ZŠ Mánesova tuto odpověď označili pouze ze 14%.



Graf 5 - Rozdílnost v názorech žáků na základě sídla ZŠ k výroku č. 14

6.3 Vyhodnocení čtvrté oblasti dotazníku

V následující části budeme vyhodnocovat, zda se již žáci ze ZŠ Otrokovice setkali s příslušníky národnostních menšin, jaký je jejich názor a sympatie k jednotlivým příslušníkům národnostních menšin, jaké faktory ovlivňují postoje žáků a zda by žákům vadilo mít za sousedy příslušníky národnostních menšin.

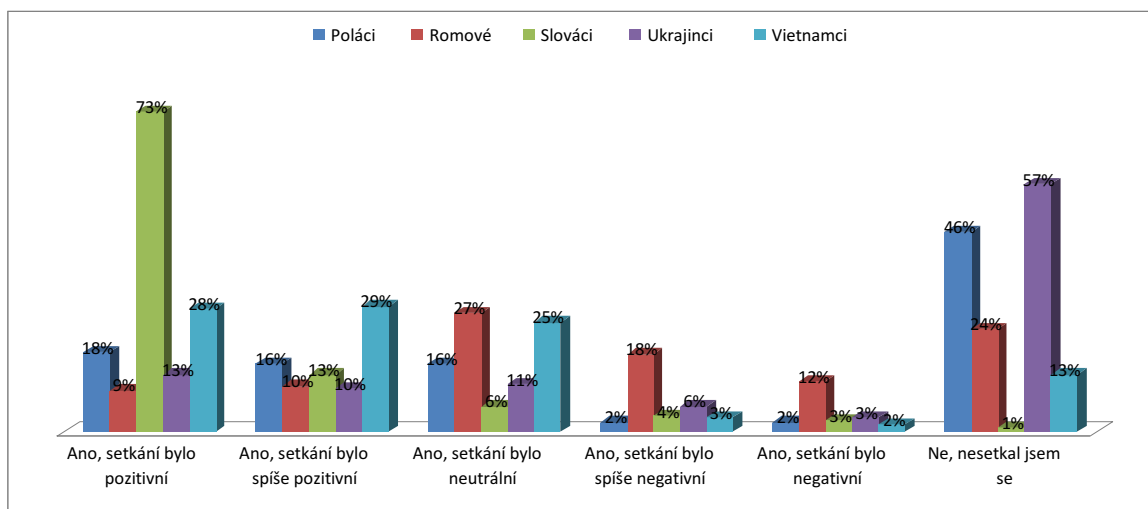
Otázka 15 – Setkali jste se někdy osobně s příslušníkem národnostní menšiny?

Cílem této otázky bylo zmapovat, zda se žáci ze ZŠ Otrokovice setkali s příslušníky národnostních menšin (Poláci, Romové, Slováci, Ukrajinci, Vietnamci) a jaký dojem na ně toto setkání udělalo. Žáci měli na výběr ze šesti odpovědí: ano, setkání bylo pozitivní; ano, setkání bylo spíše pozitivní; ano, setkání bylo neutrální; ano, setkání bylo spíše negativní; ano, setkání bylo negativní; ne, nesetkal jsem se.

Z grafu jasně vyplývá, že nejvíce žáků (73%) považuje za nejvíce pozitivní setkání se Slováky, dále následují Vietnamci (28% žáků), Poláci (18% žáků), Ukrajinci (13% žáků) a Romové (9%). Naopak za nejvíce negativní setkání s příslušníky národnostních menšin uvedli žáci (12%) setkání s Romy. Zajímavostí je, že více jak polovina žáků (57%) se nikdy neseťkala s Ukrajinci a necelá polovina žáků (46%) se nikdy neseťkala s Poláky.

Národnostní menšina	1		2		3		4		5		6		Celkem	
	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.
Poláci	35	18%	30	16%	30	16%	4	2%	4	2%	88	46%	191	100%
Romové	18	9%	20	10%	52	27%	34	18%	22	12%	45	24%	191	100%
Slováci	141	73%	25	13%	11	6%	7	4%	5	3%	2	1%	191	100%
Ukrajinci	25	13%	19	10%	21	11%	11	6%	6	3%	109	57%	191	100%
Vietnamci	54	28%	55	29%	48	25%	6	3%	3	2%	25	13%	191	100%

Tabulka 15 - Setkání s příslušníky národnostních menšin



Graf 6 - Setkání s příslušníky národnostních menšin

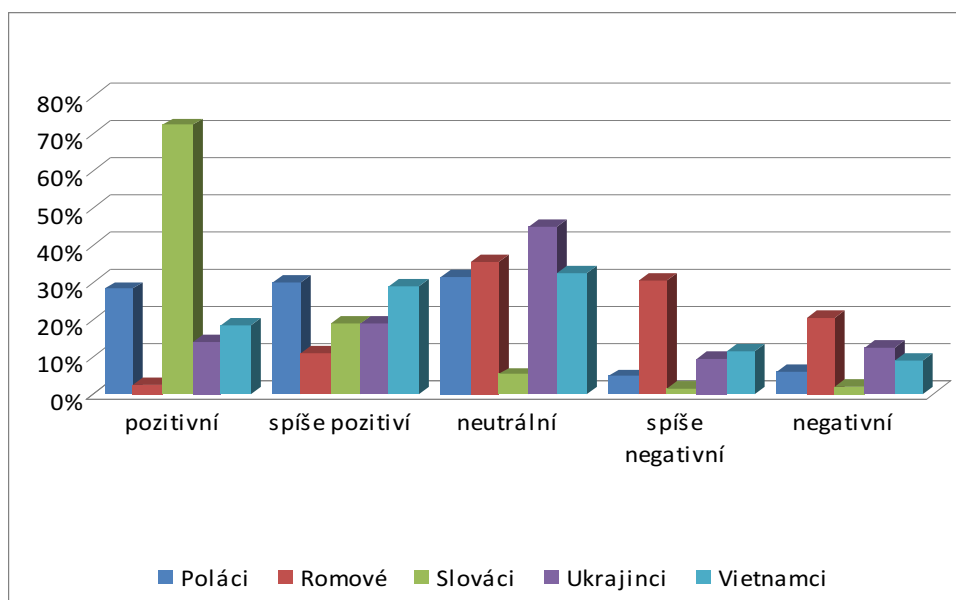
Otázka 16 – Uveďte Váš postoj k jednotlivým národnostním menšinám.

Žáci dle svých preferencí uváděli postoj k jednotlivým národnostním menšinám (Poláci, Romové, Slováci, Ukrajinci, Vietnamci) na škále 1-5. Kdy 1 znamená pozitivní, 2 spíše pozitivní, 3 neutrální, 4 spíše negativní a 5 negativní. Otázka je pro nás klíčová, neboť na

jejím základě budeme vyhodnocovat hlavní cíl našeho výzkumu. Dodáváme, že celkový postoj žáků ze ZŠ Otrokovice k jednotlivým národnostním menšinám bude spočítán z průměrných hodnot otázek číslo 16 a 17. Nejlépe hodnocenou národnostní menšinou jsou Slováci (1,424). Na druhém místě se v celkovém hodnocení umístili Poláci (2,298), jejich hodnocení se dělí na pozitivní a spíše pozitivní postoj. Třetí jsou Vietnamci (2,639), žáci zde volili nejčastěji neutrální postoj a spíše pozitivní postoj. Na 4. místě si stojí Ukrajinci (2,874), kdy postoj k nim je převážně neutrální. Národnostní menšina Romů je vnímána nejhůře (3,550), celá polovina žáků uvádí negativní (20%) nebo spíše negativní (30%) postoj k této národnostní menšině.

Národnostní menšina	1		2		3		4		5		Průměr	Celkem	
	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.		A. č.	R. č.
Poláci	54	28%	57	30%	60	31%	9	5%	11	6%	2,298	191	100%
Romové	5	3%	21	11%	68	36%	58	30%	39	20%	3,550	191	100%
Slováci	138	72%	36	19%	10	5%	3	2%	4	2%	1,424	191	100%
Ukrajinci	27	14%	36	19%	86	45%	18	9%	24	13%	2,874	191	100%
Vietnamci	35	18%	55	29%	62	32%	22	12%	17	9%	2,639	191	100%

Tabulka 16 - Zmapování postoje žáků ZŠ Otrokovice k jednotlivým příslušníkům národnostních menšin



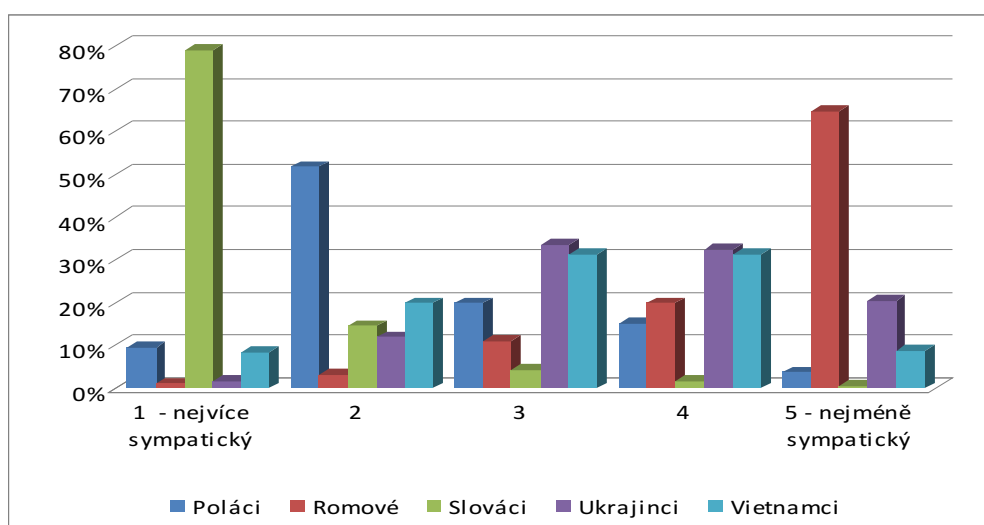
Graf 7 - Zmapování postoje žáků k jednotlivým příslušníkům národnostních menšin

Otázka 17 – Za nejvíce sympatický národ považují?

Zde měli žáci ZŠ Otrokovice posoudit, který národ je jim nejvíce sympatický. Svě odpovědi měli žáci seřadit dle svých preferencí (1 - nejvíce sympatický národ; 5 – nejméně sympatický národ). Největší četnost hodnocení známkou 1 jsme zaznamenali u národu Slováků, známku 2 žáci přidělovali nejvíce Polákům. Vietnamci i Ukrajinci získávali shodně označení 3 a 4. Z grafů dále vyplývá, že nejméně sympatický je žákům ZŠ Otrokovice národ Romů.

Menšina	1		2		3		4		5		Průměr	Celkem	
	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.		A. č.	R. č.
Poláci	18	9%	99	52%	38	20%	29	15%	7	4%	2,518	191	100%
Romové	2	1%	6	3%	21	11%	38	20%	124	65%	4,445	191	100%
Slováci	151	79%	28	15%	8	4%	3	2%	1	1%	1,298	191	100%
Ukrajinci	3	2%	23	12%	64	34%	62	32%	39	20%	3,581	191	100%
Vietnamci	16	8%	38	20%	60	31%	60	31%	17	9%	3,126	191	100%

Tabulka 17 – Národy dle sympatií žáků ZŠ Otrokovice

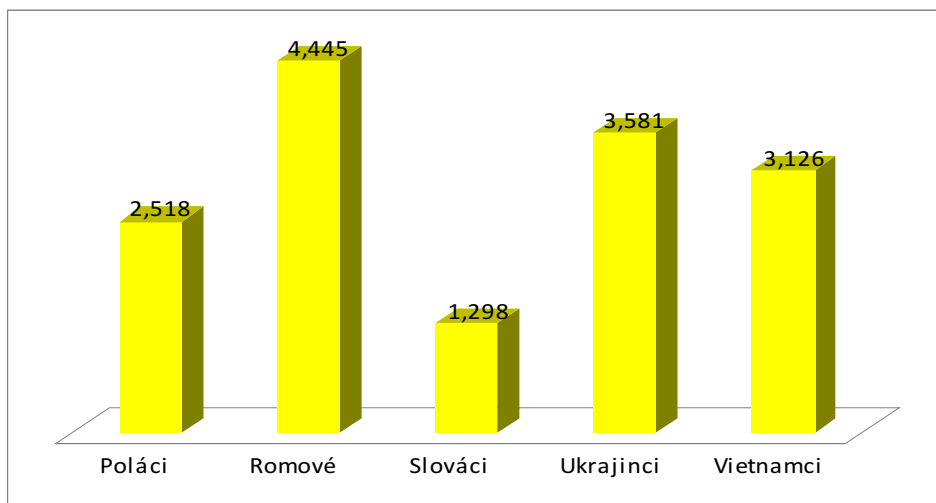


Graf 8 - Národy dle sympatií žáků ZŠ Otrokovice

V celkovém hodnocení je tedy žákům nejsympatičtější národ Slováků (1,298). Na druhém místě jsou Poláci, ale již o více než jeden stupeň hůře hodnoceni (2,518). Třetí v udílení sympatií si stojí Vietnamci se známkou 3,126 a hned za nimi jsou Ukrajinci s hodnocením 3,581. Nejméně sympatický je národ Romů hodnocený známkou 4,445.

Pořadí	Národnostní menšina	Průměr
1.	Slováci	1,298
2.	Poláci	2,518
3.	Vietnamci	3,126
4.	Ukrajinci	3,581
5.	Romové	4,445

Tabulka 18 - Pořadí národů dle sympatií



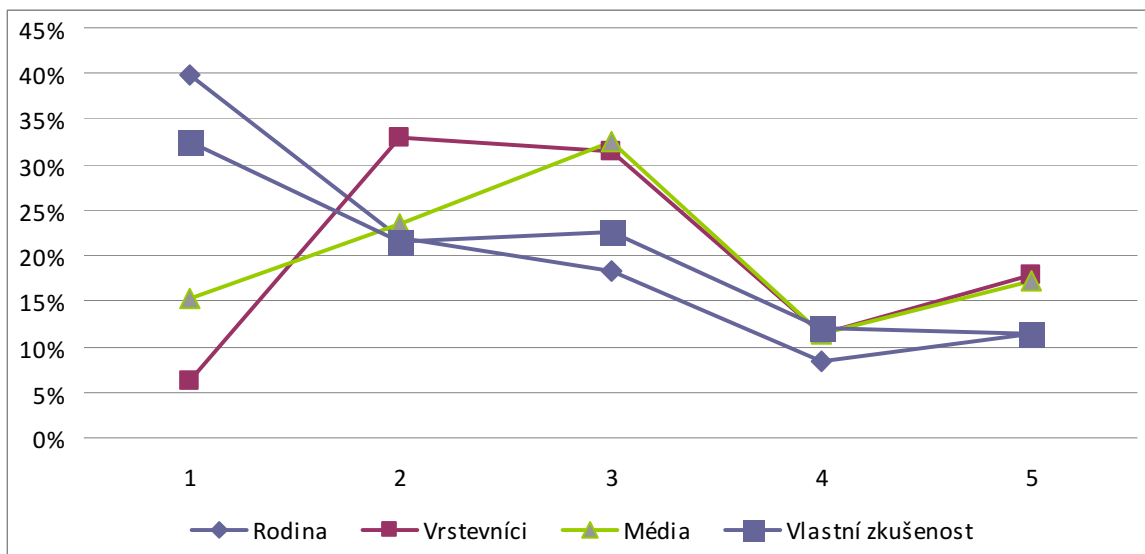
Graf 9 - Pořadí národů dle sympatií

Otázka 18 - Do jaké míry, podle Vašeho názoru, ovlivňují uvedené faktory Vaše postoje vůči jiným kulturám a národnostním menšinám?

Postoj žáků ze ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám nejvíce ovlivňuje rodina a vlastní zkušenosti. Klesající průběh je u obou faktorů velmi podobný. Pro faktor vrstevníci žáci udávali nejčastěji stupnici hodnocení 2 a následně 3. Média ovlivňují žáky v jejich postojích spíše středně, neboť jim nejčastěji prisuzovali stupnici 3.

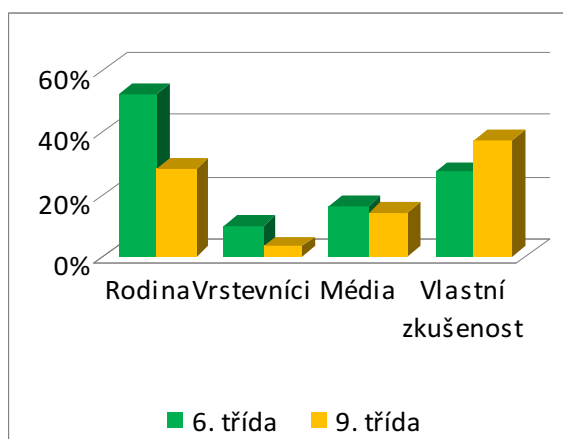
Faktory	1 = maximálně mě ovlivňuje		2		3		4		5 = vůbec mě neovlivňuje		Celkem	
	absolutně	relativně	absolutně	relativně	absolutně	relativně	absolutně	relativně	absolutně	relativně	absolutně	relativně
Rodina	76	40%	42	22%	35	18%	16	8%	22	12%	191	100%
Vrstevníci	12	6%	63	33%	60	31%	22	12%	34	18%	191	100%
Média	29	15%	45	24%	62	32%	22	12%	33	17%	191	100%
Vlastní zkušenost	62	32%	41	21%	43	23%	23	12%	22	12%	191	100%
Jiný faktor	0		0		0		0		0		0	

Tabulka 19 - Vliv faktorů na postoje žáků



Graf 10 - Vliv faktorů na postoje žáků

Na základě pohlaví žáků a sídla ZŠ větší rozdíly nezaznamenáváme, avšak zajímavost nacházíme na základě věku žáků. Při bližším zkoumání věku totiž zjistíme, že žáky 6. třídy (11-12 let) ovlivňuje především jejich rodina (52%) a následně vlastní zkušenosti (27%), kdežto u žáků z 9. tříd (14-15 let) je tomu naopak. Dávají přednost vlastním zkušenostem (37%) a již nejsou tolik ovlivňováni rodinou (28%).



Graf 11 - Faktory působící na postoje žáků dle věku

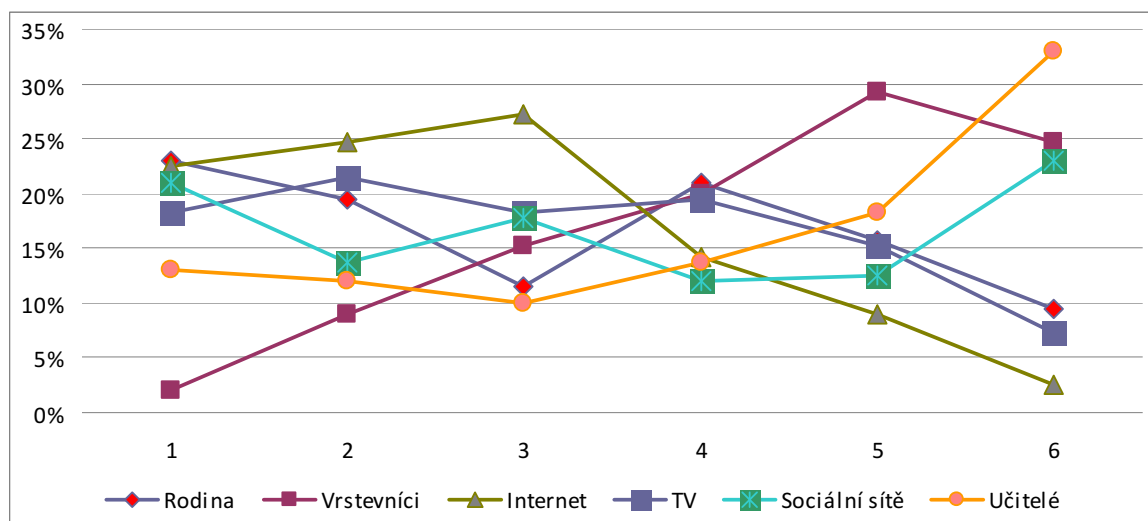
Otázka 19 – Nejvíce informací o příslušnicích národnostních menšin získávám od?

V této otázce měli žáci na výběr 6 zdrojů (tj. rodina, vrstevníci, internet, televize, sociální síť, učitel), ze kterých získávají informace o příslušnicích národnostních menšin. Zdroje

měli žáci seřadit dle svých osobních zkušeností. Otázka nabízela také otevřenou položku „jiné“, ke které se však nikdo s žáků nevyjádřil. Graf nám znázorňuje zdroje, kde žáci získávají informace o příslušnících národnostních menšin nejvíce a kde nejméně. Jako nejsilnější zdroj informací uvedli žáci internet. Jeho křivka je od bodu 1 až 4 na vysoké úrovni a v bodě 6 nejnižší, což značí, že tento zdroj je žáky využíván nejvíce. Dalším silným zdrojem informací je televize a rodina, zde jsou křivky téměř totožné. Sociální síť si stojí jako průměrný zdroj informací, je to důsledek rozdílu preferencí mezi 6. a 9. třídou. Rostoucí křivky učitelů a vrstevníků značí neoblíbenost v získávání informací z těchto zdrojů.

Zdroj informací	1		2		3		4		5		6		Celkem	
Rodina	44	23%	37	19%	22	12%	40	21%	30	16%	18	9%	191	100%
Vrstevníci	4	2%	17	9%	29	15%	38	20%	56	29%	47	25%	191	100%
Internet	43	23%	47	25%	52	27%	27	14%	17	8%	5	3%	191	100%
TV	35	18%	41	21%	35	18%	37	19%	29	16%	14	8%	191	100%
Sociální síť	40	21%	26	14%	34	18%	23	12%	24	13%	44	22%	191	100%
Učitelé	25	13%	23	12%	19	10%	26	14%	35	18%	63	33%	191	100%

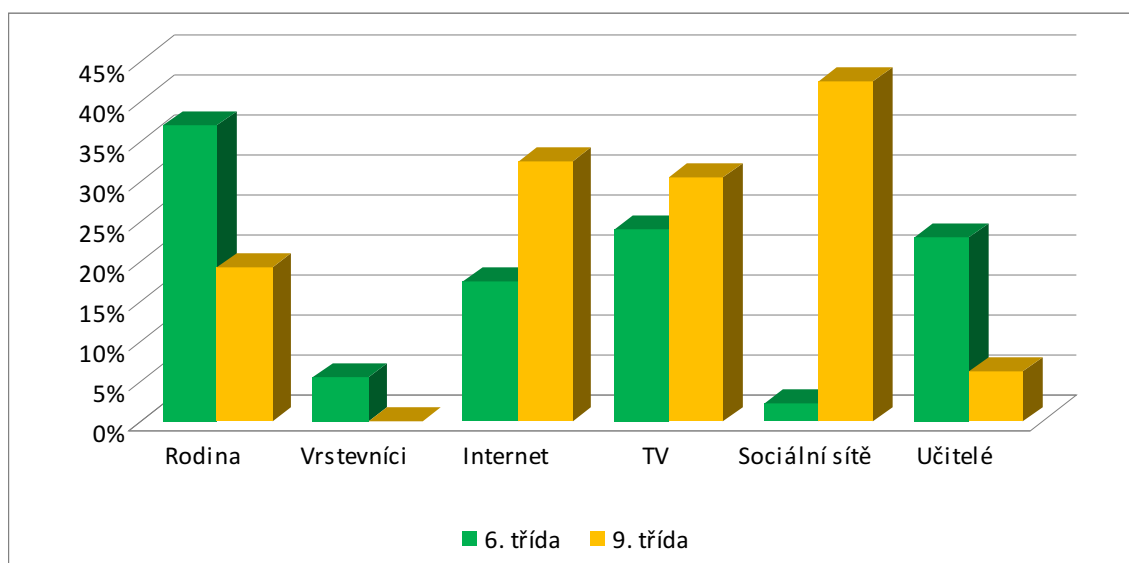
Tabulka 20 - Zdroje informací o příslušnících národnostních menšin



Graf 12 - Zdroje informací o příslušnících národnostních menšin

Mezi pohlavím žáků a sídlem školy nebyly zaznamenány výrazné rozdíly. Ovšem zajímavé jsou výsledky na základě věku žáků. Následující graf udává hodnoty ze sloupce 1 (zdroj nejvíce informací). Žáci 6. třídy (11-12 let) považují za nejvýznamnější zdroj informací rodinu (37%) a nejméně informací pobírají ze sociálních sítí (2%). Zajímavé je, že u žáků

z 9. tříd (14-15 let) je tomu naopak, neboť ti, za nejvýznamnější zdroj informací považují sociální sítě.



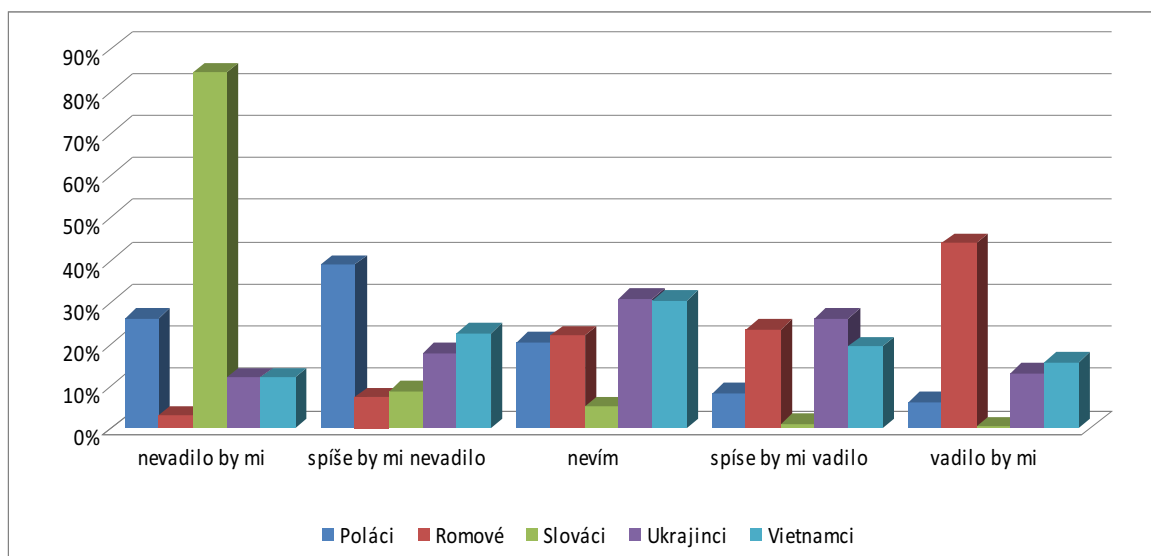
Graf 13 - Porovnání zdrojů informací na základě věku žáků

Otázka 20 – Za sousedy by mi nevadilo mít příslušníky národnostní menšiny?

Dvacátá položka v dotazníku měla za úkol zmapovat, zda by žákům vadilo, mít za sousedy příslušníky národnostních menšin (Poláci, Romové, Slováci, Ukrajinci, Vietnamci). Výsledkem bylo zjištění, že by žákům nevadilo, či spíše nevadilo mít za své sousedy Slováky (93%) či Poláky (65%). Naopak mít za sousedy národnostní menšinu Romů by vadilo či spíše vadilo 68% žáků. Ukrajinci by jako sousedé nevadili či spíše nevadili 30% žáků a naopak 39% by vadili či spíše vadili. Obdobně je tomu také u národností menšiny Vietnamců, kdy 35% žáků by nevadili či spíše nevadili a 35% žáků by vadili či spíše vadili.

Národnostní menšina	1		2		3		4		5		Celkem	
	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.	A. č.	R. č.
Poláci	50	26%	74	39%	39	20%	16	8%	12	7%	191	100%
Romové	6	3%	14	7%	42	22%	45	24%	84	44%	191	100%
Slováci	161	84%	17	9%	10	5%	2	1%	1	1%	191	100%
Ukrajinci	23	12%	34	18%	59	31%	50	26%	25	13%	191	100%
Vietnamci	23	12%	43	23%	58	30%	37	19%	30	16%	191	100%

Tabulka 21 - Příslušníci národnostních menšin jako sousedé žáku ze ZŠ Otrokovice



Graf 14 - Příslušníci národnostních menšin jako sousedé žáků ze ZŠ Otrokovice

Otázka 21 – Mé postoje k národnostním menšinám celkově jsou?

Poslední položka v dotazníku měla za úkol zmapovat, jaký je celkový postoj žáků ze ZŠ v Otrokovicích ke všem národnostním menšinám. Tato položka je pro nás důležitá, neboť na jejím základě budeme vyhodnocovat dílčí výzkumné otázky. Žáci zde opět odpovídali podle škály 1 – 5 (1- pozitivní, 5 – negativní). Na základě zjištění můžeme tedy konstatovat, že nejvíce žáků (37%) chová k příslušníkům národnostních menšin neutrální postoj. Další v pořadí nejpočetnější odpovědí u žáků bylo spíše pozitivní hodnocení (22%). Spíše negativní postoj k příslušníkům národnostních menšin má celkem 19% žáků a negativní postoj 12% žáků. Pozitivní postoj zaujímá k příslušníkům národnostních menšin 10% žáků ze ZŠ v Otrokovicích. Rozdíly mezi postoji na základě pohlaví, sídla ZŠ a věku se budeme zabývat v podkapitole 6.4.2.

		A. č.	R. č.
Žáci celkem	1	19	10%
	2	42	22%
	3	70	37%
	4	37	19%
	5	23	12%
Celkem		191	100%

Tabulka 22 - Celkové postoje žáků k národnostním menšinám

6.4 Vyhodnocení výzkumných otázek

V této části DP se zaměříme na vyhodnocení hlavního cíle DP a dílčích cílů DP.

6.4.1 Vyhodnocení hlavního cíle

Hlavním cílem této DP bylo zjistit jaké jsou postoje žáků ZŠ v Otrokovicích k národnostním menšinám konkrétně k Polákům, Romům, Slovákům, Ukrajincům a Vietnamcům.

Postoje žáků ZŠ Otrokovice k polské národnostní menšině.

S příslušníky polské národnostní menšiny se skoro polovina žáků (46%) nikdy osobně nesešla, přesto v pořadí sympatií národů mezi 5 zkoumanými národnostními menšinami obsadili 2. místo s průměrem 2,518. Celkový postoj žáků k Polákům ve škále 1 -5 (1-pozitivní, 5 – negativní) je v průměru 2,298 a opět zde tato národnostní menšina obsadila druhé místo v celkovém hodnocení. Příjemným zjištěním je také ten fakt, že celkem 65% žáků by nevadilo či spíše nevadilo mít příslušníky polské národnostní menšiny za sousedy.

Postoje žáků ZŠ Otrokovice k romské národnostní menšině.

Postoj žáků a studentů k romské národnostní menšině byl v předešlých výzkumech (Hetmer a Cedidlové) velmi negativní. Jedním z důvodů, proč byla v našem dotazníku zařazena otázka: „Setkali jste se někdy s příslušníkem národnostní menšiny?“, byl ten, že jsme chtěli posoudit zda je tento negativní postoj založen na špatné zkušenosti žáků s Romy, či na předsudcích a stereotypech. Celkem 9% žáků uvedlo, že jejich setkání s Romy bylo pozitivní, 10% žáků uvedlo spíše pozitivní a 27% žáků uvedlo, že toto setkání bylo neutrální. Dalších 24% žáků se s Romy nikdy osobně nesešlo. Naopak 18% žáků uvedlo, že setkání bylo spíše negativní a 12% žáků setkání považovalo za negativní. Můžeme tedy říci, že celkem 70% žáků nezažilo s Romy nepříjemný zážitek. Paradoxem však zůstává, že ani v našem hodnocení si Romové nevedli nejlépe. V celkovém pořadí sympatií národů se Romové umístili na posledním 5. místě s alarmujícím průměrem 4,445. V postojích žáků si Romové opět vedli nejhůře, ale žáci zde byli mírnější a průměrná hodnota zde činí 3,550. Více jak polovina žáků (68%) dále uvedla, že by jim vadilo či spíše vadilo mít příslušníky romské národnostní menšiny za sousedy.

Postoj žáků ZŠ Otrokovice ke slovenské národnostní menšině

Postoj žáků ke slovenské národnostní menšině dopadl velmi pozitivně. Celkem 87% žáků uvedlo, že jejich setkání se Slováky bylo pozitivní či spíše pozitivní. Také postoj žáků k příslušníkům slovenské národnostní menšiny na škále 1 – 5 dosáhl vynikajícího průměru 1,424. V celkovém pořadí národů dle sympatií se Slováci umístili na prvním místě s celkovým průměrem 1,298. Jako sousedé by Slováci nevadili 93% žáků, což považujeme za výborné hodnocení.

Postoj žáků ZŠ Otrokovice k ukrajinské národnostní menšině

S příslušníky ukrajinské národnostní menšiny se nikdy nesetkala více jak polovina žáků (57%) ze ZŠ v Otrokovicích což je nejvíce ze všech zkoumaných národnostních menšin. Naopak 34% žáků uvedlo, že setkání s Ukrajinci bylo pozitivní či spíše pozitivní. Pouze 9% žáků uvedlo, že setkání s Ukrajinci bylo spíše negativní či negativní. Přesto se příslušníci ukrajinské národnostní menšiny umístili až na 4. místě v celkovém hodnocení národů dle sympatií s průměrnou hodnotou 3,581. V postojích žáků k příslušníkům národnostních menšin na škále 1 – 5 obdrželi Ukrajinci průměrnou hodnotu 2,874. Zda by žákům vadilo mít za sousedy příslušníky ukrajinské národnostní menšiny uvedlo 31% žáků, že neví. Dalším 30% žáků by mít za sousedy Ukrajince nevadilo či spíše nevadilo a 39% žáků by to naopak vadilo či spíše vadilo.

Postoj žáků ZŠ Otrokovice k vietnamské národnostní menšině

Naprostá většina žáků (82%) uvedla, že jejich setkání s příslušníky vietnamské národnostní menšiny bylo pozitivní, spíše pozitivní či neutrální. S Vietnamci se nikdy osobně nesetkalo celkem 13% žáků, pouze 5% žáků uvedlo, že pro ně setkání bylo negativní či spíše negativní. V postojích žáků na příslušníky národnostní menšiny obsadili Vietnamci 3. místo v celkovém průměru 2,639. V pořadí národů dle sympatií obsadili Vietnamci také 3. místo, zde průměr činil 3,126. Pokud porovnáme výsledky otázky, zda by vadilo žákům ze ZŠ Otrokovice mít za sousedy příslušníky vietnamské národnostní menšiny, zjistíme zde zajímavou shodu, neboť 35% žáků by to spíše vadilo či vadilo a 35% by to spíše nevadilo či nevadilo. Zbýlých 30% žáků odpovědělo neví.

Shrnutí postojů žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám

Pro vyhodnocení celkových postojů použijeme průměrné hodnocení národnostních menšin z otázek 16 a 17.

Na základě uvedených údajů, můžeme konstatovat, že nejvíce pozitivní postoj mají žáci ze ZŠ Otrokovice ke slovenské národnostní menšině, kdy na škále 1 – 5 (1- pozitivní, 5 - negativní) obdrželi Slováci výbornou průměrnou hodnotu 1,361. Na druhém místě se umístili příslušníci polské národnostní menšiny s celkovým průměrem 2,408. Můžeme tedy říci, že postoj žáků ze ZŠ Otrokovice je k Polákům spíše pozitivní. Příslušníci vietnamské národnostní menšiny dosáhli průměrné hodnoty 2,883. Postoj žáků k Vietnamcům tak považujeme za neutrální. Neutrální postoj zaujímají žáci také k příslušníkům ukrajinské národnostní menšiny, kde průměrná hodnota činí 3,228. Na posledním 5. místě se umístili příslušníci romské národnostní menšiny s celkovým průměrem 3,998. Žáci tak k Romům zaujímají spíše negativní postoj.

Národnostní menšina	průměr otázka 16	průměr otázka 17	celkový průměr
Poláci	2,298	2,518	2,408
Romové	3,55	4,445	3,998
Slováci	1,298	1,424	1,361
Ukrajinci	2,874	3,581	3,228
Vietnamci	2,639	3,126	2,883

Tabulka 23 - Celkový postoj k národnostním menšinám

6.4.2 Vyhodnocení dílčích cílů

Dílčí cíle této DP budou vyhodnoceny pomocí testu dobré shody chí-kvadrát (výzkumná otázka 1.) a testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (výzkumná otázka 2, 3, 4). Chráska (2007, s. 76) dodává, že tato metoda je vhodná pro zpracování nominálního (popř. ordinálního) měření při zpracování dat z dotazníkového šetření.

Liší se četnosti nejoblíbenějších zdrojů informací, které ovlivňují postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám?

H₀: Četnosti žáků, kteří vybírají nejoblíbenější zdroje informací, jsou stejné.

H_a: Četnosti žáků, kteří vybírají nejoblíbenější zdroje informací, jsou rozdílné.

Data pro výpočet jsme získali z tabulky 20.

Testování významnosti provedeme na hladině významnosti 0,05.

Zdroj informací	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Rodina	44,00	31,83	12,17	149,11	4,69
Vrstevníci	4,00	31,83	-27,83	774,51	24,33
Internet	43,00	31,83	11,17	124,77	3,92
TV	35,00	31,83	3,14	9,86	0,31
Sociální síť	40,00	31,83	8,17	66,75	2,10
Učitel	25,00	31,83	-6,83	46,65	1,46
Σ	191,00	191,00			36,81

Tabulka 24 - Nejoblíbenější zdroje informací.

Počet stupňů volnosti: $6 - 1 = 5$ stupňů volnosti

Hodnota testového kritéria pro stupně volnosti (5) při zvolené hladině významnosti 0,05 činí: $\chi_{20,05}^2(5) = 11,070$.

$$x^2 = 36,81$$

Zjišťujeme, že: $x^2 > x_{20,05}^2 = 36,81 > 11,070$ Odmítáme H_0 .

Na základě zjištění uvádíme, že: „Četnosti žáků, kteří vybírají nejoblíbenější zdroje informací, jsou rozdílné“.

Liší se postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám vzhledem k jejich věku?

H_0 : Postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám jsou u všech věkových kategorií stejné.

H_a : Postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám se liší dle věku.

Data pro výpočet jsme získali z následující tabulky, kterou jsme vypracovali na základě odpovědí respondentů z otázky 21.

Věk		Celkem	
		A.č.	R.č.
11-12let	1	8	9%
	2	24	26%
	3	29	31%
	4	20	22%
	5	11	12%
Celkem		92	100%
14-15let	1	11	11%
	2	18	18%
	3	41	41%
	4	17	17%
	5	12	12%
Celkem		99	100%

Tabulka 25 - Postoje k národnostním menšinám dle věku žáků

Položky 1 – 5 značí postoje (1 – pozitivní, 2 – spíše pozitivní, 3 – neutrální, 4- spíše negativní, 5 – negativní). Testování významnosti provedeme na hladině významnosti 0,05.

	Pozitivní	Spíše pozitivní	Neutrální	Spíše negativní	Negativní	
11-12 let	8 (9,15)	24 (20,23)	29 (33,72)	20 (17,82)	11 (11,08)	92
14-15 let	11 (9,85)	18 (21,77)	41 (36,28)	17 (19,18)	12 (11,92)	99
	19	42	70	37	23	191

Tabulka 26 - Kontingenční tabulka 1

Počet stupňů volnosti: $f = (r-1) * (s-1)$

$$f = (2-1) * (5 - 1) = 1 * 4 = \underline{\underline{f = 4}}$$

Testové kritérium χ^2 součet všech hodnot $(P-O)^2 / O$ pro všechna pole kontingenční tabulky $(0,144+0,134+0,703+0,652+0,661+0,661+0,267+0,267+0,001+0,007)$ $\chi^2 = 3,497$.

Hodnota testového kritéria pro stupně volnosti $f=4$ při zvolené hladině významnosti 0,05 činí: $\chi_{20,05}^2(4) = 9,488$.

Zjistíme, že: $\chi^2 < \chi_{20,05}^2 = 3,497 < 9,488$ Nemůžeme odmítnout H_0 .

Můžeme tedy konstatovat, že mezi postoji žáků ze ZŠ Otrokovice na základě věku, není rozdíl.

Liší se postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám vzhledem k pohlaví?

H_0 : Postoje dívek a chlapců ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám jsou ve stejné míře.

H_a : Postoje dívek a chlapců ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám jsou rozdílné.

Data pro výpočet jsme získali z následující tabulky, kterou jsme vypracovali na základě odpovědí respondentů z otázky 21.

Pohlaví		Celkem	
		A.č.	R. č.
Dívky	1	7	7%
	2	22	23%
	3	39	40%
	4	19	19%
	5	11	11%
Celkem		98	100%
Chlapci	1	12	13%
	2	20	22%
	3	31	33%
	4	18	19%
	5	12	13%
Celkem		93	100%

Tabulka 27 - Postoje k národnostním menšinám dle pohlaví žáků

Položky 1 - 5 opět značí postoje žáků (1 – pozitivní, 5 – negativní). Testování významnosti provedeme na hladině významnosti 0,05.

	Pozitivní	Spíše poziti- vní	Neutrální	Spíše negativní	Negativní	
dívky	7 (9,75)	22 (21,55)	39 (35,92)	19 (18,98)	11 (11,80)	98
chlapci	12(9,25)	20 (20,45)	31 (34,08)	18 (18,02)	12 (11,20)	93
	19	42	70	37	23	191

Tabulka 28 - Kontingenční tabulka 2

Počet stupňů volnosti: $f = (r-1) * (s-1)$

$$f = (2-1) * (5-1) = 1 * 4 = \underline{\underline{f = 4}}$$

Testové kritérium χ^2 : součet všech hodnot $(P-O)^2 / O$ pro všechna pole kontingenční tabulky $(0,776+0,816+0,009+0,009+0,264+0,278+0,001+0,001+0,054+0,057) \chi^2 = \underline{\underline{2,256}}$

Hodnota testového kritéria pro stupně volnosti $f=4$ při zvolené hladině významnosti 0,05 činí: $\chi_{20,05}^2(4) = \underline{\underline{9,488}}$.

Zjišťujeme, že: $\chi^2 < \chi_{20,05}^2 = 2,256 < 9,488$ Nemůžeme odmítnout H_0 .

Postoje žáků ze ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám jsou mezi dívkami i chlapci ve stejné míře.

Liší se postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám na základě sídla ZŠ?

H₀: Postoje žáků ZŠ Mánesova Otrokovice a ZŠ Trávníky Otrokovice k národnostním menšinám jsou stejné.

H_a: Postoje žáků ZŠ Mánesova Otrokovice a ZŠ Trávníky Otrokovice k národnostním menšinám jsou rozdílné.

Data jsme získali z tabulky, kterou jsme vypracovali na základě odpovědí z otázky 21.

Škola	Celkem		
	A. č.	R. č.	
ZŠ Mánesova	1	10	9%
	2	21	19%
	3	40	38%
	4	22	20%
	5	15	14%
Celkem	108	100%	
ZŠ Trávníky	1	9	11%
	2	21	25%
	3	30	36%
	4	15	18%
	5	8	10%
Celkem	83	100%	

Tabulka 29 - Postoje k národnostním menšinám na základě sídla ZŠ žáků

Položky 1 - 5 opět značí postoje žáků (1 – pozitivní, 5 – negativní). Testování významnosti provedeme na hladině významnosti 0,05

	Pozitivní	Spíše pozitivní	Neutrální	Spíše negativní	Negativní	
ZŠ Mánesova	10 (10,74)	21 (23,75)	40 (39,58)	22 (20,92)	15 (13,01)	108
ZŠ Trávníky	9 (8,26)	21 (18,25)	30 (30,42)	15 (16,08)	8 (9,9)	83
	19	42	70	37	23	191

Tabulka 30 - Kontingenční tabulka 3

Počet stupňů volnosti: $f = (r-1) * (s-1)$

$$f = (2-1) * (5-1) = 1 * 4 = \underline{\underline{f = 4}}$$

Testové kritérium χ^2 : součet všech hodnot $(P-O)^2 / O$ pro všechna pole kontingenční tabulky $(0,055+0,066+0,318+0,414+0,004+0,006+0,056+0,073+0,304+0,365) \chi^2 = 1,661$

Hodnota testového kritéria pro stupně volnosti $f=4$ při zvolené hladině významnosti 0,05 činí: $\chi_{20,05}^2(4)=9,488$.

Je dáno, že: $\chi^2 < \chi_{20,05}^2 = 1,661 < 9,488$ Nemůžeme odmítnout H_0 .

Můžeme říci, že mezi postoji žáků ZŠ Mánesova a ZŠ Trávníky k národnostním menšinám není rozdíl.

Shrnutí dílčích cílů DP

Na základě ověření hypotéz jsme zjistili, že:

- Četnosti žáků, kteří vybírají nejoblíbenější zdroje informací, jsou rozdílné.
- Mezi postoji žáků ze ZŠ Otrokovice na základě věku, není rozdíl.
- Postoje žáků ze ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám jsou mezi dívkami i chlapci ve stejné míře.
- Postoje žáků ze ZŠ Mánesova a ZŠ Trávníky k národnostním menšinám jsou stejné.

6.5 Interpretace dat

Hlavním cílem empirické části DP bylo zmapovat jaké postoje zauímají žáci ze ZŠ v Otrokovicích k příslušníkům národnostních menšin, kteří se v České republice vyskytují či žijí v největší míře (tj. Poláci, Romové, Slováci, Ukrajinci, Vietnamci). Výzkum byl proveden metodou dotazníkového šetření. Samotný výzkum byl proveden v ZŠ Mánesova Otrokovice a ZŠ Trávníky Otrokovice. Výzkumu se celkem účastnilo 191 respondentů. Dotazník obsahoval celkem 21 položek.

Na základě zpracování výsledků z dotazníkového šetření jsme získali potřebná data, která nám umožnila objasnit hlavní a dílčí cíle DP. Objasnit hlavní cíl DP nám umožnila otázka číslo 16 v dotazníku na jejímž základě jsme mohli vyhodnotit, jaké postoje žáci zauímají ke konkrétním národnostním menšinám. Z daných odpovědí bylo patrné, že nejvíce pozitivní postoje zauímají žáci ze ZŠ Otrokovice k příslušníkům slovenské národnostní menšiny. Také příslušníci polské národnostní menšiny byli žáky vnímáni spíše pozitivně. K Vietnamcům a Ukrajincům žáci zauímají neurální postoje. Postoje žáků k romské národ-

nostní menšině už za pozitivní či neutrální považovat rozhodně nemůžeme. Z výsledků je jasně patrné, že k Romům žáci zaujímají spíše negativní postoje, které z našeho pohledu dosáhly alarmujícího průměru. Hlavní výzkumný cíl byl tedy splněn a můžeme konstatovat, že nejvíce pozitivní postoje zaujímají žáci ze ZŠ v Otrokovicích ke slovenské národnostní menšině a nejvíce negativní postoje žáci zaujímají k příslušníkům romské národnostní menšiny.

Položka č. 19 v dotazníku nám umožňuje vyhodnotit první dílčí cíl DP, kterým bylo zmapovat, zda se liší četnosti nejoblíbenějších zdrojů informací, které ovlivňují postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám. Byla zde stanovena nulová a alternativní hypotéza. Na základě odpovědí respondentů byla vytvořena tabulka, kde pomocí metody dobré shody chí-kvadrát bylo zjištěno, že četnosti žáků, kteří vybírají nejoblíbenější zdroje informací, jsou rozdílné. Nulová hypotéza byla tedy odmítnuta a přijata byla hypotéza alternativní. Položka č. 21 v dotazníku nám umožnila vyhodnotit druhý, třetí a čtvrtý dílčí cíl DP. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, zda se liší postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám vzhledem k jejich věku. Také zde byla stanovena nulová a alternativní hypotéza. Pomocí metody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku bylo zjištěno, že mezi postoji žáků vzhledem k jejich věku není rozdíl. Nemůžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu. Třetím dílčím cílem jsme objasňovali, zda se liší postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám vzhledem k pohlaví. Opět byla stanovena nulová a alternativní hypotéza. Hypotézy jsme ověřovali pomocí testu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a zjistili jsme, že mezi postoji žáků vzhledem k jejich pohlaví není rozdíl. Nulová hypotéza nemůže být odmítnuta. Posledním dílčím cílem DP bylo objasnit, zda se liší postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám vzhledem k sídlu ZŠ. Po stanovení nulové a alternativní hypotézy jsme pomocí metody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku zjistili, že mezi postoji žáků na základě sídla ZŠ není rozdíl. Proto nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.

Pokud srovnáme výsledky našeho výzkumu s výsledky:

- Bábíčkové (2014, s. 51) - nenacházíme rozdíly v postojích k národnostním menšinám na základě pohlaví žáků; zaznamenáváme shodu, že žáci mají nejvíce negativní sympatie k romské národnostní menšině a neutrální postoje k Ukrajincům a Vietnamcům,

- Hetmera (2012, s. 79) - stejně jako u Hetmera nenacházíme statisticky významné rozdíly v postojích žáků na základě věku; Hetmer uvádí, že žáci z města Slavičín zaujímají spíše negativní postoje k Vietnamcům a Ukrajincům, zde se naše výsledky liší, neboť žáci ze ZŠ v Otrokovicích k těmto národnostním menšinám zaujímají neutrální postoj. V postojích k romské národnostní menšině však shodu nacházíme, neboť postoje jsou v obou případech spíše negativní,
- Cedidlové (2012, s. 48-49) - opět zaznamenáváme shodu v postojích k romské národnostní menšině; oproti Cedidlové, která uvedla, že postoje žáků nejvíce ovlivňují média, jsme došli k závěru, že žáky ze ZŠ Otrokovice nejvíce ovlivňuje rodina a vlastní zkušenost. Média považují žáci za spíše střední faktor, který má na jejich postoje vliv.

6.6 Doporučení pro praxi

Můžeme říci, že postoje každého z nás se formulují již v období dětství. Tato DP byla účelně zaměřena na žáky ZŠ, z důvodu, abychom mohli jejich postoje objektivně zmapovat. Ve výsledcích výzkumu je zarážející negativní postoj žáků k romské národnostní menšině, ačkoli celkem 70% dotazovaných žáků uvedlo, že se s Romy nikdy nesetkali či jejich setkání s nimi bylo pozitivní, spíše pozitivní a neutrální. Přesto na škále 1 -5 (1-pozitivní, 5- negativní) obdrželi Romové v sympatiích žáků alarmující průměr 4,445. V postojích k Romům pak byli žáci mírnější a zde Romové obdrželi průměr 3,550. Můžeme konstatovat, že negativní postoj k Romům zde vychází ze stereotypních názorů a předsudků, nikoli z vlastní zkušenosti. Vhodným návrhem pro zlepšení dané situace je věnovat této problematice větší pozornost. Účinným nástrojem pedagogů může být multikulturní výchova. Negativní postoje žáků k Romům byly zaznamenány také ve výzkumech Hetmera, Cedidlové či Bábíčkové, k ostatním příslušníkům národnostních menšin disponují žáci pozitivními, spíše pozitivními či neutrálními postoji. Proto zdůrazňujeme, že vzhledem k negativním postojům, které žáci mají vůči příslušníkům romské národnostní menšiny, musí být škola místem, kde budou žáci seznamováni s multikulturní výchovou díky které, se odpoutají od stereotypních názorů a předsudků, které vůči Romům mají. Za klíčové také považujeme, aby byli pedagogové vybaveni multikulturními kompetencemi, neboť právě na nich je výuka multikulturní výchovy založena.

Výsledky výzkumu tedy přinesly vcelku zásadní informace se kterými můžeme dále pracovat. Za zásadní považujeme, aby se škola stala místem, kde se žáci budou učit o toleranci k druhým a odpoutají se od svých předsudků (především k romské menšině).

ZÁVĚR

V DP jsme se zabývali problematikou „postoj žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám“. Postoje, které si žáci vytváří již ve svém mládí si většinou zachovávají i v dospělosti. Pokud tedy žáci již ve svém mladém věku zaujímají negativní postoj k příslušníkům národnostních menšin, tak je více než pravděpodobné, že tento postoj u nich bude přetrvávat i v dospělosti. Tyto negativní postoje vůči příslušníkům národnostních menšin mohou přejít k extrémům jako je rasismus či rasová diskriminace. Za účinný nástroj, který nás učí k toleranci k druhým, považujeme multikulturní výchovu.

V teoretické části DP nalezneme čtyři kapitoly, které se zabývají daným tématem. V kapitole první jsou objasněny pojmy multikulturalita, multikulturalismus a multikulturní výchova. Ve druhé kapitole se zabýváme multikulturními kompetencemi učitelů a žáků. Kapitola třetí se zabývá vymezením postojů, předsudků a stereotypů. Poslední kapitola teoretické části DP se věnuje problematice národnostních menšin, které jsou v České republice zastoupeny v největší míře (tj. Poláci, Romové, Slováci, Ukrajinci a Vietnamci). V praktické části se v úvodu věnujeme metodologii a postupu, kterým jsme získávali data. Poté následovalo vyhodnocení dotazníkového šetření, na základě kterého jsme provedli interpretaci dat.

Hlavním cílem DP bylo objasnit, jaký postoj zaujímají žáci ze ZŠ v Otrokovicích k národnostním menšinám. Po důkladné analýze výsledků z dotazníkového šetření jsme došli k závěru, že žáci zaujímají pozitivní postoj ke slovenské národnostní menšině, spíše pozitivní postoj k polské národnostní menšině, neutrální postoj k ukrajinské a vietnamské národnostní menšině a spíše negativní postoj k romské národnostní menšině. Dílčí cíle potom ukázaly, že: četnosti žáků, kteří vybírají nejoblíbenější zdroje informací, jsou rozdílné; mezi postoji žáků vzhledem k jejich věku není rozdíl; mezi postoji žáků vzhledem k jejich pohlaví není rozdíl; mezi postoji žáků na základě sídla ZŠ není rozdíl.

Výzkumem byly splněny cíle hlavní i dílčí. Výzkumu se účastnilo celkem 191 respondentů, (tj. žáků ze ZŠ Otrokovice). Dodáváme, že DP je pouze popisná a daný problém pomáhá mapovat. Tuto DP je možné předat lidem, kteří se zabývají problematikou národnostních menšin či multikulturní výchovou. Tato DP je podložena odbornou literaturou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) BÁBÍČKOVÁ, Lenka, 2014. *Postoje žáků základních škol k národnostním menšinám*. Zlín: Bakalářská práce, UTB Zlín.
- 2) BALVÍN, Jaroslav, 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-07-3.
- 3) BARŠA, Pavel, 2003 cit. podle HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB. ISBN 80-7318-424-9.
- 4) BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- 5) BITTNEROVÁ, Dana, MORAVCOVÁ, Mirjam, 2006. *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat. ISBN 80-903086-7-8.
- 6) BITTNEROVÁ, Dana, MORAVCOVÁ, Mirjam, 2012. *Etnické komunity: Kontinuita kulturní reprodukce*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-29-6.
- 7) BITTNEROVÁ, Dana, MORAVCOVÁ, Mirjam. 2013. *Etnické komunity - Romové*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-45-6.
- 8) BURYÁNEK, Jan, a kol., 2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středočeské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 80-7106-614-1.
- 9) BURYÁNEK, Jan, 2002 cit. podle HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB. ISBN 80-7318-424-9.
- 10) CEDIDLOVÁ, Michaela, 2012. *Postoje studentů středních škol k etnickým a národnostním menšinám*. Zlín: Bakalářská práce, UTB Zlín.
- 11) CICCOTTI, Serge, 2008. *Lépe porozumět sobě i ostatním: Zajímavé psychologické experimenty pro pochopení našeho chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-364-2.
- 12) DAVIDOVÁ, Eva, 2004. *Romano drom: Cesty Romů 1945-1990*. Vyd. 2. Olomouc, Photography. ISBN 80-244-0524-5.
- 13) EAGLY, Alice H, CHAIKEN, Shelly, 1998 cit. podle VÝROST, Josef, SLAMĚNÍK, Ivan, 2008. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

- 14) FISHBEIN, Martin, AJZEN, Icek, 1975 cit podle HAYES, Nicky, 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9.
- 15) GAMST, Glenn, LIANG, Christopher T, DER-KARABETIAN, Aghop, 2011 cit podle HLADÍK, Jakub, 2014. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: UTB. ISBN 978-80-7454-426-2.
- 16) GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- 17) GORDON, Willard, 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.
- 18) GRAF, Sylvie, HŘEBÍČKOVÁ, Martina, PETRJÁNOŠOVÁ, Magda, LEIX, Alicja, 2015. *Češi a jejich sousedé: meziskupinové postoje a kontakt ve střední Evropě*. Praha. Academia. ISBN 978-80-200-2489-3.
- 19) GULOVÁ, Lenka, ŠTĚPAŘOVÁ, Ema, 2004. *Multikulturní výchova v teorii praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 80-86633-14-4.
- 20) HAYES, Nicky, 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9.
- 21) HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek, 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-83-X.
- 22) HETMER, Pavel, 2012. *Postoje dětí a mládeže k národnostním menšinám*. Zlín: Diplomová práce, UTB Zlín.
- 23) HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB. ISBN 80-7318-424-9.
- 24) HLADÍK, Jakub, 2010a. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. In *Pedagogická orientace*. roč. 20, č. 4., s. 27-47. ISSN 1211-4669.
- 25) HLADÍK, Jakub, 2014. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: UTB. ISBN 978-80-7454-426-2.

- 26) HOLÁ, Andrea, JIRÁSKOVÁ, Věra, KADLECOVÁ, Šárka, KALIBOVÁ, Klára, 2012. *Já a oni jsme my: předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek*. Praha: Iustitia. ISBN 978-80-260-3742-2.
- 27) HOSKOVEC, Jiří, JANOUŠEK, Jaromír, ŠTIKAR, Jiří, 1993 cit. podle PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- 28) CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 29) JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.
- 30) JIRASOVÁ, Martina cit. podle BITTNEROVÁ, Dana, MORAVCOVÁ, Mirjam, 2006. *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat. ISBN 80-903086-7-8.
- 31) KATZ, Daniel, 1960 cit. podle NAKONEČNÝ, MILAN, 2009. *Sociální psychologie: rozšířené a přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- 32) KINCHLOE, Joe, STEINBERG, Shirley, 1997 cit. podle HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek, 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-83-X.
- 33) KOCOUREK, Jiří, cit. podle ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
- 34) KOMINAREC, Igor, KOMINARECOVÁ, Edita, 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-8068-380-8.
- 35) KOSEK, Jan, 2004. *Člověk je (ne)tvor společenský*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-591-6.
- 36) KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor, 2011 cit. podle SUCHÁNKOVÁ, Eliška, ZGARBOVÁ, Petra, 2014. *Cesty efektivního vzdělávání*. Zlín: UTB.
- 37) KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, 2001. *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido: Brno. ISBN 80-7315-004-2.

- 38) KUČEROVÁ, Stanislava, 1996 cit. podle KOMINAREC, Igor, KOMINARECOVÁ, Edita, 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-8068-380-8.
- 39) LAŠEK, Jan, 2007. *Sociální psychologie II*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-968-7.
- 40) LAUNIKARI, Mika, PUUKARI, Sauli, 2009. *Multikulturní poradenství: Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě*. Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT pro Centrum Euroguidance. ISBN 978-80-87335-07-9.
- 41) MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil, 2003 cit. dle SUCHÁNKOVÁ, Eliška, ZGARBOVÁ, Petra, 2014. *Cesty efektivního vzdělávání*. Zlín: UTB.
- 42) MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- 43) MISTRÍK, Erich, 2000 cit. podle KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2005. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Praha: Kritické myšlení.
- 44) MUSIL, Jiří, 2005. *Sociální psychologie*. Zlín: UTB. ISBN 80-7318-292-0.
- 45) NAKONEČNÝ, Milan, 1997 cit. podle PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- 46) NAKONEČNÝ, MILAN, 2009. *Sociální psychologie: rozšířené a přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- 47) POPE, Reachele L, REYNOLDS, Amy L, MUELLER, John A, 2014 cit podle HLADÍK, Jakub, 2010a. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. In *Pedagogická orientace*. roč. 20, č. 4., s. 27-47. ISSN 1211-4669.
- 48) PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- 49) PRŮCHA, Jan, 2001 cit. podle KOMINAREC, Igor, KOMINARECOVÁ, Edita, 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-8068-380-8.
- 50) PRŮCHA, Jan, 2004. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.

- 51) PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
- 52) SARTORI, Giovanni, 2011. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-380-6.
- 53) SEKYT, Viktor. cit. dle ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
- 54) SCHEU, Harald Christian, ASLAN, Erban, 2011. *Migrace a kulturní konflikty*. Praha: Auditorium. ISBN 978-80-87284-07-0.
- 55) SKÁCELOVÁ, Jana, 2004 cit. podle GULOVÁ, Lenka, ŠTĚPAŘOVÁ, Ema, 2004. *Multikulturní výchova v teorii praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 80-86633-14-4.
- 56) SUCHÁNKOVÁ, Eliška, ZGARBOVÁ, Petra, 2014. *Cesty efektivního vzdělávání*. Zlín: UTB.
- 57) SULITKA, Andrej, cit. podle ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.
- 58) ŠATAVA, Leoš, 2009. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Vyd. 2. Praha: SLON. ISBN 978-86429-83-0.
- 59) ŠATAVA, Leoš, 2009 cit. podle PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- 60) ŠIROŇOVÁ, Táňa 1998 cit. podle ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.
- 61) ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.
- 62) ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
- 63) ŠVEC, Vlastimil, HRBÁČKOVÁ, Karla, 2007. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu*. Zlín: UTB. ISBN 978-80-7318-547-3.
- 64) ŠVINGALOVÁ, DANA, 2007. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení. ISBN 978-80-903953-0-5.

- 65) TESARŮ, Filip, 2007. *Etnické konflikty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-097-9.
- 66) TOMÁŠKOVÁ, Petra, cit. podle ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
- 67) VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- 68) VÝROST, Josef, SLAMĚNÍK, Ivan, 2008. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- 69) WEINEROVÁ, Renata, 2014. *Romové a stereotypy: výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2632-1.
- 70) WEINEROVÁ, Renata, 2014 cit. podle BITTNEROVÁ, Dana, MORAVCOVÁ, Mirjam. 2013. *Etnické komunity - Romové*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80.
- 71) WOLF, JOSEF, 2000. *Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti – Člověk a jeho svět II*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0099-4.
- 72) ŽÁK, Petr, 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press. ISBN 80-215-0457-5.

Internetové zdroje

- 1) CURLYKIDZ. Multicultural competence by Paul Kivel. www.curlykidz.files.wordpress.com [online] 2007 [2015-11-13]. Dostupné z: <https://curlykidz.files.wordpress.com/2009/10/multiculturalcompetence.pdf>
- 2) ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Národnostní struktura obyvatel 2011. www.czso.cz [online] 2011 [2015-10-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf/d0d27736-ef15-4f4f-bf26-e7cb3770e187?version=1.0>.
- 3) DEARDORFF, Darla. The identification as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the united stated. [online] 2004 [2015-10-20]. Dostupné z: <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>

- 4) MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8. [online] 2001 [2015-10-15]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- 5) NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *www.nuv.cz* [online] 2007 [2015-10-15]. Dostupné z:
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- 6) UNITED NATIONS. Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace. *www.osn.cz* [online] 2015 [2015-10-23]. Dostupné z:
<http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-ras.diskriminace.pdf>
- 7) PRŮŘEZOVÁ TÉMATA A ČTENÁŘSTVÍ. Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání. *www.ptac.cz* [online] 2009 [2015-10-18]. Dostupné z:
http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf
- 8) SCIO. Analýza rozvoje klíčových kompetencí. *www.scio.cz* [online] 2013 [2015-10-17]. Dostupné z:
<https://www.scio.cz/o-vzdelavani/analyzy-a-studie-spolecnosti-scio/klicovky.asp>
- 9) VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice. *www.vlada.cz* [online] 2013 [2015-10-24]. Dostupné z:
http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/dokumenty-rady/zprava_2012_tiskarna.pdf

Zákony

- 1) ČESKO. Zákon č. 273 ze dne 2. srpna 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2001, částka 104. Dostupný také z:

http://www.zakonyawebu.cz/cgi-bin/khm.cgi?typ=1&page=khm:SSBCA1/SBCA1104.HTM;ca273_2001_00

- 2) ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z:

<http://www.zakonyawebu.cz/cgi-bin/khm.cgi?typ=1&page=khc:SBA4561A>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DP	Diplomová práce
ČR	Česká republika
OSN	Organizace spojených národů
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Sb.	Sbírka zákonů
Tj.	To je
USA	United States of America
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 - Smysl multikulturní výchovy (Zdroj: Průcha 2011, s. 16).....</i>	<i>16</i>
<i>Obrázek 2-- Rovina klíčových kompetencí (Zdroj: Belz a Siegris, 2001, s. 170)</i>	<i>30</i>
<i>Obrázek 3 - Význam multikulturních kompetencí (Zdroj: Hladík 2004, s.32).....</i>	<i>31</i>
<i>Obrázek 4 - Řetězec znázorňující průběh procesu změny postoje (Zdroj: Výrost, 2008, s. 141).....</i>	<i>38</i>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Metody multikulturní výchovy (Zdroj: Hladík 2006, s. 30)	24
Tabulka 4 - Respondenti dle pohlaví, třídy a věku	59
Tabulka 5- Setkání žáků ZŠ Otrokovice s multikulturní výchovou.....	60
Tabulka 6 - Integrace menšin do české společnosti	62
Tabulka 7 - Práva menšin v ČR	62
Tabulka 8 - Strach z příslušníků národnostních menšin	63
Tabulka 9 - Důležitost charakteru versus národnost člověka	64
Tabulka 10 - Obohacení kulturou a hodnotami příslušníků národnostních menšin	64
Tabulka 11 - Diskriminace příslušníků národnostních menšin v ČR	65
Tabulka 12 - Tolerance českého národa k příslušníkům národnostních menšin	65
Tabulka 13 - Odtazitost a nedůvěra příslušníků národnostních menšin	66
Tabulka 14 - Vlastní školy pro příslušníky národnostních menšin.....	66
Tabulka 15 - Setkání s příslušníky národnostních menšin.....	68
Tabulka 16 - Zmapování postoje žáků ZŠ Otrokovice k jednotlivým příslušníkům národnostních menšin.....	69
Tabulka 17 – Národy dle sympatií žáků ZŠ Otrokovice.....	70
Tabulka 18 - Pořadí národů dle sympatií	71
Tabulka 19 - Vliv faktorů na postoje žáků.....	71
Tabulka 20 - Zdroje informací o příslušnících národnostních menšin	73
Tabulka 21 - Příslušníci národnostních menšin jako sousedé žáku ze ZŠ Otrokovice.....	74
Tabulka 22 - Celkové postoje žáků k národnostním menšinám	75
Tabulka 23 - Celkový postoj k národnostním menšinám	78
Tabulka 24 - Nejoblíbenější zdroje informací.	79
Tabulka 25 - Postoje k národnostním menšinám dle věku žáků.....	80
Tabulka 26 - Kontingenční tabulka 1.....	80
Tabulka 27 - Postoje k národnostním menšinám dle pohlaví žáků	81
Tabulka 28 - Kontingenční tabulka 2.....	81
Tabulka 29 - Postoje k národnostním menšinám na základě sídla ZŠ žáků.....	82
Tabulka 30 - Kontingenční tabulka 3.....	82

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 - Základní informace o respondentech</i>	59
<i>Graf 2 - Složení respondentů dle sídla školy</i>	60
<i>Graf 3 - Setkání žáků s multikulturní výchovou dle sídla ZŠ v Otrokovicích</i>	61
<i>Graf 4 - Strach z příslušníků národnostních menšin dle věku</i>	63
<i>Graf 5 - Rozdílnost v názorech žáků na základě sídla ZŠ k výroku č. 14</i>	67
<i>Graf 6 - Setkání s příslušníky národnostních menšin</i>	68
<i>Graf 7 - Zmapování postoje žáků k jednotlivým příslušníkům národnostních menšin</i>	69
<i>Graf 8 - Národy dle sympatií žáků ZŠ Otrokovice</i>	70
<i>Graf 9 - Pořadí národů dle sympatií</i>	71
<i>Graf 10 - Vliv faktorů na postoje žáků</i>	72
<i>Graf 11 - Faktory působící na postoje žáků dle věku</i>	72
<i>Graf 12 - Zdroje informací o příslušnicích národnostních menšin</i>	73
<i>Graf 13 - Porovnání zdrojů informací na základě věku žáků</i>	74
<i>Graf 14 - Příslušníci národnostních menšin jako sousedé žáků ze ZŠ Otrokovice</i>	75

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY

Milí žáci,

jmenuji se Veronika Gajdošková a jsem studentkou 2. ročníku UTB ve Zlíně navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika. Na vaší škole provádím průzkum ke své diplomové práci, která zkoumá „Postoje žáků ZŠ Otrokovice k národnostním menšinám.“ Proto bych vás ráda požádala o upřímné vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní.

1. **Jste:**
a) dívka
b) chlapec
2. **Studuji na:**
a) ZŠ Mánesova Otrokovice
b) ZŠ Trávníky Otrokovice
3. **Jsem žákem:**
a) 6. třídy
b) 9. třídy
4. **Kolik je vám let?** ... let
5. **Setkali jste se v rámci svého studia s multikulturní výchovou?**
a) ano
b) ne

Sada výroků, na následující otázky odpovězte dle vašich jednotlivých preferencí.

1=souhlasím; 2= spíše souhlasím; 3= nevím; 4= spíše nesouhlasím; 5= nesouhlasím

6. **Pokud se chtějí příslušníci národnostních menšin integrovat do české společnosti, tak se musí vzdát svých kulturních hodnot a tradic.**

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

7. **Příslušníci národnostních menšin by měli mít stejná práva jako občané ČR.**

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

8. **Přítomnost příslušníka národnostní menšiny v mé blízkosti ve mně vyvolává pocit strachu.**

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

9. **Na národnosti člověka nezáleží, důležitý je jeho charakter.**

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

10. **Kultura a tradice příslušníků národnostních menšin mě obohacuje.**

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

11. **Příslušníci národnostních menšin jsou v ČR diskriminováni.**

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

12. **Český národ je k příslušníkům národnostních menšin tolerantní.**

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

13. **Příslušníci národnostních menšin jsou k české společnosti otažití a nedůvěřiví.**

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

14. **Příslušníci národnostních menšin by měli navštěvovat své vlastní školy.**

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

15. **Setkali jste se někdy osobně s příslušníkem národnostní menšiny? (Označte v každém řádku, dle Vašich osobních zkušeností.**

1= ano, setkání bylo pozitivní; 2= ano, setkání bylo spíše pozitivní; 3= ano, setkání bylo neutrální; 4= ano, setkání bylo spíše negativní; 5=ano, setkání bylo negativní; 6= ne, nesetkal jsem se)

Národnost	1	2	3	4	5	6
Poláci						
Romové						
Slováci						
Ukrajinci						
Vietnamci						

16. **Uveďte Váš názor k jednotlivým národnostním menšinám,**(označte v každém řádku dle svých preferencí. 1= pozitivní; 2= spíše pozitivní; 3= neutrální; 4= spíše negativní; 5= negativní)

Národnost	1	2	3	4	5
Poláci					
Romové					
Slováci					
Ukrajinci					
Vietnamci					

17. **Za nejvíce sympatický národ považují?** Seřadte dle Vašich preferencí (1= nejvíce sympatický národ; 5= nejméně sympatický národ)

Národnost	1	2	3	4	5
Poláci					
Romové					
Slováci					
Ukrajinci					
Vietnamci					

18. **Do jaké míry, podle Vašeho názoru, ovlivňují uvedené faktory Vaše postoje vůči jiným kulturám a národnostním menšinám?** (1 = maximálně mě ovlivňuje; 5 = vůbec mě neovlivňuje)

Faktor	1	2	3	4	5
Rodina					
Vrstevníci					
Média					
Vlastní zkušenost					
Jiný faktor?.....					

19. **Nejvíce informací o příslušnicích národnostních menšin získávám od?** Seřadte dle Vašich osobních zkušeností (1= zdroj nejvíce informací; 6= zdroj nejméně informací)

Zdroj	1	2	3	4	5	6
Rodina						
Vrstevníci						
Internet						
Televize						
Sociální sítě						
Učitelé/škola						
Jiný zdroj?.....						

20. **Za sousedy by mi nevadilo mít příslušníky národnostní menšiny?** (1= nevadilo by mi; 2= spíše by mi nevadilo; 3=nevím; 4=spíše by mi vadilo; 5=vadilo by mi)

Národnost	1	2	3	4	5
Poláci					
Romové					
Slováci					
Ukrajinci					
Vietnamci					

21. **Mé postoje k národnostním menšinám celkově jsou?** (Uveďte dle svých preferencí 1=pozitivní, 2 = spíše pozitivní; 3 =neutrální; 4 = spíše negativní; 5 = negativní)

1	2	3	4	5

Děkuji za Vaše odpovědi.