

Multikulturní kompetence u učitele na základní škole

Bc. Michaela Jurčíková

Diplomová práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela JURTÍKOVÁ**
Studijní program: **N 7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Téma práce: **Kompetence učitelů multikulturní výchovy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerže a studium odborné literatury. Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy, kompetencí učitelů při multikulturní výchově.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu s použitím Q metodologie (Q třídění a Q faktorová analýza).
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Pope, R.L., Reynolds, A. Multicultural competence in student in student affairs. San Francisco: Jossey-Bass, 1958. ISBN 0-7879-6207.

Pelcová, N. Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a další vzdělávání učitelů. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1954. ISBN 978-80-7290-277.

Průcha, J. Multikulturní výchova: příručka nejen pro učitele. Praha: triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

Coelho, E. Teaching and learning in multicultural schools. Philadelphia: Taylor and Francis. 1998. ISBN 1-85359-383-4.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

14. ledna 2010

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2010

Ve Zlíně dne 14. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

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 25. 4. 2010

Milada Juroš

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 nevydělčně 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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem multikulturní kompetence u itele. Teoretická část pojednává o multikulturní výchově, o kompetencích obecně, o profesních a multikulturních kompetencích u itele. Z těchto poznatků vychází část praktická. V rámci výzkumu byl vytvořen list multikulturních kompetencí u itele, jež respondenti učitelé Houndsfield Primary School in London a 1. Základní školy v Holešově mohli seřadit od nejvíce důležitých k nejméně důležitým. Cílem kvantitativního výzkumu bylo na základě získaných dat porovnat tyto výsledky názorů učitelů mezi sebou, a zjistit, zda jsou mezi hodnocením multikulturních kompetencí významné rozdíly.

Klíčová slova: multikulturní výchova, kompetence, multikulturní kompetence

ABSTRACT

This thesis is focused on the theme of teachers' multicultural competencies. The theoretical part of the thesis deals with problems of multicultural education, about competencies in general and about teachers' multicultural competencies. This theoretical frame is the starting point for the practical part of the thesis. The practical part is based on a quantitative approach. For this research a list of multicultural competencies was created, which teachers from Houndsfield Primary School and Primary School in Holešov had to arrange in order of priority from the most important to the less important. The aim of the research was to compare these results with each other and to find out if there are any differences in multicultural competencies evaluation.

Keywords: multicultural education, competence, multicultural competence

Děkuji Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za možnost pracovat pod jeho odborným dohledem, za cenné rady a připomínky při psaní práce.

Rovněž děkuji učitelkám, kteří se účastnili výzkumu za jejich ochotu.

V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ÁST	11
1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	12
1.1 POJEM MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	12
1.2 DEFINICE POJMU.....	13
1.3 POJETÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	15
1.4 CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	17
1.5 OBSAH MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	19
1.6 METODY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	20
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE TŘKOLNÍM VZD LÁVÁNÍ.....	22
2.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA ĚSKÉ ZÁKLADNÍ TŘKOLE	22
2.1.1 Rámcový vzd lávací program pro základní vzd lávání	22
2.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA ANGLICKÉ ZÁKLADNÍ TŘKOLE	26
3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VZD LÁVÁNÍ PEDAGOG	32
3.1 U ITELOVY POSTOJE K MULTIKULTURNÍ VÝCHOV	32
3.2 P ÍPRAVA U ITELE NA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU A VZD LÁVÁNÍ.....	34
4 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE U ITELE.....	40
4.1 POJEM KOMPETENCE V PEDAGOGICE	40
4.1.1 Definice pojmu kompetence	40
4.2 KLÍ OVÉ KOMPETENCE.....	41
4.2.1 Základní d lení klí ových kompetencí.....	42
4.2.1.1 P ehled klí ových kompetencí D. Mertense	42
4.2.1.2 Tradi ní p ehled klí ových kompetencí dle Belze a Siegrista	42
4.2.1.3 Odborné, osobnostní a sociální kompetence dle Itala a Knöferla	43
4.3 PROFESNÍ KOMPETENCE U ITELE	44
4.3.1 Klí ové profesní kompetence u itele.....	44
4.4 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	47
4.4.1 Pojem multikulturní kompetence	47
4.4.2 Definice multikulturní kompetence	47
4.4.3 Modely interkulturní kompetence	49
4.4.3.1 Model interkulturní kompetence dle M. Morgensternové	49
4.4.3.2 Fantiniho model interkulturní kompetence.....	51
4.4.3.3 T ístranný model multikulturní kompetence.....	52
4.4.3.4 Pyramidový model interkulturní kompetence D. K. Deardorffové.....	53
4.4.3.5 Procesuální model interkulturní kompetence D. K. Deardorffové.....	54
4.4.4 Charakteristiky multikulturní kompetentních pracovník	56
4.4.5 Kulturní vnímavé vyu ování	58
4.4.5.1 Role a odpovědnosti u itele	60
4.4.6 Interkulturní komunikace.....	60
4.4.7 Rozvíjení multikulturních kompetencí	61
II PRAKTICKÁ ÁST.....	64
5 P ÍPRAVA A PR B H VÝZKUMU.....	65

5.1	CÍLE VÝZKUMU	65
5.2	DRUH VÝZKUMU	66
5.3	HYPOTÉZY	66
5.4	PROMĚNNÉ.....	66
5.5	VÝZKUMNÝ VZOREK	67
5.6	METODY A TECHNIKY VÝZKUMU	67
5.7	ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMU	73
5.8	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	73
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	74
6.1	VÝSLEDKY Q-METODOLOGIE U ITEL 1. ZŠ HOLEŠOV.....	74
6.1.1	Výsledky hodnocení pro oblasti multikulturní v domosti, schopnosti a dovednosti, osobní charakteristiky a pedagogické kompetence	76
6.2	VÝSLEDKY Q-METODOLOGIE U ITEL HOUNDSFIELD PRIMARY SCHOOL.....	83
6.2.1	Výsledky hodnocení pro oblasti multikulturní v domosti, schopnosti a dovednosti, osobní charakteristiky a pedagogické kompetence	85
6.3	POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ MEZI ŠKOLAMI	91
6.4	ANALÝZA ROZPTYLU Ó ANOVA	92
6.5	PEARSONŮV KOEFICIENT KORELACE	95
6.6	ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ VÝZKUMU	99
	ZÁVĚR.....	103
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	104
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	110
	SEZNAM OBRÁZKŮ	111
	SEZNAM TABULEK	112
	SEZNAM PŘÍLOH	114

ÚVOD

Multikulturní výchova je stále poměrně mladý pojem a není pevně ukotvena v oblasti výchovy a vzdělávání, z čehož plyne, že pro ni není vymezen a akceptován univerzální pojmový aparát a jednotná definice. V multikulturní výchově jde o výchovu a vzdělávání, což je náplň práce učitelů. Z hlediska této profese je důležité vymezení specifických in-
ností a náplň práce učitelů v oboru multikulturní výchovy.

Protože jsem v rámci zahraniční práce na základní škole ve Velké Británii získala zkušenosti s multikulturní výchovou, rozhodla jsem se v rámci mé diplomové práce zaměřit na téma multikulturní kompetence učitele.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. Teoretickou část jsem rozdělila do čtyř hlavních kapitol. Zabývám se pojmem multikulturní výchovy a jejími definicemi, vymezuji její základní cíle, obsah a metody. V rámci druhé kapitoly se zabývám kolním vzděláváním v České republice a ve Velké Británii a zakotvením multikulturní výchovy v něm. Třetí kapitola se zaměřuje na osobnost učitele a podotýkám na důležitosti přípravy učitelů k této výchově a osvojení si multikulturních kompetencí. V poslední kapitole se věnuji konkrétnímu pojmu multikulturní kompetence učitele a představuji modely multikulturní kompetence. Hlavním cílem teoretické části je podat teoretický základ pro praktickou část.

V praktické části diplomové práce je základem Q-metodologie, pomocí které jsme zjišťovali nejdůležitější multikulturní kompetence pro učitele na české a anglické základní škole. Hlavním cílem praktické části je zjistit, na základě statistických analýz, rozdíl mezi hodnocením učitelů těchto škol.

I. TEORETICKÁ ÁST

1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

1.1 Pojem multikulturní výchova

Souasný sv t se neustále zmenšuje, jsou bourány mnohé hranice mezi státy, lidé z různých koutů světa se setkávají za vzděláním i za prací. Česká republika je i navzdory tomto trendu ve srovnání s jinými státy kulturně relativně homogenní. Musíme ale počítat s tím, že tyto globalizační trendy budou zesilovat a můžeme očekávat výraznější mezikulturní kontakty. Proto i české školství musí připravovat žáky na život v multikulturní společnosti a předjet negativním aspektům mezikulturních kontaktů jako jsou xenofobie, intolerance a rasismus.

Konflikty mezi etnickými, rasovými a náboženskými skupinami i celými národy a státy, je jeden z nejobávanějších problémů současné civilizace. Konflikty vznikají při styku příslušníků národnostních menšin s příslušníky většinové populace. Další konflikty mohou vznikat v důsledku přílivu imigrantů do určitých zemí apod. Lidstvo se musí pokoušet předcházet těmto konfliktům a jedním ze způsobů je vzdělávání multikulturní výchovy (Pracha, 2009).

Multikulturní výchova se jako koncept rozvíjí ve světě od druhé poloviny 20. století jako reakce na existenci multikulturní společnosti. Ve školství jde především o snahu připravit žáky a studenty na život a soužití v kulturně, národnostně, etnicky, sociálně, nábožensky a jinak heterogenní společnosti. V České republice jde o relativně mladý pedagogický pojem, který se používá a zejména aplikuje do pedagogiky teprve od 90. let minulého století (Vingalová, 2007).

I když je multikulturní výchova, je-li má mezinárodní rozšíření, poměrně mladý pojem, přikládá se mu značná důležitost, jak v české, ale i pro českou společnost má zvláštní význam (Pracha, 2009).

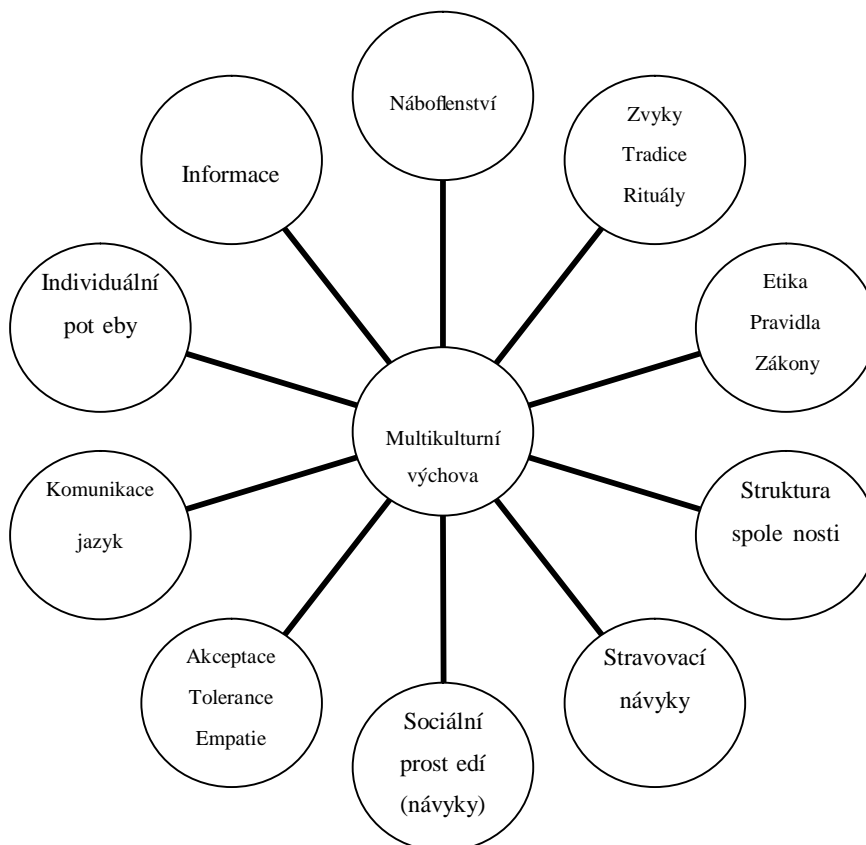
1.2 Definice pojmu

Multikulturní výchova je transdisciplinární oblast, ve které se spojují přístupy pedagogiky, kulturní antropologie, interkulturní psychologie, sociolingvistiky. Jádrem je ale pedagogika, protože jde o druh edukace se specifickým posláním (Pracha, 2009).

Vymezení pojmu multikulturní výchovy je pojímáno v odborné literatuře velmi variabilně a musím upozornit na terminologickou nejasnost. V této souvislosti se setkáváme s alternativními pojmy a definicemi.

Varcová (2008) uvádí, že multikulturní výchovu musíme chápat multidimenzionálním aspektem a popisuje faktory související s multikulturní výchovou, což znázorňuje i její následující schéma.

Obrázek 1 Schéma faktorů souvisejících s multikulturní výchovou



Základ tvoří znalost náboženství, zvyků, tradic a rituálů určité etnické skupiny. Poté je nutné se seznámit s etickými a legislativními normami dané společnosti, strukturou a jazykem. Poznání sociálního prostředí, ze kterého jedinec pochází, stravovací návyky a jeho

individuální potřeby, je velmi důležitá. Tolerance a akceptace je nezbytná (Márcová, 2008).

Prucha (2006, str. 15) definuje multikulturní výchovu jako: *šedukacíinností zaměřenou na to, aby u všech lidí z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin šlo 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 patřeních. Jsou s ní spojovány velké nadřejí znáené finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.*

Multikulturní výchova je edukační proces, díky kterému si jednotlivci vytvářejí předpoklady k pozitivnímu vnímání a hodnocení kultur, které jsou odlišné od jejich vlastních a tak regulují své chování k příslušníkům jiných kultur (Prucha, 2009).

Podle Bankse (2007) multikulturní výchova jsou tři věci: myšlenka i koncept, posun ve vzdělávací reformě, a proces. Multikulturní výchovu spojuje myšlenka, fle všichni studenti, bez ohledu na jejich pohlaví, společenskou třídu, jejich etnickou, rasovou i kulturní charakteristiku, by měli mít rovnou přístupost se vzdělávat ve škole.

Multikulturní výchova je dle Německové (2003) definovaná jako:

- Příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které fláci proflívají v interkulturním prostředí
- Výchova a vzdělávání, které směřuje k chápání a respektování jiných kultur
- Proces, ve kterém si jednotlivci utvářejí představu o rozdílech a shodách svého vlastního kulturního systému a systémů jiných, u ně se regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur
- P řístup zabezpečující příslušníkům etnických, rasových, náboženských a jiných minorit ušební prostředí a vzdělávací obsahy, které jsou přizpůsobeny jejich specifickým jazykovým, psychosociálním a kulturním potřebám

Problém související s tímto pojmem je ten, fle se tato innost označuje jako švýchova. Termín multikulturní výchova se do české republiky dostával ze zahraničí po roce 1989 a byl převzat z angl. multicultural education. Termín education znamená několik významů: je to šedukace (tj. výchova a vzdělávání), ale také špedagogika. U nás se uflíval jen ve

významu švýchova, cofl není p esné, protofe významnou slofkou multikulturní edukace je vzd lávání (Pr cha, 2006).

Jak ufl jsem se zmínila, terminologie týkající se multikulturní výchovy není jednotná. Multikulturní výchova není jediný termín, který lze v souvislosti s touto problematikou pouflít. Krom nejpuflívan j–ho termínu multikulturní výchova (multicultural education), se setkáváme také s pojmem interkulturní výchova (intercultural education), interetnická nebo multietnická výchova (interethnic, multiethnic education) jsou také zaflité. V literatu e se m flíme setkat s dal–ími termíny, globální výchova (global education), nebo mezinárodní výchova (international education), transcultural a cross-cultural education.

Nejpuflívan j–ími pojmy jsou multikulturní a interkulturní výchova, ale p eci je mezi nimi ur itý rozdíl.

Dle Interkulturního vzd lávání (2002) multikulturní znamená koexistenci alespo dvou kultur (sociokulturních skupin, minorit a majorit) vedle sebe, ale nezahrnuje jejich vzájemné styky, kulturní vým ny, spolupráci a dialog. Multikulturní m flé být kařká spole nost, pokud v ní koexistují dv a více sociokulturních skupin. Termín interkulturní zahrnuje mezikulturní vzájemnost, vým nu, mezikulturní dialog odli–ných sociokulturních skupin, a dochází je spolupráci a vzájemnému obohacování.

Interkulturní výchova dle Třarcové (2008, str. 21) šse zabývá variantami pedagogického p sobení a p ístupu k d tem i dosp lým se z etelem na sociokulturní, biologické, ekologické (vlivy flivotního prost edí), rasové a nábořenské odli–nosti.õ

1.3 Pojetí multikulturní výchovy

Pr cha (2006) uvádí ty i r zná pojetí multikulturní výchovy:

1. Multikulturní výchova jako praktická eduka ní innost

Multikulturní výchova je realizována hlavn ve –kolní výuce, kde v ur itých p edm tech jsou za len na témata o charakteristikách jiných kultur, jaké by m li fláci zaujímat postoje k p íslu–ník m jiných etnik a ras, informace k poznávání a respektování jiných národ apod. Multikulturní výchova se také realizuje skrze osv tov zam ené projekty na výstavách a festivalech, v publikacích r zných vládních a nevládních organizací, národních a mezinárodních, které souflí k t m ú el m jako –kolní multikulturní výchova Pr cha (2006).

2. Multikulturní výchova jako oblast v decké teorie

Multikulturní výchova je také velmi rozvinutá teorie, která vychází z několika v deckých disciplín. Poznatky a poznávací procedury vyufflívané v etnologii, interkulturní psychologii, srovnávací sociologii, historické v d , teorii komunikace aj. jsou d leffité pro teoretické objas ování multikulturní výchovy Pr cha (2006).

3. Multikulturní výchova jako oblast výzkumu

S v deckými teoriemi souvisí výzkum, který poskytuje nálezy o p íslu-ném úseku objektivní reality. V souvislosti s multikulturní výchovou se provád í v zahrani í, ale postupn í u nás, empirické výzkumy jev , jako jsou nap . postoje p íslu-ník jedné etnické i jazykové skupiny v í p íslu-ník m jiných etnických skupin, vnímání a respektování odli-ností v komunikaci jednotlivých etnických skupin, vznik rasových p edsudk u d tí a mládeffe, problémy vyu ování d tí imigrant v hostitelské zemi atd. Pr cha (2006).

4. Multikulturní výchova jako systém informa ních a organiza ních aktivit

Pro správné fungování v dy, výzkumu a eduka ní praxe existují podp rná za ízení ó v - decké organizace, informa ní centra, odborné knihy a asopisy aj. Existuje íroká kála odborných asopis specializovaných na problematiku multikulturní výchovy nebo úzce souvisejících témat, vytvá ejí se informa ní centra a databáze pro multikulturní výchovu, pracují n které v decké asociace pro multikulturní výchovu, jsou po ádány mezinárodní konference o multikulturní výchov atd. Pr cha (2006).

1.4 Cíle multikulturní výchovy

Z vymezení multikulturní výchovy celkem z eteln vyplývají její cíle, které by m la plnit ve spole nosti.

Dle Interkulturního vzd lávání (2002) je cílem p ipravovat studenty na flivot v kulturn pluralitní spole nosti vybavením se *interkulturními kompetencemi*, které jsou:

- Znalosti o r zných etnických a kulturních skupinách flijících v eské a evropské spole nosti
- Dovednosti orientovat se v multikulturním sv t a vyufflívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých
- Postoje tolerance, respektu a otev enosti k odli–ným skupinám a flivotním formám, v etn v domí pot ebnosti osobní angaflovanosti

Dle Mistríka (1999) se za cíl multikulturní výchovy povafluje rozvoj schopností tolerovat, i respektovat existenci jiných kultur. Pokud poznáme odli–nosti jiných kultur, neznamená to, fle to bude p iná–et její hlub–í pochopení i akceptování. Poznání odli–nosti a její tolerování je jen po áte ním cílem multikulturní výchovy. Schopnost podívat se na sv t z hlediska jiné kultury, i p ipustit, fle jiní mají právo se dívat na sv t z jiného pohledu, schopnost respektovat r znorodost, znamená akceptaci.

Akceptování znamená empatii v i jiné kultu e. Empatie v i jiné kultu e znamená, fle se ur itá kultura rozvinula z jiných lidských pot eb, fle existuje v jiném historickém, sociál–ním a geografickém prost edí. Proto musí být zákonit odli–ná od mojí vlastní kultury, musí vyznávat jiné hodnoty a normy nefl jsou moje. Znamená to také schopnost vcítit se do cít ní nositel jiné kultury, schopnost poci ovat sv t tak, jak ho cítí jako oni (Mistrík, 1999).

Cíle multikulturní výchovy sm ují od rozvoje pasivních postoj k aktivní participaci:

- Multikulturní chápání za íná tolerancí, cofl je pasivní postoj, a nemusí být je–t založený na skute ném pochopení,
- Aktivním postojem je empatie, obsahuje aktivní snahu o procít ní odli–ným postojem a vyufflívá ufl v t–í psychickou energii pro chápání druhých,
- Starostlivost, která je aktivním ob anským zaangaflováním, a obsahuje sloflitý rozvoj zru ností a schopností ob anské participace (Mistrík, 1999).

Z tohoto postupu od pasivního postoje k aktivní starostlivosti máme dle Mistríka (1999) hovořit o následujících výchovných cílech multikulturní výchovy:

- Schopnost vlenit r znorodé kultury a společenství do světové historie
- Schopnost překonat egocentrický pohled na svět.
- Schopnost vidět a chápat vzájemnou komunikaci a dynamiku kultur v historii.
- Schopnost vést dialog s jinými kulturami
- Schopnost chápat vztahy vlastní kultury s jinými kulturami.
- Schopnost být tolerantní a empatický vůči jiným kulturám a schopnost starostlivosti o jiné kultury.

Při vytváření cílů multikulturní výchovy do školní praxe nestačí pouze doplnit učební osnovy o problematiku jiných kultur, ale také musí být obsažen rozvoj schopností a zručností. Etnická a kulturní roznorodost by měla proniknout do celého školního prostředí. Školy musí budovat takové multikulturní prostředí, ve kterém příslušníci různých kulturních menšin dostávají stejné šance.

Cílem multikulturní výchovy je taková společnost, ve které se budou členové navzájem respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat. Základní strategií výchovy je vytvořit multikulturní pospolitost ve školní třídě, ale i ve škole. Věchny děti, bez ohledu na jejich odlišnosti, mají získat zkušenost spolupřítí, které se vyznačuje spravedlností, rovností, spoluprací a vzájemností. Děti z menšin se mají cítit ve společnosti jako doma a škola k tomu má přispět v co největší míře. Zkušenost multikulturní vzájemnosti je stejně důležitá i pro děti majoritní skupiny, pokud mají dospět k zodpovědnému demokratickému občanství (Tanco, 2004).

Německová (2003) si klade tři základní cíle:

- Podporovat udržení vytváření pozitivního sebepojetí, sebevědomí a skupinové identity
- Posílit vztahy mezi školou, rodinou a komunitou, ve které děti vyrůstají
- Podpořit sociální spravedlnost

1.5 Obsah multikulturní výchovy

Interkulturní výchova se zabývá s r znými cíli problematikou setkávání r zných kultur. T mito témata jsou témata společenských oborů a tato disciplína má sociologický, psychologický a kulturologický základ (Kocourek, 2008).

Témata, kterými se interkulturní výchova zabývá, jsou dle Kocourka (2008):

- Charakteristiky r zných kultur, kulturní mapování
- Srovnávání kultur
- Sledování proměn kultur a kulturní identity jedinců v důsledku jejich setkávání
- Vztahy mezi příslušníky r zných kultur
- Důsledky vztahů mezi příslušníky r zných kultur
- Praktická studia
- Multikulturalita a multikulturalismus
- Interkulturní výchova

lovka a jeho svět, dualita lidské identity, lidské vztahy jako důsledek lidské pirozenosti, lidská práva, důsledky lidských vztahů, vytváření skupinové identity lovka, teorie konfliktu a vyjednávání jsou obecné témata, kterými se interkulturní výchova zabývá. (Kocourek, 2008).

Konkrétními pojmy interkulturní výchovy, které uvádí Kocourek (2008) jsou: determinace kultury přírodním, sociálním i historickým faktorem, identita, akulturace, integrace, náboženství, civilizace, globalizace, multikulturalita, interkulturní vztahy, komunikace i interkulturní komunikace, moc a problematika národnostních a jiných menšin, konflikty, diplomacie, migrace, etnicita aj.

1.6 Metody multikulturní výchovy

Multikulturní výchovu a vzdělávání nelze efektivně uskutečňovat pouze na základě teorie. Musíme věnovat pozornost konkrétním opatřením, postupům, metodám a prostředkům, kterými se vytyčené záměry multikulturní výchovy realizují.

Dle Mařáka (2004) pro poznávání různých kultur a tradic bychom měli využívat výukové metody, které jsou založeny na spolupráci, kooperaci a vzájemné podpoře.

Vhodné je používat formy *diskuse*, připisující každému názor, k porovnání odlišných stanovisek, ale také k zaujetí shodných postojů k projednávaným otázkám. Při této metodě má každý ze skupiny příležitost vystoupit se svým názorem, což vede k demokratickému chování.

V multikulturní výchově bychom měli využívat takové metody, při kterých dochází ke spolupráci a ke společnému jednání. Velmi se vhodná je *projektová výuka*, která překládá prostřední problémy a zaměřuje se na společensky významné problémy a do spolupráce vstupují také rodiče a veřejnost (Mařák, 2004). Projektové vyučování je dlouhodobá metoda, při které se pracuje na řešení určitého problému, nebo se zpracovává zadané téma a studenti se učí organizovat složitě studijní a pracovní úkoly (Interkulturní vzdělávání, 2002).

K poznávání a chápání odlišných povahových rysů, projevu specifického stylu, specifičnosti mezikulturní komunikace napomáhají *metody situace, inscenace, metody didaktických her* aj. Jejich přínos je v napodobování způsobů chování, vlivání se do jejich myšlení a citů (Mařák, 2004). Dle Interkulturního vzdělávání (2002) tyto metody podnětují k hravosti, rozvíjení myšlení studenta, jeho tvořivosti, volné aktivity a estetický a mravní cit. Během dramatizace si student může zahrát roli, při jejímž ztvárnění si získává schopnost empatie. Ovlivňuje tím dříve získanou zkušenost a srovnává je s novými zkušenostmi, nacvičuje situace, do kterých se bude dostávat v multikulturní realitě.

Interkulturní vzdělávání (2002) uvádí další metody, které mohou být použity při multikulturní výchově :

Brainstorming – tato metoda spočívá v rychlém shromáždění a zapsání nápadů, námětů, informací k danému tématu, které musí být jasné, stručné a výstižně vyjádřeno. Cílem je vytvořit co nejvíce myšlenek k danému tématu ze všech možných úhlů v minimálním časovém rámci. V pozdější fázi brainstormingu je důležité podporovat produkci jakýchkoliv nápadů bez

kritického hodnocení. Teprve v další fázi se nápady a informace třídí, opravují, hodnotí a vykládají. Brainstorming může být užitečnou podpornou metodou, východiskem pro další metody.

Kritické myšlení nepředstavuje specifickou metodu práce, ale spíše o ideální kompetenci, kterou chceme prostřednictvím multikulturní výchovy u žáků a studentů vytvořit.

Skupinové vyučování je forma práce ve skupinách, které jsou menší než třída a vyžaduje týmové úsilí, kooperaci, vzájemnou pomoc studentů a kolektivní řešení problému. Sociální klima skupiny umožňuje lepší uplatnění jednotlivců, snižují zábrany, třému, ostych před velkou skupinou.

2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE TĚKOLNÍM VZD LÁVÁNÍ

TĚkolství získává zcela jinou dimenzi a prochází velkou transformací. TĚkoly musí reagovat na změny v oblasti legislativy, musí vytvářet takové vzdělávací plány, aby přilákala a udržela své klienty. Takovými klienty jsou stále více i žáci odlišných kultur, národnostních menšin a náboženství. Proto je důležité, aby byla multikulturní výchova začleněna do současného vzdělávání.

2.1 Multikulturní výchova na české základní škole

České školství prochází řadou let významnými změnami a multikulturní výchova začala být přisuzována důležité místo v reformě českého školství. Proto vstoupila multikulturní výchova do dokumentů státní vzdělávací politiky a z nich do příslušných vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic. Dokument, nejdříve jím v české vzdělávací politice je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001), kterou vydalo MŠMT ČR, vytyčuje obecné cíle vzdělávání v českých školách a v rámci cílů věnuje zvláštní pozornost multikulturní výchově (Průcha, 2006).

Bílá kniha určuje jen ideový záměr. Dokument, který přesně vymezuje obsah multikulturní výchovy, se nazývá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007)

2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Podle RVP ZV (2007) je multikulturní výchova součástí přezových témat, které reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou součástí základního vzdělávání. Tyto témata vytvářejí příležitost pro individuální uplatnění žáků i pro jejich spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka hlavně v oblasti postojů a hodnot a jsou důležité během utváření klíčových kompetencí žáků.

Přezová témata mají jednotné zpracování, obsahují charakteristiku přezového tématu, jeho přínos k rozvoji osobnosti žáka a je zpracován do tematických okruhů. Podmínkou účinnosti přezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo ni. Přezová témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, propojují vzdělávací obsahy

rozličných oborů a umožní jim postupovat ke vzdělávacímu obsahu komplexně. Jsou důležitým formativním prvkem a podílejí se na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Na prvním i druhém stupni musí být zahrnuta zařazená témata do vzdělávání, ale nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje TŘP (RVP ZV, 2007).

RVP ZV (2007) vymezuje tyto průřezové témata:

- Osobnost a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Multikulturní výchova umožní žákům se seznamovat s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Díky multikulturní výchově žáci poznávají vlastní kulturní kořeny a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. Multikulturní výchova je velmi úzce spjata s mezilidskými vztahy ve škole, vztahy mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávní, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků z jiných kultur. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstranění nepřátelství a předsudků (RVP ZV, 2007).

Multikulturní výchova se dle RVP ZV (2007) prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Zeměpis.

Přínos multikulturní výchovy v RVP ZV (2007) je vymezován ve dvou oblastech rozvoje osobnosti žáka:

V oblasti v domostí, dovedností a schopností mají žáci:

- Získat znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- Učit se komunikovat a řídit spolupráci s příslušníky odlišných skupin
- Uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- Rozvíjet schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národností, etnických, náboženských skupin a spolupracovat s nimi
- Rozpoznávat projevy rasové nesnášlivosti a xenofobie
- Uvědomovat si možné dopady svých verbálních projevů a být odpovědný za své jednání
- Osvojovat si základní pojmy multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, rasismus, národnost, netolerance aj.

V oblasti postojů a hodnot multikulturní výchova:

- Pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám
- Napomáhá uvědomovat si vlastní identitu
- Stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáka
- Učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu
- Pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské a jiné netolerance s principy života demokratické společnosti
- Vede k angažovanosti při potírání projevů netolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- Učí aktivně se spolupodílet na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám (RVP ZV 2007)

Tematickými okruhy multikulturní výchovy dle RVP ZV (2007) jsou:

- *Kulturní diference* ó jedine nost každého lov ka a jeho individuální zvlá–tnosti; lov k jako nedílná jednota t lesné i du–evní stránky, ale i jako sou ást etnika; poznání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvlá–tností r zných etnik.
- *Lidské vztahy* ó právo v–ech lidí flít spole n a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, nábofenskou, zájmovou nebo genera ní p íslu–nost.
- *Etnický p vod* ó rovnocennost v–ech etnických skupin a kultur; odli–nost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních men–in; základní informace o r zných etnických a kulturních skupinách flijících v eské a evropské spole nosti.
- *Multikulturalita* ó multikulturalita sou asného sv ta a p edpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prost edek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyk a jejich rovnocennost.
- *Princip sociálního smíru a solidarity* ó odpov dnost a p ísp ní každého jedince za odstran ní diskriminace a p edsudk v í etnickým skupinám; nekonfliktní flivot v multikulturní spole nosti, aktivní spolupodílení dle svých moflností na p etvá ení spole nosti.

Dle Interkulturního vzd lávání (2002) je zám rem, aby k cíl m interkulturní výchovy mí i-la celá –kola, aby fungovala na principu rovnosti, úcty, vzájemné tolerance a respektu. Celý u itelský sbor by m l vytvá et prost edí, které uznává principy interkulturního vzd lávání a chová se podle nich.

2.2 Multikulturní výchova na anglické základní škole

Velká Británie je domovem smíšeného národa, kultur a náboženství, stala se terčem masivní imigrace neevropského obyvatelstva a tvoří jí širokou multikulturní společnost. Proto se na tuto situaci muselo reagovat a multikulturní výchova se stala součástí oficiální vzdělávací politiky.

Cílem vzdělávání, jak je uvedeno v Education Act z roku 1988, což je nejdůležitější část vzdělávací legislativy v Anglii, je prostřednictvím vzdělávání zmírnit rozdíly mezi skupinami obyvatel a všem poskytnout možnost dosáhnout libovolného postavení ve společnosti.

Dle Qualification and curriculum development agency (2010) je důležitým dokumentem National curriculum, který vznikl v roce 1988 s reformou Education Act, což je období českého Národního programu vzdělávání. Nyní prochází úpravami a nové National curriculum pro základní vzdělávání nabude účinnosti v roce 2011. National curriculum vymezuje podstatu vzdělávání jako celek. Udává závazný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání odpovídající základní a střední vzdělávání a školní úroveň, které by všichni měli dosáhnout. Je to klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce vzdělávání v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Jeho hlavním stanovením cíle výchovy a vzdělávání, kdy má jít o všestrannou kultivaci lidské osobnosti, o celistvý rozvoj v oblasti kognitivní, v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Jeho základním cílem je umožnit všem mladým lidem stát se úspěšnými žáky (successful learners), sebejistými jedinci (confident individuals) a zodpovědnými občany (responsible citizens).

Tento dokument je východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů Primary school curriculum, který poskytuje detailní rámec pro školy, které si je dále plánují a programují dle potřeb, schopností a zájmu.

Pro multikulturní výchovu se v anglickém školství a literatuře používá pojem interkulturní výchova (intercultural education).

Interkulturní výchova v základním vzdělávání není samostatným předmětem, ale tak jako v českém vzdělávání je jedno z přezových témat. Cílem školního programu je integrovat interkulturní výchovu do všech předmětů, do celkového životního stylu a také by se měla odrážet v jejím skrytém kurikulu.

Primary school curriculum prezentuje vizi vzdělávání, která dle příručky pro školy Intercultural education in Primary school (2005):

- Zachová jedinečnost dítěte a rozvine jeho duchovní, morální, kognitivní, emocionální, imaginativní, estetickou, sociální a fyzickou složku osobnosti.
- Rozpoznává, že dítě žije ve společnosti a je její složkou, a jeho osobní rozvoj je ovlivněn jeho vztahy v rodině i s ostatními lidmi.
- Rozpoznává, že vzdělávání ne jen že je odraz společnosti, ale také, že ovlivňuje rozvoj dítěte.

Tyto obecné cíle jsou základy pro specifické cíle základního vzdělávání, které umožní dítěti:

- Porozumění světa skrze nabytí znalostí, dovedností, postojů a schopností myslet kriticky.
- Rozvinout duchovní, morální a náboženské hodnoty.
- Rozvine respekt v kulturní rozdíly, vážit si občanské odpovědnosti, porozumění sociální dimenze života.
- Rozvinout dovednosti v porozumění světu a jeho obyvatel a ctít si vzájemných vztahů mezi nimi.
- Rozvinou personální a sociální složku osobnosti a spojovat se s ostatními s porozuměním a respektem (Intercultural education in Primary school, 2005).

Příručka pro školy Intercultural education in Primary school (2005) uvádí tyto charakteristiky interkulturního vzdělávání:

- ***Interkulturní výchova je pro všechny děti***

Všichni děti mají svou kulturu a etnicitu. Účelem je si vážit své kultury a etniky je dělitelé pro jejich rozvíjení sebeúcty a smyslu identity. Interculturní výchova napomáhá si cenit svého vlastního kulturního dědictví, ale i ostatních.

- ***Interkulturní výchova je založená ve znalostech, dovednostech, postojích a hodnotách***

Vize kurikula je pevně ověřeno o dítě ve všech jeho oblastech jeho osobnosti, v morální, poznávací, emocionální, imaginativní, estetické, sociální a fyzické. Musíme umožnit dítěti porozumět světu skrze nabytí znalostí, pojmů, dovedností, postojů a

schopností myslet kriticky, rozvíjet duchovní, morální a náboženské hodnoty, a rozvíjet její osobnostní a sociální v souvislosti k druhým s porozuměním a respektem.

- ***Interkulturní výchova je integrovaná ve všech prvcích a celkovém chodu školy***

Integrace znalostí, dovedností, postojů a hodnot napříč kurikulem poskytuje žákovi více logické a bohatší vzdělávání. Je více pravděpodobné, že vhodné postoje a hodnoty se rozvinou u dítěte lépe, pokud budou začleněny ve všech prvcích a v celém chodu školy.

- ***Interkulturní výchova si vyžaduje zaměření na reálný život***

Velmi důležitou úlohu při integraci interkulturní výchovy do vzdělávání má učitel. Měl by probírat témata multikulturní výchovy, různé příklady diskriminace, nepoctivosti, i profítné konflikty z jejich vlastního života. Tímto jsou děti povzbuzovány k vnuknutí multikulturní výchovy do jejich života, přijímání multikulturních myšlenek, rozvinutí interkulturní kompetence.

- ***Jazyk je důležitý k rozvíjení interkulturní kompetence***

Dle kurikula má jazyk velmi důležitou roli při rozvíjení dítěte. Proto se také do kurikula začlenilo učení jazyka a diskuse, jako klíčové vzdělávací strategie. Děti by měly být podporovány k vyjádření vlastního názoru. Pokud budou děti nevhodně komunikovat se členy minoritních skupin, musíme jim poskytnout diskusi o tom, jaké slova a termíny mohou být urážlivé, zaujaté a bolestivé.

- ***Interkulturní výchova je dlouhodobý proces***

Budování interkulturní kompetence a schopností bojovat proti predsudkům je dlouhodobý proces. Trvá delší dobu, než se přejít od upozornění co je správné a co ne k diskuzím a poznávání nového.

- ***Mezikulturní souvislosti usnadňují učení***

Přijetí žáků multikulturních kompetencí nám může velmi dobře posloužit mezikulturní systém jako modelový příklad k nacvičování. Děti se ve škole setkávají s pracovníky školy, učiteli, spolužáky a jejich rodiči a jinými členy mezikulturní komunity. S nimi může žák navázat komunikaci a rozvíjet své interkulturní kompetence a učitel mu k tomu může přímou dát vztažnou vazbu, jak se zachoval (Intercultural education in Primary school, 2005)

Mezinárodní vzdělávací program si klade za cíl přispívat k rozvoji širokého smyslu identity skrze znalosti a porozumění duchovního, morálního, sociálního a kulturního dědictví britské rozmanité společnosti, ale také porozumění lokální, národní, evropské a globální dimenzi jejich života. Interkulturní výchova má podporovat žáky k porozumění a získání respektu ke kultuře své i ostatním. Žáci mají v dnešní rozmanité společnosti odpovědnost poskytovat široké a vyvážené vzdělání. Tento zákonem stanovený příkaz je nastaven na těchto principech pro rozvoj vzdělání, které bude podporovat žáky v učení. První princip je nastavit vzdělávání tak, aby bylo pro žáky výzvou, odpovídat na žákově rozmanité vzdělávací potřeby a za tímto překonat potenciální bariéry v učení a hodnocení pro jednotlivce i skupiny žáků (Intercultural education in Primary school, 2005).

Jak už jsem se zmínila, důležitou roli při interkulturní výchově hraje učitel, který musí odpovídat na potřeby žáků. Při plánování výuky by měl nastavit vysoká očekávání a poskytnout příležitosti pro všechny žáky. Mělo by jít o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti z různých sociálních tříd, děti z odlišného kulturního prostředí, děti odlišných etnických skupin či cestovatelé, uprchlíci, žadatelé o azyl. Učitelé si musí být vědomi, že žáci přinesou do škol různé zkušenosti a zájmy, které mohou ovlivňovat jejich vzdělávání. Učitelé musí vytvářet pro žáky takové plány a programy, díky kterým se rychle začlení do třídy a budou se moci účastnit vyučování naplno.

Děti přicházející do anglických škol nemají velkou znalost anglického jazyka, proto potřebují v této podpoře při vzdělávání. Touto podporou obvykle bývají asistenti učitelů (teaching assistant), nebo asistent ve třídě (classroom assistant). Asistenti podporují učitele v každodenní práci ve třídě a mají na starosti jednoho či skupinku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Během plánování musí učitel brát ohled na věk žáků, na délku pobytu v zemi, předchozí vzdělání a dovednosti získané v mateřském jazyce. Učitel musí velmi opatrně a důkladně kontrolovat postup v žákově vzdělávání, osvojování anglického jazyka, a zda se neobjevují potíže během učení.

Učitel by měl umět využívat situace, kdy žáci z etnických i kulturně odlišného prostředí přinesou zkušenosti ze své kultury, což může využít ve vyučovací hodině pro další děti během vysvětlování důležitosti interkulturní výchovy.

Při integraci a využití interkulturní výchovy mohou pomoci tematické celky, které vycházejí z aktuální situace ve škole, i souasného dění ve světě. Tímto nejzákladnějšími tématy dle příručky pro školy Intercultural education in Primary school (2005) jsou:

IDENTITA A SOUNÁLEŽITOST (IDENTITY AND BELONGING)

- **Dovednosti**
 - Interpersonální a intrapersonální dovednosti
- **Hodnoty a postoje**
 - Respektovat sama sebe, svou kulturu, vlastní identitu
 - Respektovat druhé, cenit si rozmanitosti kultur
 - Být vázán k demokratickým principům
- **Znalosti a porozumění**
 - Chápat rozmanitost ve společnosti a podílení se těchto kultur v ní

PODOBNOST A ODLIŠNOST (SIMILARITIES AND DIFFERENCES)

- **Dovednosti**
 - Dovednost angažovat se v dialogu
 - Rozvíjet jazyk a jistotu vyjádřit svůj názor
 - Vytvořit vztah s lidmi odlišných kultur
 - Umět spolupracovat s lidmi odlišných kultur
- **Hodnoty a postoje**
 - Respektování rozmanitosti
- **Znalosti a porozumění**
 - Chápat, že rozmanitost je normální část lidského života
 - že kultura nás nedeterminuje
 - Chápat rasismus a nadázenost jako nerespekt rozmanitosti

LIDSKÁ PRÁVA A ODPOVĚDNOST (HUMAN RIGHTS AND RESPONSIBILITIES)

- **Dovednosti**
 - Umět používat lidská práva v každodenním životě
 - Schopnost si vytvořit vyvážený úsudek
- **Hodnoty a postoje**
 - Být empatický k těm, kterým byla práva odebrána

- Závazek k užívatelství lidských práv
- **Znalosti a porozumění**
 - Znalost Deklarace lidských práv a svobod (1948) a Úmluvu o právech dítěte (1989)
 - Znat základní principy lidských práv
 - Znat příklady boje za lidská práva

DISKRIMINACE A NEROVNOST (DISCRIMINATION AND EQUALITY)

- **Dovednosti**
 - Schopnost rozeznat stereotypy a předstupy v tisku, obrazu, interpersonální komunikaci
 - Mít vyvážený úsudek
- **Hodnoty a postoje**
 - Být empatický k těm, kteří jsou diskriminováni
 - Být zavázán k podpoře rovnosti
 - Mít zdravý skepticismus k předstulkám a stereotypům
- **Znalosti a porozumění**
 - Znalost a porozumění rovnosti a nerovnosti
 - Znalost přímé a nepřímé diskriminace
 - Znalost rasismu a jeho formy
 - Znalost předstulk a stereotypů jako forem diskriminace

MÍR A KONFLIKT (PEACE AND CONFLICT)

- **Dovednosti**
 - Umět rozpoznat různé zdroje, před tím, než si vytvoříme úsudek
- **Hodnoty a postoje**
 - Umět se učit z pozice druhého
 - Umět řešit spory v klidu, bez konfliktů
- **Znalosti a porozumění**
 - Porozumění faktorů, které přispívají k rozvoji konfliktů
 - Porozumění emocionálnímu a fyzickému efektu konfliktů na úrovni interpersonální, místní a mezinárodní
 - Porozumění, že konflikt je normální část lidského života

3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA VE VZD LÁVÁNÍ PEDAGOG

3.1 U itelovy postoje k multikulturní výchov

U itelovy postoje mají dopad na fláky a jejich –kolní práci. U itelé p esn neví, jak jejich práce ovliv uje fláky z kulturn odli–ného prost edí. M fle se stát, fle rad ji zd raz ují praktické potífle v jejich práci a jak by mohli ovlivnit u ení flák majoritní skupiny. P í ina toho m fle být proto, fle u itelé nemají dostatek tréninku í poradenství elit multikulturním situacím a sami zaflívají kulturní –ok p í setkání s imigrantem. ásto se stává, fle i kdyfl u itelé vidí kulturní r znorodost jako pozitivní v c, která m fle obohatit flákovi postoje, m fle být brán jako problém.

U itelé si mohou myslet, fle mít dít imigranta ve t íd , zvý–í toleranci v í kulturní odli–nosti. Na druhé stran se mohou bát, fle pokud budou mít dít odli–né kultury ve své t íd , m fle to zp sobit problémy, jako jsou p edsudky a rasismus, cofl by dále mohlo vést k –ikanování dít te. Taková nejistota práce v multikulturní t íd m fle vznikat v d sledku nedostatku teoretických koncepcí, multikulturních dovedností a kompetencí.

Banks (In Räsänenová 1999) rozd lil p ístupy u itel k multikultu e do p ti r zných kategorií. Které se m flou v ínnosti u itele prolínat.

➤ *U it výjime né a kulturn odli–né*

P ístup vychází z toho, fle existuje jádro poznání, které by si m l osvojit kaflký, a odchylky od jeho obsahu by m li být jen p echodné. Aby mohli o ekávání dosáhnout společ né jádro, je d leflité p í vyuffití styl u ení s fláky v novat hodn pozornosti vyu ovacím postup m.

➤ *P ístup založený na lidských vztazích*

Základním p esv d ením je to, fle hlavním cílem –koly je pomoct flák m flít harmonicky v stále se zmen–ujícím sv t .

➤ *Studium jednotlivých skupin*

P ístup se soust e uje na aspekt nebo skupinu společ ensky odmítanou a sm uje k vyp stování p íslu–ného postavení a respektování této skupiny. Tento p ístup zahrnuje zavedení nových prvk do tradi ních u ebních osnov, uskute n ní podstatných zm n v obsahu b flného u iva, jako í studium specifických skupin a aktivní zkoumání jejich deprivace.

➤ *P ístup založený na multikulturní výchov*

- *Přístup založený na využívání výjime něho a kulturní odlišněho* zdrazuje pomoc studentovi při nabývání kognitivních schopností a v domostí v rámci tradičních upevněných osnov.
- *Přístup založený na multikulturní a sociální představě*
Přístup se zaměřuje na postoje a pocity, které mají lidé k sobě, o sobě a k jiným a směřuje ke komplexní změně upevněných osnov.

Široké multikulturní výchovy na školách se odvíjí od úrovně učitelské připravenosti v oblasti multikulturní výchovy, a to jak u současných učitelů, tak studentů připravujících se na toto povolání. (Mingalová, 2007, str. 101)

Realizace multikulturní výchovy se týká etnických postojů a stereotypů, tzn. představ, které lidé mají o jeho vlastní etnické skupině, rasové skupině i národu, ale i o jiných etnických a rasových skupinách, národech i národnostních menšinách, a ty mají u učitelů vliv na jak ovlivňovat. U učitelů přitom ale mají své vlastní názory, postoje, stereotypy, předsudky o jiných etnických rasových i náboženských skupinách. Proto se může stát, že hodnotové orientace a postoje učitelů nemusí být ve shodě s hodnotami a postoji jejich žáků nebo s hodnotami a postoji oficiálních školských dokumentů, upevněných aj. (Prcha, 2006).

Prcha (2006, str. 100) si proto klade otázku: Mají učitelé prezentovat žákům své vlastní postoje k etnickým a rasovým skupinám, nebo je mají zatajit a předkládat žákům oficiální stanoviska, je-li jsou obsažena ve vzdělávacích programech a upevněných? To je otázka na kterou nikdo nedává odpověď. Kurikulární materiály určené učitelům se tím nezabývají, ponechávají záležitost neřešenou, bez jakýchkoliv instrukcí, doporučení apod. A na druhé straně není známo, jak se vlastně učitelé v reálné výuce s tímto dilematem vypořádávají. (Mingalová, 2007, str. 101)

3.2 Příprava učitelů na multikulturní výchovu a vzdělávání

Pokud hovoříme o multikulturní výchově, musíme se pozastavit u role učitele. Tak jak se mění společnost, která se stává více různorodá, tak se mění i nároky na učitele, a tím vznikají výzvy a problémy ve vzdělávacím systému. Učitelé se setkávají s potřebami žáků, jejich rodičů a společnosti. Od učitelů se očekává, aby se adaptovali v sociálních změnách, ale pro to potřebují dovednosti. Rozvíjet učitelovo školení je založeno na jeho vzdělávání a dalším rozvíjením znalostí.

Se zazením multikulturní výchovy jako jednoho z přezových témat do RVP ZV, vzniká důležitá úloha učitelů se na tuto výchovu připravit, ale s tím také mohou vznikat problémy. Učitelé nejsou připraveni na výuku takového předmětu, protože na novou součást vzdělávání nebyli připraveni v svém studiu připravování. Nemají dostatek vhodných metodických materiálů a podkladů, jak novou součást vzdělávání realizovat a není rovněž vybudována koncepce dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti. Proto je důležité, aby byl vytvořen nový rámec, i osnovy vzdělávání učitelů a byla podporována reforma vzdělávání učitelů. Měly by mít za cíl nabízet možnosti re-edukace učitelů, kteří budou, nebo využijí multikulturní výchovu.

Kitano (1997) navrhl systém vzdělávání učitelů, který do osnov začleňuje pozornost kulturní různorodosti, a prezentuje ji v třech úrovních předmětů kurikula. **šExclusive** (vylučující), nejnižší úroveň, reprezentuje tradiční perspektivy kulturní různorodosti. **šInclusive** (zahrnující), další úroveň, která reprezentuje smíšené normativních a netradičních pohledů na kulturní různorodost a nejvyšší úroveň **štransformed** (přeměněný) představuje strukturální transformaci kurikula.

Úroveň **šexclusive** je nejnižší úroveň, která se zaměřuje na méně důležité aspekty kulturní odlišnosti na nejnižší úrovni. Diskutuje se o kulturní odlišnosti, je pojednávána ve vztahu ke stereotypům a aktivity jsou limitované k tzv. 4 F (food, folklore, fun, fashion). Obsah vzdělávání se zaměřuje na tradiční hlavní proudy zkušeností a stereotypů. Vzdělávacími metodami jsou přednáška, formou otázka/odpověď a další základní didaktické metody.

Pokračující úroveň **šinclusive** přidává kulturní různorodost do obsahu vzdělávání, ale udržuje si tradiční, originální strukturu. O odlišnosti se diskutuje během kurzu a srovnává se s převládající normou. Tento materiál obsahuje autory, kteří mají různorodé a podstatné stanoviska k problému a mění je. Diskutuje se o sociálním pohledu, ale dále není proble-

matika propracována. Používá se široké pole hodnotících a vyučovací metod a studenti jsou povzbuzováni ke konstruování jejich znalostí a vyvíjení dovedností kritického myšlení.

Š*Transformed* povzbuzuje k přetváření pojmů a novým cestám myšlení. Instruktor se angažuje v kritické pedagogice a na problémově orientované přístupy. Pokyny jsou směřovány na studenta, který hodnotí sám sebe skrze projekty a související pracovní nasazení. Studenti se učí mezi sebou navzájem, předávají si své osobní zkušenosti (Kitano, 1997).

Takové kurzy reprezentují posun paradigmatu, což prezentuje obsah vzdělávání z perspektivy kulturní odlišnosti. Používáme metody sebehodnocení a reflexní metody, které podporují sdílení, být si v domě kulturní odlišnosti, o rovnosti zapojení se a kritického řešení problémů. Navrhování takových osnov je vyvíjející se proces. Jednotlivé programy vzdělávání musí přehodnotit současný stav vzdělávacích osnov a postupně přecházet k jednotlivým úrovním. Pokud v programu určíme aktuální stav osnov a již obsahují i kulturní zapojení, můžeme postupně přejít k úrovni š*transformed*. Pokud ale náhodou aktuální stav je š*exclusive*, je vhodnější možnost procházet jednotlivými úrovněmi postupně (Kitano, 1997).

Buryánek (2005) hovoří o konstruktivistické pedagogice, kritickém myšlení, interakci a kooperaci jako o čtyřech pilířích interkulturní výchovy.

Š*Pedagogický konstruktivismus* je pedagogický proud, který klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt přidává do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy. (Buryánek, 2005, str. 8).

Dle pedagogického konstruktivismu poznání a porozumění svému světu si musíme vystavět ve vlastním domě. Smyslem výuky není předávání jediné pravdy (transmisivní pedagogika), ale umožnit všechny poznatky správně vyvíjet. Pedagogický konstruktivismus se zaměřuje na způsob, jakým vzniká poznání a porozumění, na proces, jak zpracováváme mnohoznanou realitu, jak konstruujeme instrumentální pravdy. Respektuje přirozené procesy učení.

Učení je nepřetržitá lidská aktivita a lidé mají neustálou potřebu poznávat svět kolem sebe. Znalosti a dovednosti, které získáváme při řešení problémů, jsou trvalejší než při běžném učení. Pedagogický konstruktivismus podporuje dialog, debatu, konfrontaci různých názorů a úhlů pohledu (Buryánek, 2005).

Kritické myšlení je podle Buryánka (2005) kompetence, o jejího rozvíjení se snaží interkulturní vzdělávání. Cílem je stále více nucen být získat informace, prozkoumávat je, pochybovat o nich a na základě zvažování s více informacemi si vytvořit vlastní názor. Důležitými kompetencemi a cíli jsou:

- Kriticky vyhodnocovat spletité sociální mechanismy na úrovni celé společnosti, menších populací i malých skupin
- Chápat svět v souvislostech
- Rozlišovat mezi příčinami a následky společenských dějů
- Oddělovat fakta od interpretací, zejména při vnímání a hodnocení mediálních zpráv
- Odolávat manipulaci
- Být schopen posoudit situace z více než jednoho úhlu pohledu
- Rozpoznávat předsudky a negativní stereotypy, které brání adekvátnímu a uflitelemnému uchopení společenských problémů

Interakce odkazuje k potencionálním rolím učitele a studentů. Interaktivní výuka je edukační proces, kde je vztah mezi učitelem a žákem založen na partnerství a spolupráci a žák učitele se stávají partnery. Učitel je facilitátor, usnadňuje, umožňuje, pomáhá a podporuje. Usmrňuje diskuse, zvolňuje vhodná řešení, provádí skupinovou i individuální práci studentů. Většina aktivit interkulturní výchovy se zakládá na interakci (Buryánek, 2005).

Kooperace je specifický druh interakce, kdy kooperace je základní charakteristikou vztahů mezi pedagogy a studenty a studenty navzájem. Při kooperaci se všichni musí řídit a znát společný cíl. Kooperace je založena na skupinové práci o počtu 3 až 6 žáků. Skupiny řeší stejné úkoly a výsledky poté mezi sebou porovnávají (Buryánek, 2005).

Tyto typy interkulturního vzdělávání učiteli slouží k vytvoření obecných představy o základech, na kterých jsou vystavěny aktivity interkulturní výchovy.

V českém školství chybí soustavná příprava budoucích učitelů. V poslední době se začaly na českých pedagogických fakultách zavádět formy multikulturní výchovy. Tato odborná příprava probíhá formou přednášek o multikulturní výchově. Pro učitele jsou také pořádána setkání, která jsou organizována M^TMT, ale takovou přípravu považují za nedostupnou.

Vzdělávání uitelů k multikulturální výchově by mělo dát uitelům rozmanité pohledy a profesionální schopnosti v oblasti výchovy a vzdělávání, což jim má pomoci pracovat úspěšně s kulturně odlišnými žáky. Které znalosti, schopnosti a postoje jsou důležité k efektivnímu využití rozmanitosti?

Dle Cochran-Smithové (2003) by uitelé měli znát význam kultury, dopad kultury na učení a využití, cesty, ve kterých školy a učitelé fungují jako škultura, podstatu etnických, rasových a národních kultur odlišných od těch jeho, ale také roli kultury v modelu socializace, interakce a komunikaci. Uitelé by se také měli učili o jejich vlastní kultuře a přemýšleli o sobě jako o kulturní bytosti. V tu samou chvíli se učitel musí učít pozitivním postojům vůči studentům, kteří pocházejí z kulturně odlišného prostředí s pomocí rozvíjení škrtického kulturního uvědomění a šsociokulturního uvědomění.

Naproti tomu Pricha (2006) vidí vzdělávání uitelů v osvojení teoretických koncepcí z vědeckých disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy, hlavně etnologie, psychologie a sociologie, ale také si osvojit důležité pojmy multikulturální výchovy. Uitelé mají být vybaveni didaktickými dovednostmi pro realizaci multikulturální výchovy. To znamená umět používat takové didaktické prostředky a postupy, které umožní objasňovat žákům, jak se chovat ke spolužákům jiných etnik, národů a ras, ale také jak vycházet dobře s žáky jiného než českého etnika, které mají ve svých třídách.

Carpenter-LaGattuta (2002) nabízí několik specifických návrhů pro vzdělávání uitelů k multikulturální výchově, které vycházejí z jeho vlastní praxe.

- **Objasnit učitelům vzdělávání uitelů k multikulturální výchově**

Vyučující by měli objasnit uitelům učební plánovaného kurzu multikulturální výchovy. Celý obsah kurzu by měl přesáhnout pouze diskuzi o toleranci a uvědomování si, ale měl by přejít k projednávání situací, se kterými se učitelé mohou setkat s problémy neúspěchu, diskriminace apod. Vyučující by také měli stanovit cíle a strukturu kurzu, což také vede k větší zapojenosti studentů.

- **Diskuse je neodmyslitelná v multikulturální výchově**

Vyučující by měli prezentovat multikulturalismus jako probíhající ideologická debata mezi tradicionalismem a pokrokovým radikalismem. Tento přístup pomůže potenciálním uitelům lépe porozumět problému, vybrat a prezentovat témata k diskuzi učitelů.

- **Problematika vyučování a jeho metod**

Vyučující by se měli zaměřit na problematiku vyučování a námětů různých metod, což připraví učitele jak jednat s budoucími žáky, rodiči a jinými pracovníky ve škole.

- **Umět rozpoznat žákovu odlišnost**

Pokud se učitel naučí rozpoznávat rasový a etnický původ žáků, socioekonomické postavení, náboženství, vztahy mezi žáky, a jiné kategorie odlišností, připravlá to k lepšímu postoji a podporování multikulturalismu.

- **Hostující učitel**

Vyučující by měl pozvat učitele, kteří už mají zkušenosti s výukou v multikulturní třídě. S hostujícím učitelem tak mohou diskutovat nad dilematy, se kterými se setkal, metodami, které použil při řešení problému a jaký byl konečný výsledek.

- **Vytvoření bezpečného prostředí -koly**

Učitelé by se měli naučit rozpoznávat důležitost vytváření různých skupin během diskuzí o multikulturní výchově. Pokud se jedná o situaci, kdy hovoříme, probíhá interakce, upřímnost a pohodlí, je vhodnější vytvářet menší skupiny žáků. Pokud chceme diskutovat o rozsáhlejších tématech multikultury, můžeme využít v těchto skupinách i přednášky.

Bennetová, Noel (In Räsänenová 1999) zdrazují, že tam kde jsou sociální změny rychlé a my vychováváme pro multikulturní svět, by příprava učitele měla zahrnovat kromě pedagogických zručností i uvědomění si různých sociálních a výchovných problémů. Musíme si uvědomit to, jak na nás působí společnost a prostředí. Těmto kritériem je rozvíjení mezikulturních kompetencí a tvrdým požadavkem multikulturní přípravy učitele je rozvíjení jeho zaangażovanosti v boji proti nerovnosti, rasismu, diskriminaci pohlaví, a všech forem násilí, útlaku.

Souhrnně lze říci, že učitelé by měli během vzdělávání k multikulturní výchově projít několika oblastmi, které by si měli osvojit. První je osobní růst a rozvoj, které by mělo obsahovat porozumění a podporující vzdělávání, dále jazyk a studium o komunikaci, které by mělo být rozsáhlejší než u běžného vzdělávání učitelů, těmi oblastmi je kulturní znalost a výzkum, dále studium předem, které budou vyučovány a pátou oblastí je pedagogické studium, které obsahuje v-estranou praxi v multikulturním prostředí.

Vzdělávání učitelů by se mělo zaměřit na trénink kulturních kompetentních učitelů. Souhrnně se tato vybavenost učitele v oblasti znalostí a dovedností označuje interkulturní i mul-

interkulturní kompetence u učitele. Či také navrhuje TMehlová (2004) aby se pojem Interkulturní kompetence pro učitele stal součástí povinného vzdělávání budoucích pedagogů. Takový pojem by studentům umožnil získat tzv. interkulturní kompetenci, která je nezbytnou součástí kompetencí učitele v multikulturním prostředí, kterým bezesporu Česká republika je.

4 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE U UČITELE

4.1 Pojem kompetence v pedagogice

Pojem kompetence se v pedagogice začal používat v souvislosti s analýzou a změnou obsahové stránky vzdělávání evropských národních systémů. Změna v didaktické terminologii je v souladu s evropským vývojem, kdy se vzdělávání snaží vyjádřit společenské nároky na veškerou populaci, a to v nové úrovni a kvalitě vzdělávání. Přístup ke vzdělávání založený na osvojování a rozvoji kompetencí se začal rozvíjet po druhé polovině 20. století, kdy se začaly vytvářet první modely vytváření kurikula. Cílem vzdělávání podle kompetencí je, aby učitel se jedinec byl schopen efektivně zvládat situace a úkoly, a postupně se stával autonomnějším (Vetešková, Tureckiová, 2008).

4.1.1 Definice pojmu kompetence

V odborné literatuře, ale i české odborné literatuře se setkáváme s pojmovou nejednotností, kde pojem kompetence je definován rozdílně.

Podle Veteškové a Tureckiové (2008, str. 21) můžeme pojem kompetence definovat jako *špecifickou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost.*

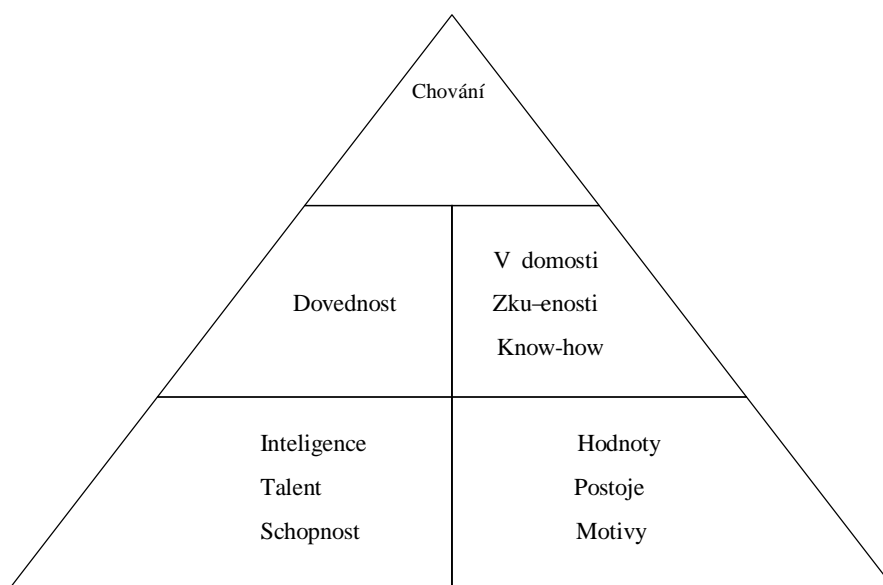
V odborné vzdělávací terminologii se tím také rozumí *špecifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení různých úkolů a životních situací a jež mu umožní osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací.* (Vetešková, Tureckiová 2008, str. 19)

Vetešková, Tureckiová (2008) uvádí charakteristické znaky kompetence dle Tremblaye a kol. (2002), kde uvádí, že kompetence je vždy kontextualizovaná, což znamená, že je vždy zařazena do určitého prostředí a situace. Kompetence je charakterizovaná multidimenzionálností, to znamená, že ji tvoří více dimenzí – znalosti, dovednosti, představy, postoje, informace a jiné části kompetence. Dalším znakem kompetence je, že je definovaná standardem nebo předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, a poslední znak říká, že kompetence má potenciál pro akci a rozvoj.

Kube–et al. (2004) vidí kompetentního jedince, který je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, v domostmi, dovednostmi a zku–eností, které jsou k takovému chování potřebné. Takový jedinec je motivovaný takové chování použít a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii a má možnost v daném prostředí takové chování použít.

Kube–et al. (2004) uvádí hierarchický model struktury kompetence.

Obrázek 2 Hierarchický model struktury kompetence



4.2 Klíčové kompetence

Pojem klíčové kompetence byl převzat z anglického jazyka škey competencies. Tímto pojmem se rozumí jednak schopnost, zručnost, způsobilost, povolnost, kvalifikovanost a jednak kompetence, právní moc. Terminologie označující tzv. klíčové kompetence se začala formovat v anglofonním prostředí a prošlo určitým vývojem od pojmu šbasic skill (základní dovednost), přes šcompetencies až po konečné škey competencies (Vetešková, Tureckiová, 2008).

Pojem klíčové kompetence poprvé popsal Mertens v roce 1974. Klíčovými kompetencemi je nazývá proto, že pomáhají vyrovnávat se se skutečnostmi, a zvládat tudíž také nároky flexibilního světa (Belz, Siegrist, 2001).

šklí ovými kompetencemi rozumíme specificky strukturované a v praxi efektivně používané soubory znalostí, dovedností, pracovních návyků a dále projevy postojů a dalších motivů v chování pracovníků. (Vetešková, Tureckiová, 2008, str. 51)

4.2.1 Základní dělení klíčových kompetencí

V literatuře existuje mnoho pohledů základních typů a druhů kompetencí. Chtěla bych uvést pohled kompetencí dle D. Mertense, Belze a Siegrista, Itala a Knöferla.

4.2.1.1 Pohled klíčových kompetencí D. Mertense

Mertens (In Belz, Siegrist 2001) předkládá následující seznam klíčových kompetencí:

- Základní kompetence, které zahrnují základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnutí nejrůznějších situací a požadavků.
- Horizontální kompetence, což znamená získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifika.
- Rozlišující prvky jako základní v domosti v rovině fundamentálních kulturních technik a znalostí definovaných pro určité povolání.
- Dobové faktory, což znamená doplňovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům.

4.2.1.2 Tradiční pohled klíčových kompetencí dle Belze a Siegrista

Belz, Siegrist (2001) podávají dělení klíčových kompetencí následovně:

- Sociální kompetence, které zahrnují například schopnost práce v týmu, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím a komunikativnost.
- Kompetence ve vztahu k vlastní osobě, což obsahuje kompetentní zacházení se sebou samým, být svým vlastním manaferem, být schopný reflexe vůči sobě samému a rozvíjet své vlastní hodnoty.
- Kompetence v oblasti metod znamená plánovitě uplatňovat odborné znalosti, vypracovávat tvořivé řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu a poznávat souvislosti a zvažovat výhody a rizika.

4.2.1.3 Odborné, osobnostní a sociální kompetence dle Itala a Knöferla

Následující pohled uvádí odborné, osobnostní a sociální kompetence tak, jak je rozpracovali Italo a Knöferl (In Vetešková, Tureckiová 2008).

A. Odborné kompetence to znamená dosáhnout schopnost:

- Rozpracovat a hodnotit specifické situace jako celek, ale i v jejich částech
- Vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých
- Rozpoznávat změny situace, předvídat vývoj
- Stanovit priority, přijmout rozhodnutí a být iniciativní
- Používat široký repertoár metod a technik
- Pracovní úkony provádět se zručností a jistotou, a podobně.

B. Osobní kompetence to znamená dosáhnout schopnost:

- Vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých
- Akceptovat hranice a přijmout rozhodnutí a chopit se iniciativy
- Vyhodnotit účinky vlastního jednání a použít se z nich
- Rozvíjet základní etické postoje a obhajovat je v konkrétní situaci
- Být přístupný změnám a novinkám

C. Sociální kompetence to znamená dosáhnout schopnost:

- Vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastních i druhých
- Vyjadřovat se přiměřeně v situaci, srozumitelně a diferencovaně
- Motivovat se k učením, poukázat na změny chování a postoje a správně je podporovat
- Pozitivní postoj, vůle si hodnot a ochoty spolupracovat s ostatními lidmi

4.3 Profesní kompetence u itele

Profesní kompetence vymezujeme jako profesní kvality, způsobilosti u itele, které pokrývají celý rozsah profese a které je možné rozvíjet. Toto vymezení pokrývá schopnosti a vlastnosti u itele, jeho pedagogické teoretické a praktické znalosti i zkušenosti, které jsou důležité pro výkon u itelské profese. Profesní kompetence u itele jsou východiskem pro určení tzv. profesního standardu, který by měl být normou pro vstup do u itelské profese (Tůvec, 2005).

4.3.1 Klíčové profesní kompetence u itele

Tůvec (2005) uvádí, že profesní standard by měl tvořit kompetence, které jsou nejdůležitější pro výkon profese u itele. Proto odvozuje následující klíčové profesní kompetence u itele:

- **Kompetence oborově odborná**, kdy u itel má například osvojeny systematické znalosti svého oboru, je schopen transformovat tyto znalosti do obsahů odpovídajících vyučovacích podmínek a dovede vytvářet meziodbové vazby.
- **Kompetence psychodidaktická**, kdy u itel ovládá strategie učení a vyučování na základní úrovni, dovede využívat didaktické instrumentarium ve výuce svých předmětů a je schopen jejich požadavků konkrétně upravit a individuálním potřebám žáků.
- **Kompetence obecně pedagogická**, u itel rozumí proces učení a dovede toto porozumění aplikovat do praktické roviny, dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje a je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti volné a zájmové.
- **Kompetence diagnostická a intervenční**, u itel dovede použít metody a techniky pedagogické diagnostiky žáka a tudíž, dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostitkovat jejich řešení, zná možnosti i meze vlivu mimoškolních prostředí na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a umí podnítit jejich změnu.

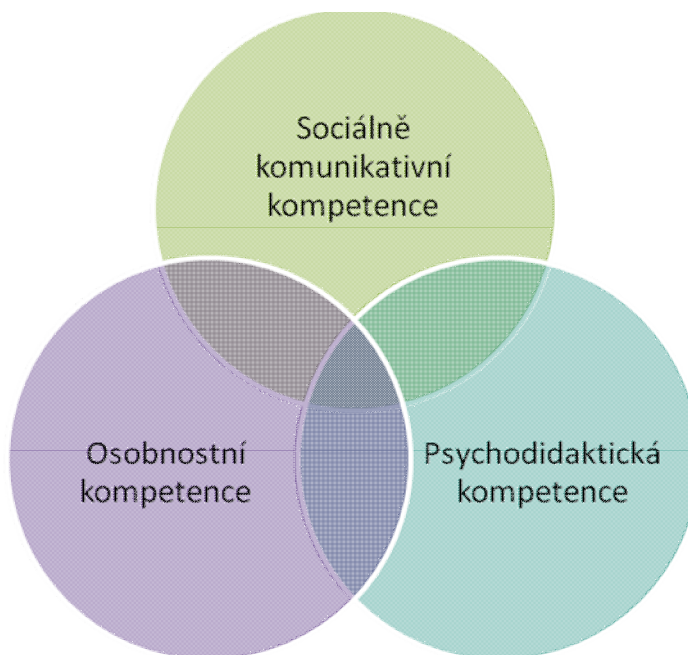
- **Kompetence manažerská a normativní**, kdy učitel dovede řídit třídu a organizovat práci skupin i jednotlivých žáků, dovede vytvářet podmínky pro spolupráci žáků, orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen její reflexe ve své pedagogické práci, ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich výchovně-vzdělávacích výsledků, ovládá vedení pořádaných záznamů a výkaznictví
- **Kompetence profesní a osobní kultivující**, učitel má všeobecné znalosti z oblasti filozofické, kulturní, politické, právní a ekonomické a dovede je aplikovat v jeho praxi, je schopen dodržovat zásady profesní etiky, umí vystupovat veřejně i na veřejnosti jako pedagogický profesionál, má předpoklady pro spolupráci s kolegy (Mec, 2005).

Profesní kompetence zahrnují hlavně teoretické a praktické znalosti. Vymezuje obsahové oblasti pedagogických znalostí, významnými jsou zejména ty, jimiž by se měli učit učitelé a jejich studenti i učitelé ve školní praxi v rámci svého dalšího vzdělávání.

Pojem kompetence se v oblasti vzdělávání stává velmi užívaným pojmem. V učitelství jsou profesní kompetence východiskem projektování jeho kurikula i oporou při posuzování a hodnocení úrovně rozvoje jednotlivých kompetencí a pedagogických znalostí (Mec, 2005).

Mec (2005) vymezil jádro profesních kompetencí tímto rozlišením: osobní kompetence (týká se rozvoje studenta učitelství a učitele), psychodidaktická kompetence a sociálně-komunikativní kompetence, což charakterizuje i následující obrázek.

Obrázek 3 Vztah osobnostní, psychodidaktické a sociálně komunikativní kompetence



Spilková (2004) vyzývá k proměně pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí. Základním východiskem je široká a otevřená profesionalita, kdy učitel rozvíjí svou osobnost s hlavním zaměřením na socializační procesy. Model široké profesionality znamená výzvu k hledání nových hodnot učitelské profese, učitelských rolí. Zásaditou povahou je kompetenci komunikativní. Učitel by měl být komunikativní v mezilidských vztazích, protože utváří celkové sociální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu třídních sociálních vztahů. Učitel je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve třídě. Specifickým nárokem je také komunikace s rodiči. Učitel musí umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní.

4.4 Multikulturní kompetence

4.4.1 Pojem multikulturní kompetence

Pojem interkulturní kompetence je velmi důležitý pro praxi. Získávání interkulturní kompetence se považuje za nezbytnou součást profesní způsobilosti zejména v těchto profesích, v nichž dochází k přímému kontaktu partnerů pocházejících z různých kultur (Pracha, 2006). To potvrzují také Nový a Schroll-Machl (In Pracha, 2010), kteří uvádí, že interkulturní kompetence je požadována při výběru lidí pro povolání, při kterých dochází ke styku s příslušníky jiných kultur. Osoba interkulturně kompetentní je taková, která se naučila vnímat zvláštnosti jiné kultury, chápat je a adekvátně se chovat, aniž se vzdala vlastní kulturní identity při svém pobytu v zahraničí.

Proto by si měli multikulturní kompetence osvojit všichni učitelé, kteří vstupují do vyučování v kulturně rozrodě tříd. Stejně jako pojem multikulturní výchova, tak i multikulturní kompetence má různou terminologii. Setkáváme se s pojmem interkulturní, mezikulturní i globální kompetence.

4.4.2 Definice multikulturní kompetence

Pracha (2006, str. 102) definuje interkulturní kompetenci jako *špůsobilost jedince za ležovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik, ras.*

Pracovníci musí být vybaveni schopnostmi k pozitivnímu a konstruktivnímu chování a komunikaci s příslušníky jiných kulturních, etnických, rasových skupin tak, aby se usnadnilo dospívat k efektivní kooperaci. Je to senzitivita, citlivost ve vnímání partnerů, kteří jsou kulturně, etnicky, rasově odlišní (Pracha, 2006).

Dále Pracha (2010, str. 46) definuje interkulturní kompetenci jako *špůsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifičnostech národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifičností partnerů.*

Räsänenová (1999) vidí multikulturní kompetentní učitele, kteří jsou si v domě odlišností kultur, ale ví, že kultury se neustále mění, a proto si uvědomují nebezpečí předstůvků a stereotypů. Ví, že pokud se stále nesnaží vidět kulturní atributy druhých, budou se pravděpodobně řídit jen vlastním kulturním vademékem. Klíčovými prvky mezikulturních kompetencí jsou empatie, přebírání rolí a dialog. Mezikulturní dialog napomáhá chápání jiného a jiných. Prostřednictvím tohoto pochopení si i my obohacujeme naše sebechápání tím, že se díváme na naši víru, hodnoty a aktivity z nového zorného úhlu.

Haberman (In Mitchell 2009) nazývá učitele, kteří úspěšně využívají v multikulturních kolech tzv. *šStar teachers* (hvězdičky učitelé). Analyzoval vlastnosti a chování šStar učitelů, které mu pomohou vytvořit model odstraňující i redukující předstůvky. Haberman (In Mitchell 2009) v jeho *šFive-step model* (Model v pěti krocích) uvádí, že učitelé by měli analyzovat své předstůvky, vyhledat zdroje své domněnky, měli by přemýšlet, jaké výhody přináší tato zaujatost, uvážit jejich účely a plánovat jejich eliminaci. Pokud budou učitelé následovat tento krok Habermanova modelu, posunou se k očekávanému stavu změny.

Pope, Reynolds, Mueller (2004) popisují multikulturní kompetenci jako významnou kategorii v domě, znalosti a dovednosti, které jsou podstatné pro efektivní učitelkou práci. Profesionálové musí mít určitou úroveň multikulturního vademéku, znalostí a dovedností, což jim umožní schopnost pracovat s kulturně odlišnými žáky i kolegy.

Banks (In Mitchell 2009) uvádí, že učitelé, kteří si rozvinuli multikulturní kompetenci, zlepšili své vyučovací schopnosti, postoje a porozumění v kulturně rozmanitém prostředí. Globální kompetence, kterou si jednotlivci rozvine, jim umožní jednat efektivně v globální společnosti.

Pope-Davis a Dings (In Pope, Reynolds, Mueller 2004) identifikovali tyto klíčové multikulturní kompetence: multikulturní vademéko a víra, multikulturní znalosti, multikulturní poradenské dovednosti a multikulturní poradenský vztah. Tyto nástroje nabízí výhody v poradenské profesi, od hlubokého, komplexního porozumění multikulturních kompetencí, ve výzkumu a vyhodnocování multikulturních kompetencí, a dodatečný rozvoj a trénink k rozvoji multikulturních kompetencí.

Sue a Zane (In Pope, Reynolds, Mueller 2004) tvrdili, že získávání kulturní znalosti a učení se kulturně citlivých technik, je nezbytné a důležitě, ale není to dost. Ví, že jedinci by se měli zaměřit na určité cíle, a tím je dle rozhodnost. Pokud v procesu pomáhání studentům

v kulturně vnímavé cestě budeme v-t povat víru, důvěru, jistotu i naději, poté stavíme důvěru v pomáhajícím procesu. Pokud umíme vytvořit důvěryhodný vztah se studenty, poté jim dáváme jistotu a utvrzení.

Stát se multikulturně uvdomilým učitelem je komplikovaný proces. Multikulturně kompetentní by se měl zabývat třemi úrovněmi multikulturnosti. Za prvé, najít se v multikulturnosti a najít multikulturnost v sobě, učit se o sobě. Za druhé měl by být schopný analyzovat sociální kontext, ve kterém flíje, ale i analyzovat všeobecný stav a vzájemnou závislost světa. A za třetí měl by být ochotný profesionálně, multikulturně se vzdělávat (Haapanenová, 1999, str. 208).

4.4.3 Modely interkulturní kompetence

4.4.3.1 Model interkulturní kompetence dle M. Morgensternové

Dle Morgensternové (2007) jsou interkulturní kompetence nejen znalosti, dovednosti a schopnosti, ale i osobnostní rysy, díky kterým se člověk v interkulturní situaci osvědčí. V těchto situacích vyufflváme **kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence**, protože v dané chvíli nejen jak myslíme, nejen jak situaci proflíváme a nejen jakým způsobem se chováme.

Kognitivní kompetence jsou znalosti, schopnosti a dovednosti, neboli vybavení, které zahrnuje celou škálu našich poznatků, zkušeností, informací o cizí kultuře, i o sobě samotném. Tato kompetence tvoří schopnost mít reálný pohled na sebe sama (švnitní já) a uvdomit si naše škulturní já (představuje naše kulturní dicitví). Vnitřní já a kulturní já tvoří kulturně-sociální identitu (Morgensternová, 2007).

Afektivní kompetence souvisí s proflíváním dané situace. Hlavně musíme být tzv. kulturně senzitivní a empatictí. Interkulturní senzitivita vyjaduje naši míru adaptability a vnímavost vůči jiné kultuře. Naše osobnostní rysy (orientace na lidi, vnímavost, otevřenost) jsou důležité pro kulturní senzitivitu. Také empatii zde máme adit, jako schopnost vcítit se do potřeb druhého a adaptabilitu jako schopnost přizpůsobení se novým podmínkám (Morgensternová, 2007).

Behaviorální kompetence jsou schopnosti a dovednosti, například umění komunikace, řešení konfliktů (conflict management), schopnost pracovat v týmu (schopnost kooperace) a schopnost řešit problémy v interkulturních situacích (Morgensternová, 2007).

Tabulka 1 P ehled interkulturních kompetencí

KOGNITIVNÍ KOMPETENCE		
	Reálný pohled na sebe sama	Posilování sebereflexe, sebepojetí
	Kulturní identita	Uv domit si vlastní škulturní závafířó ó kulturní já Uv domit si vlastní kulturní hodnoty, normy a tradice a jejich význam pro svoji osobnost
	Poznatky o cizí kultu e	Získat poznatky o cizí kultu e P iblířit se zp sobu my-lení v cizí kultu e Správn analyzovat chování p íslu-nířka cizí kultury Uv domit si rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou
	P edcházení p edsudk m a stereo- typ m Tolerování odli-nosti	Nau it se být škulturn ō otev ený a tolerantní Posílit pozitivní postoj v í cizím kulturám
AFEKTIVNÍ KOMPETENCE		
	Interkulturní senzitivita a adaptabi- lita	Citlivost v í cizí kultu e a schopnost adaptabi- lity
	Empatie	Vcítit se do cizích mentalit, jejich specifík a lépe interpretovat cizí vzorce chování
	Interpersonální vztahy a jejich pro- řívání	Správn interpretovat emoce v dané kultu e Uv domit si interpersonální distanci a blízkost v dané kultu e í jiná specifika
BEHAVIORÁLNÍ KOMPETENCE		
	Um ní interkulturní komunikace	Schopnost komunikovat bez kom. -um a ne- dorozum ní Autenticita projevu Um ní naslouchat Uv dom ní si a respektování formálních pravi- del v cizích kulturách Práce s neverbální komunikací Pochopení specifi nosti humoru í ironie
	e-ení interkulturních konflikt / problém	Vnímat a správn interpretovat konfliktní situa- ce Nau it se strategii e-ení konflikt
	Schopnost kooperace a práce v interkulturních týmech	Respektovat ostatní Pochopit svoji roli v týmu P íspívat k rozvoji týmu a facilitovat jej

(Morgensternová, 2007)

4.4.3.2 *Fantiniho model interkulturní kompetence*

Fantini (2000) hovoří o tzv. **šintecultural communicative competence - ICC**, dále jen zkracuje na interkulturní kompetenci, kterou charakterizuje těmi hlavními tématy:

1. Schopnost vytvořit a udržet vztahy
2. Schopnost efektivně a vhodně komunikovat s minimální ztrátou a zkreslením
3. Schopnost dosáhnout shody a docílit spolupráce s ostatními

Pojem interkulturní kompetence Fantini (2000) popisuje pomocí tří domén:

- Rozmanitostí charakteristických vlastností a rysů osobnosti
 - Nejčastěji citované vlastnosti interkulturní kompetence jsou: respekt, empatie, flexibilita, trpělivost, zájem, zdvořilost, otevřenost, motivace, smysl pro humor, tolerance vůči mnohoznačnosti a nejasnostem, ochota zdržet se úsudků.
- Nejméně v pěti dimenzích, které jsou:
 - v domě (awareness)
 - postoje (attitudes)
 - dovednosti (skills)
 - znalosti (knowledge)
 - znalost základního jazyka (proficiency in the host language)
- Jako vývojový proces
 - Kontakt a zkušenost s lidmi odlišných jazyků a kultur poskytuje příležitost rozvíjet interkulturní kompetenci. Pokud tento proces začne, je to rozvoj pokračující, zdoluhavý a často celoživotní. Příležitostně se jedinci dostanou do fáze regrese či stagnace, ale vztínou je to nekonečný proces. Jednotlivec je vždy v procesu stávajícího se šbecomingō a nikdy není kompletně interkulturně kompetentní šinterculturally competentō.

4.4.3.3 *T ístranný model multikulturní kompetence*

Pope, Reynolds, Mueller (2004) hovo í o **tzv. t ístranném modelu, kde multikulturní kompetence** m í být definována jako v domí, znalosti a dovednosti, které jsou pot ebné k smysluplné práci s kulturn ě odli-nými jedinci.

Multikulturní v domí (multicultural awareness) p edstavuje ty hodnoty, postoje a p edpoklady nezbytné p í práci s kulturn ě odli-nými studenty. Sebeuv dom ní, í schopnost být si v domí takových hodnot, postoj ů a p edpoklad ů, je podstatná stránka multikulturního v domí (Pope, Reynolds, Mueller, 2004).

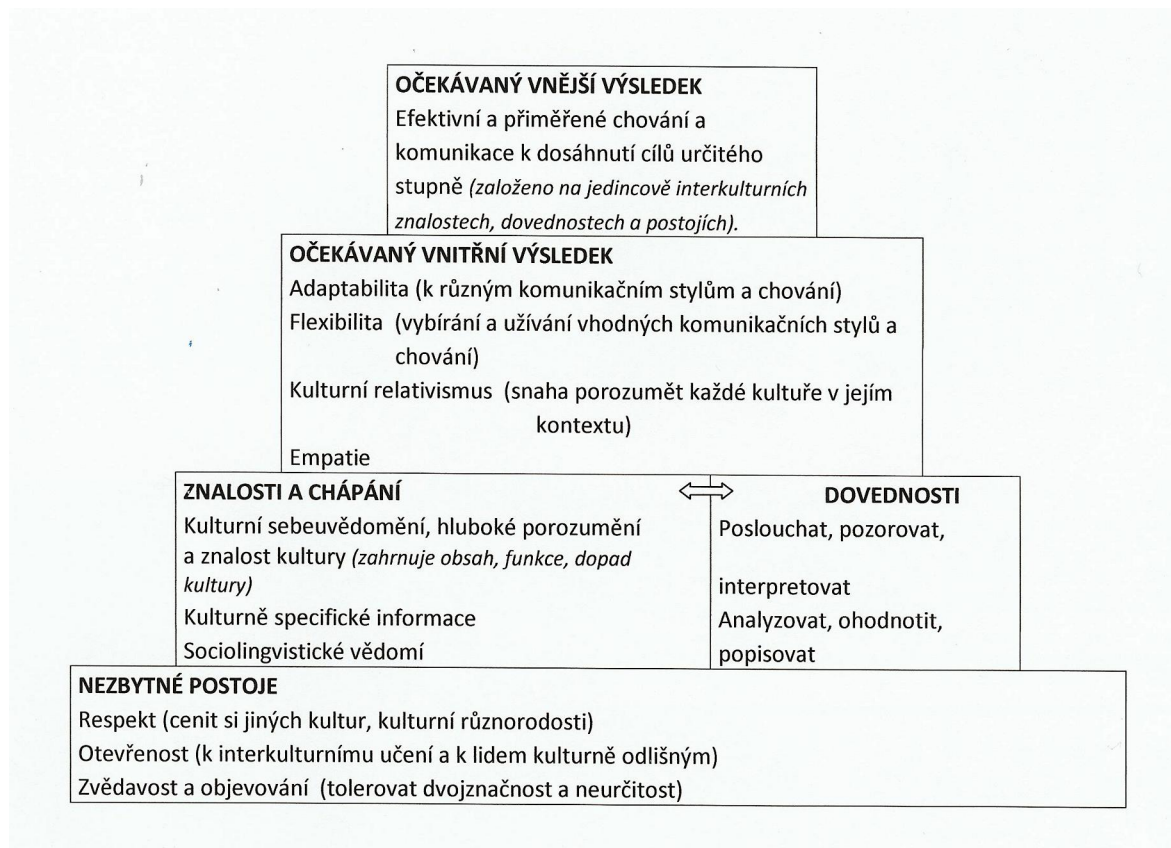
Multikulturní znalosti (multicultural knowledge) se skládají z obsahu znalostí o r ůzných kulturních skupinách, coů v t ěinou není vyu ováno v p ípravných programech. Aby byl u ůitel multikulturn ě kompetentní, musí nashromáůdit informace o kulturn ě odli-ných skupinách, se kterými pracuje, musí si osvojit d ěleůitě kulturní pojmy, jako jsou rasová identita a akulturace, a jak tyto pojmy ovliv ůují pomáhající proces. Tyto informace by m ěly být p esné a rozsáhlé a u ůitel by m ěl být opatrný p í pouůívání této znalosti (Pope, Reynolds, Mueller, 2004).

Multikulturní dovednost (multicultural skill) se skládá z takového chování, které nám dovoluje efektivn ě pouůívat multikulturní v domí a znalosti, které jsme si upevnili. Hlavní dovedností je komunikovat nap í kulturami a porozum ět tomu, jak kultura ovliv ůuje obsah, ale i verbální a neverbální komunikaci. Bez základního multikulturního v domí a znalostí je obtíůné vytvo it kulturn ě citlivou a vhodnou intervenci (Pope, Reynolds, Mueller, 2004)

4.4.3.4 Pyramidový model interkulturní kompetence D. K. Deardorffové

Deardorff (2004 In Deardorff 2006) sestavila **Pyramidový model interkulturní kompetence (Intercultural competence model)**.

Obrázek 4 Pyramidový model interkulturní kompetence



Tento model interkulturní kompetence postupuje od individuální úrovně postoj a osobních postoj k interaktivní/interpersonální kulturní úrovni - k jednotlivým výsledkům. Specifické dovednosti v tomto modelu jsou dovednosti k získání a zpracování znalosti o jiných kulturách, ale také o kultuře jednotlivce. Model zdrazňuje důležitost postoj a pochopení znalostí (Bloom 1965 In Deardorff 2006).

Deardorff (2004 In Deardorff, 2006) uvádí, že jedinečný prvek pyramidového modelu interkulturní kompetence je jeho důraz na vnější a vnitřní výsledky interkulturní kompetence. Vnější výsledek může být popsán jako chování a komunikování přiměřeně a efektivně v interkulturních situacích. Přiměřenost znamená vyvarování se porušení hodnotných pravidel a efektivnost znamená dosažení hodnotných cílů.

American Council on International Intercultural education (ACIIE) (In Deardorff 2006), rozeznává **ty úrovně vyvíjející se proces rozvoje interkulturní kompetence:**

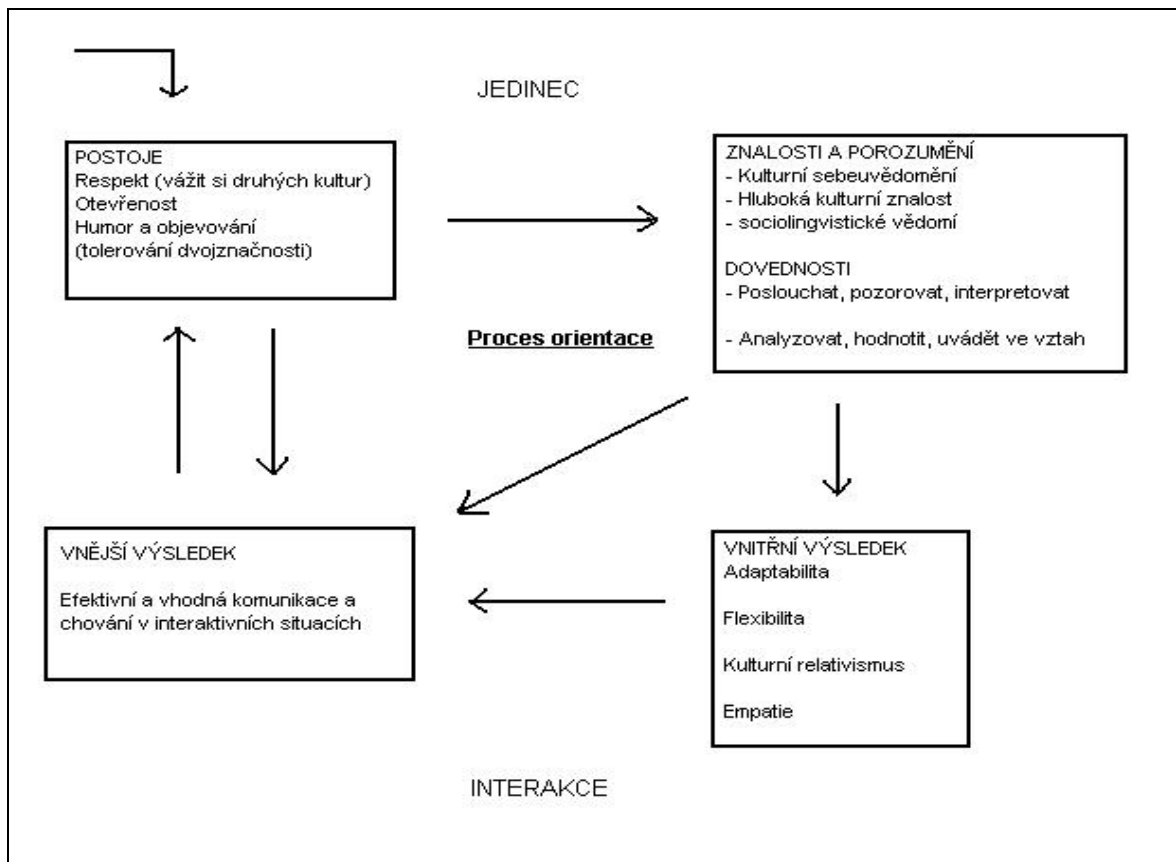
- Rozpoznání globálního systému a jeho propojení (obsahuje otevřenost k jiným kulturám, hodnotám a postojům)
- Interkulturní dovednosti a zkušenosti
- Základní znalosti historie a světových událostí
- Detailní oblasti specializace studia (např. jazyk)

Tento model může být srovnán s pyramidovým modelem, který také zdrazuje, že první úroveň je nejdlejší a také zdrazuje otevřenost, což je dlejší bod pyramidového modelu. Interkulturní dovednosti a základní znalosti jsou také zaznamenány ve vývojových úrovních.

4.4.3.5 Procesuální model interkulturní kompetence D. K. Deardorffové

Dalším možným modelem, který uvádí Deardorffová (2004 In Deardorffová 2006) je **Procesuální model interkulturní kompetence (Process model of intercultural competence)**, který obsahuje stejné prvky jako pyramidový model interkulturní kompetence. Tento model, jak je vidět na obrázku 5, zobrazuje komplexnost získávání interkulturní kompetence a v modelu vidíme více pohybu a procesu orientace, která se vyskytuje mezi jednotlivými prvky. Tento model ukazuje pohyb od osobní úrovně k interpersonální úrovni (interkulturní orientaci). Stejně jako v pyramidovém modelu můžeme postupovat od postojů a dovedností, i postojů a znalostí přímo k vnějším výsledkům, ale stupeň jejich intenzity a efektivnosti výsledků nemusí být tak vysoký, jako pokud je celý kruh uzavřen a začíná znovu. Tento model ukazuje pokračující proces rozvoje interkulturní kompetence, což znamená, že je v neustálém procesu zdokonalování a jednotlivec nikdy nedosáhne konečné interkulturní kompetence.

Obrázek 5 Procesuální model interkulturní kompetence



4.4.4 Charakteristiky multikulturní kompetentních pracovníků

Pope a Reynolds (1997 In Pope, Reynolds, Mueller 2004) určí charakteristiky multikulturní kompetentních pracovníků v terciárním vzdělávání. Podotýkají, že tento pohled není úplný, ale nabízí další vhodné startovací místo pro profesionály, kteří mohou ohodnotit svou úroveň multikulturního v domění, znalostí a dovedností. Tyto příklady nejsou míněny jako body, podle kterých by se mělo pracovat, ale jako ukázky postojů, znalostí a dovedností, které mohou být použity při práci s kulturně odlišnými studenty, při zavádění multikulturní intervence, a vytváření více multikulturně citlivého pracovního prostředí.

Tabulka 2 Multikulturní kompetence pracovníků v terciárním vzdělávání

Multikulturní v domění	Multikulturní znalosti	Multikulturní dovednosti
Víra v to, že rozdíly jsou významné a učení se o lidech, kteří jsou kulturně odlišní, je nezbytné a prospěšné.	Znalosti o odlišných kulturách a znevýhodněných skupinách (např. o jejich historii, tradicích, hodnotách a zvycích).	Schopnost identifikovat kulturní rozdíly a otevřeně o nich diskutovat.
Ochota riskovat a chápat odlišnost jako nezbytnou a další příležitostí pro profesionální růst.	Informovanost o změnách, které mohou nastat v hodnotách a chování jedinců.	Schopnost rozeznat důsledky kulturních rozdílů v komunikaci a schopnost efektivní komunikace napříč těmito rozdíly.
V domění nutnosti boje za sociální spravedlnost.	Znalost toho, jak kulturní rozdíly ovlivňují verbální i neverbální komunikaci.	Schopnost seriózního kontaktu s odlišnými jedinci.
Víra ve význam a hodnotu vlastního kulturního odkazu jakožto odrazového zrcítka porozumění jiným kulturám.	Znalost toho, jak pohlaví, sociální status, rasa, etnicita, jazyk, národnost, sexuální orientace, vliv náboženství působí na zkušenost jedince.	Schopnost propojit výsledky aktuálního učení s dříve získanými poznatky.
Ochota se rozvíjet v oblasti změn vlastních hodnot, svetonázoru a předpokladů.	Informovanost o přijatelných atributech kultury a o tom, jak tyto poznatky předat dál.	Schopnost získat si důvěru a respekt kulturně odlišných jedinců.
Otevřenost ke změnám a víra v to, že změna je nezbytná	Informovanost o základech institucionálního útlaku	Schopnost přesně definovat vlastní multikulturní doved-

a prospěšná	kterých skupin.	nosti, jejich úroveň a možnosti rozvoje.
Akceptace odlišných svetonázorů a pohledů a ochota uznat, že vlastní hledisko nemusí být jediné správné.	Znalost modelů rozvoje identity a akulturačního procesu jedinců patřících ke kulturně znevýhodněným skupinám a dopadů na vztahy mezi jedinci i skupinami.	Schopnost diferenciací mezi individuálními rozdíly, kulturními rozdíly a univerzálními podobnostmi.
Víra v to, že kulturní rozdíly se nemusí křížit s efektivní komunikací nebo se smysluplnými vztahy mezi kulturně odlišnými skupinami.	Znalosti meziskupinových rozdílů a porozumění principům rovnosti a útlaku.	Schopnost prostřednictvím vhodné multikulturní intervence podporovat jedince a systém v oblasti znevýhodněných skupin.
V domění vlastního kulturního odkazu a toho, jak působí na tvorbu vlastních hodnot i svetonázorů.	Porozumění tomu, jaké důsledky může mít na osobnost jedince internalizace jeho útlaku.	Schopnost vyvolat zájem jedinců, skupin i institucí o multikulturní edukační intervenci.
Uvědomění si vlastního chování a jeho dopadu na ostatní.	Znalost institucionálních bariér, které znemožňují přístup členům kulturně znevýhodněných skupin k terciárnímu vzdělávání.	Schopnost použít kulturní znalosti a vlastní senzitivitu ke kulturně citlivější a vhodné intervenci.
Uvědomění si interpersonálních procesů, které se vyskytují v rámci multikulturních kompetencí.	Znalosti systémových teorií a toho, jak by se nevhodně nastavený systém dal změnit.	

(Pope a Reynolds 1997 In Pope, Reynolds, Mueller 2004)

4.4.5 Kulturní vnímavé vyučování

Prucha (2006) hovoří o interkulturní kompetenci jako o senzitivitě a citlivosti ke vnímání partnerů, kteří jsou kulturní, etnický, rasově odlišní. Takový pojem se velmi často objevuje v zahraniční literatuře a je úzce spjatý s termínem multikulturní kompetence učitele. Jde o pojem *culturally responsive teacher* či *steaching* (kulturní vnímavý učitel, vyučování)

Gay (2000) definuje kulturní vnímavé vyučování, tak, aby bylo vytvořeno vhodné a efektivní vzdělávání pro kulturně odlišné studenty, musí vyúfňvat jejich pracovní styl, předchozích zkušeností a kulturní znalosti.

Gay (2000) popisuje kulturní vnímavé vyučování několika charakteristikami:

Schvalující (validating), uznává legitimitu kulturních a etnických skupin, jako důležitých, které ovlivňuje studentovi dispozice, postoje a přístupy k učení, a jako hodnotný obsah, který by měl být ve formálních osnovách vzdělávání.

Komplexní (comprehensive) učitel rozvíjí interkulturní, sociální, emocionální a politické vzdělávání.

Vícedimenzionální (multidimensional), které zahrnuje mnoho věcí: obsah osnov, obsah vzdělávání, klima třídy, vztah mezi učitelem a žákem, vzdělávací techniky, styly hodnocení.

Posilující (empowering) umožní žákům být lepšími lidmi a úspěšnějšími ve vzdělání. Můžeme popsat jako akademická kompetence, kdy žáci musí věřit, že mohou uspět ve vzdělávacích úkolech a mají motivaci vytrvat. Učitelé musí dát najevo vhodné a náročné očekávání, což ukáže podporu pro studenty pro další školní úspěšnost.

Přetvárný (transformative) učitel respektuje kultury a zkušenosti různých skupin a poté je používá jako zdroje pro vyučování.

Emancipační (emancipatory) Učitel vede studenty k chápání toho, že není jen jedna verze špravy, není konečná a stálá. To nestanovuje hlavní proud vědění. Aby v tomto uspěl, učitel vytváří v domostech různých etnických skupinách, které jsou dostupné pro studenty (Gay, 2000).

Villegas a Lucas (2002) říkají, že pokud chce kulturně vnímavý uitel pracovat úspěšně v kulturně a jazykově rozmanité třídě, musí mít tyto následující charakteristiky:

- **Sociokulturní v domí** - znamená porozumění toho, že myšlení, chování a bytí jednotlivce je ovlivněno rasou, etnicitou, sociální třídou a jazykem. Uitel musí kriticky prozkoumat svou vlastní sociokulturní identitu a nerovnosti mezi školou a společností. Uitelé musí dohlížet a konfrontovat jakékoliv negativní postoje směrem ke kulturním skupinám.
- **Utvrdit postoj ke studentům z kulturně odlišného prostředí** - což výrazně ovlivňuje jejich učení, víru v sama sebe a celkově jejich akademickou úspěšnost.
- **Závazek a dovednost umět jednat jako šagent změn** - což umožní uiteli elitně pekařkám ke změně a rozvinout dovednosti ke spolupráci a předcházet chaosu.
- **Konstruktivní pohled učení** - říká, že všichni studenti jsou schopni se učit a uitel musí zajistit tzv. konstrukci mezi tím, co učí studenti ví skrze jejich zkušenosti a tím, co se musí naučit. Konstruktivistické učení podporuje kritické myšlení, řešení problémů, spolupráce a rozpoznání více perspektiv.
- **U učení se o studentovi předchozích zkušenostech, domovu a kulturu komunity a svéta, jak ve škole i mimo ni**, pomáhá vytvářet vztah s třídou, a tyto zkušenosti může dále uitel vyvolávat v obsahu vzdělávání.
- **Kulturně vnímavé vzdělávací strategie** - což podporuje konstruktivistický pohled znalostí, výchovy a vzdělávání. Jako uitel napomáhá třídě vytvořit znalosti postavené na jejich osobních a kulturních silných stránkách a umět prozkoumávat studijní plány z více perspektiv.

Benett, Benett (In Morgensternová 2007) vytvořili tzv. **švývojový model interkulturní senzitivity** (š **The Developmental Model of Intercultural Sensitivity**, DMIS), který se skládá z pěti stupňů:

- Popření (denial) etnocentrický stupeň
- Obrana (defense) etnocentrický stupeň
- Minimalizace (minimization) etnocentrický stupeň
- Přijetí (acceptance) etnorelativní stupeň
- Adaptace (adaptation) etnorelativní stupeň
- Integrace (integration) etnorelativní stupeň

4.4.5.1 *Role a odpovědnosti u itele*

Gay (2000) popisuje tři role a odpovědnosti u itele: kulturní organizátor (cultural organizer), kulturní mediátor (cultural mediator), organizuje sociální souvislosti ve vzdělávání (orchestrator of social contexts)

Kulturního organizátora vysvětluje, že u itel musí být kompetentní v chápání dynamiky a používání kultury v jeho třídě. Denní aktivity ve třídě by měly umožnit vzdělávání v takovém prostředí, které reflektuje kulturní a etnickou rozmanitost a také podporuje akademický úspěch všech žáků.

Kulturní mediátor, který umí předložit žákům více perspektiv a dovést je k kriticky analyzovat odlišnosti mezi tradičními kulturními ideály a odlišnými kulturními systémy. U itelé vedou žáky k uvážení nad jejich vlastními etnickými identitami a pomáhá rozpoznávat jiné kultury a rozvíjet pozitivní mezikulturní vztahy.

Organizátor sociálních souvislostí musí ocenit dopad kultury na vzdělávání. Musí vytvořit takové vzdělávání, které velmi dobře sedí v sociokulturním kontextu. Pomáhají žákovi naučit se jak zúrovnit jejich kulturní poznání, aby jim usnadnilo vzdělávání (Gay, 2000).

4.4.6 **Interkulturní komunikace**

Na vysokých školách ve Spojených státech amerických se uplatňuje pojem transcultural competence (transnárodní kompetence, ale v českém jazyce termín není používán) (Prucha, 2010).

Transnárodní kompetence (transkultural competence) je schopnost jednotlivců, organizací, komunit a vládnut se efektivně vypořádat s rychle se měnícím prostředím vytvářeným rozdílností národů. (Prucha, 2010, str. 47)

Dle Pruchy (2010) je součástí transnárodní kompetence schopnost komunikovat v angličtině a alespoň v jednom dalším jazyce. Interkulturní kompetence je důležitá, pokud si chceme zdokonalovat interkulturní komunikaci mezi lidmi různých zemí, národů a etnik.

Interkulturní komunikace (intercultural communication) je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrozličnějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykových, kulturně odlišných etnik, národů, rasových i nábo-

řenských společností. Tato komunikace je determinována specifickými prvky jazyka, kultury, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů. (Prucha, 2010, Str. 16)

Marcová (2008, str. 20) uvádí interkulturní komunikaci jako funkci, kdy popisuje a srovnává vzorce chování, verbální i neverbální projevy v procesu komunikace v závislosti na kulturních faktorech založených na odlišnostech etnik, národů, rasových a náboženských skupin.

V angličtině se vedle termínu *šintercultural communication* také vyskytují termíny *šcross-cultural communication* i *šinterethnic communication*. Interkulturní komunikace je v souladu s českými pojmy o interkulturní psychologii, interkulturní výzkum, interkulturní kompetence aj. (Prucha, 2010).

Také Kolman (In Prucha 2010) podotýká, že termín interkulturní komunikace v české literatuře není jednotný a používá synonyma jako *škomunikace mezi kulturami* i *šmezikulturní komunikace*.

K pojmu mezikulturní komunikace uvádí definici charakteristiku Lehmanová (In Prucha 2010) jako reflexi komunikačního procesu mezi individuálními a nadindividuálními subjekty, které náleží k odlišným kulturním systémům. Tyto subjekty mezikulturní komunikace vstupují do komunikačního procesu s odlišnými, kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami, s odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti.

Významnost interkulturní komunikace stále roste v důsledku vzrůstajících globalizačních tendencí. Je to důsledek toho, že lidé z různých zemí se intenzivně stýkají, vzájemně dohodují, spolupracují, ale na druhou stranu také procházejí etnickými konflikty a vedou mezi sebou vážné spory a někdy i války. Proto se z těchto důvodů jev interkulturní komunikace stal předmětem intenzivního zájmu v naší době (Prucha, 2010).

4.4.7 Rozvíjení multikulturních kompetencí

Haapanenová (1999) uvádí, že v procesu přeměny na multikulturní osobnost se začíná s filozofickými úvahami a reflektujeme vlastní hodnoty. Uitel, který směřuje k multikulturní osobnosti, musí mít v doměti o jiných kulturách, ale vyžaduje si také cvičení kulturní senzitivity různými způsoby: čtením, posloucháním, pozorováním, studiem, cestováním, stykem s různými lidmi a způsoby myšlení. Uitel by si měl rozvinout zručnost v řešení různých konfliktů.

Velmi důležité je také poznat vlastní historii. U učitelů se má klást otázka, zda dostatečně zná historii lidí, kteří žijí v dané společnosti a zda je schopný si všímat a respektovat rozdílné životní styly ve svém okolí (Räsänenová 1998 in Haapanenová 1999).

Haapanenová (1999) upozorňuje na důležitost, aby učitel přemýšlel nad tím, co vidí pod pojmem multikulturní výchova, a jak se vztahuje k jeho práci. Pokud se učitel chce stát multikulturní učitelem, musí poznat své očekávání ale i očekávání studentů, zaměřit pozornost na učební osnovy a přemýšlet nad tím, co je potřeba změnit. Učitel se musí neustále vzdělávat, pokud chce prezentovat poznatky o různých kulturách ve třídě, vyvíjet různé styly učení a vyučování a vidět, jak řeší konflikty. Multikulturní učitel si všímá různých způsobů komunikace, je si vědom odlišnosti sociálních rolí a osobních vztahů, což tvoří základ kulturní komunikace mezi školou a rodinou.

Taylor (In Räsänenová 1999) uvádí, že pokud se cizinec dostane do kontaktu s jinou kulturou, prožívá transformaci. Takový člověk se musí dívat na svět z jiné perspektivy, která může být v konfliktu s jeho hodnotami a vírou. Mezikulturní transformace znamená postupnou změnu vnitřních podmínek jednotlivce, protože tyto podmínky se podílí na rozsáhlých mezikulturních aktivitách.

Získávání multikulturní kompetence si vyžaduje transformaci perspektivy, která se v určitém projevu prostřednictvím série kumulativně transformovaných významových schémat nebo jako výsledek akutní personální krize nebo útlaku. Významové schémata dávají smysl našim zážitkům, ale jsou často limitující našemu vnímání skutečnosti. Tyto významové perspektivy získáváme nekriticky v průběhu dětství prostřednictvím socializace, přičemž prožívání mimo žádného zážitku s rodiči nebo učiteli.

Taylor (In Räsänenová 1999) uvádí, že výsledky procesu učení můžeme vidět v kognitivních a afektivních změnách a v změnách, které ovlivňují chování. Kognitivní výsledky jsou viditelné v schopnosti jednotlivce vidět věci v jiné perspektivě. Afektivní výsledek vidíme u jednotlivce v rozvoji jeho estetické a emocionální koordinace s druhými lidmi. Jednotlivec je schopný vykonávat mnohé z požadovaných sociálních rolí v jiné kultuře i v jiné situaci. Podmínkou změny jsou také kritická reflexe a sebereflexe, ta ale samotná nevede k transformaci perspektivy bez toho, aby se uskutečnila ve spojení s činností a děním. Jednotlivec v jiných kulturách zkoumá, experimentuje a prožívá nové role, to znamená, že hledá nové zručnosti a v domovské společnosti prostřednictvím dialogu s druhými kvůli získávání vzájemné vazby. Prostřednictvím procesu učení, hledání nových

zru ností a v domostí, innosti a e i interpretuje cizinec význam svých záflitk a zku-e- ností, jako i rozvíjí svoje mezikulturní kompetence.

Taylor (In Räsänenová 1999) také podotýká, fle v pedagogických situacích, nap íklad ve t íd , musí být e-ení plánované a monitorované jinak. Taylor uvádí specifické rysy vzd - lávací praxe. U ení multikulturní kompetentní musí být procesem zahrnujícím v ur ítém ase sérii navzájem propojených událostí, r zné p ístupy a zku-enosti. Musí se vytvo it stimulující a bezpečné prostředí výchovy, stimulování vychovávatele ke kritické reflexi a zd raz ování pouflívání experimentálních a participa ních vyu ovacích metod.

Rozvíjení interkulturních kompetencí je obvykle zdlouhavý a pokračující proces. Fantini (2000) vid í d leflitost získávání interkulturní kompetence v rámci vzd lávání v zahrani í, podle kterého také sestavil následující vývojové úrovn :

- Úroveň I: **Vzd lávací cestovatel** (Educational traveler), cofl jsou například ú astníci krátkých vým nných program , studenti anglického jazyka, í studenti trávící léto v zahrani í. Ideální délka tohoto programu by m la trvat 4 ó 6 týdn .
- Úroveň II: **Host** (Sojourner) je ú astník déle trvajícího zahrani ního pobytu s hlub-ím kulturním pono ením. Jde o praktikanty, ú astníky v zahrani ních vzd - lávacích programech í stáflisty. Takový pobyt by m l trvat 4 ó 8 m síc .
- Úroveň III: **Profesionál** (Professional) Jde o personál pracující v interkulturním í multikulturním kontextu. Jsou to například zam stnanci SIT programu vzd lávání v zahrani í, absolventi apod.
- Úroveň IV: **Interkulturní/multikulturní specialista** (Intercultural/multicultural specialist) Jednotlivci jsou obsazeni na místa tréninku, vzd lávání, konzultování í poradenství interkulturním student m.

Pr cha (2010, str. 47) dodává, fle stupe a kvalita osvojení interkulturní kompetence se projeví afl v praxi, v konkrétním interkulturním styku, cofl je ov-em obtífln m ítelné.

II. PRAKTICKÁ ÁST

5 P ÍPRAVA A PR B H VÝZKUMU

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena na vymezení multikulturní výchovy, kompetencím a modelům multikulturních kompetencí u učitele, které jsou základním východiskem pro praktickou část diplomové práce. Cílem této kapitoly je vytvořit výzkumný projekt diplomové práce a v následující kapitole výsledky výzkumného –et ení.

5.1 Cíle výzkumu

Multikulturní výchova je v rámci České republiky poměrně mladý pojem, proto je důležitým úkolem MŠMT stanovit klíčové multikulturní kompetence a učitel si tyto kompetence osvojit.

Definování multikulturních kompetencí je důležitě z hlediska stabilizace multikulturní výchovy v rámci vzdělávání, ale také z hlediska role učitele při multikulturní výchově. Tyto kompetence nejsou v současné době jednoznačně vymezeny, i když se někdy autoři snaží o jejich stanovení.

V rámci zahraniční praxe jsem pracovala ve Velké Británii, která je známá svou multikulturalitou, na základní škole jako classroom assistant (asistent učitele). Od učitele, ale i z mé vlastní práce jsem zde získala velmi hodnotné zkušenosti v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání. Proto jsem se rozhodla pro svou diplomovou práci i výzkumný projekt zaměřit na tematiku multikulturních kompetencí učitele.

Cílem výzkumu je tedy zjistit, kterým multikulturním kompetencím učitelé přikládají důležitost ve Velké Británii a v České republice. Na základě získaných informací tyto výsledky porovnat mezi sebou. V rámci výzkumného projektu jsem si stanovila tyto cíle:

1. Zjistit jaké klíčové multikulturní kompetence považují učitelé za nejdůležitější na škole ve Velké Británii.
2. Zjistit jaké klíčové multikulturní kompetence považují za nejdůležitější na škole v České republice.
3. Na základě získaných dat tyto výsledky porovnat mezi sebou.
4. Zjistit, jak jednotlivé oblasti kompetencí (multikulturní v domosti, schopnosti a dovednosti, osobní charakteristiky a pedagogické kompetence) hodnotili učitelé ve Velké Británii.

5. Zjistit, jak jednotlivé oblasti kompetencí (multikulturní v domosti, schopnosti a dovednosti, osobní charakteristiky a pedagogické kompetence) hodnotili u itelů v České republice.

Výzkumný problém diplomové práce jsou multikulturní kompetence u itele. Jedná se o problém vztahový, kdy je mým hlavním cílem na základě zjištěných dat zjistit nejvyšší multikulturní kompetence u itele a porovnat jejich důležitost u uitelů ve Velké Británii a České republice.

Stanovila jsem si tyto výzkumné otázky:

1. Kterým multikulturním kompetencím předkládám důležitost u itelů ve Velké Británii?
2. Kterým multikulturním kompetencím předkládám důležitost u itelů v České republice?
3. Bude mezi předkládanými důležitostmi multikulturních kompetencí mezi českými a anglickými u iteli statisticky významný rozdíl?

5.2 Druh výzkumu

Výzkum byl stanoven jako kvantitativní, protože při použití Q-metodologie získám poměrně velký počet dat a tyto data je nutné statisticky zpracovat a interpretovat.

5.3 Hypotézy

V rámci našeho výzkumu jsme si zvolili následující hlavní hypotézu:

Hlavní hypotéza (H1)

Mezi předkládanými důležitostmi multikulturních kompetencí mezi českými a anglickými u iteli bude statisticky významný rozdíl.

5.4 Proměnné

Základní proměnnou výzkumu je *multikulturní kompetence*.

Autoři vymezují multikulturní kompetenci různě. Pro můj výzkum použiji definici Prichy (2010), který vymezuje interkulturní kompetenci jako *šp sobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifičnostech národních/etnických kultur a p íslu-ných*

dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s p íslu-níky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifi - ností partner .õ

5.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor tvo řil zám rn oslovení u ítelé Houndsfield Primary school v Londýn ve Velké Británii s celkovým po tem osm u ítel a u ítel z 1. ZTMHole-ov Smetanovy sady se stejným po tem.

Volba výzkumného vzorku byla zám rná, protože ob ěkoly a hlavn ě u ítele znám velmi dobře. Ú ast na výzkumu je dobrovolná a anonymní. V rámci výzkumu jsem nepracovala s prom ěnou pohlaví.

5.6 Metody a techniky výzkumu

Výzkum je realizován kvantitativní formou s použitím Q-metodologie. K její realizaci jsem na základ ě teoretických a vlastních modifikací vytvo řila 60 Q-ty p (multikulturních kompetencí u ítele).

P í jejich sestavování jsem vycházela z následujících oblastí, v rámci kterých byly formulovány jednotlivé Q-ty py.

Multikulturní v domosti

Multikulturní schopnosti a dovednosti

Osobní charakteristiky

Multikulturní pedagogické kompetence

Multikulturní kompetence byly formulovány a řazeny do jednotlivých oblastí na základ studia model ě interkulturní kompetence. Vycházela jsem z model ě Morgensternové, Fantiniho modelu a hlavn ě dle charakteristik multikulturn ě kompetentních pracovník v terciárním vzd ělávání dle Pope, Reynolds, Muellera. Inspirací pro m ě byla i kniha COELHO, E.: Teaching and learning in multicultural schools. (1998).

Tabulka 3 Oblast multikulturálních v domostí

Multikulturální v domostí	Q-10 Má znalosti o odlišných kulturách (př. Historie, tradice, hodnoty a zvyky)
	Q-11 Je informován o změnách, které mohou nastat v hodnotách a chování jedinců .
	Q-12 Má znalosti toho, jak kulturní rozdíly ovlivňují verbální a neverbální komunikaci.
	Q-14 Má znalosti toho, jak etnicita, jazyk, národnost a náboženství působí na zkušenost jedince.
	Q-15 Zná charakteristické vlastnosti jednotlivých kultur a ví, jak tyto poznatky předat dál.
	Q-16 Zná způsob rozvoje identity a akulturačního procesu jedinců patřících ke kulturně znevýhodněným skupinám.
	Q-17 Ví, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami, a rozumí důležitost porozumění rovnosti a útlaku.
	Q-27 Zná kulturní koeflexe fláky , které přichází z odlišných zemí.
	Q-53 Zná teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problémů .
	Q-54 Zná důležité pojmy multikulturální výchovy (etnikum, etnicita, národ, menšina, rasismus apod.)
	Q-55 Je vybaven didaktickými dovednostmi pro realizaci multikulturální výchovy.
	Q-58 Zná různé přístupy k multikulturální výchově a možnosti jejich uplatnění ve škole i ve výchově .
Q-59 Zná cíle, metody, učební osnovy potřebné pro realizaci multikulturální výchovy.	

Tabulka 4 Oblast multikulturální schopnosti a dovednosti

Multikulturální schopnosti a dovednosti	Q-13 Má dovednosti komunikovat s d tmi odli-ných kultur verbáln i neverbáln .
	Q-18 Je schopný identifikovat kulturní rozdíly a otev en o nich diskutovat.
	Q-19 Je schopný rozeznat d sledky kulturních rozdíl v komunikaci a je schopný efektivní komunikace nap í t mito rozdíly.
	Q-20 Je schopný seriózního kontaktu s odli-nými jedinci.
	Q-21 Je schopný propojit výsledky aktuálního u ení s d ív j-ími poznatky.
	Q-22 Je schopný si získat d v ru a respekt kulturn odli-ných jedinc .
	Q-23 Je schopný p esn definovat vlastní multikulturální dovednosti, jejich úrove a možnosti rozvoje.
	Q-24 Je schopný diferenciacce mezi individuálními rozdíly, kulturními rozdíly a univerzálními podobnostmi.
	Q-26 Je schopný ocenit a respektovat rozdílné kultury flák .
	Q-38 Je schopen rozeznat, jak mohou kulturní rozdíly zp sobit omezení mezi fláky a u ítelem.
	Q-49 Umí jednat s dít tem jako individualitou a dává mu najevo zájem o n j, i jeho kulturní ko eny a ví, jak to m fle být prosp -né pro t ídu.
Q-56 Je schopen se nadále vzd lávat v oblasti výchovy a vzd lávání multikulturální výchovy.	

Tabulka 5 Oblast multikulturální osobní charakteristiky

Multikulturální osobní charakteristiky	Q-1 Ví, že kulturní rozdíly jsou významné a učení se o lidech kulturně odlišných je nezbytné a prospěšné.
	Q-2 Je ochotný chápat kulturní odlišnost jako nezbytnou a důležitou pro profesionální práci.
	Q-3 Je si vědom potřeby boje za sociální spravedlnost.
	Q-4 Uvědomuje si své vlastní kulturní kořeny.
	Q-5 Je ochoten se rozvíjet v oblasti změn vlastních hodnot, svetonázoru a předpokladů.
	Q-6 Je otevřený ke změnám a ví, že změna je nezbytná a prospěšná.
	Q-7 Akceptuje odlišné svetonázory a pohledy a je ochotný uznat, že vlastní hledisko nemusí být jediné a správné.
	Q-8 Ví, že kulturní rozdíly se nemusí křížit s efektivní komunikací nebo se smysluplnými vztahy mezi kulturně odlišnými skupinami.
	Q-9 Je si vědom svého vlastního chování a jeho dopadu na ostatní.
	Q-25 Je si vědom, jak jeho vlastní hodnoty mohou ovlivnit druhé.
	Q-28 Rozdíly mezi učiteli a žáky z jiných kultur jsou pro něj přirozené.
	Q-39 Je zapojený v boji proti nerovnosti, rasismu, diskriminaci a všem druhům předpokladů.
Q-50 Pozitivní vztah a důvěra mezi učiteli a žáky poskytuje dobrý základ pro postupné vnuknutí multikulturálního vzdělávání.	

Tabulka 6 Oblast multikulturní pedagogické kompetence

Multikulturní pedagogické kompetence	Q-29 Pokud jsou kulturní rozdíly velmi značné, je schopný přijít k flákovi n koho, kdo zná specifickou kulturu a jazyk.
	Q-30 B hem vyu ování bere ohled na odli-né kulturní znaky flák .
	Q-31 Je schopen využit znalosti flákovi kultury v multikulturní t íd .
	Q-32 Ví, jak p istoupit k u ení v multikulturní t íd .
	Q-33 Je si v dom, fle -kolní úsp -nost flák z odli-ných zemí se m fle velmi m nit.
	Q-34 Je si v dom faktor ovliv ujících adaptaci flák do nové kultury.
	Q-37 Je schopen nabídnout takové vzd lávání, které bude d tem z rozdílných kultur podporovat rozvoj identity.
	Q-35 Je schopen pomoci flák m s problémy, které nastávají b hem adaptace do nové kultury.
	Q-36 Je schopen vyu ovat v takovém stylu a pouívat takové metody, které vyhovují v multikulturní t íd v-em.
	Q-42 Umí pozitivn ovlivnit flákovy postoje k multikulturalismu.
	Q-43 Je u itel profesionál, který si je v dom etické odpov dnosti v multikulturním vzd lávání.
	Q-44 B hem hodnocení je schopen brát v úvahu rozdíly vyplývající z kulturního a jazykového rozdílu.
	Q-45 V í, fle spolupráce s rodinou flák z odli-ných kultur je d ležitá.
Q-46 Pokud vyu uje fláky z odli-ných kultur, je p ípraven pracovat s celou rodinou.	
Q-47 Je schopen pracovat jako u itel v zahrani í.	

	Q-48 Je schopen využívat skupinu imigrantů.
	Q-51 Pro lidi z odlišných kultur umí vytvořit, s použitím kulturní znalosti, předchozích zkušeností a různých stylů učení, postoj k učení, které je dobře řešitelné a efektivní.
	Q-52 Umí vytvořit takovou atmosféru třídy, ve které neexistuje etnický předsudek.
	Q-57 Umí objasnit majoritním lidem a studentům, jak se chovat ke spolužákům i dospělým příslušníkům z jiných etnik, národů a ras.
	Q-60 Umí objasnit lidem, jak komunikovat s lidmi jiných etnik, aby byly respektovány jejich kulturní zvláštnosti.
	Q-40 Je schopen vytvořit pozitivní klima ve třídě.
	Q-41 Vychází dobře s lidmi odlišného etnika.

U Q-metodologie je zkoumaným učitelům předložen soubor karet, na kterých jsou uvedeny jednotlivé Q-typy, které mají hodnotit. Učitele jsem požádala, aby karty rozdělily do několika hromádek, tzn. například 60 karet třídně do jedenácti hromádek. Tyto Q-typy měli učitelé rozřadit dle jejich dobře řešitelnosti od naprosto neděšitelných k nejvíce dobře řešitelným. Umístěním karet do určitých hromádek učitelé vyjádřili svůj názor na dobře řešitelnost jednotlivých multikulturních kompetencí. Jednotlivým polohám místní Q-typů zleva doprava je při zpracování výsledků připisováno bodové hodnocení od nuly do deseti. Tímto postupem získáváme informace o tom, jak učitelé vidí a hodnotí multikulturní kompetence (Chráška, 2007). Schéma třídní karet je uvedeno v příloze P I.

5.7 Organizace a průběh výzkumu

Výzkum jsem začala připravovat v zimním semestru 2009 při mé zahraniční praxi v Houndsfield Primary school ve Velké Británii. Mým hlavním úkolem bylo stanovení 60 Q-tytů (multikulturních kompetencí u žitelů), kterémuž bylo potřeba analýzy teoretických zdrojů a poté vytvořit 60 kartiček.

Během jejich tvorby se jejich podoba neustále měnila, protože jsem se snažila o co nejpevnější výběr. Jednotlivé Q-tyty jsem upravila do finální podoby a rozdělila do čtyř významných výchozích oblastí.

Výzkum se uskutečnil v březnu 2010, kdy jsem osobně oslovila u žitelů ve Velké Británii i České republice. Následně probíhala analýza a interpretace získaných dat.

5.8 Způsob zpracování dat

Zjištěná data hodnocení žitelů byla zanesena do tabulek v programu Excel, díky kterému jsme zjistili průměrné hodnoty jednotlivých Q-tytů a dále rozdělili jednotlivé Q-tyty dle oblastí do kterých patří.

Pro zpracování dat druhé části vyhodnocování byl použit program STATISTIKA CZ verze 9.0, ve které jsme metodou jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA) zjistili statisticky významné rozdíly mezi hodnocením Q-tytů u žitelů 1. ZTMHolešov a Houndsfield Primary School.

Pro tuto část vyhodnocování byl použit Pearsonův koeficient korelace, který posuzoval, zda existuje vzájemný vztah (korelace) mezi jednotlivými Q-tyty, i uvnitř jednotlivých oblastí multikulturních kompetencí.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPETACE

6.1 Výsledky Q-metodologie u itel 1. ZTMHole-ov

Základní (hrubá) data hodnocení d lefitosti jednotlivých multikulturních kompetencí dle u itel 1. ZTMHole-ov a Houndsfield Primary School jsou uvedena v p íloze P II a P III.

Následující tabulky zachycují po adí 10 nejd lefit j-ích a 10 nejmén d lefitých multikulturních kompetencí, tak jak je hodnotili u itelé 1. ZTMHole-ov. Celý list po adí jednotlivých Q-tyt je uveden jako p íloha P IV.

Tabulka 7 Nejd lefit j-ích multikulturní kompetence dle u itel 1. ZTMHole-ov

10 nejd lefit j-ích multikulturních kompetencí dle u itel 1. Z TM Hole-ov		
Po adí	Q-tyt	Pr m rné hodnocení*
1.	Q-9 Je si v dom svého vlastního chování a jeho dopadu na ostatní.	7,5
2.	Q-40 Je schopen vytvo it pozitivní sociální klima ve t íd .	7,25
3.	Q-20 Je schopný seriózního kontaktu s odli-nými jedinci.	7,125
4.	Q-52 Umí vytvo it takovou atmosféru t ídy, ve které neexistuje etnický p edsudek.	6,875
5.	Q-44 B hem hodnocení je schopen brát v úvahu rozdíly vyplývající z kulturního a jazykového rozdílu.	6,75
6. ó 8.	Q-7 Akceptuje odli-né sv tonázory a pohledy a je ochotný uznat, íe vlastní hledisko nemusí být jediné a správné.	6,5
6. ó 8.	Q-26 Je schopný ocenit a respektovat rozdílné kultury ílák .	6,5
6. ó 8.	Q-56 Je schopen se nadále vzd ívat v oblasti výchovy a vzd ívání multikulturní výchovy.	6,5
9.	Q-25 Je si v dom, jak jeho vlastní hodnoty mohou ovlivnit ílaky.	6,375
10.	Q-22 Je schopný si získat d v ru a respekt kulturn odli-ných jedinc .	6,25

* 0= minimální d lefitost

10= maximální d lefitost

Tabulka 8 Nejmén d lefité multikulturní kompetence dle u itel 1. ZTMHole-ov

10 nejmén d lefitých multikulturních kompetencí dle u itel 1. Z TM Hole-ov		
Po adí	Q-typ	Pr m rné hodnocení*
1. ó 2.	Q-12 Má znalosti toho, jak kulturní rozdíly ovliv ují verbální a neverbální komunikaci.	3,75
1. ó 2.	Q-53 Zná teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problém .	3,75
3.	Q-24 Je schopný diferenciacie mezi individuálními rozdíly, kulturními rozdíly a univerzálními podobnostmi.	3,625
4. ó 5.	Q-15 Zná charakteristické vlastnosti jednotlivých kultur a ví, jak tyto poznatky p edat dál.	3,5
4. ó 5.	Q-29 Pokud jsou kulturní rozdíly zna né, je schopný p i adit k flákovi n koho, kdo zná specifickou kulturu a jazyk.	3,5
6. ó 7.	Q-14 Má znalosti toho, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost, i nábofenství p sobí na zku-enost jedince.	3,25
6. ó 7.	Q-16 Zná zp soby rozvoje identity a akultura ního procesu jedinc pat ících ke kulturn znevýhodn ným skupinám.	3,25
8.	Q-19 Je schopný rozeznat d sledky kulturních rozdíl v komunikaci a je schopný efektivní komunikace nap í t mito rozdíly.	3
9.	Q-48 Je schopen vyu ovat skupinu imigrant .	2
10.	Q-47 Je schopen pracovat jako u itel v zahrani í.	1,5

*0= minimální d lefitost

10= maximální d lefitost

Z uvedených výsledk v tabulce . 7 vyplývá, že u itel 1. ZTMHole-ov považují za nejvíce d lefité multikulturní kompetence, které se vztahují k oblasti osobních charakteristik u itele, jde o Q-typy 9, 7, 25. Velký význam p ipisují také multikulturním pedagogickým kompetencím, jeřl v této tabulce znázor ují Q-typy 40, 52, 44 a multikulturním schopnostem a dovednostem, jeřl jsou obsařeny v Q-typu 20, 26, 56, 22.

Za nejmén d lefité multikulturní kompetence dle tabulky . 8 u itel 1. ZTMHole-ov považují Q-typy, které spadají do oblasti multikulturních v domostí ó Q-typy 12, 53, 14, 15, 16. U nejmén hodnocených kompetencí se také objevily multikulturní pedagogické kompetence, Q-typy 29, 48, 47.

6.1.1 Výsledky hodnocení pro oblasti multikulturní v domosti, schopnosti a dovednosti, osobní charakteristiky a pedagogické kompetence

Tabulka 9 Průměrné hodnoty a pořadí kompetencí pro oblast multikulturní v domosti

Multikulturní v domosti		
Pořadí	Q-otyp	Průměrné hodnocení*
1.	Q-58 Zná různé typy k multikulturní výchově a možnosti jejich uplatnění ve škole i ve výchově.	6,125
2.	Q-59 Zná cíle, metody, učební materiály a učební osnovy potřebné pro realizaci multikulturní výchovy.	6
3.	Q-17 Ví, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami, a rozumí důležitost porozumění rovnosti a útlaku.	5
4.	Q-10 Má znalosti o odlišných kulturách (př. Historie, tradice, hodnoty a zvyky).	4,625
5.	Q-54 Zná důležité pojmy multikulturní výchovy (etnikum, etnicita, národ, menšina, rasismus apod.)	4,5
6.	Q-11 Je informován o změnách, které mohou nastat v hodnotách a chování jedince.	4,375
7. a 8.	Q-27 Zná kulturní kořeny národa, které přichází z odlišných zemí.	4
7. a 8.	Q-55 Je vybaven didaktickými dovednostmi pro realizaci multikulturní výchovy.	4
9. a 10.	Q-12 Má znalosti toho, jak kulturní rozdíly ovlivní verbální i neverbální komunikaci.	3,75
9. a 10.	Q-53 Zná teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problémů.	3,75
11.	Q-15 Zná charakteristické vlastnosti jednotlivých kultur a ví, jak tyto poznatky předat dál.	3,5
12. a 13.	Q-14 Má znalosti toho, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost i náboženství působí na zkušenost jedince.	3,25
12. a 13.	Q-16 Zná způsob rozvoje identity a akulturačního procesu jedince patřících ke kulturně znevýhodněným skupinám.	3,25

*0= minimální důležitost

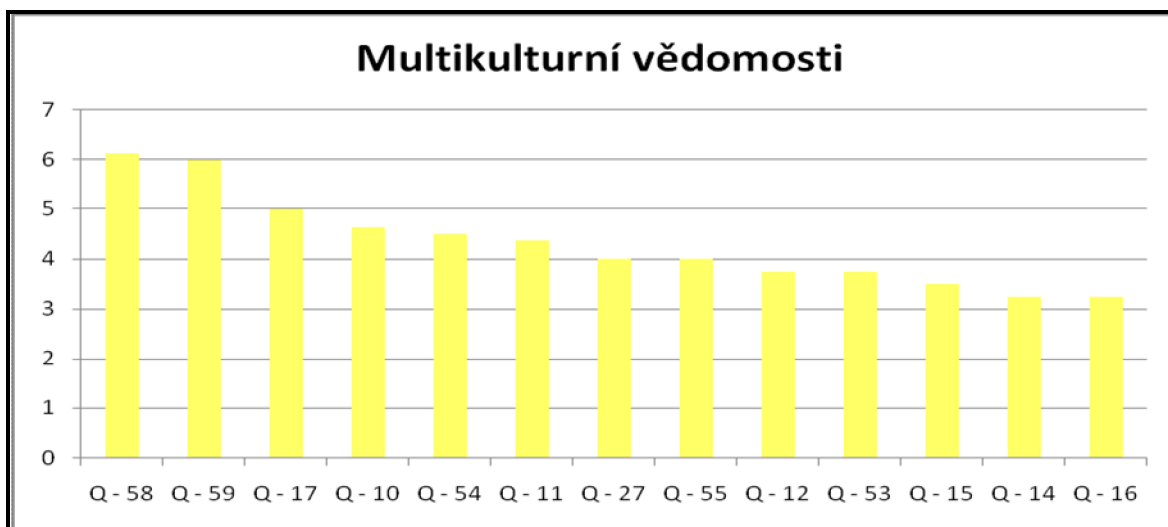
10= maximální důležitost

Tabulka 9 prezentuje Q-typy, které spadají do oblasti multikulturní v domosti. Nej důležitější kompetenci učitelé zvolili znalost typů k multikulturní výchově a jejich uplatnění Q-58, její průměrná hodnota je 6,125. Q-59 znalost cílů, metod, učebních materiálů a osnov potřebných pro realizaci multikulturní výchovy je druhá nejdůležitější kompetence.

tence v této oblasti. Dále je to znalost různých kultur Q-10, rozdíly mezi nimi Q-17 a znalost pojmů, týkající se této problematiky Q-54.

Následující graf zachycuje jednotlivé Q-typy pro oblast multikulturálních v domostí podle míry důležitosti.

Graf 1 Polofky multikulturálních v domostí a jejich průměrná hodnota



Tabulka 10 Průměrné hodnoty a pořadí kompetencí pro oblast multikulturální schopnosti a dovednosti

Multikulturální schopnosti a dovednosti		
Pořadí	Q -typ	Průměrné hodnocení*
1.	Q 20 Je schopný seriózního kontaktu s odlišnými jedinci.	7,125
2. a 3.	Q 26 Je schopný ocenit a respektovat rozdílné kultury lidí.	6,5
2. a 3.	Q 56 Je schopen se nadále vzdělávat v oblasti výchovy a vzdělávání multikulturální výchovy.	6,5
4.	Q 22 Je schopný získat si důvěru a respekt kulturně odlišných jedinců.	6,25
5.	Q 49 Umí jednat s dítětem jako individualitou a dává mu najevo zájem o něj, i jeho kulturní kořeny a ví, jak to může být prospěšné pro dítě.	5,625
6.	Q 21 Je schopný propojit výsledky aktuálního učení s dřívějšími poznatky.	5,5

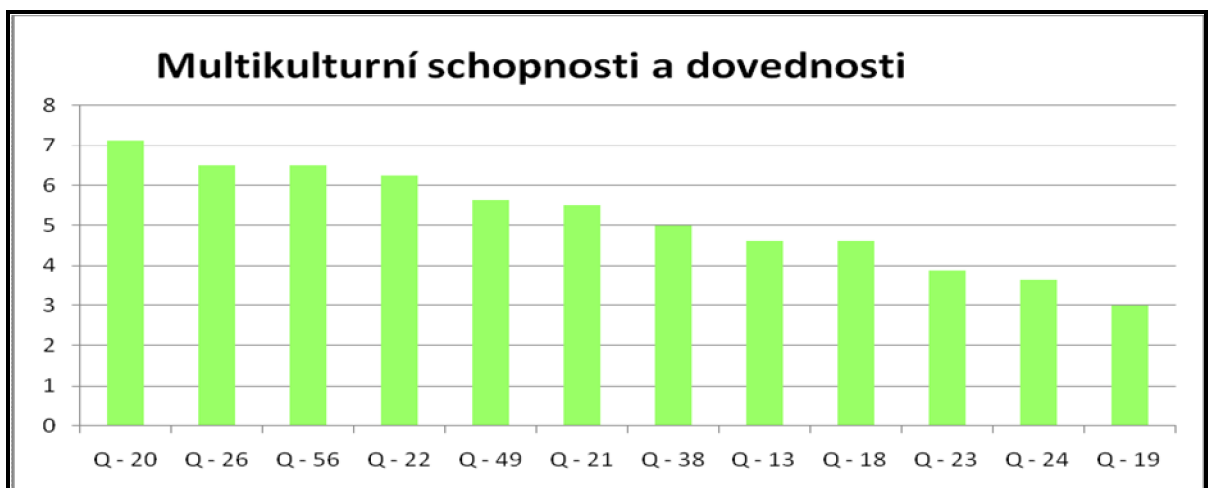
7.	Q 6 38 Je schopen rozeznat, jak mohou kulturní rozdíly způsobit omezení mezi národy a národem.	5
8. 6 9.	Q 6 13 Má dovednosti komunikovat s lidmi odlišných kultur verbálně i neverbálně .	4,625
8. 6 9.	Q 6 18 Je schopný identifikovat kulturní rozdíly a otevřeně o nich diskutovat.	4,625
10.	Q 6 23 Je schopný přesně definovat vlastní multikulturní dovednosti, jejich úroveň a možnosti rozvoje.	3,875
11.	Q 6 24 Je schopný diferenciací mezi individuálními rozdíly, kulturními rozdíly a univerzálními podobnostmi.	3,625
12.	Q 6 19 Je schopný rozeznat důsledky kulturních rozdílů v komunikaci a je schopný efektivní komunikace napříč těmito rozdíly.	3

*0= minimální důležitost

10= maximální důležitost

Z výsledků, které uvádí tabulka 10 je patrné, že u účastníků převažují nejvyšší důležitosti v oblasti multikulturních schopností a dovedností Q-20 schopnostem seriózního kontaktu s jedinci odlišných kultur, její průměrná hodnota činila 7,125. Dalšími nejvíce hodnocenými Q-typy jsou schopnosti respektovat rozdílné kultury Q-22, 26 a schopnosti se nadále vzdělávat v oblasti multikulturní výchovy Q-56.

Graf 2 Polohky multikulturních schopností a dovedností a jejich průměrná hodnota



Tabulka 11 Pr m rné hodnoty a po adí kompetencí pro oblast multikultur ní osobní charakteristiky

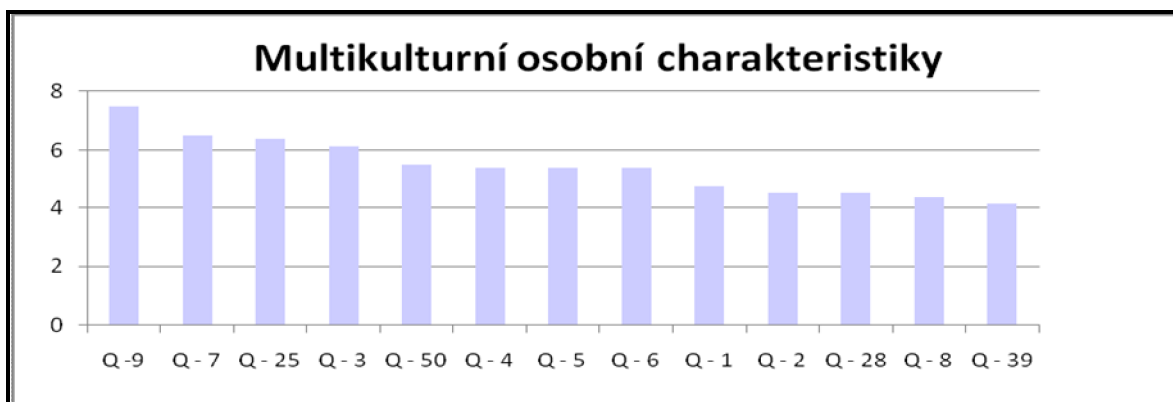
Multikultur ní osobní charakteristiky		
Po adí	Q - typ	Pr m rné hodnocení*
1.	Q - 9 Je si v dom svého vlastního chování a jeho dopadu na ostatní.	7,5
2.	Q ó 7 Akceptuje odli-né sv tonázory a pohledy a je ochotný uzнат, fle vlastní hledisko nemusí být jediné a správné.	6,5
3.	Q ó 25 Je si v dom, jak jeho vlastní hodnoty mohou ovlivnit fláky.	6,375
4.	Q ó 3 Je si v dom pot eby boje za sociální spravedlnost.	6,125
5.	Q ó 50 Pozitivní vztah a d v ra mezi u itelem a flákem poskytuje dobrý základ pro postupné vnuknutí multikultur ního vzd lávání.	5,5
6. - 8.	Q ó 4 Uv domuje si své vlastní kultur ní ko eny.	5,375
6. ó 8.	Q ó 5 Je ochoten se rozvíjet v oblasti zm n vlastních hodnot, sv tonázoru a p edsudk .	5,375
6. ó 8.	Q ó 6 Je otev ený ke zm n a v í, fle zm na je nezbytná a prosp -ná.	5,375
9.	Q ó 1 V í, fle kultur ní rozdíly jsou významné a u ení se o li-dech kultur n odli-ných je nezbytné a prosp -né.	4,75
10. ó 11.	Q ó 2 Je ochotný chápat kultur ní odli-nost jako nezbytnou a d leflitou pro profesionální r st.	4,5
10. ó 11.	Q ó 28 Rozdíly mezi u itelem a fláky z jiných kultur jsou pro n j p irozené.	4,5
12.	Q ó 8 V í, fle kultur ní rozdíly se nemusí k íflit s efektivní ko-munikací nebo se smysluplnými vztahy mezi kultur n odli-nými skupinami.	4,375
13.	Q ó 39 Je zaangařlovaný v boji proti nerovnosti, rasismu a dis-kriminaci a v-ech druh p edsudk .	4,125

*0= minimální d leflitost

10= maximální d leflitost

V oblasti multikultur ní osobních charakteristik, jak uvádí tabulka . 11, je pro u itele d leflité mít takové charakteristiky, aby si byl v dom svého vlastního chování a jeho dopadu na ostatní Q-9, kde je tato kompetence hodnocena u iteli jako jedna z nejd leflit j-ích, s pr m rnou hodnotou 7,5 a akceptovat odli-né sv tonázory Q-7. U itel si má být také v -dom, jak jeho vlastní hodnoty mohou ovliv ovat fláky Q-25 a v-eobecn bojuje za sociální spravedlnost Q-3.

Graf 3 Polofky multikulturních osobních charakteristik a jejich průměrná hodnota



Tabulka 12 Průměrné hodnoty a pořadí kompetencí pro oblast multikulturní pedagogické kompetence

Multikulturní pedagogické kompetence		
Pořadí	Q - typ	Průměrné hodnocení*
1.	Q 40 Je schopen vytvořit pozitivní sociální klima ve třídě.	7,25
2.	Q 52 Umí vytvořit takovou atmosféru třídy, ve které neexistuje etnický předpoklad.	6,875
3.	Q 44 Během hodnocení je schopen brát v úvahu rozdíly vyplývající z kulturního a jazykového rozdílu.	6,75
4.	Q 35 Je schopen pomoci žákům s problémy, které nastávají během adaptace do nové kultury.	6,25
5.	Q 30 Během vyučování bere u žáků ohled na odlišné kulturní znaky žáků.	6
6. a 7.	Q 43 Je učitel profesionál, který si je v domě etické odpovědnosti v multikulturním vzdělávání.	5,875
6. a 7.	Q 60 Umí objasnit žákům, jak komunikovat s žáky jiných etnik, aby byly respektovány jejich kulturní zvláštnosti.	5,875
8. a 10.	Q 33 Je si v domě kolektivní úspěšnost žáků z odlišných zemí se mě velmi měnit.	5,5
8. a 10.	Q 36 Je schopen využívat v takovém stylu a používat takové metody, které vyhovují v multikulturní třídě.	5,5
8. a 10.	Q 57 Umí objasnit majoritním žákům a studentům, jak se chovat ke spolužákům i dospělým příslušníkům z jiných etnik, národů a ras.	5,5
11. a 12.	Q 31 Je schopen využívat znalosti žákovi kultury	5,375

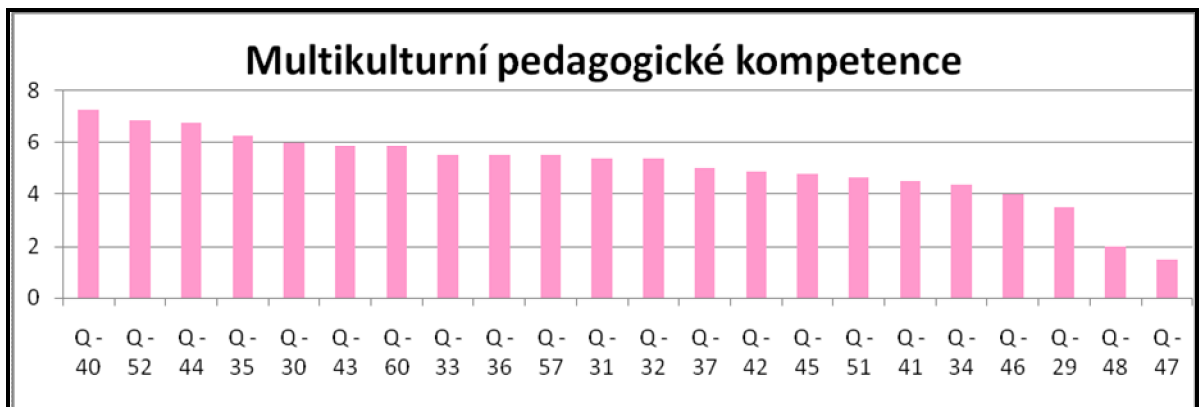
	v multikulturální tíd .	
11. a 12.	Q 32 Ví, jak přistoupit k učení v multikulturální tíd .	5,375
13.	Q 37 Je schopen nabídnout takové vzdělávání, které bude dle tem z rozdílných kultur podporovat rozvoj identity.	5
14.	Q 42 Umí pozitivně ovlivnit žákovy postoje k multikulturalismu.	4,875
15.	Q 45 Ví, že spolupráce s rodinou žáků z odlišných kultur je důležitá.	4,75
16.	Q 51 Pro žáky odlišných kultur umí vytvořit s použitím kultur- ní znalosti, předchozích zkušeností a různých stylů učení, postoj k učení, které je důležitý a efektivní.	4,625
17.	Q 41 Vychází dobře s žáky odlišného etnika.	4,5
18.	Q 34 Je si vědom faktorů ovlivňujících adaptaci žáků do nové kultury.	4,375
19.	Q 46 Pokud využije žáky z odlišných kultur je připraven pra- covat s celou rodinou.	4
20.	Q 29 Pokud jsou kulturní rozdíly velmi značné, je schopný přizpůsobit se žákovi někoho, kdo zná specifickou kulturu a jazyk.	3,5
21.	Q 48 Je schopen využívat skupinu imigrantů .	2
22.	Q 47 Je schopen pracovat jako učitel v zahraničí .	1,5

*0= minimální důležitost

10= maximální důležitost

Velmi významné výsledky uvádí tabulka 12, kde nejdůležitější kompetence pro oblast multikulturální pedagogické kompetence je Q-40 umět vytvořit pozitivní sociální klima ve třídě, která byla hodnocena učiteli jako druhá nejdůležitější kompetence v celkovém hodnocení. Její průměrná hodnota je 7,25. Stejně tak Q-52 umět vytvořit atmosféru třídy, ve které neexistuje etnický predsudek a Q-44 byly hodnoceny velmi významně a jsou mezi deseti nejdůležitějšími multikulturálními kompetencemi u učitele.

Graf 4 Polofky multikulturních pedagogických kompetencí a jejich průměrná hodnota



6.2 Výsledky Q-metodologie u itel Houndsfield Primary School

Celkové pořadí všech Q-tytů dle učitelů Houndsfield Primary School je uvedeno v příloze P V.

Tabulka 13 Nejlepší 10 multikulturní kompetence dle učitelů Houndsfield Primary School

10 nejlepších multikulturních kompetencí dle učitelů Houndsfield Primary School		
Pořadí	Q-tyt	Průměrné hodnocení*
1.	Q-40 Je schopen vytvořit pozitivní klima ve třídě.	8
2.	Q-35 Je schopen pomoci žákům s problémy, které nastávají během adaptace do nové kultury.	7,125
3.	Q-39 Je zaangażovaný v boji proti nerovnosti, rasismu, diskriminaci a všem druhům násilí.	6,875
4. a 5.	Q-46 Pokud vyučuje žáky z odlišných kultur je připraven pracovat s celou rodinou.	6,75
4. a 5.	Q-48 Je schopen využívat skupinu imigrantů.	6,75
6.	Q-50 Pozitivní vztah a dialog mezi učitelem a žákem poskytuje dobrý základ pro postupné vnuknutí multikulturního vzdělávání.	6,625
7. a 9.	Q-13 Má dovednosti komunikovat s dětmi odlišných kultur verbálně i neverbálně.	6,5
7. a 9.	Q-45 Ví, že spolupráce s rodinou žáků odlišných kultur je důležitá.	6,5
7. a 9.	Q-53 Zná teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problémů.	6,5
10.	Q-1 Ví, že kulturní rozdíly jsou významné a učí se o lidech kulturně odlišných je nezbytné a prospěšné.	6,375

*0= minimální důležitost

10= maximální důležitost

Tabulka 14 Nejmén d lefité multikulturální kompetence dle u itel Houndsfield Primary School

10 nejmén d lefitých multikulturálních kompetencí dle u itel Houndsfield Primary School		
Po adí	Q-typ	Pr m rné hodnocení*
1. ó 4.	Q-2 Je ochotný chápat kulturní odli-nost jako nezbytnou a d lefitou pro profesionální r st.	3,625
1. ó 4.	Q-16 Zná zp soby rozvoje identity a akultura ního procesu jedinc pat ících ke kulturn znevýhodn ným skupinám.	3,625
1. ó 4.	Q-21 Je schopný propojit výsledky aktuálního u ení s d ív j-ími poznatky.	3,625
1. ó 4.	Q-28 Rozdíly mezi u itelem a fláky z jiných kultur jsou pro n j p irozené.	3,625
5.	Q-38 Je schopen rozeznat, jak mohou kulturní rozdíly zp sobit omezení mezi fláky a u itelem.	3,375
6.	Q-58 Zná r zné p ístupy k multikulturální výchov a moflnosti jejich uplatn ní ve -kole i ve výchov .	3,25
7.	Q-57 Umí objasnit majoritním flák m a student m, jak se chovat ke spolufiák m i dosp lým p íslu-ník m z jiných etnik, národ a ras.	3,125
8.	Q-11 Je informován o zm nách, které mohou nastat v hodnotách a chování jedinc .	3
9.	Q-29 Pokud jsou kulturní rozdíly velmi zna né, je schopný p i adit k flákovi n koho, kdo zná specifickou kulturu a jazyk.	2,5
10.	Q-60 Umí objasnit flák m, jak komunikovat s fláky jiných etnik, aby byly respektovány jejich kulturní zvlá-tnosti.	2,25

*0= minimální d lefitost

10= maximální d lefitost

U itelé Houndsfield Primary School hodnotili velmi vysoce Q-typy z oblasti multikulturálních pedagogických kompetencí. Mezi prvními deseti nejd lefit j-ími kompetencemi je p t Q-typ , které se vztahují k této oblasti. Jsou to Q-typy 40, 35, 46, 48, 45. Dal-í oblast, která byla více zastoupená v tabulce . 13, je osobní charakteristiky u itele a jde o Q-typy 39, 50, 1.

Mezi deseti nejmén d lefitými Q-typy byly vyhodnoceny Q- 60, 57, 29, které pat í do oblasti pedagogických kompetencí u itele, a Q - 16, 58, 11, které souvisí s oblastí multikulturálních v domostí.

6.2.1 Výsledky hodnocení pro oblasti multikulturní v domosti, schopnosti a dovednosti, osobní charakteristiky a pedagogické kompetence

Tabulka 15 Průměrné hodnoty a pořadí kompetencí pro oblast multikulturní v domosti

Multikulturní v domosti		
Pořadí	Q - typ	Průměrné hodnocení*
1.	Q 53 Zná teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problémů.	6,5
2.	Q 27 Zná kulturní koenoflyky, které picháží z odliých zemí.	6,25
3.	Q 14 Má znalosti toho, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost i náboženství působí na zkuenost jedince.	6,125
4.	Q 55 Je vybaven didaktickými dovednostmi pro realizaci multikulturní výchovy	5,75
5. a 6.	Q 10 Má znalosti o odliých kulturách (p. Historie, tradice, hodnoty a zvyky).	5,5
5. a 6.	Q 17 Ví, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami, a rozumí důležitost porozumění rovnosti a útlaku.	5,5
7.	Q 12 Má znalosti toho, jak kulturní rozdíly ovlivní verbální i neverbální komunikaci.	5
8.	Q 15 Zná charakteristické vlastnosti jednotlivých kultur a ví, jak tyto poznatky předat dál.	4,625
9.	Q 54 Zná důležité pojmy multikulturní výchovy (etnikum, etnicita, národ, menšina, rasismus apod.)	4,125
10.	Q 59 Zná cíle, metody, učební materiály a učební osnovy potřebné pro realizaci multikulturní výchovy.	3,75
11.	Q 16 Zná způsob rozvoje identity a kulturního procesu jedince patřících ke kulturně znevýhodněným skupinám.	3,625
12.	Q 58 Zná různé přístupy k multikulturní výchově a možnosti jejich uplatnění ve škole i ve výchově.	3,25
13.	Q 11 Je informován o změnách, které mohou nastat v hodnotách a chování jedince.	3

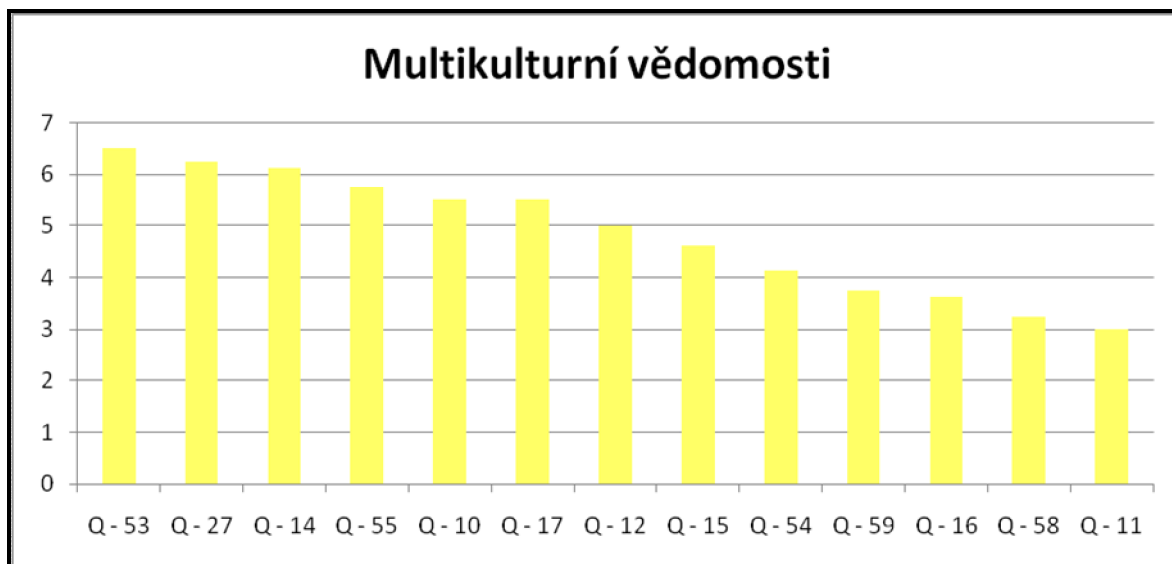
*0= minimální důležitost

10= maximální důležitost

U oblasti multikulturní v domosti, tak jak ukazuje tabulka 15, učitelé považují za nejvíce důležitý Q-typ 53 znalost teoretických koncepcí, které se týkají etnických a rasových problémů. Dále jsou to Q-27 znalost kulturních koenoflyk, které picházející z odliých zemí, Q-14 mít znalosti o tom, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost i náboženství působí na zku-

-enost jedince a Q-55 být vybaven didaktickými dovednostmi pro realizaci multikulturní výchovy.

Graf 5 Polofky multikulturních v domostí a jejich průměrná hodnota



Tabulka 16 Průměrné hodnoty a pořadí kompetencí pro oblast multikulturní schopnosti a dovednosti

Multikulturní schopnosti a dovednosti		
Pořadí	Q - typ	Průměrné hodnocení*
1.	Q 6 13 Má dovednosti komunikovat s dětmi odlišných kultur verbálně i neverbálně .	6,5
2.	Q 6 22 Je schopný získat si důvěru a respekt kulturně odlišných jedinců .	5,875
3.	Q 6 49 Umí jednat s dětmi jako individualitou a dává mu náležitý zájem o něj, i jeho kulturní kořeny a ví, jak to může být prospěšné pro tělo.	5,5
4.	Q 6 20 Je schopný seriózního kontaktu s odlišnými jedinci.	5,375
5. a 6.	Q 6 19 Je schopný rozeznat důsledky kulturních rozdílů v komunikaci a je schopný efektivní komunikace napříč těmi rozdíly.	5,25
5. a 6.	Q 6 26 Je schopný ocenit a respektovat rozdílné kultury faktorem .	5,25
7.	Q 6 18 Je schopný identifikovat kulturní rozdíly a otevřeně o nich diskutovat.	4,75

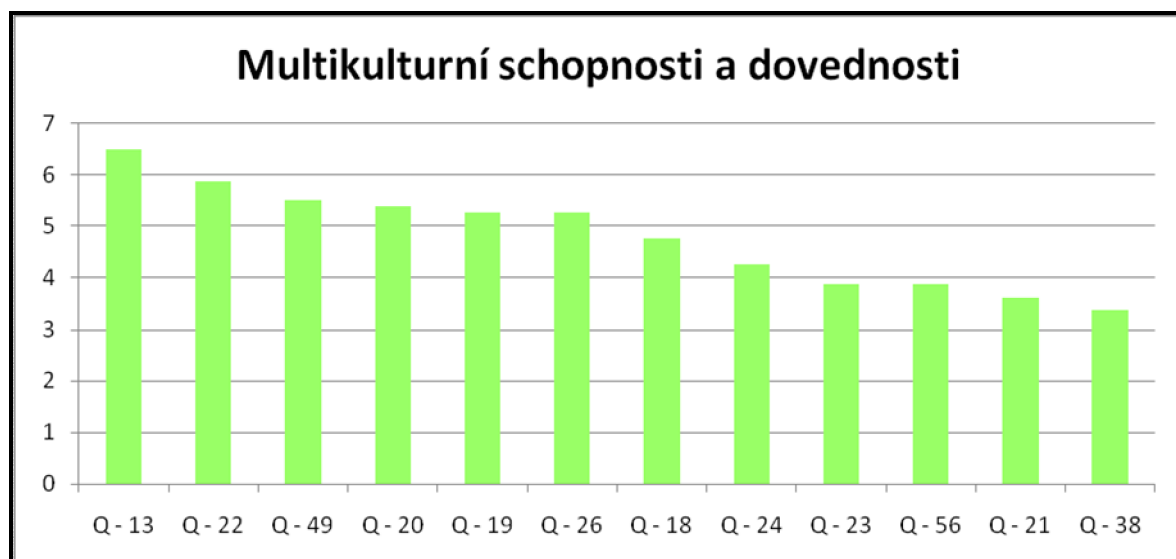
8.	Q 6 24 Je schopný diferenciacie medzi individuálnými rozdiely, kulturnými rozdiely a univerzálnými podobnosťami.	4,25
9. 6 10.	Q 6 23 Je schopný presne definovať vlastnú multikultúrnú dovednosť, jej úroveň a možnosti rozvoja.	3,875
9. 6 10.	Q 6 56 Je schopný sa nadále vzdelávať v oblasti výchovy a vzdelávania multikultúrne výchovy.	3,875
11.	Q 6 21 Je schopný propojiť výsledky aktuálneho učenia s doterajšími poznatkami.	3,625
12.	Q 6 38 Je schopný rozoznať, ako môžu kultúrne rozdiely spôsobovať obmedzenia medzi kultúrami a učiteľmi.	3,375

*0= minimálna úroveň

10= maximálna úroveň

Najnižšou úrovňou kompetencií v oblasti multikultúrnych schopností a dovedností je Q-13 dovednosť učiteľa komunikovať s deťmi rôznych kultúr verbálne a neverbálne, jej priemerná hodnota je 6,5, Q-22 dovednosť získať si dôveru a rešpekt kultúrne odlišných jedincov a Q-49 umieť jednat s deťmi ako individualitou. Celkové poradenie všetkých Q-typov, ktoré patria do tejto oblasti, môžeme vidieť v tabuľke č. 16.

Graf 6 Polohy multikultúrnych schopností a dovedností a ich priemerná hodnota



Tabulka 17 Průměrné hodnoty a pořadí kompetencí pro oblast multikulturní osobní charakteristiky

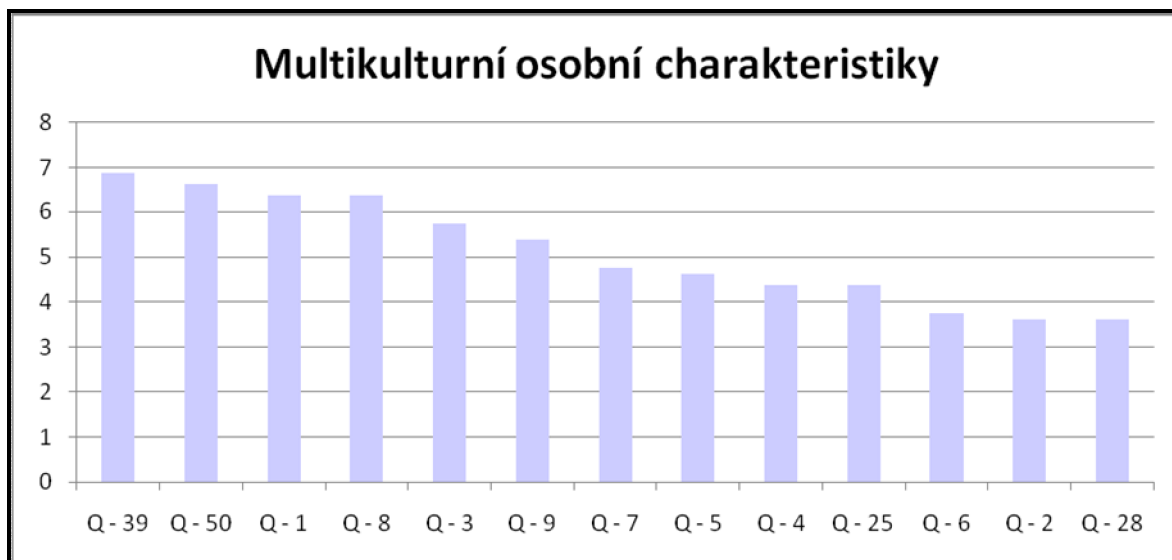
Multikulturní osobní charakteristiky		
Pořadí	Q - typ	Průměrné hodnocení*
1.	Q 39 Je zaangażovaný v boji proti nerovnosti, rasismu a diskriminaci a všech druhů předsudků.	6,875
2.	Q 50 Pozitivní vztah a dialog mezi učitelem a žáky poskytuje dobrý základ pro postupné vniknutí multikulturního vzdělávání.	6,625
3. – 4.	Q 1 Uvědomuje si, že kulturní rozdíly jsou významné a učení se o lidech kulturně odlišných je nezbytné a prospěšné.	6,375
3. – 4.	Q 8 Uvědomuje si, že kulturní rozdíly se nemusí křížit s efektivní komunikací nebo se smysluplnými vztahy mezi kulturně odlišnými skupinami.	6,375
5.	Q 3 Je si vědom potřeby boje za sociální spravedlnost.	5,75
6.	Q 9 Je si vědom svého vlastního chování a jeho dopadu na ostatní.	5,375
7.	Q 7 Akceptuje odlišné svtonázory a pohledy a je ochotný uznat, že vlastní hledisko nemusí být jediné a správné.	4,75
8.	Q 5 Je ochoten se rozvíjet v oblasti změn vlastních hodnot, svtonázoru a předsudků.	4,625
9. – 10.	Q 4 Uvědomuje si své vlastní kulturní kořeny.	4,375
9. – 10.	Q 25 Je si vědom, jak jeho vlastní hodnoty mohou ovlivnit žáky.	4,375
11.	Q 6 Je otevřený ke změnám a uvědomuje si, že změna je nezbytná a prospěšná.	3,75
12. – 13.	Q 2 Je ochotný chápat kulturní odlišnost jako nezbytnou a důležitou pro profesionální práci.	3,625
12. – 13.	Q 28 Rozdíly mezi učitelem a žáky z jiných kultur jsou pro něj přirozené.	3,625

*0= minimální důležitost

10= maximální důležitost

V oblasti osobních charakteristik je pro učitele Houndsfield Primary School nejdůležitější kompetence Q-39 být zaangażovaný v boji proti nerovnosti, rasismu a diskriminaci a všech druhů předsudků. Nejméně důležitá je kompetence Q-50 mít pozitivní vztah a dialog mezi učitelem a žáky, a kompetence Q-1 uvědomuje si, že kulturní rozdíly jsou významné a učení se o lidech kulturně odlišných je nezbytné a prospěšné.

Graf 7 Polofky multikulturních osobních charakteristik a jejich průměrná hodnota



Tabulka 18 Průměrné hodnoty a pořadí kompetencí pro oblast multikulturní pedagogické kompetence

Multikulturní pedagogické kompetence		
Pořadí	Q - typ	Průměrné hodnocení*
1.	Q 40 Je schopen vytvořit pozitivní sociální klima ve třídě.	8
2.	Q 35 Je schopen pomoci žákům s problémy, které nastávají během adaptace do nové kultury.	7,125
3. a 4.	Q 46 Pokud využije žáky z odlišných kultur je připraven pracovat s celou rodinou.	6,75
3. a 4.	Q 48 Je schopen využívat skupinu imigrantů.	6,75
5.	Q 45 Ví, že spolupráce s rodinou žáků z odlišných kultur je důležitá.	6,5
6.	Q 42 Umí pozitivně ovlivnit žákovi postoje k multikulturalismu.	6,375
7.	Q 43 Je učitel profesionál, který si je v domě etické odpovědnosti v multikulturním vzdělávání.	5,75
8.	Q 51 Pro žáky odlišných kultur umí vytvořit s použitím kulturní znalosti, předchozích zkušeností a různých stylů učení, postoj k učení, které je důležitý a efektivní.	5,5
9. a 12.	Q 36 Je schopen využívat v takovém stylu a používat takové metody, které vyhovují v multikulturní třídě.	5,375
9. a 12.	Q 37 Je schopen nabídnout takové vzdělávání, které bude dle rozdílných kultur podporovat rozvoj identity.	5,375

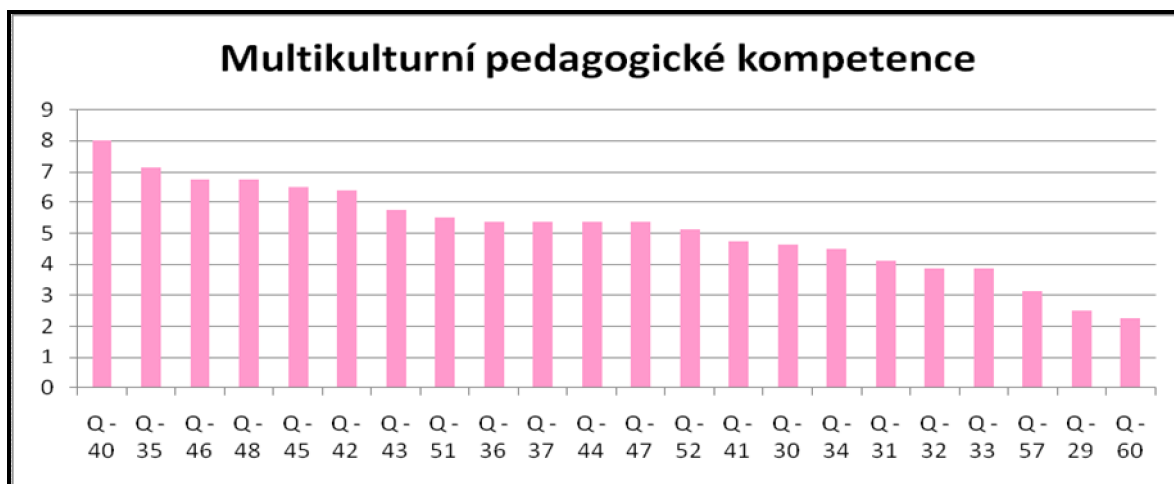
9. ó 12.	Q ó 44 B hem hodnocení je schopen brát v úvahu rozdíly vyplývající z kulturního a jazykového rozdílu.	5,375
9. ó 12.	Q ó 47 Je schopen pracovat jako u ítel v zahrani í.	5,375
13.	Q ó 52 Umí vytvo it takovou atmosféru t ídy, ve které neexistuje etnický p edsudek.	5,125
14.	Q ó 41 Vychází dob e s fláky odli-ného etnika.	4,75
15.	Q ó 30 B hem vyu ování bere u ítel ohled na odli-né kulturní znaky flák .	4,625
16.	Q ó 34 Je si v dom faktor ovliv ujících adaptaci flák do nové kultury.	4,5
17.	Q ó 31 Je schopen vyu ít znalosti flákovi kultury v multikulturní t íd .	4,125
18. ó 19.	Q ó 32 Ví, jak p istoupit k u ení v multikulturní t íd .	3,875
18. ó 19.	Q ó 33 Je si v dom, fle -kolní úsp -nost flák z odli-ných zemí se m fle velmi m nit.	3,875
20.	Q ó 57 Umí objasnit majoritním flák m a student m, jak se cho-vat ke spolufák m i dosp lým p íslu-ník m z jiných etnik, náro-d a ras.	3,125
21.	Q ó 29 Pokud jsou kulturní rozdíly velmi zna né, je schopný p ídit k flákovi n koho, kdo zná specifickou kulturu a jazyk.	2,5
22.	Q ó 60 Umí objasnit flák m, jak komunikovat s fláky jiných et-nik, aby byly respektovány jejich kulturní zvlá-tnosti.	2,25

*0= minimální d lefitost

10= maximální d lefitost

Q-typy 40 být schopen vytvo it pozitivní sociální klima ve t íd , získal nejvy-ší hodnocení v-ech Q-typ . Jeho pr m rná hodnota je 8. Q-35 pomoci flák m s problémy, které nastá-vají b hem adaptace do nové kultury a Q-46 být p ípraven pracovat s celou rodinou, pokud vyu uje fláky odli-ných kultur, jsou multikulturní pedagogické kompetence, které u ítelé hodnotili jako nejvíce d lefité.

Graf 8 Polofky multikulturních pedagogických kompetencí a jejich průměrná hodnota



6.3 Porovnání výsledků mezi školami

Pokud porovnáme hodnocení u učitelů 1. ZTMHolešov a Houndsfield Primary school můžeme zjistit z těchto tabulek viditelné podobnosti a rozdíly, které nám statisticky analyzujeme pomocí analýzy rozptylu o ANOVA.

V celkovém hodnocení Q-typů se u učitelů shodli na nejdůležitější multikulturní kompetenci, kterou volili *Q-40, schopnost učitele vytvořit pozitivní sociální klima ve třídě*, která patří do oblasti multikulturních pedagogických kompetencí. U učitelů 1. ZTMHolešov tento Q-typ ohodnotili průměrnou hodnotou 7,25 a je druhou nejdůležitější multikulturní kompetencí. U učitelů Houndsfield Primary School tuto kompetenci hodnotili jako nejdůležitější a je na prvním místě s průměrnou hodnotou 8. S žádnou jinou kompetencí se u učitelů neshodli.

V hodnocení u učitelů těchto dvou škol jsou i viditelné rozdíly. U učitelů Houndsfield Primary School hodnotili mezi deseti nejdůležitějšími multikulturními kompetencemi *Q-48 učitel by měl být schopen využívat skupinu imigrantů*, z oblasti multikulturních pedagogických kompetencí a *Q-53 znát teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problémů*, z oblasti multikulturní v domosti.

U učitelů 1. ZTMHolešov tyto dva Q-typy ohodnotili naopak mezi deseti nejméně důležitými multikulturními kompetencemi. Tyto rozdíly v hodnocení také statisticky analyzujeme pomocí analýzy rozptylu o ANOVA (viz. níže).

6.4 Analýza rozptylu ó ANOVA

V druhé ásti vyhodnocování výzkumu jsme cht li zjistit, zda jsou mezi hodnocením multikulturních kompetencí u iteli 1. ZTMHolešov a Houndsfield Primary School statisticky významné rozdíly.

V rámci výzkumu byla stanovena následující hlavní hypotéza (H1):

Mezi po adím d lefitosti multikulturních kompetencí mezi eskými a anglickými u iteli bude statisticky významný rozdíl.

Platnost hypotézy H1:

Na základ jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA), (tabulka . 19) pro hladinu významnosti $p < ,05000$ nebyly zji-t ny statisticky signifikantní rozdíly v po adí d lefitosti multikulturních kompetencí mezi u iteli eské a anglické -koly. M fleme stanovit, fe hypotéza (H1) nebyla potvrzena.

Statisticky signifikantní rozdíly byly zji-t ny u následujících Q-tyt :

Multikulturní v domosti

Pro tuto oblast byl zji-t n statisticky velmi signifikantní rozdíl pro Q-14 *mít znalosti toho, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost i nábofenství p sobí na zku-enost jedince*, $p = ,008$.

Statisticky signifikantní rozdíly byly dále zji-t ny pro Q-27 *znát kulturní ko eny flák , kte í p ichází z odli-ných zemí*, $p = ,013$ a Q-58 *znát r zné p ístupy k multikulturní výchov a mofnosti jejich uplatn ní ve -kole i ve výchov* , $p = ,015$.

Multikulturní schopnosti a dovednosti

V hodnocení u itel dvou základních -kol byl statisticky velmi signifikantní rozdíl u Q-19 *být schopný rozeznat d sledky kulturních rozdíl v komunikaci a být schopný efektivní komunikace nap í t mto rozdíly*, $p = ,000$.

U hodnocení Q-21 *být schopný propojit výsledky aktuálního u ení s d ív j-ími poznatky*, zji- ujeme statisticky signifikantní rozdíly, $p = ,043$ stejn í u Q-56 *být schopen se nadále vzd lávat v oblasti výchovy a vzd lávání multikulturní výchovy*, $p = ,022$.

Multikulturní osobní charakteristiky

Pro oblast osobních charakteristik u itele jsme zjistili statisticky signifikantní rozdíly u tří Q-tytů. Q-8 u itelů v í, *že kulturní rozdíly se nemusí k ířit s efektivní komunikací nebo se smysluplnými vztahy mezi kulturní odli-nými skupinami*, $p=,021$. Q-9 u itelů *si je v dom svého vlastního chování a jeho dopadu na ostatní*, $p=,044$ a Q-39 u itelů *je zaangażovaný v boji proti nerovnosti, rasismu, diskriminaci a v-ech druh p edsudk*, $p=,020$.

Multikulturní pedagogické kompetence

Také rozdíly v Q-typech z oblasti pedagogických kompetencí byly statisticky velmi signifikantní. Pro Q-60 *um t objasnit flák m, jak komunikovat s fláky jiných etnik, aby byly respektovány jejich kulturní zvlá-tnosti*, byl zji-t n velmi signifikantní rozdíl, $p=,006$. Q-48 *být schopen vyu ovat skupinu imigrant*, $p=,001$ a Q-47 *být schopen pracovat jako u itel v zahrani í*, $p=,003$.

Pro kompetence Q-57 *um t objasnit majoritním flák m a student m, jak se chovat ke spoluflák m i dosp lým p íslu-ník m jiných etnik, národ a ras*, $p=,047$ a Q-46 *um t pracovat s celou rodinou pokud vyu uje fláky odli-ných kultur*, $p=,032$ byl zji-t n statisticky signifikantní rozdíl.

Pro Q-25 *být si v dom jak u itelovi vlastní hodnoty mohou ovlivnit fláky*, z oblasti multikulturních osobních charakteristik, analýza rozptylu ANOVA zjistila statisticky signifikantní rozdíl $p=,044$ (tabulka . 19) Po Leveneov testu homogenity rozptyl (P íloha VI) jsme zjistili, že tento Q-tyt nem že být poufít pro tuto analýzu.

Pro potvrzení tohoto zji-t ní jsme poufili U-test Manna a Whitneyho, a pro hladinu významnosti $p<,0500$ jsme nezjistili statisticky signifikantní rozdíl pro Q-25, $p=,082$ (tabulka . 20), p estofe jej analýza rozptylu ANOVA ukazovala.

Tabulka 19 Jednofaktorová analýza rozptylu - ANOVA

Proměnná	Analýza rozptylu (ANOVA)							
	Ozna . efekty jsou význ. na hlad. p < ,05000							
	S efekt	SV efekt	P efekt	S chyba	SV chyba	P chyba	F	p
Q typ1	10,56250	1	10,56250	61,3750	14	4,383929	2,40937	0,142919
Q typ2	3,06250	1	3,06250	85,8750	14	6,133929	0,49927	0,491414
Q typ3	0,56250	1	0,56250	62,3750	14	4,455357	0,12625	0,727646
Q typ4	4,00000	1	4,00000	81,7500	14	5,839286	0,68502	0,421750
Q typ5	2,25000	1	2,25000	41,7500	14	2,982143	0,75449	0,399704
Q typ6	10,56250	1	10,56250	125,3750	14	8,955357	1,17946	0,295812
Q typ7	12,25000	1	12,25000	47,5000	14	3,392857	3,61053	0,078209
Q typ8	16,00000	1	16,00000	27,7500	14	1,982143	8,07207	0,013076
Q typ9	18,06250	1	18,06250	37,8750	14	2,705357	6,67657	0,021644
Q typ10	3,06250	1	3,06250	71,8750	14	5,133929	0,59652	0,452750
Q typ11	7,56250	1	7,56250	39,8750	14	2,848214	2,65517	0,125499
Q typ12	6,25000	1	6,25000	91,5000	14	6,535714	0,95628	0,344721
Q typ13	14,06250	1	14,06250	85,8750	14	6,133929	2,29258	0,152240
Q typ14	33,06250	1	33,06250	50,3750	14	3,598214	9,18859	0,008977
Q typ15	5,06250	1	5,06250	35,8750	14	2,562500	1,97561	0,181656
Q typ16	0,56250	1	0,56250	51,3750	14	3,669643	0,15328	0,701310
Q typ17	1,00000	1	1,00000	32,0000	14	2,285714	0,43750	0,519070
Q typ18	0,06250	1	0,06250	45,3750	14	3,241071	0,01928	0,891534
Q typ19	20,25000	1	20,25000	13,5000	14	0,964286	21,00000	0,000426
Q typ20	12,25000	1	12,25000	38,7500	14	2,767857	4,42581	0,053956
Q typ21	14,06250	1	14,06250	39,8750	14	2,848214	4,93730	0,043276
Q typ22	0,56250	1	0,56250	32,3750	14	2,312500	0,24324	0,629519
Q typ23	0,00000	1	0,00000	43,7500	14	3,125000	0,00000	1,000000
Q typ24	1,56250	1	1,56250	87,3750	14	6,241071	0,25036	0,624597
Q typ25	16,00000	1	16,00000	45,7500	14	3,267857	4,89617	0,044036
Q typ26	6,25000	1	6,25000	91,5000	14	6,535714	0,95628	0,344721
Q typ27	20,25000	1	20,25000	35,5000	14	2,535714	7,98592	0,013474
Q typ28	3,06250	1	3,06250	55,8750	14	3,991071	0,76734	0,395823
Q typ29	4,00000	1	4,00000	74,0000	14	5,285714	0,75676	0,399015
Q typ30	7,56250	1	7,56250	63,8750	14	4,562500	1,65753	0,218814
Q typ31	6,25000	1	6,25000	76,7500	14	5,482143	1,14007	0,303705
Q typ32	9,00000	1	9,00000	64,7500	14	4,625000	1,94595	0,184763
Q typ33	10,56250	1	10,56250	66,8750	14	4,776786	2,21121	0,159183
Q typ34	0,06250	1	0,06250	87,8750	14	6,276786	0,00996	0,921929
Q typ35	3,06250	1	3,06250	90,3750	14	6,455357	0,47441	0,502220
Q typ36	0,06250	1	0,06250	85,8750	14	6,133929	0,01019	0,921028
Q typ37	0,56250	1	0,56250	37,8750	14	2,705357	0,20792	0,655395
Q typ38	10,56250	1	10,56250	61,8750	14	4,419643	2,38990	0,144423
Q typ39	30,25000	1	30,25000	61,7500	14	4,410714	6,85830	0,020222
Q typ40	2,25000	1	2,25000	53,5000	14	3,821429	0,58879	0,455636
Q typ41	0,25000	1	0,25000	67,5000	14	4,821429	0,05185	0,823164
Q typ42	9,00000	1	9,00000	50,7500	14	3,625000	2,48276	0,137422
Q typ43	0,06250	1	0,06250	94,3750	14	6,741071	0,00927	0,924656
Q typ44	7,56250	1	7,56250	49,3750	14	3,526786	2,14430	0,165192
Q typ45	12,25000	1	12,25000	85,5000	14	6,107143	2,00585	0,178558
Q typ46	30,25000	1	30,25000	75,5000	14	5,392857	5,60927	0,032793
Q typ47	60,06250	1	60,06250	69,8750	14	4,991071	12,03399	0,003760
Q typ48	90,25000	1	90,25000	79,5000	14	5,678571	15,89308	0,001351
Q typ49	0,06250	1	0,06250	101,8750	14	7,276786	0,00859	0,927474
Q typ50	5,06250	1	5,06250	97,8750	14	6,991071	0,72414	0,409109
Q typ51	3,06250	1	3,06250	49,8750	14	3,562500	0,85965	0,369546
Q typ52	12,25000	1	12,25000	117,7500	14	8,410714	1,45648	0,247489
Q typ53	30,25000	1	30,25000	119,5000	14	8,535714	3,54393	0,080713
Q typ54	0,56250	1	0,56250	66,8750	14	4,776786	0,11776	0,736578
Q typ55	12,25000	1	12,25000	95,5000	14	6,821429	1,79581	0,201565
Q typ56	27,56250	1	27,56250	58,8750	14	4,205357	6,55414	0,022669
Q typ57	22,56250	1	22,56250	66,8750	14	4,776786	4,72336	0,047408
Q typ58	33,06250	1	33,06250	60,3750	14	4,312500	7,66667	0,015076
Q typ59	20,25000	1	20,25000	139,5000	14	9,964286	2,03226	0,175906
Q typ60	52,56250	1	52,56250	72,3750	14	5,169643	10,16753	0,006567

Tabulka 20 Mann-Whitney v U-test

Mann-Whitney v U test (ANOVA)										
Dle prom. n. Prom1										
Ozna. ené testy jsou významné na hladin. $p < ,05000$										
Prom. nná	S t po . A	S t po . B	U	Z	Úrove p	Z upravené	Úrove p	N platn. A	N platn. B	2*1str. p esné p
Q typ25	85,00000	51,00000	15,00000	1,785357	0,074204	1,847535	0,064671	8	8	0,082984

6.5 Pearson v koeficient korelace

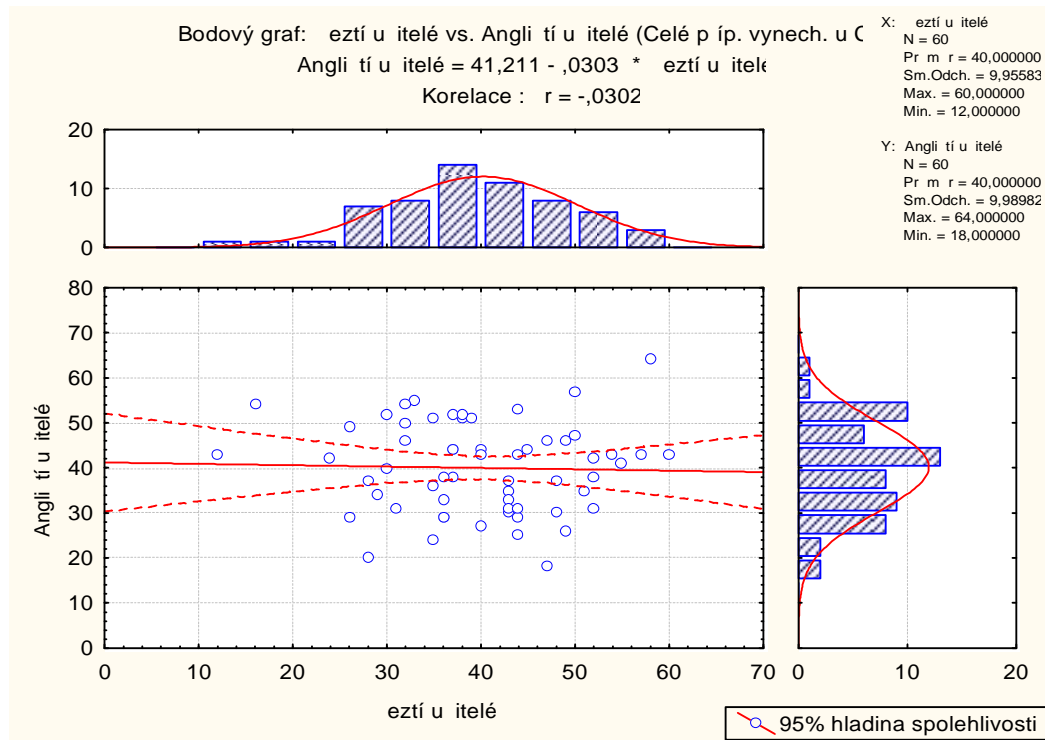
Pearsonovým koeficientem korelace jsme zji-ovali, zda nám korela ní matice ukáffe vzá-
jemný vztah mezi jednotlivými faktory (Q-typy) u itel 1. ZTMHole-ov a Houndsfield Pri-
mary School.

První jsme zji-ovali korelaci mezi v-emi Q-typy (n=60) mezi u iteli 1. ZTMHole-ov a
Houndsfield Primary School. Z tabulky . 21 je patrné, ffle pro v-echny Q-typy je korelace
velmi nízká, $p = -,030$. Toto zji-t ní také dokládají grafy . 9 a 10 a m ffleme íci, ffle mezi
prom nnými je velmi slabá závislost.

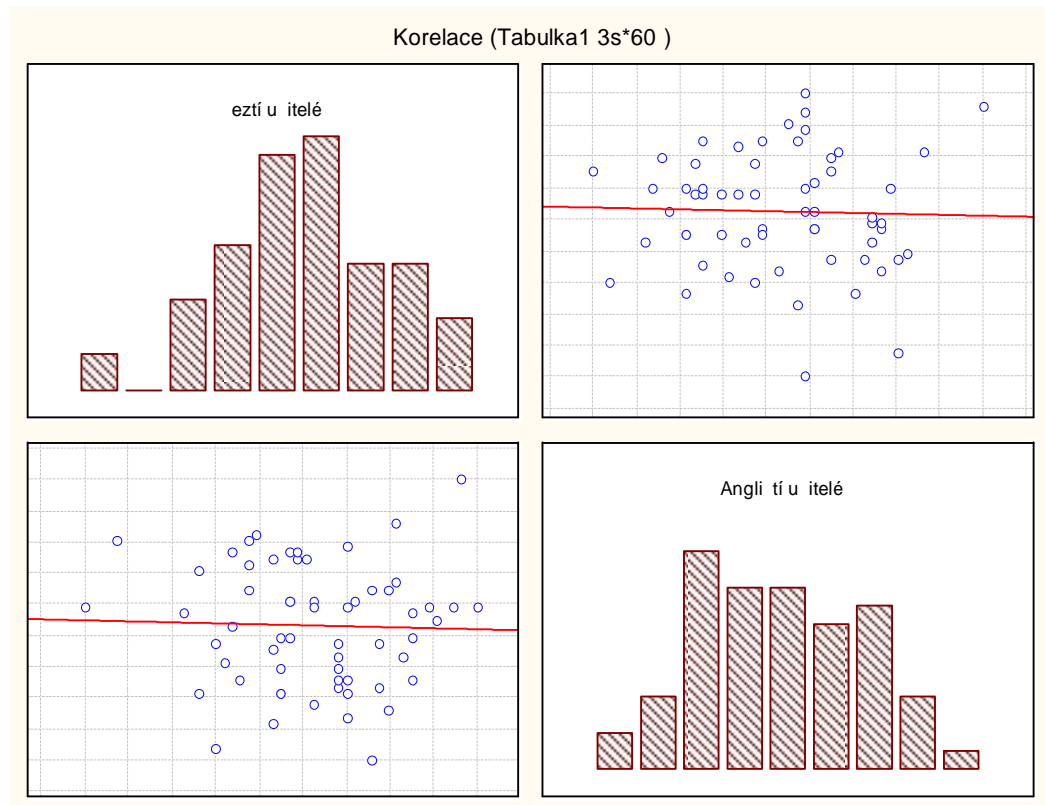
Tabulka 21 Pearsov v koeficient korelace pro v-echny Q-typy

Korelace (Tabulka1)				
Ozna. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
N=60 (Celé p ípady vynechány u ChD)				
Prom. nná	Pr m ry	Sm.odch.	eztí u itelé	Angli tí u itelé
eztí u itelé	40,00000	9,955835	1,000000	-0,030164
Angli tí u itelé	40,00000	9,989825	-0,030164	1,000000

Graf 9 Bodový graf Pearsonova koeficientu korelace 1



Graf 10 Bodový graf Pearsonova koeficientu korelace 2



Poté jsme zjišťovali korelaci pro jednotlivé oblasti - multikulturální v domosti, schopnosti a dovednosti, osobní charakteristiky a pedagogické kompetence.

Pro oblast **multikulturální v domosti** jsme u Q-typ (n=13) zjistili relativně vyšší korelaci, ale zápornou $p = -,440$. To znamená, že mezi proměnnými, které jsme srovnávali je negativní vztah, čím více u učitelé Houndsfield Primary School hodnotili jednotlivé Q-typy z této oblasti jako důležitější, u učitelé 1. ZTMHolešov je hodnotili jako méně důležitější. Jde například o Q-58 znát různé postupy k multikulturální výchově a možnosti jejich uplatnění ve škole i ve výchově a Q-59 znát cíle, metody, učební materiály a učební osnovy potřebné pro realizaci multikulturální výchovy.

Naopak u učitelé 1. ZTMHolešov měli na určité Q-typy také odlišný názor. Q-53 znát teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problémů a Q-14 mít znalosti toho, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost a náboženství působí na zkušenost jedince, hodnotili jako důležitější v oblasti multikulturálních v domostí, ale u učitelé Houndsfield Primary school jako méně důležitější. Zápornou korelaci pro oblast multikulturální v domosti dokládá tabulka 22.

Tabulka 22 Korelace pro oblast multikulturální v domosti

Proměnná	Korelace (Tabulka18) Označení korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=13 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměry	Sm.odch.	eztí u učitelé	Angličtí u učitelé
eztí u učitelé	34,53846	7,479031	1,000000	-0,442978
Angličtí u učitelé	38,76923	9,593000	-0,442978	1,000000

Pro následující oblasti byly korelace velmi nízké. Tabulka 23 dokazuje nízkou korelaci pro Q-typy z **oblasti multikulturální schopnosti a dovednosti** (n=12), $p = ,143$. Tabulka 24 ukazuje nízkou korelaci pro Q-typy z **oblasti multikulturálních osobních charakteristik** (n=13) $p = -,111$ a pro Q-typy **oblasti multikulturální pedagogické kompetence** (n=22) je korelace také velmi nízká $p = ,024$, což dokládá tabulka 25 a měřené korelace, že mezi Q-typy jednotlivých oblastí je velmi slabá závislost.

Tabulka 23 Korelace pro oblast multikulturní schopnosti a dovednosti

Proměnná	Korelace (Tabulka20) Ozna . korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=12 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Prům.ry	Sm.odch.	eztí u itelé	Angličtí u itelé
eztí u itelé	41,50000	10,30004	1,000000	0,143197
Angličtí u itelé	38,33333	7,88939	0,143197	1,000000

Tabulka 24 Korelace pro oblast multikulturní osobní charakteristiky

Proměnná	Korelace (Tabulka22) Ozna . korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=13 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Prům.ry	Sm.odch.	eztí u itelé	Angličtí u itelé
eztí u itelé	43,30769	7,941291	1,000000	-0,111642
Angličtí u itelé	40,92308	9,464509	-0,111642	1,000000

Tabulka 25 Korelace pro oblast multikulturní pedagogické kompetence

Proměnná	Korelace (Tabulka24) Ozna . korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=22 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Prům.ry	Sm.odch.	eztí u itelé	Angličtí u itelé
eztí u itelé	40,45455	11,32098	1,000000	0,024587
Angličtí u itelé	41,09091	11,81971	0,024587	1,000000

6.6 Záv re né shrnutí výzkumu

V rámci teoretické i praktické ásti jsme se zabývali multikulturálními kompetencemi u ítel. Hlavním cílem výzkumu bylo studium u ítelova vnímání multikulturálního vzd lávání a jejich kompetencí vyu ovat fláky odli-ných kultur. Zam íla jsem se na u ítelovo vnímání d lefitosti multikulturálních kompetencí. U ítelé jsou d lefitou sou ástí v íivot d tí odli-ných kultur. Postupn m fleme sledovat vzr stající po et d tí imigrant na-kolách a za a-zení multikulturální výchovy do výuky toto téma vnímám jako zajímavé a d lefité.

Protofle u ítelé ve Velké Británii mají rozsáhlé zku-enosti s výukou flák r zných kultur, oslovila jsem je s fládostí spolupráce na tomto výzkumu. Cht íla jsem zjistit, kterým multikulturálním kompetencím p íklání nejv t-í d lefitost s porovnáním s u íteli na eské základní-kole.

S poufítím Q-metodologie jsme zjistili, které multikulturální kompetence jsou d lefité pro u ítele 1. ZTMHole-ov, a pro u ítele Houndsfield Primary School v Londýn .

U ítelé t chto -kol se shodli na nejd lefit j-í kompetenci Q-40 *um t vytvo it pozitivní sociální klima ve t íd* . Cofl znamená, fle klima t ídy je d lefitou slofkou multikulturální výchovy. Podporuje pozitivní vzd lávání, a vytvo ení takového prost edí, ve kterém neexistují p edsudky, je velmi prosp -né.

S touto kompetencí souvisí Q-52 *um t vytvo it atmosféru t ídy, ve které neexistuje etnický p edsudek*, kterou u ítelé 1. ZTMHole-ov hodnotili jako tvrtou nejd lefit j-í kompetenci. Být schopen vytvo it takové prost edí je d lefité, protofle t ída bez p edsudk znamená, fle d tí jsou ochotny p íjmout odli-né d tí a jejich kultury. U ítelé Houndsfield Primary School jífl ale stejný názor na tuto kompetenci nem íli.

U ítelé 1. ZTMHole-ov považují za d lefité kompetence týkající se oblasti multikulturálních osobních charakteristik. Q-25 *být si v dom jak u ítelovy hodnoty mohou ovlivnit fláky* a Q-9 *být si v dom vlastního chování a jeho dopadu na ostatní*, cofl také potvrzují Pope, Reynolds, Mueller (2004), fle sebeuv dom ní, í schopnost být si v dom vlastních hodnot a postoj je podstatný aspekt multikulturálního v domí. Bez takového sebehodnocení si u ítelé nemusí uv domovat, fle p ístupují nevhodn k p íslu-ník m jiných kultur ve form r zných p edsudk .

Multikulturní dovednosti Q-22 *být schopen si získat důvěru a respekt kulturně odlišných jedinců* , Q-20 *být schopen seriózního kontaktu s odlišnými jedinci* a Q-26 *být schopen ocenit a respektovat rozdílné kultury* , jsou kompetence, které učitelé 1. ZTMHolešová také hodnotili mezi deseti nejdůležitějšími kompetencemi. Centrální k této dovednosti je schopnost komunikovat například kulturami a rozumět, jak kultura ovlivňuje obsah, jak verbální, tak neverbální komunikace. Bez této znalosti se nemůžeme stát kulturně senzitivní (Pope, Reynolds, Mueller, 2004).

U učitelů Houndsfield Primary School máme na nejdůležitější multikulturní kompetence odlišný názor. Mezi deseti nejdůležitějšími kompetencemi jsou ty z oblasti multikulturních pedagogických kompetencí. Q-35 *umět pomoci žákům s problémy, které nastávají během adaptace do nové kultury*, je kompetence, kterou by si učitelé měli osvojit. Dle Coelho (1998) učitelé by si měli být vědomi, že někteří rodiny imigrantů a jejich děti mají speciální potřeby, a problémy, které nastávají během adaptace do nové kultury. Společně s nimi do nové země přichází nové období přechodu a postupně se novému prostředí přizpůsobí. Mnoho času tyto děti tráví ve škole a učitel by jim s tímto přechodem měl pomoci. Pokud dítě vstoupí do pozitivní a podporující třídy, bude mnohem klidnější a jistější ve škole.

Q-45 *učitel v roli, že spolupráce s rodinou žáků odlišných kultur je důležitá* a Q-46 *pokud učitel využívá žáky odlišných kultur je připraven s celou rodinou*, jsou pro učitele Houndsfield Primary School velmi důležitými kompetencemi, protože obě byly hodnoceny mezi deseti nejdůležitějšími kompetencemi. Coef také potvrzuje Coelho (1998), která vysvětluje, že rodiče, kteří přicházejí z odlišných kultur, se nemusí cítit ve škole jistě, například při rozhovoru s učitelem, hlavně v případě, kdy rodič neovládá jazyk majoritní kultury. Učitel by měl vědět, jak postupovat k rodičům dítěte odlišné kultury, nejen z hlediska žákova vzdělávání, ale i za účelem rodičů do života školy. Spolupráce s rodinou žáků nám mohou odkrýt odpovědi na otázky žákova vzdělávání.

Multikulturní osobní charakteristiky, které byly vysoce hodnoceny u učitelů, jsou Q-50 *pozitivní vztah a důvěra mezi učitelem a žákem poskytuje dobrý základ pro postupné vnuknutí multikulturního vzdělávání*, Q-39 *být zapojený v boji proti nerovnosti, rasismu, diskriminaci a všem druhům násilí* a Q-1 *učitel věří, že kulturní rozdíly jsou významné a učitel se o lidech kulturně odlišných je nezbytné a prospěšné*, jsou multikulturní kompetence, který by si učitelé měli osvojit každý učitel, který vstupuje do multikulturní třídy. Pokud vyu-

uje fláky odli-ných kultur, je d leffit tuto kulturu také poznat, její tradice, zvyky, a poté m fleme lépe poznat fláka a jeho vzd lávací pot eby.

Jak m fleme vid t, e-tí a angli tí u itelé se v po adí deseti nejd leffit j-ích kompetencí v mnohém neshodli. Na základ jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA) jsme zji- ova- li, zda jsou mezi po adím d leffitosti multikulturálních kompetencí mezi u iteli eské a ang- lické -koly statisticky signifikantní rozdíly. V celkovém po adí Q-typ nebyly zji-t ny výrazné rozdíly mezi u iteli Houndsfield Primary School a u iteli 1. ZTMHole-ov. Signifi- kantní rozdíly byly zji-t ny u n kolika Q-typ . V oblasti multikulturálních v domostí to jsou Q-typy, Q-14 *mít znalosti toho, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost, i nábofenství p sobí na zku-enost jedince*, Q-27 *znát kulturní ko eny flák , kte í p ichází z odli-ných zemí* a Q- 58 *znát r zné p ístupy k multikulturální výchov a mofnosti jejich uplatn ní ve -kole i ve výchov* .

V oblasti multikulturálních osobních charakteristik to byly Q-8 *u itel v í, fle kulturní rozdíly se nemusí k ífít s efektivní komunikací nebo se smysluplnými vztahy mezi kulturní odli- nými skupinami*, Q-9 *u itel si je v dom svého vlastního chování a jeho dopadu na ostatní* a Q-39 *u itel je zaangafováný v boji proti nerovnosti, rasismu, diskriminaci a v-ech druh p edsudk* .

Z oblasti multikulturální schopnosti a dovednosti to byly signifikantní rozdíly u t chto Q- typ Q-19 *být schopný rozeznat d sledky kulturních rozdíl v komunikaci a být schopný efektivní komunikace nap í t mito rozdíly*, Q-21 *být schopný propojit výsledky aktuálního u ení s d ív j-ími poznatky* a Q-56 *být schopen se nadále vzd lávat v oblasti výchovy a vzd lávání multikulturální výchovy*.

A na záv r z oblasti multikulturální pedagogické kompetence jsou to Q-60 *um t objasnit flák m, jak komunikovat s fláky jiných etnik, aby byly respektovány jejich kulturní zvlá-t- nosti*, Q-48 *být schopen vyu ovat skupinu imigrant* , Q-47 *být schopen pracovat jako u i- tel v zahrani í*, Q-57 *um t objasnit majoritním flák m a student m, jak se chovat ke spolu- flák m i dosp lým p íslu-ník m jiných etnik, národ a ras* a Q-46 *um t pracovat s celou rodinou pokud vyu uje fláky odli-ných kultur*.

U itelé hodnotili subjektivní názor na d leffitost multikulturálních kompetencí, které jsou pro n j d leffité. Z t chto výsledk je z ejmé, fle i kdyfl u itelé ve Velké Británii mají v t-í zku-enosti s multikulturální výchovou a d tmi odli-ných kultur, se názory v oblasti d leffi-

losti multikulturních kompetencí s českými u iteli výrazně neliší. Zde m napadá otázka: Do jaké míry mají tyto kompetence u itelů osvojeny v Houndsfield Primary School a 1. ZTMHole-ov?

V poslední části výzkumu jsme sledovali, zda mezi jednotlivými Q-typy mezi u iteli Houndsfield Primary School a 1. ZTMHole-ov existuje vzájemný vztah (korelace). Pearsonovým koeficientem korelace pro všechny Q-typy nebyl zjištěn vzájemný vztah, to znamená, že pořadí důležitosti jednotlivých Q-typů bylo rozdílné. Pro jednotlivé oblasti multikulturních kompetencí byla korelace také zkoumána, ale také nezjistila významný vzájemný vztah. Až na oblast multikulturní v domosti, kde byla zjištěna relativní závislost, která ale byla záporná, to znamená, že u itelů Houndsfield Primary School jednotlivé Q-typy této oblasti hodnotili, jako důležitější, ale naopak u itelů 1. ZTMHole-ov je hodnotili jako méně důležitější. Jde například o Q-58 *znát různé přístupy k multikulturní výchově a možnosti jejich uplatnění ve škole i ve výchově* a Q-59 *znát cíle, metody, učební materiály a učební osnovy potřebné pro realizaci multikulturní výchovy*.

Naopak u itelů 1. ZTMHole-ov měli na určité Q-typy také odlišný názor. Q-53 *znát teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problémů* a Q-14 *mít znalosti toho, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost i náboženství působí na zkušenost jedince*, hodnotili jako důležitější v oblasti multikulturních v domostí, ale u itelů Houndsfield Primary school jako méně důležitější.

Protože byl výzkum proveden jen na malém vzorku u itelů základních škol dvou odlišných zemí, otevírá se nám mnoho možností rozšíření výzkumu. Jako první se nám nabízí rozšíření výzkumného vzorku, což by také mohlo vést k získání více zajímavých výsledků. Vhodné by také bylo provést výzkum mezi u iteli v rámci českých základních škol, čímž bychom získali komplexnější představu o postojích k multikulturním kompetencím.

Další z možností je také změna výzkumných metod. Nabízí se nám metoda formou dotazníku, kde by respondenti hodnotili důležitost multikulturních kompetencí na dané škole a jinde.

ZÁV R

Multikulturní výchova se stala součástí učitelské profese. Je pojmem poměrně mladým, který se v České republice začal používat a aplikovat do pedagogiky od 90. let minulého století. Hlavní náplní této výchovy je vychovávat žáky majoritních skupin respektovat žáky odlišných kultur, etnik a ras, ale také pomáhat žákům minoritních skupin s adaptací do nové kultury a vytvořit upevňující prostředí, které je přizpůsobené jejich specifickým jazykovým a jiným potřebám.

Z hlediska výchovy a vzdělávání se učitelé na českých školách stále setkávají s problémy, které se týkají jejich neznalosti, jak pracovat s dětmi odlišných kultur ve výuce, neznají metodiku práce, chybí jim multikulturní kompetence. Všechny tyto problémy mohou velmi ovlivňovat výchovu a vzdělávání dětí odlišných kultur. Protože u učitelů tyto znalosti chybí, vzniká úloha učitelů se na tuto výuku připravit. Pro učitele není vybudována koncepce dalšího vzdělávání v této oblasti. Proto má tyto problémy, se kterými se učitelé setkávají, vedly k volbě tématu diplomové práce. Vymezení klíčových multikulturních kompetencí učitele je dle mého názoru velmi důležitá. Takový model klíčových kompetencí může přispět k sestavení dalších upevňujících plánů pro učitele v oblasti dalšího vzdělávání. Tyto klíčové kompetence se postupně stanovují pro různé profese a osvojování si tyto kompetence je v dnešní době velmi aktuální. Proto jsem se i v praktické části zabývala studiem multikulturních kompetencí učitele.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BANKS, J. A. Multicultural Education: Characteristics and goals. In BANKS, J. A., Mc-GEE BANKS (eds.) *Multicultural education: Issues and perspectives*. 6. ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2007. p. 3-26. ISBN 978-0-471-78047-2.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klí ové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BURYÁNEK, J. (ed.) *Interkulturní vzdávání II.: dopln k k publikaci interkulturní vzdávání nejen pro st edo-kolské pedagogy*. Praha: lov k v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0.

CARPENTER-LAGATTUTA, A. Challenges in multicultural teacher education. In *Multicultural education*, 2002, Summer, no. 4. p. 27-29. ISSN 10683844.

COELHO, E. *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998. ISBN 1-85359-383-4.

COCHRAN-SMITH, M. The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. In *Teacher education quarterly*. 2003. Spring, no. 2. p. 7-26. ISSN 0737-5328.

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. In *Journal of studies in intercultural education*. 2006. Fall, no. 3. p. 241-266. ISSN 1028-3153.

GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice*. New York: Teachers college press, 2000. ISBN 978-0807739549.

HAAPANEN, S. Příprava učitelů pro multikulturní výchovu. In MISTRÍK, E., a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. s. 200-208. ISBN 80-88778-81-6.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KITANO, M. K. What a Course Will Look Like After Multicultural Change? In MOREY, A. I., KITANO, M. K. (ed.) *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997. ISBN 978-0205160686.

KOCOUREK, J. O čem je multikulturní výchova? K metodám a obsahu. In TYPKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. s. 183-188. ISBN 978-80-7367-182-2.

Kol. autorů. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro střední pedagogy*. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-7106-614-1.

KUBELM., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: zpráva o sobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-2470-698-9.

MAJÁK, J. Možnosti školy v multikulturní výchově. In GULOVÁ, L., PÁNKOVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. s. 25-28. ISBN 80-86633-14-4.

MISTRÍK, E. Co je multikulturní výchova. In MISTRÍK, E., a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. s. 112-122. ISBN 80-88787-81-6.

MORGENSTERNOVÁ, M. Interkulturní kompetence a prohlubování interkulturní senzitivity. Interkulturní kompetence ó popis jednotlivých kompetencí. In MORGENSTERNOVÁ, M., TŮLOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. s. 9614. ISBN 978-80-246-1361-1.

MORGENSTERNOVÁ, M. Interkulturní senzitivita a adaptabilita. In MORGENSTERNOVÁ, M., TŮLOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. s. 84-87. ISBN 978-80-246-1361-1.

NĚMEKOVÁ, I. (ed.) *My a ti druzí: Příruka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum, 2003. ISBN 80-239-2099-5.

POPE, R. L., REYNOLDS, A. L., MUELLER, J. A. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. ISBN 978-0-7879-6207-4.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příruka (nejen) pro učitele*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

RÄSÄNENOVÁ, R. Filozofické přístupy k multikulturní výchově. In MISTRÍK, E., a kol. *Kultúra a multikulturná výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. s. 128-138. ISBN 80-88778-81-6.

RÄSÄNENOVÁ, R. Kompetencia i ite a pre multikultúrnu výchovu a jej rozvíjanie. In MISTRÍK, E., a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 1999. s. 214-222. ISBN 80-88778-81-6.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Sou asné prom ny vzd lávání u itel* . Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

TMWARCOVÁ, E. *Slovní ek pojmi k multikulturní výchov* . Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-251-0.

TMVEC, V. *Pedagogické znalosti u itele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

TMVEHLOVÁ, M. Interkulturní kompetence jako sou ást profesních kompetencí získaných v rámci studia pedagogického oboru vysoké -koly. In GULOVÁ, L., TM PÁNKOVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. s. 87-91. ISBN 80-86633-14-4.

TMVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

TANCOTMJ. Multikultúrna výchova: sú asný stav a jej úloha v integra nom procese spo- le nosti. In GULOVÁ, L., TM PÁNKOVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. s. 29-37. ISBN 80-86633-14-4.

VETETMKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzd lávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a ízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

VILLEGAS, A. M., LUCAS, T. *Educating culturally responsive teachers*. Albany, NY: State University of New York Press, 2002. ISBN 978-0791452400.

Internetové zdroje

FANTINI, A. E. A central concern: Developing intercultural competence. In SIT Occasional papers series addressing intercultural education, training & service. Spring 2000. [online]. [cit. 14-04-2009]. Dostupné na:
<<http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=sop#page=33>>.

Kol. autor . Intercultural education in primary schools. The National Council for curriculum and assessment. [online]. [cit. 14-4-2009]. Dostupné na:
<<http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/intercultural.pdf> >.

MITCHELL, L. (ed.) Becoming culturally responsive teachers in today's diverse classroom. San Diego, American educational research association. 2009. [online]. [cit. 14-4-2009]. Dostupné na:
<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/44/d5/ec.pdf>.

MTMT, Rámcový vzdělávací program. [online]. [cit. 14-4-2009]. Dostupné na:
<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.

QUALIFICATION AND CURRICULUM DEVELOPMENT AGENCY. The National curriculum. Primary Handbook. 2010. [online]. [cit. 14-4-2009]. Dostupné na:
<http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/FINAL_-_Handbook_complete_%28reprint_version%29_tcm8-18066.pdf>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
TVP	Telematický vzdělávací program
ICC	Intercultural communicative competence
ACIIE	American council on International Intercultural education
DMIS	The Developmental Model of Intercultural sensitivity

SEZNAM OBRÁZK

<i>Obrázek 1 Schéma faktor souvisejících s multikulturní výchovou</i>	13
<i>Obrázek 2 Hierarchický model struktury kompetence</i>	41
<i>Obrázek 3 Vztah osobnostní, psychodidaktické a sociální komunikativní kompetence.....</i>	46
<i>Obrázek 4 Pyramidový model interkulturní kompetence</i>	53
<i>Obrázek 5 Procesuální model interkulturní kompetence</i>	55

SEZNAM TABULEK

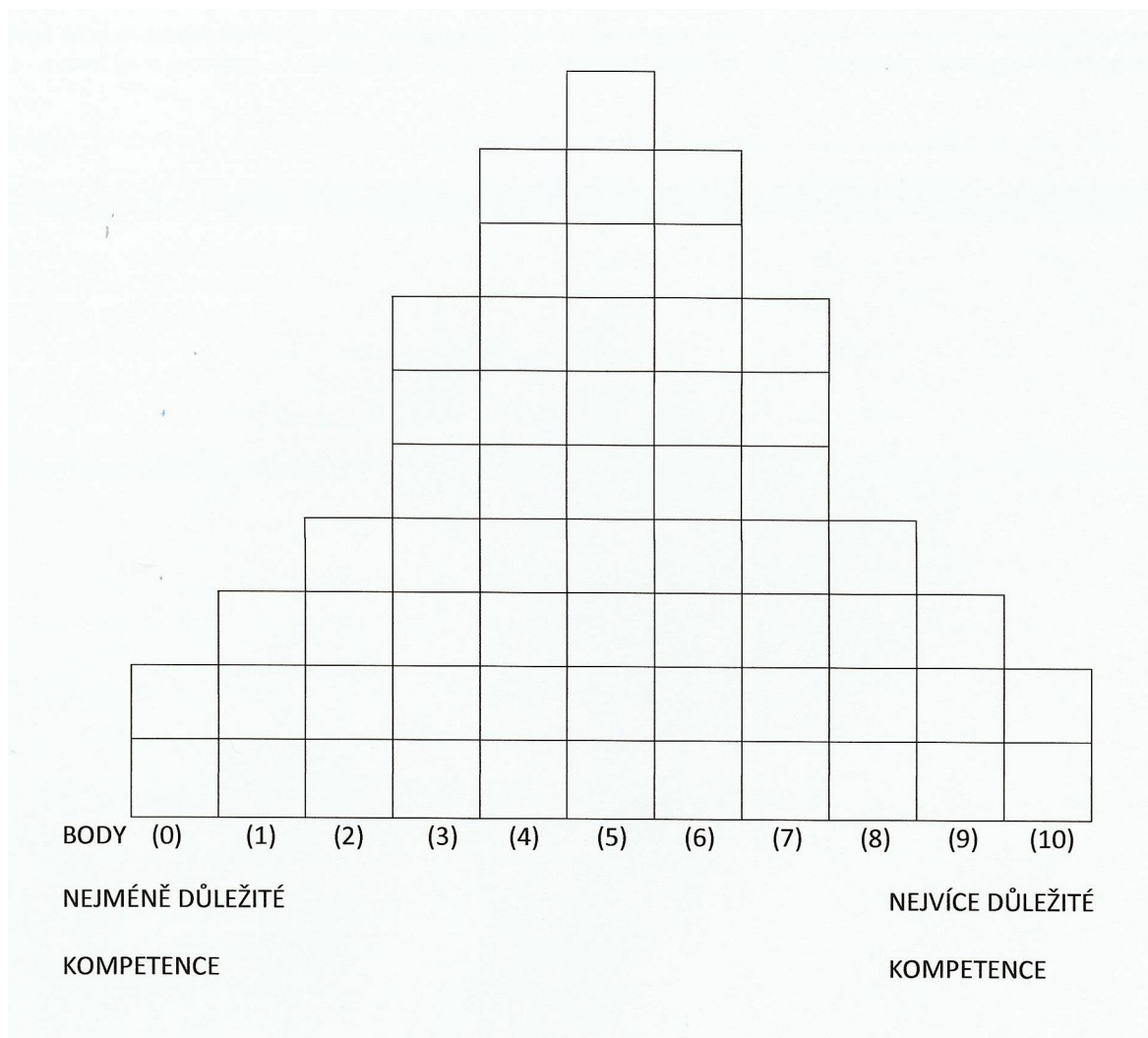
<i>Tabulka 1 P ehled interkulturních kompetencí.....</i>	50
<i>Tabulka 2 Multikulturní kompetence pracovníků v terciárním vzd lávání</i>	56
<i>Tabulka 3 Oblast multikulturních v domostí.....</i>	68
<i>Tabulka 4 Oblast multikulturní schopnosti a dovednosti</i>	69
<i>Tabulka 5 Oblast multikulturní osobní charakteristiky.....</i>	70
<i>Tabulka 6 Oblast multikulturní pedagogické kompetence</i>	71
<i>Tabulka 7 Nejd lefít j-í multikulturní kompetence dle u itel 1. ZTMHole-ov.....</i>	74
<i>Tabulka 8 Nejmén d lefíté multikulturní kompetence dle u itel 1. ZTMHole-ov</i>	75
<i>Tabulka 9 Pr m rné hodnoty a po adí kompetencí pro oblast multikulturní v domosti</i>	76
<i>Tabulka 10 Pr m rné hodnoty a po adí kompetencí pro oblast multikulturní schopnosti a dovednosti.....</i>	77
<i>Tabulka 11 Pr m rné hodnoty a po adí kompetencí pro oblast multikulturní osobní charakteristiky.....</i>	79
<i>Tabulka 12 Pr m rné hodnoty a po adí kompetencí pro oblast multikulturní pedagogické kompetence</i>	80
<i>Tabulka 13 Nejd lefít j-í multikulturní kompetence dle u itel Houndsfield Primary School</i>	83
<i>Tabulka 14 Nejmén d lefíté multikulturní kompetence dle u itel Houndsfield Primary School</i>	84
<i>Tabulka 15 Pr m rné hodnoty a po adí kompetencí pro oblast multikulturní v domosti</i>	85
<i>Tabulka 16 Pr m rné hodnoty a po adí kompetencí pro oblast multikulturní schopnosti a dovednosti.....</i>	86
<i>Tabulka 17 Pr m rné hodnoty a po adí kompetencí pro oblast multikulturní osobní charakteristiky.....</i>	88
<i>Tabulka 18 Pr m rné hodnoty a po adí kompetencí pro oblast multikulturní pedagogické kompetence</i>	89
<i>Tabulka 19 Jednofaktorová analýza rozptylu - ANOVA</i>	94
<i>Tabulka 20 Mann-Whitney v U-test</i>	95
<i>Tabulka 21 Pearsov v koeficient korelace pro v-echny Q-typy</i>	95
<i>Tabulka 22 Korelace pro oblast multikulturní v domosti</i>	97

<i>Tabulka 23 Korelace pro oblast multikulturální schopnosti a dovednosti.....</i>	98
<i>Tabulka 24 Korelace pro oblast multikulturální osobní charakteristiky</i>	98
<i>Tabulka 25 Korelace pro oblast multikulturální pedagogické kompetence</i>	98

SEZNAM P ÍLOH

- P I Schéma t íd ní karet
- P II Hodnocení Q-typ u íteli 1. ZTMHole-ov
- P III Hodnocení Q-typ u íteli Houndsfield Primary School
- P IV Celkové po adí Q-typ u ítel 1. ZTMHole-ov
- P V Celkové po adí Q-typ u ítel Houndsfield Primary School
- P VI Levene v test homogenity rozptyl

P ÍLOHA PI: SCHÉMA T ÍD NÍ KARET



P ÍLOHA P II: HODNOCENÍ Q-TYP U ITELI 1. ZTMHOLETMOV

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	celkem	průměr
Q - 9	7	8	7	4	7	10	9	8	60	7,5
Q - 40	6	8	5	10	9	10	6	4	58	7,25
Q - 20	7	8	5	10	7	5	9	6	57	7,125
Q - 52	10	9	6	3	10	9	1	7	55	6,875
Q - 44	5	7	5	9	9	6	7	6	54	6,75
Q - 7	5	6	8	3	4	8	8	10	52	6,5
Q - 26	6	9	8	4	6	6	6	7	52	6,5
Q - 56	9	10	6	8	6	3	4	6	52	6,5
Q - 25	5	5	5	9	9	9	3	6	51	6,375
Q - 22	6	5	5	7	5	7	6	9	50	6,25
Q - 35	7	6	6	1	6	8	6	10	50	6,25
Q - 3	8	7	7	3	6	7	7	4	49	6,125
Q - 58	8	9	4	5	6	5	5	7	49	6,125
Q - 30	5	4	7	4	6	9	9	4	48	6
Q - 59	10	5	3	8	1	6	10	5	48	6
Q - 43	4	8	9	1	8	5	5	7	47	5,875
Q - 60	8	6	5	4	3	8	4	9	47	5,875
Q - 49	5	6	7	5	10	4	3	5	45	5,625
Q - 21	4	7	7	7	3	4	7	5	44	5,5
Q - 33	6	1	8	6	8	6	3	6	44	5,5
Q - 36	7	10	3	3	1	7	5	8	44	5,5
Q - 50	7	6	9	8	4	4	1	5	44	5,5
Q - 57	7	6	4	2	4	7	7	7	44	5,5
Q - 4	5	6	9	5	7	6	3	2	43	5,375
Q - 5	3	4	8	5	7	7	3	6	43	5,375
Q - 6	3	3	6	0	7	7	8	9	43	5,375
Q - 31	6	6	2	3	8	5	8	5	43	5,375
Q - 32	5	4	4	9	6	4	6	5	43	5,375
Q - 17	4	7	3	6	5	5	4	6	40	5
Q - 37	5	7	4	6	2	5	7	4	40	5
Q - 38	2	4	4	2	7	6	7	8	40	5
Q - 42	4	5	6	7	3	4	4	6	39	4,875
Q - 1	6	5	5	7	4	5	0	6	38	4,75
Q - 45	5	3	10	6	3	4	2	5	38	4,75
Q - 10	7	7	2	7	6	3	2	3	37	4,625
Q - 13	3	2	10	0	5	6	4	7	37	4,625
Q - 18	3	5	2	6	4	8	5	4	37	4,625
Q - 51	6	4	5	4	4	7	0	7	37	4,625
Q - 2	1	2	6	8	7	5	4	3	36	4,5
Q - 28	5	4	7	5	5	4	6	0	36	4,5
Q - 41	6	3	4	1	6	3	5	8	36	4,5
Q - 54	9	6	6	6	2	3	3	1	36	4,5

Q - 8	2	4	7	5	4	4	5	4	35	4,375
Q - 11	3	5	4	5	3	5	5	5	35	4,375
Q - 34	4	5	5	4	2	2	10	3	35	4,375
Q - 39	6	3	4	5	5	1	6	3	33	4,125
Q - 27	4	5	3	6	1	6	2	5	32	4
Q - 46	4	4	2	7	3	5	6	1	32	4
Q - 55	9	5	1	4	4	3	5	1	32	4
Q - 23	3	2	6	4	5	1	5	5	31	3,875
Q - 12	2	3	1	4	8	0	8	4	30	3,75
Q - 53	8	7	3	6	2	0	2	2	30	3,75
Q - 24	0	1	4	5	5	6	6	2	29	3,625
Q - 15	4	3	3	3	5	2	4	4	28	3,5
Q - 29	1	1	0	7	4	4	7	4	28	3,5
Q - 14	4	4	6	2	5	1	4	0	26	3,25
Q - 16	3	2	5	3	5	2	3	3	26	3,25
Q - 19	2	3	3	2	3	3	5	3	24	3
Q - 48	0	0	1	6	0	2	4	3	16	2
Q - 47	1	0	0	5	0	3	1	2	12	1,5

**P ÍLOHA III: HODNOCENÍ Q-TYP U ITELI HOUNDSFIELD
PRIMARY SCHOOL**

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	celkem	průměr
Q - 40	10	8	10	9	7	7	6	7	64	8
Q - 35	10	4	7	5	9	4	10	8	57	7,125
Q - 39	9	7	5	9	3	7	5	10	55	6,875
Q - 46	7	7	1	7	8	8	10	6	54	6,75
Q - 48	7	9	3	5	4	10	7	9	54	6,75
Q - 50	6	9	2	10	7	9	4	6	53	6,625
Q - 13	6	7	7	6	10	5	6	5	52	6,5
Q - 45	8	6	9	4	7	9	7	2	52	6,5
Q - 53	5	10	2	9	9	8	3	6	52	6,5
Q - 1	7	5	9	5	6	3	9	7	51	6,375
Q - 8	7	5	6	8	4	7	8	6	51	6,375
Q - 42	9	5	5	7	7	5	3	10	51	6,375
Q - 27	8	5	7	6	5	5	6	8	50	6,25
Q - 14	5	6	8	8	4	6	8	4	49	6,125
Q - 22	5	6	9	6	6	6	6	3	47	5,875
Q - 3	5	3	7	10	3	7	4	7	46	5,75
Q - 43	9	8	4	2	4	8	4	7	46	5,75
Q - 55	5	9	3	4	5	10	7	3	46	5,75
Q - 10	5	8	5	8	2	7	6	3	44	5,5
Q - 17	8	5	3	8	5	5	5	5	44	5,5
Q - 49	7	10	3	2	2	9	7	4	44	5,5
Q - 51	6	7	4	7	6	6	3	5	44	5,5
Q - 9	3	6	6	5	4	6	8	5	43	5,375
Q - 20	4	3	7	6	6	4	7	6	43	5,375
Q - 36	5	8	6	3	6	3	5	7	43	5,375
Q - 37	3	5	7	5	6	5	4	8	43	5,375
Q - 44	8	6	4	3	3	8	4	7	43	5,375
Q - 47	7	4	4	4	9	6	1	8	43	5,375
Q - 19	6	4	5	6	5	4	7	5	42	5,25
Q - 26	6	6	10	1	4	1	5	9	42	5,25
Q - 52	6	7	5	7	0	7	4	5	41	5,125
Q - 12	4	7	6	7	2	6	6	2	40	5
Q - 7	6	4	5	4	3	5	6	5	38	4,75
Q - 18	4	3	7	7	2	5	5	5	38	4,75
Q - 41	2	6	1	6	6	4	6	7	38	4,75
Q - 5	4	3	8	4	4	4	5	5	37	4,625
Q - 15	5	5	6	6	1	7	2	5	37	4,625
Q - 30	4	6	8	1	6	3	5	4	37	4,625
Q - 34	7	4	1	3	8	2	5	6	36	4,5
Q - 4	6	4	3	5	5	3	0	9	35	4,375
Q - 25	5	4	6	5	3	5	3	4	35	4,375

Q - 24	3	1	5	5	1	4	9	6	34	4,25
Q - 31	3	7	6	5	5	6	1	0	33	4,125
Q - 54	5	5	2	4	7	4	3	3	33	4,125
Q - 23	4	2	3	4	3	3	8	4	31	3,875
Q - 32	6	3	0	3	7	6	5	1	31	3,875
Q - 33	4	6	4	6	5	4	1	1	31	3,875
Q - 56	4	3	4	2	7	5	4	2	31	3,875
Q - 6	4	0	6	1	5	2	9	3	30	3,75
Q - 59	1	4	5	3	10	5	2	0	30	3,75
Q - 2	1	1	8	3	5	2	3	6	29	3,625
Q - 16	2	5	4	7	4	6	0	1	29	3,625
Q - 21	2	3	2	5	4	3	7	3	29	3,625
Q - 28	3	0	4	4	6	3	6	3	29	3,625
Q - 38	2	2	5	4	5	0	5	4	27	3,375
Q - 58	1	2	5	3	8	1	2	4	26	3,25
Q - 57	3	1	3	2	8	0	4	4	25	3,125
Q - 11	0	5	4	6	0	4	3	2	24	3
Q - 29	3	2	6	0	1	2	2	4	20	2,5
Q - 60	0	4	0	0	3	1	4	6	18	2,25

**P ÍLOHA IV: CELKOVÉ PO ADÍ Q-TYP U ITEL 1. Z™
HOLE™OV**

Po adí	Q-ty	Pr m r
1.	Q - 9 Je si v dom svého vlastního chování a jeho dopadu na ostatní.	7,5
2.	Q ó 40 Je schopen vytvo it pozitivní sociální klima ve t íd .	7,25
3.	Q ó 20 Je schopný seriózního kontaktu s odli-nými jedinci.	7,125
4.	Q ó 52 Umí vytvo it takovou atmosféru t ídy, ve které neexistuje etnický p edsudek.	6,875
5.	Q ó 44 B hem hodnocení je schopen brát v úvahu rozdíly vyplývající z kulturního a jazykového rozdílu.	6,75
6.	Q ó 7 Akceptuje odli-né sv tonázory a pohledy a je ochotný uznat, že vlastní hledisko nemusí být jediné a správné.	6,5
7.	Q ó 26 Je schopný ocenit a respektovat rozdílné kultury flák .	6,5
8.	Q ó 56 Je schopen se nadále vzd lávat v oblasti výchovy a vzd lávání multikulturní výchovy.	6,5
9.	Q ó 25 Je si v dom, jak jeho vlastní hodnoty mohou ovlivnit fláky.	6,375
10.	Q ó 22 Je schopný získat si d v ru a respekt kulturní odli-ných jedinc .	6,25
11.	Q ó 35 Je schopen pomoci flák m s problémy, které nastávají b hem adaptace do nové kultury.	6,25
12.	Q ó 3 Je si v dom pot eby boje za sociální spravedlnost.	6,125
13.	Q ó 58 Zná r zné p ístupy k multikulturní výchov a možnosti jejich uplatn ní ve -kole i ve výchov .	6,125
14.	Q ó 30 B hem vyu ování bere u itel ohled na odli-né kulturní znaky flák .	6
15.	Q ó 59 Zná cíle, metody, u ební materiály a u ební osnovy pot ebné pro realizaci multikulturní výchovy.	6
16.	Q ó 43 Je u itel profesionál, který si je v dom etické odpovědnosti v multikulturním vzd lávání.	5,875
17.	Q ó 60 Umí objasnit flák m, jak komunikovat s fláky jiných etnik, aby byly respektovány jejich kulturní zvlá-tnosti.	5,875
18.	Q ó 49 Umí jednat s dít em jako individualitou a dává mu najevo zájem o n j, i jeho kulturní ko eny a ví, jak to m že být prosp -né pro t ídu.	5,625
19.	Q ó 21 Je schopný propojit výsledky aktuálního u ení s d ív j-ími poznatky.	5,5
20.	Q ó 33 Je si v dom, že -kolní úsp -nost flák z odli-ných zemí se m že velmi m nit.	5,5
21.	Q ó 36 Je schopen vyu ovat v takovém stylu a poufívat takové metody, které vyhovují v multikulturní t íd v-em.	5,5

22.	Q ó 50 Pozitivní vztah a d v ra mezi u itelem a flákem poskytuje dobrý základ pro postupné vnuknutí multikulturního vzd lávání.	5,5
23.	Q ó 57 Umí objasnit majoritním flák m a student m, jak se chovat ke spoluflák m i dosp lým p íslu-ník m z jiných etnik, národ a ras.	5,5
24.	Q ó 4 Uv domuje si své vlastní kulturní ko eny.	5,375
25.	Q ó 5 Je ochoten se rozvíjet v oblasti zm n vlastních hodnot, sv tonázoru a p edsudk .	5,375
26.	Q ó 6 Je otev ený ke zm n a v í, fle zm na je nezbytná a prosp -ná.	5,375
27.	Q ó 31 Je schopen vyuflít znalosti flákovi kultury v multikulturní t íd .	5,375
28.	Q ó 32 Ví, jak p istoupit k u ení v multikulturní t íd .	5,375
29.	Q ó 17 Ví, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami, a rozumí d leflitosti porozum ní rovnosti a útlaku.	5
30.	Q ó 37 Je schopen nabídnout takové vzd lávání, které bude d tem z rozdílných kultur podporovat rozvoj identity.	5
31.	Q ó 38 Je schopen rozeznat, jak mohou kulturní rozdíly zp sobit omezení mezi fláky a u itelem.	5
32.	Q ó 42 Umí pozitivn ovlivnit flákovi postoje k multikulturalismu.	4,875
33.	Q ó 1 V í, fle kulturní rozdíly jsou významné a u ení se o lidech kulturn odli-ných je nezbytné a prosp -né.	4,75
34.	Q ó 45 V í, fle spolupráce s rodinou flák z odli-ných kultur je d leflitá.	4,75
35.	Q ó 10 Má znalosti o odli-ných kulturách (p . Historie, tradice, hodnoty a zvyky).	4,625
36.	Q ó 13 Má dovednosti komunikovat s d tmi odli-ných kultur verbáln i neverbáln .	4,625
37.	Q ó 18 Je schopný identifikovat kulturní rozdíly a otev en o nich diskutovat.	4,625
38.	Q ó 51 Pro fláky odli-ných kultur umí vytvo it s pouflitím kulturní znalosti, p edchozích zku-eností a r zných styl u ení, postoj k u ení, které je d leflité a efektivní.	4,625
39.	Q ó 2 Je ochotný chápat kulturní odli-nost jako nezbytnou a d leflitou pro profesionální r st.	4,5
40.	Q ó 28 Rozdíly mezi u itelem a fláky z jiných kultur jsou pro n j p írozené.	4,5
41.	Q ó 41 Vychází dob e s fláky odli-ného etnika.	4,5
42.	Q ó 54 Zná d leflité pojmy multikulturní výchovy (etnikum, etnicita, národ, men-ina, rasismus apod.)	4,5
43.	Q ó 8 V í, fle kulturní rozdíly se nemusí k flít s efektivní komunikací nebo se smysluplnými vztahy mezi kulturn odli-nými skupinami.	4,375

44.	Q ó 11 Je informován o změnách, které mohou nastat v hodnotách a chování jedince .	4,375
45.	Q ó 34 Je si v domě faktor ovlivující adaptaci fláka do nové kultury.	4,375
46.	Q ó 39 Je zaangażovaný v boji proti nerovnosti, rasismu a diskriminaci a všech druhů pedsudkům .	4,125
47.	Q ó 27 Zná kulturní koeficienty fláka , kteří pocházejí z odlišných zemí.	4
48.	Q ó 46 Pokud využije fláky z odlišných kultur je připraven pracovat s celou rodinou.	4
49.	Q ó 55 Je vybaven didaktickými dovednostmi pro realizaci multikulturní výchovy.	4
50.	Q ó 23 Je schopen přesně definovat vlastní multikulturní dovednosti, jejich úroveň a možnosti rozvoje.	3,875
51.	Q ó 12 Má znalosti toho, jak kulturní rozdíly ovliví verbální i neverbální komunikaci.	3,75
52.	Q ó 53 Zná teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problémů .	3,75
53.	Q ó 24 Je schopen diferenciací mezi individuálními rozdíly, kulturními rozdíly a univerzálními podobnostmi.	3,625
54.	Q ó 15 Zná charakteristické vlastnosti jednotlivých kultur a ví, jak tyto poznatky předat dál.	3,5
55.	Q ó 29 Pokud jsou kulturní rozdíly velmi značné, je schopen přidat k flákovi někoho, kdo zná specifickou kulturu a jazyk.	3,5
56.	Q ó 14 Má znalosti toho, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost i náboženství působí na zkušenost jedince.	3,25
57.	Q ó 16 Zná způsoby rozvoje identity a akulturačního procesu jedince patřících ke kulturně znevýhodněným skupinám.	3,25
58.	Q ó 19 Je schopen rozeznat důsledky kulturních rozdílů v komunikaci a je schopen efektivní komunikace napříč těmito rozdíly.	3
59.	Q ó 48 Je schopen využívat skupinu imigrantů .	2
60.	Q ó 47 Je schopen pracovat jako učitel v zahraničí .	1,5

P ÍLOHA V: CELKOVÉ PO ADÍ Q-TYP U ITEL
HOUNDSFIELD PRIMARY SCHOOL

Po adí	Q-tyt	Pr m r
1.	Q ó 40 Je schopn vytvo it pozitivní sociální klima ve t íd .	8
2.	Q ó 35 Je schopn pomoci flák m s problémy, které nastávají b hem adaptace do nové kultury.	7,125
3.	Q ó 39 Je zaangařovaný v boji proti nerovnosti, rasismu a diskriminaci a v-ech druh p edsudk .	6,875
4.	Q ó 46 Pokud vyu uje fláky z odli-ných kultur je p ipraven pracovat s celou rodinou.	6,75
5.	Q ó 48 Je schopn vyu ovat skupinu imigrant .	6,75
6.	Q ó 50 Pozitivní vztah a d v ra mezi u itelem a flákem poskytuje dobrý základ pro postupné vnuknutí multikulturního vzd lávání.	6,625
7.	Q ó 13 Má dovednosti komunikovat s d tmi odli-ných kultur verbáln i neverbáln .	6,5
8.	Q ó 45 V í, fle spolupráce s rodinou flák z odli-ných kultur je d leflitá.	6,5
9.	Q ó 53 Zná teoretické koncepce, které se týkají etnických a rasových problém	6,5
10.	Q ó 1 V í, fle kulturní rozdíly jsou významné a u ení se o lidech kulturn odli-ných je nezbytné a prosp -né.	6,375
11.	Q ó 8 V í, fle kulturní rozdíly se nemusí k íflit s efektivní komunikací nebo se smysluplnými vztahy mezi kulturn odli-nými skupinami.	6,375
12.	Q ó 42 Umí pozitivn ovlivnit flákovi postoje k multikulturalismu.	6,375
13.	Q ó 27 Zná kulturní ko eny flák , kte í p ichází z odli-ných zemí.	6,25
14.	Q ó 14 Má znalosti toho, jak rasa, etnicita, jazyk, národnost i nábořenství p sobí na zku-enost jedince.	6,125
15.	Q ó 22 Je schopný získat si d v ru a respekt kulturn odli-ných jedinc .	5,875
16.	Q ó 3 Je si v dom pot eby boje za sociální spravedlnost.	5,75
17.	Q ó 43 Je u itel profesionál, který si je v dom etické odpov dnosti v multikulturním vzd lávání.	5,75
18.	Q ó 55 Je vybaven didaktickými dovednostmi pro realizaci multikulturní výchovy.	5,75
19.	Q ó 10 Má znalosti o odli-ných kulturách (p . Historie, tradice, hodnoty a zvyky).	5,5
20.	Q ó 17 Ví, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami, a rozumí d leflitosti porozum ní rovnosti a útlaku.	5,5

21.	Q ó 49 Umí jednat s dít tem jako individualitou a dáva mu najevo zájem o n j, í jeho kulturní ko eny a ví, jak to m fle být prosp –né pro t ídu.	5,5
22.	Q ó 51 Pro fláky odli–ných kultur umí vytvo it s poufítím kulturní znalosti, p edchozích zku–eností a r zných styl u ení, postoj k u ení, které je d lefíté a efektivní.	5,5
23.	Q -9 Je si v dom svého vlastního chování a jeho dopadu na ostatní.	5,375
24.	Q ó 20 Je schopný seriózního kontaktu s odli–nými jedinci.	5,375
25.	Q ó 36 Je schopen vyu ovat v takovém stylu a poufítvat takové metody, které vyhovují v multikulturní t íd v–em.	5,375
26.	Q ó 37 Je schopen nabídnout takové vzd lávání, které bude d tem z rozdílných kultur podporovat rozvoj identity.	5,375
27.	Q ó 44 B hem hodnocení je schopen brát v úvahu rozdíly vyplývající z kulturního a jazykového rozdílu.	5,375
28.	Q ó 47 Je schopen pracovat jako u itel v zahrani í	5,375
29.	Q ó 19 Je schopný rozeznat d sledky kulturních rozdíl v komunikaci a je schopný efektivní komunikace nap í t mto rozdíly.	5,25
30.	Q ó 26 Je schopný ocenit a respektovat rozdílné kultury flák .	5,25
31.	Q ó 52 Umí vytvo it takovou atmosféru t ídy, ve které neexistuje etnický p edsudek.	5,125
32.	Q ó 12 Má znalosti toho, jak kulturní rozdíly ovliv ují verbální i neverbální komunikaci.	5
33.	Q ó 7 Akceptuje odli–né sv tonázory a pohledy a je ochotný uznat, fle vlastní hledisko nemusí být jediné a správné.	4,75
34.	Q ó 18 Je schopný identifikovat kulturní rozdíly a otev en o nich diskutovat.	4,75
35.	Q ó 41 Vychází dob e s fláky odli–ného etnika.	4,75
36.	Q ó 5 Je ochoten se rozvíjet v oblasti zm n vlastních hodnot, sv tonázoru a p edsudk .	4,625
37.	Q ó 15 Zná charakteristické vlastnosti jednotlivých kultur a ví, jak tyto poznatky p edat dál.	4,625
38.	Q ó 30 B hem vyu ování bere u itel ohled na odli–né kulturní znaky flák .	4,625
39.	Q ó 34 Je si v dom faktor ovliv ujících adaptaci flák do nové kultury.	4,5
40.	Q ó 4 Uv domuje si své vlastní kulturní ko eny.	4,375
41.	Q ó 25 Je si v dom, jak jeho vlastní hodnoty mohou ovlivnit fláky.	4,375
42.	Q ó 24 Je schopný diferenciacce mezi individuálními rozdíly, kulturními rozdíly a univerzálními podobnostmi.	4,25

43.	Q ó 31 Je schopen využívat znalosti flákoví kultury v multikulturální tíd .	4,125
44.	Q ó 54 Zná dleflité pojmy multikulturální výchovy (etnikum, etnicita, národ, menšina, rasismus apod.)	4,125
45.	Q ó 23 Je schopný přesně definovat vlastní multikulturální dovednosti, jejich úroveň a možnosti rozvoje.	3,875
46.	Q ó 32 Ví, jak přistoupit k učení v multikulturální tíd .	3,875
47.	Q ó 33 Je si v domě kolektivní úspěšnost fláků z odlišných zemí se mě velmi měnit.	3,875
48.	Q ó 56 Je schopen se nadále vzdělávat v oblasti výchovy a vzdělávání multikulturální výchovy.	3,875
49.	Q ó 6 Je otevřený ke změně a ví, že změna je nezbytná a prospěšná.	3,75
50.	Q ó 59 Zná cíle, metody, učební materiály a učební osnovy potřebné pro realizaci multikulturální výchovy.	3,75
51.	Q ó 2 Je ochotný chápat kulturní odlišnost jako nezbytnou a dleflitou pro profesionální práci.	3,625
52.	Q ó 16 Zná způsoby rozvoje identity a akulturačního procesu jedinců patřících ke kulturně znevýhodněným skupinám.	3,625
53.	Q ó 21 Je schopný propojit výsledky aktuálního učení s dřívějšími poznatky.	3,625
54.	Q ó 28 Rozdíl mezi učitelem a fláky z jiných kultur jsou pro něj přirozené.	3,625
55.	Q ó 38 Je schopen rozeznat, jak mohou kulturní rozdíly způsobit omezení mezi fláky a učitelem.	3,375
56.	Q ó 58 Zná různé přístupy k multikulturální výchově a možnosti jejich uplatnění ve škole i ve výchově .	3,25
57.	Q ó 57 Umí objasnit majoritním flákům a studentům, jak se chovat ke spoluflákům i dospělým příslušníkům z jiných etnik, národů a ras.	3,125
58.	Q ó 11 Je informován o změnách, které mohou nastat v hodnotách a chování jedinců .	3
59.	Q ó 29 Pokud jsou kulturní rozdíly velmi značné, je schopný přizpůsobit se flákovi n koho, kdo zná specifickou kulturu a jazyk.	2,5
60.	Q ó 60 Umí objasnit flákům, jak komunikovat s fláky jiných etnik, aby byly respektovány jejich kulturní zvláštnosti.	2,25

P ÍLOHA V: LEVENE V TEST HOMOGENITY ROZPTYL

Prom nná	Levene v test homogenity rozpyl (ANOVA)							
	Ozna . efekty jsou význ. na hlad. p < ,05000							
	S efekt	SV efekt	P efekt	S chyba	SV chyba	P chyba	F	p
Q typ1	0,250000	1	0,250000	25,12500	14	1,794643	0,139303	0,714565
Q typ2	0,003906	1	0,003906	20,86719	14	1,490513	0,002621	0,959895
Q typ3	1,722656	1	1,722656	15,92969	14	1,137835	1,513977	0,238807
Q typ4	0,250000	1	0,250000	32,50000	14	2,321429	0,107692	0,747643
Q typ5	1,410156	1	1,410156	12,11719	14	0,865513	1,629271	0,222572
Q typ6	0,316406	1	0,316406	33,61719	14	2,401228	0,131769	0,722027
Q typ7	5,640625	1	5,640625	10,21875	14	0,729911	7,727829	0,014752
Q typ8	0,097656	1	0,097656	10,11719	14	0,722656	0,135135	0,718664
Q typ9	0,062500	1	0,062500	15,25000	14	1,089286	0,057377	0,814162
Q typ10	0,562500	1	0,562500	11,25000	14	0,803571	0,700000	0,416837
Q typ11	3,753906	1	3,753906	10,49219	14	0,749442	5,008935	0,041988
Q typ12	1,000000	1	1,000000	26,50000	14	1,892857	0,528302	0,479300
Q typ13	6,250000	1	6,250000	30,62500	14	2,187500	2,857143	0,113102
Q typ14	0,316406	1	0,316406	11,77344	14	0,840960	0,376244	0,549457
Q typ15	2,640625	1	2,640625	11,84375	14	0,845982	3,121372	0,099055
Q typ16	4,785156	1	4,785156	14,24219	14	1,017299	4,703785	0,047809
Q typ17	0,250000	1	0,250000	11,50000	14	0,821429	0,304348	0,589867
Q typ18	0,015625	1	0,015625	16,46875	14	1,176339	0,013283	0,909883
Q typ19	0,390625	1	0,390625	6,21875	14	0,444196	0,879397	0,364264
Q typ20	0,062500	1	0,062500	9,79688	14	0,699777	0,089314	0,769441
Q typ21	0,191406	1	0,191406	8,74219	14	0,624442	0,306524	0,588555
Q typ22	0,062500	1	0,062500	16,31250	14	1,165179	0,053640	0,820197
Q typ23	0,316406	1	0,316406	17,80469	14	1,271763	0,248793	0,625671
Q typ24	0,003906	1	0,003906	24,36719	14	1,740513	0,002244	0,962884
Q typ25	4,785156	1	4,785156	8,61719	14	0,615513	7,774252	0,014512
Q typ26	7,562500	1	7,562500	31,37500	14	2,241071	3,374502	0,087531
Q typ27	0,765625	1	0,765625	8,46875	14	0,604911	1,265683	0,279497
Q typ28	0,000000	1	0,000000	25,62500	14	1,830357	0,000000	1,000000
Q typ29	2,250000	1	2,250000	22,75000	14	1,625000	1,384615	0,258936
Q typ30	0,062500	1	0,062500	18,25000	14	1,303571	0,047945	0,829838
Q typ31	0,878906	1	0,878906	20,55469	14	1,468192	0,598632	0,451968
Q typ32	3,285156	1	3,285156	16,74219	14	1,195871	2,747084	0,119662
Q typ33	0,390625	1	0,390625	25,84375	14	1,845982	0,211608	0,652573
Q typ34	0,316406	1	0,316406	32,24219	14	2,303013	0,137388	0,716440
Q typ35	1,265625	1	1,265625	34,71875	14	2,479911	0,510351	0,486728
Q typ36	5,062500	1	5,062500	20,75000	14	1,482143	3,415663	0,085813
Q typ37	0,003906	1	0,003906	13,49219	14	0,963728	0,004053	0,950137
Q typ38	0,878906	1	0,878906	11,11719	14	0,794085	1,106817	0,310596
Q typ39	1,128906	1	1,128906	17,55469	14	1,253906	0,900312	0,358791
Q typ40	2,250000	1	2,250000	9,00000	14	0,642857	3,500000	0,082418
Q typ41	0,015625	1	0,015625	16,71875	14	1,194196	0,013084	0,910556
Q typ42	2,250000	1	2,250000	12,50000	14	0,892857	2,520000	0,134733
Q typ43	0,062500	1	0,062500	17,75000	14	1,267857	0,049296	0,827499
Q typ44	1,562500	1	1,562500	8,75000	14	0,625000	2,500000	0,136169
Q typ45	0,062500	1	0,062500	32,87500	14	2,348214	0,026616	0,872737
Q typ46	0,062500	1	0,062500	36,37500	14	2,598214	0,024055	0,878959
Q typ47	2,250000	1	2,250000	18,62500	14	1,330357	1,691275	0,214434
Q typ48	0,390625	1	0,390625	20,96875	14	1,497768	0,260805	0,617525
Q typ49	5,941406	1	5,941406	22,61719	14	1,615513	3,677720	0,075776
Q typ50	0,062500	1	0,062500	29,75000	14	2,125000	0,029412	0,866286
Q typ51	1,000000	1	1,000000	18,62500	14	1,330357	0,751678	0,400562
Q typ52	4,253906	1	4,253906	40,17969	14	2,869978	1,482209	0,243553
Q typ53	0,015625	1	0,015625	21,96875	14	1,569196	0,009957	0,921929
Q typ54	4,785156	1	4,785156	15,67969	14	1,119978	4,272546	0,057744
Q typ55	0,765625	1	0,765625	32,71875	14	2,337054	0,327603	0,576151
Q typ56	2,066406	1	2,066406	20,05469	14	1,432478	1,442540	0,249655
Q typ57	0,003906	1	0,003906	23,80469	14	1,700335	0,002297	0,962449
Q typ58	0,660156	1	0,660156	18,27344	14	1,305246	0,505772	0,488656
Q typ59	0,250000	1	0,250000	49,00000	14	3,500000	0,071429	0,793165
Q typ60	0,062500	1	0,062500	12,25000	14	0,875000	0,071429	0,793165