

# **Postoje žáků základních škol ve Zlínském kraji k zástupcům mongolského etnika**

Žaneta Přivřelová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2015/2016**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Žaneta Přivřelová**

**Osobní číslo: H13070**

**Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Forma studia: prezenční**

**Téma práce: Postoje žáků základních škol ve Zlínském kraji k zástupcům mongolského etnika**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti psychologie postojů, multi-kulturního vzdělávání a mongolského etnika.**

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

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**PAMPANINI, Giovanni, Faten ADLY a Diane Brook NAPIER. Interculturalism, society and education: výběr 7 populárních skladeb pro zpěv. Rotterdam: Sense, c2010, xi, Správy MRG. ISBN 978-946-0912-474.**

**PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: Isociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8885-6.**

**PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2011. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7387-502-2.**

**PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6672-2.**

**TAJFEL, Henri. Sociálna psychológia menšín: příručka (nejen) pro učitele. Bratislava: Nadácia Minority Rights Group-Slovakia, 1995. Správy MRG. ISBN 80-967-1691-3.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

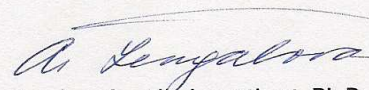
Datum zadání bakalářské práce:

**9. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 9. prosince 2015

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

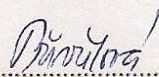
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2016

  
.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá postoji žáků základních škol ve Zlínském kraji k zástupcům mongolského etnika. Teoretická část popisuje psychologii postojů, mongolské etnikum, jeho souvislost s Českou republikou a multikulturní vzdělávání, zaměřené na úlohu školy při vzdělávání žáků-cizinců a na kompetence pedagogů. V empirické části jsou obsaženy výsledky výzkumu, jehož cílem bylo popsat a prozkoumat současné postoje žáků základních škol k mongolskému etniku. Ve výzkumu srovnáváme postoje žáků, jejichž školu či třídu navštěvuje zástupce mongolského etnika a postoje žáků, jejichž školu či třídu zástupce mongolského etnika nenavštěvuje. Výzkum jsme prováděli pomocí dotazníků a sémantického diferenciatu.

**Klíčová slova:** Postoj, Představek, Stereotyp, Mongolské etnikum, Multikulturní výchova

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the Zlín region primary school pupils' attitude towards the people with the Mongolian ethnicity. The theoretical part describes the psychology of the attitudes, the Mongolian ethnicity, its connection with the Czech Republic and the multicultural education aimed at the school's role in the education of the pupils-foreigners and the pedagogues' competence. The empirical part includes the results of the research, the target of which was to describe and explore primary school pupils' current attitudes toward the Mongolian ethnicity. The research compares the attitudes of the pupils whose school or class is attended by an individual of the Mongolian ethnicity, and the attitudes of the pupils whose school or class is not attended by an individual of the Mongolian ethnicity. The research was conducted using questionnaires and the semantic differential.

**Keywords:** Attitude, Prejudice, Stereotype, Mongolian ethnicity, Multicultural education

Touto cestou děkuji panu Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D., za odborný dohled, dobré rady a cenné připomínky, které mi poskytl při zpracovávání bakalářské práce.

*Motto:*

*Žije-li dítě v ovzduší kritiky, učí se odsuzovat druhé;*

*žije-li dítě v ovzduší nevraživosti, učí se nenávidět;*

*žije-li dítě v ovzduší výsměchu, učí se nejistotě;*

*žije-li dítě v ovzduší výčitek, učí se pociťovat vinu;*

*žije-li dítě v ovzduší snášlivosti, učí se být trpělivé;*

*žije-li dítě v ovzduší oceňování, učí se kladně hodnotit druhé;*

*žije-li dítě v ovzduší přímostí, učí se být spravedlivé;*

*žije-li dítě v ovzduší bezpečí, učí se důvěřovat druhým;*

*žije-li dítě v ovzduší uznání, učí se sebedůvěře;*

*žije-li dítě v ovzduší přátelství a lásky,*

*učí se nacházet a projevovat lásku ve světě.*

*Rudolf Dreikurs*



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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 PSYCHOLOGIE POSTOJŮ</b> .....	<b>13</b>
1.1 ETNICKÉ POSTOJE A STEREOTYPY .....	14
1.2 VZNIK A VÝVOJ PŘEDSUDKŮ U MLÁDEŽE .....	15
1.2.1 Usměrnování předsudků.....	17
1.3 VLIV MAJORITNÍCH POSTOJŮ NA ROZVOJ OSOBNOSTI DĚTÍ Z PROSTŘEDÍ MINORIT .....	18
<b>2 MONGOLSKÉ ETNIKUM</b> .....	<b>20</b>
2.1 MONGOLSKÁ KULTURA .....	21
2.2 HISTORIE MONGOLSKÉ MIGRACE.....	23
2.3 MONGOLSKÉ ETNIKUM V ČESKÉ REPUBLICE .....	25
<b>3 MULTIKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR</b> .....	<b>28</b>
3.1 ÚLOHA ŠKOLY PŘI ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ JINÝCH NÁRODNOSTÍ.....	29
3.1.1 Interkulturní komunikace .....	30
3.2 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE PEDAGOGŮ.....	31
3.3 UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V MULTIKULTURNÍM VYUČOVÁNÍ .....	33
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>4 POSTOJE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL K ZÁSTUPCŮM MONGOLSKÉHO ETNIKA</b> .....	<b>36</b>
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	36
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	37
4.3 HYPOTÉZY.....	37
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	37
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	38
4.6 VÝSLEDKY .....	39
4.6.1 Výsledky hypotéz.....	42
4.6.2 Sémantický diferenciál.....	46
4.7 SHRUTÍ.....	47
4.8 PŘÍNOS DO PRAXE.....	48
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>50</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>53</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>54</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>55</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>57</b>
<b>PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK</b> .....	<b>58</b>

## ÚVOD

Česká republika se stává zemí, kam přicházejí lidé z různých koutů světa. Mimo tradiční a nám známá romská, slovenská a polská etnika, sem přichází také lidé ze střední a jihovýchodní Asie. Nové soužití majority s minoritou bývá pro obě strany něčím neznámým a stresujícím. O to více, je-li zcela odlišný způsob života a antropologické vlastnosti.

Je na lidech samotných, jak se s touto skutečností vypořádají a jak se naučí v novém multikulturním světě žít. Majorita má velkou úlohu, přijmout pozitivně nové občany, tolerovat jejich vlastnosti a rozvíjet smysl pro odlišnost. Na druhém břehu stojí minorita, která by měla přijmout a respektovat normy státu, ve kterém se rozhodla žít, ale zároveň si uchovávat svou etnickou identitu.

Jinak se však s novým domovem, jazykem a zvyky vypořádávají dospělí a jinak děti. Právě pro ně je stěhování do jiné země velmi citlivým zážitkem a měli bychom dbát na podporu jejich optimálního rozvoje. Je potřeba těmto dětem věnovat obzvlášť velkou pozornost, jelikož se velmi brzo po příjezdu do nové země mají téměř denně setkávat s majoritou ve vzdělávacím zařízení.

Není to samozřejmě jenom škola, která má na starost, aby začlenění probíhalo tak, jak má. Nicméně hraje velkou roli a nacházíme zde mnoho příležitostí, jak děti učit toleranci, respektu a úctě. Avšak aby všechno tohle mohlo být naplněno, je potřeba mít ve svých řadách vyškolené pedagogy, kteří rozumí problematice a ví, jak s dětmi z minority i z majority pracovat. Neprofesionálové můžou dětem z prostředí minorit také velmi ublížit a zasít v třídním či školním kolektivu sémě nesnášenlivosti.

Dnešní doba je z mého pohledu pro multikulturní výchovu přínosná. Situace ve školách se zlepšuje, čím dál více se dbá na realizaci multikulturní výchovy, ale situace pořád není ideální.

I když různé výzkumy v této oblasti již byly realizovány, stále je co zkoumat a objevovat. Jedním ne zrovna probádaným tématem se blíže zabývám ve své bakalářské práci a to postoji žáků k mongolskému etniku. Vedle Slováků, Ukrajinců a Vietnamců, jsou to právě Mongolové, kteří mají největší zastoupení ve Zlínském kraji. Proto shledávám jako potřebné a přínosné, věnovat tomu národu pozornost.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PSYCHOLOGIE POSTOJŮ

Abychom mohli pracovat s pojmem „postoj“ je nezbytné ho definovat. Průcha (2011, str. 53) definuje postoj jako hodnotící vztah, který osoba zaujímá vůči okolnímu světu, jiným subjektům i k sobě samému a pojímá tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoje si jedinec vytváří již v dětství samovolným učením jak v rodině, tak v v jiných sociálních sférách. Postoje se liší v závislosti na jednotlivých kulturních skupinách, tedy jsou předurčeny kulturně.

Všeobecně přijímáme tříložkový model postojů. Tento model obsahuje složku kognitivní (poznávací), afektivní (citová) a behaviorální (konativní).

- Kognitivní složka – týkající se znalostí a vědomostí, které má jedinec o předmětu svého postoje.
- Afektivní – týkající se emočních vztahů, které má jedinec k předmětu svého postoje.
- Behaviorální – týkající se chování k předmětu existujícího postoje.

(Kohoutek, 2002, str. 189)

Z psychologických výzkumů vyplývá, že změnit již vytvořené postoje je velmi náročný proces, který se obtížně provádí (Průcha, 2011, str. 53).

Abychom nezaměňovali dva pojmy: postoj x názor, vysvětleme si, jaký je mezi nimi rozdíl. Názory jsou pouze výroky, které považujeme za pravdivé. Na rozdíl od postojů, které mají hodnotící charakter. Postoje vyjadřují pocity, které zaujímáme k určité věci. Citově zabarvený jazyk, který používáme při popisu věci, je často výstražným signálem, že se jedná o postoj. Dalším důležitým signálem, díky kterému poznáme, že se jedná o postoj, je úzká souvislost s hodnotami. (Hayesová, 1998, str. 96-97) Tedy mít vůči něčemu či někomu postoj, znamená zaujmout hodnotící stanovisko, tzn. přisuzovat jim nějakou hodnotu, do jisté míry žádoucí či nežádoucí, dobrou či špatnou (Nakonečný, 1999, str. 31). Sílu postoje určuje tzv. emocionální komponenta, která mu propůjčuje osobní významnost. Nejsilnějšími postoji jsou postoje extrémně pozitivní či negativní. Ty souvisí s osobností jedince. Takto emočně silně vyjadřované postoje, především předsudky, často bývají zcela neracionální a bývají doprovázeny nepravdivými informacemi. (Nakonečný, 1999, str. 136)

Vyjadřování postojů je však spojeno se sociální strategií a sociálním omezením, takže i když mezi skutečnými postoji a jejich vyjádřením často nacházíme souvislost, nemusí být stejné (Hayesová, 1998, str. 31).

Postoje k cizincům, jiným národům či etnikům jsou naším hlavním tématem. Proto mezi druh postojů, který určitě stojí za zmínku, patří etnické předsudky a stereotypy. (Leontiyeva, Vávra 2009, str. 26). Tomuto tématu se budeme věnovat v následující podkapitole.

### 1.1 Etnické postoje a stereotypy

Jako první je nutno zdůraznit, že etnické postoje a stereotypy nejsou specifikem pouze českého národa. Etnikum či národ, u kterého by se nevyskytovaly stereotypy, zkrátka neexistuje. Stereotypy bývají většinou: pozitivní (k vlastnímu národu), neutrální (nejčastěji k národům, s nimiž chybí kontakt a jsou vzdálené) a také negativní (nejčastěji k národům sousedním). (Průcha, 2011, str. 54)

Postoje můžeme do jisté míry ovlivňovat, jelikož se utváří v rodině a později v dalších sociálních skupinách (sociální učení, vedení, imitace, identifikace). Někdy může docházet k rozporu mezi postojem a chováním. Např. nesympatizujeme-li s postojem druhého, ale mlčíme, jelikož máme obavu nebo jiný názor. Ocitneme-li se však ve školním prostředí, je jasné, že postoj pedagoga, by měl být soudržný. Na děti totiž působí „pedagogický postulat“. Nemělo by docházet k tzv. diskrepanci (učitel navenek projevuje jiný názor, než ve skutečnosti má). Naneštěstí v českých školách se ještě pořád nejvíce dbá na kognitivní složku (mnoho informací a obtížně vstřebatelných poznatků), které se děti učí nazpaměť a naopak na afektivní složku (aktivizační hry, techniky, jejichž středobodem jsou žáci vtaženi do děje a vyznačují se určitým chováním, které poté můžeme rozebírat) je kladen důraz menší. (Gulová, et al., 2008, str. 64)

Stereotypy Průcha (2011, str. 54) vysvětluje takto:

Etnické a národní stereotypy: obraz jedince jak o své vlastní etnické nebo rasové skupině či národu (autostereotypy), tak o jiných etnických, rasových skupinách či národech (heterostereotypy). Charakteristika stereotypů se vyznačuje tím, že je obvykle zaujatá (pozitivně nebo negativně), generalizující, zjednodušující a má tendence přenášet se z generace na generaci.

Příklad stereotypu: Nedávno jste se seznámili se skupinkou Mongolů, u kterých vás zaujala jejich výška. Téměř všichni měřili skoro dva metry. Jelikož jste nikdy předtím s žádnými Mongoly nepotkali, předpokládáte, že jsou všichni Mongolové vysocí. Tento předpoklad – „Mongolové jsou vysocí“ – je přirozeným případem stereotypu. Některé stereotypizační vlastnosti, např. *výška Mongolů*, jsou neutrální, kdežto pojmy jako např. *krutost*, *inteligence* v nás vyvolávají daleko silnější reakce. Setkáváme se také s tím, že tyto vlastnosti připisujeme i jedincům, kteří nebyli předmětem našeho zobecnění. V tomto shledáváme největší sílu a slabost stereotypů a předsudků. (Hnilica, 2010, 12-13)

Etnické stereotypy jsou často tématem multikulturní výchovy a jejich zkoumání může vést k zajímavému zjištění. Podle zkušeností pedagogů, kteří aplikují nástroje ke zkoumání stereotypů a sympatií k odlišným národům je právě toto zjišťování prostředkem, který u žáků vyvolává zájem o tématu a motivuje je k diskuzi. (Průcha, 2011, str. 58-59)

Etnické a národní stereotypy jsou dětem předávány rodiči a prarodiči. Běžně se vyskytují v médiích a školách po celém světě a v souvislosti se stereotypy bychom neměli opomínat pojem *předsudek*. (Průcha, 2011, str. 59). Jeho vznik a vývoj u mládeže si přiblížíme v další podkapitole.

## 1.2 Vznik a vývoj předsudků u mládeže

Nejstručnější definice předsudku od Allporta (2004, str. 38) zní: „Předsudek znamená smýšlet o ostatních špatně bez náležitého opodstatnění.“

Předsudek: – složitý a mnohostranný způsob smýšlení o lidech, kterým přisuzujeme více či méně žádoucí charakteristiky než ostatním. Na vlastnosti, které jedinci či skupiny mají, je nahlíženo více či méně příznivě než na vlastnosti ostatních. Osoby, které mají předsudky vůči ostatním, se většinou staví nad ty, kteří podle nich mají odlišné atributy. Je ale také možné, aby lidé s předsudky, na ostatní pohlíželi pozitivněji a připisovali jim větší hodnotu, než připisují sobě. (Grant, Ladson-Billings, 1997, str. 169)

Podle Průchy (2011, str. 59) je obecně známo, že dospělí hodnotí jiné národy a rasové či náboženské skupiny se spoustou předsudků a tyto předsudky ovlivňují jejich chování k nim. Položme si ale otázku, jak je to u dětí a mládeže? Ovlivňují jejich předsudky jenom dospělí, nebo se formují samy již od útlého věku?

Pro pedagogy, kteří mají vyučovat multikulturní výchovu je toto stěžejní otázka. Oficiální vzdělávací programy a dokumenty mají za to, že děti ve školním věku jsou vychovávány tak, aby si vůči odlišným kulturám a rasám neosvojovaly předsudky. Rámcovým vzdělávacím programem je školám ukládáno, aby žáci prostřednictvím multikulturní výchovy získávali kompetence vyhnout se rasové intoleranci, xenofobii a diskriminaci, která pramení z předsudků a stereotypů. (Průcha, 2011, str. 59)

Avšak obecně lze říci, že pro vývoj předsudků je rozhodujícím faktorem prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a sociokulturní profil rodin. Víme také to, že dítě, které začíná chodit do školy, již ve svém smýšlení určité etnické stereotypy a předsudky zakořeněné má. (Průcha, 2011, str. 61-62)

Allportovy (2004, str. 80) stupně vývoje etnických předsudků:

- očerňování
- izolace
- diskriminace
- tělesné napadání
- vyhlazování.

Vysvětleme si tyto pojmy na příkladech z třídního kolektivu:

*Očerňování (pomluvy):* Dívky ve třídě si často něco šeptají, jakmile přijde jiná dívka tzv. „nezvaný host“, ztichnou.

*Izolace:* Snad každý, kdo navštěvoval základní školu, zažil, že učitel někoho rozsadil za trest. Zkusme se vcítit do role žáka, který byl izolován autoritou.

*Diskriminace:* I když je rovnoprávnost zakotvena v zákoně, zamysleme se nad tím, jak to vypadá ve školní jídelně. Mají učitelé svůj vyhrazený stůl, kam si žáci nesmí sednout? Můžou si automaticky stoupnout dopředu při frontě na oběd?

*Tělesné napadání (šikana):* Ve škole jsou rvačky téměř na denním pořádku. Je možné ale vždy rozeznat, co je „kočkování“ a kdy se jedná o šikanu? Žáci s jinou barvou, váhou, poruchou učení či žáci, kteří důsledně plní své povinnosti bývají často terčem šikany.

*Vyhlazování:* Ve škole se asi neseťkáme s vyhlazováním, jaké si spojíme s genocidou Židů. Můžeme ale uvést příklad, kdy se ve třídě objevuje žák s kázeňskými problémy, a rodiče



ostatních dětí se sjednotí, aby usilovali o vyloučení žáka ze školy. Až někdy budeme této situaci přihlížet, uvědomme si, zdali se nejedná o „čistotu třídy“. (Gulová, 2008, str. 65)

### 1.2.1 Usměrnování předsudků

Člověk, který disponuje předsudečným chováním, se vyznačuje neochotou přijímat alternativní vysvětlení. Přesvědčujeme-li ho pouze o tom, že je jeho postoj nesprávný, může docházet k tzv. bumerangovému efektu (zatvrzení se). (Jirásková, 2012, str. 11)

Je tedy potřeba, abychom skupině vysvětlili celou podstatu předsudku a jeho vzniku.

Předsudky, které zaujímáme vůči příslušníkům jiných etnik, národů či skupin se do jisté míry dají usměrnovat. Představme si zde jednu ze strategií korigování předsudků:

*Tematizace předsudků, vznik a fungování* – diskuze o pojmu předsudek, zjistit, zdali skupina, se kterou pracujeme, pojem zná. Uvádí se příklady předsudků, doporučujeme začínat s tzv. měkkými předsudky (např. předsudky starších vůči mladším).

„*Vidět se zvenčí*“ – cílem je uvědomit si, že každý patří do skupiny, které se předsudky týkají. Např. špatná zkušenost se skupinkou Čechů se rázem změní ve špatnou zkušenost s Čechy. Závěrem tedy je, že předsudky mají všeobecně generalizační charakter.

*Racionalizace* – je důležité logické odůvodnění a vyvrácení mýtů typu: *Cizinci nám berou práci*. Můžeme zde argumentovat otázkou, zdali by ostatní byli ochotni pracovat na pozicích pomocných dělníků a uklízeček za minimální mzdu a také tím, že pokud chceme posílit hrubý domácí produkt, je nezbytné cizince zaměstnávat.

*Pozitivní příklady* – předkládáním netypických příkladů je dalším způsobem práce s předsudky. Někdy používáno v médiích, slouží k představení úspěchů lidí z odlišných skupin. Je však třeba vnímat úskalí argumentu: Výjimka potvrzuje pravidlo.

*Společnost a marginalizace* – většina lidí je toho názoru, že za svou situaci každý nese zodpovědnost sám. Pro vyloučené skupiny však toto neplatí, jelikož nemají stejné podmínky přístupu ke zdrojům. Většina stereotypů se tedy netýká etnického původu, ale spíše fi nanční situace – chudoby. Tudíž rizikové chování těchto skupin má kořeny ve skutečnosti, že se jejich osobnost formovala v jiné sociální realitě, kde nebylo možné se žádoucím chováním naučit. Neplyne z nevěle či neochoty se přizpůsobovat. (Člověk v tísní, 2005, str. 39-40)

### 1.3 Vliv majoritních postojů na rozvoj osobnosti dětí z prostředí minorit

Z psychologických poznatků nám vyvstává na povrch fakt, že je nezbytné děti z minorit vychovávat tak, abychom v nich podporovali chuť udržovat jejich kulturní tradice, touhu po poznání a společensky přijatelný a důstojný způsob života. Neméně důležité je však takto působit i na občany z majority, učit je trpělivosti, respektu a toleranci. A obeznamovat je s dějinami, kulturou, zvyky a tradicemi těch minorit, se kterými přicházejí dennodenně do kontaktu jak ve škole, tak i na pracovištích či ve společnosti. (Smékal, 2003, str. 76)

Utváření osobnosti je proces, který probíhá geneticky, v těhotenství, při porodu. Je ovlivněn také prostředím a péčí v prvních letech života, socializací a výchovou v rodině a mezi vrstevníky, ale také působením záměrných i nezáměrných činitelů výchovy a vzdělávání ve škole. Děti jsou daleko tvárnější a přístupnější přijímat pravidla a normy většinové společnosti než dospělí. Jsou schopny přijmout to nové, aniž by se při tom musely vzdát toho dobrého, co znají ze své kultury a ze svých tradic. (Smékal, 2003, str. 72)

#### *Rizika, ohrožující utváření osobnosti dětí z minorit:*

Temperament – při nedostatečném výchovném působení pedagogů a příslušníků majority, temperament může zprostředkovaně usnadňovat rozvoj sociálních reakcí a postojů, které si majorita nezvykla snášet (tamtéž, str. 73).

Kulturně-historické tradice a faktory - podmínky, zahrnující důležité vlivy, které formují osobnost. Můžeme vysvětlit také jako názory na něco, co je žádoucí, dovolené či zakázané (tamtéž, str. 73).

Rodina a styl péče v raném dětství – vazba na matku je u dětí velmi výrazná. Matčiny deprese, alkoholismus či osobní konflikty působí silně i na dítě. Na děti také negativně působí, když od rodičů slyší: „Neuč se, stejně budeš jenom dělník.“ Proto bychom měli dbát na motivaci dětí a zadávat jim drobné úkoly a povinnosti již od útlého věku. (tamtéž, str. 74)

*Protektivní faktory využitelné při rozvoji osobnosti dětí z minorit:*

Plasticita – umožňuje dětem vytvářet si nové postoje, znalosti a dovednosti (tamtéž, str. 73).

Školní vzdělávání a výchova – významným pozitivním faktorem je docházka dítěte do mateřské školy před nástupem do školy základní. Úloha mateřských škol je obzvlášť důležitá, jelikož v nich probíhá první stupeň získávání jazykových znalostí a děti se zde prvně seznamují s českým kulturním a sociálním systémem (Koncepce interkulturního poradenství – IPPP ČR, 2007). Důležitými faktory, které ovlivňují vztah žáka k vzdělávání a chuť učit se, jsou také: styl výuky a požadavky školy, názory pedagogů na kulturní odlišnost, to, jak dokážou tolerovat a odpoutávat se od stereotypů a také respekt k samotnému žákovi z minority (Smékal, 2003, str. 74).

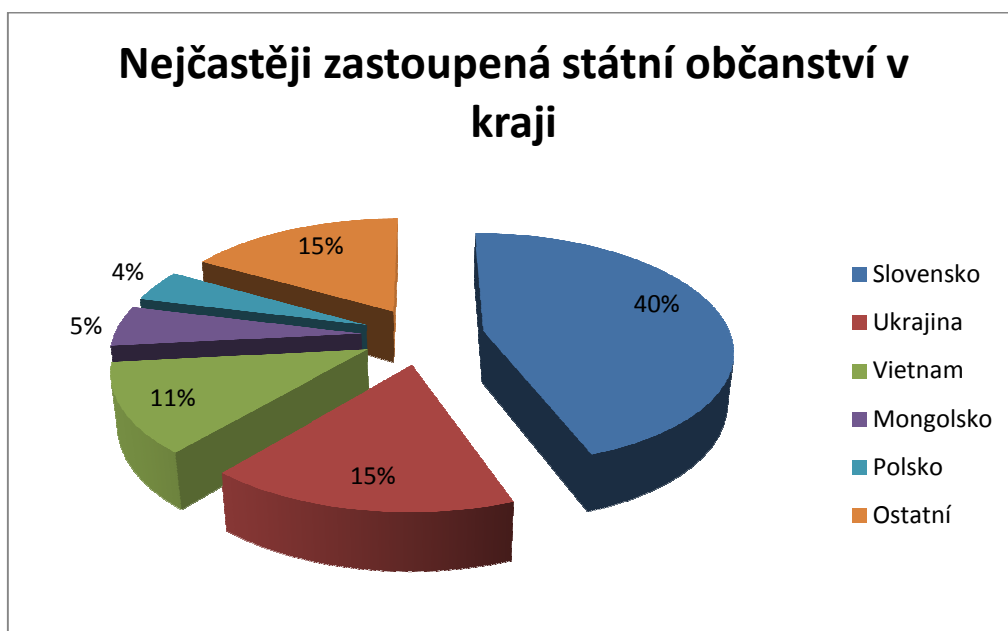
Potřeba sebevýchovy – každý z nás má potřebu řídit svůj život. To si ale uvědomujeme až v období dospívání. Tato potřeba však není naplněna, pokud nás nikdo nepovzbuzuje. Předpokládáme, že tam, kde je potřeba sebevýchovy probuzena a udržena, proběhne vývoj zdravé sebeúcty a to nás motivuje k získání váženého životního statusu. (tamtéž, str. 75).

Nové prostředí a přechod do něj vnímáme jako hluboce stresující zásah do života jednotlivců, rodin a obzvlášť dětí. Všichni se najednou musí přizpůsobovat novým podmínkám a začlenit se do jiné společnosti, než na kterou byli zvyklí. (Osobnostní rozvoj, 2016)

V následující části této bakalářské práce nás čeká kapitola o Mongolském etniku, neboť Mongolové a především jejich děti v České republice jsou právě jedni z těch, které čeká nelehký úkol přizpůsobování a začleňování se, a kterými jsme se zabývali ve výzkumu.

## 2 MONGOLSKÉ ETNIKUM

Tématem této bakalářská práce jsou postoje žáků základních škol ve Zlínském kraji k mongolskému etniku. Mongolové totiž v souvislosti se Zlínským krajem hrají významnou roli, jelikož jsou 4. nejpočetněji zastoupenou skupinou cizinců v kraji. Toto etnikum, jeho zvyky a souvislost s Českou republikou si přiblížíme.



Obrázek 1: Zastoupení státních občanství v kraji

(ČSÚ, 2014)

Počet Mongolů ve Zlínském kraji dle pobytu: k 31. 01. 2016

- Kroměříž: 15 osob trvale.
- Uherské Hradiště: 12 osob trvale, 1 osoba přechodně.
- Vsetín: 39 osob trvale, 14 osob přechodně.
- Zlín: 234 osob trvale, 37 osob přechodně.

Celkem v republice: 4892 osob trvale, 1101 osob přechodně. Ve Zlínském kraji se nachází 5,87 % Mongolů z celé republiky. (MVČR, 2015)

### *Historie*

Když hovoříme o Mongolech, hovoříme o lidech ze země kopců, stepí a polopouští. Kočovní chov dobytka, lov a zemědělství tvoří jejich veškerou obživu. Tento kočovní kmen sjednotil začátkem 13. století Temüďzin, kterého v roce 1206 zvolil Veliký chán

s titulem Čingischán (Čingis od slova „tenggis“ = moře). Sjednocujícím znakem těchto kmenů byl stejný jazyk – mongolština. Pro mongolštinu dal vládce vytvořit i vlastní písmo. (Grollová, Zikmundová, 2001, str. 31)

### *Jazyk*

Jazyk je jedno z kritérií, dle kterých bylo možno národ poznat. Mongolové však byli známí tím, že otázka jazyka pro ně nebyla prvořadá, ale až druhořadá. Hlavní roli hrálo totiž kmenové a rodové uspořádání – mocensko-politické poměry. Mongolové se doposud velmi dobře učí cizí jazyk a střední pokolení je v podstatě bilingvální s ruštinou. (Grollová, Zikmundová, 2001, str. 35)

### *Obyvatelstvo*

Mongolové jsou jedni ze zástupců klíčové Asijské etnické skupiny. Populace je složena z mnoha různých nomádských kmenů. Mezi Mongolskými etniky jsou výrazné rozdíly, které se odvíjí od obydlovaného území.

Chalchové – 84,9 %, Severní Mongolové – 2,75 %, Jižní Mongolové – 389 osob, Altajští Mongolové – 1,1 %, Ojratští Mongolové – 5,45 %, Mongolští Turci – 5,9 %, Další (Číňané, Rusové) – 0,3 %. (Blundenová, 2008, str. 87-88)

## **2.1 Mongolská kultura**

Nejčastěji od Mongolů uslyšíme, že jsou etnickým původem Asiaté, ale kulturou se přibližují spíše Západu. Západní smýšlení Mongolů má za vděk kočovná historie a prostředí, které obydlují. (Kohn, 2008, str. 26)

### *Povaha*

Čas u Mongolů nehraje příliš velkou roli. Mongolové nikam nespěchají a jejich smysl pro dochvilnost je velmi ledabylý. Také velmi neradi dávají najevo svůj nesouhlas přímo. Téměř nikdy se nesečkáme se striktním „ne“, raději změni téma konverzace nebo mlčí. (Blundenová, 2008, str. 89) Dveře jurty se zásadně rozrážejí, toto neplatí jenom na venkově, ale i ve městech. Emoce lze z tváře vyčíst jen velmi obtížně, Mongolové jsou totiž velmi hrdý národ. Způsob sdělování informací je taky velmi specifický, existují dvě možnosti: „informaci se vlastně vůbec nedozvíte a jakoby nic vám ji sdělí někdo, s kým ani

běžně nespolupracujete – např. že všichni kolegové, už přestali pracovat na projektu, na kterém vy ještě děláte. Důvod je prostý, zkrátka se změnil plány. Druhá varianta, ta lepší je, že se informaci, ve které vaše osoba hraje podstatnou roli, dozvíte hodinu nebo den předtím, než se má daná věc odehrát.“ (Kostlivá, 2007)

### *Náboženství*

V Mongolsku má odpradávná své kořeny šamanismus a lidové náboženství. V době největšího rozmachu se však lidé dostali do kontaktu s křesťanstvím, buddhismem a také islámem. Šamanismus je v Mongolsku nejstarším náboženstvím. Obsahuje vykonávání prastarých rituálů a šamani či šamanky se údajně mohou dostat do světa duchů a démonů. Lidové náboženství je zaměřeno na jednotlivce a jeho rodinu. Víra klade důraz na pověřivost a její součástí je kult nebe, ohně a předků. Charakteristickým znakem je zapálené kadidlo a zpívání chvalo zpěvů. Neznámějším náboženstvím v Mongolsku je však buddhismus, jehož zakladatelem byl Siddhárta Gautama. Buddhistická víra zahrnuje tzv. „čtyři vznesené pravdy“ a „ušlechtilou osmidílnou stezku“. Dosažení moudrosti je nejvyšším cílem víry. Dříve byl v Mongolsku uplatňován nejčastěji esoterický buddhismus – při němž potřebujeme svého guru a tento druh buddhismu symbolizuje svornost mužského soucitu a ženského pochopení. (Blundenová, 2008, str. 113-115)

### *Tradiční pokrmy:*

Maso a mléčné produkty tvoří největší část mongolského jídelníčku. Skopové maso se používá nejvíce. Mongolové jsou známí tím, že na rozdíl od jiných Asiátů nepoužívají koření. Mastná nudlová polévka, polévka s taštičkami plněnými masem „banštaj šöl“, „búdz“ knedlíčky plněné masem, či smažené pirožky plněné masem „chúšúr“ tvoří základ stravy. Nejtypičtějším nápojem je slaný čaj s mlékem a také velmi oblíbený „kumys“ (zkvašené kobyli mléko s nízkým obsahem alkoholu. Dva až tři litry za odpoledne na osobu je typické množství při posezení s přáteli. Mezi turisty je mongolská pohostinnost vyhlášená – prý vychází z rozlehlé krajiny a nezbytnosti vzájemně si pomáhat. (Krylová, 2009, str. 37)

### *Obydlí*

Jurta – stan nomádů (Mongolsky gér) – představuje střed života kočovníků. Má půdorys tvaru kruhu a její vysoká světelnost a nízké pořizovací náklady znamenají pro kočovníky obrovské plus. (Blundenová, 2008, str. 100)

S jednoduchým přenosným obydlím se můžeme setkat jak ve stepích, tak i v Ulánbátaru (v hlavním městě Mongolska). Jurta se obvykle převážela na koních či velbloudech, dnes už také na nákladních autech. (Krylová, 2009, str. 37)

### *Národní svátky*

Hlavním mongolským svátkem je Lunární Nový rok, mongolsky Cagán sar (*Bílý měsíc*). Pro Mongoly je to oslava nového začátku. Vše spojené s tímto svátkem symbolizuje radost, štěstí a úspěch v novém roce. (Kohn, 2005, str. 48)

Nádam: tradiční svátek, připomínající události z 11. července 1921. Mongolsko se důsledkem revoluce odtrhlo od Číny a získalo tím svoji nezávislost. Program oslav, který trvá dva dny, zahrnuje soutěžení ve sportovních disciplínách (jízda na koni, lukostřelba a zápas). V minulosti soutěžili jenom muži. Dnes v lukostřelbě soutěží i ženy a děti, kdežto jízdy na koni se účastní jenom děti. (Krylová, 2009, str. 37)

### *Tradiční oděv*

Dél: Praktický oděv, se kterým se setkáme u kočovníků a u jezdců na koni. Praktický je pro svou hřejivost a tím, že zpevňuje a ochraňuje břicho a orgány před otřesy při jízdě na koni. Dél se šije pod kolena s dlouhými rukávy, aby chránil od chladného počasí. Je typický pro ženy i muže. (Krylová, 2009, str. 38)

## **2.2 Historie mongolské migrace**

Počátky česko-mongolských vztahů nacházíme po druhé světové válce, kdy se tvořily první politické a hospodářské konexe. Navázání diplomatických styků v roce 1950 bylo však zásadní. V 60. letech 20. století bylo Československo hned po Sovětském svazu druhým největším ekonomickým a obchodním partnerem Mongolska. Udělování stipendií na československých vysokých školách a pracovní stáže bylo také velmi důležité pro rozvoj česko-mongolských vztahů. Tyto studijní a pracovní stáže pokračovaly až do roku

1989, než došlo ke změně dosavadní spolupráce kvůli nové československé vládě. (Jelínková, 2011, str. 66)

Po rozpadu sovětského bloku a sametové revoluci v roce 1989 se Česká republika stává cílovou destinací pro velký počet cizinců (Dohnalová, 2012, str. 62). Avšak počet mongolských imigrantů narůstal jenom pozvolna. Na území našeho státu bylo do roku 2005 méně než 3000 Mongolů. Během tohoto období Mongolové postupně stabilizovali mezilidské vztahy, jelikož museli nějak nahradit nepřítomnost svých příbuzných a upevňovalo se tak jejich postavení v ČR. Přírůstek Mongolů v ČR způsoboval také fakt, že si dospělí nemohli dovolit opustit zaměstnání kvůli narozeným dětem na českém území. Mongolští imigranti zvali do ČR i ostatní členy rodiny, aby jim pomáhali s péčí o potomky a pomalu se sbližovali s českým prostředím a jazykem, aby i oni mohli vstoupit na trh práce, hned jak děti odrostou a osamostatní se. (Feistingerová, 2011, str. 34)

Významnou roli hrálo také Usnesení vlády ČR ze dne 31. března 2004 č. 302 O zásadách zahraniční rozvojové spolupráce po vstupu České republiky do Evropské unie, kde bylo stanoveno, že Mongolsko bude jedna z osmi prioritních zemí rozvojové pomoci. Od roku 2010 je Mongolsko mezi pěti prioritními zeměmi (Koncepce MZV 2010-2017, 2010).

Kolem roku 2005 začíná výrazně stoupat mongolská migrace do ČR, díky zlepšováním podmínek na trhu práce. Mongolové přicházeli do České republiky většinou na vízum nad 90 dní. Hlavní účel byl zaměstnání. Značná část Mongolů také přijížděla na turistické vízum a povolenou dobu pobytu často překračovali. Poté se zpřísnily podmínky pro vystavování těchto víz. Do roku 2001 žádosti o vízum narůstaly a mezi lety 2006 a 2007 byl nárůst nejvýraznější. K výraznému poklesu došlo až v roce 2009, kdy bylo přijímání žádostí za účelem zaměstnání dočasně pozastaveno. (Feistingerová, 2011, str. 68)

Po obnovení se však změnil systém udělování víz, čímž došlo k omezení mongolské migrace do ČR. (Feistingerová, 2011, str. 79)

Česká republika a její migrační politika (bavíme-li se o Mongolsku), je evidentně v nesouladu s politikou rozvojové pomoci, kde bylo Mongolsko vytyčeno jako prioritní země (Koncepce 2010-2017). Velký počet žadatelů o vízum ztratilo mnoho financí a česká migrační politika omezuje zájem o migraci na české i mongolské straně.

Je tedy zřejmé, že Česká republika neumí zužitkovat možnosti země, se kterou má od pradávna silnou spojitost, ale že v mnoha případech stav přistěhovalců či eventuálních mongolských přistěhovalců ještě více zhoršila. (Feistingerová, 2011, str. 80)



### 2.3 Mongolské etnikum v České republice

I přes situaci popsanou v předchozí podkapitole mezi Českou republikou a Mongolskem panují dobré vztahy. Pro mnoho Mongolů je naše republika pořád něco jako zaslíbenou zemí. Mongolové většinou vnímají odchod do České republiky jako příležitost dosáhnout ekonomicky vyšší úrovně a pomoci takto své rodině, která je pro ně velmi důležitá. Pokud ustojí všechny překážky a do ČR se dostanou, v lepším případě dostanou práci, která je však zle placená a nekvalifikovaná. V případě horším žádnou práci nenajdou a nedostanou tak možnost zajistit svoji rodinu. Velkou část tohoto etnika na našem území tvoří vysokoškolsky vzdělaní dělníci. Hlavními problémy Mongolů na území ČR jsou: neznalost jazyka, uzavřenost, jejich pospolitosti a někdy i nelegální pobyt. Tyto skutečnosti jim většinou brání najít si dobře placenou a kvalifikovanou práci. (Tóthová, et al., 2011, str, 276)

Potíže, na které mongolští migranti v běžném životě narážejí:

#### *Problémy se zaměstnáním*

- Potíže najít si práci, téměř vždy potřebují zprostředkovatele.
  - Nevýhodné podmínky smlouvy se zaměstnavatelem.
  - Navazování pracovního poměru za špatných podmínek (např. smlouva není přeložena do mongolštiny, neadekvátní částka za zprostředkování, absence informací o zaměstnaneckých právech).
  - Většinou umístování na manuálně náročné pracovní pozice s nízkým ohodnocením.
  - Neuznávání dokladů o vzdělání a s tím plynoucí problémy s uplatněním v oboru.
  - Diskriminace na pracovišti, bezohlednost nadřízených a spolupracovníků.
- (Feistingerová, 2011, str. 80)

*Problémy s bydlením*

- Mongolové většinou bydlí na ubytovnách s nedostatečným soukromím a hygienou.
- Byty jsou kvůli vysokému nájmu a neochotě majitelů pronajímat byty cizincům nedostupné.
- Pronajímatelé často neoprávněně zvyšují nájem bez udání důvodu.
- Administrativní úkony, porozumění smlouvám a řádu plateb je pro Mongoly také příliš náročné. (Feistingerová, 2011, str. 80)

*Problémy s institucemi*

- Nedostatek zkušených a způsobilých úředníků a policistů, kteří ovládají správný postup cizinecké problematiky (Jelínková, 2008, str. 6).
- Nedostatek dobrých tlumočnicků a formulářů v mongolském jazyce.
- Lhostejnost institucí k neznalosti jazyka a administrativních postupů běžných v ČR. Např. udělení pokuty za stejný prohřešek víckrát po sobě bez vysvětlení, za co pokuta byla udělena.
- Odmítnutí lékařského ošetření.
- Rozdíly ve způsobech vystupování na úřadech. *V Mongolsku jsou tolerovány praktiky jako např. neformální úplata či protislužba za poskytnutí rady – vyšší míra tolerance vůči korupčnímu počínání.* (Feistingerová, 2011, str. 43-44)

*Negativní dopady na vztahy a komunikaci s majoritou:*

Přístup veřejnosti není k Mongolskému etniku příliš pozitivní. Ani v médiích nemají velkou přízeň. Můžou za to částečně potíže s komunikací, neboť plnohodnotné zapojení do české společnosti bez znalosti jazyka není možné.

Kvalita i množství praktických informací o fungování systému, o právech a povinnostech a o kultuře v Česku se znalostí jazyka úzce souvisí. Z toho plyne fakt, že Mongolští přistěhovalci nedůvěřují institucím, jelikož poskytují málo informací v mongolském jazyce, a protože pracovníci úřadů zasahují vůči cizincům velmi často represivním způsobem. Ovšem i úplné základy českého jazyka výrazně zlepšují postavení mongolských imigrantů, jejich samostatnost a spokojenost v České republice. (Feistingerová, 2011, str. 43-44)

Mongolské spolky v ČR:

- SPOLEČNOST MONGOLSKO-ČESKO-SLOVENSKÉHO PŘÁTELSTVÍ
- ASOCIACE MONGOLSKÝCH ABSOLVENTŮ ŠKOL a KURSŮ V ČECHÁCH A NA SLOVENSKU ( ASSOCIATION OF THE MONGOLIAN GRADUATES OF THE SCHOOLS AND COURSES IN CZECH AND SLOVAK REPUBLICS)
- SPOLEČNOST PŘÁTEL MONGOLSKA
- KLUB PŘÁTEL ASIE „PRAŽSKÁ JURTA" (Feistingerová, 2011, str. 53)

### 3 MULTIKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Multikulturní vyučování je filozofický koncept a výchovný proces. Je to koncept postavený na filozofických ideálech svobody, spravedlnosti, rovnosti a lidské důstojnosti obsažených v Ústavě. Bere v potaz to, že rovnost a spravedlnost nejsou dva totožné pojmy, to znamená, že rovný přístup nemusí vždy zaručit spravedlnost. Multikulturní výchova je proces, který probíhá ve školách a školských zařízeních. Připravuje studenty, aby aktivně přistupovali ke strukturální rovnosti v organizacích a institucích. Stejně jako všechny dobré vzdělávací strategie, napomáhá studentům rozvíjet pozitivní sebepojetí a sebeurčení, obzvláště jsou-li součástí multikulturní skupiny. Multikulturní vyučování se vyznačuje tím, že poskytuje informace o historii, politice a kultuře daného státu. Také potvrzuje, že síla a bohatství společnosti jsou výsledkem lidské různorodosti. (Grant, Ladson-Billings, 1997, str. 171)

I v České republice multikulturní výchova zaujala své místo v dokumentech zabývajících se vzdělávací politikou, učebních osnovách a učebnicích. (Průcha, 2011, str. 20)

Přestože se ve většině českých pedagogických dokumentů setkáváme s termínem „multikulturní výchova“, můžeme narazit také na termín „interkulturní výchova“ (Kocourek, 2008, str. 183). Někteří autoři berou tato dvě přídavná jména jako slova stejného významu, někteří jejich význam rozlišují (Hladík, 2014, str. 10). Vycházejme v naší práci však z toho, že *multi*, znamená mnoho či více kultur a *inter* znamená mezi dvěma (Hladík, 2014, str. 15-16).

#### *Kurikulární dokumenty a MKV*

*Rámcový vzdělávací program* – abychom mohli efektivně realizovat cíle multikulturní výchovy ve školním vyučování, musíme si uvědomit, že multikulturní výchova není uzavřená oblast informací, ale že se prolíná do různých předmětů a oblastí. Tudíž by se neměla realizovat pouze v konkrétním učivu, ale i v metodách a klimatu celé třídy a školy. Nejvíce se MKV zabývá v RVP oblast *Člověk a společnost*. Cíle ale naplňujeme i v oblastech jako je *Jazyk a jazyková komunikace*, *Umění a kultura* a okrajově i v *Matematice a její aplikaci*. (Buryánek, 2006)

*Školní vzdělávací program* – MKV se ve školním prostředí netýká jen vyučování, ale celého kurikula. Z multikulturního hlediska bychom měli promyšlet všechny události, které denně nastanou. Multikulturní přístup školy by měl vycházet ze dvou základních hledisek a to: z *hlediska inkluze* a z *hlediska výuky zaměřené na učícího se jedince*.

ŠVP každé školy se mohou lišit. MKV je realizována jinak ve škole s velkým počtem žáků – cizinců, jinak ve škole, která je určena zejména romské komunitě a jinak ve škole, kde absolutně převládají žáci z většinové společnosti. Musíme ale také počítat s tím, že multikulturní situace je rychle měnící se proces, takže průběžná aktualizace ŠVP je nutná. (Metodický portál, 2004)

### **3.1 Úloha školy při začleňování žáků jiných národností**

Počátky multikulturního a interkulturního vzdělávání jsou spojeny s rozkvětem státní politiky vůči různým společnostem z pojetí jejich kultury. Abychom mohli řešit otázky koexistence odlišných etnických a národnostních skupin, nepostradatelnou roli zde hraje vzdělání. Škola, která je nejdůležitější částí vzdělávacího soustavy, se tedy musela nekompromisně ujmout celé přípravy žáků do existence v multikulturní společnosti. (Dyba, 2007, str. 15)

Pro vzdělávací soustavu je vytváření multikulturního klimatu ve školách důležitým úkolem, který je zahrnut i v dokumentech MŠMT. Právě tvorba multikulturního prostředí je proces, který se zaměřuje jak na české žáky, tak i na žáky z prostředí minorit. Tento proces zaujímá dva pohledy. Jeden popisuje nezbytnosti, které vyplývají ze vstupu České republiky do Evropské unie a kulturní a společenské změny, které tato situace přinesla. Například obměna pojmu „občanství“ a chápání příslušnosti k rozsáhlému sociálnímu a kulturnímu společenství, stejně jako nový pojem „evropské komponenty“, který byl zahrnut do cílů edukace a objevuje se v náplni učiva a obsahu výchovných disciplín. Zvětšující se počet příslušníků jiných etnik v českých školách je druhým hlediskem transformace školního prostředí do multikulturního stavu. Hlavním cílem této transformace je plynulá a nenásilná integrace žáků – cizinců do edukačního procesu. Jsou vyžadovány změny kurikula. Nové kurikulum by mělo obsahovat prvky kultury minorit, ze které žáci pocházejí, a mělo by odrážet kulturní pluralitu názorů na svět. (Koncepce interkulturního poradenství – IPPP ČR, 2007 str. 21)

Školní aktivity napomáhající integraci žáků – cizinců (Kostecká, et al., 2013, str. 60-68)

- přípravné ročníky
- individuální přístup, asistenti pedagoga
- jazykové kurzy v průběhu školního roku
- prázdninové intenzivní jazykové kurzy
- výuka prostřednictvím dramatické výchovy
- speciální třídy
- kurzy českého jazyka pro rodiče
- vzdělávání pedagogů orientovaný na integraci cizinců.

V interkulturním či multikulturním vzdělávání je role pedagoga jakožto šířitele pochopení a tolerance nezastupitelná. Tato úloha apeluje a pokládá za nejdůležitější morální hodnoty, které jsou formovány již v útlém věku. Pedagogové tak přejímají obrovskou zodpovědnost, jelikož se podílí na utváření charakteru a duchovna mladé generace. Čeká se od nich totiž pozitivní výsledek tam, kde jiné instituce a rodiče neměli úspěch. Odpovědnost, profesionalita a vysoké kompetence se totiž od pedagogů vždy vyžadují. (Dyba, 2007, str., 19) Pro kvalitní a efektivní činnost pedagogů je nezbytné mít také dobře zvládnutou interkulturní komunikaci.

### 3.1.1 Interkulturní komunikace

Chápání okolního světa a lidí je spojeno s jazyky, kterými hovoří. Jazyk totiž ovlivňuje naše myšlení a jednání. Teorie, která se tímto zabývá, se nazývá teorie interkulturní komunikace. (Průcha, 2009, cit dle Průcha, 2009, str. 6)

Interkulturní komunikace je pojem, který se zabývá procesy vzájemného působení a předávání informací mezi příslušníky jazykově nebo kulturně rozdílných národů, etnik, či rasových a náboženských pospolitostí. Komunikace mezi těmito příslušníky je předurčena specifičností jazyků, kultur, hodnot a mentalit. (Průcha, 2009, str. 6)

Odpovídajícími projevy interkulturní komunikace v oblasti vzdělávání jsou: komunikace mezi žáky a učiteli, komunikace mezi žáky z majority a žáky z majority či žáky – cizinci, komunikace mezi učiteli či jinými pedagogickými pracovníky a rodiči žáků z minority nebo žáků – cizinců. Během této komunikace dochází k různým překážkám, sporům či potížím. (Průcha, 2010, str. 172)

Komunikace je proces, jehož výstupem by mělo být dorozumění. To však není mimovolné. Je složena verbální a neverbální částí. Západní kultura je kultura slova, tedy používá více část verbální, kdežto kultura východní si více potrpí na gesta a emoce. Při komunikaci s cizinci je dobré toto znát. (Člověk v tísni, 2005, str. 26)

Aby byla jakákoliv komunikace efektivní, nikdy bychom neměli přehlížet pocity člověka, se kterým se bavíme, měli bychom se vyhnout stereotypům, chválit rozumně, vytvářet optimální prostředí kooperace a také dát najevo pocity nelibosti. (Člověk v tísni, 2005, str. 27-29)

### 3.2 Multikulturní kompetence pedagogů

Základní strategií multikulturního vyučování je, aby studenti z mnoha kulturních skupin měli stejnou příležitost učit se. Poukazuje na tři znalosti, jež jsou pro učitele nezbytné, aby jeho vyučování bylo efektivní:

- znalost společenských věd, společnosti a různých kulturních a etnických skupin, které společnost tvoří;
- pedagogické znalosti a dovednosti, které pedagogovi napomáhají efektivně se rozhodovat a vyučovat;
- znalost obsahu předmětu. (Banks, 1999, in Arslan, 2013, str. 25)

Co je míněno termíny „znalosti, dovednosti a kompetence“ a proč je používáme?

Tyto tři termíny mají velmi úzkou souvislost, proto by měly být pojímány společně a ne samostatně či odděleně. Z toho plyne, že „kompetence“ mohou obsahovat dovednosti a dovednosti zahrnují určité formy vědomostí. (NUOV, 2012)

Pojem kompetence učitelů může mít více významů. Vznikl v důsledku mnoha výzkumů. Kompetence chápeme ve smyslu zodpovědnosti a práva k působení. Jsou také primárním předpokladem pro možnost výchovy. Struktura kompetencí se tedy skládá ze znalostí, hodnot a schopností k vykonání určitých úkolů. (Dyba, 2007, str. 19)

*Definice multikulturální kompetence:*

Multikulturální kompetence jsou schopnosti nezbytné pro efektivní a vhodnou interakci s jazykově nebo kulturně odlišnými. (A. E. Fantini, 2009 cit. dle Hladík, 2014, str. 19)

Získání těchto kompetencí je však složitý proces, ke kterému potřebujeme jak predispozice, (osobnostní a situační rysy) tak i mezikulturální střetnutí, formování mezikulturálních zkušeností, mezikulturální učení a mezikulturální pochopení. Dojde-li k úspěšnému ukončení, získáváme interkulturální kompetence. (Morgensternová a Šulcová et al., 2006 cit. dle Hladík, 2014, str. 19-20)

Tři skupiny modelů multikulturální kompetence:

- osobnostně orientované modely (popisují atributy nezbytné pro práci s klientem např. znalosti, vědomosti);
- dovednostně orientované modely (kulturální kompetence jako dovednost „léčit“ klienta);
- procesně orientované modely (interakce pracovníka a klienta).

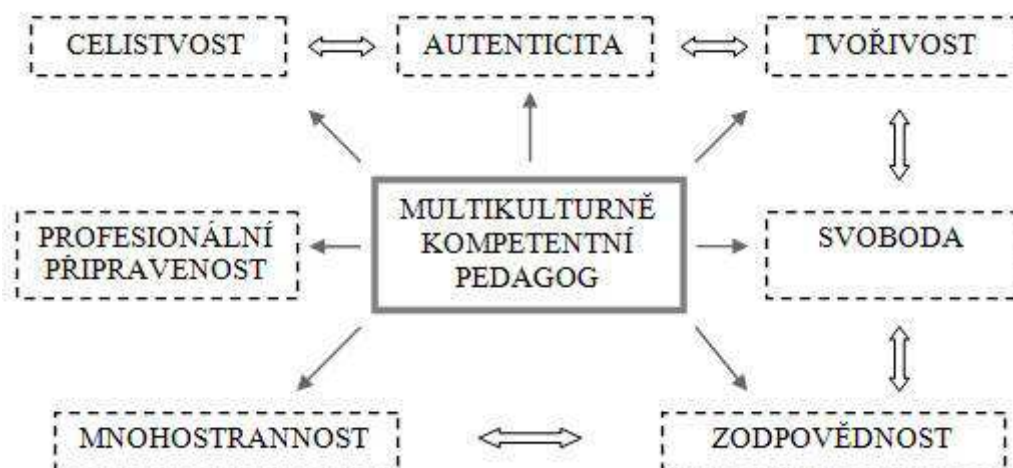
(Hladík, 2014, str. 20-22)

Učitel, který se snaží naplňovat soudobé požadavky kultury je:

- autentický – spravedlivě posuzuje realitu, která mu napomáhá vyvarovat se omylům v sociální percepci;
- kreativní – pružně a bystře nalézá nové způsoby při řešení problémových situací;
- svobodný – umožňuje svobodné rozhodování, ale s vědomím, že za něj nese odpovědnost;
- mnohostranný – komplexní přehled, celoživotní vzdělávání a růst, vést ostatní k aktivitě pomocí motivace;
- celistvost – vnitřní stabilita učitele, emoční vyrovnanost, kterou žáci pocítují zvenčí.

Těchto šest osobnostních vlastností by spolu s profesionalitou měly být základem pro naplnění cílů multikulturální výchovy. (Osobnostní rozvoj, 2016)





Obrázek 2: Multikulturně kompetentní pedagog

(Osobnostní rozvoj, 2016)

### 3.3 Uplatnění sociálního pedagoga v multikulturním vyučování

Ve vytváření postojů vůči jiným národnostem, přistěhovalcům či příslušníkům jiných ras má multikulturní výchova obrovský význam. Také se zabývá významem výchovného prostředí a zde je ten bod, kde se střetává s oborem sociální pedagogika, která se zabývá vlivem prostředí na výchovu jedince. (Gulová, 2006, str. 69-71)

#### *Sociální pedagog:*

V současnosti je téma sociální pedagogiky a profese sociálního pedagoga velmi aktuální, stále nám však chybí legislativní ukotvení této profese, které má vliv na uplatnění sociálního pedagoga nejen v oboru školství. Profese sociálního pedagoga se řídí zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. (Sociální pedagogika, 2014, str. 132)

Absolventi oboru tedy nachází uplatnění v oblasti sociálních služeb, popř. v soukromém sektoru, což je pro rezort MŠMT nevýhodné, jelikož ztrácí možnost zaměstnávat způsobilé a interdisciplinárně vzdělané pedagogy, kteří mají zájem pracovat ve školství. (Plšková, 2016)

Aktuální situace je taková, že je žádoucí až nezbytně nutné připravovat pedagogy a sociální pedagogy na práci s přistěhovalci. Tato příprava je vzhledem k situaci velmi důležitá a obsahuje nejrůznější odvětví působení. Od výzkumů až po praxi. (Gulová, 2006, str. 69-71)

*Témata multikulturní výchovy a sociální pedagogika:*

„Průřezové téma Multikulturní výchova obsahuje pět tematických sad: Kulturní diference, Lidské vztahy, Etnické a náboženské skupiny v ČR, Multikulturní společnost a Princip sociálního smíru a solidarity.“ (Průřezová témata, 2010-2013)

Tato témata stále vehementněji vstupují do různých vědeckých oblastí. Bez výjimky i do sociální pedagogiky. Sociální pedagogové zde působí především v oblasti výchovné práce s dětmi a mládeží a volnočasových aktivit všech věkových skupin. (Gulová, 2006, str. 69-71)

Také vzájemné soužití mezi majoritou a minoritou je tématem multikulturní výchovy a právě oblast sociální pedagogiky nabízí mnoho možností spolupráce mezi těmito dvěma skupinami. Volnočasové aktivity, různorodé podněty, spojeny jak s edukací, tak i se sociální prací. (Gulová, 2006, str. 69-71)

*Uplatnění sociálního pedagoga v oboru* – uplatnitelnost sociálního pedagoga je především v oblasti sociální péče, ve školství, zdravotnictví a v rezortech Ministerstva spravedlnosti a Ministerstva vnitra ČR. Dále může sociální pedagog vykonávat práci v dětských domovech, v domovech mládeže, ve střediscích volného času, v rehabilitačních a léčebných zařízeních, v diagnostických ústavech, ve speciálních výchovných zařízeních, speciálních školách, v ústavech sociální péče, v domovech pro seniory a vykonávat činnost v terénu (např. drogová prevence). (Informační systém, 2016)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 POSTOJE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL K ZÁSTUPCŮM MONGOLSKÉHO ETNIKA

Rasové a etnické předsudky se objevují už u dětí kolem 5-6 let věku (Průcha, 2011, str. 63). Je všeobecně známo, že předsudky byly, jsou a budou. Obzvláště u dětí na základních školách, kde se formuje osobnost a každý si prochází citlivým stádiem života (pubertou), je významné a žádoucí s předsudky pracovat. Čím více s dětmi o pojmech jako předsudky, xenofobie a z toho plynoucí šikana mluvíme, tím dříve je můžeme odhadnout a začít je odstraňovat.

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit, jaké postoje mají žáci základních škol ve Zlínském kraji k zástupcům mongolského etnika, jakožto k početnému etniku ve Zlínském kraji. V dílčích cílech zjišťujeme, existuje-li rozdíl mezi postoji u žáků, kteří se s Mongolem denně setkávají a u žáků, kteří s ním nemají téměř žádnou zkušenost, jak moc jsou žáci ochotni pomoci a spolupracovat s tímto spolužákem a zdali v tom všem hraje nějakou roli školní prospěch. V neposlední řadě také zjišťujeme přítomnost multikulturního vyučování v dotazovaných školách a skutečnost, jestli v rámci tohoto průřezového tématu probírali i mongolskou kulturu.

### 4.1 Výzkumné otázky

1. Jaké jsou postoje žáků základních škol ve Zlínském kraji k zástupcům mongolského etnika?
2. Jaký je vliv osobní zkušenosti žáků se zástupcem mongolského etnika na vytváření postojů o daném etniku?
3. Jsou žáci ochotni pomáhat zástupcům mongolského etnika a spolupracovat s nimi?
4. Existuje souvislost mezi postoji žáků k zástupci mongolského etnika a školním prospěchem?

## 4.2 Výzkumné cíle

1. Zjistit postoje žáků základních škol ve Zlínském kraji k zástupcům mongolského etnika.
2. Zjistit vliv osobní zkušenosti žáků se zástupcem mongolského etnika na vytváření postojů o daném etniku.
3. Zjistit, zdali jsou žáci ochotni pomáhat zástupcům mongolského etnika a spolupracovat s nimi.
4. Zjistit, zdali existuje souvislost mezi postoji žáků k zástupci mongolského etnika a školním prospěchem.

## 4.3 Hypotézy

Pro náš výzkum jsme stanovili 4 hypotézy, které byly podrobeny podrobnějšímu výzkumu formou dotazníku.

H<sub>1</sub>: Žáci, jejichž školu navštěvuje zástupce mongolského etnika, mají pozitivnější postoje, než žáci, jejichž školu nenavštěvuje zástupce mongolského etnika.

H<sub>2</sub>: Mezi školním prospěchem a postoji žáků k mongolskému etniku existuje souvislost.

H<sub>3</sub>: Žáci, jejichž školu navštěvuje zástupce mongolského etnika, se v multikulturní výchově seznamovali s Mongolským etnikem častěji, než žáci, kteří navštěvují školu bez zástupce mongolského etnika.

H<sub>4</sub>: Mezi ochotou spolupracovat a pomáhat mongolskému spolužáku, a přímou či nepřímou zkušeností s mongolským etnikem, existuje rozdíl.

## 4.4 Výzkumný soubor

Použili jsme záměrný kvalifikovaný výběr, konečný počet respondentů je 86. Data jsou sesbírána ze čtyř různých škol ve Zlínském kraji, z toho tři školy navštěvuje zástupce mongolského etnika. Jedna je bez zástupce. Pro účely výzkumu jsou školy se zástupcem mongolského etnika dále rozděleny na dvě, kde mají respondenti mongolského spolužáka přímo ve třídě a na školu, se zástupcem mimo třídu.

Po osobní dohodě se zástupci (zástupkyněmi) ředitele, či samotným ředitelem (ředitelkou) byly dětem jejich třídními učiteli rozdány dotazníky s vysvětlením, že se jedná o anonymní

dotazníkové šetření, které se neznámkuje a nehodnotí v rámci školy a bylo jim vysvětleno, jakým způsobem otázky zodpovídat.

Při výběru škol s dotazníkovým šetřením jedna škola nesouhlasila. Obě zástupkyně uvedly, že dotazník je tvrdý, může dětem ublížit, vyvolat posměšky a zlo.

Nejnižší věk respondentů byl 13 let a nejvyšší 16 let, tedy starší školní věk (puberta). Tyto respondenty jsme vybrali záměrně, neboť jsme dle psychologie Piageta potřebovali jedince, kteří mají již plně vyvinuté logické myšlení, schopnost abstraktně a hypoteticky myslet bez nutnosti představy obsahu a zároveň ještě navštěvují základní školu.

#### **4.5 Výzkumný nástroj**

Abychom zjistili údaje potřebné k provedení výzkumu, provedli jsme dotazníkové šetření se sémantickým diferencíálem Ch. Osgooda. Formulace otázek v dotazníku byla zvolena s přihlédnutím na věk respondentů (12-16 let, starší školní věk).

Jako první jsme v dotazníku zjišťovali skutečnost, jestli třídu či školu navštěvuje žák mongolského etnika a na základě tohoto jsme prováděli výzkum a srovnávání různých proměnných.

U některých otázek jsme také použili Likertovu techniku pro měření postojů v dotaznících, jelikož tato metoda umožňuje zjistit jak samotný postoj, tak i jeho sílu.

#### **Sémantický diferencíál**

Technika zkonstruovaná Ch. Osgoodem, která měří konotaci spojenou s daným pojmem, fenoménem, předmětem či osobou. Diferencíál tvoří seznam škálových položek, které vypovídají o hodnocené oblasti. Každá položka má krajní body, které jsou vymezeny protikladnými adjektivy (např. dobrý – špatný). Vyhodnocení diferencíálů provádíme tak, že si vypočítáme průměr škálové položky a její průměr za všechny respondenty. Dle Osgooda a jeho následovníků identifikujeme tři dimenze konotativních významů. A to: hodnocení, energie a aktivita. (Filip, 2006, cit. dle Leontiyeva, Vávra, 2009, str. 33)

Jelikož trojdimenzionální sémantický diferencíál je hodně detailní a nezjistíme o mnoho více informací než diferencíálem se dvěma dimenzemi a je zde riziko chybné interpretace (Chrásková, 2007, str. 227), zvolili jsme pouze dvě dimenze významů – hodnocení a energie.

Faktor hodnocení (osa x) nám znázorňuje, zdali jsou posuzované národnosti hodnoceny kladně, či záporně. Faktor energie (osa y) znázorňuje, do jaké míry respondenti chápou národnosti jako něco, co je spojeno s námahou, potížemi či aktivitou. (Chráška, 2007, str. 228)

V dotazníku jsme použili 10 škál a každá škála měla 7 stupňů.

- dobrý x špatný
- tmavý x světlý
- příjemný x nepříjemný
- krásný x ošklivý
- náročný x nenáročný
- přísný x mírný
- problémový x bezproblémový
- obtížný x snadný
- těžký x lehký
- sladký x kyselý

## 4.6 Výsledky

Respondenty jsme zařadili do tří kategorií a to podle prospěchu, abychom mohli zkoumat souvislost prospěchu s postoji. Do první kategorie patří žáci s prospěchem 1-2 (výborný prospěch), do druhé kategorie patří žáci s prospěchem 2-3 (dobrý prospěch) a do třetí kategorie patří žáci s prospěchem 4-5 (špatný prospěch).

Žáci dále odpovídali na otázku, jakou mají zkušenost s Mongoly. Většina žáků, která se denně s Mongolem stýká, odpověděla, že má zkušenost spíše dobrou. V jedné ze škol však žáci odpovídali nerozhodně mezi odpověďmi: spíše dobrá a spíše špatná. U žáků, kteří volili odpověď „spíše špatná“ (6 žáků z 16), můžeme předpokládat negativní postoje. Je však důležité mít na mysli, že žáci hodnotí spíše charakterové rysy mongolského spolužáka jako jedince, než jako zástupce jiného etnika. Žáci bez školní zkušenosti s Mongolem nemají ani žádnou obecnou zkušenost se zástupci tohoto etnika. Dle toho vypadaly i jejich odpovědi, z kterých vyplývala absence zkušenosti. Druhou nejčastější odpovědí byla zkušenost: „spíše dobrá“.

Postoje a vnímání příslušníků jiných etnik jsou z velké části ovlivnitelné multikulturální výchovou. Pro utváření pozitivních postojů a odstraňování xenofobie je právě předávání znalostí o jiných národech a etnicích velmi důležité. Ptali jsme se proto, jestli je do výuky na zkoumaných školách zahrnuta multikulturální výchova a jestli v rámci ní žáci probírali i námi zkoumaný mongolský národ.

Respondenti hodnotili přítomnost multikulturální výchovy ve výuce kladně. Přesněji, že se s kulturami jiných národů ve škole seznamovali. S kulturou Mongolů už se však více seznamovali ti, kteří Mongola mají ve třídě či škole. Podle zjištěných dat, se školy bez zástupce ME už tomuto národu tolik nevěnovaly.

Respondenti v dotazníku také uvádí, že nejvíce informací o ME získali od učitelů. Na druhé příčce coby zdroj informací o ME se umístili kamarádi. Odpověď, že informace získali od rodičů, byla zvolena zřídka.

Pracujeme s tím, že jsou dětem předávány pravdivé a nezaujaté informace, tudíž že žáci odpovídali sami za sebe, z vlastního přesvědčení a odpovídali dle vlastního názoru, který si sami vytvořili, nikoliv z vnuceného stereotypního názoru druhých.

Z výzkumu se též podává, že o ME a o informace o tomto etniku nemají vyšší zájem ti respondenti, kteří se s informací setkali v rámci školní výuky. Naopak, z výzkumu vyplývá, že větší poptávku po informacích o ME mají ti respondenti, kteří se s multikulturální tematikou stran ME neseťkali.

Poslední otázka dotazníku cílila ke zjištění, jaké vlastnosti dle názoru respondentů charakterizují mongolské etnikum. Více jsme otázku nespecifikovali, žáci tedy mohli odpovídat zcela libovolně podle toho, co je v dané chvíli napadne.

Respondenti však hodnotili častěji vzhledové vlastnosti mongolského etnika, než ty charakterové.



Tabulka 1: Vlastnosti charakterizující mongolské etnikum dle názoru respondentů.

1. škola	<b>Vzhledové vlastnosti</b>	<b>Charakterové vlastnosti</b>
	Menší vzrůst	Hodní
	Kulatý, plochý obličej	Pracovití
	Tmavé vlasy	Milí
	Šikmé oči	Příjemní
2. škola	<b>Vzhledové vlastnosti</b>	<b>Charakterové vlastnosti</b>
		Milí
		Přívětiví
		Chytrí
		Tvrdohlaví
		Pravdomluvní
		Společenší
3. škola	<b>Vzhledové vlastnosti</b>	<b>Charakterové vlastnosti</b>
	Tlustí	Cholerik
	Silní	Agresivní
	Mohutná postava	Temperamentní
	Černovlasí	Tvrdohlaví
		Pohostinní
4. škola	<b>Vzhledové vlastnosti</b>	<b>Charakterové vlastnosti</b>
	Šikmé oči	Milí
	Tmavá pleť	Stateční
	Tmavé vlasy	
	Žlutá kůže	

Dle různorodosti charakterových odpovědí, je zřejmé, že žáky a jejich postoje k celému ME taky velmi ovlivňuje to, jaký jejich spolužák je. (např. hodný, milý, příjemný x cholerik, agresivní).

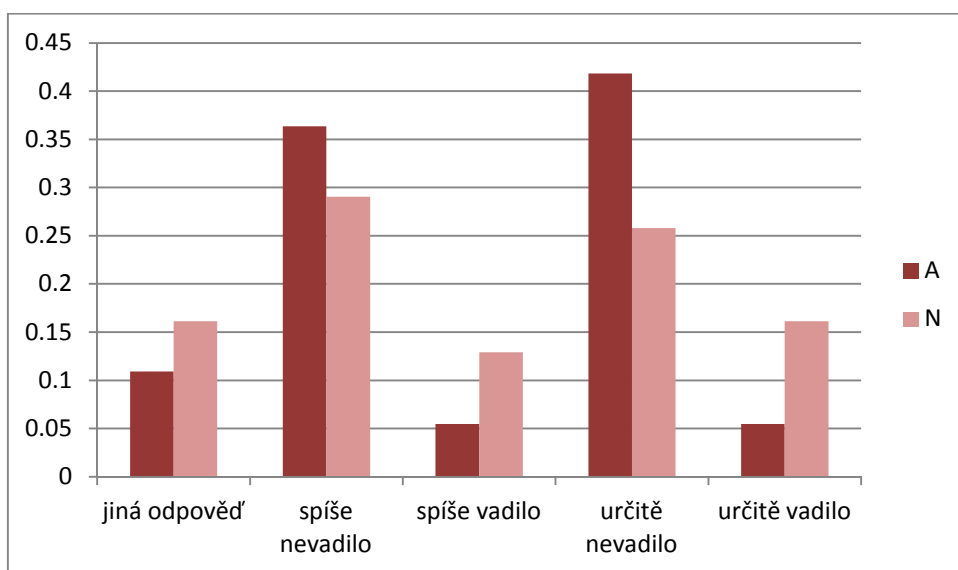
Ve škole, kde Mongola nemají, respondenti často odpovídali, že nechtějí hodnotit, neboť nemají žádné zkušenosti. Ti žáci, kteří se k této otázce vyjádřili konkrétněji, hodnotili pouze vzhledové odlišnosti.

Z celkového hodnocení charakterových vlastností se dá usoudit, že postoje jednotlivých škol k ME jsou spíše pozitivní. Žáci často volili adjektiva typu: milí, příjemní, hodní, pracovití.

#### 4.6.1 Výsledky hypotéz

*Vliv přítomnosti mongolského žáka ve třídě či škole na postoje respondentů:*

V dotazníku jsme se respondentů tázali, zdali by jim vadilo, kdyby jejich soused byl Mongol. Porovnali jsme odpovědi žáků, kteří mají přímou zkušenost se zástupcem mongolského etnika, tedy žáků, jejichž školu či třídu Mongol navštěvuje (sloupec A) a odpovědi u žáků, jejichž školu Mongol nenavštěvuje (sloupec N).



Graf 1: Vliv přítomnosti mongolského žáka ve třídě či škole na postoje respondentů

Z celkového počtu respondentů, odpovídali kladněji žáci, jejichž školu Mongol navštěvuje. 78 % žáků se zástupcem mongolského etnika ve škole či třídě odpovědělo, že by jim tato skutečnost určitě nebo spíše nevadila. Ve školách bez zástupce mongolského etnika tyto odpovědi zvolilo 54 %.

Statisticky významný rozdíl však nebyl potvrzen.

$$\chi^2_{0,05(1)} = 3,841 > \chi^2 = 1,142$$

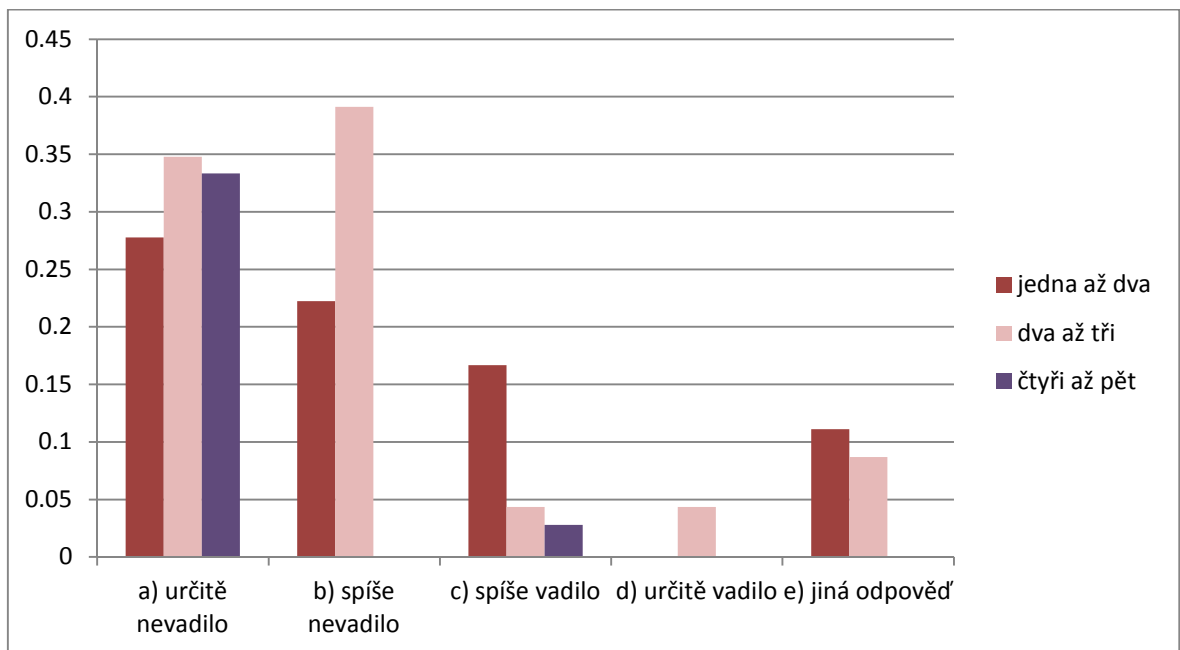
Přijímáme nulovou hypotézu  $H_0$ .

Mezi přítomností Mongolce ve škole a postojem žáků k ME neexistuje statisticky významný rozdíl.

*Prospěch a jeho vliv na postoje k mongolskému etniku:*

Další zkoumaná oblast se týkala prospěchu a jeho vlivu na hodnocení mongolského etnika. Třicet tři žáci z osmdesáti šesti zvolili odpověď, že by jim mít za souseda Mongola *určitě nevadilo*. Odpověď: *spíše nevadilo*, zvolilo třicet dva respondentů. Šesti respondentům by *spíše vadilo* mít za souseda Mongola a šesti respondentům by to *určitě vadilo*. Devět respondentů zvolilo jinou odpověď. Většinou odpovídali, že by záleželo na tom, jak se soused bude chovat.

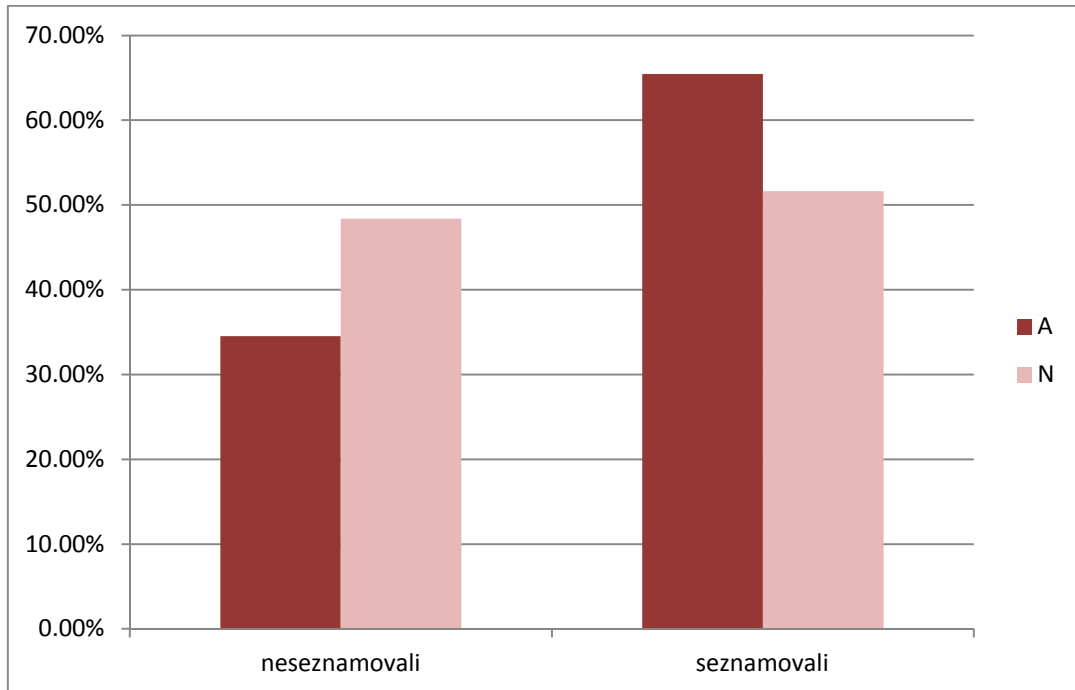
Zde jsme zjistili, že školní prospěch nemá zásadní vliv na hodnocení mongolského etnika. Ale za povšimnutí stojí fakt, že nejvíce dotazovaných, kteří jako svou odpověď zvolili: „spíše vadilo“ mít za souseda Mongola, jsou respondenti se školním prospěchem v rozmezí 1-2.



Graf 2: Prospěch a jeho vliv na postoje k mongolskému etniku

*Vliv přítomnosti mongolského žáka ve škole na výuku multikulturální výchovy:*

Pro náš výzkum byla zásadní také přítomnost multikulturální výchovy na dotazovaných školách a to, zdali se v rámci tohoto předmětu věnovali specifikům mongolského etnika.

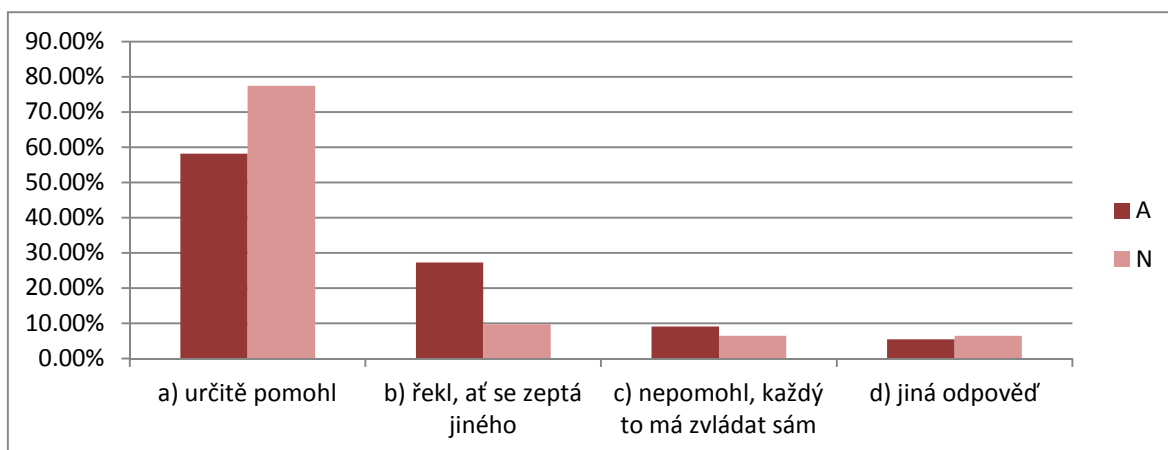


Graf 3: Vliv přítomnosti mongolského žáka ve škole na výuku multikulturální výchovy:

Ve zkoumání jsme došli k závěru, že ve školách, kde zástupce mongolského etnika je, probírali v rámci multikulturální výchovy mongolské etnikum častěji (65 % respondentů uvedlo, že se s mongolským etnikem v rámci multikulturální výchovy seznamovali), než ve škole, kde zástupce mongolského etnika není (50 % respondentů uvedlo, že se s mongolským etnikem v rámci multikulturální výchovy seznamovali).

*Vliv přítomnosti mongolského žáka ve třídě či škole a ochota pomoci mu a spolupracovat s ním:*

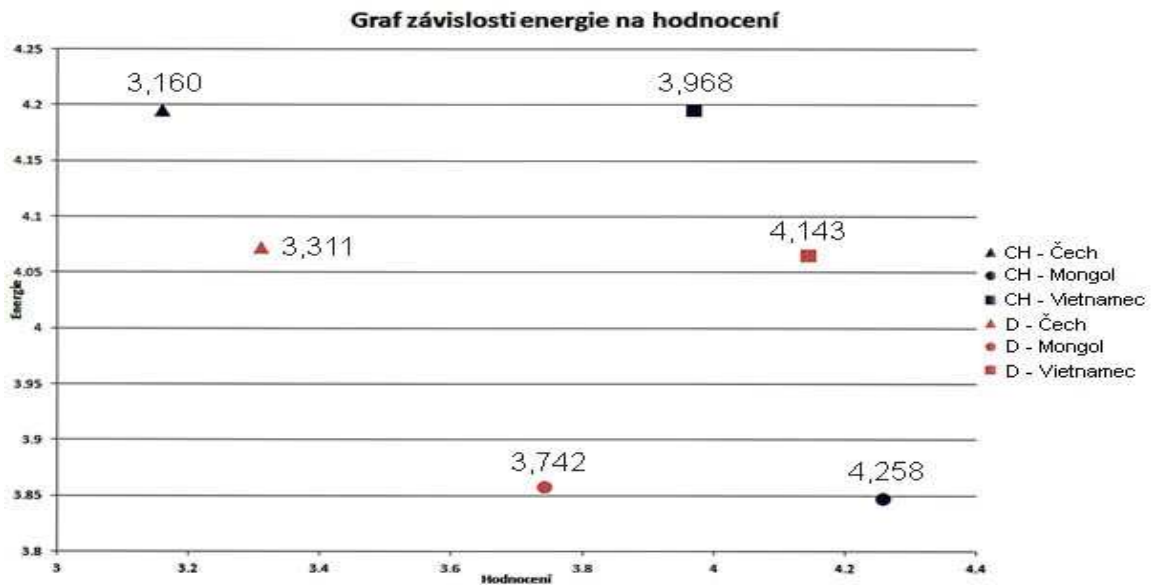
Na otázku, zdali by jedinec pomohl s domácím úkolem mongolskému spolužáku, odpovídali kladněji žáci, kteří se běžně s tímto žákem nestýkají.



Graf 4: Vliv přítomnosti mongolského žáka ve třídě či škole a ochota pomoci mu a spolupracovat s ním:

78% žáků, v jejichž škole či třídě Mongol není, odpovědělo, že by mu s úkolem určitě pomohli. Naopak žáci, kteří Mongola ve škole či třídě mají, odpovídali takto jen z 58%. 28% by spolužáka raději odkázalo na někoho jiného a 9% by mu vůbec nepomohlo s tím, že každý si své úkoly má plnit sám.

## 4.6.2 Sémantický diferenciál



Graf 5: Sémantický diferenciál

CH - chlapec

D –dívka

*Faktor hodnocení*

Nejpozitivnější hodnocení dostal podle očekávání český národ. Ještě pozitivněji než dívky, hodnotili chlapci. U děvčat se na druhém místě umístili Mongolové, kdežto u chlapců Vietnamci.

Nejhůře Mongola hodnotili chlapci.

*Faktor energie*

Mongolský národ spojují žáci nejméně s nějakým problémem, změnou či aktivitou (energií). Dívky hodnotily téměř totožně národ vietnamský a český. Hodnotily tyto národy mírněji než chlapci. Chlapci také hodnotili vietnamský a český národ téměř na stejné úrovni, ale spojovali tyto pojmy s téměř vysokým faktorem energie.

## 4.7 Shrnutí

Z celkové analýzy nám vyplývá, že děti, které navštěvují školu se zástupcem ME, mají k tomuto etniku pozitivnější postoje než žáci, kteří se s tímto zástupcem běžně nestýkají.

Avšak otázku pomoci a spolupráce s mongolským spolužákem hodnotí pozitivněji děti, jejichž školu tento žák nenavštěvuje. Považujme to ale za subjektivní hodnocení. Můžeme předpokládat, že když s tímto etnikem děti nemají téměř žádnou zkušenost, nebudou mít negativní názory a nebudou mít důvod odpovídat negativně. Kdežto děti, které již nějaké zkušenosti mají, budou objektivnější, zkušenosti budou různorodé a roli zde bude hrát také oblíbenost konkrétního mongolského spolužáka, jeho povahové rysy, charakter atd.

Hypotéza, ve které jsme předpokládali, že děti s výborným prospěchem (nejčastější známky 1-2) budou mít lepší postoje, než děti se špatným prospěchem, (nejčastější známky 4-5) se nepotvrdila. Proto je pro praxi důležité, vyhnout se stereotypu a předpokládat, že žáci s vyšším průměrem u prospěchu budou automaticky negativnější a radikálnější.

V pozorované skutečnosti, zdali se na školách realizuje výuka multikulturní výchovy, jakožto průřezového tématu většina respondentů odpověděla kladně, tedy že se ve výuce s tímto tématem setkali a seznamovali se s kulturami jiných etnik. Školy se zástupcem ME mají však bilanci lepší, než školy bez zástupce ME, neboť větší procento žáků odpovědělo na tuto skutečnost kladně. Z toho vyplývá, že přítomnost zástupce jiného etnika na školách je žádoucí a přínosná pro ostatní, neboť kantory a vychovatele více motivuje seznamovat žáky s multikulturní výchovou, která snižuje míru xenofobie, tedy strachu z neznámého a podílí se na utváření pozitivních interkulturních vztahů.

Z výzkumu je také naprosto zřejmé, že o mongolském etniku se mnohem častěji učili ve škole, kterou samotný Mongol navštěvuje než ve škole, kterou Mongol nenavštěvuje.

Dále jsme se ve výzkumu ptali respondentů, jestli tráví volný čas s Mongoly. Zde naprostá většina odpověděla, že se s Mongoly ve volném čase nestýká a nehrála zde roli ani skutečnost, že mají Mongoly v blízkém okolí. Můžeme tedy předpokládat, že je to částečně z hlediska jazykové bariéry a částečně z nechuti přátelit se s „odlišnými“, nikoli z důvodu rasistických předsudků.

Pro mongolské dítě je ale velice důležité, aby se spolužáky spolupracovalo alespoň ve škole, neboť právě tady může získat kamarády z řad vrstevníků, odstraňovat komunikační bariéry a sociální distance. A vidí-li učitel, že je dítě stále samo a nemá žádné přátele v třídním kolektivu, měl by využít svůj pedagogický a vychovatelský potenciál

a pokusit se stmelit dítě s kolektivem. Kantoři často netuší, jak velkou moc a vliv na děti mají!

#### **4.8 Přínos do praxe**

Vzhledem k tomu, že se respondenti k ME vyjadřují kladně bez ohledu na to, zda s ním mají zkušenost či nikoliv, není třeba o zvýšení časové dotace věnované ME ve výuce.

Zajímavostí však je, jak z výzkumu vyplývá, že mongolské děti, byť jsou spolužáky hodnoceny vesměs kladně, po skončení školní výuky žijí často svým životem bez kontaktu s vrstevníky z majoritního etnika.

Dopad do praxe může mít charakter předání výsledků výzkumu dotčeným školám, pro které budou mít výsledky výzkumu charakter informativní, v případě škol, které se výzkumu odmítly zúčastnit, pak bude informace obohacena rovněž o zjištění, že dotazníky žádné děti poškozeny nebyly a naopak, oproti předpokladům, bylo zjištěno, že vnímání žáků z ME v podstatě nikterak nevybočuje z běžného hodnocení spolužáků.

Výsledky výzkumu mohou být poskytnuty organizacím sdružujícím zástupce mongolského etnika v ČR, jakož i centrům na podporu integrace cizinců, co by státního orgánu.



## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali postoji žáků středních škol ve Zlínském kraji k mongolskému etniku, jelikož je to 4. nejpočetnější národností skupina v kraji. V teoretické části jsou popsány postoje z psychologického hlediska, jejich vznik a vývoj u mládeže a vliv na vytváření osobnosti. Dále je popsáno mongolské etnikum v souvislosti s Českou republikou, jejich migrace do ČR a stručná charakteristika mongolských národních specifik. Poslední kapitola se věnuje multikulturnímu vyučování, jelikož je s tématem neoddelitelné. Blíže popisuje úlohu školy při začleňování žáků – cizinců, multikulturní kompetence pedagogů a uplatnitelnost sociálních pedagogů právě v této problematice.

V empirické části jsme použili metodu dotazníku a sémantického diferenciálu. Zkoumali jsme postoje žáků k mongolskému etniku a dále jsme tyto postoje srovnávali mezi žáky, kteří denně dochází do přímého styku se zástupcem mongolského etnika a mezi žáky, kteří s tímto zástupcem nemají téměř žádnou zkušenost.

Obecně lze říci, že přítomnost žáka jiné národnosti ve školním prostředí na postoje děti působí pozitivně, a že žáci, kteří ve třídě či škole Mongola nemají, mají alespoň zájem, se o tomto etniku získat informace. V multikulturní výchově totiž mongolské etnikum probírají spíše školy, kde se zástupce ME vyskytuje. Školy bez tohoto zástupce už tolik ne. Z dotazníků také vyplývá, že po skončení školní výuky, se žáci ve volném čase se spolužákem ME nestýkají.

Toto zjištění je alarmující a neměli bychom ho nechat bez povšimnutí. Pro správné a nenásilné začlenění osob jiných etnik či národností je důležité, aby se ve volném čase setkávali s majoritou, ať už kvůli jazykovým dovednostem či společenským potřebám. Aktuálnost tématu je dá se říci značná, a proto bychom neměli opomínat potenciál pedagogických pracovníků a vychovatelů, kteří mohou např. prostřednictvím volného času docílit lepších vztahů mezi majoritou a minoritou.

Tímto výzkumem jsme v žádném případě nechtěli zkoumaným školám vytknout jejich působení, naopak velmi pozitivně hodnotíme, že ředitelé či zástupci škol umožnili výzkum provést. Svědčí to o tom, že z jejich strany nedochází k bagatelizování a podceňování projevů rasismu a xenofobie, ale naopak mají zájem zjistit, zdali se některý z těchto jevů ve školách vyskytuje.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. V českém jazyce vyd. 1. Překlad Eduard Geissler. Praha: Prostor, 2004. Obzor (Prostor). ISBN 80-7260-125-3.
- [2] ARSLAN, Hasan a Georgeta RAȚĂ (eds.). *Multicultural education: from theory to practice*. 1st pub. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2013. ISBN 978-1-4438-4740-7.
- [3] BLUNDEN, Jane. *Mongolsko: [turistický průvodce]*. Vyd. 1. Brno: Jota, 2009. Livingstone - průvodci. ISBN 978-80-7217-640-3.
- [4] BODNÁROVÁ, Daniela. *Multi kulti: menšiny v ČR : metodická příručka pro základní školy*. 1. vyd. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2009. ISBN 978-80-254-5225-7.
- [5] BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání II.: doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0.
- [6] Cizinci: Přehledy - Zlínský kraj. In: *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSÚ, 2014 [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/4000306ab1>
- [7] Co je míněno termíny „znalosti, dovednosti a kompetence“ a proč je používáme?, 2008. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha: NUOV [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/co-je-mineno-terminy-znalosti-dovednosti-a-kompetence-a-proc>
- [8] DYBA, Krystyna. *InterEOL - Interkulturní vzdělávání on-line: učebnice*. Český Těšín: Pedagogické centrum pro polské národnostní školství, 2007. ISBN 978-80-239-9974-7.
- [9] GRANT, Carl A a Gloria LADSON-BILLINGS. *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1997.
- [10] GROLLOVÁ, Ivana. *Mongolové: pravníci Čingischána*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-079-3.
- [11] GULOVÁ, Lenka. *Postavení multikulturní výchovy v systému sociální pedagogiky* [online]. Brno, 2006 [cit. 2016-04-19]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Milan Přadka Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/5686/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/5686/pedf_d/).

- [12] HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.
- [13] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. ISBN 978-80-7454-426-2.
- [14] HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.
- [15] JELÍNKOVÁ, Marie, Petra MIKUŠOVÁ a Lucie TRLIFAJOVÁ. *Jaké cesty vedou do Česka?* [online]. In: . Praha: Multikulturní centrum Praha, 2011 [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: [http://aa.ecn.cz/img\\_upload/224c0704b7b7746e8a07df9a8b20c098/Jake\\_cesty\\_vedou\\_do\\_Ceska.pdf](http://aa.ecn.cz/img_upload/224c0704b7b7746e8a07df9a8b20c098/Jake_cesty_vedou_do_Ceska.pdf)
- [16] KOHN, Michael. *Mongolsko*. 1. české vyd. Praha: Svojtka & Co., 2006. Z řady průvodců Lonely Planet. ISBN 80-7352-390-6.
- [17] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- [18] KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.
- [19] KOSTLIVÁ, Doubravka. *Jak se naučit mít rád Mongoly*. In: *Hedvábná stezka* [online]. 2007 [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://www.hedvabnastezka.cz/rady/1755-jak-se-naucit-mit-rad-mongoly/>
- [20] LEONTIYEVA, Yana a Martin VÁVRA. *Postoje k imigrantům*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2009. ISBN 978-80-7330-173-6.
- [21] Ministerstvo vnitra České republiky, 2016. *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR*. Praha: MV ČR. ISBN 978-80-7312-063-4
- [22] Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2010. *Koncepce ZRS ČR 2010 – 2017*. Praha: MZV ČR. Dostupné z: [http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni\\_vztahy/rozvojova\\_spoluprace/koncepce\\_publicace/koncepce/koncepce\\_zrs\\_cr\\_2010\\_2017.html](http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/koncepce_publicace/koncepce/koncepce_zrs_cr_2010_2017.html)
- [23] Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. *Zahraníční vztahy*. [online]. 2010-2017 [cit. 1970-01-01]. Dostupné z: [http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni\\_vztahy/rozvojova\\_spoluprace/koncepce\\_publicace/index.html](http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/koncepce_publicace/index.html)

- [24] Multikulturní výchova v RVP. *Metodický portál* [online]. Praha: NÚV, 2006 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/multikulturni-vychova-v-rvp.html/>
- [25] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- [26] Negativní působení společnosti na osobnost žáka cizince z psychologického hlediska. In: *Osobnostní rozvoj pedagoga* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/6-4-negativni-pusobeni-spolecnosti-na-osobnost-zaka-cizince-z-psychologickeho-hlediska.html>
- [27] PLŠKOVÁ, Alena. Sociální pedagog ve školství. In: *Základní škola Rakovského* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://www.zsrakovskeho.cz/files/media/soc.pedagog-ve-skolstvi-phddr.-alena-plskova.doc>.
- [28] PRUT průřezová témata. *Průřezová témata*. [online]. 2010-2013 [cit. 1970-01-01]. Dostupné z: <http://www.prurezovatemata.cz/Methodikavyukyprurezovychtemat/Multikulturnivychova.aspx>
- [29] SMÉKAL, Vladimír (ed.). *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal - studio, 2003. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-82-X.
- [30] Sociální pedagogika, 2016. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* [online]. Praha: NÚV [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7532N06/Socialni-pedagogika>
- [31] *Sociální pedagogika* [online]. 2014, 2(2) [cit. 2016-04-20]. ISSN 1805-8825.
- [32] ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [33] TÓTHOVÁ, et al., *Životní styl mongolské minority v České republice*. Kontakt, 2011, vol. XIII. No. 3, p. 275-286. ISSN 1212-4117.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ME	Mongolské etnikum
MKV	Multikulturní výchova
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Zastoupení státních občanství v kraji.....	20
Obrázek 2: Multikulturně kompetentní pedagog.....	33

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Vliv přítomnosti mongolského žáka ve třídě či škole na postoje respondentů .....	42
Graf 2: Prospěch a jeho vliv na postoje k mongolskému etniku.....	43
Graf 3: Vliv přítomnosti mongolského žáka ve škole na výuku multikulturní výchovy: .....	44
Graf 4: Vliv přítomnosti mongolského žáka ve třídě či škole a ochota pomoci mu a spolupracovat s ním: .....	45
Graf 5: Sémantický diferenciál .....	46

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vlastnosti charakterizující mongolské etnikum dle názoru respondentů. .... 41



## SEZNAM PŘÍLOH

[1] Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

*Dostává se Vám do rukou dotazník Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně za účelem zjištění postojů k osobám mongolského původu. Prosím Vás o vyplnění a zároveň Vás ujišťuji o anonymitě odpovědí. Vaše odpovědi na otázky zakroužkujte, případně zaškrtněte políčko, které se bude blížit Vašemu hodnocení.*

**Věk:** ....

**Ročník:** 6. / 7. / 8. / 9.

**Pohlaví:** chlapec / dívka

**Můj školní prospěch:** známky 1-2, 2-3, 4-5

**Národnost:** česká / slovenská / vietnamská / mongolská /

jiná odpověď .....

**1. Navštěvuje Vaši školu žák mongolského původu?**

- a) ano, navštěvuje
- b) ne, nenavštěvuje

**2. Navštěvuje Vaši třídu žák mongolského původu?**

- a) ano, navštěvuje
- b) ne, nenavštěvuje

**3. Jak často se setkáváš s žákem mongolského původu?**

- a) každý den
- b) několikrát týdně
- c) několikrát za rok
- d) nesetkávám se s ním vůbec
- e) jiná odpověď .....

**4. S Mongoly mám zkušenost:**

- a. velmi dobrou
- b. spíše dobrou
- c. spíše špatnou
- d. velmi špatnou
- e. jiná odpověď .....

**5. Ve volném čase se s Mongoly:**

- a. stýkám, mám mezi nimi přátele
- b. stýkám, ale nepřátelím se s nimi
- c. nestýkám
- d. jiná odpověď .....

**6. S kulturami jiných národů jste se ve škole:**

- a. seznamovali
- b. neseznamovali

*(Pokud odpovíte ne, pokračujte otázkou 8)*

**7. S kulturou Mongolů jste ve škole (občanská výchova, zeměpis...):**

- a. seznamovali
- b. neseznamovali

**8. Tvé znalosti o Mongolech jsou:**

- a) dostačující
- b) nedostačující, rád bych se dozvěděl o Mongolech více
- c) nepotřebuji tyto informace
- d) jiná odpověď .....

**9. Informace o Mongolech jsi získal většinou od:**

- a) učitelů
- b) rodičů
- c) kamarádů
- d) spolužáka, který je Mongol
- e) jiné osoby mongolského původu
- f) jiná odpověď .....

**10. Kdyby tě mongolský spolužák požádal o pomoc s domácím úkolem, tak bys:**

- a. určitě pomohl, nebo by ses o pomoc alespoň snažil
- b. řekl, ať se zeptá raději někoho jiného
- c. nepomohl, každý své úkoly má zvládat sám
- d. jiná odpověď .....

**11. Kdybyste měli spolupracovat ve skupině, mongolského spolužáka by sis do týmu:**

- a. určitě vybral
- b. spíše vybral
- c. spíše nevybral
- d. určitě nevybral
- e. jiná odpověď .....

**12. Kdybys měl za souseda Mongola tak by ti to:**

- a. určitě nevadilo
- b. spíše nevadilo
- c. spíše vadilo
- d. určitě vadilo
- e. jiná odpověď .....

**13. Napiš, jaké tři vlastnosti dle tvého názoru charakterizují osoby mongolského původu?**



## Vietnamec

1. dobrý							špatný
2. tmavý							světlý
3. nepříjemný							příjemný
4. ošklivý							krásný
5. nenáročný							náročný
6. přísný							mírný
7. problémový							bezproblémový
8. obtížný							snadný
9. těžký							lehký
10. sladký							Kyselý

*Děkuji Vám za vyplnění dotazníku a přeji Vám pěkný den.*