

Postoje žáků základních škol k národnostním menšinám

Lenka Bábíčková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka Bábíčková**
Osobní číslo: **H11765**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

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

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní výchovy a multikulturních kompetencí se zaměřením na postoje žáků k národnostním menšinám.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Mgr. Lenka Bábíčková Ph.D.
Fakulta humanitních studií



doc. Ing. Aneta Lengrová Ph.D.
děkanka

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

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

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

ŠVARCOVÁ, Eva. Slovníček pojmů k multikulturní výchově. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-251-0.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Michaela Lukešová
Ústav pedagogických věd

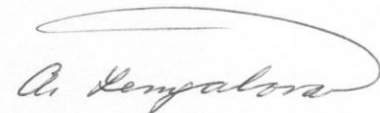
Datum zadání bakalářské práce:

27. ledna 2014

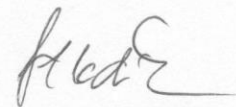
Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014



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 ¹⁾;
- 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 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 užit 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. 2014

Paříčková Lenka

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

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a 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 vzdělávacího 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 přihlídáne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na jednu z klíčových multikulturních kompetencí, na postoje žáků základních škol k národnostním menšinám. Teoretická část pojednává o postojích, o předsudcích, o multikulturní výchově a multikulturních kompetencích a o národnostních menšinách, které vystupují ve výzkumu, a o historii těchto národnostních menšin. Praktická část je věnována kvantitativnímu výzkumu postojové složky multikulturních kompetencí u žáků 8. a 9. tříd dvou základních škol. Cílem je zjistit, jaké zastávají žáci postoje k národnostním menšinám, konkrétně k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům.

Klíčová slova: postoje, předsudky, multikulturní výchova, multikulturní kompetence, národností menšina

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on one of the key multicultural competencies, on attitudes of school children to national minorities. Theoretical part of this work is about attitudes, about prejudice, about multicultural education and multicultural competencies and about national minorities, that are a part of my research, and about the history of these national minorities. Practical part of this work is devoted to the quantitative research of attitudinal component of multicultural competencies at school children that visit 8th and 9th grade of two selected elementary schools. The main goal is to find out, what are the attitudes of these school children to national minorities, specifically to Romany, Vietnamese and Ukrainian minorities.

Keywords: attitudes, prejudice, multicultural education, multicultural competence, national minority

Ráda bych poděkovala své vedoucí Mgr. Michaele Lukešové za vedení, pomoc, cenné připomínky a rady při psané bakalářské práci.

Chtěla bych poděkovat také mé rodině, která mi byla po celou dobu oporou.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	13
1.1 DEFINICE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	14
1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	15
1.3 CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	16
1.4 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE	17
2 POSTOJE	20
2.1 DEFINICE POSTOJŮ.....	20
2.2 FUNKCE POSTOJŮ	21
2.3 PŘEDSUDKY	22
2.4 ZMĚNA POSTOJŮ A PŘEDSUDKŮ	24
3 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY	26
3.1 DEFINICE NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN	26
3.2 ROMOVÉ A JEJICH HISTORIE.....	27
3.3 VIETNAMCI A JEJICH HISTORIE.....	29
3.4 UKRAJINCI A JEJICH HISTORIE.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 DESIGN VÝZKUMU	34
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	35
4.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	35
4.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÝ CÍL.....	35
4.4 DRUH VÝZKUMU	35
4.5 PROMĚNNÉ	35
4.6 HYPOTÉZY.....	36
4.7 VÝZKUMNÝ VZOREK	36
4.8 VÝZKUMNÁ METODA	37
4.9 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT.....	37
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	38
5.1 TŘÍDĚNÍ PRVNÍHO A DRUHÉHO STUPNĚ.....	38
6 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	45
6.1 HYPOTÉZA 1.....	45
6.2 HYPOTÉZA 2.....	46
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	47
7.1 VYHODNOCENÍ DÍLČÍCH CÍLŮ	47
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	55
SEZNAM TABULEK	56

SEZNAM GRAFŮ	57
SEZNAM PŘÍLOH.....	58

ÚVOD

Téma bakalářské práce týkající se postojů žáků základních škol bylo zvoleno z důvodu aktuálnosti daného problému. Dnešní svět, kdy se postupně smazávají hranice mezi jednotlivými státy, a neexistuje stát, kde by nedocházelo ke střetu kultur, vyžaduje nutnost multikulturního vzdělávání, které má za účel vést lidi ke vzájemnému respektu.

V České republice, ve srovnání s jinými státy, není ještě příliš vysoký počet cizinců. Ale v posledních dvaceti letech, zejména po vstupu České republiky do Evropské unie a otevření hranic, k nám přichází větší počet cizinců za prací, usazují se zde, a jejich děti navštěvují naše základní školy. V důsledku událostí posledních let, kdy docházelo k rasově motivovaným útokům, je třeba vést děti již od raného věku ke snášenlivosti a k toleranci vůči jiným národům, rasám. Proto je nutné, aby se ve školách ve větší míře vyučovala multikulturní výchova, která má rozvíjet multikulturní kompetence a to v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.

Současnou problematikou multikulturality a multikulturní výchovy se u nás zabývá celá řada autorů, například J. Průcha, L. Gulová, E. Štěpařová, J. Hladík, J. Balvín, T. Šišková, F. Tesař a další.

V oblasti zjišťování postojů bylo provedeno mnoho výzkumů. Výzkum postojů u žáků provedla Alena Svobodová, která analyzovala práce žáků pražských škol v projektu s názvem „Výchova k toleranci a proti rasismu na pražských školách“. Analýzou postojů u žáků základních a středních škol se zabývala také Tatjana Šišková.

V teoretické části bakalářské práce se budeme zabývat multikulturní výchovou, jejími cíli a multikulturní kompetencemi. Dále se zaměříme na postoje, jejich funkce, předsudky a změny předsudků a postojů u žáků. V poslední části se budeme věnovat národnostním menšinám, konkrétně Romům, Vietnamcům a Ukrajincům a stručné historii těchto národnostních menšin.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké zastávají žáci postoje k národnostním menšinám, konkrétně k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům. Dále chceme zjistit, zda mají chlapci a dívky stejné postoje k národnostním menšinám a zda se postoje liší podle místa bydliště. Tyto postoje žáků budeme zjišťovat dotazníkovým šetřením u žáků dvou základních škol na Hodonínském okrese.

Sociální pedagogika a multikulturní výchova spolu velmi úzce souvisí. Úkolem sociální pedagogiky je řešit globální problémy lidstva, kam patří i multikulturní výchova. Sociální pedagogika se zabývá vztahem prostředí a výchovy, prostředí přitom spoluutváří způsoby chování a hodnoty, má tedy vliv i na postoje, a taktéž se sociální pedagogika zabývá prací s národnostními menšinami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

V úvodu bakalářské práce se budeme věnovat multikulturní výchově, Rámcovému vzdělávacímu programu a jeho přínosu v multikulturní výchově, cílům multikulturní výchovy a multikulturním kompetencím a jednotlivým modelům multikulturních kompetencí dle některých autorů.

Multikulturní výchova se ve světě začala rozvíjet od druhé poloviny 20. století v důsledku existence multikulturní společnosti. (Švingalová, 2007, s. 25)

Multikulturní společnost je dle Hladíka „společnost, ve které se vyskytují skupiny obyvatel, pro něž jsou charakteristické různé duchovní a materiální hodnoty.“ (Hladík, 2006, s. 6)

Fungující multikulturní společnost musí mít několik znaků – existence více skupin obyvatel žijících ve stejném geografickém prostoru hlásících se ke své odlišnosti, kulturně - politickou participaci na společenském životě, tolerance a respekt k odlišnostem ostatních skupin, dodržování zákonů, odmítání rasismu a xenofobie, vzájemnou nekonfliktní komunikaci odlišných skupin, existence vzdělávacího systému podporujícího snášenlivost odlišných skupin. (Hladík, 2006, s. 6-7)

V České republice se pojem multikulturní výchova objevuje v pedagogice až v 90. letech minulého století. (Švingalová, 2007, s. 25)

V roce 1991 Průcha uveřejnil stať o multikulturní výchově. V té době to byl u nás pojem málo známý. Od té doby se znalosti o multikulturní výchově hojně rozšířily. Byly vytvořeny různé kurzy multikulturní výchovy, které byly zavedeny do programů fakult, realizovaly se výzkumy v oblasti multikulturní výchovy, vznikaly mnohé monografie a uskutečnili se konference o multikulturní výchově. (Gulová a Štěpařová, 2004, s. 13)

V dnešní době je multikulturní výchova velmi důležitou součástí vzdělávání. V důsledku neustálého pohybu osob, u nás až od počátku 90. let minulého století, k nám přichází stále více cizinců za prací. S cizinci se člověk dnes setkává velmi často, a proto je důležité znát se navzájem. Také v důsledku událostí, kdy docházelo k rasově motivovaným útokům, je třeba vést děti již od raného věku ke snášenlivosti a k toleranci vůči jiným národům, rasám. Proto je nutné, aby se ve školách ve větší míře vyučovala multikulturní výchova.

1.1 Definice multikulturní výchovy

Na úvod se zaměříme na terminologii multikulturní výchovy. Definic existuje celá řada, zde si pro ilustraci uvedeme definici od Průchy a Hladíka, dvou významných osobností zabývajících se multikulturní výchovou u nás.

Komplexní definici multikulturní výchovy uvádí ve své publikaci Průcha: „Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje, i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán.“ (Průcha, 2011, s. 15)

„Multikulturní výchova je záměrné edukační působení na jedince s cílem dosáhnout takových změn jeho osobnosti, které jedince připraví na život v multikulturní společnosti.“ (Hladík, 2006, s. 25-26)

Pokud srovnáme definici Průchy a Hladíka, můžeme vidět, že oba se shodují na tom, že multikulturní výchova učí lidi žít v souladu s příslušníky jiných etnik či národů. Průcha ovšem ve své definici ještě dodává, kde se multikulturní výchova odehrává a velkou finanční dotaci multikulturní výchovy bez prokazatelného úspěchu.

Multikulturní výchova ve školství má připravit žáky na život v kulturně, národnostně, etnicky, nábožensky heterogenní společnosti. (Švingalová, 2007, s. 25)

V literatuře se můžeme setkat se dvěma pojmenováními: multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání. Pojem multikulturní výchova se dle Průchy objevuje hlavně v mezinárodních publikacích, v encyklopediích a objevuje se též v Rámcovém vzdělávacím programu. Buryánek uvádí, že pojem „multikulturní“ znamená pouze existenci několika kultur vedle sebe, ale nezahrnuje vzájemné styky, spolupráci. Naopak „interkulturní“ zahrnuje vzájemnost a dialog. V české literatuře se častěji setkáváme s označením multikulturní výchova. Velmi často se však pojmy multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání považují za synonyma. (Hladík, 2006, s. 18-19)

1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy

V této části se budeme zabývat Rámcovým vzdělávacím programem, který ukládá povinnost školám v rámci vyučování zavádět multikulturní výchovu jako průřezové téma. Také si uvedeme, jaký přínos by měla mít multikulturní výchova pro žáky v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.

Vzdělávací soustava v naší republice je založena na kurikulárních dokumentech pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně – státní a školní. Státní úroveň představují Národní programy vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program stanovuje rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Rámcový vzdělávací program určuje klíčové kompetence, vzdělávací obsah a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Také určuje očekávanou úroveň vzdělání pro absolventy jednotlivých etap vzdělávání. (RVP ZV, 2013)

Multikulturní výchova není v našem školství samostatný vyučovací předmět, ale je průřezové téma, které je součástí základního vzdělávání a je zařazena na 1. i 2. stupni základních škol. (Průcha, 2011, s. 21)

„Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami, Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.“ (RVP ZV, 2013)

„Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka:

v oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,
- rozvíjí dovednosti orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých,
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých,

- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné,
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin,
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie,
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání,
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

v oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je,
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí,
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti,
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.“ (RVZ ZV, 2013)

1.3 Cíle multikulturní výchovy

V této podkapitole se seznámíme s cíli multikulturní výchovy, tedy s tím, čeho má multikulturní výchova v rámci vzdělávání dosáhnout. Uvedeme si zde pojetí od různých autorů.

„Za nejobecnější cíl multikulturní výchovy můžeme považovat podporu a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami.“ (Hladík, 2006, s. 26)

Dle Švingalové (2007, s. 41) má multikulturní výchova následující cíle:

- porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury,
- podpora jejich integrace a zachování si vlastní kulturní identity,
- osvojení interkulturních kompetencí, tedy znalostí a postojů, pomocí kterých by žáci chápali kulturní specifickou příslušníků etnických, náboženských a rasových skupin a tolerance k těmto odlišnostem.

Buryánek uvádí, že cíl multikulturní výchovy klade na příslušníky všech sociokulturních skupin následující požadavky: uvědomění si rozmanitosti a různosti na základě rovnosti, snahu poznat různé kulturní identity a chápat je jako rovnocenné, řešení konfliktů pokojnou cestou. (Buryánek, 2002 cit. podle Hladík, 2006, s. 26)

Němečková uvádí, že cílem multikulturní výchovy je „vytváření vstřícného a bezpečného prostředí pro přijímání odlišností vyplývajících z rozdílné etnické či náboženské příslušnosti a z uplatňování kritického myšlení. Na tomto základě si pak mohou žáci a studenti vytvářet vlastní postoje a názory na společnost i role jednotlivců v ní.“ (Němečková, 2003 cit. podle Hladík, 2006, s. 26)

Cílem multikulturní výchovy je osvojení si multikulturních kompetencí jedincem. (Hladík, 2006, s. 26)

Jak tedy vyplývá, hlavním cílem multikulturní výchovy je získání multikulturních kompetencí. Proto se v následující části zaměříme na definování multikulturních kompetencí a jejich modely dle některých autorů.

1.4 Multikulturní kompetence

Nyní se zaměříme na multikulturní kompetence, které si žáci mají osvojovat v rámci multikulturní výchovy. Nastíníme si jednotlivé definice autorů a složky, ze kterých se multikulturní kompetence skládají.

„Multikulturní kompetence představují souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které žáci či studenti nabývají v procesu multikulturní výchovy.“ (Hladík, 2006, s. 31)

Hladík (2006, s. 31) dále ve své publikaci upozorňuje na to, že multikulturní kompetence musíme chápat jako nedělitelný komplex. Není možné, aby si žáci osvojovali jen jednu z částí multikulturních kompetencí, musí se pracovat na tom, aby se znalosti, které si žáci osvojili, odráželi v postojích.

Deardorffová spolu s odborníky chápe multikulturní kompetence jako: „schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založená na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích“. (Deardorffová, 2006 cit. podle Hladík, 2010, s. 32)

Jednotliví autoři vytváří modely multikulturních kompetencí, které se liší jednotlivými složkami, které podle nich multikulturní kompetence obsahují. Neexistuje jeden model, který by všichni autoři uznávali, proto si zde pro ilustraci uvedeme pár modelů multikulturních kompetencí.

Průcha vytvořil hierarchický model, který staví na znalostech, které jsou základnou pro postoje. Základem je předpoklad, že jen při důkladném poznání je možné postoupit na další stupeň, tedy na postoje. Bez dostatečných znalostí se proto dle Průchy nedají budovat žádoucí postoje. Vrcholem tohoto modelu je kooperace, jen na základě žádoucích postojů k menšinám jsme schopni přiměřeně jednat. U Průchova modelu tedy staví jedna složka na druhé. (Hladík, 2010, s. 35)

Popeová a Reynoldsová vytvořily tříložkový model multikulturních kompetencí, který je založen na multikulturním vědomí, znalostech a dovednostech. Multikulturní vědomí obsahuje postoje, hodnoty, názory, předpoklady. Toto vědomí může na začátku edukačního působení obsahovat prvky jako stereotypy či předsudky. Tyto nevhodné postoje by měli jedinci změnit v důsledku rozvoje multikulturních kompetencí. Multikulturní znalosti vyjadřují informovanost jedince o odlišných kulturách. Díky osvojování znalostí se odstraňují chybné informace a získávají přesné informace, které by měli být jednotlivci schopni vhodně používat. Multikulturní dovednosti jsou založeny na vědomí i na znalostech směřujících ke změnám v multikulturní realitě. U tohoto modelu si osvojení jedné složky multikulturních kompetencí není podmínkou pro osvojení si složek dalších. (Hladík, 2010, s. 36-37)

Hlavním rozdílem mezi modelem Průchy a Popeové a Reynoldsová je ten, že model Průchy je založen na hierarchii, tedy že jedině osvojení jedné složky umožňuje přechod na další složku. Popeová a Reynoldsová naopak ve svém modelu uvádí, že není nutné osvojení si jedné složky pro osvojení si složek dalších.

Předchozí modely, které jsme si zde uvedli, byly pouze teoretické, jejich autoři ex-post vybízejí k empirickému ověření. Proto se model Deardorffové, který vychází z výzkumu, jeví jako nejspolehlivější a nejvěrohodnější.

Deardorffová na rozdíl od jiných autorů vychází při tvorbě modelů z výzkumů v oblasti interkulturních kompetencí. Na základě výsledků výzkumu vytvořila Pyramidový model interkulturní kompetence. Tento model staví na nezbytných postojích. Nezbytné postoje zahrnují respekt k ostatním kulturám a kulturní diverzitu, otevřenost k interkulturnímu učení a k lidem z odlišných kultur, zvědavost a touha po odhalování nového. Z postojů vychází znalosti, uvažování a dovednosti, které se projevují například uvědoměním si vlastních kulturních hodnot, znalostí odlišných kulturních specifíků, nasloucháním a pozorováním. Dalším stupněm pyramidy jsou žádoucí vnitřní výstupy, mezi které patří schopnost adaptace a přizpůsobení se novému kulturnímu prostředí, empatie. Vrchol pyramidy tvoří žádoucí vnější výstupy, tedy efektivní a komunikativní chování a dosahování individuálních cílů způsobem, který je založen na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích. (Deardorffová, 2006 cit. podle Hladík, 2010, s. 40-42)

Rozdíl u Deardorffové a Průchy je zřejmý, zatímco Průchův model staví na znalostech, které jsou základnou pro postoje, u Deardorffové je to zcela naopak, základnu tvoří nezbytné postoje a z nich vychází znalosti.

Deardorffová ze svého Pyramidového modelu vytvořila Procesní model, který se skládá ze stejných složek jako Pyramidový model, zdůrazňuje zde pohyb, který nastává mezi jednotlivými složkami. Pyramidový model je založen na hierarchickém postupování od postojů přes dovednosti až k vnějším výstupům. Naopak Procesní model ukazuje, že získání výstupů vnějších není zcela závislé na získání výstupů předchozích. Sama autorka však upozorňuje, že neosvojení si předchozích výstupů není vhodné v rámci vzdělávání, nevede k získání vnějších výstupů na potřebné úrovni. Procesní model poukazuje také na to, že proces osvojování si interkulturních kompetencí je celoživotní proces, který nebude nikdy dovršen. (Deardorffová, 2006 cit. podle Hladík, 2010, s. 40-42)

2 POSTOJE

V této kapitole se zaměříme na definování postojů jako jedné z klíčových složek multikulturních kompetencí. Zaměříme se na to, z jakých složek se postoje skládají, na funkci postojů, možnosti jejich ovlivnění a na předsudky.

Při realizaci multikulturní výchovy musí učitelé vycházet z toho, že žáci již mají vytvořeny a zabudovány ve své kognitivní výbavě znalosti, hodnoty a postoje vztahující se k multikulturní realitě. (Průcha, 2011, s. 46)

Při soužití lidí hrají významnou roli předsudky a stereotypy. Cílem interkulturního vzdělávání je naučit žáky zacházet s předsudky a stereotypy, poznat jejich povahu, kořeny a fungování. (Buryánek, 2005, s. 34)

2.1 Definice postojů

Pojem postoje poprvé použili v sociologii a sociální psychologii W. J. Thomas a F. Znaniecki. Jejich definice se sice neujala, ale jejich pojetí postoje bylo přijato. Podle jejich pojetí postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě. (Nakonečný, 2009, s. 239)

V dnešní době existuje spousta definic postojů. Problematikou postojů se zabývá celá řada autorů, každý z nich nahlíží na postoje z jiného úhlu. Zde si uvedeme definice od několika autorů, na kterých si ukážeme, na co jednotliví autoři kladou důraz.

Například Fishbein a Ajzen definují postoje jako „naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost.“ (Fishbein a Ajzen, 1975 cit. podle Hayesová, 1998, s. 95)

Dle Průchy (2001, s. 146) je postoj „hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, který zahrnuje i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván jednotlivcem na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Je determinován kulturně, tj. má specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách.“

„Postoje jsou definovány jako přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývajícímu specifickému způsobu chování v různých situacích, resp. ve vztahu k nějakým objektům.“ (Vágnerová, 2005, s. 291)

Postoje vyjadřují vztah k určité věci či k sobě samému a vycházejí z hodnotové hierarchie člověka. (Vágnerová, 2005, s. 291)

Eagly a Chaiken uvádí, že: „Postoj je psychologická tendence vyjádřená hodnocením určité entity s určitou mírou souhlasu či nesouhlasu“ Z této definice vyplývá, že dva prvky postojů: procesy hodnocení a objekt postoje. Objektem postoje mohou být věci reálné i abstraktní. Některé postoje mají i své specifické názvy podle toho, kdo je objektem postoje: postoje, většinou negativní, ke společenským skupinám jsou předsudky, postoje k sobě se nazývají sebehodnocení a postoje k abstraktním entitám nazýváme hodnotami. Proces hodnocení s největší pravděpodobností vychází ze zkušeností a projevují se různými způsoby. (Eagly a Chaiken, 1998 cit. podle Hewstone a Stroebe, 2006, s. 283-284)

Jak vyplývá z uvedených definic, postoje jsou získané v průběhu života jedince, vyjadřují určité hodnocení k sobě samému, ke druhým lidem či k okolnímu světu.

Hayesová (1998, s. 96) uvádí, že postoje se skládají ze tří dimenzí:

- Kognitivní dimenze – názory a myšlenky o předmětu postoje
- Emocionální dimenze – city jedince k předmětu postoje
- Konativní dimenze – sklony k chování k předmětu postoje.

Multikulturní výchova je zaměřena především na kognitivní dimenzi. Multikulturní výchova se snaží u žáků vytvářet poznatky a měnit názory k jiným národům či rasám. Změna postojů je ovšem velmi složitý proces, ne vždy je úspěšná. Navíc kognitivní a emocionální dimenze postojů může být v nesouladu. Žák může změnit své znalosti o daném etiku, nemusí však změnit svůj emocionální vztah k etniku. (Průcha, 2001, s. 146)

V následující podkapitole se zaměříme na to, k čemu nám postoje slouží, tedy na funkce postojů.

2.2 Funkce postojů

Funkce postojů nám uvádí, k čemu nám slouží postoje. Každý autor uvádí jiné funkce, zde si pro orientaci uvedeme tři rozdílné teorie funkcí postojů.

Smith, Bruner a White popisují tři funkce postojů:

- hodnocení objektů – pomocí této funkce postoje usměrňují reakce, které projevujeme k věcem a událostem v našem životě. Díky tomu nemusíme při dalším kontaktu s danou věcí či událostí hledat způsob reagování,
- sociální přizpůsobení – postoje nám pomáhají utužovat sounáležitost s danou skupinou, posilovat sociální vztahy,

- externalizace – spojování motivů s něčím, co právě probíhá. Díky tomuto procesu se vytváří, někdy i zcela nevědomě, postoje k objektu. (Smith, Bruner a White, 1964 cit. podle Hayesová, 1998, s. 97)

Dle Vágnerové (2005, s. 292-293) mají postoje tyto základní funkce:

- Postoje slouží k orientaci ve světě – orientace zjednodušuje hodnocení reality, volbu vhodného a odstranění nežádoucího chování
- Postoje dodávají jistoty v řešení problémů – některé postoje nám umožňují regulovat chování, ve shodě s normami a hodnotami společnosti, ze kterých postoje vycházejí.
- Postoje mají ochrannou funkci – postoje nás mohou ochránit před nepříjemnými pocity, před nejistotou a ztrátou sebeúcty.

Shavitt rozděluje u postojů funkci znalostní, utilitární, funkci sociální identity a funkci sociální identity a funkci udržování sebeúcty. Znalostní funkce umožňuje organizovat a usnadňovat zpracování informací. Utilitární funkce je spojena s teorií učení, postoje řídí chování, cílem je maximalizovat odměny a minimalizovat tresty. Funkce sociální identity postojů vyjadřuje hodnoty jedince a ztotožnění se s konkrétní skupinou. Funkce udržování sebeúcty chrání člověka před negativními objekty a vytvoření spojení s oblíbenými objekty. (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 285-286)

Dále se zaměříme na předsudky, které jsou specifickým druhem postojů a souvisí s multikulturní výchovou.

2.3 Předsudky

Často se v oblasti týkající se soužití více národů, etnik setkáváme s pojmem předsudky. Zde si proto uvedeme, co to předsudky jsou a také si zde uvedeme, kdy předsudky vznikají u dětí.

Předsudky jsou specifickým druhem postojů a mnohdy jsou nesprávně spojovány pouze s negativním postojem vůči menšinám. Předsudek prošel několika vývojovými fázemi: od předčasného úsudku až po emocionální akcent přízně či nepřízně. (Nakonečný, 2009, s. 276)

V dnešní době existuje řada definic předsudků. Zde si pro ilustraci uvedeme některé z nich.

Dle Hayesové (1998, s. 121) „předsudek je fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu.“

„Předsudek – předpojatost, názorová strnulost; emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou.“ (Hartl a Hartlová, 2000 cit. podle Švarcová, 2008, s. 33)

Předsudky zevšeobecňují hodnocení a jsou stabilní. V důsledku toho jedinec vztahuje hodnocení na všechny příslušníky určitého národa, etnika. Ke změnám předsudků tedy dochází velmi těžce a jen za určitých, těžko dosažitelných podmínek. (Průcha, 2004, s. 69)

Psychologické výzkumy se nejčastěji zaměřují na negativní předsudky vůči etnickým menšinám, které mohou vést až k nelidskosti, jak tomu bylo za druhé světové války. Allport v roce 1954 sestavil pět stádií vývoje etnických předsudků, které se mohou objevit ve společnosti, která toleruje rasismus:

1. Očerňování – pomluvy, rasistická propaganda
2. Izolace – oddělování minoritní skupiny od majoritní
3. Diskriminace – upírání práv, zaměstnávání, bydlení
4. Tělesné napadení – násilí vůči zdraví a majetku
5. Vyhlazování – vyhlazení etnické skupiny. (Allport, 1954 cit. podle Hayesová, 1998, s. 121-122)

Pro multikulturní výchovu je důležité vědět, ve kterém věku se u dětí objevují předsudky. Některé výzkumy z 80. – 90. let z USA došly k závěru, že už u dětí kolem 5 let se objevují předsudky. Většina provedených výzkumů navíc konstatuje, že vznik předsudků je ovlivněn typem sociokulturního prostředí, v němž děti vyrůstají. (Průcha, 2001, s. 147)

Změna předsudků má podle Hayesové (1998, s. 127) těchto pět podmínek: rovnoprávné postavení zúčastněných, příležitost k osobnímu kontaktu, nutnost kontaktu s nestereotypními jedinci, podpora kontaktu mezi skupinami a příležitost ke spolupráci.

2.4 Změna postojů a předsudků

Jedním z cílů multikulturní výchovy je změna postojů žáků k příslušníkům národnostních menšin, změna postojů však není vůbec jednoduchá. Zde si uvedeme, jakým způsobem by mohlo dojít ke změně či zmírnění postojů a předsudků u žáků v rámci vzdělávání.

Interkulturní vzdělávání si nemůže klást za cíl úplné odstranění předsudků, není to reálné, má vést k poznání, jakým způsobem předsudky ovlivňují myšlení, chování a vnímání, poskytovat informace o příslušnicích skupin, na které se předsudky nejčastěji vztahují, vytvářet u žáků schopnost rozpoznání předsudků u sebe i u svého okolí. (Buryánek, 2005, s. 37)

Práce s předsudky u žáků ve výuce nepřináší okamžité výsledky, předsudky totiž – jsou hluboce zakořeněny v mentální výbavě, jsou široce sdílené a upevňované ve společenských normách, narušení předsudků vyvolává pocit ohrožení sebepojetí. (Buryánek, 2005, s. 37)

Existuje mnoho strategií, které pomáhají korigovat předsudky. Popíšeme si zde proto pár technik, pomocí kterých můžeme předsudky u dětí ovlivnit.

Může se jednat například o diskusi o předsudcích, kde každý z žáků sdělí svou zkušenost coby objekt předsudku. Diskuse může vytvořit dobré předpoklady pro další pokusy o zmenšení předsudků. (Buryánek, 2005, s. 38)

Další technikou korigující předsudky může být „Vidět se zvenčí“. Žáci jsou konfrontováni s předsudky, které se týkají jejich nebo referenčních skupin (můžou to být i předsudky vůči Čechům z minulosti). Žáci mají za úkol popsat vznik těchto předsudků. Tato technika může sloužit k uvědomění si toho, že některé předsudky jsou založeny jen na špatné zkušenosti s několika málo jedinci, ale jsou vztaženy na celou skupinu, zevšeobecňují charakter. (Buryánek, 2005, s. 38-39)

Některé předsudky jdou dobře ovlivňovat pomocí racionalizace, statistiky – za pomoci statistických dat, které předsudkům odporují. Lze například vyvrátit mýtus o tom, že cizinci zvyšují kriminalitu, dle statistiky je zodpovědnost cizinců za kriminalitu zanedbatelná. (Buryánek, 2005, s. 39)

Další možností ovlivnění předsudků může být uvádění pozitivních příkladů – ty mohou narušit stereotypní vnímání některých skupin. Jedná se o uvádění netypických příkladů. Zde však hrozí některá úskalí – žáci mohou argumentovat, že se jedná o výjimku, nebo naopak by mohlo dojít ke stereotypizaci s opačným výsledkem (žáci by si mohli kladný vzor vztáhnout na celou skupinu). (Buryánek, 2005, s. 40)

Technika, která ovlivňuje předsudky, může být také marginalizace – většinová populace zastává názor, že lidé si za své postavení mohou sami. Je proto důležité žákům ukázat, že příslušníci vyloučených skupin se nechovají patologicky ze své vůle, nýbrž proto, že vyrůstali v jiné realitě a neměli možnost se žádoucímu chování naučit a je jen velmi malá šance, že si dokážou pomoci sami. (Buryánek, 2005, s. 38-40)

Uvedené techniky představují jen nástin a ve vyučování bude jednotlivé techniky kombinovat. (Buryánek, 2005, s. 40)

V následující kapitole se zaměříme terminologii týkající se národnostních menšin a stručnou historii Romů, Vietnamců a Ukrajinců.

3 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY

Jelikož je multikulturní výchova je o vzájemném soužití odlišných etnik, národnostních menšin uvedeme si v této kapitole základní terminologii týkající se pojmu národnostní menšina. Konkrétně si zde popíšeme historii jednotlivých národnostních menšin, které vystupují ve výzkumu. Historie nám může nastínit, jak byly tyto národnostní menšiny vnímány v minulosti, zda může mít minulost těchto menšin vliv na jejich dnešní vnímání.

S vymezením pojmu národ a pojmů s ním souvisejícím jsou velké nesnáze. Problém bývá většinou v odlišení pojmu národ a etnikum. V evropském pojetí převládá názor, že se národy vyvinuly z příslušných etnik, tyto národy pak mají své vlastní státy. Pokud v tomto státě žije příslušník jiného etnika než konstituující národ, bývá považován za etnickou či národnostní menšinu.

3.1 Definice národnostních menšin

Zde si uvedeme definici národu, národnostních menšin a také si zde uvedeme, které národnostní menšiny u nás dle zákona máme.

S pojmem národnostní menšina úzce souvisí pojem národ, proto se na úvod zaměříme na jeho definici.

Velký sociologický slovník uvádí tuto definici národa: „Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“ Tato definice zároveň zahrnuje tři kritéria, podle nichž je národ identifikován: kritérium kultury (spisovný jazyk nebo společné náboženství nebo společná dějinná zkušenost), kritérium politické existence (národy mají vlastní stát nebo autonomní postavení) a psychologické kritérium (subjekty národa sdílejí společné vědomí o své příslušnosti k určitému národu). (Velký sociologický slovník, 1996 cit. podle Průcha, 2011, s. 27)

Průcha chápe národ buď ve smyslu etnickém, nebo ve smyslu politickém. „Národ ve smyslu etickém je soubor osob, obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním hospodářstvím. Národ ve smyslu politickém je prostě společenství občanů určitého státu, tedy soubor osob se státní příslušností tohoto státu.“ (Průcha, 2011, s. 29)

Vymezení pojmu národnostní menšina je komplikované. Zákon o právech příslušníků národnostních menšin č. 273/2001 Sb., §2 vymezuje národnostní menšinu jako „společen-

ství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti“ (ČESKO, 2001)

Problematikou národnostních menšin se zabývá Leoš Šatava, který rozlišuje tři typy národnostních menšin:

- etnika, která nemají vlastní národní stát, jsou to např. Rusíni na Ukrajině, nebo Lapponci v Norsku či Švédsku,
- etnika sídlící na území jiného státu, než je jejich vlastní národní stát, např. maďarská menšina na Slovensku, švédská menšina ve Finsku
- specifické případy na rozhraní etnických/náboženských/rasových skupin, v České republice jsou to Židé a Romové. (Šatava, 1994 cit. podle Průcha, 2011, s. 31)

V současnosti máme v České republice těchto čtrnáct národnostních menšin: Běloruská, Bulharská, Chorvatská, Maďarská, Německá, Polská, Romská, Rusínská, Ruská, Řecká, Slovenská, Srbská, Ukrajinská a Vietnamská národnostní menšina. (Idnes.cz, 2013)

3.2 Romové a jejich historie

Romové pochází z indického subkontinentu, odkud se předkové Romů vydali na cestu na západ. K opouštění pravlasti došlo pravděpodobně mezi 3.- 9.(10.) stoletím našeho letopočtu. Podnětem cesty na západ mohlo být hledání lepšího živobytí (zemi sužovalo sucho a následné hladomory). Romové prošli celou řadou zemí. Delší dobu se zdrželi na území Persie, Arménie a na území Byzantské říše. Poté se Romové dostali před úžinu Bospor a Dardanely do Evropy. Roku 1417 se Romové nacházeli na našem území. (Horváthová, 2002, s. 5-14)

Zpočátku byli Romové v Evropě vítáni, přinášeli informace o vzdálených zemích, hudbu, nové technologie ve zpracování kovů, byli vyhlášení zvěrolékaři, léčitelé a ženy předvíдалy budoucnost. Brzy však začalo jejich pronásledování ze strany církve, která je vinila z nevěrectví a čarodějnictví. (Šišková, 2001, s. 119-120)

Příčinou ochladnutí vztahů obyvatel k Romům byl způsob života některých Romů. Almužny, provozování řemesla nemohlo být zdrojem obživy, mnozí proto začali pytláčit, krást a žebrot. „Zřejmá souvislost mezi příchodem romské skupiny na obecní pozemek a následnými ztrátami drůbeže, plodin případně jiných movitých statků hrála velkou roli při formování antipatií venkovského obyvatelstva k romskému etniku jako jednolitému celku, ač takový Romové nikdy netvořili.“ (Horváthová, 2002, s. 18)

U nás došlo k protiromské represi roku 1538 na Moravě, nemělo se však Romům škodit na těle. Roku 1556 došlo ke zpřísnění, muži měli být mučeni, poté trestáni na hrdle, ženy a děti měly být využívány na práci. (Horváthová, 2002 s. 20-22)

Až Marie Terezie pochopila, že trestáním Romů se situace nevyřeší. Postupně docházelo k asimilaci a usazování Romů. Cílem bylo přeměnit Romy na rolníky. Po Marii Terezii pokračoval v asimilaci Romů její syn Josef II., který začal usazovat Romy na Moravě v obcích, které zanikly až během druhé světové války. Nejčastěji vznikaly na okrajích vesnic a měst romské osady z důvodů sporů mezi Romy a obyvateli vesnic či měst. Jelikož neměli trvalé bydliště, často ani nenavštěvovali školu a poté vznikaly romská ghetta, izolované romské osady. (Horváthová, 2002, s. 37-42)

Roku 1939 bylo vyhlášeno trvalé usídlení kočujících osob, aby byla vytvořena představa o počtu osob, které budou přesunuty do koncentračních táborů. V létě 1940 byly vytvořeny kárné pracovní tábory v Letech u Písku a Hodoníně u Kunštátu pro ty Romy, kteří se neusadili dle nařízení. V prosinci roku 1942 bylo vyhlášením Heinricha Himmlera rozhodnuto o deportaci cikánů a cikánských míšenců do koncentračního tábora Osvětim. Od jara 1943 do července 1944 byla většina Romů umístěna do koncentračních táborů, kde umírali z důvodu nelidských podmínek, hladu a nemocí. Celkem zahynulo během druhé světové války asi půl milionu Romů. (Horváthová, 2002, s. 45-48)

Většina Romů žijících dnes na našem území k nám přišla ze Slovenska během let 1945-1993. U nás po válce zbylo asi jen 600 Romů, kteří se zařadili mezi běžné obyvatele na rozdíl od Romů přicházejících ze Slovenska. (Šišková, 2001, s. 120)

Řada Romů se zapojili do demonstrací v roce 1989, protože věřili, že demokracie nastolí nové šance. Nedlouho po „sametové revoluci“ došlo k vystřízlivění. Romové se potýkají s vysokou nezaměstnaností v důsledku nedostatečného vzdělání a špatné motivaci nezaměstnaných. Velkým problémem je vzdělávání romských dětí, ty jsou často v důsledku nepřipravenosti na výuku a nepříznivých domácích podmínek na učení přerazovány do

zvláštních škol. Tento problém se stát snaží řešit zřizováním „nultých ročníků“ či speciálních tříd, kde má žákům pomoci romsky hovořící asistent. Na školách s vysokým počtem romských dětí působí od roku 1997 romští pedagogičtí asistenti, kteří pomáhají romským dětem adaptovat se na školní prostředí. I přes veškerou snahu zastává většina majoritní společnosti negativní vztah k Romům, který je způsoben špatnou informovaností a neznalostí. (Horváthová, 2002, s. 57-61)

Určit přesný počet Romů žijících na našem území je velmi obtížné. Při sčítání lidu se k romské národnosti hlásí poměrně malý počet. Dle odhadů ale žije v České republice až 250 tisíc Romů. (Šišková, 2008, s. 109)

3.3 Vietnamci a jejich historie

Vietnam se nachází v jihovýchodní Asii. Jeho historie sahá až do období kolem roku 2500 před naším letopočtem. Až do 10. století byl Vietnam pod nadvládou Číny. (Němečková, 2004, s. 90)

Země procházela velmi složitými obdobími. V 17. století se země rozdělila na dvě části-severní a jižní Vietnam. V dalším století probíhali rolnická povstání. V 19. století země boj proti francouzské kolonizaci a ve 20. století se země musela potýkat s 2. světovou válkou, bojem s USA a válka s Rudými Khmery a Čínou. Poté, co se země vyrovnala s těmito problémy, se z ní stává ekonomicky perspektivní země s rozvinutým cestovním ruchem, infrastrukturou a ekonomikou. (Němečková, 2004, s. 91)

Migrace Vietnamců do Evropy, do tehdejších zemí východního bloku, probíhal na základě dohod o vzájemné pomoci mezi členy státy RVHP. Primárně měly přesuny sloužit k importu technologie a „know-how“. (Barešová, 2010, s. 9)

Diplomatické vztahy mezi Československem a Vietnamskou demokratickou republikou byly navázány 2. února 1950. Československo udělilo na základě dohody stipendium pro tři Vietnamce, jeden z nich pak zůstal a oženil se zde a stal se tak asi prvním vietnamským starousedlíkem u nás. (Barešová, 2010, s. 10)

Po roce 1989 se zrušili dohody mezi Československem a Vietnamskou demokratickou republikou a většina Vietnamců se vrátila do své vlasti. (Němečková, 2004, s. 91)

Po roce 1996 se řada Vietnamců vrátila do ČR i se svou rodinou a se známými. (Barešová, 2010, s. 15)

Vietnamci se přestěhovávají do ČR hlavně z důvodu, aby uživili svou rodinu, finančně zabezpečili děti a mohli se postarat o rodiče, kteří zůstali ve Vietnamu. (Barešová, 2010, s. 73)

V roce 2010 u nás pobývalo dle statistik 61 166 Vietnamců, což je 14% všech cizinců, kteří u nás k tomuto datu pobývali. Podle odhadů je ale počet Vietnamců na území České republiky vyšší, až kolem 90 tisíc. (Barešová, 2010, s. 73)

Vietnamci mají celou řadu charakteristických vlastností, které u nich přetrvávají dodnes a ovlivňují i jejich život v Česku. Kladou velký důraz na rodinu, především dbají na úctu ke starším, nestěžují si na své vlastní problémy, aby tím nezatěžovali své blízké. Asi nejdůležitější hodnotou je pro Vietnamce vzdělání svých dětí, kvůli kterému jsou schopni hodně obětovat. (Šišková, 2008, s. 100-101)

Vietnamská komunita se často vyznačuje svou uzavřeností a izolovaností. Hlavním důvodem izolace a uzavřenosti je neznalost jazyka a vysoké pracovní nasazení. Nejčastější obživou Vietnamců u nás je prodej na tržnicích. Tyto tržnice jsou jejich kulturními i vzdělávacími centry. (Barešová, 2010, s. 73)

3.4 Ukrajinci a jejich historie

Ukrajinci se k svému dnes používanému označení přihlásili až značně pozdě – na přelomu 19. a 20. století. Do té doby byli označováni jako Rusíni, Malorusové. (Šišková, 2001, s. 81)

První přítomnost Ukrajinců na našem území se datuje v 16. a 17. století. Většinou se jednalo o krátkodobé pobyty, nejčastěji šlo o studenty získávající vzdělání na vysokých školách v Praze a Olomouci a o kozáky, kteří bojovali proti Turkům. Větší přítomnost Ukrajinců na našem území nastala při připojení západoukrajinského území k habsburskému soustátí. (Šišková, 2001, s. 81)

Ve 20. století se stali aktivními ukrajinští vysokoškoláci, hlavně v Příbrami, kteří zde založili první ukrajinský spolek na našem území. Druhou početnou skupinu Ukrajinců na našem území tvořili sezónní zemědělské pracovníci, kteří opouštěli Ukrajinu z důvodu nedostatku půdy a přelidnění, kteří pracovali hlavně na statcích a v uhelných dolech. (Šišková, 2001, s. 82)

Počet Ukrajinců se u nás ještě zvýšil v období 1. světové války, kdy Ukrajinci bojovali na frontě. Do Čech byli také umístováni zajatí ukrajinští důstojníci. Nejpočetnější byl však

proud uprchlíků, kteří hledali útočiště před frontou v Haliči a Bukovině. (Pavlíková a Sládek, 2009, s. 17)

Po neúspěšném boji za nezávislost Ukrajiny na počátku 20. let přišel další početný proud emigrantů. Nejprve přišli příslušníci armády z Haliče, které bylo obsazené Polskem. Nedlouho poté k nám začali mířit obyvatelé z východní Ukrajiny, kterou obsadilo Rusko, s nimi přišli také politici, státní úředníci, spisovatelé, umělci, novináři a vědci. (Šišková, 2001, s. 82)

Československo ve 20. letech podporovalo uprchlíky z Ukrajiny a poskytovalo jim finanční podporu. Vzniklo mnoho možností pro rozvoj potenciálu ukrajinských uprchlíků - Ukrajinská svobodná univerzita, Ukrajinská akademie, Ukrajinská polytechnika, Ukrajinský vysoký pedagogický institut. (Pavlíková a Sládek, 2009, s. 17-18)

Situace Ukrajinců žijících na území tehdejšího Československa se zhoršila v roce 1939, kdy naše území obsadilo nacistické Německo. Většina činností ukrajinských spolků byla ukončena. V průběhu druhé světové války na naše území přicházeli skupiny uprchlíků odmítajících žít v podmínkách stalinského režimu. V důsledku obsazení našeho území sovětskými vojsky při zatlačování německých vojsk na konci války opustilo naše území množství ukrajinských migrantů, kteří se uchýlili do americké okupační zóny v Německu. Řada ukrajinských emigrantů byla Rudou armádou deportována do trestných táborů v SSSR. (Šišková, 2001, s. 84)

Po připojení Podkarpatské Rusi k Sovětskému svazu se mohli českoslovenští obyvatelé, kteří obývali Podkarpatskou Rus, na základě československo-sovětské smlouvy vrátit zpět do Československa. (Pavlíková a Sládek, 2009, s. 18-19)

V důsledku nástupu komunistů k moci se omezilo cestování, tudíž ukrajinští emigranti, kteří zůstali na našem území, se postupně asimilovaly do majoritní společnosti. (Pavlíková a Sládek, 2009, s. 19)

Nová vlna migrace nastala až po sametové revoluci a pádu Sovětského svazu. Většina současných migrantů k nám přichází z ekonomických a pracovních důvodů. (Pavlíková a Sládek, 2009, s. 19)

Po sametové revoluci opět vznikaly různé ukrajinské sdružení – Ukrajinská iniciativa v ČR, Ruta, Sdružení Ukrajinek v ČR, Fórum Ukrajinců v ČR a Sdružení Ukrajinců a příznivců Ukrajiny. (Šišková, 2008, s. 121)

V roce 2010 žilo v České republice 124 300 Ukrajinců. (Novinky.cz, 2012)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na výzkum postoje složky multikulturních kompetencí u žáků základních škol na okrese Hodonín k národnostním menšinám. Konkrétně bude zjišťováno, jaké postoje zastávají žáci základních škol k Romům, Ukrajincům a Vietnamcům.

Získaná data budou zpracovány do grafů a tabulek a budou použity k ověření stanovených hypotéz.

V oblasti zjišťování postojů bylo provedeno několik výzkumů. Výzkum postojů u žáků provedla Alena Svobodová, která analyzovala práce žáků pražských škol v projektu s názvem „Výchova k toleranci a proti rasismu na pražských školách“. Analýzou postojů u žáků základních a středních škol se zabývala také Tatjana Šišková.

Svobodová zkoumala 800 prací žáků, tyto práce byly následně rozděleny do tří skupin: rasistická skupiny (60 žáků jednoznačně projevuje rasistické smýšlení, nenávisť vůči jiným rasám, navrhuje radikální řešení), protirasistická skupina (460 žáků odsoudilo rasismus, vyznávají rovnost všech lidí) a nevyhraněná skupina (265 žáků, kteří nemohli být zařazeni ani do jedné z předchozích skupin, práce často zahrnovali slova „nejsem rasista, ale...“). 5 žáků odmítlo odpovědět na otázky, jelikož neuznávají rozdělení na rasy. (Šišková, 1998, s. 131-132)

Šišková ve své analýze postojů uvedla např. tyto výsledky: kladné postoje vyjádřili chlapci i dívky bez rozdílu pohlaví, chlapci vyjádřili častěji než dívky jak negativní postoje a postoje kladné (odsouzení rasismu, ale nemá rád Romy, Ukrajince by poslal pryč), 73% studentů zaujalo kladný postoj k lidem jiných ras, 10% vyjádřilo negativní postoj. Studenti se mohli vyjádřit k jakékoli skupině obyvatel. 56% studentů se vyjádřilo k Romům, z nich 63% zastávalo negativní postoj. 11% studentů se vyjádřilo k Vietnamcům, větší polovina se se vyjádřila negativně. K Ukrajincům se vyjádřilo 8% studentů, třetina měla pozitivní postoj, dvě třetiny negativní postoj. (Šišková, 1998, s. 147-153)

Z výsledků, které uvedla Šišková ve své publikaci, vycházíme při výzkumu provedeném v rámci této bakalářské práce.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem bakalářské práce je otázka – Jaké postoje zastávají žáci základních škol k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům?

4.2 Hlavní výzkumný cíl

Cílem bakalářské práce je zjistit postoje žáků 8. a 9. tříd k národnostním menšinám, konkrétně k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům.

4.3 Dílčí výzkumný cíl

Dílčím cílem je:

- zjistit, zda chlapci zastávají pozitivní nebo negativní postoj k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům
- zjistit, jestli dívky zastávají pozitivní nebo negativní postoj k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům
- zjistit, zda zastávají žáci z měst pozitivní nebo negativní postoj k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům
- zjistit, zda žáci z vesnice zastávají pozitivní nebo negativní postoj k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům

4.4 Druh výzkumu

Z kvantitativního pojetí byla zvolena metoda dotazníku. Dotazník byl zvolen z důvodu hromadného a rychlého získání informací od velkého počtu respondentů.

Postoje budeme měřit za pomoci škál a sémantického diferenciálu dle C. Osgooda. (Chráska, 2007, s. 221)

U sémantického diferenciálu budeme každý pojem posuzovat z hlediska tří faktorů - faktoru hodnocení, faktoru potence a faktoru aktivity. Faktor hodnocení označujeme jako dobro či zlo pojmu, faktor potence jako sílu pojmu a faktor aktivity jako vztah pojmu k pohybu a změnám. (Chráska, 2007, s. 221)

4.5 Proměnné

„Jevy nebo vlastnosti, které ve výzkumu vystupují a mezi nimiž hledáme existenci vztahů, označujeme jako proměnné. Proměnnou je pedagogický jev nebo vlastnost, která se ve výzkumu mění. Nezávisle proměnná je vlastnost (jev), která je příčinou nebo podmínkou

vzniku jiné vlastnosti (jevu). Závisle proměnná je vlastnost (jev), která je výsledkem (následkem, důsledkem) působení nezávisle proměnné.“ (Chráska, 2007, s. 16)

Proměnné byly stanoveny na základě toho, že chceme zkoumat, zda je rozdíl v postojích podle pohlaví a podle místa bydliště. Ve výzkumu se objevují následující proměnné:

Nezávisle proměnné: bydliště, pohlaví

Závisle proměnné: postoje k národnostním menšinám

4.6 Hypotézy

„Hypotézy tvoří jádro klasických (kvantitativně orientovaných) výzkumů. Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou. Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými. Proto musí být hypotéza vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích. Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné.“ (Chráska, 2007, s. 17-18)

1H₀: Mezi chlapci a dívkami nejsou rozdíly v postojích národnostním menšinám.

1H_A: Mezi chlapci a dívkami jsou rozdíly v postojích k národnostním menšinám.

2H₀: Mezi žáky žijícími ve městě a žáky žijícími na vesnici nejsou rozdíly v postojích k národnostním menšinám.

2H_A: Mezi žáky žijícími ve městě a žáky žijícími na vesnici jsou rozdíly v postojích k národnostním menšinám.

4.7 Výzkumný vzorek

„Pojmem základní soubor rozumíme všechny prvky patřící do skupiny, kterou zkoumáme. Výběrovým souborem rozumíme určitou část prvků vybranou ze základního souboru, která základní soubor zastupuje.“ (Chráska, 2007, s. 20)

Jako základní výzkumný vzorek byli zvoleni žáci základních škol z okresu Hodonín. Výběrový výzkumný vzorek tvořili žáci 8. a 9 tříd ze dvou základních škol na okrese Hodonín. Bylo rozdáno 132 dotazníků, ze kterých bylo 13 vyřazeno z důvodu neúplného vyplnění, návratnost byla 90%.

4.8 Výzkumná metoda

Pro výzkum byla zvolena metoda dotazníku z důvodu menší časové náročnosti a získání velkého počtu informací od respondentů.

Dotazník obsahuje 15 položek. První dvě otázky mají za úkol zjistit pohlavní a bydliště žáků. Další otázka se ptá, zda žáci přichází do kontaktu s příslušníky národnostních menšin. Čtvrtá položka v dotazníku zjišťuje, jaký je celkový postoj žáků k národnostním menšinám. Další dvě otázky zjišťují pomocí škál sympatie k Romům, Vietnamcům, Ukrajincům, a zda by žákům vadilo mít za kamaráda Roma, Vietnamce a Ukrajince. Sedmá otázka se ptá, zda si žáci myslí, že národnost souvisí s inteligencí. Další otázka zjišťuje, zda se žáci zajímají o současné dění týkající se národnostních menšin. Devátá otázka se ptá žáků, zda si myslí, že mají mít všichni stejná práva na vzdělání a na práci bez ohledu na barvu pleti a národnost. Další otázka má za úkol zjistit, jaké mají žáci zkušenosti s příslušníky národnostních menšin. Další dvě otázky se týkají multikulturní výchovy ve škole, první z nich se ptá, zda se žáci učili o jiných národnostních menšinách, druhá zjišťuje, zda by žáci uvítali ve škole předmět, ve kterém by se učili o národnostních menšinách, o vzájemném soužití. Poslední tři položky dotazníku mají pomocí sémantického diferenciálu zjistit, jaké vlastnosti přisuzují žáci Romům, Vietnamcům a Ukrajincům.

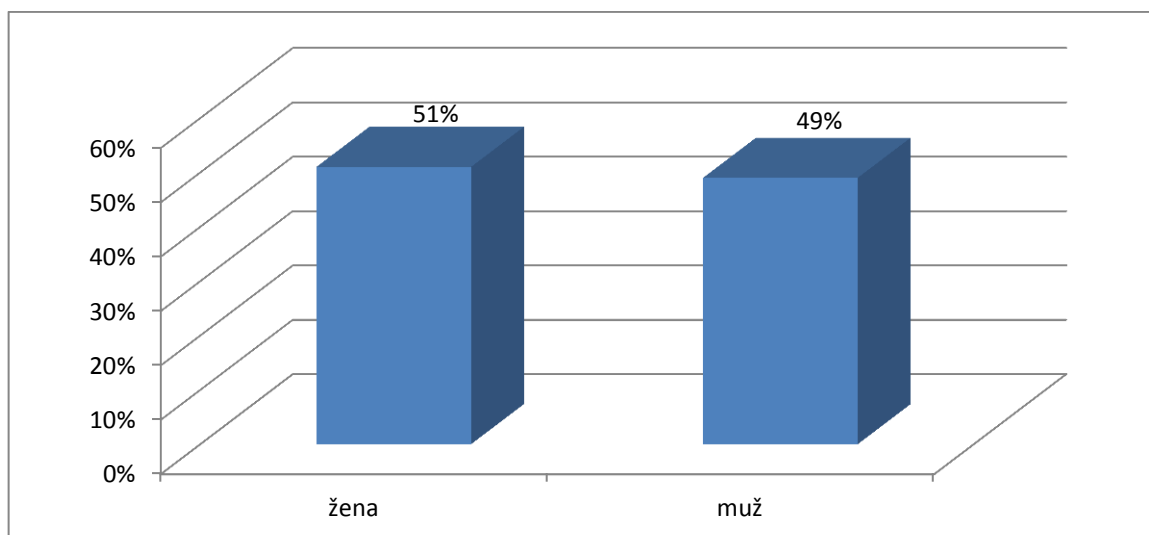
4.9 Způsob vyhodnocení dat

Získaná data byla za pomoci čárkovací metody zaznamenána. Poté byly data zadány do programu Microsoft Excel a zpracovány. Data byla zaznamenána do tabulek četností a převedena na procenta. Zpracovaná data jsou znázorněna v tabulkách a v grafech. Zvolené hypotézy byly empiricky ověřeny za pomoci testu nezávislosti chí-kvadrát.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

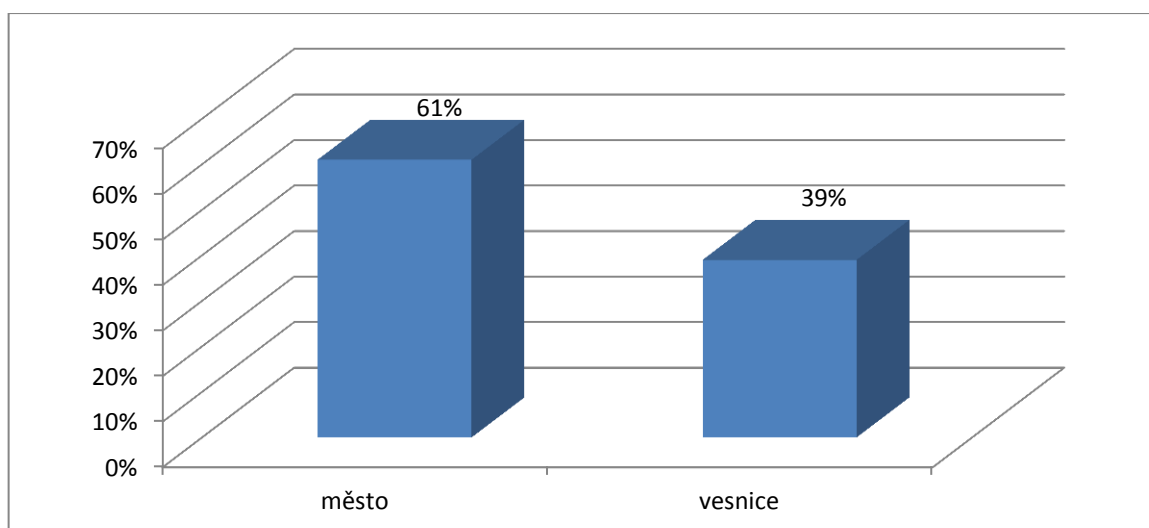
5.1 Třídění prvního a druhého stupně

Graf č. 1 Složení výzkumného vzorku podle pohlaví



Z grafu je patrné, že výzkumný vzorek byl relativně stejnoměrně rozložen podle pohlaví, žen bylo 61 a mužů 58.

Graf č. 2 Složení výzkumného vzorku podle bydliště



Z grafu vyplývá, že respondentů žijících ve městě bylo více, konkrétně 73 a respondentů žijících na vesnici bylo 46.

Otázka č. 3: Přicházíš do kontaktu s příslušníky jiných národnostních menšin?

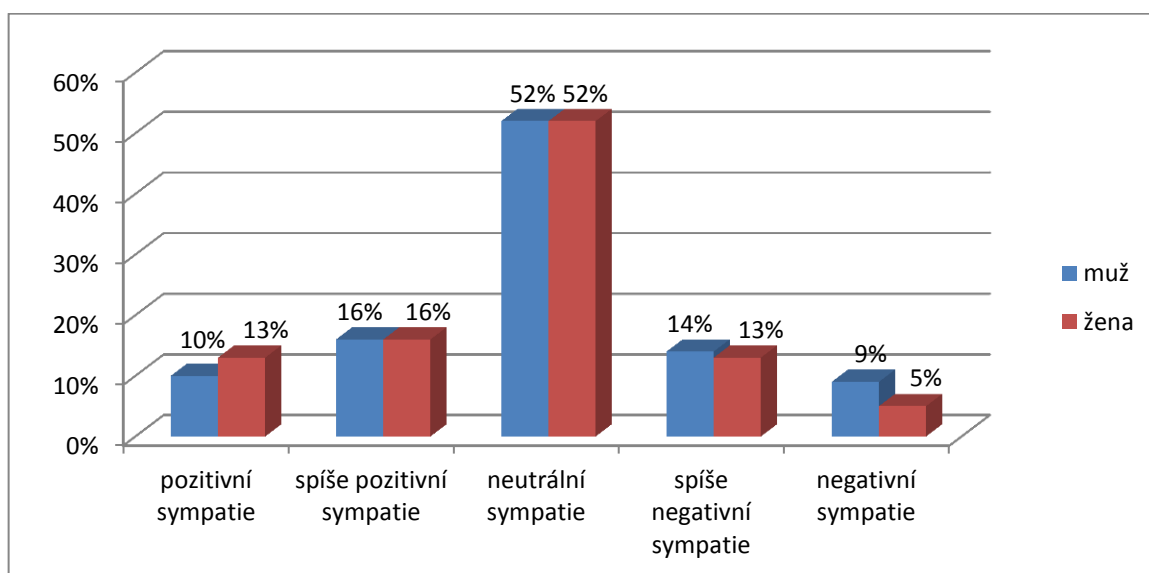
Tabulka č. 1 Kontakt s příslušníky národnostních menšin

odpověď	celkem
ano, ve škole	48
ano, ve vrstevnické skupině	10
ano, v místě bydliště	30
Ano, v místě, kde trávím volný čas	35
Nepřicházím s nimi do kontaktu	21

Na otázku, zda žáci přicházejí do kontaktu s příslušníky jiných národnostních menšin, mohli žáci vybrat více odpovědí. 15 žáků uvedlo více odpovědí, tedy, že přichází do kontaktu s příslušníky jiných národnostních menšin na dvou a více místech, proto je celkový počet odpovědí vyšší než počet dotazníků. Nejčastěji žáci přichází do kontaktu s příslušníky národnostních menšin ve škole, poté v místě trávení volného času.

Otázka č. 4: Jaký je tvůj celkový postoj ke všem národnostním menšinám?

Graf č. 3 Postoj žáků k národnostním menšinám



Z uvedeného grafu vyplývá, že ženy a muži mají velmi podobné postoje k národnostním menšinám. U odpovědi spíše pozitivní sympatie a negativní sympatie dokonce odpovědělo stejné procento mužů a žen stejně. Ženy zastávají pozitivní sympatie k národnostním men-

šinám častěji než muži a muži naopak zastávají častěji negativní sympatie k národnostním menšinám. Spíše pozitivní sympatie a neutrální sympatie zastává stejné procento mužů a žen.

Otázka č. 5: Vyjádři své sympatie k národnostním menšinám. (zakřížkuj odpovídající hodnotu, 1 – pozitivní sympatie, 2 – spíše pozitivní sympatie, 3 – neutrální sympatie, 4 – spíše negativní sympatie, 5 – negativní sympatie)

Tabulka č. 2 Sympatie žáků k národnostním menšinám

	1	2	3	4	5	Průměr
Romové	4	6	32	45	32	3,78
Vietnamci	15	37	53	14	0	2,55
Ukrajinci	17	20	64	12	6	2,75

Z uvedené tabulky vyplývá, že největší sympatie mají žáci k Vietnamcům – hodnota 2,55 značí spíše pozitivní až negativní sympatie, následují je Ukrajinci – hodnota 2,75 značí neutrální sympatie a nejhorší sympatie mají žáci vůči Romům – hodnota 3,78 se blíží k spíše negativní sympatie. Jak můžeme vidět, hodnotu 5 – tedy negativní sympatie u Romů uvedlo 32 respondentů, naopak u Vietnamců ani jeden respondent.

Otázka č. 6: Vadilo by ti mít za kamaráda Roma, Vietnamce, Ukrajince? (zakřížkuj vybranou hodnotu, 1- nevadilo, 2 – spíše nevadilo, 3- bylo by mi to jedno, 4 – spíše vadilo, 5- vadilo)

Tabulka č. 3 Navazování přátelství s příslušníky menšin

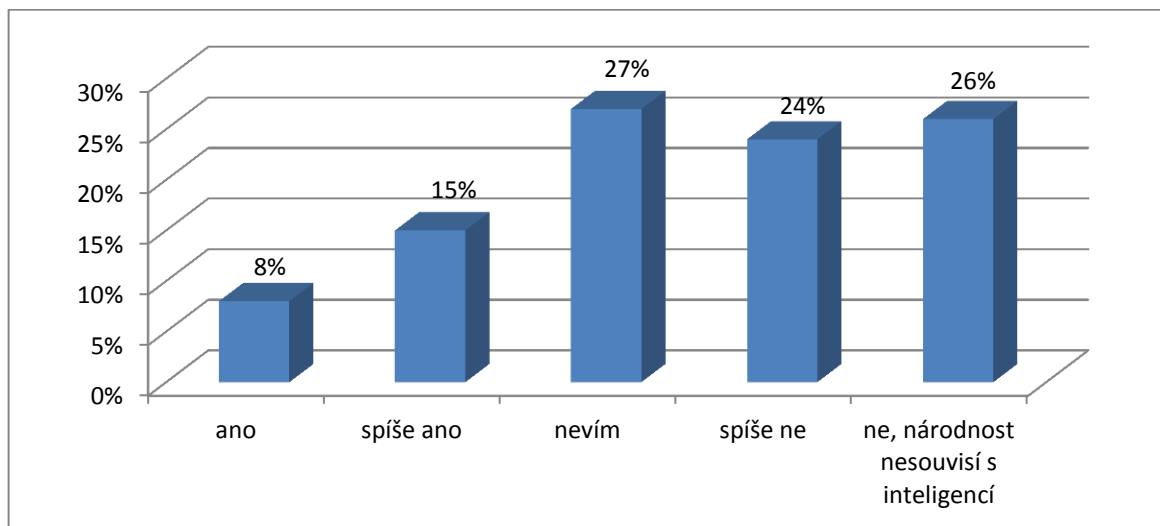
	1	2	3	4	5	Průměr
Rom	18	7	42	25	27	3,30
Vietnamec	34	31	41	10	3	2,30
Ukrajinec	26	29	48	11	5	2,50

Z uvedené tabulky je možno vyčíst, že žákům by nejméně vadilo mít za kamaráda Vietnamce – hodnota 2,30 značí, že by žákům spíše nevadilo mít za kamaráda Vietnamce. Na

druhém místě s hodnotou 2,50 tedy přesně mezi - spíše nevalilo a bylo by mi to jedno, je Ukrajinec. Mít za kamaráda Roma by chtělo nejméně žáků.

Otázka č. 7: Myslíš si, že národnost souvisí s inteligencí?

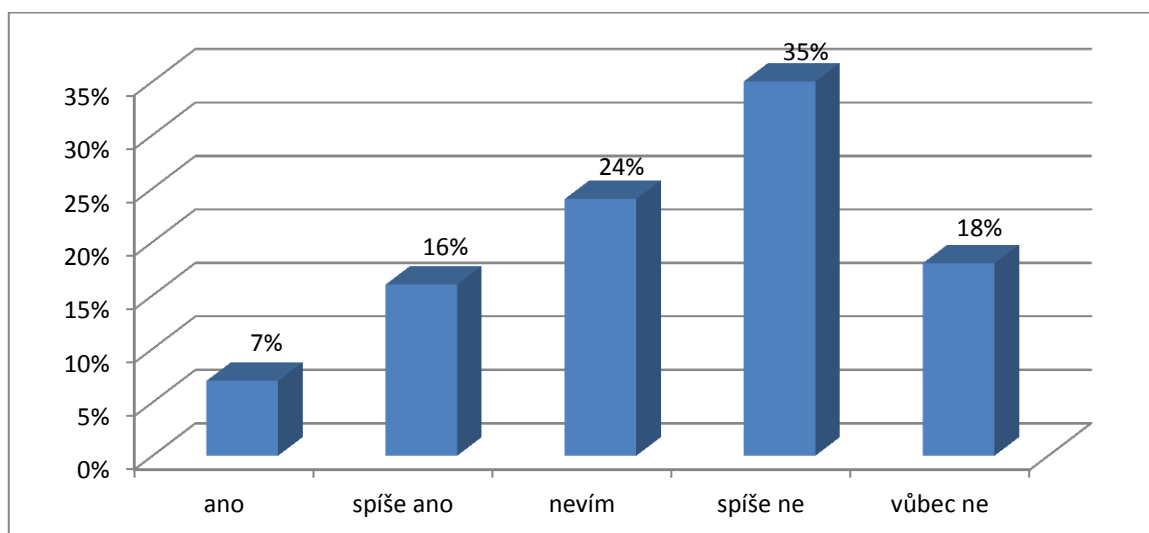
Graf č. 4 Názor na souvislost mezi národností a inteligencí



Nejvíce žáků odpovědělo, že neví, zda národnost souvisí s inteligencí, o jedno procento méně následuje odpověď, že národnost nesouvisí s inteligencí. 24% žáků si myslí, že národnost spíše nesouvisí s inteligencí. Nejméně odpovědí dostala možnost, že národnost souvisí s inteligencí.

Otázka č. 8: Zajímáš se o současné dění týkající se národnostních menšin?

Graf č. 5 Zájem o současné dění týkající se národnostních menšin

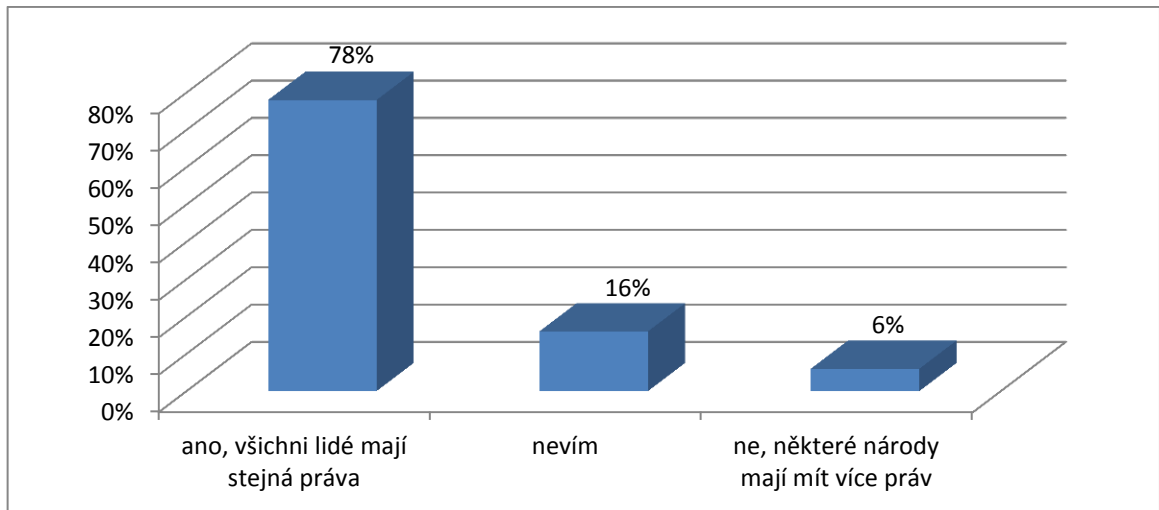


Na otázku, zda se žáci zajímají o současné dění týkající se národnostních menšin, odpovědělo nejvíce žáků, tedy 35%, že se spíše nezajímají o současné dění. 18% žáků se vůbec

nezajímá o současné dění týkající se národnostních menšin. 16% se o současné dění spíše zajímá a 7% žáků odpovědělo, že se o současné dění zajímá.

Otázka č. 9: Myslíš si, že mají všichni lidé stejné právo na vzdělání, na práci bez rozdílu na barvu pleti, národnost?

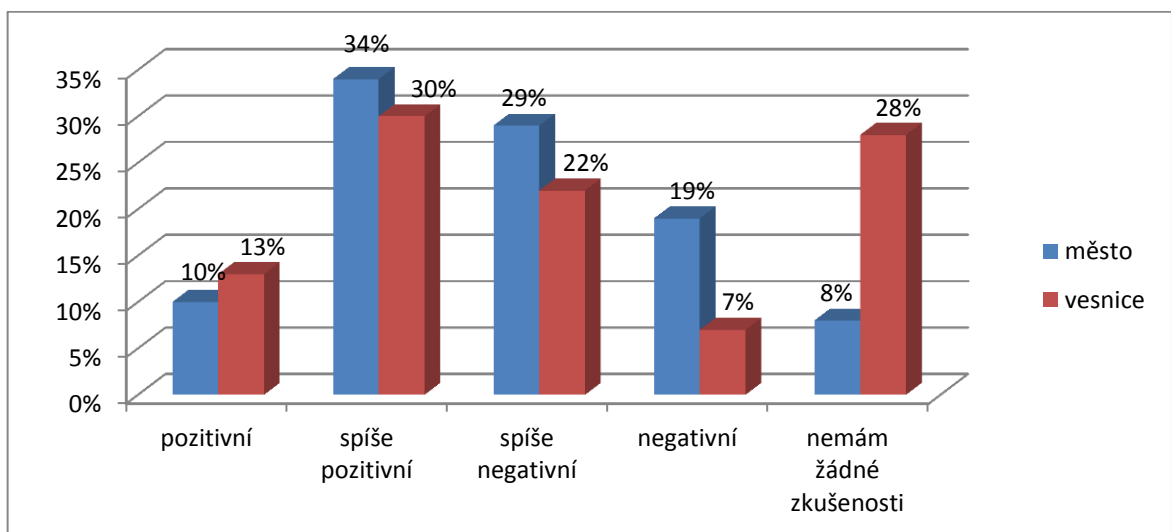
Graf č. 6 Práva národnostních menšin



Z grafu vyplývá, že 78% respondentů si myslí, že všichni lidé mají mít stejné právo na vzdělání, na práci bez rozdílu barvy pleti, národnosti. 16% respondentů odpovědělo, že neví, zda mají mít lidé stejná práva a 6% respondentů si myslí, že některé národy mají mít více práv než jiné národy.

Otázka č. 10: Jaké máš zkušenosti s příslušníky národnostních menšin?

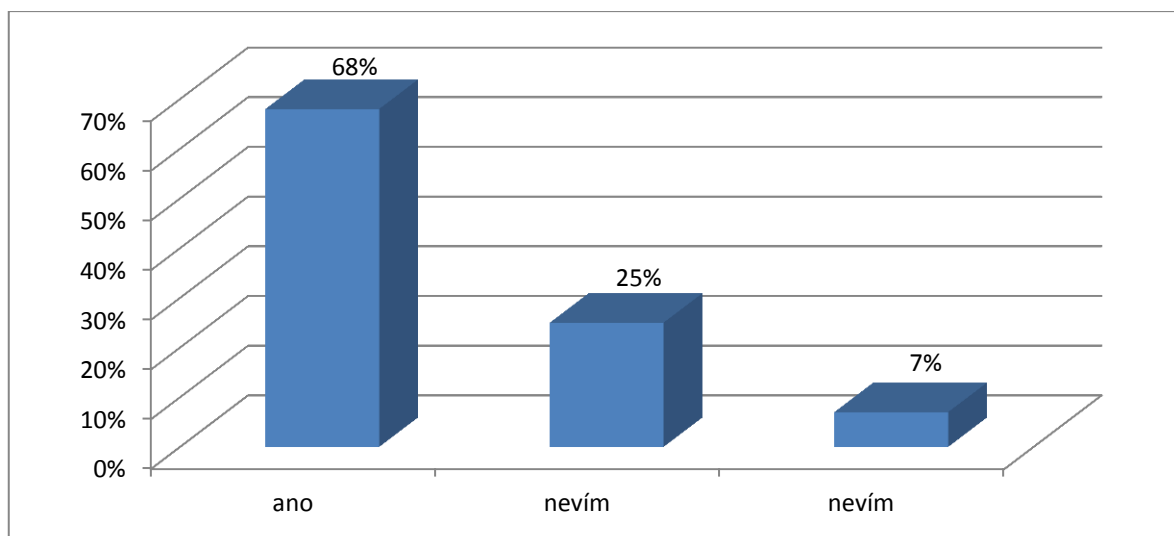
Graf č. 7 Zkušenosti s příslušníky národnostních menšin



Jak je zřejmé z tohoto grafu, žáci, kteří žijí na vesnici, častěji uvedli, že nemají žádné zkušenosti s příslušníky jiných národnostních menšin, než žáci, kteří žijí ve městě. Žáci žijící ve městě mají více negativních zkušeností s příslušníky národnostních menšin, než žáci z vesnic.

Otázka č. 11: Učili jste se v některém z předmětů o jiných národnostních menšinách?

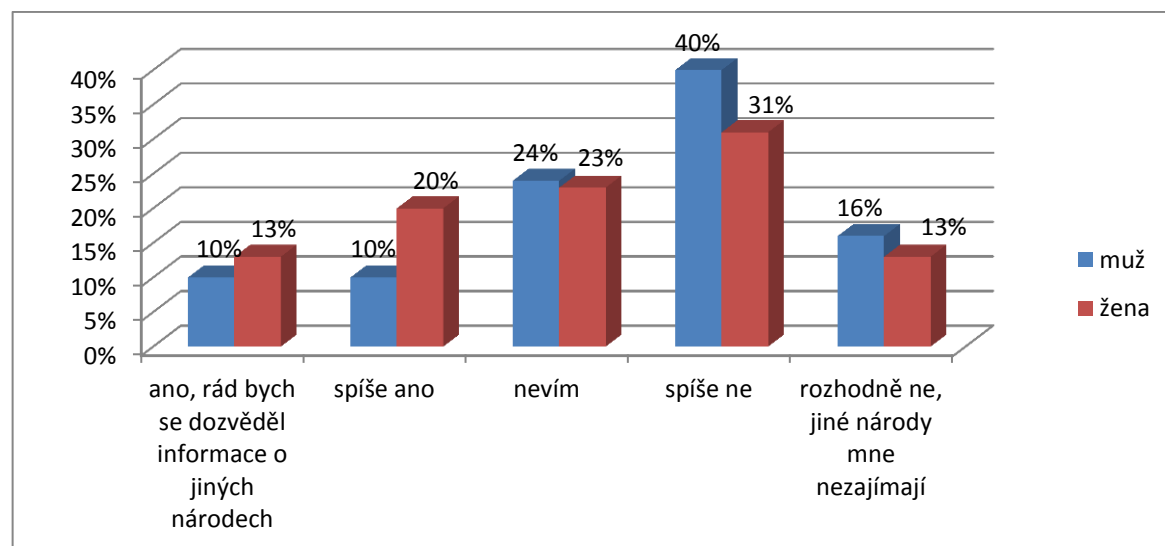
Graf č. 8 Multikulturní výchova ve školách



Na otázku, zda se žáci učili v některém z předmětů o jiných národnostních menšinách, odpovědělo 68% žáků, že se v některém z předmětů učili o národnostních menšinách. 25% žáků nevědělo, zda se o národnostních menšinách učili.

Otázka č. 12: Uvítal/a bys ve škole předmět, ve kterém byste se učili o národnostních menšinách, o vzájemném soužití?

Graf č. 9 Zájem o multikulturní výchovu



Jak vyplývá z tohoto grafu, ženy uvedly častěji než muži, že by chtěly mít předmět o jiných národech a dozvědět se informace o těchto národech a že by ho spíše ho chtěly mít. Muži naopak častěji uvedli, že by spíše nechtěli mít a rozhodně nechtěli mít předmět o jiných národech. Odpověď nevím uvedlo skoro stejný počet mužů a žen.

6 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Zvolené hypotézy byly ověřeny za pomoci testu nezávislosti chí-kvadrát.

6.1 Hypotéza 1

K ověření této hypotézy byla zvolena otázka č. 4.

1H₀: Mezi chlapci a dívkami nejsou rozdíly v postojích k národnostním menšinám.

1H_A: Mezi chlapci a dívkami jsou rozdíly v postojích k národnostním menšinám.

Tabulka č. 4 Vliv pohlaví na postoje žáků základních škol

	Pozitivní sympatie	Spíše pozitivní sympatie	Neutrální sympatie	Spíše negativní sympatie	Negativní sympatie	
muž	6 (6,8)	9 (9,3)	30 (30,2)	8 (7,8)	5 (3,9)	58
žena	8 (7,2)	10 (9,7)	32 (31,8)	8 (8,2)	3 (4,1)	61
	14	19	62	16	8	119

Hodnota testového kritéria je $\chi^2=0,82$.

Stupně volnosti tabulky $f=4$.

Při hladině významnosti 0,05 je hodnota testového kritéria pro stupně volnosti $f=4$

$\chi^2_{0,05}(4)=9,488$.

Platí $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$. Nelze tedy odmítnout nulovou hypotézu.

Lze tedy říci, že mezi chlapci a dívkami není statisticky významný rozdíl v postojích k národnostním menšinám.

Jak je tedy zřejmé, chlapci i dívky zastávají stejné postoje k národnostním menšinám.

Šišková (1998, s. 148-149) ve svém výzkumu zjistila, že chlapci a dívky vyjadřují kladné postoje k národnostním menšinám bez rozdílu pohlaví. Negativní a oboje postoje zastávají spíše chlapci.

Pokud srovnáme výsledky Šiškové a výsledky našeho výzkumu, zjistíme, že ve výzkumu této práce zastávají chlapci i dívky jak kladné tak negativní postoje ve stejné míře, naopak u Šiškové zastávají chlapci negativní a obojí postoje více než dívky.

6.2 Hypotéza 2

K ověření této hypotézy byla zvolena otázka č. 4.

2H₀: Mezi žáky žijícími ve městě a žáky žijícími na vesnici nejsou rozdíly v postojích k národnostním menšinám.

2H_A: Mezi žáky žijícími ve městě a žáky žijícími na vesnici jsou rozdíly v postojích k národnostním menšinám.

Tabulka č. 5 Vliv bydliště na postoje žáků základních škol

	Pozitivní sympatie	Spíše pozitivní sympatie	Neutrální sympatie	Spíše negativní sympatie	Negativní sympatie	
město	6 (8,6)	14 (11,7)	35 (38,0)	10 (9,8)	8 (4,9)	73
vesnice	8 (5,4)	5 (7,3)	27 (24,0)	6 (6,2)	0 (3,1)	46
	14	19	62	16	8	119

Hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 8,90$.

Stupně volnosti tabulky $f = 4$.

Při hladině významnosti 0,05 je hodnota testového kritéria pro stupně volnosti $f = 4$

$\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$.

Platí $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$. Nelze tedy odmítnout nulovou hypotézu.

Lze tedy konstatovat, že mezi žáky žijícími ve městě a žáky žijícími na vesnici není statisticky významný rozdíl v postojích k národnostním menšinám.

I když děti z vesnice nemají tolik zkušeností s příslušníky jiných národnostních menšin (28% žáků z vesnic v dotazníku u otázky č. 10 Jaké mají zkušenosti s příslušníky národnostních menšin, uvedlo, že nemají žádné zkušenosti), zastávají stejné postoje jako žáci z měst. Na jejich postoje tedy zkušenosti nejspíš nemají tak velký vliv.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

7.1 Vyhodnocení dílčích cílů

V této části se zaměříme na vyhodnocení dílčích cílů, které byly v rámci této bakalářské práce stanoveny. Dílčími cíli je:

1) Zjistit,

- zda zastávají žáci z měst pozitivní nebo negativní postoj k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům
- zda žáci z vesnice zastávají pozitivní nebo negativní postoj k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům

Tabulka č. 6 Faktor hodnocení u dětí z měst a dětí z vesnic

FAKTOR HODNOCENÍ	ROMOVÉ		UKRAJINCI		VIETNAMCI	
	Město	Vesnice	Město	Vesnice	Město	Vesnice
Dobry – špatny	2,70	3,13	4,51	4,46	5,03	4,96
Poctivy – necestny	2,48	2,39	4,27	4,37	4,58	4,33
Klidny – vzruseny	2,30	2,52	4,19	4,26	4,67	4,57
Prijemny – neprijemny	2,44	2,54	4,36	4,22	4,67	4,76
Cisty – spinavy	2,34	2,57	4,44	4,87	4,96	4,72

Tabulka č. 7 Faktor potence u dětí z měst a dětí z vesnic

FAKTOR POTENCE	ROMOVÉ		UKRAJINCI		VIETNAMCI	
	Město	Vesnice	Město	Vesnice	Město	Vesnice
Silny – slabý	4,25	4,37	4,36	4,61	3,73	3,41
Hlasity – tichy	5,89	6,11	4,29	3,89	3,34	2,98
Velky – malý	3,64	3,61	4,27	4,26	2,90	2,26

Tabulka č. 8 Faktor aktivity u dětí z měst a dětí z vesnic

FAKTOR AKTIVITY	ROMOVÉ		UKRAJINCI		VIETNAMCI	
	Město	Vesnice	Město	Vesnice	Město	Vesnice
Aktivní – pasivní	3,03	3,50	4,52	4,52	5,16	5,20
Rychlý – pomalý	4,12	4,26	4,38	4,37	4,26	4,59

Tabulka č. 9 Shrnutí sémantického diferenciálu u dětí z měst a dětí z vesnic

	Romové	Ukrajinci	Vietnamci
město	3,32	4,36	4,33
vesnice	3,50	4,38	4,18

Z tabulky lze vyčíst, jaké respondenti z vesnic a měst zastávají postoje k jednotlivým národnostním menšinám, konkrétně k Romům, Ukrajincům a Vietnamcům. Pokud máme srovnat postoje u respondentů z vesnic a měst, tak dle tabulky zjistíme, že postoje dětí žijících ve městě a na vesnici se od sebe navzájem moc neliší. Lze tedy říci, že děti z vesnic a měst zastávají víceméně totožné postoje. Z uvedených hodnot můžeme vyčíst, že nejvíce záporně vnímají žáci z města i venkova romské etnikum. Nejlépe jsou naopak vnímáni Ukrajinci, nepatrně hůře Vietnamci. Negativní postoj tedy žáci zastávají jen k Romům, obdrželi celkovou hodnotu nižší než 4 (hodnotu 4 lze u sémantického diferenciálu považovat jako neutrální) jak u dětí z měst tak venkova. K Ukrajincům a Vietnamcům zastávají žáci z města i venkova neutrální až mírně pozitivní postoj.

2) zjistit,

- zjistit, zda chlapci zastávají pozitivní nebo negativní postoj k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům
- zjistit, jestli dívky zastávají pozitivní nebo negativní postoj k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům

Tabulka č. 10 Faktor hodnocení u chlapců a dívek

FAKTOR HODNOCENÍ	ROMOVÉ		UKRAJINCI		VIETNAMCI	
	Muž	Žena	Muž	Žena	Muž	Žena
Dobry – špatny	2,83	2,90	4,57	4,41	4,98	5,02
Poctivy – necestny	2,29	2,59	4,36	4,26	4,21	4,74
Klidny – vzruseny	2,10	2,66	4,07	4,36	4,36	4,89
Prijemny – neprijemny	2,33	2,62	4,26	4,34	4,57	4,69
Cisty – spinavy	2,38	2,48	4,48	4,72	4,60	5,11

Tabulka č. 11 Faktor potence u chlapců a dívek

FAKTOR POTENCE	ROMOVÉ		UKRAJINCI		VIETNAMCI	
	Muž	Žena	Muž	Žena	Muž	žena
Silny – slabý	4,22	4,34	4,48	4,44	3,60	3,61
Hlasity – tichy	6,02	5,98	4,07	4,20	3,33	3,08
Velky – malý	3,55	3,70	4,26	4,25	2,72	2,59

Tabulka č. 12 Faktor aktivity u chlapců a dívek

FAKTOR AKTIVITY	ROMOVÉ		UKRAJINCI		VIETNAMCI	
	Muž	Žena	Muž	Žena	Muž	žena
Aktivni – pasivni	3,43	3,00	4,60	4,44	5,12	5,23
Rychly – pomaly	4,22	4,13	4,40	4,36	4,52	4,26

Tabulka č. 13 Shrnutí sémantického diferenciálu u chlapců a dívek

	Romové	Ukrajinci	Vietnamci
Muž	3,34	4,36	4,20
Žena	3,44	4,38	4,32

Ze shrnutí dat sémantického diferenciálu v tabulce můžeme vyčíst, jaké postoje zastávají dívky a chlapci k národnostním menšinám, konkrétně k Romům, Ukrajincům a Vietnamcům. Pokud máme srovnat postoje u dívek a chlapců, tak dle tabulky zjistíme, že hodnoty u dívek a chlapců se od sebe navzájem moc neliší. Lze tedy říci, že dívky a chlapci zastávají víceméně totožné postoje. Z uvedených dat můžeme vyčíst, že nejlepší postoj zaujímají jak chlapci, tak dívky k Ukrajincům, o trochu hůř jsou na tom Vietnamci. K těmto dvěma národnostním menšinám zastávají jak dívky, tak chlapci neutrální až mírně pozitivní postoje (hodnota 4 u sémantického diferenciálu značí neutrální postoj). Nejhůře dopadli Romové, ke kterým dívky i chlapci zastávají spíše negativní postoj.

Pokud shrneme výsledky dílčích cílů, tak dívky, chlapci, žáci z měst i žáci z vesnic zastávají dle očekávání nejhorší postoje k Romům. Nejlépe u všech zmíněných dopadli Ukrajinci. Jen o trochu za Ukrajinci zaostali Vietnamci. Celkově lze říci, že vyloženě negativní postoje nezastávají žáci ani k jedné ze zmíněných národnostních menšin.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala jednou z klíčových multikulturních kompetencí, postoji žáků základních škol k národnostním menšinám, zejména na postoje k Romům, Vietnamcům a Ukrajincům. V teoretické části byly vymezeny teoretické východiska bakalářské práce. V praktické části byl realizován kvantitativní výzkum. Cílem bylo zjistit, jaké postoje žáci zaujímají vůči národnostním menšinám a zda se postoje liší u dívek, chlapců, dětí žijících ve městě a dětí žijících na vesnici.

Pomocí dotazníkového šetření bylo zjištěno, že mezi chlapci a dívkami není rozdíl v postojích k národnostním menšinám. Taktéž bylo zjištěno, že mezi žáky žijícími ve městě a žáky žijícími na vesnici nejsou rozdíly v postojích k národnostním menšinám. Ze získaných dat je zřejmé, že dívky i chlapci zastávají spíše negativní postoje k Romům, k Ukrajincům a Vietnamcům zastávají neutrální až mírně pozitivní postoj. I žáci žijící ve městě a na venkově zastávají k romské menšině spíše negativní postoj, hodnoty u Ukrajinců a Vietnamců se pohybovali kolem středních až mírně pozitivních hodnot.

Z uvedených dat vyplývá, že žáci nezastávají úplně negativní postoj ani k jedné z uvedených národnostních menšin.

Pokud shrneme výsledky praktické části bakalářské práce, dotazníkového šetření se zúčastnilo 119 žáků, z toho 61 žen a 58 mužů. Žáků z vesnice bylo 46 a z měst 73. Nejčastěji žáci přichází do kontaktu s příslušníky národnostních menšin ve škole a v místě, kde tráví volný čas. K národnostním menšinám zastává víc jak polovina chlapců a dívek neutrální sympatie. Nejhorší sympatie zastávají žáci k Romům a nejméně vy chtěli mít za kamaráda taktéž Roma. Většina dětí si myslí, že všichni lidé mají mít stejná práva. 68% žáků uvedlo, že se v některém z předmětů dozvěděli o jiných národnostních menšinách. Ze zjištěných dat lze vyvodit určitá doporučení pro praxi.

Předsudky a negativní postoj k romské menšině je zakořeněn v celé naší společnosti. Řešit tento problém by se měl začít u dětí. Předsudky k národnostním menšinám nelze zcela odstranit, jde hlavně o snahu je zmírnit, naučit žáky, aby zjistili, jaké mají předsudky vliv na jejich myšlení a chování.

V rámci multikulturní výchovy je u žáků třeba rozvíjet multikulturní kompetence, které mají dvě složky – kognitivní (znalosti) a afektivní (postoje a pocity). Hladík ve svém vý-

zkumu prokázal významnou souvislost mezi znalostmi a postoji – čím vyšší jsou multikulturní znalosti, tím pozitivnější jsou postoje k etnikům. (Průcha, 2011, s. 65)

Z výše uvedeného zjištění, že čím vyšší jsou znalosti, tím pozitivnější zastávají žáci postoj, by se mělo vycházet v praxi. Žáci by se měli ve vyučování dozvídat více informací o národnostních menšinách, o jejich kultuře, historii, které mohou vést ke změně jejich postojů. Multikulturní výchovu je třeba zaměřit zejména na romskou menšinu, ke které zastávají dle získaných dat žáci negativní postoj. Na žáky by mělo být systematicky působeno v rámci výuky, nejlépe v samostatném předmětu věnovaném národnostním menšinám, jen zařazení multikulturní výchovy do průřezového tématu je nedostatečné.

Aby mohli učitelé systematicky působit na žáky a snažit se zlepšit jejich postoje, je třeba zajistit kvalitnější vzdělávání a přípravu učitelů pro vyučování multikulturní výchovy.

Jelikož v naší zemi nemá multikulturní výchova příliš mnoho zkušeností, je třeba si vzít za vzor některé evropské země s dlouholetou tradicí vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAREŠOVÁ, Ivona, 2010. *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2645-7.
- [2] BURYÁNEK, Jan, 2005. *Práce s předsudky a stereotypy*. Praha: Člověk v tísni. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísni. [online]. [cit. 2014-04-19].
Dostupné: http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/IKV2_komplet.pdf
- [3] GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ, 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně. ISBN 80-86633-14-4.
- [4] HAYESOVÁ, Nicky, 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9.
- [5] HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, 2006. *Sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-092-5.
- [6] HLADÍK, Jakub. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*. In *Pedagogická orientace 2010*, č. 4. ISSN 1211-4669.
- [7] HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-7318-424-9.
- [8] HOTVÁTHOVÁ, Jana, 2002. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *Interkulturní vzdělávání I: projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísni. [online]. [cit. 2014-02-27].
Dostupné: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/d01kapitoly.pdf>
- [9] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [11] NĚMEČKOVÁ, Iveta (ed.). *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum, 2003, 83 s. ISBN 80-239-2099-5.
- [12] PAVLÍKOVÁ, Eva a Karel SLÁDEK, 2009. *Sociální situace a religiozita ukrajinských migrantů v ČR*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-68818-95-5.

- [13] PRŮCHA, Jan, 2004. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-885-6.
- [14] PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe- výzkum*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.
- [15] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [16] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
- [17] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [18] ŠVARCOVÁ, Eva, 2008. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-251-0.
- [19] ŠVINGALOVÁ, Dana, 2007. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení. ISBN 978-80-903953-0-5.
- [20] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0842-3.

Internetové zdroje

- [21] ČESKO. Zákon č. 273 ze dne 2. srpna 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Dostupný z:
www.culturenet.cz/res/data/004/000489.pdf
- [22] IDNES.CZ. Česko má nové oficiální národnostní menšiny. Vietnamce a Bělorusy. [www.idnes.cz\[online\]](http://www.idnes.cz[online].). ©1999-2014 [cit. 2014-02-27]. Dostupné z:
www.zpravy.idnes.cz/vietnamci-oficialni-narodnostni-mensinou-fiq-/domaci.aspx?c=A130703_133019_domaci_jj
- [23] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. RVP pro základní vzdělávání. [www.nuv.cz\[online\]](http://www.nuv.cz[online].). © 2011-2014 [cit. 2014-02-27]. Dostupné z:
www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani
- [24] NOVINKY.CZ. V ČR žije 420 000 cizinců, nejvíce Ukrajinců a Slováků. [www.novinky.cz\[online\]](http://www.novinky.cz[online].). © 2003-2014 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z:
www.novinky.cz/domaci/259047-v-cr-zije-420-000-cizincu-nejvice-ukrajincu-a-slovaku.html

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

s. strana

č. číslo

např. například

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Kontakt s příslušníky národnostních menšin	39
Tabulka č. 2 Sympatie žáků k národnostním menšinám	40
Tabulka č. 3 Navazování přátelství s příslušníky menšin.....	40
Tabulka č. 4 Vliv pohlaví na postoje žáků základních škol.....	45
Tabulka č. 5 Vliv bydliště na postoje žáků základních škol.....	46
Tabulka č. 6 Faktor hodnocení u dětí z měst a dětí z vesnic	47
Tabulka č. 7 Faktor potence u dětí z měst a dětí z vesnic.....	47
Tabulka č. 8 Faktor aktivity u dětí z měst a dětí z vesnic.....	48
Tabulka č. 9 Shrnutí sémantického diferenciálu u dětí z měst a dětí z vesnic.....	48
Tabulka č. 10 Faktor hodnocení u chlapců a dívek	49
Tabulka č. 11 Faktor potence u chlapců a dívek.....	49
Tabulka č. 12 Faktor aktivity u chlapců a dívek.....	49
Tabulka č. 13 Shrnutí sémantického diferenciálu u chlapců a dívek.....	49

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Složení výzkumného vzorku podle pohlaví.....	38
Graf č. 2 Složení výzkumného vzorku podle bydliště.....	38
Graf č. 3 Postoj žáků k národnostním menšinám	39
Graf č. 4 Názor na souvislost mezi národností a inteligencí	41
Graf č. 5 Zájem o současné dění týkající se národnostních menšin	41
Graf č. 6 Práva národnostních menšin	42
Graf č. 7 Zkušenosti s příslušníky národnostních menšin	42
Graf č. 8 Multikulturní výchova ve školách	43
Graf č. 9 Zájem o multikulturní výchovu	43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí žáci,

jmenuji se Lenka Bábíčková a jsem studentka 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru sociální pedagogika.

Chtěla bych Vás poprosit o spolupráci na mém výzkumu k bakalářské práci na téma Postoje žáků základních škol k národnostním menšinám.

Výzkum je anonymní a získané údaje budou sloužit jen pro můj výzkum.

Děkuji za ochotu a vyplnění dotazníku

1) Pohlaví

- a) muž
- b) žena

2) Bydliště

- a) město
- b) vesnice

3) Přicházíš do kontaktu s příslušníky jiných národnostních menšin?

- a) ano, ve škole
- b) ano, ve vrstevnické skupině
- c) ano, v místě bydliště
- d) ano, v místě, kde trávím volný čas
- e) nepřicházím s nimi do kontaktu

4) Jaký je tvůj celkový postoj ke všem národnostním menšinám?

- a) pozitivní sympatie
- b) spíše pozitivní sympatie
- c) neutrální sympatie
- d) spíše negativní sympatie
- e) negativní sympatie

5) Vyjádři své sympatie k národnostním menšinám. (zakřížkuj odpovídající hodnotu, 1 – pozitivní sympatie, 2 - spíše pozitivní sympatie, 3 - neutrální sympatie, 4 - spíše negativní sympatie, 5- negativní sympatie)

Romové	1	2	3	4	5
Vietnamci	1	2	3	4	5
Ukrajinci	1	2	3	4	5

6) Vadilo by ti mít za kamaráda Roma, Vietnamce, Ukrajince? (zakřížkuj vybranou hodnotu, 1- nevadilo, 2 – spíše nevadilo, 3- bylo by mi to jedno, 4 – spíše vadilo, 5- vadilo)

Rom	1	2	3	4	5
Vietnamec	1	2	3	4	5
Ukrajinec	1	2	3	4	5

7) Myslíš si, že národnost souvisí s inteligencí?

- a) ano,
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) ne, národnost nesouvisí s inteligencí

8) Zajímáš se o současné dění týkající se národnostních menšin, konfliktů mezi národy?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) vůbec ne

9) Myslíš si, že mají všichni lidé stejné právo na vzdělání, na práci bez rozdílu na barvu pleti, národnost?

- a) ano, všichni lidé mají stejná práva
- b) nevím
- c) ne, některé národy mají mít více práv

10) Jaké máš zkušenosti s příslušníky národnostních menšin?

- a) pozitivní
- b) spíše pozitivní
- c) spíše negativní
- d) negativní
- e) nemám žádné zkušenosti

11) Učili jste se v některém z předmětů o jiných národnostních menšinách, o rasismu?

- a) ano
- b) nevím
- c) ne

12) Uvítal/a bys ve škole předmět, ve kterém byste se učili o národnostních menšinách, o vzájemném soužití?

- a) ano, rád bych se dozvěděl informace o jiných národech
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne, jiné národy mne nezajímají

13) Jaké vlastnosti přisuzuješ **Romům**? (1- nejvíce souhlasím s tvrzením vpravo, 7- nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo)

dobry	7	6	5	4	3	2	1	špatny
aktivni	7	6	5	4	3	2	1	pasivni
pocivny	7	6	5	4	3	2	1	necestny
silny	7	6	5	4	3	2	1	slaby
hlasity	7	6	5	4	3	2	1	tichy
klidny	7	6	5	4	3	2	1	vzruseny
prijemny	7	6	5	4	3	2	1	neprijemny
rychly	7	6	5	4	3	2	1	pomalý
velky	7	6	5	4	3	2	1	malý
cisty	7	6	5	4	3	2	1	špinavý

14) Jaké vlastnosti přisuzuješ **Ukrajincům**? (1- nejvíce souhlasím s tvrzením vpravo, 7- nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo)

dobry	7	6	5	4	3	2	1	špatny
aktivni	7	6	5	4	3	2	1	pasivni
pocivny	7	6	5	4	3	2	1	necestny
silny	7	6	5	4	3	2	1	slaby
hlasity	7	6	5	4	3	2	1	tichy
klidny	7	6	5	4	3	2	1	vzruseny
prijemny	7	6	5	4	3	2	1	neprijemny
rychly	7	6	5	4	3	2	1	pomalý
velky	7	6	5	4	3	2	1	malý
cisty	7	6	5	4	3	2	1	špinavý

15) Jaké vlastnosti přisuzuješ **Vietnamcům**? (1- nejvíce souhlasím s tvrzením vpravo, 7- nejvíce souhlasím s tvrzením vlevo)

dobrý	7	6	5	4	3	2	1	špatný
aktivní	7	6	5	4	3	2	1	pasivní
poctivý	7	6	5	4	3	2	1	nečestný
silný	7	6	5	4	3	2	1	slabý
hlasitý	7	6	5	4	3	2	1	tichý
klidný	7	6	5	4	3	2	1	vzrušený
příjemný	7	6	5	4	3	2	1	nepříjemný
rychlý	7	6	5	4	3	2	1	pomalý
velký	7	6	5	4	3	2	1	malý
čistý	7	6	5	4	3	2	1	špinavý

