

# Reflexe výuky multikulturní výchovy učiteli na 1. stupni ZŠ

Bc. Martina Kouřilová, DiS.

---

Diplomová práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Kouřilová, DiS.**

Osobní číslo: **H160287**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Reflexe výuky multikulturní výchovy učiteli na 1. stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k učitelské profesi, multikulturnímu vzdělávání a komunikaci v multikulturní třídě.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů a analýzy dokumentů.**

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

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

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BODNÁROVÁ, Daniela. Multi kultí: menšiny v ČR: metodická příručka pro základní školy. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2009. ISBN 978-80-254-5225-7.**

**CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.**

**GULOVÁ, Lenka. Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4724-2.**

**PATAKIOVÁ, Michala. Pestrobarevný svět, aneb, Multikulturní workshopy pro učitele MŠ a 1. stupně ZŠ. Brno: Nesehnutí, 2014. ISBN 978-80-87217-13-9.**

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

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

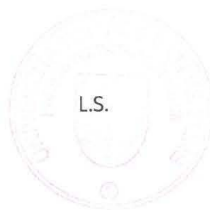
Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017



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



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

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 19.4.2018

.....  
Martha Kudrlová

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 tiskem nejmeně 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, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vyrobené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá výukou multikulturní výchovy, která se realizuje na prvním stupni základních škol. Teoretická část charakterizuje multikulturní výchovy nejen všeobecně, ale i její aplikaci na prvním stupni základních škol. Zabývá se také kompetencemi pedagogů. Cílem praktické části je prozkoumat, jak pedagogové vyučují multikulturní výchovu. Zjistit, jaké metody používají, jak přistupují ke svým žákům a co chtějí žákům předat v rámci multikulturní výchovy.

Klíčová slova: multikulturní výchova, edukace, rámcový vzdělávací programy, pedagogové, metody výuky, menšiny, obsah výuky.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the teaching of multicultural education which is realized at the first level of elementary schools. The theoretical part is focused on multicultural education in general but and on application of multicultural education of elementary schools. It also deals with the competencies of teachers. The aim of the practical part is to examine how teachers teach multicultural education. Moreover, the practical part includes methods which teachers use, how they approach their pupils, and what they want to convey to pupils as part of multicultural education.

Keywords: multicultural education, education, general educational programme, teachers, methods of education, minorities, content of the education.

Velice děkuji Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D., za odborné a obětavé vedení diplomové práce, za jeho vstřícnost, ochotu a poskytnutí mnoho cenných rad a podnětů. Také velice děkuji všem pedagogům, kteří se podíleli výzkumu, a své rodině.

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

# OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA .....</b>	<b>13</b>
1.1 MULTIKULTURALISMUS .....	13
1.1.1 Pluralistický multikulturalismus .....	14
1.1.2 Liberální multikulturalismus .....	15
1.1.3 Kritický multikulturalismus .....	15
1.2 MULTIKULTURALITA V ČR .....	16
1.3 SOUČASNÝ DEMOGRAFICKÝ OBRAZ SPOLEČNOSTI.....	17
1.4 PŘEDSUDKY .....	18
1.5 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA .....	20
<b>2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....</b>	<b>22</b>
2.1 INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUČÁST RVP ZV .....	22
2.2 CÍLE A OBSAH MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ .....	23
2.3 OBSAH MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....	24
2.3.1 Znalosti a intelektové dovednosti.....	24
2.3.2 Sociální dovednost .....	25
2.3.3 Motivačně – snahové a hodnotově-postojové osobnostní charakteristiky .....	26
2.3.4 Psychomotorické schopnosti a schopnosti smyslově-pohybové koordinace a manuální zručnosti.....	26
2.4 ETAPY INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
2.5 METODY MULTIKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
2.5.1 Metody rozvíjející sociální schopnosti.....	29
<b>3 UČITEL VYUČUJÍCÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU .....</b>	<b>31</b>
3.1 SOUČASNÉ POŽADAVKY NA UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	31
3.2 OSOBNOST PEDAGOGA .....	33
3.3 PROFESNÍ KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELE.....	34
3.4 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA NA 1. STUPNI ZŠ .....	36
3.5 VYUČOVACÍ STYL PEDAGOGŮ .....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>4 EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>41</b>



4.1	POPIS VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	41
4.2	VYMEZENÍ CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	41
4.3	VÝZKUMNÁ METODA SBĚRU DAT .....	42
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR A VÝBĚR VZORKU .....	42
4.5	CHARAKTERISTIKA PEDAGOGŮ PODÍLEJÍCÍCH SE NA VÝZKUMU .....	42
4.6	KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC .....	43
4.6.1	Obsah a cíl multikulturní výchovy .....	44
4.6.2	Výuka multikulturní výchovy .....	44
4.6.3	Charakteristika dané třídy .....	44
4.6.4	Osobnost pedagoga .....	44
4.6.5	Etika výzkumu .....	44
<b>5</b>	<b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>46</b>
5.1	KATEGORIE .....	46
5.1.1	Vyučovací předměty .....	46
5.1.2	Metody ve výuce .....	47
5.1.3	Čas věnovaný výuce .....	49
5.1.4	Obsah multikulturní výchovy .....	50
5.1.5	Menšiny ve školách .....	52
5.1.6	Omezující aspekty .....	53
5.1.7	Nevhodné chování .....	54
5.1.8	Osobnost učitele .....	56
5.1.9	Přístup k žákům .....	57
5.1.10	Zkušenost s multikulturní výchovou .....	58
5.1.11	Utváření osobnosti .....	59
5.2	SHRNUTÍ .....	62
5.3	PARADIGMATICKÝ MODEL VÝZKUMU .....	65
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>78</b>

## ÚVOD

Multikulturní výchova je velice aktuální téma dnešní doby. Člověk je dnes součástí světa, který je typický soužitím odlišných sociokulturních skupin. Je nezbytné, aby se společnost naučila tolerovat odlišnosti ostatních a respektovat je a zároveň pochopení těchto odlišností může vést i ke snížení xenofobie. I v České republice velice často zaznamenáváme, že se v našem českém prostředí usazuje mnoho cizinců, kteří se rozhodli v České republice trvale žít. Pro fungování multikulturní společnosti je vhodné vytvořit společenské klima. Ale aby společnost mohla fungovat, začleňovat a přijímat jedince z jiných kultur, je k tomu nezbytná výchova ke společnému soužití. Nedílnou součástí základního vzdělávání v naší zemi je školní vzdělávací program, který zahrnuje průřezové téma – multikulturní výchova. V rámci školního vzdělávání si žák utváří a formuje svou osobnost. Multikulturní výchova si klade za cíl vychovávat takové jedince, které dovedou bez potíží žít s lidmi s jakýmikoliv odlišnostmi, ať už se jedná o rasové, nábožensky, etnicky či jiné odlišnosti. Zároveň posláním multikulturní výchovy je integrovat žáky menšinové společnosti do procesu vzdělávání.

Téma diplomové práce bylo vybráno pro jeho aktuálnost. Stále více se setkáváme v každodenním životě s cizinci. Musíme se vypořádat s kulturními rozdíly, odlišným chováním, rozdílnými názory apod. Výzkum je zaměřen na práci učitelů na základních školách, kteří vyučují na prvním stupni, protože právě oni se každý den musí setkávat s multikulturní výchovu, především pokud mají ve třídě žáka cizí národnosti. I autorka této práce, která je vyučující na prvním stupni základní školy, dennodenně řeší multikulturní rozdíly mezi žáky a odlišnosti různých národností. Stále musí zjišťovat, jestli jedinci jiné národnosti pochopili správně obsah sdělení, vysvětlovat určité chování ostatním žákům, seznamovat žáky s tradicemi a kulturními zvyklostmi jiných kultur. Téma tedy bylo vybráno nejen pro svou aktuálnost, ale i pro osobní zájem a zkušenosti autorky práce. Také proto, že není mnoho literatury, která by se zabývala přímo aktivitami, které lze s žáky v rámci multikulturní výchovy vykonávat. Učitelé mají v rámci školního vzdělávacího programu předat žákům prvky multikulturní výchovy, ale už není zpracován žádný manuál, jak jim to konkrétně předat. Proto je zvolen i výběr této práce, aby bylo možné zjistit, jak se učitelé na různých školách vypořádávají s průřezovým tématem multikulturní výchovy, a jak ji žákům vysvětlují.

Cílem práce je: *„Zjistit na základě rozhovorů, jak pedagogové na prvním stupni základních škol vyučují multikulturní výchovu ve svých třídách.“* Dozvědět se, jaké používají metody a techniky, zda mají ve třídě jedince jiné národnosti, kolik času věnují multikulturní výchově. Jaký je jejich osobní vztah k multikulturní výchově. Zda jejich škola jako vzdělávací instituce učitele podporuje a umožňuje jim pomůcky k realizaci a zlepšení výuky s tímto tématem. Zjistit, jak učitelé integrují žáky jiných kultur do jejich třídy a společnosti.

Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola se zaměřuje všeobecně na multikulturní výchovu, její základní pojmy jako jsou multikulturalita a předsudky. Druhá kapitola se specializuje na multikulturní výchovu na prvním stupni základní školy. Zabývá se dokumenty RVP a výukovými metodami ve školách. Poslední kapitola se orientuje na pedagoga základní školy, zejména na jeho osobnost a postoje k vyučování multikulturní výchovy.

Výzkumná část byla realizována kvalitativním zkoumáním, které se uskutečnilo technikou polo-strukturovaného rozhovoru s učiteli vyučujícími na prvním stupni základní školy, kteří do své výuky zahrnují prvky multikulturní výchovy a seznamují žáky s kulturními odlišnostmi. Po zpracování rozhovorů byla následně provedena analýza a interpretace dat v rámci zakotvené teorie.

Diplomová práce bude přínosem nejen pro učitele, ale pro každého, kdo se ve své praxi setkává s cizinci či kulturními odlišnostmi mezi dětmi, protože tato práce může sloužit zároveň jako příručka, kde najdou rady, doporučení, metody a postupy, jak žákům na prvním stupni základní školy předat prvky a znalosti multikulturní výchovy. Učitelé uvedou své osobní zkušenosti, jak dítě jiné kultury začleňují do společnosti.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Multikulturní výchova v nejširším smyslu vzdělávání se nezabývá jen vzděláváním a vychováváním dětí cizinců, ale týká se to celé společnosti. Účelem multikulturní výchovy je formovat jednotlivce tak, aby dovedl žít v multikulturní společnosti, a aby se uměl zapojit do optimální koexistence různorodých skupin a jednotlivců. Multikulturní výchova je velice širokou problematikou, která se soustřeďuje na různorodé kultury ve společnosti (Janebová, Kasíková, 2011). Multikulturní výchovu nelze realizovat pouze na základě teoretických koncepcí a oborů, ale je žádoucí vycházet ze současného stavu reality (Maňák, 2004).

### 1.1 Multikulturalismus

Multikulturní výchova se nevyvinula jen tak spontánně, nýbrž vznikla následkem naléhání určitých společenských potíží. Především v 60. letech 20. století se kladl v USA velký důraz na zmírňování dlouhodobých rasových konfliktů, např. konflikty mezi bělošskou a černošskou populací. Konflikty se také projevovaly v soužití americké populace s občany jiných etnik, šlo zejména a o imigranty ze Střední a Jižní Ameriky, ale i z Asie, což vytvářelo komplikovanou multietnické situace. Problematické vztahy odlišných etnik se také projevovaly v Kanadě. Důsledkem toho se začaly spatřovat pokusy o pomáhající akce, které mají pomoci i zlepšovat vztahy mezi lidmi odlišných etnik a ras (Průcha, 2011).

V souladu s programy a akcemi, které byly prakticky zaměřené na zlepšování vztahů, se vytvářela teoretická koncepce multikulturalismu. Teorie se postupně rozšířila do všech svobodných zemí, včetně České republiky, zde ovšem až po roce 1989. Koncept zaujal hlavně na politické úrovni. Ke zmíněné koncepci se dnes hlásí každý z představitelů států (Průcha, 2011).

O ideologii multikulturalismu by měl každý pedagog vědět, že:

1. je východiskem multikulturní výchovy. Na této ideologii se zakládají současné modely pro školní výuku.
2. Oproti všem snahám je v dnešní době tato ideologie vystavována četným kritikám, které jsou zdůvodněny tím, že multikulturalismus v praxi neexistuje, neboť je pouze vizí (Průcha, 2011).

Pojmem multikulturalismus se chápe ideál realizované tolerance a respektu k něčemu jinému a odlišnému. Pro spravedlivé realizování multikulturalismu je uznávání rozdílů mezi lidmi, odlišnosti jednotlivců, skupin i celé společnosti. Multikulturní společnost je společnost, která se vyznačuje tím, že různé kultury existují vedle sebe ve vzájemné interakci a komunikaci. Na základě toho dochází ke vzájemným vlivům a kulturnímu obohacení. (Jirásková, 2006).

Nelze zaměňovat pojem multikulturalismus s pojmem multikulturalita. Protože termín multikulturalismus pojmenovává danou teorii a ideologii, kterou můžeme přijímat i odmítat. Na druhou stranu multikulturalita je termín popisující reálný stav existence odlišných kultur, ras, etnik a náboženských skupin ve světě. Multikulturalita je objektivní, a také nezávislá na názorech a postojích lidí (Průcha, 2011).

Podstata multikulturalismu je založena na faktech:

- Všechny kulturní skupiny jsou originální a specifické, a přesně takto by měly být vnímány a respektovány ostatními kulturami.
- Každá kultura má stejné hodnoty jako každá jiná kulturní skupina, a mělo by ji být umožněno rozvíjet svou historii, a své civilizační kořeny.
- Každý jedinec z jakékoli kulturní skupiny má právo se vzdělávat a má mít stejné postavení a stejné možnosti jako i další jedinci jiných kultur (Průcha, 2011).

Multikulturalismus rozhodně není jednotné ideové hnutí, ale už v šedesátých letech minulého století se rozvíjel a postupem času se rozdělil na několik myšlenkových směrů. Tyto proudy se však liší. Nové směry většinou vznikali jako kritika předešlých proudů (Moree, 2008). Autorka Moree (2008) považuje za určující tři směry: Pluralistický multikulturalismus, liberální multikulturalismus a kritický multikulturalismus.

### **1.1.1 Pluralistický multikulturalismus**

Charakterizuje tradiční pojetí multikulturalismu. Pojetí pluralistického multikulturalismu je blízké politicko-filosofické koncepci, která se nazývá komunitarismus. Kultury jsou v tomto směru chápány jako uzavřené skupiny, které jsou potřeba podporovat. Kulturní různorodost pak vzniká jako hodnota sama o sobě a stává se z ní kritérium pro společenský vývoj. Pluralistický multikulturalismus za svou základní jednotku společenského systematizace určuje skupinu nebo komunitu, která je podstatná pro svou jednotnou kulturu a jedinečnou kolektivní identitu (Moree, 2008).

Tento proud klade důraz na rozvoj „multikulturní gramotnosti“ v oblasti vzdělávání. Všichni jedinci ve společnosti si osvojují znalosti zaměřené na specifika jednotlivých sociokulturních skupin. Členové minoritních skupin jsou naopak seznámeni se společenskými mechanismy majoritní skupiny. Tento směr inklinuje především ke tradicím jednotlivých skupin, aniž by se zaměřoval na rovné postavení všech, například v oblasti vzdělávání. Směr uznává univerzalistické principy, které vedou k nepřijatelné asimilaci kulturních odlišností (Moree, 2008).

### **1.1.2 Liberální multikulturalismus**

Liberální multikulturalismus sleduje podobné cíle v rámci uznávání specifických charakteristik různých kulturních skupin, jenže hlavním cílem je integrace jedinců a vytvářet občanské společenství rovnoprávných jedinců. Tento směr se specifikuje na rovnost přístupu ke zdrojům. Posláním daného proudu je respekt k lidské humanitě a společným příslušnostem při prosazování liberálních ideálů, které se opírají o zásady rovnosti a otevřené příležitosti pro všechny, kteří mají pozitivní přístup se začlenit a uplatit se v dané společnosti (Moree, 2008).

Liberální multikulturalismus se jednoznačně vymezuje proti nacionalistickým snahám, protože znevýhodňují členy minorit z důvodu jejich příslušnosti k odlišným kulturám nebo společenským strukturám nehledě na jejich občanství. U tohoto směru se připouští možnost pozitivní diskriminace v podobě přidělení specifických práv pro různé kulturní skupiny, ale jen v rámci přechodného stavu (Moree, 2008).

### **1.1.3 Kritický multikulturalismus**

Kritický multikulturalismus je jedním z nejmladších směrů multikulturalismu. Proud vznikl jako reakce na kritiku a vymezuje se proti praktikám, které prosazují předešlé zmíněné směry. Poselstvím kritického multikulturalismu je uvědomění si rozdílnosti perspektiv a pochopení toho, jakým způsobem se tvoří naše hodnoty, identita a náš pohled na svět (Moree, 2008).

Cílem tohoto směru je poukazovat na nerovnosti v přístupu ke zdrojům i vzdělávání některých minoritních skupin. Také představuje, jaký je vliv mocenských mechanismů na vznik socio - ekonomické rozvrstvenosti. Koncept se snaží o nápravu nerovnosti pomocí solidarity, která poskytuje uchování rozdílnosti a dává možnost jít společným cílem

každému členovi společnosti. Kritický multikulturalismus se v praxi zabývá studiem vzniku rasismu, sexismu a třídní nerovností (Moree, 2008).

## 1.2 Multikulturalita v ČR

Náš stát má velice pestrou praxi z hlediska multikulturalismu. V roce 1918 založením státu vzniklo kulturně smíšené společenství, které bylo založené na česko-slovenském partnerství. Avšak toto propojení se neobešlo bez napětí, které nakonec roku 1939 vyústilo k odtržení. Na konci dvacátých let byl zaznamenán pokles v multikulturním napětí, ale s příchodem hospodářské krize a vypuknutím druhé světové války se napětí opět vyostřilo ([www.czechkid.cz](http://www.czechkid.cz)).

Pro ČR byla zásadní změna v devadesátých letech, kdy po roce 1989 spustily politické změny vlnu nejen dočasných pracovních migrací, ale i trvalého přistěhovalectví. Česká republika, odkud lidé převážně odcházeli, se stala zemí imigrační, kam přicházelo stále více přistěhovalců (Tollarová, Hradečná, Špirková, 2013). První dekádu devadesátých let minulého století lze rozdělit na tři základní migrační období. První období se zaměřuje na návratovou migraci, která je zakončená vznikem České republiky, jež je spojeno česko-slovenskou migrací. Druhé období je charakterizováno posílením migračních vazeb s dalšími státy. Třetí období symbolizuje redukci intenzity mezinárodní migrace. Česká republika však za několik let dobehla západní státy, které prošly migrační reformou už několik let dříve. Šlo o změny, které ovlivňovaly politický vizový režim, ekonomické možnosti, rodinné vztahy jedinců (Částková, 2014). Z hlediska postupu formování rozděluje Barša (2005) migrační politiku na tři etapy.

První období probíhalo od roku 1990 do roku 1995, kdy přístup k migraci se nesl v duchu porevoluční doby a dovoloval každému vstoupit na naše území státu (Barša, 2005). Zákon č. 123/1992 Sb. o pobytu cizinců na území České a Slovenské Federativní Republiky (nyní zrušen a nahrazen zákonem č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů), který je účinný od roku 1992 se snažil o evidenci migrace, aby potlačili nelegální způsoby migrace. Díky tomu se ČR stalo státem velkých možností a příležitostí s minimálně regulovaným přílivem cizinců (Barša, 2005). Období je specifické návraty emigrantů nejen z vyspělých států, ale i z komunit východní Evropy. To vše bylo výsledkem situace vedoucí ke vzniku problematiky přípustnosti etnicky výběrové imigrační politiky (Částková, 2014).



Druhá etapa trvající od roku 1996 do roku 1999 je typická zpřísněním zákonů i praxe. Z důvodu velkého růstu nezaměstnanosti a viditelné dopady migrace a různé požadavky EU. Tou dobou se Česká republika snažila o vstup do EU, který byl spojen s harmonizací s jejími předpisy, a bohužel už nezbyl čas na vytvoření národní migrační strategie. Výsledkem je spontánní vznik migrační politiky. Trendem toho období je vznik nového azylového zákona č. 325/1995 Sb., o azylu, který dosáhl dočasného zastavení imigrace. Ale umožnilo to příležitostným imigrantům stát se potencionálními českými občany s tou podmínkou, že po deseti letech na našem území ČR, mohou požádat o trvalý pobyt (Částková, 2014).

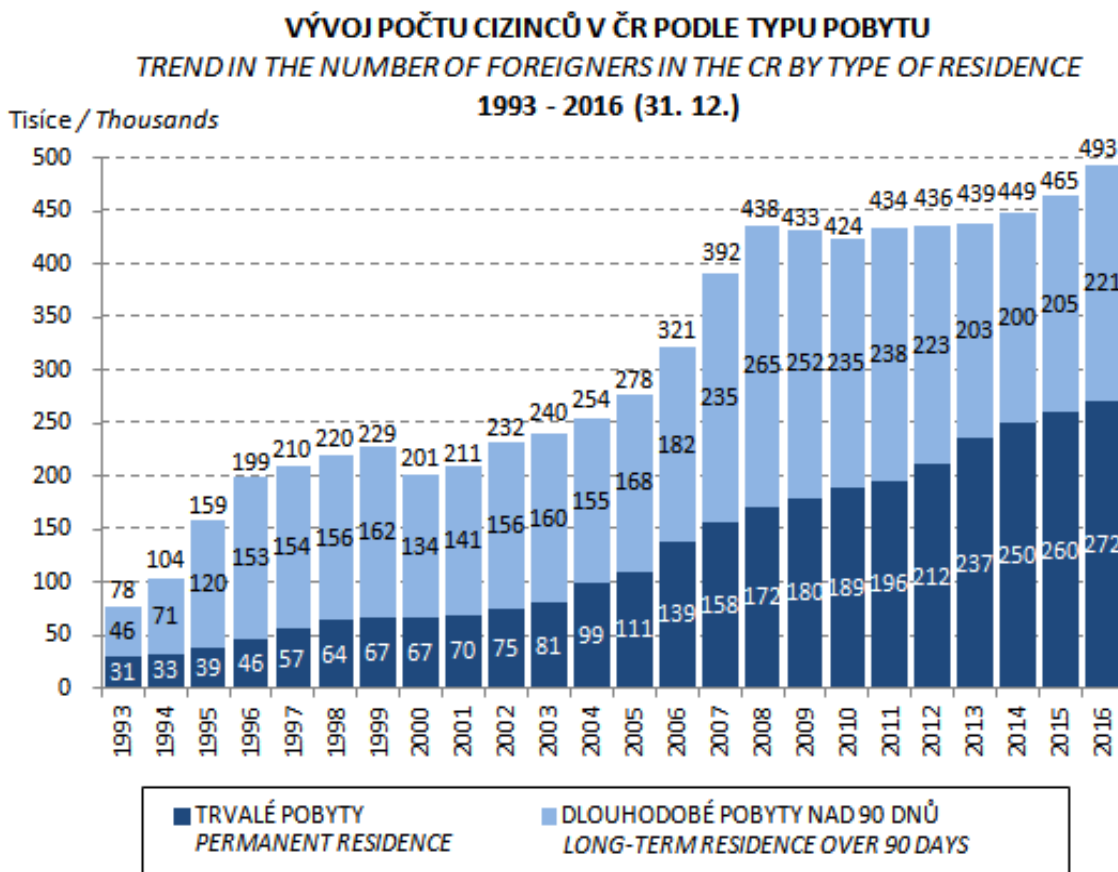
Třetí období se datuje od roku 1999 až po současnost. Dílčí problémy migrační politiky, které byly ovlivněny nejen EU, se začaly řešit na přelomu století. Nyní odstartovala změna celkového postoje k dané problematice migrace k systematickému souboru přístupu a řešení. Přestává se řešit jak implementovat migrační politiky, nýbrž hlavním tématem je, jakým způsobem je lze ovlivnit, a jak se k tomu postavit. Zásady politiky v oblasti migrace cizinců jsou novým stanoveným přístupem, jenž toto usnesení důležitým indikátorem kvalitativní transformace, jak lze přistupovat k přistěhovalectví. Avšak dodnes neexistuje žádná vládní strategie, která by přinesla dlouhodobý přínos státu. Nyní migrační politiku ovlivňuje hospodářská krize, která je významným činitelem a zasáhla nejen ČR, ale celý svět (Částková, 2014).

### 1.3 Současný demografický obraz společnosti

V posledních desítkách let dvacátého století byla pro Českou republiku charakteristická monokulturní složení naší společnosti. Dnes už tomu tak není. Nejen vznikem EU, ale i vstupem ČR do EU, to nese následky politických, legislativních a kulturně sociálních změn, které jsou pro celou Evropu. Poté se Česká republika stala národnostně heterogenní zemí, kde se odráží prolínání i jiných kultur i hodnot a postojů. Tím, že se změnilo složení obyvatelstva, se přetvořil ráz české společnosti i zároveň obohatili českou kulturu, tak to vedlo i k velkému nepochopení a neklidu (Částková, 2014).

Po revoluci postupně rostl počet legálních imigrantů. V posledních letech množství mírně kolísá v důsledku společenských stanov a státní legislativě (Částková, 2014). To také ukazuje následující tabulka (graf č. 1), která znázorňuje vývoj počtu cizinců v ČR od roku 1993 po rok 2016 podle pobytu ([www.czso.cz](http://www.czso.cz)). Z grafu dále vyplývá, že počet cizinců

s dlouhodobým pobytem nad 90 dnů mírně klesá. Tak cizinců, kteří mají trvalý pobyt na území České republiky, přibývá.



Obrázek 1 Vývoj počtů cizinců v ČR dle typu pobytu (zdroj: www.czso.cz)

V České republice jsou celkem 4 % populace, kterou tvoří cizinci. Tím se naše republika stává jedním z nejhomogennějších států v Evropě. Multikulturní situaci na našem území ovlivňují nejen cizinci, ale také romské etnikum (Částková, 2014).

## 1.4 Předsudky

Je všeobecně známo, že každý dospělý jedinec má své předsudky v tom, jak hodnotí odlišné národy, rasy a náboženské skupiny. Jejich předsudky zároveň mohou ovlivnit i jejich chování k těmto odlišným skupinám. Ale jak to vnímají děti?

Vzdělávací programy a jiné oficiální dokumenty se snaží o to, aby mládež byla vychovávána k tomu, aby si neosvojovala předsudky vůči jiným národnostním či rasovým

menšinám apod. Právě dokument RVP ZV školám stanovuje, že mají právě v rámci multikulturní výchovy žákům předat schopnost vyhnouti se rasové či jiné intoleranci, diskriminaci, xenofobii apod., neboť příčinou jsou právě předsudky a stereotypy (Průcha, 2011).

Z pohledu psychologie jsou předsudky hodnotící postoje. Charakteristickou vlastností je, že jsou to předpojaté postoje, neboť se neopírají o žádnou objektivní znalost lidí ani jevů, které se k nim vztahují. Předsudky jsou subjektivní názory a úsudky, které jsou značně emočně nasycené. Jsou to situace, kdy lidé věří příběhům jiných vypravěčů, i přesto že si mohou být vědomi, že hodnocení, které je jim vyprávěno, nemusí platit všeobecně na všechny z populace. (Průcha, 2011). Předsudky nás nutí vnímat a reagovat na vše neznámé, cizí a jiné jako na potenciálně nebezpečné (Petrucciiová, 2010). Děje se to z toho důvodu, že člověk, který sdílí své předsudky o jiné národnosti, rase, etniku či jiné skupině, tak není schopen akceptovat racionální argumenty, které jeho předsudky vyvracejí. Nejčastější předsudky jsou vůči lidem etnických a rasových skupin, kdy sdílené názory jsou vztahovány na všechny příslušníky té dané odlišné skupiny (Průcha, 2011).

Mnoho výzkumů, které se konaly v různých zemích, ukázalo, že u dětí a mládeže existují určité předsudky a stereotypy vůči etnickým, rasovým i náboženským skupinám. Ale nelze vysvětlit, proč se tomu tak děje, neboť nedovedeme odpovědět na otázky: V jakém věku si děti osvojují tyto předsudky? Z jakých zdrojů děti čerpají etnické a rasové předsudky? Jak ovlivňuje školní vzdělávání utváření či přeměnu těchto předsudků? Kdybychom dovedli na tyto otázky najít odpověď, realizace multikulturní výchovy by byla v lepší, příznivější situaci, než jak je tomu dnes. Pro vznik a vývoj předsudků je zásadní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. V procesu enkulturace si dítě osvojuje nejen „pozitivní“ hodnoty, normy, tradice, zvyky, ale také si osvojuje „negativní“ informace dané společnosti, včetně předsudků a stereotypů. Každí dítě si osvojuje etické či rasové předsudky primárně od svých rodičů a příbuzných. Už v předškolním období dovede dítě rozpoznávat rozdíly mezi etnickými či rasovými skupinami. Většina výzkumů dokazuje, že sociokulturní profil rodiny značně ovlivňuje vznik rasových předsudků u dětí. Rasové předsudky se nejčastěji vyskytují u dětí vyrůstajících v rodinách, které mají nižší socioekonomický status či nižší úroveň vzdělání jejich rodičů (Průcha, 2011).

## 1.5 Multikulturní výchova

*„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 i 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: 15).“*

Multikulturní výchova má těžký úkol, neboť musí působit na hluboce zakotvené postoje a hodnotové orientace lidí a jedinců různých etnických a národnostních skupin. Ale také se musí opírat o vědecká zjištění a teorii (Průcha, 2011).

Multikulturní výchova je praktickou edukační činností, která se realizuje ve školní výuce. Do některých vyučovacích předmětů jsou zahrnuty oblasti, které popisují charakteristiku jiných kultur, snahu o tolerantní postoje k jedincům jiných etnik a ras a poznávání jiných národů apod. Multikulturní výchova se ovšem nemusí realizovat pouze ve školním prostředí, ale také v rámci osvětových akcí, v muzeích, na výstavách, v literatuře různých vládních i nevládních organizací na úrovni národní i mezinárodní. Např. mohou to být mezinárodní výměnné pobyty studentů, učitelů organizované EU, ale také to může být spolupráce mezinárodních škol, měst, obcí, regionů (Průcha, 2011).

Pro multikulturní výchovu není důležitá jen praxe, ale charakteristickou je i velice rozvinutá teorie, která vychází z různých vědeckých disciplín, jako jsou např. etnologie, interkulturní psychologie, srovnávací sociologie, historie, teorie komunikace. Při komplexním porozumění multikulturní výchově je potřeba čerpat a nahlížet z interdisciplinárního pohledu (Průcha, 2011).

V rámci multikulturní výchovy jsou realizovány různé empirické výzkumy, které jsou prováděny především v zahraničí, které poskytují nálezy o příslušných úsecích objektivní reality. Jsou prováděny výzkumy jevů jako např. postoje příslušníků jedné etnické nebo jazykové skupiny vůči příslušníkům jiných etnických skupin; problémy vyučování dětí imigrantů v hostitelské zemi; příprava učitelů a studentů učitelství na vzdělávání cizinců v českých školách apod. (Průcha, 2011).

Aby všechny již zmíněné oblasti – edukační činnosti, vědecké teorie a výzkum – musí se opírat o podpůrná zařízení – vědecké instituce, informační centra, odborná literatura aj.

Multikulturní výchova má vyjmenovaná podpůrná zařízení zavedená v mnoha zemích, a to i na mezinárodní úrovni. Je mnoho odborných časopisů, které se specializují na danou problematiku nebo na úzce související témata, budují se informační centra a databáze pro multikulturní výchovu, a konají se mezinárodní konference o této problematice (Průcha, 2011).

Výchova, která se uskutečňuje v pedagogickém procesu, se konkretizuje na hodnotovou, emocionální stránku osobnosti. Platí to i pro multikulturní výchovu. Do výuky je vhodné zařazovat i racionální stránku. V různých vyučovacích předmětech si žáci osvojují poznatky nejen o své vlastní kultuře, ale také se dozvídá o jiných kulturách, jak v dnešní době existují, nebo jak se v dávných dobách vyvíjely. Žák prostřednictvím multikulturní výchovy získává komplexní obraz světa, rozdělený do jednotlivých kulturních souborů v oblastech iracionálních, emocionálních, hodnotových, ale i racionálních a vědomostních. Vědomosti jsou pro žáka důležité z pohledu rozhodování, kdy záleží na žákovi, jestli se rozhodne pro humanitní pojetí rovnoprávných vztahů mezi různými kulturami, nebo si osvojí názory jiných lidí. Rozhodně pedagog nesmí vnucovat své názory a postoje (Balvín, 2012).

## 2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V České republice se vývoj vzdělávací politiky odvíjí od celosvětových událostí ve společnosti. Vzniklé změny lze klasifikovat do dvou základních etap. První etapa probíhala v letech 1990 – 1993, kdy šlo o tzv. Etapu základních koncepčních změn. Na to navázala Etapa zahájení aktivní vzdělávací politiky, která trvá dodnes (Částková, 2014).

Na tvorbě nového školského zákona se podílelo několik strategických dokumentů. Prvním dokumentem je České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropy, tzv. Zelená kniha. Druhým dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. A dalším důležitým dokumentem jsou Rámcové vzdělávací programy. Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu je mezinárodní komise, která udává doporučení na nové pojetí cílů a strategií vzdělávání RVP ZV (Částková, 2014).

### 2.1 Interkulturní vzdělávání jako součást RVP ZV

Nové strategie vzdělávání vyplývají z RVP ZV, které se staví na klíčových kompetencích jedince, na vzájemné provázanosti edukačního obsahu s uplatněním nabitých znalostí a dovedností v reálném životě, také posilují celoživotní vzdělávání. Podstatné je také úsilí o pedagogickou autonomii vzdělávacích institucí a profesní odpovědnosti kantorů za výsledky edukace (Částková, 2014). RVP ZV definuje základní cíle vzdělávání takto: „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání (www.msmt.cz).“ Na jednotlivých školách se aplikuje RVP ZV prostřednictvím školních vzdělávacích programů (Janebová, Kasíková, 2011).

RVP ZV stanovuje průřezové téma - Multikulturní výchova, které zahrnuje principy a zásady interkulturního vzdělávání. Elementy multikulturní výchovy by se měli vyskytovat v různých edukačních okruzích a být součástí vyučovacích předmětů. RVP ZV povoluje i vytvoření samostatného předmětu, ale někteří odborníci tuto možnost odmítají z důvodu nadměrně zvýšeného kvanta učiva a znalostí, jež si žák musí osvojit (Částková, 2014).

Průřezové téma obohacuje dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání v oblastech vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Také je stanoveno pět výchozích tematických oblastí, a jsou to Kulturní diference, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita a Princip sociálního smíru a solidarity. Každá škola při výběru a realizaci

daných tematických okruhů vychází ze současné situace ve škole i společnosti, ale při výběru se mohou také vyjádřit učitelé i žáci, popřípadě rodiče (Částková, 2014). Multikulturní tematika je začleňována do vzdělávacích oblastí – Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura (www.msmt.cz).

Resumé interkulturního vzdělávání vyplývá ze sociologické, kulturologické a psychologické báze. Mezi aplikované disciplíny zahrnuje např. trénink interkulturní konverzace, lingvistiku, interkulturní management a interkulturní vyjednávání. Sociologie, psychologie, etika, právo, historie, biologie aj. jsou příbuznými obory. Předmětově se zabývá problematikou člověka a jeho prostředím, mezilidských vztahů, lidské identity a celkově globálními problémy společnosti (Částková, 2014).

Účelem multikulturní výchovy je, aby k cílům směřovala celá škola, to zahrnuje principy rovnosti, vzájemné tolerance, respektu a úcty. Všichni pedagogové mají ve školním prostředí tvořit prostředí, které uznává zmíněné principy a prolíná je do všech vyučovacích předmětů. Ale z důvod obtížnosti vytvářet atmosféru tolerance, kooperace a všestranného respektu a zároveň jsou velice přeplněné osnovy vyučovacích předmětů, tak na multikulturní výchovu nezbývá příliš moc času. Proto je vhodnější multikulturní výchovu nejprve zařazovat jen v jednom či ve dvou předmětech humanitního zaměření, například v českém jazyce (Buryánek, 2002).

## 2.2 Cíle a obsah multikulturní výchovy na 1. Stupni ZŠ

Dnešní doba je charakteristická prolínáním kultur. Lidé z různých zemí začali cestovat za poznáním jiné krajiny a kultury, zvýšila se tedy migrace. Ve školních třídách se setkávají žáci z různých odlišných prostředí. Každý tento žák si sebou nese své návyky, zájmy a mateřský jazyk. Každé dítě je srozuměno s jinými pravidly, uznává hodnoty své kultury a může mít celkově jiné jednání a cítění. Z toho vyplývají otázky, zda se české dítě nebude cítit ohroženo? Dokáže přijmout spolužáky např. jiné pleti? Dovede své odlišné spolužáky respektovat? Může se z nové skutečnosti obohatit? Otázek je to mnoho, ale lze je ovlivnit cílevědomým působením na žáky k přijetí a chápání odlišných kultur právě prostřednictvím multikulturní výchovy, která vede žáky k informovanosti o jiných kulturách a aktivnímu zapojení se. Aby se mohlo dosáhnout celkového cíle, je nutno nejprve splnit dílčí cíle, které směřují od pasivních postojů k aktivní participaci.

Multikulturní chápání startuje tolerancí jako pasivním postojem, upevňuje si aktivnější snahu o procítění odlišných pohledů. Pro dosažení konečného cíle si vyžaduje systematickou a cílevědomou multikulturní výchovu na každém stupni školy. Z důvodu, že na prvním stupni si žáci formují a rozvíjí své poznání, schopnosti, postoje a hodnoty, zaujímá v primárním vzdělávání pevné místo. Cíle multikulturní výchovy zahrnují všeobecné cíle výchovy, kdy se jedná o cíle poznávací, postojové a psychomotorické cíle výchovy (L'uptáková, 2004)

Poznávací cíle vedou k osvojení si znalostí a intelektuálních zručností, které jsou obsahem multikulturní výchovy. Postojové cíle vedou k rozvoji sociální zdatnosti a motivačně-snahových a hodnotovo-postojových osobnostních charakteristik. Oblast dovedností a návyků potřebných pro utváření kulturních hodnot materiálního a duchovního charakteru zahrnují cíle psychomotorické výchovy (L'uptáková, 2004).

Cílem výuky multikulturní výchovy je seznamovat žáky s různými kulturami, prohlubovat jejich poznání vlastní identity, rozvíjet smysl pro respekt a nacházet způsoby pro společnou interakci s odlišnými kulturami. Na základě toho si bude žák lépe uvědomovat svojí vlastní kulturní identitu, a také tradice, hodnoty a postoje. Pokud si bude žák uvědomovat svou vlastní identitu, bude následně lépe chápat odlišnosti u jiných kultur. U menšinového etnika obohacuje jejich kulturní zvláštnosti a zároveň seznámení se s kulturou celé společnosti. Majoritní skupina poznává základní zvláštnosti jiných národností, které žijí ve stejném státě. Obě skupiny mohou nacházet vzájemný respekt, toleranci, společné aktivity i spolupráci. Multikulturní výchova se také zabývá mezilidskými vztahy ve škole, vztahy mezi školou a rodinou, ale i vztahy školy s místní komunitou (Kolektiv autorů, 2008).

## **2.3 Obsah multikulturní výchovy**

Obsah multikulturní výchovy je souhrn žádoucích poznatků, dovedností, postojů a hodnot, ke kterým směřují již zmíněné cíle (L'uptáková, 2004). Do obsahu jsou zařazeny:

### **2.3.1 Znalosti a intelektové dovednosti**

Každý žák na prvním stupni základní školy by měl získat potřebné všeobecné a konkrétně zaměřené informace podstatné pro multikulturní chápání. Žák by si měl osvojit intelektové dovednosti neboli schopnosti pochopení smyslu, důsledku, příčiny, podstaty a kontextu



mezi vlastnostmi věcí a jevů, ale i získat schopnost pochopení složitějších myšlenkových operací jako např. třídít, analyzovat a zdůvodňovat. Zmíněné dovednosti žák rozvíjí pomocí cílových skupin. První cílovou skupinou je osvojení si základních historických událostí svého národa a kultury, a také poznat historii národa a kultury svých spolužáků. Žák by se měl dozvědět a umět vyjmenovat nejvýznamnější historické události svého národa a kultury a poznat základní fakta o kulturách svých spolužáků z jiných menšin. Měl by umět svými slovy vyjádřit, jaký význam mají historické události pro současnost (např. Cyril a Metoděj – písmo). Dále mít povědomí o historickém a současném rozdělení světa, jako jsou hranice, rozmístění národů apod. V rámci této cílové skupiny se má žák dále dozvědět a poznat známé kulturní památky, další materiálně kulturní hodnoty ve svém nejen blízkém okolí. Sem zahrnují např. zámky, hrady, muzea apod. A v neposlední řadě se sem řadí poznání národních tradic, zvyků a dalších duchovních hodnot národa a zdůvodnění jejich významu pro současnost. Umět objasnit původ svého mateřského jazyka (L'uptáková, 2004).

Druhou cílovou skupinou je osvojení si geografických poznatků o svém národě, ale i národech svých spolužáků, ke kterým patří. Takže by si měli umět vysvětlit vztah způsobu života lidí a podmínek prostředí a třídít vztahy mezi člověkem jeho prostředím. Především děti musí umět popsat polohu České republiky v rámci Evropy a její sousední státy. A také začlenit své město či obec do krajského členění České republiky (L'uptáková, 2004).

Třetí cílovou skupinou je osvojení si základních demografických poznatků o svém státě, ale opět i o státě svých spolužáků, ze kterých oni přichází. Žáci odliší národy, etnika a rasy žijící na území České republiky a zjišťují jejich historické souvislosti. Žák vyjmenuje jazyky, které se používají v našem státě, a také vyjmenují náboženství, které vyznávají lidé na našem území (L'uptáková, 2004).

Poslední cílovou skupinou je osvojení poznatků v rámci poznání vlastní identity a občanské uvědomělosti. Posláním této části je poznat svou rodinu, rodokmen, zjišťovat původ a základní vztahy v rodině a příbuzenstvu (L'uptáková, 2004).

### 2.3.2 Sociální dovednost

Tyto cíle sledují rozvoj několika oblastí sociální dovednosti. Rozvíjí komunikační, přátelské, speciálně-situační dovednosti a zručnost řešit sociální problémy. Klasifikací těchto oblastí se věnuje Š. Švec (Švec, 2002), který definuje, že k následným cílům

zaměřených na interkulturní dialog a multikulturní soužití, by měl žák zdokonalit schopnosti aktivního naslouchání a naučit se správně a dobře komunikovat. Měl by umět poznávat lidi a porozumět jim. Především je důležité zvládnout řešit konflikty asertivně. Do tohoto cíle také patří spolupráce s ostatními spolužáky a lidmi, rozdělit si úkoly, efektivně si stanovit cíle, být aktivní a podporovat druhé a utvářet mezilidské vztahy. Umět pozitivně hodnotit nejen sebe, ale i druhé, umět vyjádřit pochvalu, obdiv a ocenění i vyjádří své pocity a emoce. S tím souvisí zvládnutí a kontrola nad svými emocemi a učí se asertivnímu chování. To je spjaté s přijetím kritiky od jiných lidí a naopak i obhajoba svého vlastního názoru (L'uptáková, 2004).

### **2.3.3 Motivačně – snahové a hodnotově-postojové osobnostní charakteristiky**

Tato oblast cílů multikulturní výchovy směřuje k výchově člověka, který bude mít úctu sám k sobě, bude věřit ve vlastní hodnotu i hodnoty svého kulturního společenství a bude hrdý na své kulturní tradice. Žák si bude uvědomovat svou příslušnost ke svému národu, etniku, náboženské skupině apod. Bude si vážit své rodiny, kterou bude ochraňovat. Žák pozná přesvědčení o rovnosti všech lidí a bude si vážit lidských hodnot – lásky, míru, zdraví, pomoci a porozumění. Uvědomuje si a akceptuje odlišnosti různých kultur a vnímá tyto odlišnosti jako přínos. Především bude žák respektovat práva a zákony a tolerovat jakékoliv náboženské vyznání a bude odmítat jakékoliv diskriminační chování a nespravedlnost. Bude si všimnat hmotné i nehmotné kulturní hodnoty a uvědomovat si potřebu vzájemné pomoci a spolupráce lidí, národu apod., neboť si uvědomuje potřebu sociální sounáležitosti (L'uptáková, 2004).

### **2.3.4 Psychomotorické schopnosti a schopnosti smyslově-pohybové koordinace a manuální zručnosti**

Cíle multikulturní výchovy také směřují k rozvoj i zrakových a sluchových vjemů, které umožňují estetický zážitek a prožití kulturních hodnot, kam lze zahrnout hudební dílo, výtvarné dílo, literární dílo i lidové tradice. Ale také rozvíjí schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné pro tvorbu kulturních produktů. Cíle směřují k žákovi, který bude otevřeně vnímat kulturní hodnoty materiálního a duchovního charakteru, bude rozlišovat a oceňovat produkty jiných kultur. Zároveň bude tvořit nové kulturní hodnoty v možnostech dětských schopností a možností, kdy se inspiruje vlastním vnímáním světa (L'uptáková, 2004).

I výuka multikulturní výchovy se musí řídit zásady výuky, mezi které patří podpora kreativní atmosféry ve třídách, dávání podnětů pro vyvolání důvěrné atmosféry a kooperace. Výuka by měla vycházet z deduktivní metody a z vlastních zkušeností žáků. Zásadou je také komunikace o aktuálním a přitažlivým tématu, předkládat žákům příklady z jejich bezprostředního okolí. Dát každému žákovi možnost pro sebevyjádření a snažit se každému věnovat pozornost. Důležité je pracovat s konfliktem, zásadně ho neignorovat, ale řešit ho a diskutovat o tom. Vést žáky k vyjasňování stanovisek a vyzdvihovat styčné body odlišných názorů a hledat s nimi kompromisy. Aktivitu nejen realizovat, ale také si najít čas na hodnocení aktivit, žáci by měli vyjadřovat své pocity a myšlenky (Buryánek, 2002).

## 2.4 Etapy interkulturního vzdělávání

Vývoj osvojování si interkulturních kompetencí je spletitý dlouhodobý proces, při kterém mohou žáci opakovaně měnit své názory a postoje, které jsou zakotveny pro celou společnost. Multikulturní výchova je sice propojená se všemi vzdělávacími oblastmi RVP ZV, ale přesto nejsou ustanoveny žádné jednotné etapy ani postupy, jak si dané téma osvojit. Každý jednotlivý učitel má v kompetenci si sám rozhodnout o konkrétních tématech a postupech. Návodem je mu pouze dokument RVP, který definuje přínos a očekávané výstupy konkrétního tematického okruhu (Částková, 2014). Fáze interkulturního vzdělávání vyplývají z principů fází vyučovacího procesu – tabulka č. 1.

Fáze vyučovacího procesu	Fáze interkulturního vzdělávání
Žák dostává informace.	Žáci si sami sebe představují zvnějšku.
Žák si utváří vztahy mezi terminologií.	Žák porozumí světu a éře, jež v ní žije.
Žák pracuje s učivem, ověřuje soudružnost a pravdivost výroků.	Žák poznává jinou realitu – poznává jiné pohledy na svět, způsoby chování a myšlení.
Žák porozuměl tomu, že nabyl novou znalost i jakým způsobem ji získal.	Žák začíná chápat kulturní různorodost jako kladný jev.

Tabulka 1 Srovnání fází vyučovacího procesu s fázemi interkulturního vzdělávání (Částková, 2014)

První fáze se orientuje na hodnocení kladů a záporů v závislosti s pochopením našeho světa, společnosti, životního stylu, našich tradic a zvyků. Usiluje o zjištění existence různých pohledů a názorů, jež je co nikoli posuzovat jako negativní, ale jen jako odlišné. V této fázi žáci pracují s pojmy „normální“ a „samozřejmý“ z mnoha úhlů pohledů vnímání (Buryánek, 2002).

Druhá fáze umožňuje žákům ty informace a praktické zkušenosti, aby dovedli pochopit svět, jeho rozmanitost, vývoj a propojenost kultur. Cílem je porozumění tomu, že vzájemné ovlivňování a střetávání dovede být inspirací a může určitým způsobem ulehčit existenci lidských kultur. Tato etapa je pro žáky velice důležitá, protože zde začínají přemýšlet nejen v evropských, ale i globálních souvislostech a měli by umět komparovat způsoby přemýšlení skrz kontinenty i jednotlivé časové úseky (Buryánek, 2002).

Rozvoj způsobu myšlení je součástí třetí etapy. Každý žák by měl být schopen kritické analýzy zpřístupněných zdrojů a informací, které vedou k tomu, že neexistuje žádná „nadřazená“ a „podřazená“ kultura. Ba naopak by se měli zaobírat pozitivními a negativními aspekty jednotlivých kultur (Buryánek, 2002).

Čtvrtá fáze, tedy poslední etapa vede žáky k porozumění potenciálu jeho vlastní kultury a porozumět jejich kladným aspektům. Současně jsou žáci vybízeni k neustálému hledání zdrojů, strategií a způsobů, jak odolávat pocitům nebezpečí a strachu z jinakosti. Celkovým cílem je tedy prosazování prospěšnosti a obohacování kulturních kontaktů (Buryánek, 2002).

Tyto všechny fáze nejsou rozhodně otázkou pouze pro základní školy a rozhodně ne pouze pro první stupeň základní školy, neboť specifická charakteristika žáků mladšího školního věku – jejich úroveň myšlení a poznání, zcela nedovede osvojit všechny dílčí stupně. Dosažení dané fáze poznání žáků na prvním stupni základní školy je podmíněno několika vnějšími a vnitřními činiteli. Ovšem pro žáky prvního stupně je optimální a splnitelná pouze první etapa (Částková, 2014).

## 2.5 Metody multikulturního vzdělávání

Pro komplexnost multikulturního vzdělávání, kdy jde především o ovlivňování vnitřních myšlenkových procesů, postojů, ale i hodnot žáka, jsou nezbytnou nutností určité didaktické metody. Hlavním principem než kdekoliv jinde, je aktivní zapojení žáků. Implementují se především aktivizační didaktické metody, které upřednostňují reflexi,

sebereflexi a právě to aktivní zapojení žáků do specifických případů s tematikou diverzity. Vzhledem k velice širokému tematickému celku multikulturní výchovy, lze kombinovat didaktické metody napříč tématy (Částková, 2014).

Podle Skalkové (2007) je didaktickou metodou konkrétní postup či opatření záměrného utřídění aktivit učitele a žáka, jež směřují k získání stanoveného cíle. Autor Průcha (2009) didaktické metody chápe jako souhrn stanovisek, pomocí nichž učitel formuje žáka. Metoda je způsobem stimulace k získání záměru všech edukačních aktivit. Částková (2014) uvádí, že kvantita metod s měnícími se podmínkami stále roste a snaha klasifikovat dané metody je aktuálním problémem.

Autoři Hladík (2006), Buryánek (2002) zmiňují nejčastější uplatňované metody, mezi které patří didaktické hry, simulační hry, dramatizace, brainstorming, skupinová práce, diskuse, besedy, práce s textem či příběhem, videonahrávky, pracovní listy, výklad, pozorování, přednášky, heuristické a badatelské metody.

Další specifickou metodou je tzv. metoda Persona dolls, která je určená výuku multikulturní výchovy žáků předškolního a mladšího školního věku. Metoda vychází z Deweyho vzdělávací teorie „Learning by doing.“ Jsou to „panenky s osobností“, znamená to, že panenky mají své jméno, rodinnou historii, hoby, oblíbené jídlo. Umožňuje to žákům, prostřednictvím této panenky, prožívat a řešit komplikované životní příběhy propojené např. se smutkem, nespravedlností, diskriminací či agresí ([www.persona-doll-training.org](http://www.persona-doll-training.org)).

### **2.5.1 Metody rozvíjející sociální schopnosti**

Pedagogové, kteří do výuky zahrnují učení o lidských právech, by měli do výuky zahrnout rozvoj poznání a rozvoj sociálních schopností, které obsahují formu interaktivní a participativní edukaci, jejíž cílem je práce s prožitkem, emočním prožíváním a sebereflexí. Také zahrnuje trénink sociálního chování a následnou zpětnou vazbu (Bláhová, Říčařová, 2012).

Pedagog může při výuce lidských práv využít několik metod, mezi které patří například diskusní metody, které zahrnují diskusi na různá témata pro danou problematiku lidských práv. Hraní rolí, videonahrávky, modelové sociální role, simulace her a situací a pantomima jsou aktivity, které lze zakomponovat do inscenačních metod. Mezi metody lze zahrnout i hry s pedagogickým a psychologickým potenciálem, což jsou společenské hry,

které slouží k dosahování cílů, například hra Hierarchie hodnot je vhodná pro uvědomování si hodnotových preferencí jedinců. Činnosti a aktivity z umělecké oblasti jsou metody kulturních vyjadřovacích prostředků, kam lze zahrnout výtvarné metody, hudební činnosti, pohybové a sportovní aktivity. Metody autentické zkušenosti definují postupy, kde si žáci mohou vyzkoušet a zprostředkovat autentické zkušenosti. Z metod lze také využít dotazníkové metody a relaxační techniky (Bláhová, Říčařová, 2012).

### 3 UČITEL VYUČUJÍCÍ MULTIKUTURNÍ VÝCHOVU

#### 3.1 Současné požadavky na učitele základní školy

Mění se požadavky na pedagogy jsou ovlivněny nejen společenskými podmínkami, ale i typem a zaměřením vzdělávací instituce. Kompetence, které jsou nezbytné pro realizaci metod, obsahů a zásad vzdělávání, lze definovat v rámci dvou úrovní. První úroveň charakterizuje vzdělávací teorie. Druhá představuje aplikaci edukační reality, která obsahuje pedagogickou praxi (Částková, 2014).

Národní program rozvoj vzdělávání v České republice vytyčuje jako hlavní úkol rozvoj lidských zdrojů, neboť prezentuje, že hlavním nositelem změn ve školství jsou pedagogičtí pracovníci. Mnoho kvalifikačních tříd řídících k diferenciaci aktivit budou mít z každé své třídy své vlastní profesní standardy, aby pedagogové mohli stále zvyšovat své kvality. Účelem kategorizace je především zvýšení motivace, a to nejen u dalšího rozvoje jednotlivých pedagogů, ale zároveň pro vylepšení kooperace v rámci pracoviště, to vede k rozvoji právě celé školy. Stále se do popředí dostává potřeba zpracování etického kodexu pedagogů i jeho akceptace celé profesní skupiny ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)). Aby všechny plánované změny byly realizovatelné, je vhodné začít už od výběru uchazečů, kterým by byly stanoveny vstupní požadavky, jež by zabezpečily standardní úroveň v rámci motivace a osobnostních předpokladů vhodných studentů (Částková, 2014).

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, je závazný dokument pro všechna školská zařízení, platí tedy i pro základní školy, kdy tento dokument stanovuje všeobecné požadavky pro výkon práce pedagogického pracovníka. Zákon mezi své požadavky zahrnuje plnou způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost, znalost mateřského (českého) jazyka, zdravotní způsobilost a bezúhonnost. Odbornou kvalifikaci každý učitel získá doloženým vysokoškolským vzděláním, kdy absolvuje studium na akreditovaném magisterském studijním programu v oboru pedagogických věd, které se zabývají přípravou pedagogů prvního stupně základní školy ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Dále zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, známý jako školský zákon, definuje RVP ZV jako relevantní dokument, jež udává povinný obsah, rozsah a předpoklady edukace. Učitelé povinně musí realizovat své vyučování dle školního vzdělávacího programu ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ustanovuje relevantní osobní požadavky, ve kterých vyžaduje po pedagogických pracovnících, aby řádně plnili požadavky ustanovené již zmíněným zákonem č. 563/2004 Sb. ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Podle RVP ZV jsou nezbytnou součástí pro výkon pedagogické profese komunikační dovednosti, ve vztahu nejen k žákovi, ale i jejich rodičům, ostatním pedagogům a odborníkům, které pro jejich školu zajišťují speciální služby. Mezi pedagogické dovednosti dále patří dovednost diagnostikovat a motivovat své žáky k dalším aktivitám, udržet kázeň, stále se vzdělávat, klasifikovat a účelně přizpůsobovat svou činnost. Každý učitel by měl umět týmovou i individuální práci, jež povede k prosperitě školy i sebe samotného. Pedagogové jsou vystaveni negativním vnějším vlivům, před kterými by se měli umět ochránit, a to nejen sebe, ale i své kolegy (Částková, 2014).

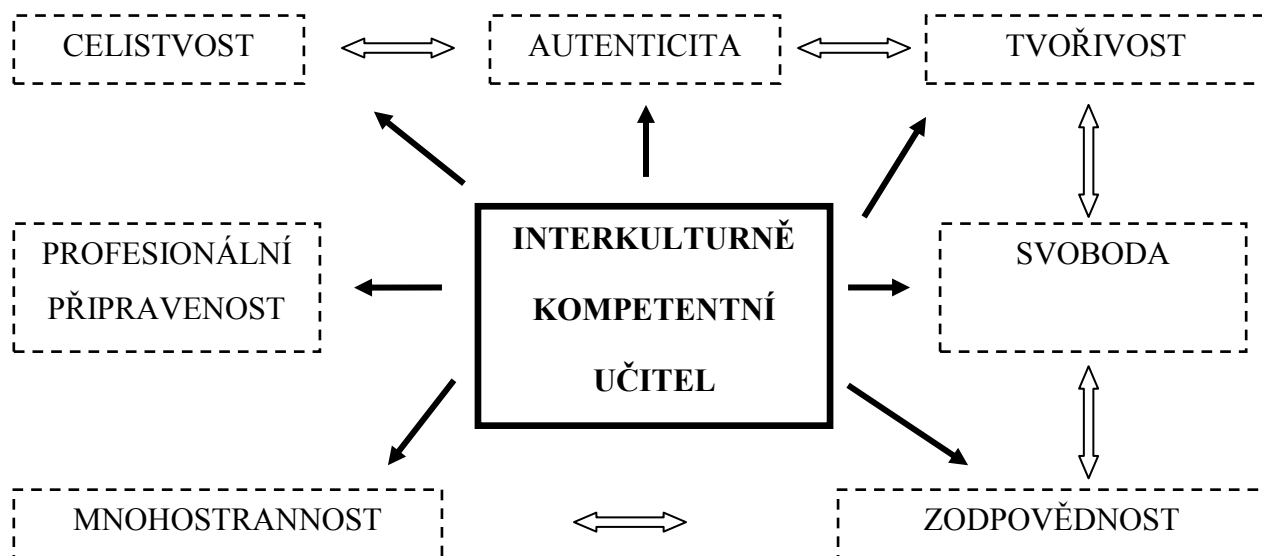
Mareš s Čápem (2001) činnost učitele dělí na dvě základní úrovně. Cílem první úrovně je vzdělávat, na základě předávání znalostí, dovedností a procesu myšlení. Cílem druhé úrovně je vychovávat rozvíjením zájmů, schopností a charakteru každého žáka. Skrze toto rozdělení vyplynulo mnoho požadavků na pedagogy odborného a psychologického charakteru. Např. osvojení si oborových pedagogických a psychologických vědomostí, realizovat víceúrovňové komunikace a interakce, rozvíjet své organizační dovednosti aj.

V dnešní době je trendem neustálé zdokonalování učitelské profese. Do popředí vstupují i dovednosti, které byly dříve charakteristické pro jiné odborníky či vedení školy. Pedagog je veden k tomu, aby si neustále osvojoval nové přístupy vyučování, učení, ale přístupy k metodám a klasifikaci žáků. Zahrnuje to činnosti jako např. tvoření kurikula, příprava a realizace projektů atd. V závislosti na vzniku nových výukových způsobů, vyplývá z toho potřeba osvojení si fortelu autoevaluace a tvorba vlastních evaluačních nástrojů. Neustále se vyvíjí a zdokonalují učitelské technologie, ve kterých je pedagog nucen se orientovat a používat je ve výuce (Hrubá, 2009).

Dvojnásobek požadavků se vrhá na učitele v oblasti multikulturní výchovy. Od každého pedagoga se očekává široký lingvistický, ale i geografický přehled, který bude rozšířený o další znalosti daných zvyklostí a tradic jiných kultur a národů. Rozhodně by měl být učitelův obzor rozšířen a obohacen o vědomosti o zemích, ze kterých pochází jeho žáci – cizinci, které má ve své třídě, nebo je vyučuje. Vědomosti o jejich etniku, mentalitě, postojích a vyznání, neboť tento profit informací může pedagogovi pomoci při objasňování vzniklých konfliktů ve třídě. Pro učitele je také klíčové orientovat se v tématice akulturace



a asimilace cizinců v České republice a jejich postavení (Průcha, 2010). Dále by měl být pedagog informován o legislativním opatření. Na toto zabezpečení se mohou také obrátit rodiče žáka. L'uptáková (2004) začleňuje charakteristiku multikulturně orientovaného učitele do schématu, kam zahrnuje všeobecné znalosti jako je autenticita, svoboda, kreativita, zodpovědnost, a také celistvost.



Obrázek 2 Charakteristika vlastností interkulturně kompetentního učitele (L'uptáková, 2004).

Z daného schématu vyplývá, že na interkulturně kompetentního učitele na základní škole, jsou dány požadavky, které jsou úzce propleteny. Schéma pojednává o specifických dovednostech a předpokladech, které vyplynou na povrch až při konkrétním řešení různých případů vzdělávací reality. Nedostatek to má v tom, že tyto vlastnosti profesních kompetencí jsou dosti problematicky měřitelné a ověřitelné (Částková, 2014).

### 3.2 Osobnost pedagoga

Osobnost pedagoga je třeba brát jako obecný model osobnosti jedince, který se charakterizuje hlavně psychickou determinací (Dytrtová, Krhutová, 2009). Mikšík (2007) uvádí, že psychika osobnosti je dynamický interakční komplex, nástroj konání životní existence v určitých podmínkách. Definuje to systém otevřených regulací propojených

s autoregulací a determinovaný dynamickým soužitím vnitřních a vnějších požadavků, které utváří projev osobnosti (Mikšík, 2007).

Pedeutologie je věda, která se zabývá osobností učitele, při bádání osobnosti pedagoga používá dva přístupy – normativní a analytický. Normativní model se zaměřuje na určení toho, jaký má pedagog být, pokud by chtěl být úspěšný ve své profesi. Normativní model je v úzkém vztahu s deduktivní metodou, pomocí které je možné charakterizovat vzor pedagoga, ke kterému by se měl každý pedagog profesně přiblížit. Cílem analytického modelu je zjišťování, jaké reálné vlastnosti jsou konkrétních pedagogů. Tento přístup využívá metodu indukce, jejíž technikou může být analýza rozhovorů se žáky o učitelích nebo třeba sebereflexe pedagogů apod. (Kohoutek, 1996).

Mikšík (2007) sděluje, že nejsnazším způsobem, jak zjistit osobnost pedagoga, je sledování jedince v akčním prostředí, kde lze sledovat pedagoga v reálných interakčních souvislostech, kde může jedinec nejlépe projevit své vlastnosti. U pedagogů lze rozpoznat v akčním prostředí tyto komponenty:

- Psychická odolnost – popisuje podstatu a povahu problémových případů. Mezi komponenty zahrnujeme inteligenční úroveň, kreativitu a operativní způsob myšlení.
- Adaptabilita a adjustabilita – Komponent, který zahrnuje dovednost alternativního řešení situací a psychickou flexibilitu.
- Dovednost osvojovat si nové informace – jedinec se učí dovednost efektivně regulovat své vnitřní i vnější činnosti
- Sociální empatie a komunikace (Mikšík, 2007)

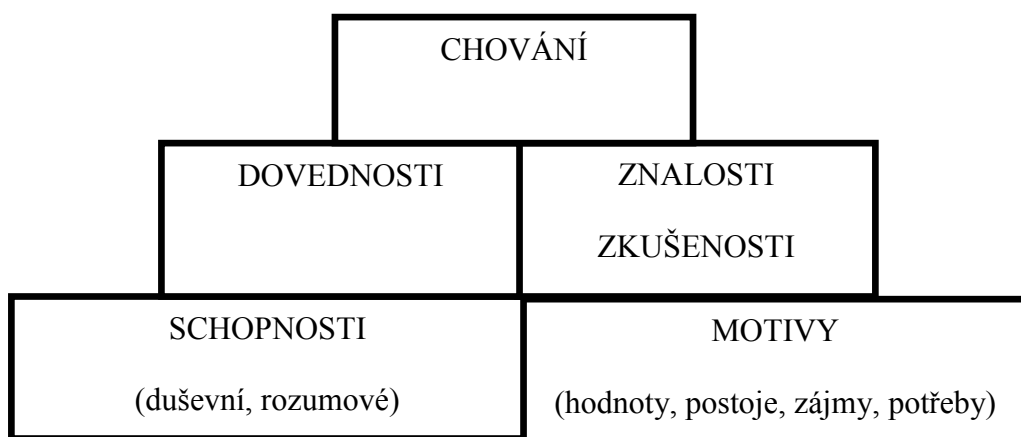
Vzájemná komunikace ve školním prostředí je založená na empatii. Díky empatii se zvyšuje kvalita a schopnosti pedagogů jako jsou sebeovládání a sebeuvědomění. Aby si učitel ve třídě udržel dobré klima ve třídě, musí umět řešit mezilidské vztahy, dávat najevo pochopení emocí svých žáků. Pedagog má být přátelský a ovládat své emoce. Psychika pedagoga ovlivňuj atmosféru v jeho třídě (Dytrtová, Krhutová, 2009).

### **3.3 Profesionální klíčové kompetence učitele**

S pojmem kompetence se v dnešní době můžeme potkat v různých oblastech lidského života. V pedagogické oblasti tento termín definovali autoři Průcha, Walterová a Mareš (2009) jako určitou schopnost či dovednost, kterou lze úspěšně uskutečnit nějaké aktivity a

řešit povinnosti. Naopak z psychologického hlediska lze kompetence charakterizovat podle myšlenkových funkcí a rozdělit je na kognitivní, afektivní a behaviorální. Autorka Morgensternová (2007) kompetence pojímá jako rámec vědomostí, způsobilosti a dovedností, které nám tvoří náš myšlenkový „software“. Obsahem jsou informace o vlastním „já“, znalosti o vlastní kultuře, ale i cizí kultuře a následně poznatky dále analyzovat, lze sem také zahrnout sebereflexi vlastních předsudků, stereotypy a postoje. Afektivní kompetence usiluje o prožití již nastalé multikulturní situace zahrnující především empatii, senzitivitu a kulturní adaptaci. Opakem je behaviorální kompetence představující způsobilost komunikace, kooperace, nacházení vhodných rozhraní konfliktů, problémových situací a facilitace (Částková, 2014).

Veteška a Tureckiová (2008) uvádějí hierarchický model struktury kompetencí (viz níže), ze kterého vychází, že základní elementy kompetence jsou realizovány duševními a rozumovými znalostmi každého člověka, současně s jeho zájmy, postoji a především s jeho potřebami. To jsou základní kameny pro získané vědomosti, praxi a dovednosti. Výsledkem a zároveň pomyslným vrcholem dané pyramidy je výsledné, konkrétní chování a jednání.



Obrázek 3 Hierarchický model struktury kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008).

Pro lepší identifikaci klíčových kompetencí používá členění kompetencí projekt The Definition and Selection of Key competencies. Do první oblasti začleňuje kompetence k používání rozsáhlé škály opatření a nástrojů z různě odlišných sfér lidského žití. Druhá oblast kompetence se konkretizuje na fungování v kulturně pluralitním světě a být způsobilý účinné interakce v oblasti heterogenních skupin. Třetí oblastí kompetencí se

rozumí vědomosti, schopnosti a postoje, které navádí k zodpovědnému a samostatnému jednání ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)).

Osm sfér klíčových kompetencí pro primární vzdělávání konkretizovala Evropská komise, jež je rovnou aplikovala na klíčové kompetence pedagogů. Jsou to následující kompetence ([www.clanky.rvp.cz](http://www.clanky.rvp.cz)).

1. Komunikace v českém (mateřském) jazyce
2. Komunikace v cizím jazyce
3. Matematická znalost a kompetence v oboru přírodních věd a technologií
4. Kompetence ve sféře informační a komunikační
5. Učit se, jak se učit
6. Mezilidské, sociální a občanské vztahy
7. Podnikatelské dovednosti
8. Kulturní přehled

([www.clanky.rvp.cz](http://www.clanky.rvp.cz))

Průcha (2002) představuje škálu profesních kompetencí pedagoga, pomocí nichž si učitel lépe osvojí vyučovací překážky seskupené z nových cílů, metod, vzdělávacího učiva, ale i komplikace v rámci interpersonálních vztahů nejen k žákům, avšak i k ostatním lidem mimo vzdělávací instituci. Průcha do své škály zahrnuje kompetence: odborově předmětové, psychodidaktické, komunikativní, organizační a řídicí, intervenční a diagnostické, poradenské a konzultativní a nakonec kompetence reflexe vlastní aktivity.

### **3.4 Multikulturní kompetence pedagoga na 1. stupni ZŠ**

Multikulturní kompetence cíleně rozvíjejí multikulturní výchovu (Jakubovská, Jakubovská, 2017). Multikulturní kompetence vyjadřují schopnosti, jak si vytvořit a udržet vztahy. Dále definují schopnosti, jak efektivně a dobře komunikovat s nepatrným zkreslením. Vyjadřují také shodu, které lze dosáhnout a snažit se docílit spolupráce s ostatními. (Švehlová, 2004).

Jakubovská a Jakubovská definuje multikulturní kompetence jako dovednost komunikovat a existovat ve skupině, kde může každý uplatňovat svá práva a zároveň respektuje práva ostatních. Obsahem kompetencí je i umět vyjadřovat svůj názor, postoje, emoce. Také umět projevit otevřený vztah k lidem a zároveň tolerovat odlišnosti druhých. Multikulturní kompetence je schopnost být sám sebou, poznat svá pozitiva i negativa a pracovat na jejich zlepšení Učí nést zodpovědnost za své chování. Do kompetencí se zahrnuje i přijetí

druhého člověka jako sobě rovného. Je to schopnost seznamovat se a tolerovat odlišnosti jiných lidí, kteří se liší národností, etnicky, nábožensky, nebo patří k jiné sociální či sexuální skupině. Dovednost komunikovat s lidmi jiných identit a vytvářet s nimi nové hodnoty (Jakubovská, Jakubovská, 2017).

Rozvoj multikulturních kompetencí je založen na třech komponentech – kognitivní, instrumentální a afektivní. Kognitivní složka se zaměřuje na základní znalosti o různých sociokulturních skupinách ve společnosti. Rozvoj orientace v kulturní pluralitní společnosti a využívání multikulturních kontaktů jsou popisem instrumentální složky. Afektivní část rozvíjí toleranci a respekt k druhým (Mistrík, 2000).

Tzv. ABCD Crow model pro multikulturní vzdělávání vyvinul Abram. Na modelu vysvětluje vztahy mezi čtyřmi základními pojmy multikulturního vzdělávání (Švehlová, 2004):

A = autobiography, označuje to vlastní identitu, která vyjadřuje alternativu toho, jak každý jedinec vnímá sám sebe. Zobrazuje, jak každý jednotlivec interpretuje svůj vlastní život, a jaký mu udává smysl. Také to zobrazuje to, jak sami sebe vnímáme v souvislosti s minulostí i budoucností, a jak si následně odpovídáme na otázku „Kdo jsem?“

B = biography, pojem popisující obraz nebo dojem, kteří si utváří ostatní o jedinci. Biografie je zobrazení toho, jak ostatní vnímají každého jedince, jak interpretují jeho život, i jaký mu připisují smysl. Zaměřuje se na to, jak nás vnímají ostatní, a jak nás hodnotí. I to, jak nás spojují s minulostí a jakou budoucnost od nás očekávají.

C = conflict, definuje konflikt.

D = dialogue, charakterizuje dialog. (Švehlová, 2004).

Z modelu vyplývá, že identita každého jedince je ovlivněna biografií. To znamená, že jedince ovlivňuje to, jak na něj pohlíží ostatní lidé. Tenze mezi autobiografií a biografií vyústí buď v konflikt, nebo pozitivně jako dialog. Model ABCD se uskutečňuje nejen individuálně, ale i skupinově (Švehlová, 2004).

Pedagog, který vyučuje multikulturní výchovu, by měl mít vlastnosti, které tvoří komplexnost jeho osobnosti. Pedagog by měl být empatický, respektovat druhé a flexibilní. Také by měl být trpělivý, zvědavý, ale i otevřený, umět motivovat a mít smysl pro humor. Důležitou vlastností je tolerance vůči nejasnostem a kulturním odlišnostem a ochota regulovat své postoje a názory (Švehlová, 2004).

### 3.5 Vyučovací styl pedagogů

Typologii vyučovacích stylů určuje G. D. Fenstermacher (2004) podle kritérií, které jsou: jaké metody vyučující používá, jak vnímá žáka, jak se orientuje v obsahu vzdělávání, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle, a jaký má pedagog vztah s žáky. Dle kritérií lze rozdělit vyučovací styly pedagogů do tří kategorií: pedagog manažer, facilitátor, a také pragmatik (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Charakteristika manažerského stylu je efektivní, povzbuzuje žáky k učení, k systematické organizaci a vyjádření zpětné vazby. Naopak facilitační styl se zaměřuje na žáka. Pedagog vnímá jeho potřeby a zájmy, a velký důraz je brán na individuální výuku. Pragmatický styl zdůrazňuje výsledky vzdělávání. Cílem jsou získané znalosti s propojením jejich aplikace. Všechny tři styly jsou chápány pozitivně, nejsou negativního rázu. V praxi učitelé tyto vyučovací styly hodně kombinují (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Vyučovací styl můžeme definovat podle pedagogického slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2001) jako svébytný systém pedagoga, který uplatňuje ve své výuce. Styly jsou většinou stabilní a velice obtížně se mění. Mareš (1998) utvrzuje, že se jedná o pravidelný způsob konání. Styl je lidská aktivita, která je ucelená a prochází několika úrovněmi psychiky, které navzájem propojuje (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Švec (1999) vytvořil teorii vyučovacích stylů, kde definuje, že vyučovací styl je vlastní, osobitý přístup pedagoga při řešení pedagogických událostí. Fenstermacher (2004) popisuje vyučovací styl jako něco imaginárního, co se projevuje vyučovacími postupy a pochází to z pedagogovy výuky a zaměřuje se na přípravu výuky.

Mareš, Slavík, Švec, Svatoš (1996) rozdělili charakteristiku pedagogovo pojetí výuky do několika kategorií, viz tabulka č. 2.

Pojetí organizačních metod, forem, kritérií a prostředků	Pojetí žáka jako jedince, jeho vzdělávání a rozvoj.	Pojetí učiva.	Pojetí cílů.	Pojetí skupiny žáků a školní třídy.
--	---	---------------	--------------	-------------------------------------

Tabulka 2 Pedagogovo pojetí výuky (Zdroj: Mareš, Slavík, Švec, Svatoš, 1996)

Vyučovací styl pedagoga se tvoří v průběhu celé pedagogovy praxe, a každý pedagog má svůj nezaměnitelný a pro něj typický styl, který se odvíjí od pedagogova kognitivního stylu (Dytrtová, Krhutová, 2009).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST



## 4 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část se zaměřuje na analýzu a interpretaci dat sestavených z výzkumu, který navazuje na teoretickou část práce. Nejprve bude popsán výzkumný problém. Následně bude popsán a zdůvodněn výzkumný cíl. V neposlední řadě budou charakterizováni výzkumní respondenti a jejich způsob výběru. Opomenuta nebude ani etika výzkumu. Nakonec bude zpracována analýza a interpretace získaných dat z rozhovorů s respondenty. Výzkum se zaměřuje na pedagogy vyučujících na prvním stupni základních škol.

### 4.1 Popis výzkumného problému

Multikulturní výchova se realizuje na prvním stupni na základě průřezového tématu, který stanovuje RVP ZV ČR. Každý učitel má tímto stanoveno, že má povinnost vyučovat své žáky multikulturní výchovu. Působení dané výuky by se u žáků mělo projevit znalostmi, vědomostmi, schopnostmi, určitými hodnotami a postoji o zmíněné problematice. Každá škola si už však sama určuje konkrétní realizaci a časovou dotaci pro dané ročníky, a dále je na samotném učiteli, jak výuku pojme.

Z toho důvodu, že každá škola si určuje svou časovou dotaci a samotnou realizaci, se praxe vyučování multikulturní výchovy může značně odlišovat. Na každé škole probíhá multikulturní výchova jinak, neboť každá škola, ale především každý učitel si svou výuku vede po svém, dle svého vyučovacího stylu a dle své osobnosti, kterou do výuky vkládá. Výzkum se tedy zaměřil na to, jak učitelé vyučují multikulturní výchovu v praxi.

### 4.2 Vymezení cíle výzkumu a výzkumných otázek

Hlavní výzkumný cíl diplomové práce je stanoven takto: *„Zjistit na základě rozhovorů, jak pedagogové na prvním stupni základních škol vyučují multikulturní výchovu ve svých třídách.“* Výzkum se zaměřuje na subjektivní názory pedagogů, kteří vyučují na prvním stupni základních škol z Jihomoravského kraje. Cílem je tedy získat pomocí rozhovorů osobitou zpětnou vazbu na jejich konkrétní výuku průřezového tématu multikulturní výchovy v praxi.

Výzkumné otázky:

- Jak probíhá konkrétní výuka multikulturní výchovy z pohledu pedagogů vyučujících na prvním stupni ZŠ?

### 4.3 Výzkumná metoda sběru dat

Pro tento výzkum je zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru pro sběr dat, kdy badatel má sestavenou osnovu otázek, které v průběhu rozhovoru spontánně doplňuje o nové otázky, které jsou podstatné pro upřesnění a konkretizování získaných dat a informací. Polostrukturovaný rozhovor je zvolen pro hlubší zachycení zkušeností. Podstatou této zvolené techniky je zachytit osobní zkušenosti a zážitky na danou problematiku, která je blízká pro zvolené respondenty. Osnova otázek je přiložena v příloze.

### 4.4 Výzkumný soubor a výběr vzorku

Za cílovou skupinu byli zvoleni pedagogové vyučující na prvním stupni základní školy v Jihomoravském kraji. Cílová populace je zvolena dle záměrného výběru způsobem kvótního výběru. Pro výzkum jsou vybrána konkrétní kritéria. Výzkum se zaměřuje na pedagogy, kteří vyučují přímo na prvním stupni primárního vzdělávání. Pro přesnější informace a zkušenosti je stanovena minimální odučená praxe tři roky, to znamená, že pedagogové, kteří jsou zapojeni do výzkumu, mají minimálně tři roky praxe ve svém učitelském oboru na prvním stupni.

### 4.5 Charakteristika pedagogů podílejících se na výzkumu

Pedagog č. 1 (P1) je žena, která vyučuje už 4 rokem jako třídní učitel na první stupni ZŠ. A dva roky pracovala jako asistent pedagoga. Nyní vyučuje druhou třídu na malé soukromé škole, kde má žáky z Tadžikistánu a Ruska.

Pedagog č. 2 (P2) je muž, který má 3 roky praxi jako asistent pedagoga u dítěte s aspergerovým syndromem a vychovatel ve školní družině a 4 roky praxe jako třídní učitel na prvním stupni. Pracuje ve velké, státní základní škole a nyní ve třídě vyučuje 3 žáky jiné kultury.

Pedagog č. 3 (P3) je žena, která má 7 let praxi jako učitelka na prvním stupni základní školy. Vyučuje pátou třídu, kde má 31 dětí, ale nikoho z jiné kultury. Ale ve škole mají žáky z minoritních skupin.

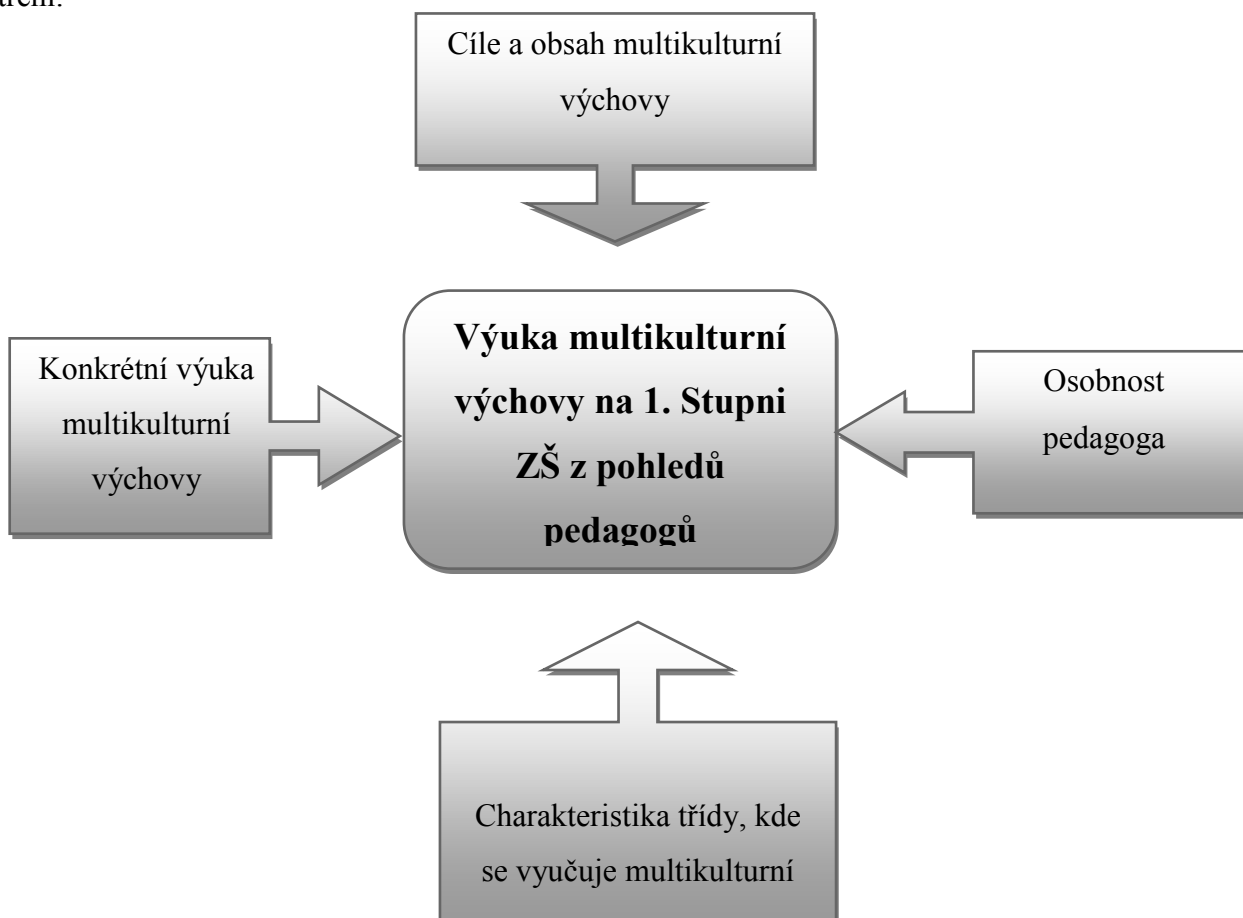
Pedagog č. 4 (P4) je žena, která pracuje 8 let jako pedagog na prvním stupni základní školy. Pracuje na velké, státní škole, kde mají mnoho dětí z jiné kultury a jiného etnika. Jsou to děti romské, ze Saudské Arábie, Ukrajiny, Slovenska a z Ruska.

Pedagog č. 5 (P5) je žena a pracuje 4 roky jako učitelka na prvním stupni základní školy. Pracuje v malotřídní základní škole, kde mají spojených pět ročníků dohromady. Nyní ve třídě nemají žádného žáka jiné kultury.

Pedagog č. 6 (P6) je žena, která vyučuje 6 let jako učitelka na prvním stupni základní školy. Pracuje na velké státní škole. Vyučuje v montessori třídě, kde má i žáky z jiných menšinových skupin.

#### 4.6 Konceptuální rámec

Daný výzkumný problém je rozdělen do čtyř tematických oblastí, které mohou působit na výzkumné otázky. Nyní jsou oblasti konkretizovány tak, jak mohou ovlivnit výzkumné šetření.



Obrázek 4 Konceptuální rámec

#### 4.6.1 Obsah a cíl multikulturní výchovy

Výuku multikulturní výchovy určitě ovlivňuje stanovený cíl a obsah multikulturní výchovy, který si sám učitel stanoví. Každý učitel si sám stanovuje konkrétní cíle a obsah své výuky. Samozřejmě se musí řídit stanoveným RVP ZV a školním vzdělávacím programem. Ale konkrétní výuku si vede každý učitel po svém, jak sám uzná za vhodné.

#### 4.6.2 Výuka multikulturní výchovy

Jako v předešlém odstavci, tak i samotnou výuku si vede každý vyučující dle svého uvážení a dle svých schopností a možností. Záleží na každém pedagogovi, jaké metody a didaktické pomůcky zvolí. Také je na něm, kolik času tomu bude věnovat. Toto je velice individuální práce každého jednotlivého učitele.

#### 4.6.3 Charakteristika dané třídy

Každá třída je jiná. Má jiný počet žáků, i jiné složení dívek a chlapců. Ne v každé třídě je někdo z jiné kultury či jiného etnika. Velice záleží na tom, jak učitel s danou třídou pracuje, jaké mají vztahy ve třídě, zda spolu dokážou spolupracovat. Každopádně daná třída velice působí a ovlivňuje na danou výuku.

#### 4.6.4 Osobnost pedagoga

Každý učitel je osobnost. Každý je jiný. Má svou jedinečnou osobnost. Ale i v rámci pedagogické praxe má každý pedagog svůj vyučovací styl. Všichni ke svým žákům přistupují po svém. Tento okruh tedy danou problematiku ovlivňuje z hlediska toho, jak každý učitel vyučuje, jakou má osobnost a jak přistupuje k dětem.

#### 4.6.5 Etika výzkumu

V celém výzkumu jsou dodrženy etické zásady, jež jsou nezbytné pro výzkum. Za každých okolností je zachována anonymita každého pedagoga, který se účastnil daného výzkumu. Ve výzkumu není uveden žádný osobní údaj, ani žádný jiný údaj, který by mohl odhalit jejich identitu. Zároveň je dodržen také poučený souhlas, neboť všichni konverzační partneři souhlasili s účastí a podílením se na výzkumu. Každý zaznamenaný rozhovor obsahuje nahraný souhlas s nahráváním daného rozhovoru. Než se uskutečnilo setkání s pedagogy a následný rozhovor, byli seznámeni s výzkumem, na kterém se podílejí, a

s obsahem práce. Po zpracování výzkumu bude celá práce zaslána konverzačním partnerům, aby se mohli seznámit s výsledky výzkumu, na kterém se podíleli.

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výsledky výzkumu představují dvě použité fáze zakotvené teorie – otevřené a axiální kódování. V první fázi prezentujeme jednotlivé kategorie, které vznikly z otevřeného kódování. Ve druhé části jsme se zaměřili na seznámení s vytvořeným paradigmatickým modelem.

Interpretace je obohacena citacemi odpovědí pedagogů, kteří se účastní výzkumu. Každý účastník má označení P jako pedagog a každý má své přidělené číslo pro lepší orientaci. Celkem je 6 pedagogů, takže čísla od jedné do šesti.

### 5.1 Kategorie

Kategorie vznikly na základě hledání podobností a provázaností daných odpovědí pedagogů. Byly vytvořeny tyto kategorie:

- Vyučovací předměty
- Metody výuce
- Čas věnovaný výuce
- Obsah multikulturní výchovy
- Menšiny ve školách
- Omezující aspekty
- Nevhodné chování
- Osobnost učitele
- Přístup k žákům
- Zkušenosti s multikulturní výchovou
- Utváření osobnosti

#### 5.1.1 Vyučovací předměty

Kategorii tvoří kódy: prvouka, výtvarné ztvárnění, hudební výchově, během výuky, češtině, vlastivěda, narazíme na to v nějakém předmětu, témata probíráme v prvouce, angličtině.

Všichni učitelé se shodují na tom, ve kterých předmětech multikulturní výchovu učit. P6: *„Zařazuji ji při čtení, kdy navazujeme na texty, pak je to prvouka, vlastivěda a pak i projektové dny.“* Další pedagog se tématem nejčastěji zabývá (P4): *„Nejčastěji v hudební výchově, vlastivědě, ale samozřejmě i v českém jazyce.“* Pedagog (P2) má podobné kódy:

„*Tak kromě prvouky, tak i v češtině při čtení a psaní a hudební výchově.*“ Multikulturní výchovu také zařazují do výuky angličtiny. Dokonce lze multikulturní výchovu zahrnout i do tělesné výchovy: (P3) „*Ale zařazují to i do tělocviku.*“ Ale uvedli, že je i možné ji zařadit ve chvíli, kdy je potřeba, nebo když je nějaké téma potřeba vysvětlit: (P1): „*Jo, a pak vlastně kdykoliv, kdy je potřeba, když se žáci na něco zeptají, nebo když ...hm... vznikne nějaký ten konflikt nebo posměšky na ostatní spolužáky.*“ Řeší to spontánně ve výuce: (P1): „*A pak když třeba žáci na něco narazí, tak to rozebíráme.*“

Ve výuce se často setkávají s otázkami lidských práv, které rozebírají nehledě na předmět. Přestože se cíleně nevěnují multikulturní výchově, tak stále řeší otázky lidských práv a to: (P4) „*No dá se říct, že skoro každodenně.*“ U někoho to není tak časté: (P6) „*Občas na ně narazíme během výuky v nějakém učivu.*“ Je možné k tomu používat i zákony: (P5) „*Například ve vlastivědě jsme si četli i z Ústavy.*“ Některé učebnice je k tomu až nutí, že musí probírat dané otázky lidských práv nebo přímo danou problematiku. (P1) „*I v čítance máme mnoho témat, které nás k tomu z části až nutí.*“

Z daných kódů z výpovědí pedagogů vyplývá, že nejčastěji multikulturní výchovu probírají v českém jazyce, angličtině, prvouce, a později v přírodovědě a vlastivědě, ale zahrnují i do praktických předmětů jako je hudební výchova, výtvarná výchova nebo dokonce tělocvik. Nebo konkrétní otázky řeší spontánně v té chvíli, kdy se na ně žáci dotazují, nehledě na předmět.

### 5.1.2 Metody ve výuce

Kategorie je charakterizována kódy: diskuze, rozhovor, komunitní kruh, dramatizace, výtvarné ztvárnění, frontální výuka.

Výuka multikulturní výchovy často probíhá frontální výukou. (P2) „*Používám frontální výuku.*“ Ve které se zaměřují například na pracovní listy, nebo sešity. (P5) „*No máme nějakou učebnici, jakou tam i nějaké příběhy.*“ Příběhy, prezentace, fotografie, obrázky a videa či filmy jsou velice používané a často doplňují frontální výuku. (P5) „*Mám pocit, že máme i nějaký film.*“ Pro větší aktivizaci žáků zařazují rozhovory, diskuze. To obohacuje běžnou frontální výuku. (P4) „*Používám rozhovor, promítání dokumentů a vlastně i fotografie.*“

Pro úplné zapojení žáků používají dynamické činnosti, nebo ty činnosti, kdy je potřeba zapojení žáků. (P6) „*Ve své třídě používám dramatizaci, výtvarné ztvárnění. A taky to*

*používám v hudební výchově, zpíváme si písně z jiných kultur.“ A žáci mají rádi tyto činnosti: (P1) „A pak taky používám dramatizaci... tu mají žáci fakt moc rádi.“ Žáci jsou často zapojeni do komunitních kruhů, kde rozebírají různá témata, tedy i témata týkající se multikulturní výchovy. (P3) „Jo, tak je to především komunitní kruh, ve kterém rozebíráme různá témata, mezi která patří právě i kultura jiných zemí.“*

Pedagogové tohoto výzkumu také využívají metody, které zajišťují jiné neziskové organizace nebo jiné instituce, které vysílají své pracovníky do škol, kde pak přednáší o multikulturní výchově: (P1) „Ale také jsou to přednášky, kdy si do školy někoho pozveme, aby žákům o tom povídal.“ Může to organizovat právě i ředitel nebo ředitelka dané školy: (P3) „*Tak občas pan ředitel pozve, no, nebo teda spíše zorganizuje nějakou přednášku, kde někdo z různých neziskovek přednáší dětem o tomto tématu.“ Za osvědčenou metodu také uvádějí workshopy: (P2) „...poslední dobou se nám osvědčily pravidelné etnické workshopy, které probíhají jak na prvním, tak i na druhém stupni.“*

Jak již bylo zmíněno, především využívají pro svou výuku různé učebnice, knihy, pracovní listy, prezentace, obrázky, fotografie, videa, filmy. Ale ne každá škola je dostatečně vybavena pomůckami, které doplní a obohatí výuku. Neboť pro žáka, a to nejen na prvním stupni, je lepší, když vše může vidět, slyšet, ohmatat si, je to lepší pro jeho představivost. Takže i přesto, že mnoho pomůcek už mají, stále by si přáli další, které by jim pomohly při výuce. Jsou to třeba učebnice: (P5) „*Nějakou učebnici s kopírovatelnými pracovními listy, kde by žáci mohli vidět rozdíl, doplňovat nebo třeba srovnávat.“ Pomůcky pro lepší vizualizaci: (P1) „Jediné, co m napadá, tak by to byly nějaké lepší obrázky či plakáty.“ Kromě pracovních listů by si také přáli dataprojektor. Ale výuku a zmíněné metody nemusí obohacovat pouze hmotné věci, ale také činnosti: (P2) „Co bych uvítal, tak více praktických činností přímo zaměřených na etnickou problematiku.“ Dokonce jeden pedagog sdělil, že nyní nepotřebuje nic pořizovat, protože vše, co potřebuje, má. Samozřejmě se našel i druhý protipól, pomůcky nepotřebují, protože se výuce multikulturní výchově příliš nevěnují, takže nepotřebují ani pořizovat konkrétní pomůcky: (P6) „*Asi ne. Zás tolik času tomu nevěnuji, abych potřebovala nějaké pomůcky.“**

Nejčastěji tito pedagogové do výuky zařazují metody nejen běžné frontální výuky, ale také ji doplňují o rozhovory se žáky, diskusi a komunitní kruhy. Výuku dále prokládají různými obrázky, plakáty, videi, různými filmy a pracovními listy. Žáky do výuky často zapojují i pomocí dramatizace, výtvarným ztvárněním, zpěvem, kdy zpívají písně různých kultur. Nebo si do školy pozvou odborníky, kteří jim o dané problematice přednáší.



### 5.1.3 Čas věnovaný výuce

Kategorie vznikla z kódů: pravidelně, když to vyplyne, 4 krát do měsíce, předvánoční čas, dost málo času, hodinu týdně, čas, alespoň chvilku, 1 až 2 hodiny.

Každý pedagog věnuje multikulturní výchově jiný časový úsek. Pedagogové našeho výzkumu se shodují, že nemají konkrétně stanovený čas, kdy a jak často učit. Kongruence nastává v tom, že pedagogové učí multikulturní výchovu nárazově: (P7) „*No, popravdě ji nezařazují pravidelně. Zařazují ji ve chvíli, kdy na ní narazíme.*“ Pedagog (P4) to nezařazuje systematicky: „*Nijak systematicky, či pravidelně, ale vždy, hm... když k tomu vybězí situace, nebo, hm... když to vyplyne to rozhovoru, či nějak souvisí s tématem výuky.*“ Pedagog (P6) zařazuje výuku multikulturní výchovy jednou týdně. Učitelka (P7) vyučuje multikulturní výuku odhadem jednu hodinu týdně, další pedagog (P3) se tím zabývá tak hodinu měsíčně. Nebo se tomu věnují dle probíraného tématu, které mají v té chvíli probírat: (P2) „*A prvky zařazují v souladu s probíraným tématem, což tyto prvky výuky zařazují vlastně zhruba 4 krát do měsíce.*“

Nejčastěji multikulturní výchovu zařazují v době, kdy se blíží významné svátky, které jsou spojené s významnými zvyky a tradicemi A hlavně to každý stát slaví po své dle svých zvyklostí. (P1) „*Ale když je takový ten předvánoční čas, tak to si hodně povídáme o tom, jak to mají jiné kultury a jiné státy. I to, jak Vánoce slaví i žáci ve třídě, kteří jsou vlastně... teda kteří pochází z jiné kultury.*“ Nejsou to jen Vánoce: (P5) „*A nejčastěji na toto téma narazíme, když probíráme svátky, jako jsou Vánoce, Velikonoce a tak.*“

Učitelé se shodují, že na multikulturní výchovu není dostatek času. Pedagog (P4) rázně tvrdí: „*Rozhodně ne.*“ Není dané problematice přímo vyčleněná část výuky, kdy se jí věnovat: (P1) „*Na multikulturní výchovu je dost málo času. Něco se dá zahrnout do výuky. Ale často se multikulturní výchově se věnujeme na úkor nějakého jiného předmětu.*“ Ovšem pedagog (P5) se domnívá, že naopak je dostatek prostoru: „*Nemyslím si, že by třeba učebnice tuto tematiku nějak zařazovaly. Učitel si mnohdy musí sám připravit materiály a vhodně do tématu zařadit, což je určitě jedna z chyb a učitele tak často nemusí napadnout, že zrovna měl zařadit něco z multikulturní výchovy. Čas na toto určitě je. Stačí vždy alespoň chvilka, která by vhodně téma multikulturní výchovy vystihla a doplnila.*“

Kdyby učitelé měli možnost a mohli si sami stanovit, kolik času věnovat multikulturní výchově, průměrně by to byla hodina týdně navíc. (P4) „*Ideálně by byla jedna hodina týdně.*“ Kdyby to šlo, ocenili by i více času: (P2) „*Byla by to 1 až 2 hodiny týdně.*“ Ale

minimálně by si přáli jednu hodinu týdně: (P5) „...*třeba jednu hodinu za měsíc.*“ Hlavně by to měl být čas, ve kterém by se věnovali pouze dané výchově: (P7) „*No tak alespoň hodinu týdně, kdybychom se věnovali opravdu jen multikulturní výchově.*“

Pedagogové také zmiňují, že dostatek času není především na prvním stupni. Neboť na druhém stupni mají přímo vyučovací předmět Multikulturní výchova: (P2) „*A na druhém stupni vyučujeme přímo předmět Multikulturní výchova.*“ Nebo mají více času: (P3) „*Na druhém stupni se probírají mezilidské vztahy, kultura jiných zemí, rasy a tak.*“

Z toho vyplývá, že na multikulturní výchovu na prvním stupni, není dostatek prostoru a času, kdy by učitelé mohli realizovat svou výuku o multikulturní výchově, tak jak by si sami představovali. Ocenili by, kdyby měli alespoň o jednu hodinu měsíčně více, kdy by se mohli věnovat pouze tomuto tématu. Ovšem většina by ocenila více času, tedy aspoň jednu hodinu za týden. Celkově tematiku multikulturní výchovy zařazují především nárazově, když je k tomu vede nějaké téma v určitém předmětu, nebo když se žáci sami zajímají. Přímou účelně ji nezařazují.

#### 5.1.4 Obsah multikulturní výchovy

Kategorie nese kódy: zvyky a tradice, je ostatní respektovali, odlišné morální hodnoty, chápali děti jiné kultury, vzájemný respekt, poznání různých společenských etnik, pochopení způsobu života, umět vycházet a neodsuzovat, o životě v jiných zemích, poznání jiných kultur, obecný přehled, tolerance a úcta k lidem, nové poznatky, výchova k životu, navzájem vycházet.

RVP ZV definuje základní konečné cíle, co učitelé mají žákům předat v rámci výuky multikulturní výchovy. Ale každý pedagog to může pojmout po svém. A záleží na něm, co vše svým žákům předá a o čem je informuje. Mimo to, že žáci mají získat obecný přehled o multikulturní výchově, tak se do své výuky snaží zařadit i ty informace, které by udržovaly dobré vztahy ve třídě i škole, neboť i tam se setkávají s odlišnými kulturami. A pokud žáci pocházejí z jiné kultury, tak jim touto cestou lépe umožnit snadnější začlenění do třídního kolektivu. Pedagogové uvádějí: (P1) „...*aby žáci spolu ve třídě dobře vycházeli, aby se navzájem respektovali. Ale samozřejmě nejen ve třídě. A také aby poznali kulturu, tradice a zvyky svých spolužáků, ale i jiné kultury.*“ (P5) „...*že žáci by se měli dozvědět, že může, hm, nastat situace, kdy budou sedět vedle žáka z jiné menšiny a měli by*

*s ním umět vycházet a neodsuzovat a neposmívat se a tak. Měli by být připraveni, že i oni se mohou dostat do stejné situace.“*

Do obsahu své výuky zařazují především nové poznatky o jiných kulturách, jejich zvycích a tradicích. Také se dovídají základní informace o různých zemích. Pedagogové charakterizují obsah zaměřený na poznání nových kultur: (P3) *„Jde hlavně o poznání odlišných kultur, jejich historii, zvyky, tradice, odlišné morální hodnoty a jiné.“* Podobný výrok pedagoga: (P5) *„Podle mého názoru by multikulturní výchova měla obsahovat informace o životě v jiných zemích, aby žáci lépe pochopili, že i nám by se v jiné zemi mohlo hůř začleňovat díky našim zvyklostem v Česku.“* Výuka by měla být zaměřená na aktivity: (P2) *„...aktivity zaměřené na poznání různých společenských etnik v závislosti na společenské i školní prostředí. A výstupem toho by mělo být pochopení způsobu života různých etnik v té naší společnosti.“* (P1) *„...aby žáci věděli a poznali, že jsou na světě i v naší společnosti lidé, kteří jsou jiného etnika, rasy, a že jsou i lidé jiného náboženství.“* Učitelé pojmají obsah výuky i po praktické stránce, kdy do výuky zařazují nejen povídání a výklad učitele, ale také rozhovory, diskuse a hry: (P4) *„Obsahem by mělo být setkávání se s jinými kulturami, rozhovory a hry.“*

Učitelé v rámci výuky multikulturní výchovy žákům předávají nejen nové poznatky o nových kulturách, jiných menšinách, zvyklostech, tradicích, ale také je učí toleranci a respektu k druhým lidem. Pedagog při rozhovoru sdělil: (P1) *„...multikulturní výchova má vést nejen žáky k tomu, aby respektovali a tolerovali odlišnosti mezi lidmi.“* Pedagogové to popisují jako výchova k toleranci: (P4) *„Že je to výchova k toleranci, no a poznávání jiných kultur.“* I respekt je důležitý: (P2) *„Respektování způsobu života, chování, tradic a tedy především učení se těmto hodnotám.“*

Multikulturní výchova je vnímaná jako výchova k životu: (P6) *„Definovala bych ji jako výchovu k životu v multikulturní společnosti.“* Ale také je to přiblížení toho, jak žáci z jiných etnických menšin žijí: (P5) *„Multikulturní výchova je přiblížení vlastně životů dětí z jiných etnických menšin, kteří jsou hm... nuceni žít vlastně mezi námi. Neboť ty děti většinou nemohou za to, jací jsou a kde jsou. Díky nebo naopak kvůli rodičům se tyto děti vlastně ocitly u nás v Česku a oni si musí zvyknout na zcela odlišné podmínky, než na které jsou vlastně zvyklé. A stejně jako oni by se měli naučit náš jazyk, aby mezi nás zapadli, měli bychom se i my přizpůsobit a pomoci jim se začlenit mezi nás.“*

Pedagogové, kteří se účastní na výzkumu, do obsahu své výuky zahrnují především výuku, kde žáci získají nové poznatky o různých menšinách, kulturách, jejich zvycích, tradicích, historii. Ale také se do výuky snaží zahrnout učení k toleranci a respektu k druhým. Aby žáci uměli vycházet s druhými lidmi, kteří i patří k jiným menšinám. Pedagogové předávají svým žákům širší všeobecný přehled o dané problematice.

### 5.1.5 Menšiny ve školách

Kategorie je zastoupena kódy: z Tadžikistánu, mám jednoho Řeka, Saudská Arábie, Ukrajina, Slovensko, Rusko, Romové, Bulhar, dvě romské děti, jednoho Slováka, jednoho Vietnamce, dvojčata.

Všichni pedagogové až na jednoho, který vyučuje na malotřídní škole, kde mají spojených pět ročníků dohromady, mají buď ve škole, nebo přímo ve třídě žáky pocházející z jiné kultury, státu. Nebo jsou odlišného etnika. Jednoduše řečeno, jsou to žáci pocházející z menšin v naší zemi. Pedagog (P3) nemá ve své třídě žádné dítě patřící k nějaké menšině, ale jejich sousední třída, o ročník níže, má ve třídě dvě romské děti, které jsou zároveň dvojčata. „*Jsou to dvě romské děti, jsou to dvojčata.*“ Zároveň uvádí, že s nimi není žádný výchovný problém: (P3) „*Ale není s nimi žádný problém. Hm. Jsou slušně vychovaní, jo, jsou to kluci, kteří vlastně v Česku žijí odmalička. No a nikdy s nimi nebyl problém, a ani s rodiči. Jen se občas stává, že když se dostanou do hádky, tak že slyším urážky takového typu jako černocho, cikáne a tak. Ale kluci si to neberou osobně. Ti kluci ví, že jsou jiné rasy, no, hm. A na tyto urážky reagují třeba slovy no a co, nám to nevadí.*“

Ostatní pedagogové mají žáky patřící k jiné menšině přímo ve své třídě. (P6) „*Mám tam dva Romy, jednoho Slováka a jednoho Vietnamce.*“ Další žáci jsou: (P1) „*Mám ve třídě žáky z Tádžikistánu, Ruska, no a pak tam mám jednoho Řeka.*“ Další pedagog uvádí, že má také žáky patřící k menšinám: (P4) „*Ano. Jsou to Romové, Saudská Arábie, Ukrajina, Slovensko a ještě Rusko.*“ Pedagog (P2) má také ve své třídě žáky jiného původu: „*...dvě romské děti a jeden Bulhar.*“ Ale i nyní jsou žáci bezproblémoví (P2): „*Všichni tři pochází z dobré rodiny, rodiče mluví plyně česky. Bez větších problémů spolupracují se školou. Děti jsou dobře, oblečené, čistotné a mají pomůcky k výuce. Díky společným aktivitám a pomoci školního poradenského pracoviště se děti začlenily bez větších obtíží a našly si spoustu dobrých kamarádů.*“

Pokud mají pedagogové tu možnost a mají ve třídě žáky patřící k nějaké menšině, tak využívají příležitosti je zapojit do výuky multikulturní výchovy. (P1) „*Stále je zapojuji. Především proto, aby vyprávěli o svých zvycích a tradicích.*“ Nebo je využívají k diskuzím (P4): „*Často je využívám. Především při diskuzi.*“ Pedagog (P2) popisuje podobný přístup: „*Využívám je v rámci komunitních kruhů. Protože společných aktivit se děti, žáci lépe seznamují s dalšími etniky. A to díky zkušenostem svých spolužáků z jiných kultur.*“ Žáky velice často zapojují do výuky, protože jim to usnadňuje vyprávění a přiblížení dané problematiky: (P1) „*Mám ve třídě spoustu žáků z jiné kultury a беру to jako velice důležité, aby se žáci navzájem, teda pardon, aby žáci navzájem poznali kulturu svých spolužáků.*“

Ale jeden pedagog reagoval i odmítavě. I přesto, že má ve třídě žáky, kteří pocházejí z jiné kultury a mohl by je využít k výuce a tím žákům to lépe popsat a více přiblížit. Tak odpověděl odmítavě: (P6) „*Bohužel, není na to čas. Hm... A musíme probírat, raději je budu učit češtinu a prvouku než se věnovat multikulturní výchově.*“ Žáci, kteří navštěvují vedlejší třídu, než kterou vyučuje pedagog, který je zapojený do výzkumu, možná jsou zapojeni do výuky v rámci své třídy, ale pedagog (P3) je nevyužívá, nechce, aby zameškali své vyučování: „*No přímo ve výuce ne, že bych je vzala z výuky do naší výuky. Tak to ne. Ale třeba si o nich povídáme. Nebo se na ně občas stočí řeč.*“ Na druhou stranu není slušné se bavit o někom za jeho zády. Ale to se v této situaci neděje: „*No žáci spíše sdělují zážitky, které s nimi mají. Je to například to, že oni to dělají jinak než my a proč. A to si pak rozebíráme. Občas teda mají i vulgární narážky, ale to hned klidním a vysvětlujeme si to.*“

Všichni, až na jednoho pedagoga, mají zkušenosti s žáky, kteří patří k nějaké menšině. Buď je mají přímo ve své třídě, nebo alespoň ve škole. To dokazuje, že se stále více setkáváme s lidmi jiné příslušnosti. A pedagogové tyto žáky využívají při výuce, aby svým spolužákům mohli lépe vysvětlit, jak to u nich chodí, jaké dodržují tradice a zvyky.

### 5.1.6 Omezující aspekty

V této kategorii jsou zakomponovány kódy: politické názory pedagogů, rodiče, čas, omezení nenašla, negativní názory, časová dotace.

I problematika jako multikulturní výchova nachází svá omezení. Z hlediska osob jsou omezující rodiče žáků. V domácím prostředí stále projevují své názory. A svým dětem předávají i názory a postoje vůči jiným sociálním, etnickým, národnostním či jiným

skupinám. Tak už doma mohou slyšet nadávky, které zmiňuje pedagog (P3): „...slyším urážky takového toho typu jako černocho, cikáne a tak.“ Takže omezující jsou už rodiče, se kterými to dítě dennodenně, jak uvádí pedagog (P5): „A ještě bych dodala, že vlastně doma často mohou slyšet negativní názory, jako jsou třeba komentáře na etnickou skupinu Romů.“ Rodiče mohou být omezující i z jiného aspektu. Nikoli jen v domácím prostředí, ale i z toho pohledu, že se rodiče bojí, že jim budou učitelé vnučovat názory, které oni nechtějí, aby děti akceptovali. Pedagog (P6) nastínil daný problém: „No tak jako omezující vnímám rodiče (smích). Už mi párkrát dali najevo, že se bojí toho, že učitelé, takže hlavně já (smích), že no, že já budu poštvávat jejich děti proti jejich víře.“ Další osoby, které jsou omezující, jsou sami pedagogové, které před žáky mohou vyjadřovat své politické názory, postoje a žáci to mohou od nich přejímat, jak uvádí učitel (P4): „Také různé politické názory pedagogů se jeví jako omezující.“

Následující aspekt je čas či časová dotace, kterou pedagogové vnímají jako ohrožující a omezující. Omezuje je to v jejich práci, na kterou nemají dostatek času. Opět jsme u toho času, kdy učitelé by rádi vyučovali a věnovali se multikulturní výchově, ale bohužel na ní není dostatek času, jaký by si přáli. Pedagogové uvádějí: (P1) „I když teda vlastně omezující je ten čas, že není dostatek času na tu výuku.“ (P4) „Omezení nacházím v časové dotaci.“

Omezení lze pojmout i z globálního hlediska, kdy to pedagog nevztahuje pouze na svou konkrétní školu, ale celkově si myslí, že omezující je sociální prostředí žáků, následně sociální problémy, které se vyskytují ve škole. Pedagog (P2) sdělil: „No tak omezení může být takový, no, pokud se škola nachází ve vyhroceném sociálním prostředí.“ Ale žádné konkrétní omezení nevnímá v rámci své praxe. To potvrdil i další pedagog (P3), které také nemá žádnou zkušenost ze své praxe, která by omezovala výuku multikulturní výchovy. Dokonce pedagog (P5) si rozhodně stojí za tím, že pedagogové mají s žáky danou problematiku řešit otevřeně: „Myslím, že bychom s dětmi toto téma měli řešit otevřeně a s pozitivním přístupem.“

### 5.1.7 Nevhodné chování

Kategorie obsahuje kódy: odmítlo sedět vedle dotyčného, předsudky, narážky na ně, s nějakým posměchem, nejsi Čech, cikáne, má trochu jinou pleť, doma je nesnáší všichni, jednou zbili, dehonestující narážky, násilné chování, fyzicky napadl žáka.

Kongruence nastala v názorech pedagogů na nevhodné chování žáků. Učitelé mají zkušenosti s nevhodným, nenávislným až agresivním chováním žáků vůči jiné menšině. Největší zkušenost mají s etnickou menšinou, kdy jsou tito žáci často napadáni a uráženi. Především se setkávají s předsudky a vulgárním vyjadřováním na k osobám patřící k etnické menšině. Příklad popisoval pedagog, který se s takovým činem setkal na svém pracovišti: (P4) *„Jeden můj nový žák se ve třídě vyjadřoval tak, že nesnáší cikány, protože u nich doma je nesnáší všichni. Z toho rozhovoru vyplynulo, že ho jednou zbili a chtěli po něm peníze.“* Pedagog (P2) zažil zkušenost s násilným chováním vůči romskému žákovi: *„Žák fyzicky napadl žáka romského původu úderem do obličeje.“* Další pedagog se setkal s předsudky: (P5) *„Žáci mají určité předsudky pouze o Romech a Vietnamcích, se kterými se mohou setkat v obchodech a tak. Přichází s tím z domu a ve škole pak mohou slyšet maximálně nějaké vtipy či narážky na ně.“*

Pedagog, který vyučuje ve třídě, kde je více žáků jiné národnosti, se setkal s urážkami kvůli pleti žáků a jejich národnosti: (P1) *„Tak občas se ve třídě setkávám s nějakým posměchem, že ty nejsi Čech, nebo že má trochu jinou pleť...“* Pohled jiného pedagoga (P3): *„Jen se občas stává, že když se dostanou do hádky, tak že slyším urážky takového typu jako černocho, cikáne a tak.“* Vždy nemusí jít jen o urážky, či agresivní chování. Může jít o odmítnutí konkrétního člena třídy, kdy dítě odmítne se s někým bavit, kamarádit, nebo vedle něj sedět v lavici, jak uvádí z praxe pedagog (P6): *„No jedině jsem se setkala s tím, že dítě odmítlo sedět vedle dotyčného.“*

Nyní jsme popsali, s jakým chováním se pedagogové setkali ve své praxi. Ale každý učitel takové nevhodné chování řeší po svém. Zmíněný případ, kdy dítě odmítlo sedět vedle dotyčného, řešil pedagog kruhem pocitů: (P6) *„No, že sedíme v kruhu, kde si, to, no, nastíníme situaci, a každý ten žák vyjadřuje, jak by se v té situaci sám cítil.“* Takže každé dítě si může v rámci kruhu pocitů vyzkoušet, jaké by to bylo, kdyby někdo z jeho třídy odmítl vedle něho sedět. Může tak zažít tu emoci, kterou situace vyvolá. To popisuje lidové přísloví: *„Nedělej nikomu to, co nechceš, aby oni dělali tobě.“* Pedagog (P1) řeší nevhodné chování žáků hned: *„...ale to hned řeším, a hned si právě vyjasňujeme a debatujeme o tom.“* Učitel (P2) u fyzického napadení romského žáka nebyl fyzicky přítomen. Ale poté, co zasáhl do incidentu jiný učitel, bylo jednání žáka prošetřeno vedením školy, metodikem prevence a školním psychologem. A následně byly vyvozeny důsledky. Škola na základě tohoto incidentu domluvila spolupráci s institucemi, které nabízejí preventivní programy v rámci multikulturní výchovy. Pedagog (P4) dal přednost

společnému rozhovoru o rozdílnosti lidí: „*U dětí společným rozhovorem, že nejsou všichni stejní.*“

Nevhodné chování se neobjevuje jen ze strany žáků, ale může nastat i ze strany učitelů. I přesto, že většinou pedagogové uvedli, že ze strany učitelů se s nevhodným chováním nesetkali, tak pedagog (P4) ve své praxi zaznamenal dehonestující narážky a vtipy. Na druhou stranu pedagog (P1) zmiňovala, že kdyby se někdo z pedagogů choval nevhodně, tak by nemohli na dané škole pracovat: „*To by totiž asi nemohli ani u nás pracovat. Protože máme hodně žáků jiného etnika, rasy nebo z jiného státu.*“

Kategorie, popisující nevhodné chování, je charakterizována tím, že pedagogové mají zkušenosti s nevhodným až agresivním chováním ve školách vůči žákům jiného etnika či jiného odlišení. A každý pedagog danou situaci řeší po svém. Nejvíce se ovšem shodují na společném rozhovoru se žáky, kdy incident společně rozebírají. Výbornou zmíněnou metodou je také kruh pocitů, kdy si žáci mohou vyzkoušet, jaké to je, být na místě odmítaného žáka.

### 5.1.8 Osobnost učitele

Kategorie je zastoupena kódy: přátelský, férová, oblíbený, hodně akční, podporovat, vnímavá, láskyplná, přísný, netrpělivý, dokonce kamarádkou, empatický

Každý člověk je jiný, ale zároveň jedinečný. I každý pedagog se liší svou osobností, neboť i to, jaký člověk je, ovlivňuje jeho výuku a vyučovací styl. Pedagogové mají mnoho společných vlastností. Vybraní pedagogové jsou kamarádští, vnímaví a empatictí. Pedagogové vkládají do své výuky část sebe, kdy záleží, jak hodinu pojmu: (P7) „*Snažím se být i hodně akční, aby ty hodiny nebyly nudné a stereotypní.*“ Každý učitel se snaží být spravedlivý, aby ke všem přistupoval stejně, ale zároveň je preferovaná dle učitelů individualizovaná výuka, kdy ke každému přistupují dle jeho potřeb.

Učitelé jsou pro žáka i kamarádem. Snaží se ho podporovat a motivovat, jak například uvádí jeden z pedagogů (P5): „*A v dětech se snažím vyvolávat pocit bezpečí a podpory. A pokud něco nejde, není to přeci konec světa. Nerada píšu poznámky a vím, že se snažím v každém neúspěchu či problému hledat něco pozitivního, čeho se chytit a dávat naději. Pro hodně dětí se mimo školu stávám dokonce kamarádkou.*“

Pedagogové se nebáli zmínit i své záporné stránky své osobnosti. Pedagogové přiznávají: (P2) „*Občas netrpělivý a občas méně připravený.*“ (P1) „*Akorát neumím být úplně přísná,*



*no, ale pokud je potřeba, tak to zas jo“* Takže i pedagog může mít a má své záporné vlastnosti. Důležité je o nich vědět a pracovat na nich.

Každý člověk je jedinečný. Pedagogové mají podobné vlastnosti. Jsou kamarádští, empatičtí, snaží se žákům pomáhat, řešit jejich problémy. Jsou jim nápomocní, když to potřebují. Jsou pečliví, spravedliví, láskyplní. Ale mají i své stinné stránky.

### 5.1.9 Přístup k žákům

Kategorie je sestavena z kódů: individuálně, do školy chodili rádi, s kamarádským přístupem, rád děti motivuji, kvalitu osvojeného učiva, spravedlivě, naslouchat jim, přistupuji otevřeně, hodně s dětmi mluvím, nikomu nenadržovat, samo si volí učivo.

Kongruence nastává v pojmu individualita. Učitel se snaží ke svým žákům přistupovat individuálně, dle jejich potřeb: (P2) *„Spíše se zaměřuji na individuální problémy dětí.“* Další názor na individualitu: (P1) *„Jo, tak rozhodně individuálně. Ke každému dle jejich potřeb. To je vlastně i taková ta filosofie naší školy. Snažím se, aby všichni žáci danou látku pochopili, a pokud ji nechápou, tak se snažím tak dlouho hledat různé metody a techniky než to všichni pochopí.“* Přistupují k žákům s porozuměním: (P3) *„Ke svým žákům přistupuji hlavně přímo, pozitivně s pochopením, ale i porozuměním.“*

Pedagogové preferují kombinaci manažerského přístup s facilitačním: (P4) *„Můj styl je kombinací manažerského přístupu který chápe učitele jako manažera učení a získává znalosti, dovednosti, vědomosti a kompetencí, a facilitačního přístupu, který je zaměřený na rozvoj a péči o jedinečné schopnosti a osobnostní rysy každého žáka, podporují jeho autenticitu a přístupu svobodného, tím chci říct, že vzdělávání pohlíží na učitele jako na osvoboditele ducha, tedy, hm, vzdělávání pohlíží na učitele jako na osvoboditele ducha.“* Podobný názor zaujímá i další pedagog (P2): *„A taky mi jde o kvalitu osvojeného učiva. Jde mi o to, aby žáci došli k cíli logickým uvažováním. A jsem odpůrce drilovacích cvičení. Takže preferuji tedy kombinaci manažerského s facilitačním stylem učení.“*

I učitel se může naučit a dozvědět nové informace od svých žáků: (P5) *„Hodně s dětmi mluvím, nechávám jim prostor pro jejich názory a mnohdy se i sama dozvím něco nového.“* Jen že k žákům přistupují individuálně, tak se snaží i žákům zajistit dostatek materiálů a pomůcek. Na pomůcky pro žáky jsou důležité nejen v Montessori škole, jak uvádí pedagog (P6): *„Tak já vyučuji dle pravidel pro výuku v monterossori třídách. Tak je to hodně individualizovaná výuka. Je to vlastně výuka zaměřená na pomůcky. Dítě vlastně pracuje*

*samostatně a samo si volí učivo a aktivity.*“ Pomůcky jsou důležité i v jiných školách a třídách, záleží na učiteli, jak právě ke své práci přistupuje: (P5) *„Pro své žáky se snažím připravovat obrovskou spoustu materiálů, aby měli vizuální pomoc při jakékoli probírané látce.*“

Primárně ke svým žákům přistupují spravedlivě, snaží se jim naslouchat, ale být i férový: (P5) *„Práci s dětmi беру jako skvělou příležitost předat dětem jen to nejlepší a snažím se být férová, nikomu nenadržovat...*“ Učitelé chtějí být kamarádští a přátelští, ale zároveň je důležité si udržovat odstup a stále být přirozenou autoritou a vzorem: (P1) *„Snažím se, aby se jim ve škole líbilo, a aby do školy chodili rádi, a zatím se mi to myslím daří (smích).*“

Pedagogové, kteří se účastnili výzkumu, přistupují ke svým žákům přátelsky, otevřeně, vlídně, především individuálně, stále jim vymýšlejí nové didaktické pomůcky. Svým žákům naslouchají, pomáhají jim řešit jejich problémy. Ale zároveň si stále udržují odstup a přirozenou autoritu.

#### **5.1.10 Zkušenost s multikulturní výchovou**

Kategorie je charakterizována kódy: dost mizivé, možná vůbec, dost žalostné, nic takového, žádná, nějaký seminář, jsem absolvovala předmět, okrajově, v rámci samostudia, nějak okrajově.

Pedagogové do své výuky mají zahrnout průřezové téma multikulturní výchovy. Podle sdělených informací pedagogů, mají učit téma, ke kterému nezískali žádné informace během svého studia. Za předpokladu, že během svého studia získali nějaké poznatky k danému tématu, tak to byly okrajové, všeobecné informace. Potvrzují to výpovědi pedagogů: (P2) *„No, okrajově jsme se dotkli studia multikulturní výchovy v předmětu Školní pedagogiky.*“ (P4) *„Na pedagogické fakultě žádná.*“ (P6) *„Tak to bylo dost žalostné. Nic takového, myslím, nebylo.*“

Učitele se musí spoléhat sami na sebe, na pomůcky, které si sami zajistí, popřípadě ty, které zajistí škola. Také mohou využít selský rozum, jak uvádí jeden z pedagogů: (P4) *„Já používám selský rozum.*“ Nebo mohou pomoc a podporou hledat v rámci školního poradenského centra, jak to využívá jeden z pedagogů: (P2) *„Ale většinu poznatků jsem vždy řešil v rámci samostudia a ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm.*“

I přesto, že se pedagogové s tematikou multikulturní výchovy neseťkali v rámci svého studia na pedagogické fakultě. Tak nezaháleli a absolvovali kurz, který jim danou

problematiku přiblížil. Detailně to popisuje pedagog, který dobrovolně absolvoval předmět Základy sociální pedagogiky a multikulturní výchovy, protože pedagoga tato tématika velice zajímá: (P5) „*Velice mě zajímají podmínky pro život v jiných zemích a tak. A ráda se dozvídám něco nového o lidech, kteří mohou žít kolem nás. Člověk je pak lépe připravený, jak s takovými lidmi komunikovat, co od nich čekat, jak oni berou nás a tak. Dříve mě i lákalo vycestovat do jiné země a pomáhat dětem v těžkých životních podmínkách...*“

Učitelé se shodují, že se s multikulturní výchovou setkali na pedagogické fakultě pouze okrajově a získané informace mají díky samostudia. Jen někteří využili možnosti absolvování odborného kurzu pro získání poznatků k výuce multikulturní výchovy.

### 5.1.11 Utváření osobnosti

Kategorie vznikla z kódů: vzájemná tolerance, vyjádřit svůj názor, sám utvořit názor, pochopení a tolerance, připravit žáky, postoje a názory, být dětem vzorem, z více úhlů pohledu, vést k dobru v nich, utváření názoru dítěte, součást rozvoje osobnosti.

Pedagogové multikulturní výchově přikládají velkou důležitost, ale i velký význam. Pedagogové se shodují, že multikulturní výchova je na prvním stupni nedostatečná. Jak je jedno tvrzení pedagoga: (P2) „*Je rozhodně nedostatečná na prvním stupni, žáci by potřebovali větší penzum času, aby se ...hm...aby byli schopni dojít k lepšímu poznání problematiky etnických menšin a soužití s nimi v naší společnosti.*“ Jsou zastánci toho, že by se multikulturní výchova měla vyučovat co nejdříve: (P6) „*Vnímám to jako nezbytné, a to už teda od nejtělejšího věku.*“ Kongruence nastává i dalším výrok pedagoga: (P3) „*Věřím, že to v dnešní době není rozhodně k zahození a čím dřív ji budeme zařazovat do výuky, tím lépe. Takže vlastně ji vnímám jako důležitou pro dnešní život.*“ (P1) „*A je dobré začít už v tak brzkém věku, než úplně ty děti převezmou názory, postoje a vlastně i ty předsudky od svých rodičů. A měli by vlastně i získat široký rozhled a nežít jen v té představě, že nemáme žádné jiné menšinové skupiny.*“

Záměr učitelů je, aby se žáci naučili a dozvěděli alespoň minimum informací. Chtějí, aby žáci získali alespoň základní poznatky o jiných zemích, o jejich základních tradicích, zvycích a kultuře: (P1) „*No myslím si, že by lidé měli spolu navzájem vycházet a tolerovat se, ale i respektovat se.*“ Nejdůležitější informace, které je vhodné žákům sdělit, považují pedagogové svátky, které se slaví v mnoha zemích, jsou to Vánoce a Velikonoce: (P5)

*„Minimálně se žáci musí dozvědět o probíraných svátcích, jako jsou Vánoce nebo Velikonoce, že takové tradice, jaké máme my, mohou mít jinde úplně jiné, nebo alespoň pozměněné. Zkrátka připravit žáky, že ne všude se setkají se stejným chováním a tak.“*

Velký význam tomu přiřkládají i z pohledu aktuální situace, která se děje nejen ve světě, ale přímo i v našem státě. Na základě toho, že žák by si měl sám utvořit svůj názor a postoj, tak chtějí žákům předat informace k této problematice. Poté záleží na žákovi, jak se k danému tématu postaví: (P3) *„V dnešní době, kdy probíhá migrace a narůstá počet cizinců, je důležité, abychom v dětech nevyvolávali nenávisť, ale naopak pochopení a toleranci, kdo ví, co nás v životě čeká, jednou se můžeme stát pro někoho cizinci my.“* Pedagog chce svým názorem říci, že je důležité tolerovat a respektovat ostatní, i když třeba pochází z jiného státu, kultury a mají i jiné odlišnosti. Ale žádný člověk nikdy neví, kdy může být na druhé straně, kdy i on se může být cizince, který bude z jiné země a třeba i odlišný od jiných. A přesně toto chtějí učit své žáky, právě tu toleranci a respektovat ostatní. I pedagog, který multikulturní výchovu zařazuje jen okrajově, je zastáncem názoru, že vzhledem k aktuální situaci ve světě, která se kolem nás děje nelze nezařadit: (P6) *„Hm...prostě budu raději učit tu češtinu, ale třeba s tou uprchlickou krizí, je to prostě všude kolem nás, no, a vlastně se tomu člověk vůbec nevyhne.“*

Tolerance a respekt je spojený se soužitím s ostatními lidmi, tedy i s jinými menšinami žijících v naší republice: (P5) *„Učebnice ji příliš nezařazují, což je velká škoda, zvláště když je toto téma čím dál více potřeba zmiňovat a připravovat žáky na soužití s jinými menšinami v jedné třídě nebo i škole.“* Pedagog si v rámci zmíněného názoru přeje besedu s odborníky, kteří by žákům mohli danou problematiku přiblížit a lépe vysvětlit: (P5) *„Byla bych pro nějakou besedu se zkušenými lektory pro děti, kteří by nejlépe mohli vysvětlit na konkrétních případech, o co se jedná, jak se zachovat a tak.“* Tuto potřebu lze i zahrnout do kategorie metody ve výuce, kdy si přeje svou výuku doplnit o další metodu. Nebo lze ji také zahrnout do omezujících aspektů, že daného pedagoga omezuje to, že nyní nemají možnost pro žáky organizovat besedu s odborníky.

Učitel na prvním stupni je často vzorem pro své žáky. Ale díky tomu si musí dávat pozor na své vyřčené názory a postoje, aby žáky neovlivňoval. A pokud by chtěl pedagog sdělit svůj názor či postoj, mělo by to být zásadně v rámci slušného chování. Pedagog by měl být nestranný a nevnucovat žákům žádné informace, které by ovlivnily jejich postoje: (P5) *„Učitel by podle mého názoru měl být v tomto případě zcela nestranný. Neměl by se nikoho ani zastávat, ani naopak odsuzovat.“* Pedagogové si musejí dávat pozor na to, co žákům

sdělují: (P1) „*A snažím se říkat své názory tak, abych je úplně neovlivňovala a nevnucovala jim své názory. Snažím se často mluvit dost neutrálně, abych je právě neovlivňovala a oni si na to mohli utvořit svůj názor nebo tak.*“

Názory a postoje neprojevují, aby své žáky neovlivňovali a oni sami měli šanci si utvořit svůj názor. Učitelé to zdůvodňují jako: (P2) „*No v případě nevhodného vyjadřování může docházet ke špatnému vlivu, který působí na žáky v negativním slova smyslu. A může vytvořit i negativní návyky, které jsou na prvním stupni nepřipustné, protože role učitele na prvním stupni je klíčová.*“ Ovlivnitelnost žáků popisuje další pedagog: (P1) „*Hodně bychom tím žáky ovlivnili, protože jak víme, mnohdy býváme jejich vzorem a v očích rodičů bychom také nemuseli uspět, pokud bychom žákům vnucovali své postoje. I když mám své názory jakékoli, musím je umět nejen před dětmi potlačit.*“ Ve výzkumu byl i sdělen názor z více úhlů: (P4) „*Osobně si však myslím, že postoje a názory, které žáky mohou ovlivňovat pozitivně, by učitel projevovat měl a měl by být dětem vzorem. I kdyby se měli týkat ošemetných témat. Na druhou stranu by rozhodně neměl projevovat názory podněcující rasismus, xenofobii a tak. Zároveň musí brát v potaz prostředí, ze kterého děti pocházejí a fakt, že některé názory mohou být v rozporu s názory rodičů. Z toho mohou plynout i možné problémy s nimi. U kontroverzních témat i třeba s politickým podtextem je lepší být neustranný, dívat se s dětmi na věc z více úhlů pohledů, ze všech stran a pořád je vést k dobru v nich.*“

Nejen v rámci slušného chování, ale i z morálního hlediska, by pedagogové neměli multikulturní výuku vztahovat na konkrétní členy dané třídy či školy. Pouze v případě, kdy probírají jejich kulturu, aby mohli své žáky informovat, jaké mají zvyky, tradice a kulturu. Ale nikdy konkrétní menšinu kritizovat pomocí přímého pojmenování žáka, jak uvádí pedagog: (P3) „*Nedávala bych nikdy konkrétní příklady a na nikoho neukazovala prstem, například podívej se, jakou má Esmeralda pleť, proč mluvit přímo o Esmeraldě. Ve světě je tolik lidí, spíš bych toto téma a jim podobná projednávala v globálu. Musíme být opatrní, abychom dětem nedávali návod, jak se druhým posmívat.*“

Důležité je nechat žáky, utvářet si své názory a postoje: (P1) „*...aby měl žák možnost si sám utvořit názor na ostatní lidi.*“ Toho jsou zastánci všichni pedagogové z výzkumu. I další pedagog si myslí podobný názor: (P6) „*Hm...měli by ukázat žákům pro i proti a nechat žáky, ať si sami utvoří názor, případně mohou diskutovat. Učitel je na prvním stupni ta největší autorita pro žáka...proto je žák velice snadno ovlivnitelný učitelem.*“ Výuka multikulturní výchovy je pro žáky důležitou složkou jejich osobnosti: (P4) „*Jako*

*důležitou součástí rozvoje osobnosti a utváření názoru dítěte.* “ Učitel by měl být průvodce v rámci této výuky a vést žáky ke společnému soužití všech skupin v zemi: (P5) „...*připravovat žáky na soužití s jinými menšinami v jedné třídě nebo i škole.*“

Pedagog pomáhá žákům při utváření jejich názorů a postojů. Ale zároveň by je měl nechat, aby si mohli sami utvořit svůj názor a neovlivňovat žáky svými názory. Mohou být pro žáky pozitivním průvodcem, avšak nikoli vyjadřovat negativní, vulgární či ovlivňující názory a postoje. Vzhledem k aktuální situaci, která se děje všude ve světě, je nezbytné toto téma stále zmiňovat a učit se o něm, aby žáci byli součástí aktuálního dění ve společnosti.

## 5.2 Shrnutí

Každý pedagog, který se účastnil výzkumu, má zkušenost s multikulturní výchovou. I přesto, že ne každý pedagog má ve třídě nebo ve škole žáky či žáky jiného původu, tak své žáky seznamuje s multikulturní výchovou, kterou vyučují v rámci svých **vyučovacích předmětů**. Nejčastěji ji vyučují v předmětech českého jazyka, prvouky, vlastivědy a přírodovědy. Multikulturní výchovu probírají také v činnostních předmětech jako je hudební výchova, výtvarná výchova, a některé hry a aktivity lze i zahrnout do tělesné výchovy. I v rámci anglického jazyka lze se věnovat multikulturní výchově.

Žáky vedou k toleranci, respektu k druhým lidem. Informují své žáky o aktuálním dění ve světě, aby získávali všeobecný přehled. Dozvídají se o různých lidech a o tom, že na světě existují rozdíly mezi lidmi, tzv. že ne všichni jsou stejní. Učí je, že existují jiné rasy, etnika, náboženství i jiné země. Komunikují o jiných zvycích, tradicích, historiích a kultuře jiných států. Do **obsahu multikulturní výchovy** zahrnují i péči o dobré vztahy ve třídě, kde pedagogové dbají o to, aby žáci spolu dobře vycházeli, aby se tolerovali i respektovali, to i vzájemné interakci se spolužáky z menšin, kteří školu navštěvují. Snaží se jim přiblížit multikulturní výchovu z více úhlů pohledů.

Zmíněné poznatky a informace jim předávají formou různých **metody**, které využívají ve výuce. Metody lze rozdělit na přímé, které používá sám učitel a naopak ty, které přichází externě od jiných odborníků. Nejčastěji využívanými přímými metodami jsou rozhovory se žáky a diskuse, během které mohou žáci s učitelem diskutovat na daná témata, a v neposlední řadě frontální výuka. Do výuky dále zahrnují výtvarné ztvárnění tématu, zpěv a hudební ztvárnění či dramatizace. Mezi metody pedagogové také zahrnují komunitní

kruh, kde společně debatují o multikulturních problémech, ale jsou to i různé hry a aktivity. Mezi externí metody pedagogové zahrnují besedy s různými odborníky nebo workshopy, které organizují neziskové instituce, které se zabývají multikulturní výchovou.

Výuku obohacují různými didaktickými pomůckami. Používají různé učebnice, obrázkové materiály. Prezентují žákům různé filmy a video ukázky v rámci multikulturní výchovy, ale jsou to i fotografie. Častým materiálem jsou i různé zachycené příběhy popisující například různé zvyky, tradice či historii, ba dokonce multikulturní rozdíly.

Pedagogové se shodují, že na výuku multikulturní výchovy nemají dostatek času. **Čas**, který tomu věnují ve výuce, je minimální. Většinou toto průřezové téma vyučují na úkor jiného vyučovacího předmětu. Rádi by tomu věnovali více času, ale nemají ho, kde vzít. V průměru za týden se odlišnými kulturami zabývají alespoň jednou týdně, nebo odhadem čtyřikrát do měsíce. Ale kdyby to bylo v jejich kompetenci, tak by si přáli ještě v průměru hodinu týdně navíc, aby mohli žákům předat vše, co by chtěli.

Téma je velice aktuální a potvrzuje to i fakt, že pedagogové mají buď ve své třídě, nebo ve škole žáky z národnostních **menšin**. Žáci se stále setkávají nejen s žáky jiného původu. V rámci svého kolektivu poznávají, že jejich spolužáci mají jiné zvyky, tradice, mohou mít i odlišné chování, hodnoty i postoje. Čím dál více je naše společnost multikulturní a učitelé učí žáky v dané společnosti vzájemné interakce a integrace.

I multikulturní výchova má svá úskalí a **omezující faktory**. Výuku omezují a narušují negativní postoje a názory rodičů dětí, které si už od malička osvojují. Žáci stále poslouchají a reprodukují názory a myšlenky, které si nese z domu. Ve škole se pedagog právě snaží, aby se žák nenechal ovlivnit, a sám si utvořil názor a postoj vůči menšinám. Ale různé **nevhodné chování** jako jsou vulgarismy, nemusí slyšet jen z domácího prostředí, ale kdekoliv na ulici, mezi vrstevníky apod. Nevhodné chování může vyústit až k agresivnímu jednání. Omezující jsou také rodiče z jiného pohledu, kdy se obávají, že jim bude učitel vnucovat své názory, které jsou pro daného rodiče nepřijatelné. Úskalí vnímají již ve zmíněném nedostatečném čase pro výuky. V neposlední řadě jsou to sami pedagogové, kteří mohou být omezením pro výuky, protože i oni mohou vyjadřovat nevhodné postoje a názory.

Vyučující popsali **osobnost učitele**, kdy reflektovali svou osobnost. Pedagogové jsou přátelští, empatictí, pečliví, láskyplní, naslouchají svým žákům, spravedliví, ale i přísní. Učitelé **ke svým žákům přistupují** spravedlivě a především individuálně, dle jejich

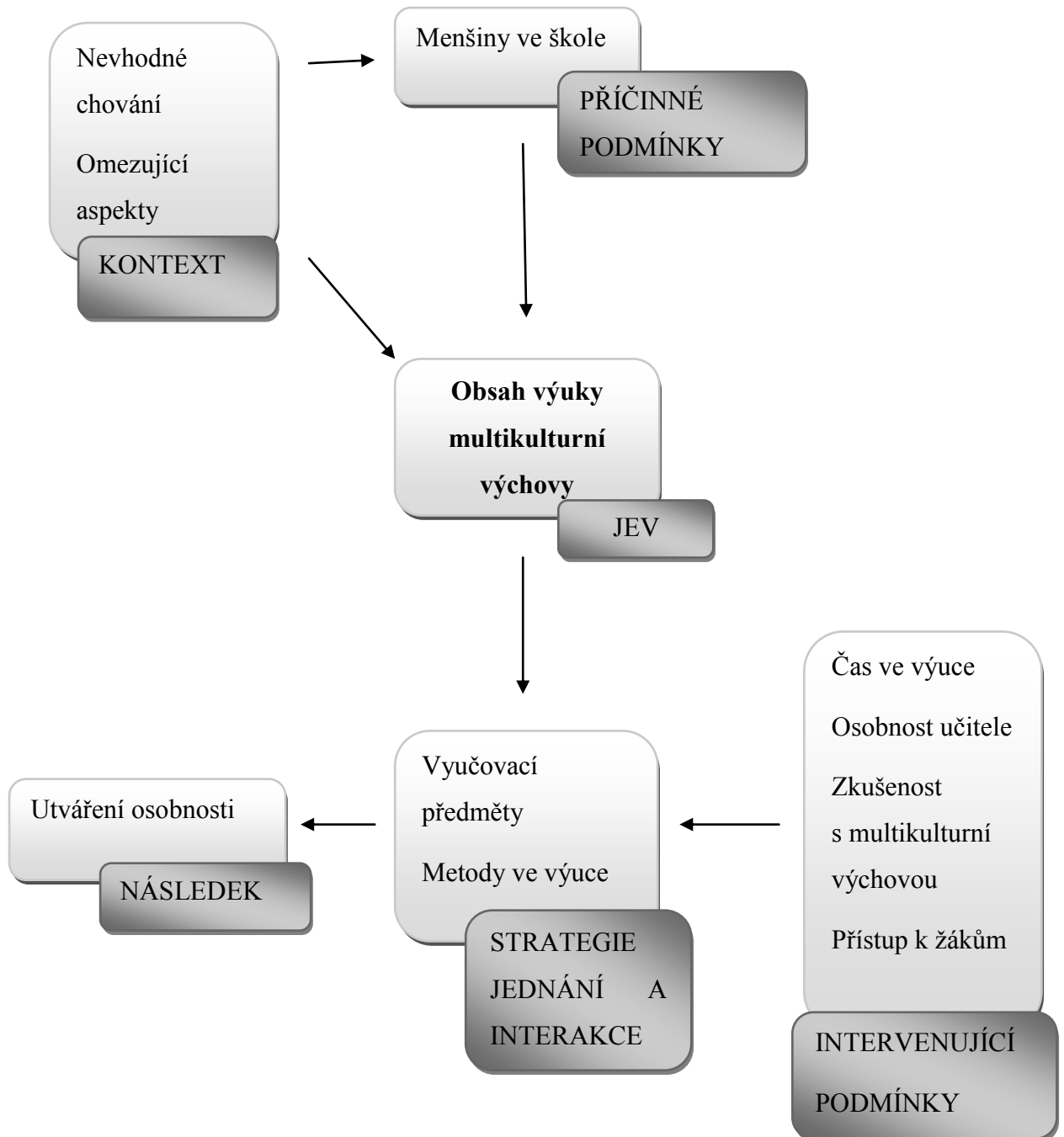
potřeb. Shodují se na kombinaci manažerského a facilitačního přístupu ke svým žákům. Jejich přístup je otevřený, chtějí žákům porozumět, v případě jejich potíží i pomoci. Jsou kamarádští, ale i přesto si udržují určitý odstup, aby stále byli přirozenou autoritou.

I přesto, že pedagogové nemají značnou **zkušenost s multikulturní výchovou** během svého studia na pedagogické fakultě. Tak tuto výchovou zařazují do své výuky. Průřezové téma multikulturní výchovy je jednou ze složek, která žákům pomáhá **utvářet jejich osobnost**. Pedagogové dbají na dobré vztahy ve třídě, aby žáci spolu dobře vycházeli. Vedou je k poznání nových kultur a jejich tradic a zvyků, aby si sami utvořili svůj vlastní názor na danou problematiku, se kterou je postupně seznamují. Vzdělávají žáky k vzájemné toleranci a respektu k druhým lidem.



### 5.3 Paradigmatický model výzkumu

Vzhledem k otevřenému kódování vznikly utříděné kategorie, pomocí níž bylo možné sestavit paradigmatický model (obr. 5), který představuje celkové schéma činitelů a jejich vzájemných vztahů.



Obrázek 5 Paradigmatické schéma výzkumu

Na počátku zkoumaného jevu stojí příčina: **menšiny ve škole**. V dnešní době se žáci učí žít v multikulturní společnosti. Nyní je velice aktuální probírané téma, které se zabývá prolínáním kultur. I do České republiky přichází více a více cizinců, kteří se usadí na našem území a začleňují se do naší společnosti. Proto i v dnešních třídách se často setkáváme multikulturními třídami, kde je alespoň jeden žák z jiné kultury, nebo jiného etnika či jiného náboženství nebo rasy. To znamená, že žáci se dennodenně setkávají s odlišnostmi mezi lidmi.

Ústředním probléme je **obsah výuky multikulturní výchovy**, který navazuje na zmíněnou příčinu menšin ve školách. Protože čím dál více přibývajících žáků z jiné kultury dělá téma stále aktuálnější. Nebo se s tím učitelé musí potýkat každý den ve své práci a musejí se zabývat aktuálními tématy. Musí dbát také na harmonické vztahy ve své třídě, aby se žáci z jiné kultury lépe integrovali do třídy. Díky i této problematice zahrnují téma multikulturní výchovy do své výuky. Učitelé pečlivě volí témata, která chtějí žákům sdělit, a co vše do obsahu multikulturní výchovy zahrnou.

Pedagogové na základě vyučovaného obsahu multikulturní výchovy pomáhají žákům **utvářet jejich osobnost**. Dávají jim podněty k zamyšlení, k utvoření svých vlastních názorů, postojů a jednání vůči menšinám ve společnosti. Učí je k toleranci a respektu k druhým. Jejich cílem je utvářet samostatně jednající osobnosti, které dokážou vhodně zhodnotit situaci a nepodléhat předsudkům a negativním reakcím.

Ústřední jev lze realizovat pomocí strategie, která obsahuje **vyučovací předměty a metody ve výuce**. Pedagogové si stanovili svůj obsah výuky multikulturní výchovy, který realizují během vyučovacích předmětů. Je na pedagogovi, do kterého předmětu výchovu zařadí, ale jak již bylo řečeno, nejčastěji ji zahrnují do českého jazyka, prvouky, vlastivědy, přírodovědy i angličtiny. V opomenutí nezůstávají ani činnostní předměty. V rámci těchto předmětů může pedagog realizovat výuku multikulturní výchovy. Zvolené metody ve výuce pomáhají při realizaci. Opět záleží na učiteli, která metoda je mu bližší a využije ji ve své výuce. Nejčastěji kromě frontální výuky používají rozhovory a diskuse, kde mohou společně s žáky debatovat o tématu a patřičně se doptávat vyučujícího.

Za kontext, za jehož podmínek lze realizovat zvolené strategie, lze označit **nevhodné chování a omezující aspekty**. Vzhledem k čím dál častějšímu prolínání kultur a přibývajících cizinců na našem území vzniká a stává se agresivní chování a vulgarismy stále běžnějšími. Většina pedagogů uvedla nějakou zkušenost, kdy žáci jednali nevhodně a

až agresivně. Následkem toho by měla být osvěta v rámci multikulturní výchovy a zároveň i prevence vůči tomuto jednání. Obsah výuky multikulturní výchovy zahrnující do vyučování může předcházet nevhodnému chování, neboť se žáci učí toleranci, respektu a vzájemné interakci s ostatními. S omezujícími aspekty je to podobně. Protože nejvíce ohrožující jsou postoje a předsudky, které si žáci nesou z domácího prostředí a přináší tyto informace do školy. I v tomto případě může být multikulturní výchova jako prevence, aby přejímali žáci pouze postoje a hodnoty od rodičů a pomoci jim si utvořit svůj názor na problematiku. Zvolené kódy rozšiřují příčinu zvoleného jevu, ale zároveň, kdyby se tyto negativní situace neuskutečňovali, tak by učitelé výuce multikulturní výchově nepřikládali tak velký důraz a významnost. Takže zvolené kontexty mohou být i motivací, proč výzkumnou jevu vyučovat.

Popisující strategie jednání má svá úskalí v podobě intervenujících podmínek, které ovlivňují interakci. Zvolené vyučovací předměty a metody ve výuce ovlivňuje sám pedagog a **jeho osobnost** a jeho **přístup k žákům**. Každý pedagog k výuce přistupuje jinak. A on sám může své vyučování ovlivňovat svým přístupem k žákům, tím co jim nabídne, jaký má k nim vztah, jak žáky vnímá, a co vše jim chce sdělit. Zároveň i to, jakou má osobnost ovlivňuje zvolený jev, neboť učitel, který je přátelský a empatický přistupuje k výuce jinak než ten, který je především přísný, nepřipravený a jde mu pouze o výsledek vyučovaného tématu. Strategii také ovlivňuje předešlá **zkušenost s multikulturní výchovou** během svého studia. V rámci výzkumu pedagogové se pouze okrajově setkali s multikulturní výchovou na pedagogické fakultě. Ovšem mají možnost absolvovat různá školení či kurzy, které se zabývají zkoumanou problematikou. Takže záleží na pedagogovi, kolik času věnuje svému samostudiu, které ovlivňuje jeho kvalitu výuky. Omezující je též **čas věnovaný výuce**, kterého je velice málo a pedagogové by si ho přáli více. Nemají dostatek času pro kvantum informací, které by si přáli žákům sdělit. Takže musejí pečlivě vybrat, co v krátkém čase stihnout sdělit.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na výuku multikulturní výchovy na prvním stupni základní škol, kdy pedagogové refletovali svou výuku této výchovy. Téma bylo zvoleno pro jeho aktuálnost a stále přibývajících cizinců na našem území republiky, kdy děti cizinců, začínají být častěji začleňovány do školského procesu.

Přínosem této práce je, že reflektuje výuku multikulturní výuky. RVP ZV určuje, že pedagogové mají do své výuky zahrnout průřezové téma multikulturní výchovy, ale ukázalo se, že na ní není dostatek času, jak by bylo potřeba. Výzkum potvrzuje, že výuka multikulturní výchovy je nezbytná a učitelé ji přikládají velký význam. Přínosem může být také pro začínající pedagogy, kteří se mohou diplomovou prací inspirovat, jak ve své praxi mohou realizovat multikulturní výchovu. Dále může být přínosem pro sociální pedagogy, kteří pracují ve školní prostředí, a s touto problematikou se setkávají ve své práci. Ale také může být přínosná pro každého, kdo se o multikulturní výchovu zajímá.

Teoretická část byla rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na multikulturalitu, je zde popsána historie multikulturní výchovy, předsudky u lidí. Druhá kapitola popisuje multikulturní výchovu na základní škole. Je definována v rámci RVP ZV. Popisuje cíl a obsah multikulturní výchovy, její metody výuky a etapy interkulturního vzdělávání. Třetí kapitola obsahuje informace zaměřené na pedagoga vyučujícího multikulturní výchovu. Charakterizuje jeho osobnost, profesní kompetence a současné požadavky na učitele.

Praktická část byla zpracována kvalitativní metodou pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří vyučují na prvním stupni základní školy. Refletovali svou výuku multikulturní výchovy. Výzkum byl zpracován zakotvenou teorií. V diplomové práci byl stanoven cíl: „: „**Zjistit na základě rozhovorů, jak pedagogové na prvním stupni základních škol vyučují multikulturní výchovu ve svých třídách.**“ Výzkumný cíl byl splněn. Pedagogové refletovali svou výuku. Na základně rozhovorů byly sestaveny kategorie, které charakterizují vyučování multikulturní výchovy pedagogy.

Pedagogové by rádi výuce věnovali více času, ale jen to pouze průřezové téma, které zahrnují do jiných předmětů, jako je český jazyk, prvouka, vlastivěda, přírodověda, anglický jazyk, ale i činnostní předměty. Rádi by výuce věnovali v průměru alespoň o hodinu týdně navíc. Multikulturní výchovu vyučují frontální výukou, ale zahrnují také rozhovory a diskusi se žáky. Prezентují žákům různé obrázky, fotografie, filmy a video

ukázky. Někteří mají přímo komunitní kruh, kde si o multikulturní výchově povídají, někteří naopak si zvou externí odborníky z různých neziskových organizací, kteří dětem přednášejí o multikulturní výchově. Žákům v rámci multikulturní výchovy sdělují informace o jiných kulturách, jaké mají zvyky, tradice, historii, kulturu a další zajímavosti. Také učí žáky toleranci a respektu k druhým lidem. A seznamují je s faktem, že na naší planetě žijí různě odlišní lidé, které se lidí původem, rasou, náboženstvím apod. Přípravují žáky na multikulturní soužití v naší společnosti a předávají jim všeobecný přehled v rámci dané problematiky. Ke svým žákům přistupují přátelsky, empaticky, spravedlivě a hlavně individuálně. Rádi svým žákům pomohou kdykoliv potřebují, naslouchají jim. A stále si udržují určitý odstup, aby zůstávali autoritou. Vytvářejí jim různé pomůcky, které jim usnadní osvojení si učiva.

S výzkumným cílem souvisí i výzkumná otázka: Jak probíhá konkrétní výuka multikulturní výchovy z pohledu pedagogů vyučujících na prvním stupni ZŠ? Většina pedagogů vyučuje frontální výukou, která je obohacena rozhovory a diskusí se žáky. Nebo využívají přímo komunitní kruh, kde problematiku rozebírají. Výuka multikulturní výchovy probíhá v předmětech českého jazyka, prvouky, vlastivědy, přírodovědy, anglického jazyka i v činnostních předmětech. Učitelé ukazují žákům různé obrázky a fotografie, o kterých pak diskutují. Vypráví si příběhy, sledují filmy nebo video ukázky, které následně komentují. Dále také někteří pracují s učebnicemi a pracovními listy, které se týkají daného tématu. Dennodenně řeší a debatují o lidských právech. Další možnost, kterou pedagogové využívají je pozvání externích odborníků, kteří žákům přednáší o multikulturní výchově.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.
- [2] BARŠOVÁ, Andrea a Pavel BARŠA. *Přistěhovalectví a liberální stát Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-21038756.
- [3] BLÁHOVÁ, Romana a Andrea ŘÍČAŘOVÁ. *Jak být dobrý učitel? Tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-39-8.
- [4] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
- [5] ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Olomouc: Tribun, 2014. ISBN 978-8087658-09-3.
- [6] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie Krhutová. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [7] FENSTERMACHER, Gary. D. *Approaches to Teaching*. New York, Teacher College Press, 2004. ISBN 978-0807749821
- [8] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB, 2006. ISBN 80-7318-424-9.
- [9] JAKUBOVSKÁ, Viera a Kristína JAKUBOVSKÁ. *Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií*. Boskovice: Albert, 2017. ISBN 978-80-7326-282-2.
- [10] JANEBOVÁ, Eliška a Hana KASÍKOVÁ. *Interkulturní výchova* In VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [11] JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova – předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006. ISBN 80-87027-31-0.
- [12] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

- [13] KOLEKTIV AUTORŮ. *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí: metodika a aktivity v průřezových tématech: osobnostní a sociální výchova a multikulturní výchova*. Fryšták: Dům Ignáce Stuchlého SKM, 2008. ISBN 978-80-254-1956-4.
- [14] L'UPTÁKOVÁ, Katarína. *Interkulturná výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: 2004. ISBN 80-8055-920-1.
- [15] L'UPTÁKOVÁ, Katarína in GULOVÁ, L. A ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, spol.s.r.o., 2004. ISBN 80-86633-14-4.
- [16] MAŇÁK, Josef. In GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-14-4.
- [17] MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7176-246-7.
- [18] MAREŠ, Jiří, Jan SLAVÍK, Tomáš SVATOŠ a Vlastimil ŠVEC. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- [19] MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-200-0690-3.
- [20] MISTRÍK, Erich. *Multikulturní výchova v přípravě učitelů*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-89018-11-4.
- [21] MOREE, DANA. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
- [22] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [23] PETRUCIJOVÁ, Jelena, ŠEVČÍKOVÁ, Veronika, Prokešová, Miriam. Józef Szymbeczek. *Jeden svět – podpora multikulturní výchovy a vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2010. ISBN 978-80-7368-874-5.
- [24] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- [25] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a akt. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

- [26] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. 2. akt. a rozšířené vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [27] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 987-80-7367-647-6.
- [28] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a akt. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [29] ŠTĚPAŘOVÁ, Ema a Lenka GULOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-14-4.
- [30] ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- [31] ŠVEC, Š. *Základní pojmy v pedagogice a andragogice*. 2. rozšířené vydání. Bratislava: Iris, 2002. ISBN 80-89018-319.
- [32] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [33] TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.
- [34] VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a akt. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [35] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.



## INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2002. [cit 2018-02-15]. Dostupné z: [https://www.varianty.cz/download/docs/128\\_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf).
- [2] BURYÁNEK, Jan. *Multikulturní výchova v RVP* [online]. 18.1.2006 [cit 2018-02-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/multikulturni-vychova-v-rvp.html/>.
- [3] CIZINCI: Počet cizinců. *Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu* [online]. 23.1.2018 [cit 2018-03-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>.
- [4] CZECHKID. Pro pedagogy. *Česká republika a multikulturalismus* [online] 30.3.2007 [cit 2018-02-14]. Dostupné z: [www.czechkid.cz/si1020.html](http://www.czechkid.cz/si1020.html).
- [5] ČESKO. Národní program rozvoje vzdělávání. Bílá kniha. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001. [online] [cit 2018-02-01]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>. ISBN 80-211-0372-8.
- [6] ČESKO. Úplné znění zákona č. 561/2004. In: Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn, 2008. [online]. [cit 2018-02-01]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne\\_zneni\\_SZ\\_317\\_08.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf).
- [7] ČESKO. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Praha: Výzkumný ústav Praha, 2007.[online]. [cit 2018-02-01]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007\\_071.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007_071.pdf).
- [8] ČESKO. Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit 2018-02-01]. Dostupné z: [www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-325](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-325).
- [9] ČESKO. Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. [online]. [cit 2018-02-01]. Dostupné z: [www.mzv.cz/file/1265383/Aktualizovane\\_uplne\\_zneni\\_z\\_326\\_k\\_24.\\_6.\\_2014\\_1.pdf](http://www.mzv.cz/file/1265383/Aktualizovane_uplne_zneni_z_326_k_24._6._2014_1.pdf).

- [10] ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online] [cit 2018-02-01]. Dostupné z: [www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari](http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari).
- [11] HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV* [online] 19.10.2015 [cit 2018-02-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>.
- [12] HRUBÁ, Jana. *Co se dnes očekává od učitelů. Metodický portál: Články* [online]. 14.09.2009, [cit 2018-02-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/3307/CO-SE-DNES-OCEKAVA-OD-UCITELU.html>. ISSN 1802-4785.
- [13] *Persona doll training: Equality in practice, Learning by doing.* [online]. [cit 2018-02-24]. Dostupné z: <http://www.persona-doll-training.org/ukhome.html>.
- [14] OECD. *OECD. The Quality of the Teaching Workforce.* [online]. 2004 [cit 2018-03-02]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/9/29478720.pdf>.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

EU Evropská unie

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Vývoj počtů cizinců v ČR dle typu pobytu (zdroj: <a href="http://www.czso.cz">www.czso.cz</a> ).....	18
Obrázek 2 Charakteristika vlastností interkulturně kompetentního učitele (L'uptáková, 2004).....	33
Obrázek 3 Hierarchický model struktury kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008). ....	35
Obrázek 4 Konceptuální rámeček.....	43
Obrázek 5 Paradigmatické schéma výzkumu .....	65

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Srovnání fází vyučovacího procesu s fázemi interkulturního vzdělávání (Částková, 2014) .....	27
Tabulka 2 Pedagogovo pojetí výuky (Zdroj: Mareš, Slavík, Švec, Svatoš, 1996) .....	39

## SEZNAM PŘÍLOH

P1 Seznam otázek k rozhovoru

P2 Přepis rozhovoru

## **PŘÍLOHA P I: SEZNAM OTÁZEK K ROZHOVORU**

### **Otázky pro rozhovor**

- Jaký je váš osobní cíl výuky multikulturní výchovy u žáků na 1. Stupni ZŠ?
- Co by mělo být dle vás obsahem multikulturní výchovy?
- Jak byste svými vlastními slovy definoval/a pojem multikulturní výchova?
- Jak často zařazujete prvky multikulturní výchovy do výuky či do vašeho předmětu?
- Jaké metody používáte v rámci výuky multikulturní výchovy?
- Nacházíte nějaké omezení pro výuku multikulturní výchovy?
- Zabýváte se ve výuce otázkami lidských práv?
- Je podle vás ve výuce dostatek prostoru a času pro výuku multikulturní výchovy?
- Ve kterých předmětech nejčastěji zařazujete multikulturní výchovu?
- Které didaktické pomůcky byste při výuce multikulturní výchovy nejvíce uvítali?
- Charakterizujte svými slovy svou třídu, prosím.
- Jsou ve vaší škole/třídě žáci, kteří patří k nějaké menšině?
- Setkala jste se někdy ve Vaší škole s projevy rasismu, xenofobie, netolerance (ať ze strany žáků či pedagogů)
- Zkuste se popsat, jaká/jaký jste učitel/ka – osobnostně
- Jak přistupujete ke svým žákům?
- Jaká je vaše praxe učitele na první stupni?
- Jak vy osobně vnímáte multikulturní výchovu a její význam na 1. Stupni ZŠ.
- Jak je dle vás důležité zařazovat průřezové téma multikulturní výchovy do výuky.
- Jaká byla vaše zkušenost s multikulturní výchovou v průběhu studia na pedagogické fakultě či v souvislosti s nějakou přednáškou či školením v rámci Vašeho postgraduálního vzdělávání?
- Do jaké míry mohou učitelé projevovat své názory a postoje před žáky, jaký to může mít na žáky vliv?

## PŘÍLOHA II. – PŘEPIS ROZHOVORU

Dobrý den, mohu si tento rozhovor nahrát?

- Ano.

Dobře. Děkuji. Tak první otázka. Co je vaším cílem multikulturní výchovy pro vaši výuku?

- Cílem je, že žáci by se měli dozvědět, že může, hm, nastat situace, kdy budou sedět vedle žáka z jiné menšiny a měli by s ním umět vycházet a neodsuzovat a neposmívat se a tak. Měli by být připraveni, že i oni se mohou dostat do stejné situace. Hm...no, a že mnohdy děti nemohou za to, jací jsou. Hm... protože své rodiče si přece nevybírají.

No, to je pravda. A co by mělo být dle vás obsahem multikulturní výchovy?

- Podle mého názoru by multikulturní výchova měla obsahovat informace o životě v jiných zemích, aby žáci lépe pochopili, že i nám by se v jiné zemi mohlo hůř začleňovat díky našim zvyklostem v Česku.

No. Hm.

- A proto bychom měli naučit naše žáky vzájemnému soužití, kdyby náhodou někdo z jiné národnostní menšiny naši školu začal navštěvovat. Žáci by měli vědět, že mohou nastat nejrůznější životní situace, kvůli kterým se můžeme ocitnout kdekoli ve světě.

Hm. Dobře. A jak byste svými vlastními slovy definovala pojem multikulturní výchova?

- Multikulturní výchova? No tak to je... Hm... Multikulturní výchova je přiblížení vlastně životů dětí z jiných etnických menšin, kteří jsou hm... nuceni žít vlastně mezi námi. Neboť ty děti většinou nemohou za to, jací jsou a kde jsou. Díky nebo naopak kvůli rodičům se ty děti vlastně ocitly u nás v Česku a oni si musí zvyknout na zcela odlišné podmínky, než na které jsou vlastně zvyklé. A stejně jako oni by se měli naučit náš jazyk, aby mezi nás zapadli, měli bychom se i my přizpůsobit a pomoci jim se začlenit mezi nás.

Hm. Jasně, to chápu. A chcete ještě něco dodat?

- Jen, že pro obě strany to soužití musí být obtížný.

To je pravda. A jak často zařazujete prvky multikulturní výchovy do výuky nebo třeba do vašeho předmětu?

- Tématu multikulturní výchovy se věnuju nejčastěji v předmětech angličtiny, prvouky přírodověda a vlastivěda

Hm.



- A nejčastěji na toto téma narazíme, když probíráme svátky, jako jsou Vánoce, Velikonoce a tak.

Jasně.

- Hm... Nedokážu přesně říct, jak často, ale řekla bych, že je to spíše nárazové.

Dobře a jaké metody používáte v rámci výuky multikulturní výchovy?

- Pokud bych zmínila jednu konkrétní hodinu prvouky, kdy jsme se bavili o našich kamarádech, tak jsme si s dětmi četli příběhy o dětech z cizích zemí, následně měli kreslit, jak by takový jejich kamarád mohl vypadat, a říkali jsme si, jak bychom takového kamaráda přijali do naší party, co vše bychom mu u nás ve městě ukázali a tak.

A když to shrnete, tak jaké metody používáte?

- Tak jsou to učebnice, nebo nějaké knihy s příběhy a obrázkami. Pak je to... to povídání a asi i diskuse. Dál výtvarné ztvárnění.

Hm. A ještě nějakou metodu používáte?

- Tak občas si pustíme nějaký ten film nebo nahrávky.

Hm. Dobře. A nacházíte nějaké omezení pro výuku multikulturní výchovy?

- To ne... Myslím, že bychom s dětmi toto téma měli řešit otevřeně a s pozitivním přístupem.

Hm. Ano.

- A ještě bych dodala, že vlastně doma často mohou slyšet negativní názory, jako jsou třeba komentáře na etnickou skupinu Romů.

Jasně, tak to taky hodně ovlivňuje, že?

- To ano.

Dobře. A zabýváte se ve výuce otázkami lidských práv?

- Jo, to ano, bavíme se o lidských právech, například ve vlastivědě jsme si četli i z Ústavy.

Jo, tak to je super. Dále je otázka, zda je podle vás ve výuce dostatek prostoru a času pro výuku multikulturní výchovy?

- Nemyslím si, že by třeba učebnice tuto tematiku nějak zařazovaly. Učitel si mnohdy musí sám připravit materiály a vhodně do tématu zařadit, což je určitě jedna z chyb a učitele tak často nemusí napadnout, že zrovna měl zařadit něco z multikulturní výchovy. Čas ale na toto téma určitě je – stačí vždy alespoň chvilka, která by vhodně téma multikulturní výchovy vystihla a doplnila.

Tak to máte určitě pravdu. A kdybyste měla možnost a mít tolik času, kolik byste jen chtěla, tak kolik by to bylo času pro multikulturní výchovu?

- Nedokážu asi úplně přesně odpovědět, ale třeba 1 hodina za měsíc

Hm. A ve kterých předmětech nejčastěji zařazujete multikulturní výchovu?

- V prvouce, angličtině, vlastivědě a přírodovědě.

Jo, to už jste vlastně říkala, že?

- Jo, myslím, že už jo.

Které didaktické pomůcky tedy využíváte během výuky multikulturní výchovy?

- No máme nějakou učebnici, jsou tam i nějaké příběhy. A mám pocit, že máme i nějaký film.

A jsou nějaké didaktické pomůcky, které byste uvítala při výuce multikulturní výchovy?

- Nějakou učebnici s kopírovatelnými pracovními listy, kde by žáci mohli vidět rozdíly, doplňovat nebo třeba srovnávat.

Hm. To ano. A prosím, charakterizujte svými slovy svou třídu.

- Vyučuji na málotřídní škole, kde máme spojených 5 ročníků do jedné třídy. Děti jsou tu tedy ve věku 6 až 11 let a máme tam 8 chlapců a 7 dívek.

Hm. Jsou ve vaší třídě žáci, kteří patří k nějaké menšině?

- Nejsou.

Dobře. A setkala jste se někdy ve Vaší škole s projevy rasismu, xenofobie nebo třeba s netolerancí. To ať ze strany žáků nebo ze strany pedagogů?

- Žáci mají určitě předsudky pouze o Romech a Vietnamcích, se kterými se mohou setkat v obchodech a tak. Přichází s tím z domu a ve škole pak mohu slyšet maximálně nějaké vtipy, či narážky na ně.

Hm.

- Ale vyloženě prvky rasismu jsem nezaznamenala, protože u nás s nimi nemají tak moc příležitost k setkávání.

A pokud byste na nějaké takové chování narazila, tak jak byste to řešila?

- Pokud bych narazila na nějaká vyloženě slova mířená proti těmto menšinám, určitě bych reagovala a vysvětlila, že každý jsme jiný a že by se jim určitě také nelíbilo, kdyby oni museli s rodiči opustit tuto zem a odstěhovat se někam jinam a vrstevníci by o nich takhle mluvili.

A jaký je váš vyučovací styl?

- Pro své žáky se snažím připravovat obrovskou spoustu materiálů, aby měli vizuální pomoc při jakékoli probírané látce. Hodně s dětmi mluvím, nechávám jim prostor pro jejich názory a mnohdy se i sama dozvím něco nového. Práci s dětmi beru jako skvělou příležitost předat dětem jen to nejlepší a snažím se být férová, nikomu nenadržovat a být dětem co nejbliž, ale na druhou stranu aby cítily i ten odstup.

Tak to je hezké. Hm... Jaká je vaše praxe učitele na první stupni?

- Na 1. stupni učím 4. rokem.

Hm. A jak vy osobně vnímáte multikulturní výchovu a její význam na 1. Stupni základní škole?

- Řekla bych, že je to hodně na učiteli, jestli tyto prvky zařadí nebo ne. Učebnice ji příliš nezařazují, což je velká škoda, zvláště když je toto téma čím dál více potřeba zmiňovat a připravovat žáky na soužití s jinými menšinami v jedné třídě nebo i škole. Byla bych pro nějakou besedu se zkušenými lektory pro děti, kteří by nejlépe mohli vysvětlit na konkrétních případech, o co se jedná, jak se zachovat a tak.

Hm. A dále mě zajímá, jak je dle vás důležité zařazovat průřezové téma multikulturní výchovy do výuky?

- Určitě tomuto tématu přikládám velkou důležitost a mělo by se zařazovat. Minimálně se žáci musí dozvědět o probíraných svátcích, jako jsou Vánoce nebo Velikonoce, že takové tradice, jaké máme my, mohou mít jinde úplně jiné, nebo alespoň pozměněné. Zkrátka připravit žáky, že ne všude se setkají se stejným chováním apod.

Hm. Dobře. A setkala jste se, nebo získala jste zkušenost s multikulturní výchovou během svého studia na pedagogické fakultě či na nějaké přednášce nebo školení v rámci postgraduálního vzdělávání?

- Sama jsem absolvovala předmět Základy sociální pedagogiky a multikulturní výchovy na Pedagogické fakultě MU v Brně. Velmi mě zajímají podmínky pro život v jiných zemích a tak. A ráda se dozvídám něco nového o lidech, kteří mohou žít kolem nás. Člověk je pak lépe připravený, jak s takovými lidmi komunikovat, co od nich čekat, jak oni berou nás apod. Dříve mě i lákalo vycestovat do jiné země a pomáhat dětem v těžkých životních podmínkách, teď už mi na to bohužel nezbývá, abych někam odcestovala.

Dobře, a do jaké míry mohou učitelé projevovat své názory a postoje před žáky, jaký to může mít na žáky vliv?

- Učitel by podle mého názoru měl být v tomto případě zcela nestranný. Neměl by se nikoho ani zastávat, ani naopak odsuzovat.

Hm. A kdyby se učitel projevil, tak mohl by žák nějak ovlivnit?

- Hodně bychom tím žáky ovlivnili, protože jak víme, mnohdy býváme jejich vzorem a v očích rodičů bychom také nemuseli uspět, pokud bychom žákům vnucovali své postoje. I když mám své názory jakékoli, musím je umět nejen před dětmi potlačit.