

Technická univerzita v Liberci
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Studijní program: Vychovatelství

Kombinace: Pedagogika volného času

Realizace multikulturní výchovy ve školních
družinách

Realization of multicultural education in the school
youth centres

Die Realisation der interkulturellen Erziehung in
den Kiderhorten

Bakalářská práce: 08-FP-KPP-38

Autor:

Lucie Pedálová

Podpis:

Adresa:

Křivoklátská 882

271 01, Nové Strašecí

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Počet

Stran	grafů	tabulek	pramenů	příloh
68	11	2	31	2+1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 24. 4. 2009

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 048/535 2515 Fax: 048/535 2332

Katedra: pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (pro bakalářský studijní program)

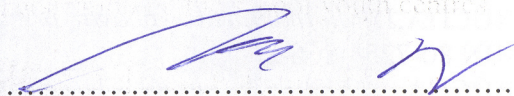
pro (kandidát) Lucie Pedálová
adresa: Křivoklátská 882, Nové Strašecí 27101
obor (kombinace): Pedagogika volného času
Název BP: Realizace multikulturní výchovy ve školních družinách
Název BP v angličtině: Realization of multicultural education in the school youth centres
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Novotová Ph.D.
Konzultant:
Termín odevzdání: Květen 2009

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 18.3.2008



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): LUCIE PEDÁLOVÁ

Datum: 3.4.2008

Podpis: Pedálová

Cíl:

1. Zjistit jaká je úroveň realizace multikulturní výchovy ve školních družinách.
2. Jaké překážky existují v praxi při realizaci multikulturní výchovy.
3. Formulovat doporučení na zefektivnění multikulturní výchovy ve školních družinách.

Předpoklady:

V souvislosti se změnami po roce 1989 dochází k výraznější imigraci obyvatel na naše území. Děti imigrantů navštěvují naše vzdělávací instituce. Učitelé ani vychovatelé nemají s touto situací mnoho zkušeností. Jedná se o nové téma, které se v pedagogické teorii teprve rozpracovává.

Metody:

1. Zpracovat rešerše a prostudovat dostupné zdroje vztahující se k tématu.
2. Připravit a realizovat výzkumné šetření (pomocí nestandardizovaného dotazníku a popisné statistiky) zaměřené na zjištění faktorů, které ovlivňují multikulturní výchovu.
3. Popsat, utřídit a vyhodnotit získané údaje.
4. Zpracovat návrh zefektivnění multikulturní výchovy ve školních družinách.

Literatura:

- CÍLKOVÁ, E.; SCHONEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznává jiné národy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.
- MARÁDOVÁ, E. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-82-2.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury pod vedením PhDr. Jitky Novotové, Ph.D.

V Liberci dne: 24. 04. 2009.

Lucie Pedálová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Jitce Novotové Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, podnětné rady a cenné připomínky, které mi velice pomohly při psaní této práce.

Dále děkuji paní vychovatelce Petře Polívkové ze školní družiny při Základní škole v Novém Strašecí, která mi odpověděla na všechny dotazy týkající se práce ve školní družině.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat i mé rodině, za jejich pomoc a podporu při studiu.

Anotace

REALIZACE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY VE ŠKOLNÍCH DRUŽINÁCH

Klíčová slova: multikulturní výchova, školní družina, role vychovatele, menšiny

Resumé

Práce se zabývá realizací multikulturní výchovy ve školních družinách. Teoretická část vymezuje působení školní družiny, objasňuje pojmy spojené s multikulturní výchovou a zaměřuje se na menšiny v České republice. Podrobněji popisuje, co je obsahem a cílem multikulturní výchovy, s jakými odlišnostmi se může vychovatel setkat ze strany menšin a čemu by se měl vyvarovat. Empirická část popisuje průběh výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníku. Výzkum se zaměřuje na současný stav multikulturní výchovy ve školních družinách, jak vychovatelé reagují na zvyšující se „mnohonárodnost“ ve školních družinách a zda jsou na ni dostatečně připravováni.

REALIZATION OF MULTICULTURE EDUCATION IN THE SCHOOL YOUTH CENTRES

Key words: multicultural education, school youth centres, educator, minority

Summary

This thesis deals with realization of multicultural education in the school youth centres. The theoretical part specialize action of youth centres, introduces the notions of multicultural education and target the national minority in the Czech Republic. In describes the multicultural education in detail: content and goals and with national differences can the educator meet with. The empirical part describes the process of research, which was made by questionnaire. The research deals with present condition of the multicultural in the school youth centres, educator's response on the rising national differences in the school youth centres and if they are good prepared.

REALISATION DER INTERKULTURELLEN ERZIEHUNG IN DEN KINDERHORTEN

Schlüsselwörter: interkulturelle Erziehung, Kinderhorten, Erzieher, Minderheiten,

Zusammenfassung

Diese Arbeit befasst sich mit der Realisation der interkulturellen Erziehung in den Kinderhorten. Der theoretische Teil, erklärt die Einwirkung des Kinderhortens, erklärt die Begriffe mit der interkulturellen Erziehung verbunden und richten auf Minderheiten in der Tschechische Republik. Es beschreibt genau, was dem Inhalt und dem Ziel der interkulturellen Erziehung ist und mit welchen Unterschieden der Erzieher treffen kann von den Minderheiten und worüber sollte er vermeiden. Der empirische Teil beschreibt den Ablauf der Erforschung, die mit den Fragebogen realisieren war. Die Erforschung richtet auf den aktuellen Stand der interkulturelle Erziehung in den Kinderhorten, wie die Erzieher auf steigende Multinational in den Kinderhorten reagieren und ob sie ausreichend vorbereitet sind.

Obsah

1 ÚVOD	10
2 TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1 VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ DRUŽINY.....	11
2.1.1 Historie školních družin.....	11
2.1.2 Současná školní družina.....	12
2.1.3 Osobnost vychovatele.....	15
2.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	18
2.2.1 Kořeny české multikulturní společnost.....	18
2.2.3 Základní pojmy.....	18
2.2.3 Význam, obsah a cíle multikulturní výchovy.....	23
2.2.4 Multikulturalismus ve školské legislativě.....	25
2.2.5 Realizace multikulturní výchovy.....	26
2.3 MENŠINY NA NAŠEM ÚZEMÍ.....	29
2.3.1 Národnostní menšina.....	29
2.3.2 Ukrajinská menšina.....	31
2.3.3 Slovenská menšina.....	33
2.3.4 Vietnamská menšina.....	35
2.3.5 Ruská menšina.....	37
2.3.6 Romská menšina.....	38
2.4 SPECIFIKA PŘI PRÁCI S MENŠINAMI.....	41
3 PRAKTICKÁ ČÁST	43
3.1 CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZ.....	43
3.2 REALIZACE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK... ..	44
3.3 VÝSLEDKY VÝKUMU.....	48
3.3.1 Hypotézy.....	48
<i>H1: Vychovatelé na vesnici budou mít menší zkušenosti s realizací multikulturní výchovy ve školních družinách než vychovatelé ve městech.....</i>	48
<i>H2: Vychovatelé s kvalifikací budou mít větší zkušenosti a snahu realizovat multikulturní výchovu v družinách než vychovatelé bez kvalifikace.....</i>	50
<i>H3: Vychovatelé do 30 let budou více uplatňovat multikulturní výchovu než vychovatelé starší.....</i>	51
3.3.2 Faktory ovlivňující realizace multikulturní výchovy.....	54
4 ZÁVĚR	54
POUŽITÁ LITERATURA	56
SEZNAM PŘÍLOH	59

1 ÚVOD

„Láska k národu vlastnímu nemusí a nemá znamenat nenávisť k národu jinému.“

(Friedrich Dürrenmatt)

V průběhu studia na střední a vysoké škole jsem měla možnost studovat, pracovat nebo alespoň navštívit jako turista země, které jsou známé zvýšeným počtem migrantů. Při práci s dětmi ve Velké Británii, Spojených státech amerických a Německu jsem si uvědomila, že pokud chceme dosáhnout pozitivních vztahů mezi dospělými lidmi v multikulturální společnosti, je třeba vychovávat děti v tomto duchu již od dětství. Malé děti si spolu hrají a na rozdíl od dospělých nerozlišují, jestli ten, s kým si hrají je černý nebo bílý. Proto je nezbytné pomocí výchovy zachovat „naše“ kulturní vzorce a obohatit je o prvky „cizí“ kultury.

Ve své práci se chci zabývat multikulturální výchovou. Myslím si, že se jedná o námět, který je aktuální; a to mnoha důvody. Jednak vstupem do Evropské Unie, problémy s romskou menšinou a v neposlední řadě i kvůli stále narůstajícímu počtu migrantů z Asie a východní Evropy. Multikulturální výchova je u nás poměrně novou vědeckou oblastí. Její aplikace do školních vzdělávacích programů podpořila následnou realizaci na školách. Mě zajímá, jak k realizaci multikulturální výchovy přistupují vychovatelky ve školních družinách.

V teoretické části práce chci charakterizovat historický vývoj školních družin na našem území, současné výchovné působení družiny a zaměřím se i na osobnost vychovatele. Dále budu rozebírat základní pojmy, význam, obsah a cíle multikulturální výchovy a jak ji lze realizovat v praxi. V závěru této části se chci zaměřit na menšiny, se kterými se vychovatel v České republice může setkat, a jejich specifika.

V praktické části bych chtěla zjistit, jak realizují vychovatelé multikulturální výchovu. Vychovatelům chci rozdat nestandardizované dotazníky. Cílem mé práce je zjistit, jaká je úroveň realizace multikulturální výchovy ve školních družinách a jaké překážky existují v praxi při realizaci multikulturální výchovy. Závěrem bych ráda na základě odpovědí doporučila případné zefektivnění multikulturální výchovy.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ ŠKOLNÍ DRUŽINY

2.1.1 Historie školních družin

Výchova dětí mimo vyučování má v našich zemích dlouhodobou tradici. Od 18. století se mnozí osvícení učitelé dobrovolně věnovali výchově dětí i mimo vyučování, která v té době probíhala mimo instituce a nebyla nijak právně ošetřena. Důležitou roli hrálo sociální postavení rodiny. Majetnější rodiče si mohli pro své dítě najmout soukromého učitele či vychovatele. (PÁVKOVÁ, 2002, s. 112-113).

Až koncem 18. a začátkem 19. století nastala vlivem zrušení nevolnictví výrazná změna umožňující stěhování lidí z vesnic do měst. Jednalo se zpravidla o chudé rodiny, které hledaly lepší práci. Tu jim ve městech nabízely různé továrny. Města se začala pomalu rozrůstat, obyvatel přibývalo a nezanedbatelnou část tvořily i děti. Zatímco venkovské děti se v době po vyučování podílely na plnění hospodářských povinností, městské děti se většinou potulovaly po městě, protože jejich rodiče pracovali v továrnách. Potřeba naplnění volného času městských dětí byla stále výraznější. V důsledku toho byly počátkem 19. století zakládány dobročinné spolky (určené spíše pro chudé děti k zajištění jídla, oblečení a organizované zábavy) a různé charitativní činnosti. Významnou roli tehdy sehrály: spolek Americký klub českých dam, tělovýchovné organizace Sokol, Orel a Dělnická tělovýchovná jednota, ale také skautské organizace jako Junák nebo Skaut.

Všechny tyto organizace měly důležitou roli ve využití volného času dětí a staly se tak předchůdci výchovy mimo vyučování. Jejich nevýhodami byla nesystematičnost a také skutečnost, že nebyly určeny pro všechny děti. Koncem 19. století se začaly objevovat první snahy o založení výchovných institucí pro všechny děti. Jako první byl v roce 1885 na pražském Vyšehradě založen tzv. útulek. Do jeho činností patřilo nejen plnění školních povinností, ale i rekreační (výlety), hudební, výtvarné, literární, tělovýchovné, přírodovědné, vlastivědné a pracovní činnosti. Tím byly položeny základy pro pozdější vznik školních družin. Od roku 1931 se místo označení „útulek“ začalo používat názvu „družina“. Docházka byla již doporučována i dětem, které pocházely z majetnějších rodin. Družiny byly stále považovány za mimoškolní instituci a jejich počet byl velmi malý.

Až po roce 1945 začal být kladen velký důraz i na výchovu dětí v jejich volném čase. Následoval nárůst počtu družin, které se od roku 1948 staly součástí škol. Podstatnou část doby strávené v družině tvořila příprava na vyučování a byl kladen důraz na výchovnou funkci.

Školský zákon v roce 1960 ustanovil školní družiny jako instituce pro výchovu mimo vyučování dětí prvního stupně základní školy. Pro děti staršího školního věku (druhý stupeň základní školy) byly zřízeny školní kluby. Školní družiny i školní kluby byly součástí škol. Jednotlivá oddělení družiny měla být naplňována maximálně 30 dětmi. Byly zakládány družinové třídy. V nich se kladl důraz na rekreační a naukové činnosti, dostatek pohybu na čerstvém vzduchu i příležitost pro uplatnění dětské spontánnosti.

Po roce 1978 nastala možnost zřizovat školní družiny jako samostatné mimoškolní zařízení. Jinak již žádné závažnější změny nenastaly. (PÁVKOVÁ, 2003, s. 19-21)

2.1.2 Současná školní družina

V současnosti je školní družina chápána jako: „školské zařízení výchovy mimo vyučování, jež je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčtetnější, zaměstnává nejvíce vychovatelů a jeho odděleními prošlo nejvíce dětí.“ (HÁJEK, PÁVKOVÁ, 2003, s. 11) Školní družiny mohou vznikat při základních školách nebo jako samostatné instituce. Jsou určeny dětem prvního stupně základní školy, ve výjimečném případě mohou být určeny i pro děti druhého stupně. Školní družiny jsou zřizovány podle zákona č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Školní družiny jsou ve většině případů rozděleny do oddělení. Každé oddělení navštěvuje denně maximálně 30 zapsaných dětí. Tyto děti jsou do družiny zapsány k pravidelné docházce a navštěvují školní družinu alespoň třikrát týdně. Školní družina v současnosti funguje i ráno před začátkem vyučování. Veškeré informace o dítěti i jeho odchodech ze ŠD mají vychovatelky zapsané na zápisním listu, který na začátku školního roku vyplní zákonní zástupci dítěte. Každou změnu (např. odchod v jinou hodinu než je uvedeno na zápisním listě) je nutné nahlásit co nejdříve, a to písemně. Školní družina se převážně zaměřuje na odpočinek, relaxaci a zájmové činnosti dětí. (MACEK, HEŘMANOVÁ, 2007, s. 14)

Podmínky fungování družiny

Školní družina je státní organizace, pro kterou jsou vytyčeny určité podmínky. Pro zajištění správné funkčnosti školní družiny, je nutné splňovat následující 3 podmínky (PÁVKOVÁ, 2003, s. 12):

1. Personální – vychovatelka by měla mít odborné vzdělání a velkou dávku empatie a měla by chtít pracovat s dětmi.
2. Materiální – jedná se o účelově vybavené prostory kluboven, heren a místností (kobercem, hračkami, stavebnicemi, balony, stoly a židlemi, sedačkami, apod.). Děti navštěvující ŠD by měly mít možnost využívat i ostatních prostor budovy - tělocvičen a sportovišť.
3. Řídící a kontrolní – „pro plnění této podmínky má školní družina oporu v právním vymezení své činnosti“. (PÁVKOVÁ, 2003, s. 12)

Legislativa

Tyto podmínky vychází z platných školských zákonů ČR pro práci s dětmi, které musí být dodržovány. Jedná se o tyto stěžejní zákony a vyhlášky, týkající se školních družin, a tedy i práce s dětmi:

- vyhláška MŠMT ČR č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání – prezentuje formy zájmového vzdělávání, vymezuje činnost školní družiny, školního klubu a ostatních volnočasových střediscích, určuje stanovení výše úplaty za tyto služby,
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vymezuje, kdo je pedagogický pracovník, jaké musí mít předpoklady a současně stanovuje možnosti dalšího vzdělávání.
- dodatek č. 2, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – určuje cíle vzdělávání, práva a povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců, dokumentaci škol a školských zařízení, strukturu vnitřního řádu.

Dalšími zákony a vyhláškami jsou:

- Úmluva o právech dítěte – Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., čl. 2 státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, se zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoliv diskriminace podle rasy, barvy pleti, jazyka, náboženství. (portal.gov.cz)
- zákon č. 94/1963 Sb., o rodině
- Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení
- Vyhláška Ministerstva zdravotnictví ČR č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozem pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.

Práci s dětmi upravují i další zákony, ale výše vyjmenované patří mezi nejdůležitější a pro orientaci v dané problematice tento výčet zákonů zcela stačí.

Vychovatelky by měly splňovat a dodržovat výše uvedené podmínky, zákony, vyhlášky a ustanovení, aby tak byla zajištěna správná funkčnost školní družiny. Vychovatelky ve školní družině jsou současně podřízeny pokynům ředitele školy či jeho zástupců, školnímu řádu, řádu školní družiny a řádem místnosti. Dodržování těchto skutečností je důležitým předpokladem pro správné plnění funkce školní družiny.

Funkce školní družiny

Školní den dítěte můžeme rozdělit do tří částí: pracovní (doba při vyučování a příprava na vyučování), mimopracovní (dobu potřebnou k regeneraci a nezbytným úkonům jako je jídlo, spánek apod. a dobu volného času (dítě se může věnovat činnostem podle své vůle). Školní družina může plnit funkci:

1. Pracovní - příprava na vyučování.
2. Mimopracovní - regenerace sil: jídlo, spánek, odpočinek.
3. Volnočasovou - doba, kdy se dítě může věnovat činnostem, které ho baví.

Školní družina je chápána jako instituce pro výchovu ve volném čase. Školní družina vychovává, vzdělává a umožňuje rekreaci žáků. Svou funkci naplňuje činnostmi pojmenovanými jako odpočinkové, rekreační, zájmové a příprava na vyučování. Odpočinkové činnosti mají za úkol odstranit únavu a zařazují se do denního režimu po obědě. Tuto funkci mohou plnit stolní hry nebo předčítání. Je důležité tyto činnosti zařadit, protože plní psychohygienické poslání. Rekreační činnosti slouží k regeneraci sil pomocí aktivního odpočinku realizovaného venku a ve skupinách. Zájmové činnosti pomáhají rozvíjet osobnost dítěte, umožňují seberealizaci a mohou kompenzovat školní neúspěch. Příprava na vyučování zahrnuje činnosti související s plněním školních povinností. Do této skupiny řadíme kromě vypracování domácích úkolů, procvičování učiva prostřednictvím didaktických her i získávání doplňujících poznatků prostřednictvím vycházek nebo poslechové činnosti.

Zásadní je provázanost všech zúčastněných činitelů: sociální klima, režim dne s dostatkem pohybu a otevřené vztahy mezi vychovatelkami, dětmi a rodiči. Jen při zajištění těchto podmínek může školní družina plnit svou funkci sociální (podporování vzájemných vztahů), relaxační, regenerační i výchovnou. (HÁJEK, PÁVKOVÁ, 2003, s. 16).

2.3 Osobnost vychovatele

Vychovatelka hraje pro děti navštěvující školní družinu velmi důležitou roli. Je to ona, s kým děti tráví svůj volný čas po vyučování. Díky každodennímu kontaktu se tak vyvíjí mezi vychovatelkou a dětmi vzájemný vztah. Z toho důvodu by vychovatelka měla mít určité předpoklady pro vykonávání této práce a kladný vztah k dětem. B. Hájek (2003, s. 34) uvádí základní předpoklady pro úspěšné vykonávání práce vychovatelky:

1. Osobnostní dispozice – měla by mít kladný vztah k dětem, vysokou míru empatie, organizační schopnosti, smysl pro humor a spravedlnost, měla by umět vytvořit příznivé sociální klima, dokázat podporovat sebevědomí dětí a být pozitivně naladěna.

2. Dovednosti – měla by ovládat širokou škálu volnočasových aktivit, průběžně je obměňovat, umět děti vhodně navodit, vést a umět si sama poradit s běžnými kázeňskými problémy.

3. Vzdělanostní předpoklady – měla by mít minimálně středoškolské vzdělání, které je zaměřeno na věkové zvláštnosti převážně u dětí mladšího školního věku, pedagogiku, psychologii a sociologii. Vychovatelka by se měla neustále vzdělávat, rozšiřovat své dosavadní vědomosti a znalosti.

Styly výchovy vychovatelek

Výchova by se dala definovat jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. 1995, s. 257). Vychovatelky se snaží připravit dítě na život ve společnosti pomocí předávaných zkušeností. Vychovatel musí při výchově počítat s rozdíly mezi dětmi vyplývající z vrozeného základu jedince.

Děti respektují vychovatelku, u které vědí, jak v určité situaci zareaguje. Je pro ně také důležité, aby se vychovatelka chovala a přistupovala k problémům stejným způsobem. Děti tak přesně vědí, co bude následovat za jejich špatné či dobré chování. Každá vychovatelka má určitý způsob výchovy, který by se dal přirovnat k následujícím stylům výchovy podle R. a M. Tauschových (ČÁP, 1996, s. 209):

1. Autokratický – tento styl výchovy je charakteristický dominantním postavením učitele-vychovatele a množstvím jeho příkazů a rozkazů. Vychovatel nebere ohled na potřeby a přání dětí a odmítá jakoukoliv diskuzi. „Jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími. Dává dětem málo příležitosti k samostatnému jednání a způsobu řešení úloh.“ (ČÁP, 1996, s. 210)

2. Liberální – vychovatelka klade na děti nízké požadavky. To vede k absenci vlivu vychovatele, protože pro ně není autoritou. Tento styl často vede k nevyrovnanosti osobnosti a k nerozvíjení potřebných vlastností dítěte.

3. Demokratický – vychovatelka přistupuje k dětem jako k partnerům a pomocí přirozené autority se jim snaží porozumět a pomoci. Na děti se snaží působit příkladem, a proto nepoužívá tolik příkazů a rozkazů. Učí je rozhodovat se a přemýšlet o situaci. Pokud dítě něco špatného provede, vychovatelka neodsuzuje jeho osobu, ale čin, který provedlo.

2.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

2.2.1 Kořeny české multikulturní společnosti

Mezinárodní projekt sociálního výzkumu ISSP z roku 1995 na téma Národní identita přinesl zjištění, že podle poloviny respondentů jsou zdrojem nestability a problémů v naší zemi přistěhovalci. Přitom migrace, což je přesun obyvatelstva z místa na místo, provází lidstvo celými dějinami. Už Štorchovi lovci mamutů se v dávných dobách přemísťovali za stády zvěře. Samotný český národ sídlí na dnešním území také jen díky migraci bájného praotce Čecha.

Evropa se výrazněji setkala s přílivem migrantů z jiných zemí až po druhé světové válce a na rozdíl od přistěhovaleckých zemí, např. Austrálie, reagovala obtížněji. S rostoucím počtem pracovníků z neevropských oblastí se do centra odborného zájmu v Západních zemích dostala otázka multikulturalismu jako reakce na multikulturní společnost. Bečka (1998, s. 7) uvádí, že v důsledku společenských a politických změn na celém světě se ani my nevyhneme určitému průniku jiných kultur do naší společnosti.

Pro Českou republiku je po řadu let charakteristické dominantní postavení české národnosti. Přestože žijeme ve střední Evropě, je dnes obyvatelstvo České republiky stále silně národnostně a rasově homogenní. Příčiny můžeme hledat v historii: holocaust prováděný fašisty, odsun Němců ze Sudet, čtyřicet let izolace země za socialismu a rozpad Československa. I přesto se u nás v posledních letech s postupným příchodem cizinců dostává v roce 1995 otázka multikulturní společnosti do popředí. (ŠIŠKOVÁ, 1998 s. 41)

Lüsebrink (2005, s 40-41) zdůrazňuje, že každý je ovlivňován skrze svou kulturu. Zpravidla si to ani neuvědomujeme, obzvláště pokud pro osoby z našeho okolí platí stejné kulturní vzorce. Rozdílnost a jinakost se však stávají „normou“ současného života, a proto se příprava jedince na život v kulturně rozmanité společnosti stává nedílnou součástí pedagogického úsilí vzdělávacích institucí.

2.2.2 Základní pojmy

Pojem multikulturalismus vznikl v roce 1941 v USA. Z pedagogického aspektu se multikulturní výchova začala rozvíjet v 60. letech. Má dva zdroje. Prvním je vyhocení rasových a etnických problémů v USA v 50. a 60. letech. Dnes je

multikulturní výchova, zprostředkovaná díky kulturně uzpůsobenému kurikulu (culturally sensitive curriculum), součástí oficiální školské politiky a vzdělávacích programů na úrovni základních, středních i vysokých škol. Druhým zdrojem jsou země západní Evropy, jež se v posledních deseti letech setkaly s masovou imigrací lidí ze zemí s odlišnou kulturou (Německo s Turky, Francie s Afričany, Velká Británie s Indý). (LÜSEBRINK, 2005, s. 13-18)

Při realizaci multikulturní výchovy je důležité rozumět základním pojmům. Průcha (2001, s. 15) vysvětluje multikulturní výchovu v obecném smyslu jako „výchovu k pochopení a respektování každého člověka v jeho podstatě a potom také v jeho jinakosti od druhých lidí“. V širším smyslu se jedná o edukační činnost připravující děti a mládež na život v multikulturní společnosti, která je etnicky, kulturně a rasově variabilní. Multikulturní výchova by měla učit vzájemnému poznání, porozumění, respektu, toleranci, kooperaci, rovnosti, rovnoprávnosti a nekonfliktnímu soužití. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.

Tuto skutečnost potvrzuje i výzkum z roku 1998-2003, který popisují Hayes, McAllister a Dowds (2007). Výzkum se týká rozvoje integrovaného vzdělávání v Severním Irsku. Od roku 1930 byly děti v Severním Irsku vzdělávány ve dvou od sebe oddělených vzdělávacích systémech (protestantském nebo katolickém). To je jednou z příčin, které ještě více prohloubily odtažitost mezi protestanty (chtějí nechat Severní Irsko součástí Spojeného království) a katolíky (chtějí připojit Severní Irsko k Irsku). Jako reakce na vyřešení problémů vznikla v roce 1981 první integrovaná škola. Náplní bylo vzdělávat děti z obou náboženských komunit dohromady tak, aby porozuměly historickým a náboženským odlišnostem. Děti se učí o historii jako o společném dědictví, učí se pracovat spolu a dosahovat společných cílů. A pokud jsou dodržovány tři podmínky (rovnocenný přístup k oběma skupinám, dosahování společných cílů a zabraňování konkurence mezi skupinami) mělo by docházet postupně ke zlepšení situace. Tato představa je líbivá, ale výzkum provedený v roce 1998-2003 dokázal, že lidé jsou sice liberálnější v postojích např. vůči manželství protestantky s katolíkem, ale jinak koedukace nepřinesla žádnou výraznou změnu.

Důležité je porozumět samotnému názvu: multikulturalismus a výchova (O termínu výchova viz v kapitole Osobnost vychovatele). První, kdo spojil pojem kultura s lidskou duchovní činností a vzdělaností, byl Marcus Tullius Cicero ve své knize Tuskulské hovory. Podle Petruciové (2005, s. 7-8) je kultura „neodcizitelným znakem jakékoliv lidské společnosti“. Přesný počet kultur ve světě není znám, např. etnografický atlas uvádí 1264 kultur. Četnost kultur ve světě svědčí o mnohotvárnosti způsobů života a chování.

Kultura – „je souhrn společenských norem, hodnotových představ a životních podmínek obyvatel, kterými se řídí členové dané společnosti na časově a prostorově omezeném úseku a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím“. (JANDOUREK, 2007, s. 136)

Kulturní vzorce – „jsou systémem vnitřních vztahů, které dávají dané kultuře vnitřní soudržnost a základní princip, který kulturám vtiskuje systémový charakter. Jedinec si je osvojuje v procesu socializace, jsou definovány jako naučená a závazná schémata pro jednání ve standardních situacích, navenek vystupující v podobě obyčejů, zákonů, tabu.“ (JANDOUREK, 2007, s. 276)

Subkultura – „kultura dílčí skupiny, která se více nebo méně odlišuje od většinové, soubor specifických norem a životních stylů charakterizující určitou skupinu v rámci širšího společenství; příslušníci skupiny se mohou od většiny odlišovat sociálním postavením, věkem, regionem.“ (JANDOUREK, 2007, s. 243)

Multikulturalismus – „zahrnuje problematiku vzájemného soužití majoritní společnosti s minoritami, vzájemný respekt, toleranci k jinakosti a rovnoprávnost.“ Švingalová (2007, s. 13) uvádí, že multikulturalismus je chápán ze čtyř hledisek:

1. Stav společnosti - kde vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny.
2. Proces - kdy dochází k výměně kulturních rozmanitostí.
3. Společenský cíl - vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti.
4. Vědecká teorie - zabývající se různými aspekty sociokulturních rozmanitostí.

Multikulturní společnost – „je společnost, jež je založena na soužití lidí s odlišným etnokulturním, jazykovým, náboženským nebo rasovým původem. Je výsledkem předchozího vývoje, intenzivních akulturací a imigračních procesů probíhajících po celém světě.“ (Petruciová, 2005, s. 13)

Po roce 1989 byl převzat z angličtiny termín multicultural education. Průcha (2001, s. 17) poukazuje na rozdílnost významů. V angličtině termín education vyjadřuje několik významů edukace - výchova a vzdělávání. U nás se začal užívat jen význam výchova.

Termínů, které označují multikulturní výchovu, je mnoho. Multicultural education se nejčastěji používá v USA, Kanadě a Velké Británii. Intercultural education (interkulturní výchova) je souběžně používáno jako synonymum k termínu multicultural education převážně v Evropě ve vědecké komunikaci. Multiethnic education (multietnická výchova) je další termín používaný spíše v USA. Vedle toho se setkáváme i s termíny international education nebo interkulturelle Erziehung. V souvislosti s termínem Multikulturní výchova se setkáváme s pojmy, které jsou chápány jako její synonymum: interkulturní pedagogika, interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání, multikulturní vzdělávání, globální výchova, výchova k světoobčanství. (PRŮCHA, 2001, s. 39-41)

S multikulturní výchovou úzce souvisí pojmy diskriminace, etnikum, etnicita, akulturace, globalizace, národ, nacionalismus, předsudky, rasismus, stereotypy a xenofobie, které budu definovat dále.

Diskriminace – „z latinského slova discriminare = rozlišovat, jedná se o negativní reakce vycházející z předsudku. Když se předsudky daří držet pod kontrolou společnosti, pak se neproměňují v diskriminační akty. Jestliže se ve společnosti předsudkům nekladou dostatečné překážky, pak se projeví diskriminačním jednáním: postojí a způsobem chování jsou znevýhodňováni lidé na základě své příslušnosti k určitým skupinám.“ (JANDOUREK, 2007, s. 63)

Etnikum – „neboli etnická skupina je skupina jedinců, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu a odlišují se od ostatních skupin.“ (JANDOUREK, 2007, s. 76)

Etnicita – „je vzájemně provázaný systém kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formulujících etnické vědomí člověka.“ (JANDOUREK, 2007, s. 76)

Enkulturační proces – „proces osvojování kulturních tradic, jazyka, dovedností, které jedinec podstupuje od svého narození a stává se tak příslušníkem dané kultury, část probíhá vědomě v institucích a část probíhá nevědomě během každodenní komunikace“ (JANDOUREK, 2007, s. 73)

Národ – „zvláštní vědomé kulturní a politické společenství lidí, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území. Národ je vymezen třemi hledisky a to kulturou (např. společným spisovným jazykem nebo náboženstvím), politickými hledisky (např. vlastním státem) a psychologická hledisky (subjektivní vědomí o příslušnosti k danému státu)“ (JANDOUREK, 2007, s. 168)

Nacionalismus – „intenzita národního uvědomění jednoho národa je natolik vyhraněná, že se střetává se zájmy jiných“ (JANDOUREK, 2007, s. 167)

Předsudky – „komplex v podstatě nezdůvodňovaných postojů a stanovisek, které si lidé osvojují docela nenápadně pod vlivem prostředí.“ Průcha (2004, s. 110) uvádí výzkum Gutmanové a Hicksona (1996), na jehož základě bylo zjištěno, že rasové předsudky se objevují již u nejmladších věkových skupin (od 5 let) a vznik rasových předsudků u dětí výrazně ovlivňuje sociokulturní prostředí, v němž žijí. Rasové předsudky jsou častěji zjišťovány u dětí z rodin s nižším socioekonomickým statusem.“ (JANDOUREK, 2007, s. 198)

Rasy – „jsou velké skupiny lidí s podobnými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických

teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.“ (JANDOUREK, 2007, s. 201)

Rasismus – „ideologie, která představuje soubor koncepcí vycházejících z xenofobie a tvořících jeho ideologickou nadstavbu. Je to souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevuje v diskriminaci a agresivním chování.“ (JANDOUREK, 2007, s. 201)

Stereotypy – „mínění o skupinách nebo objektech, nejsou produktem přímé zkušenosti, ale jsou přebírány a udržují se tradicí.“ (JANDOUREK, 2007, s. 198)

Xenofobie – „xénos = přichozí, fóbos = strach, strach z toho, kdo přichází z ciziny nebo z cizího prostředí, je základem různých nenávistných ideologií jako je rasismus, šovinismus, nacionalismus, fašismus apod., xenofobie vzrůstá, když se sociální útvar ocitá v nejistotě, cizí lidé se pak stávají obětními beránky“ (Šišková, 1998, s. 178)

2.2.3 Cíle, obsah a význam multikulturní výchovy

Význam multikulturní výchovy

U nás se multikulturní výchova začala v pedagogice využívat v 90. letech minulého století v souvislosti s globalizací. Do popředí vystoupila především za účelem připravit mladou generaci na život v integrované multikulturní Evropě, tedy v prostředí, v němž se budou setkávat příslušníci různých etnik, náboženství a jiného životního stylu. Marádková (2006, s. 31) považuje interkulturní vzdělávání za jeden z nástrojů k vytváření multikulturní společnosti. Vychází z přesvědčení, že stereotypy, na základě kterých se chováme vůči minoritním skupinám, získáváme od dětství, a to i v rámci výchovného působení školy.

Škola slouží jako prostředí, ve kterém se setkávají žáci z nejrůznějších sociálních a kulturních zázemí. Měla by zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně.

Přínos multikulturní výchovy je dán na jedné straně vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi a na druhé straně postoji a hodnotami. Do první oblasti řadíme

získané znalosti o různých etnických a kulturních skupinách, naučení komunikace s příslušníky odlišných skupin a osvojení základních pojmů z multikulturní terminologie. Do druhé oblasti spadá uvědomění si vlastní identity a utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám. (PRŮCHA, 2001, s. 24-26)

Obsah multikulturní výchovy

Multikulturní výchova se obsahově zabývá různorodými tematickými okruhy. Základní obsahovou problematikou multikulturní výchovy je vždy soužití majoritní společnosti s menšinami a naopak. Na tuto problematiku můžeme nahlížet ze dvou úhlů pohledu. Lze ji chápat jako předávání informací o těch druhých (menšinách) nebo jako všeobecný náhled: do této skupiny spadají různorodá témata vztahující se k soužití majoritní společnosti s lidmi z minoritních skupin a naopak: menšiny, jejich druhy a specifika, kulturní identita, národ, etnikum, migrace, diskriminace, sociální vyloučení, xenofobie, rasismus a další. (ŠVINGALOVÁ, 2007, s. 45)

Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání uvádějí multikulturní výchovu jako jedno z průřezových témat. Multikulturní výchova umožňuje žákům seznamovat se s různými kulturami a tradicemi, na jejichž pozadí si můžou lépe uvědomit svoji vlastní kulturu a tradice. Multikulturní výchova pomáhá rozvíjet smysl pro spravedlnost a toleranci, napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu a potírá projevy xenofobie a diskriminace.

Tematické okruhy multikulturní výchovy vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují současnou situaci ve společnosti a mohou být ovlivňováni ze strany učitelů, rodičů i žáků. Multikulturní výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Především ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost a Člověk a příroda. (www.vut.cz)

Cíle multikulturní výchovy

Základním cílem multikulturní výchovy je, aby žáci porozuměli sami sobě a hodnotám své kultury. Dále si klade za cíl podpořit jejich integraci v širším multikulturním prostředí s ohledem na to, aby si zachovali vlastní kulturní identitu. Její podstatou je naučit se respektovat člověka jako osobnost i s jeho odlišnostmi a vytvářet prostor pro tolerantní soužití. K tomu je navíc potřeba osvojit si čtyři různé

kompetence: osobní, sociální, občanské a interkulturní. V osobních kompetencích je snaha o vytvoření respektu a úcty k člověku, o podpoření otevřenosti při poznávání nových kultur, o rozvoj kritického myšlení a schopnost empatie. Sociální kompetence rozvíjejí kooperativní vztahy na základě ohleduplnosti a slušnosti. Občanské kompetence se vyznačují schopností dožadovat se vlastních práv a svobod, ale současně respektovat práva a svobody druhých včetně ochrany a úcty k našim, ale i jiným národnostním tradicím. Interkulturní kompetence podporují pochopení a porozumění kulturním odlišnostem příslušníků jiných sociálních skupin. (ŠVINGALOVÁ, 2007, s. 42-44)

Multikulturní výchova není tedy jen výchova, jejímž cílem je pouze integrovat děti cizinců do daného prostředí. Jedná se o výchovu, která má připravovat studenty na život v multikulturní společnosti. Výchova k multikulturnímu porozumění, jak ji umožňuje realizovat současná školská legislativa, by měla žákům zprostředkovat nejen poznání vlastního kulturního vzorce, ale vést je k porozumění odlišným kulturám, rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost a toleranci.

2.2.4 Multikulturalismus ve školské legislativě

Právní stránka multikulturní výchovy je v České republice podmíněna těmito legislativními dokumenty:

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

§ 2 odst. 1 písmene a), b), c) Zákona 561/2004 Sb. uvádí důležité zásady: rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemnou úctu, respekt, názorová snášenlivost a solidarita.

§ 2 odst. 2 písmene c), e), f), Zákona 561/2004 Sb. mezi obecné cíle vzdělávání mj. řadí: pochopení zásad demokracie, uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti, utváření národní příslušnosti a poznávání světových kulturních hodnot.

§ 4 odst. 1 – 2 se týká Rámcových vzdělávacích programů a stanovuje zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům jednak vědní disciplíny a pak pedagogiky a psychologie.

§ 13 odst. 1 – 3 Zákona 561/2004 Sb. se zabývá vyučovacím jazykem. Zajišťuje příslušníkům národnostních menšin právo na vzdělání v jazyce národnostní menšiny, a to za podmínek stanovených v § 14

§ 14 odst. 1 – 6 se týká vzdělávání příslušníků národnostních menšin, jsou zde uvedeny počty dětí, které se musí přihlásit ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny, aby v tomto jazyce byla otevřena příslušná třída

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin

(www.rvp.vut.cz)

2.2.5 Realizace multikulturní výchovy

Člověk žijící v multikulturní společnosti musí být připraven na život v této společnosti. Příprava se odehrává již v průběhu socializace a akulturace. K základním činitelům patří kromě rodiny vzdělávací instituce. Vzdělávací instituce vnímáme jako místo, kde se mají možnost projevit znaky identity, jako je rasa a národnost. Proto by edukace v multikulturní společnosti měla obsahovat intrakulturní, multikulturní a interkulturní přístup. Intrakulturní přístup zahrnuje úctu k vlastnímu kulturnímu dědictví a jeho kultivaci. V multikulturním přístupu je tendence uvědomovat si mnohotvárnost kultury světa a její následná akceptace. Cílem interkulturního přístupu je budování vzájemného soužití založeného na úctě. Interkulturní přístup zahrnuje komplex úkolů zaměřených na rozvíjení demokratické společnosti, proto by se měl stát nejen součástí obecných vzdělávacích programů, ale i součástí strategie veřejných vztahů. Při realizaci multikulturní výchovy, která je založena na soužití různých kultur vedle sebe, máme možnost spatřovat u jedinců odlišné hodnotové systémy a odlišný způsob života. (PETRUCIOVÁ, 2005, s. 55)

Švingalová (2007, s. 71) apeluje na to, aby při realizaci multikulturní výchovy byly dodržovány zásady pedagogického konstruktivismu, uplatňování interaktivní výuky, kooperace, kritického myšlení, konstruktivní diskuse a spolupráce. Pedagogický konstruktivismus je proud, který zdůrazňuje procesy objevování a následné rozšiřování vědomostí. Úkolem je naučit žáka orientovat se v množství poznatků. Důležitou součástí kritického myšlení je umět posoudit situaci z více než jednoho úhlu pohledu, odolávat manipulaci a rozpoznávat předsudky. Náplň hodiny vytváří student vlastní kreativitou, kterou učitel pouze usměrňuje a případně

doplňuje. Spolupráce je založena nejen na komunikaci jednotlivců, ale i na komunikaci jednotlivých skupin mezi sebou.

Švingalová (2007, s. 77-79) uvádí metody, kterými lze realizovat multikulturní výchovu ve školách: přednášky, diskuze, výuku s prvky zážitkové pedagogiky. Metod a organizačních forem, jak realizovat multikulturní výchovu, je celá řada a můžeme je aplikovat nejen ve školách, ale i ve školních družinách, např. brainstorming, besedy spojené s diskusí, projekty a interaktivní hry.

1 Brainstorming – cílem je v co nejkratším čase vyprodukovat co nejvíce podnětů, ze všech možných úhlů pohledu, k řešení daného problému.

2 Besedy spojené s diskusí - jsou vhodná k vyjasňování postojů. Důležité je vymezit téma, které odpovídá vývojové úrovni žáka, a stanovit jasná pravidla. Na pedagoga (hlavního aktéra besedy) jsou kladeny velké nároky při zjišťování informací o daném tématu a při následném vedení samotné diskuse.

3 Výuka s prvky tzv. zážitkové pedagogiky – slouží k tomu, aby se žáci setkali s prostředím tváří v tvář. Je možné využít osobní setkání s člověkem z jiné etnické skupiny, čtení příběhů lidí ze sociálně a kulturně odlišného prostředí nebo použít simulační hry.

5 Projekty - naplní je řešení problému pomocí postupného vytváření určitého projektu.

6 Hry – ve školní družině lze využít interaktivní hry. Při provádění interaktivních her dochází u žáků okamžitě k osvojení si nové dovednosti. Činnosti jako hry, sport, muzika a divadlo mohou dělat malé krůčky k lepšímu porozumění si navzájem. Hry mají sice jen omezené možnosti k interkulturnímu učení, ale efektivní a mají dlouhodobé trvání. Každá hra je malý impuls pro interkulturní učební proces. Každá vědomost potřebuje procvičit v praxi, aby se upevnila v paměti a vytvořila se z ní nová zkušenost a tím i dovednost. Pokud máme možnost ihned po získání nové vědomosti ji vyzkoušet v praxi, její podtržení v aktivní paměti je 90%. Při práci s ní je třeba brát v potaz, že každá kultura má svoje vlastní chování při hrách. (SLADEK 1995, s. 97-119)

Brammer, Struck (1998, s. 16) uvádějí, že při realizaci multikulturní výchovy narážíme na celou řadu problémů, jelikož se jedná se o relativně nový pedagogický pojem, který není dosud jednotně ukotven. Multikulturní výchova vychází z mnoha

teoretických i výzkumných poznatků, které je nutné respektovat při výuce. Úroveň multikulturní výchovy na školách se odvíjí od úrovně učitelské připravenosti v této oblasti. Zda dítě ve škole prospívá nebo ne, záleží více na osobnosti učitele než na vyučovacích metodách, více na jeho metodách než na škole a více na konkrétní škole než na formě školy.

2.3 MENŠINY NA NAŠEM ÚZEMÍ

K rozvoji globální společnosti vedlo zavedení rádia (20. léta 20. století), televize (50. léta) a nakonec internetu (od poloviny 90. let). Z rodných krajů se odcházelo a utíkalo vždycky a z různých důvodů. Rozdíl tkví v tom, že dřívější přesuny trvaly desítky let, migrovalo se od nás a ne k nám a my jsme nebyli svědky této migrace v přímém přenosu. Hlavní příčinou dnešní migrace jsou většinou socioekonomické rozdíly mezi obyvateli bohatých a chudých zemí. V současnosti se odhaduje, že asi 2% světové populace jsou neustále v pohybu. (LÜSEBRINK, 2007, s. 1-3)

Vznik Československé republiky byl provázen ideou národnostního státu, v němž byly silně zastoupeny národnosti menšiny Němců, Maďarů a Poláků. Zatímco ČSR vznikla v roce 1918 jako stát silně národnostně heterogenní, historický vývoj po druhé světové válce přinesl zásadní změny ve složení obyvatelstva. Na přelomu 40. a 50. let bylo komunistickou vládou povoleno zřídit jen tři národnostní organizace – pro maďarskou, polskou a ukrajinskou národnostní menšinu. Výrazné změny v postavení národnostních menšin na našem území nastaly až po listopadu 1989. Důležitou roli sehrálo i přijetí Listiny základních práv a svobod v roce 1991. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 55-57)

2.3.1 Národnostní menšina

L. Šatava (1994, s. 16-21) chápe výraz národnostní menšina jako mnohovýznamový, nepřesný pojem, který bývá užíván jako „střešní termín“ pro všechny typy etnických společenství. Rozděluje národnostní menšiny do tří základních skupin. První skupinu tvoří „malá etnika“ nedisponující vlastním státem - např. Baskové ve Španělsku nebo Laponci ve Skandinávii, do druhé skupiny spadají etnika sídlící na území jiného státu – např. maďarská menšina na Slovensku (tyto menšiny mají svůj vlastní stát) a do třetí skupiny řadíme specifické případy etnických, náboženských nebo rasových skupin, např. Romové.

Šišková (2001, s. 55) považuje národnostní menšinu za „určité společenství lidí, kteří společně sdílejí etnické, kulturní a jazykové znaky odlišné od většiny obyvatel státu, trvale žijí na současném území České republiky a projevují společné přání být za národnostní menšinu považováni.“ Pojem národnostní menšina je právně

upraven v zákoně č. 273/2001 Sb. Příslušníkem národnostní menšiny v České Republice je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny.

Národnostní menšiny mají v ČR svou reprezentaci v Radě pro národnostní menšiny zřízené jako poradní orgán vlády v roce 2001. Rada má 29 členů, z nichž 18 tvoří zástupci národnostních menšin. Poměr zastoupení závisí na velikosti konkrétní menšiny. V současné době je zde zastoupeno 11 menšin, které se historicky vytvořily: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, rakouská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, ukrajinská. Další etnické skupiny v ČR, zejména Vietnamci a Číňané, nejsou považováni za národnostní menšiny. Jsou sice velmi početné, ale nemají české státní občanství a nesplňují ani další kritéria podle citovaného zákona. Obdobná situace je i v Německu. V německé legislativě jsou uznávány jako národnostní menšiny Dánové, Lužičtí Srbové, Romové, ale nikoliv mnohem početnější Turci. (PRŮCHA, 2001, s. 39-40)

K 31. 12. 2008 Ředitelství cizinecké a pohraniční policie MV v České republice evidovalo 438 301 cizinců, z toho 172 927 cizinců s trvalým pobytem a 265 374 cizinců s některým z typů dlouhodobých pobytů nad 90 dnů. Mezi nejpočetnějšími skupiny cizinců jsou řazeni občané Ukrajiny (131 965 osob, 31 %) a Slovenska (76 034 osob, 17 %). Dále následují obyvatelé z Vietnamu (60 258 osob, 14 %), Ruska (27 178 osob, 6 %) a Polska (21 710 osob, 5 %). (http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001)

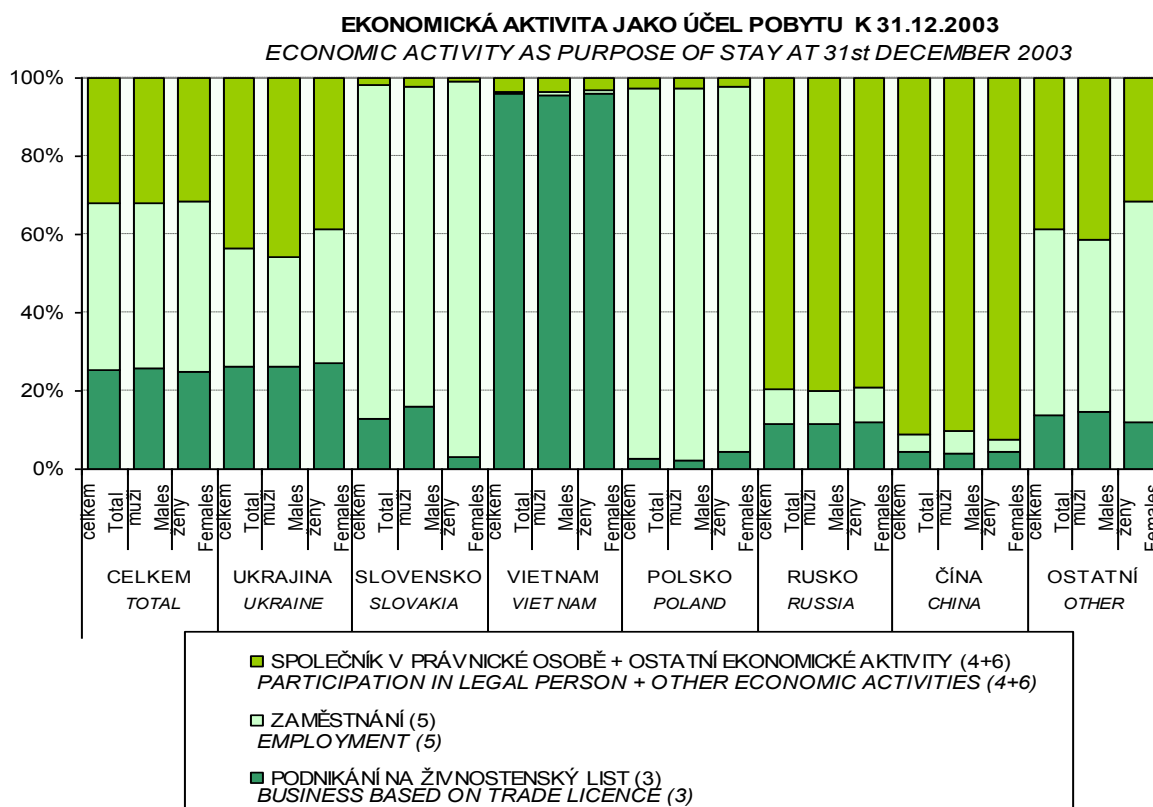
Migranty dělíme do dvou skupin. První se snaží zůstat v zahraničí jen krátkodobě a zvýšit si sociální a ekonomický status doma, v mateřské zemi (mezi takové migranty u nás řadíme většinou Ukrajince). Druhou skupinu tvoří migranti, kteří se rozhodnou natrvalo usadit v dané cílové zemi (u nás např. Vietnamci). Po příchodu je čeká složitý proces adaptace. Ta je ovlivněna jednak migranty samými, ale také zejména imigrační politikou země a přístupem její majoritní většiny k migrantům.

Imigranti mají tendenci koncentrovat se do etnických enkláv. Zejména velká města a vysoce urbanizované prostory mají nejvyšší koncentraci cizinců. Většinou až v druhé vlně imigranti případně pronikají do dalších, méně urbanizovaných oblastí v imigrační zemi. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 26)

Národnostní menšiny jsou nedílnou součástí české společnosti – nakupujeme ve vietnamských stáncích, jíme v čínských bistrech, zaměstnáváme ukrajinské dělníky.... I přes tento neustálý kontakt o nich mnoho nevíme a v důsledku neznalosti a předsudků dochází v naší komunikaci k vytváření bariér. Proto bychom se měli snažit, poznat je blíže. Obavu z neznámého můžeme snížit jen tehdy, když se o tom, koho nebo čeho se bojíme, dozvíme co nejvíce konkrétních informací.

Graf 1: Ekonomická aktivita jako účel pobytu v České republice

2.3.2 Ukrajinská menšina



Historie a současnost

Ukrajinci přicházejí do Čech již od 16. a 17. století jednotlivě a převážně jako studenti. Ve 20. letech 20. století do Československé republiky prchali občané východní Ukrajiny před sovětským Ruskem. Část ukrajinských emigrantů získala časem československé státní občanství a někteří z nich se koncem 30. let 20. století asimilovali díky pracovním a rodinným vazbám do českého prostředí. U obyvatel

meziválečné Podkarpatské Rusi, kteří se stali od roku 1919 československými občany, byla snaha začlenit se do české společnosti ještě výraznější. Při pobytu na Ukrajině jsem se v oblasti Zakarpatské Ukrajiny setkala s názorem: „Za Československa nám bylo nejlíp.“ Důkazem toho, je i busta T. G. Masaryka u řeky Už.

Po roce 1945 připojil Sovětský svaz násilím Podkarpatskou Rus ke svému území. Mnoho Ukrajinců se muselo vrátit z Čech a Slovenska do SSSR, některým se ale podařilo v Československu zůstat a jejich potomci mají dnes české občanství. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 81-86)

Současnou situaci charakterizuje dvojakost. Původní skupinu Ukrajinců, kteří zde zůstali po roce 1945, dnes tvoří převážně lidé vyššího věku. Ti žijí v Čechách už řadu desetiletí a vzhledem k tomu, že neexistují žádné ukrajinské školy, se převážně asimilovali. Druhou skupinu tvoří tzv. „nová“ skupina Ukrajinců, kteří přišli po roce 1989. Jedná se zpravidla o osoby, které se snaží zlepšit svou finanční situaci a v českých zemích pracují nebo podnikají. Tito lidé využívají povolení ke krátkému či dlouhodobému pobytu v ČR, protože až na výjimky zatím nezískali české občanství. (ŠIŠKOVÁ, 84-86)

Ukrajinská komunita v ČR a základní hodnotový systém

Hodnotový systém tradiční ukrajinské skupiny v ČR se nijak zásadně neliší od našeho. Obecně je na Ukrajině vyšší míra religiozity. Ze strany české společnosti se pohled na ukrajinskou menšinu nezlepšil. Rozpad SSSR podmínky vnímání Ukrajiny spíše zkomplikoval. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 88)

Ukrajinská migrační komunita je spolu se slovenskou v ČR nejpočetnější. Český statistický úřad uvádí, že z celkem 438.301 cizinců, kteří měli k 31. 12. 2008 povolen pobyt na území ČR, plných 31% pocházelo z Ukrajiny. Vysoký počet ekonomických migrantů z Ukrajiny v ČR je v uplynulých letech ovlivněn špatnou ekonomickou situací Ukrajiny, geografickou blízkostí obou států a relativně malými jazykovými bariérami. Míra jejich organizovanosti je minimální a snaha udržovat spolky je takřka nulová. Přesto je patrný rostoucí zájem ukrajinské komunity o trvalejší usazení v Česku.

Šišková (2001, s. 89) uvádí, že zhruba polovina ukrajinských pracovníků je tvořena obyvateli bývalé Podkarpatské Rusi, kde je situace nejhorší v rámci celé Ukrajiny. Tuto skutečnost mohu z vlastní zkušenosti potvrdit. Obzvláště na malých vesnicích je situace po všech stránkách horší než ve městech. Na druhou stranu řada mužů, kteří v České republice v posledních deseti letech pracovali jako dělníci, dnes patří k tamější elitě a začínají vystavovat hotely, protože věří, že i na Ukrajině v blízké době pokvete turistický ruch.

Faktory ovlivňující naše vnímání Ukrajinců

Ukrajinci patří mezi skupiny obyvatel, kteří sem přicházejí hlavně z ekonomických důvodů. Mezi ukrajinskými pracovníky převažují mladí, ženatí muži s dětmi. Obecně platí, že vysoká vzdělanostní úroveň Ukrajinců se neshoduje s typem v Česku vykonávaných prací. Jsou zaměstnáni většinou v nekvalifikovaných oborech. Ukrajínští imigranti se vyznačují z pracovního hlediska velkou aktivitou. Zpravidla jsou najímáni na ty nejhorší práce a není výjimkou zneužívání ze strany zaměstnavatele. To je i jeden z důvodů, proč na nás neustále působí jako špinaví a nemytí. Já jsem se na Zakarpatské Ukrajině zpravidla setkala jen s upravenými muži v naleštěných botách, a to i na vesnicích. K nedostatkům Ukrajinců patří slabé znalosti cizích jazyků. Při všedním životě je obtížné domluvit se jinak než jejich mateřštinou. To se bohužel týká i mladých lidí. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 95)

2.3.4 Slovenská menšina

Slováci jsou druhou největší národnostní menšinou, kterou se stali v důsledku vzniku samostatné České republiky 1. 1. 1993.

Historie a současnost

Nosková (1997) uvádí, že Slováci se usídlovali na našem území ve větších nebo menších vlnách. Už ve středověku migrovali do českých zemí, aby zlepšili svou těžkou sociální situaci. Ve druhé polovině 19. století vznikaly v českých krajinách organizace, které finančně podporovali vydávání slovenských publikací. První vlna osídlování byla v letech 1945-1947. Slováci tehdy přicházeli do českého a moravského pohraničí po vysídleném německém obyvatelstvu. Druhý migrační

proud byl ovlivněn únorovým převratem a poslední velká vlna v 50. letech souvisela s rozvojem těžkého průmyslu. Původně početné skupiny se rozptýlily po území. Kompaktní slovenské osídlení zůstalo pouze v Karvině a Ostravě, a to až do roku 1989.

Od 90. let se Slováci stále více stěhují do velkých měst a proměňují se i důvody migrace Slováků. Na intenzitě ztrácejí ekonomické důvody a převažují spíše rodinné. Na vývoj slovenské menšiny měl rozhodující vliv vznik dvou nových států 1. 1. 1993. Slováci se tak stali příslušníky nejpočetnější národnostní menšiny. Slováci žijící v ČR stále udržují kontakty se svým mateřským národem, zachovávají svoje kulturní a duchovní hodnoty a kladný vztah ke své vlasti (PROKOP, 1999)

Slovenská komunita

Slováci žijí většinou ve velkých městech a jejich jazyk není bariérou. Vzhledem k postupné migraci do českých zemí se potomci původních Slováků asimilovali a splynuli s českou společností. V místech, kde je jejich největší koncentrace (př. Karviná), jsou otevírány slovenské školy. Stát zde podporuje vyučování ve slovenštině a poskytuje dotace na slovenský tisk, tzv. Slovenské listy. V těchto oblastech rozvíjejí i své kulturní činnosti. Slovenské obyvatelstvo v ČR vykazuje vysokou míru etnické otevřenosti, vysokou národnostní heterogamii (až 70% uzavírá smíšené česko-slovenská manželství). Určitá nevyrovnanost mezi slovenskou minoritou a českou majoritou se projevuje ve vzdělanostní úrovni a socioprofesionální struktuře. Z nedostatku zájmů ze strany Slováků nikdy nevznikala v masivním počtu ochotnická divadla, folklorní soubory ani knihovny. (VRANOVSKÝ, 1999)

Z mezinárodního hlediska je vztah Slováků a Čechů příkladem vzájemně obohacující spolupexistence. Z historických důvodů a vzhledem k jazykové podobnosti nejsou Slováci českou populací vnímáni jako „cizinci“. K žádným etnickým konfliktům mezi Čechy a Slováky v České republice nedochází. Jediným problémem je to, jak čelit rychlé asimilaci a přitom realizovat potřebnou integraci. (PRŮCHA, 2001, s 122-124)

Faktory ovlivňující naše vnímání Slováků

Pro Slováky žijící v ČR je charakteristické, že svým dětem nechávají české občanství. Současným specifikem slovenské menšiny je všudypřítomnost a rozptýlenost obyvatelstva, jazyková bezprostřednost a duchovní spojení. Jazyková blízkost má užitnou hodnotu pro život občanů při práci v jednotlivých institucích. (VRANOVSKÝ, 1999)

2.3.5 Vietnamská menšina

Historie a současnost

Vztahy mezi naší republikou a Vietnamskou demokratickou republikou byly navázány již 2. února 1950. Následkem války procházel Vietnam těžkým obdobím krize hospodářství, zdravotní péče i vzdělávání. Proto začal využívat možnosti vzdělávání svých pracovních sil v zahraničí. Roku 1956 podepsaly oba státy Dohodu o vědecko-technické spolupráci. A tak k nám v rámci mezinárodní pomoci válkou postiženému Vietnamu začali počátkem šedesátých let přijíždět vietnamští praktikanti, učňové, vysokoškolští studenti a pracující, kteří se vzdělávali především v oblasti strojírenství a lehkého průmyslu. Na základě mezistátních dohod přijížděli pracovat vietnamští občané ve věku od 18 do 45 let z různých částí Vietnamu zpravidla na čtyři roky. Pracovali většinou jako dělníci v továrnách. Zájem vietnamských studentů podpořila silná tradice vzdělávání.

Po politickém převratu v roce 1989 zrušila Česká republika mezistátní smlouvy, což však nezamezilo příchodu Vietnamců do České republiky. Spíše než za studiem a odbornou praxí přicházejí dnešní Vietnamci za prací. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 99-100)

Hodnotový systém a vietnamská komunita

Vietnamci, kteří byli dlouhodobě ovlivňováni konfuciánskou tradicí, kladou velký důraz na rodinu. Pro vietnamský národ jsou charakteristické silné rodinné vztahy, které jsou velmi těsné i mezi vzdálenějším příbuzenstvím. Neméně důležitou hodnotou je vzdělání. S ohledem na chudobu v zemi utratí rodiny mnohdy za vzdělání alespoň jednoho svého dítěte veškeré našetřené prostředky.

Do České republiky přijíždějí zpravidla celé rodiny, které již nechtějí déle snášet špatnou životní situaci ve Vietnamu. Přestože řada migrantů má diplomy

z vysokých škol, pracují zde především jako obchodníci. Vzdělání hraje ve Vietnamu důležitou roli a je velmi ceněné. Při práci s vietnamskými dětmi se vychovatel setká se zájmem a může se spolehnout na velmi dobrou domácí přípravu. Důležitou roli zde má i tradiční prokazování úcty rodičům a učitelům. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 100)

Faktory ovlivňující naše vnímání Vietnamců

Při komunikaci s osobami z asijských oblastí bychom se měli vyvarovat nebo pokud možno se snažit eliminovat jejich zostuzení před ostatními. Přímé veřejné upozornění na nedostatky druhého není považováno za upřímnost, ale za nezdvořilost. Zásadní význam má úsměv. V Asii kromě tradičních významů (radosti, humoru a veselosti) má význam i v kontextu nepříjemných situací nebo v nesnázích. Dotyčný chce zmírnit fakt, že svými problémy ostatní obtěžuje nebo jim nerozumí. Citové vnímání je značně odlišné. Dotyk nebo pohlazení ve vlasech jsou výsadou rodičů. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 101-105)

Při práci v dětském táboře v USA jsem denně pracovala s dívkou z Jižní Korey. Zpočátku jsem si její „přihlouplé“ úsměvy vykládala jako provokaci, abych po čase zjistila, že se jedná o způsob omluvy jejích nedostatků. Podle mého názoru by vychovatel měl vědět, jak odlišně se asijské děti prezentují a jakými způsoby řeší jednotlivé situace ty národnosti, které jsou v družině dětmi zastoupeny. Může se tím vyhnout řadě komunikačních nedorozumění.

Přímá a ostrá argumentace je považována za nevhodnou a to i mezi mladými lidmi. Vietnamci zpočátku mohou vzbuzovat dojem malých a „přihlouplé“ se usmívajících „lidiček“. Je třeba nenechat se ovlivnit předsudky. Nejedna Češka nakupující u vietnamského stánku bez problémů obchodníkovi tyká, aniž by se dotyčného zeptala, zda může. Obdobné chování by si ale dozajista nedovolil český prodáváče v samoobsluze.

2.3.6 Ruská menšina

Historie a současnost

Rusové, podobně jako Ukrajinci, se v českých zemích usídlovali v různých vlnách převážně od roku 1918. Jednalo se zpravidla o migraci inteligence, která se uplatňovala ve větších městech. Největší vlna emigrace do českých zemí se projevila v první polovině 20. let. Vzdělaní lidé z vyšších společenských kruhů přechali před bolševismem. (ŠIŠKOVÁ, 1998, s. 63)

K migraci ruského obyvatelstva k nám dochází dodnes. Ruská migrační mobilita vychází ze socioekonomické situace v Rusku. Současná krize sociální sféry s sebou nese celý komplex problémů: nezaměstnanost, obecně snižující se kvalitu života, rostoucí chudobu, nedostupnost lékařské péče, zhoršující se dostupnost vzdělání a ztrátu sociálních jistot.

V České republice v současnosti působí dva vlivy, které způsobují, že není ruská menšina přijímána s přílišným nadšením. Jednak je stále patrný negativistický pohled na vše ruské a druhým důvodem je novodobá éra „ruského mafíánství“. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 74-75)

Faktory ovlivňující naše vnímání Rusů

Pro ruské imigranty je charakteristické, že migrují většinou osoby v mladším, případně středním věku. Jde zpravidla o celé rodiny s relativně vysokým vzdělanostním statutem (43% ukončilo alespoň několik semestrů vysoké školy) a se silnými sociálními vazbami. Pro tuto skupinu je typická poměrně vysoká ekonomická aktivita v podnikatelské sféře. Rusové nemají výrazné problémy v materiálním zajištění svých rodin. Naopak jedná se o imigranty movité. Důvodem migrace nejsou ekonomické důvody, ale politická nestabilita a obavy o vlastní bezpečí. Zpravidla se jedná o lidi z Moskvy. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 71)

Pro ruskou komunitu je charakteristická uzavřenost vůči majoritní společnosti. Typická je separace těchto obyvatel, nulová snaha učit se náš jazyk a nezapojení se do veřejného života. Tato snaha se dá spíše očekávat od méně majetných, kteří se ve snaze získat zaměstnání, budou snažit zapojit. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 76-77)

2.3.7 Romská menšina

Historie

Romové jsou druhou největší menšinou u nás. Předkové dnešních Romů pocházejí z Indie, kde jejich postavení v kastovním systému prošlo sestupným vývojem. Po mnoho století zde provozovali svá kočovná řemesla (zvěrolékařství, hudba, kovářství...). Jejich emigrace trvala řadu let a probíhala ve vlnách. První vlna dorazila do Evropy v 9. století přes Egypt do Španělska a druhá vlna v 10. století. Důsledkem toho můžeme v současné romštině najít slova převzatá ze třinácti jazyků. (ŘÍČAN, 1998, s. 13)

První zpráva o Romech na našem území se objevuje kolem roku 1400 v popravčí knize pánů z Rožmberka. Již v roce 1700 se setkáváme s pronásledováním Romů na našem území. V roce 1761 začala Marie Terezie uplatňovat svoji asimilační politiku. Za nejzdařilejší je považováno usídlování Romů na jižní Moravě. Přestože se Romové v některých místech dobře sžili s majoritou, i za první Československé republiky byli stále považováni za druhořadé občany. Příčinou i důsledkem bylo omezené vzdělávání, zdravotní péče a špatná hygiena. Na většině území Čech a Moravy byli Romové známí jako kočovníci s maringotkami. Prodávali kovářské výrobky, koryta...což postupně bylo utlačeno industrializací společnosti. V roce 1927 byl vydán zákon proti potulným Romům. Bylo jim zakázáno kočovat a byly jim vydávány zvláštní legitimace. (ŘÍČAN, 1998, s. 14-17)

V roce 1935 byli Romové označeni za občany 2. třídy a byli považováni za nebezpečí pro německý národ. Z českých a moravských Romů zůstalo po válce z původních 500 000 jen 600 osob. Mnoho Romů ze Slovenska přišlo po válce do průmyslových center a pohraničních oblastí. Další negativní roli v životě Romů znamenal rok 1958, kdy byl schválen zákon č. 74/1958 Sb., „o trvalém usídlení kočovných a polo-kočovných osob.“ Od tohoto roku začíná být realizována asimilace Romů a jejím hlavním cílem je splynutí Romů s majoritní společností. V žádné obci nesmí být víc než 5% Romů.

Přestože se Romové snažili o asimilaci, většinová společnost je nepřijala za své. Následoval rok 1960, kdy byly vydány směrnice o likvidaci romských osad na Slovensku. K tomuto účelu byl zřízen Vládní výbor, který měl realizovat řízený

rozptyl romských obyvatel do českých krajů. Ukázalo se, že koncepce „řízeného rozptylu“ je nereálná. Tomu bránily především tradiční rodové vztahy v romské komunitě. Důsledkem bylo, že se na jednom místě ocitli Romové z mnoha různých osad, s různou kulturou a převážně jen mladí lidé. Dnes zpravidla neznají ani vlastní tradice. (ŠOTOLOVÁ, 2000)

Současné problémy soužití s českou majoritní společností

Romská menšina má v soužití s Čechy řadu problémů. Z české strany je jí vytýkána nevzdělanost, nízká kvalifikace a špatná pracovní morálka. Na druhé straně Romové vytýkají Čechům citový chlad, nadřazené chování a rasismus. Chování obou skupin je do značné míry ovlivněno předsudky z dávné i nedávné minulosti. Přes staletou přítomnost Romů v ČR a přes jejich přínos v oblasti kultury, jsou dosud Romové vnímáni velkou částí české společnosti jako přistěhovalci, kteří parazitují na sociálních výhodách státu. (MARÁDKOVÁ, 2006, s. 20)

Základní hodnoty v životě romské komunity

Romské vnímání hodnot charakterizuje věta: „*Lepší vajíčko dnes než slepice zítra*“. Důležitá je pro ně přítomnost a minulost. Pro Romy má hodnotu vše, co vede k pokračování života a ve velké úctě mají své starší předky. Svou sebedůvěru odvozují více od své rodiny, než od své profese. Při výchově není kladen velký důraz na samostatnost, ale na úctu ke starším, pocit pospolitosti a podřízení se skupině. Ještě donedávna rodiče nepřikládali velký význam vzdělávání svých dětí. Romové pocházejí z prostředí, pro které je vertikální sociální mobilita nepřírozená a v podstatě nepřijatelná. Pevně zakořeněný systém sice stále přetrvává, přesto si už mnoho romských rodičů uvědomuje význam vzdělání pro uplatnění v majoritní společnosti. Důvodem jejich vysoké nezaměstnanosti je malá poptávka po nekvalifikovaných pracovních silách a navíc jejich nespolehlivost. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 121-124)

Faktory ovlivňující naše vnímání Romů

Základním rysem tradiční romské rodiny je kolektivnost a pospolitost. Řičan (1998, s. 51) uvádí romské přísloví: „*Nikdy nechod' nikam sám, zabijou tě!*“ Proto se vždy na úřad nebo do školy vypraví celá skupina a vyloučení ze skupiny je pro ně

tím nejhrošším trestem. Rodiny si dodnes udržují patriarchální ráz. Při výchově je dítě respektováno ve svých pocitech a přáních. Romské děti jsou charakteristické svou citovou spontánností a živým temperamentem. Jsou ale ochotné se kdykoliv podělit. Tento model výchovy není vždy vyhovující ve velkoměstech.

Komunikační styl Romů je zcela odlišný od stylu ostatních obyvatel majoritní skupiny. Romové jsou schopni přijmout kritiku, pokud je míněna upřímně a pronášena taktně. Veřejné zostuzení je vnímáno jako velmi kruté a vystaví další komunikační bariéru. Dalším specifickým rysem je nízká schopnost generalizace. (ŘÍČAN, 1998, s 46-54). Romové mají problém s identitou. Národní identitu u nich posiluje, pokud se k Romům hlásí ti, kteří patří ke společenské elitě této země.

Dětství dnešních romských dětí je kratší než dětí majoritní většiny. Děti bývají dříve zapojovány do aktivit dospělých, jejich řečí je chudá vulgární čeština, žijí mediálním brakem a nikoliv tradiční kulturou svého národa a místo přírody je centrem jejich života ulice. Ještě v 60. letech se romské rodiny bránily umístění svých dětí v dětských domovech. Dnes tvoří romské děti 60% dětských domovů. (ŘÍČAN s. 104)

Říčan uvádí (1998, s. 58) argument Romů na vysokou kriminalitu, že „ani tisíc romských kapsářů nezpůsobí společnosti takovou škodu jako jeden mazaný „gádžo“, který dírou v zákonech uteče se stovkami milionů kamsi na Bahamy“.

Romská asistentka radí: „Roma či romskou maminku musíte nechat vykřičet, chvíličku se jen tak dívat a chlácholivě popisovat její stav duše (zrcadlení pocitů). Pak si sedněte a věcně začněte řešit problém. Jejich emoce patří k jednání, buďte na to připraveni a nebojte se. Bude to sice o pár minut delší, ale pak uspějete na dlouhou dobu.“

Myslím se, že tento postup se nevztahuje jen na romské etnikum. Při práci v dětském táboře v USA jsem byla zpočátku překvapená, když při nějakém konfliktu vedení tábora na sebe začalo křičet, hádka vrcholila, vrcholila a najednou byl klid. A za pár minut už se vesele bavili dál. Obdobně to vypadalo i s dětmi. Jednou se opozdila jídelna s výdejem jídla. A v průběhu 5 minut začaly hladové děti skandovat, bušit příbory do stolu a sborově vykřikovat: „my chceme jíst“. Vedení tábora to vyřešilo velmi operativně. Nesnažili se děti nabádat ke kázni, jak by tomu bylo pravděpodobně u nás. Pustili do reprobeden hlučnou americkou popovou hudbu a

děti okamžitě začaly zpívat a dalších 5 minut, než bylo jídlo přivezeno, přečkaly bez problémů. Myslím si, že tento postup by šel praktikovat i při řešení problémů s romskou menšinou.

2.4 SPECIFIKA PŘI PRÁCI S MENŠINAMI

Baumer (2002, s. 116-121) tvrdí, že součástí multikulturní výchovy je i neverbální komunikace, gesta, odlišné vnímání názvů... Např. pro vnímání sněhu existuje v našem jazyce jen jedna varianta, zatímco Eskymáci mají pro sních šestnáct rozdílných označení. Další oblastní, která je z hlediska multikulturní výchovy důležitá, je neverbální komunikace. Ať už se jedná o proxemiku, řeč těla, gesta, mimiku nebo oční kontakt. Pokud si Japonec sahá na nos, znamená to „já sám“, v Evropě se používá „plácnutí do vlastní hrudi“.

I řeč znaků má své rozdílnosti. Maleztké (1996, s. 139) upozorňuje, že palec zvednutý nahoru znamená v Latinské Americe „všechno jasný“ ve střední Evropě „číslo jedna“ a v muslimských zemích „vulgární sexuální označení“. Dokonce i otevřené a zavřené dveře znamenají pro každou skupinu něco jiného. Zatímco Američané nechávají dveře kanceláří a tříd otevřené, v Německu nebo u nás se jedná spíše o něco neobvyklého. Američané tím signalizují, že nemají, co schovávat.

Je třeba uvědomit si, že i pravidla neverbální komunikace se velmi liší. Baumer (2002, s. 40-46) uvádí některé příklady. Zatímco titulování v zemích jako je Německo, Rakousko, Česká Republika je naprosto běžné, ve skandinávských zemích se nepoužívá. Zatímco u Evropanů úsměv znamená sympatie, u Japonců a Korejců rozpaky. I pouhé podání ruky může způsobit komplikace. Ve Francii a Itálii se lidé při podání ruky líbají na obě tváře. Na druhou stranu v asijských zemích je podání ruky tabu. U mužů je odvozováno podle postavení ve společnosti. Za velmi nezdvořilé je považováno v asijských kulturách ukazovat na někoho prstem.

Při práci vychovatele se můžeme u některých dětí menšin setkat s odlišným chováním: např. nahlížení na lež, sebevyvyšování a míra asertivity. Když čínské dítě udělá něco dobrého a nepřizná to, Číňan to hodnotí jako projev skromnosti, zatímco Kanadčan jako lhaní. U asijských dětí se vyskytuje v mnohem menší míře sebevyvyšování než u Američanů a více se uplatňuje sebekritičnost. Při komunikaci

a řešení případného nedorozumění se u mladých Švédů setkáme s daleko asertivnějším přístupem než u Turků.

Zásady pro vyjednávání v konfliktní situaci

Musíme brát v úvahu jazykové rozdíly, odlišné očekávání a jiný přístup ke konfliktu. Při řešení konfliktu s jedincem menšiny bychom měli být informováni o hodnotách a zvycích jeho kultury. Při řešení nespěchejme a co nejpřesněji si vyjasněme, co která strana očekává. Měli bychom se co nejvíce snažit uplatnit své komunikační dovednosti a pokusit se o analýzu. Případně změňme hodnocení v dotazy a zajistěme si vzájemnou zpětnou vazbu. (ŠIŠKOVÁ, 2001, s. 148)

Co tedy udělat

Šišková (2001) radí nespěchat a být trpělivý. Měli bychom vnímat mimoslovní komunikaci jedince. Neměli bychom ho kritizovat před velkým kolektivem a hlavně se nesmíme bát emocí. Ty svědčí o angažovanosti dotyčného. Je potřeba mluvit jasně, stručně a konkrétně. Nezbytné je diferencovat a ke každému jedinci přistupovat podle jeho individuálních potřeb.

3 PRATICKÁ ČÁST

3.1 CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZY

V praktické části bakalářské práce bylo provedeno výzkumné šetření, při kterém bylo použito kvantitativní dotazníkové metody. Cílem bylo zjistit, jak je v současné době realizována multikulturní výchova ve školních družinách. Zda jsou na její realizaci vychovatelé připravováni, zda multikulturní výchovu ve své praxi uplatňují, jaké programy aplikují a jaké cíle při realizaci sledují. Ze získaných odpovědí jsme následně stanovili doporučení na zefektivnění realizace multikulturní výchovy ve školních družinách.

Výzkum se skládá ze dvou částí:

1 Předvýzkum, provedený na základní škole v Novém Strašecí. Jeho úkolem bylo zjistit, zda předložený dotazník je srozumitelně formulovaný.

2 Výzkum, při kterém byl zjišťován současný stav multikulturní výchovy ve školních družinách. Výzkum jsme realizovali na padesáti základních školách ve středočeském kraji.

Výzkumné problémy:

1. Jak realizaci multikulturní výchovy ovlivňuje osobnost vychovatele?

Výzkumné hypotézy:

H1: Předpokládáme, že vychovatelé na vesnici budou mít menší zkušenosti s realizací multikulturní výchovy ve školních družinách než vychovatelé ve městech. Naše předpoklady vycházejí z informací českého statistického úřadu, který udává, že k 29. 1. 2009 je počet cizinců nejvyšší ve větších městech, kde je vyšší šance sehnat zaměstnání.

H2: Předpokládáme, že vychovatelé s kvalifikací budou mít větší zkušenosti a snahu realizovat multikulturní výchovu v družinách než vychovatelé bez kvalifikace. Myslíme si tak proto, že na vysokých školách mají studenti možnost docházet na předměty jako je multikulturní výchova.

H3: Předpokládáme, že vychovatelé do 30 let budou více uplatňovat multikulturní výchovu než vychovatelé starší. Myslíme si tak proto, že multikulturní výchova je pro českou společnost aktuální až od 90. let minulého století.

2. Které další faktory ovlivňují realizaci multikulturní výchovy?

- postoj vychovatele k dětem jiné než české národnosti
- připraveností vychovatele
- materiální vybavenost

3.2 REALIZACE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK

Ke zjištění potřebných údajů pro výzkum jsme použili dotazníkovou metodu. Vypracovali jsme dotazník, který byl určen pro vychovatelky školních družin při základních školách.

Prostřednictvím 10 dotazníků jsme uskutečnili ve školních družinách předvýzkum, pomocí kterého jsme zjišťovali, zda je dotazník srozumitelný. Jelikož všem vychovatelkám byl dotazník osobně předán, vrátilo se nám 9 dotazníků, což je 90 %. Při vyhodnocování jsme neshledali žádné zásadní nedostatky ve srozumitelnosti a mohli jsme přistoupit k výzkumu.

Pro samotný výzkum jsme kontaktovali 50 základních škol. Vycházeli jsme z předpokladu, že na každé základní škole jsou minimálně dvě vychovatelky. To znamená, že jsme očekávali minimálně 100 dotazníků. Z celkového počtu předaných dotazníků se nám vrátilo 30 dotazníků (30 %). Příčiny malé návratnosti spatřujeme v tom, že školy jsou podobnými dotazníky neustále zasypávány a jednoduše je ignorují.

Realizace výzkumu ve školních družinách je složitější než na základních školách, protože počet vychovatelek na základních školách je podstatně nižší než počet učitelů a na webových stránkách samozřejmě není přímý kontakt na školní družinu. Při vyhledávání škol jsme využili internetový vyhledávač, našli konkrétní základní školu a posílali dotazníky na univerzální školní emailovou adresu. Návratnost byla jen tři dotazníky. Bylo nutné zjistit telefonní číslo na konkrétní základní školy a telefonicky požádat o číslo do školní družiny. Při telefonátu většina

vyhovatelek přislíbila dotazník vyplnit, přesto se v řadě případů stalo, že dotazník nakonec nevyplnily. Při opětovném telefonickém rozhovoru se zpravidla vymluvily na nedostatek času.

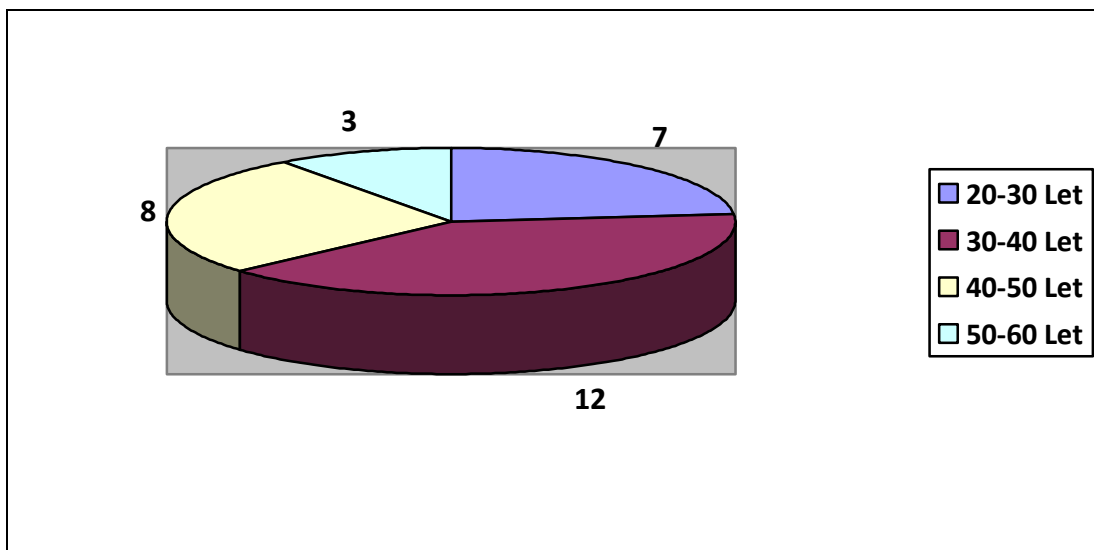
Přehled vyplněných dotazníků

Obec	Zodpovězené školy	Počet vyplněných dotazníků
0 - 10 000 obyvatel	ZŠ v Kačicích, ZŠ v Kamenných Žehrovicích ZŠ v Lánech ZŠ v Lužné ZŠ v Novém Strašecí ZŠ v Řevničově ZŠ ve Stochově ZŠ v Tuchlovicích	15
10 000 – 30 000 obyvatel	1. ZŠ v Berouně 2. ZŠ Nymburk 1. ZŠ Rakovník 2. ZŠ Slaný	10
30 000 – 70 000 obyvatel	1 ZŠ Kolín 7 ZŠ Kolín	5

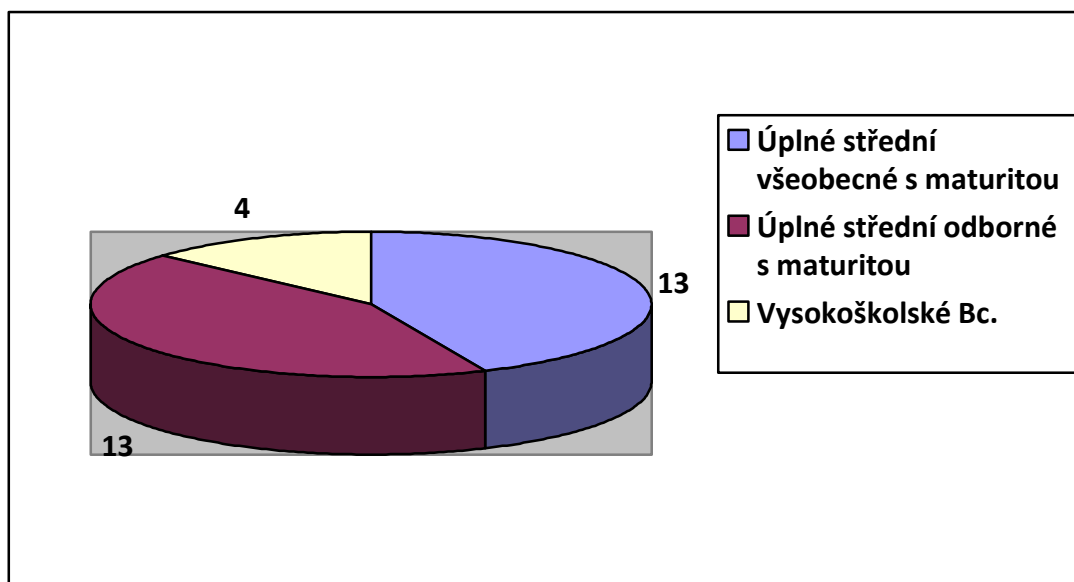
Respondenty tvořily pouze ženy. Nejvíce vychovatelek se pohybuje ve věkovém rozmezí 30 - 40 let. Převažují respondenti s úplným odborným středním

vzděláním pedagogicky zaměřeným, s délkou praxe 5-10 nebo 10-20 let. Vzorek je malý, a proto vyhodnocení hypotéz má malou spolehlivost.

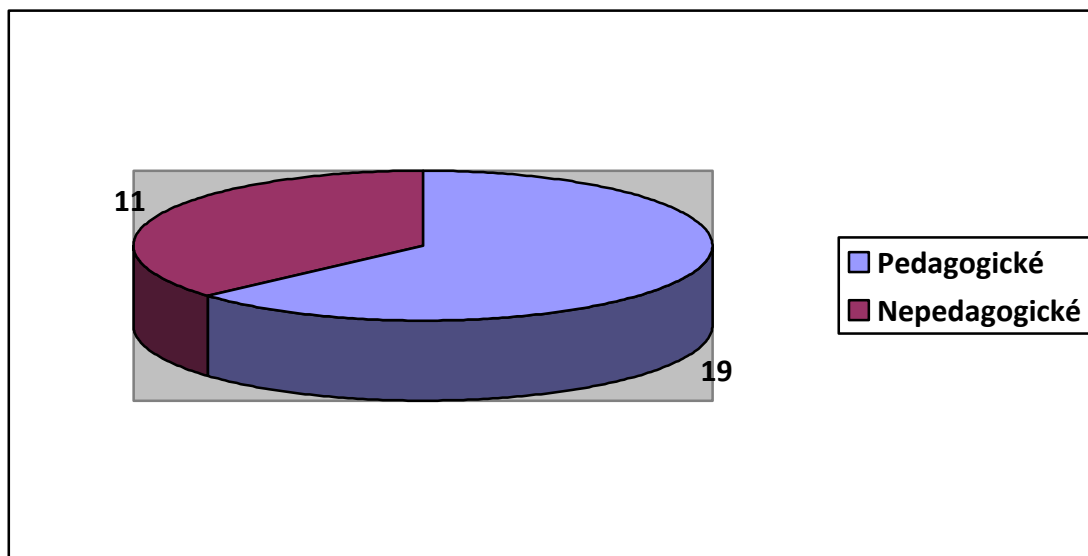
Graf 2: Struktura podle věkových kategorií, graf znázorňuje věkové rozložení v celých číslech ve sledovaných družinách.



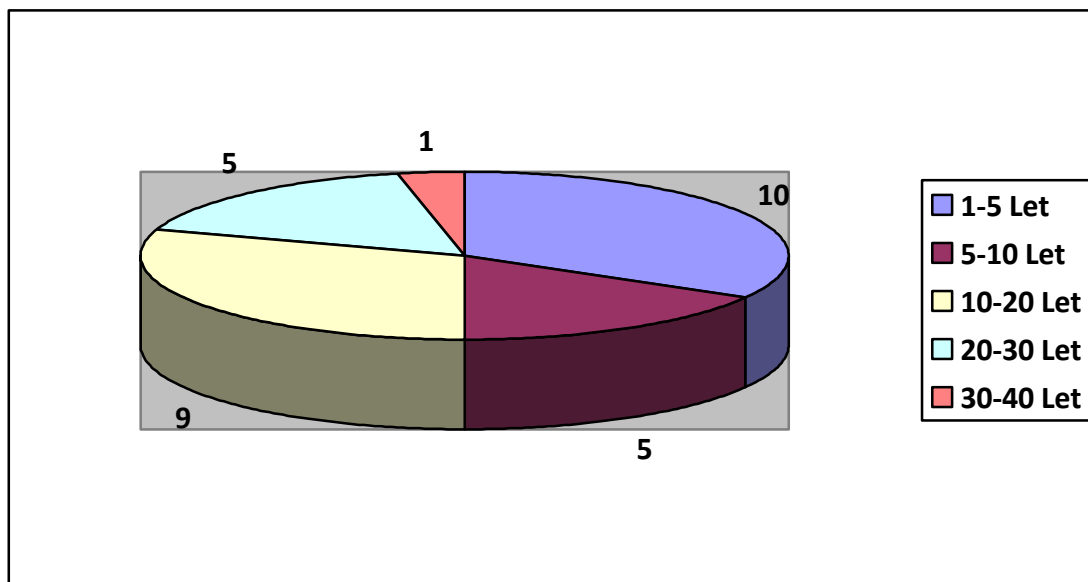
Graf 3: Struktura podle školního vzdělání



Graf 4: Struktura podle zaměření vzdělání



Graf 5: Struktura podle délky pedagogické praxe



3.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkum se zabývá tím, jak vychovatelé reagují na zvyšující se „mnohonárodnost“ ve školních družinách, zda jsou dostatečně připraveni a s jakými překážkami se setkávají. Z rozeslaných dotazníků se jich vrátilo pouze 30 vyplněných. Zkoumaný vzorek byl malý a tak i vyhodnocení hypotéz má malou spolehlivost. Proto závěry, které uvádíme, je nutné brát opatrně. Při práci s větším zkoumaným vzorkem bychom mohli dojít k odlišným závěrům.

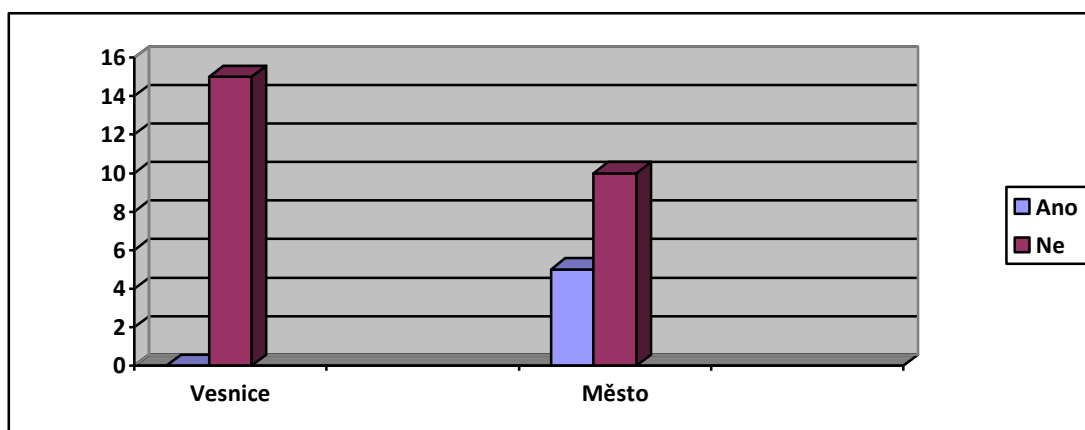
3.4.1 Hypotézy

Hypotézy jsou zaměřeny na to, jak vychovatelé aplikují multikulturní výchovu ve školních družinách. Ke každé hypotéze se v dotazníku vztahovaly vždy otázky (viz Příloha 1), které jsou zde vyhodnoceny.

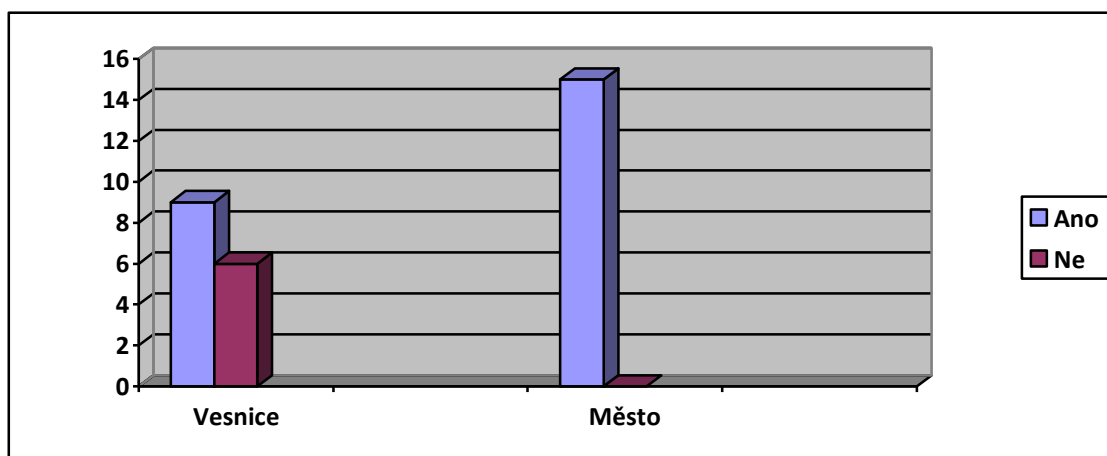
1 H1: Vychovatelé na vesnici budou mít menší zkušenosti s realizací multikulturní výchovy ve školních družinách než vychovatelé ve městech.

S výše uvedenou hypotézou se pojí otázka číslo 10, 11, 13 uvedené v dotazníku.

Graf 6 (otázka číslo 10): Setkala jste se s projevy nesnášenlivosti mezi žáky, které byly způsobené odlišnou národnostní příslušností?

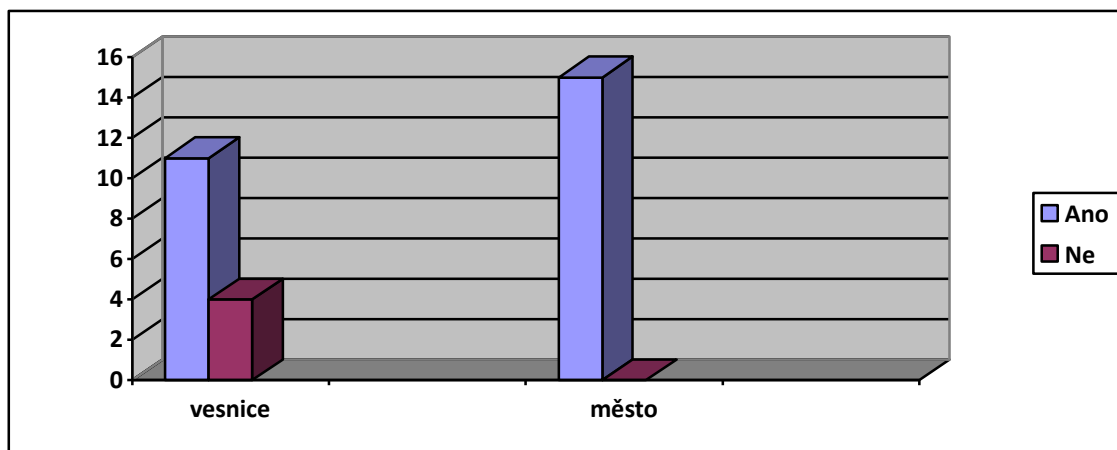


Graf 7 (otázka číslo 11): Realizuje školní družina programy na rozvíjení tolerance otevřenosti k jiným kulturám?



Pokud je ve školní družině multikulturní výchova prováděna, je to nejčastěji formou diskusí. Ve městech jsou nenásilnou formou vedeni k ohleduplnosti a úctě.

Graf 8 (otázka číslo 13): Uplatňujete multikulturní výchovu ve své praxi?



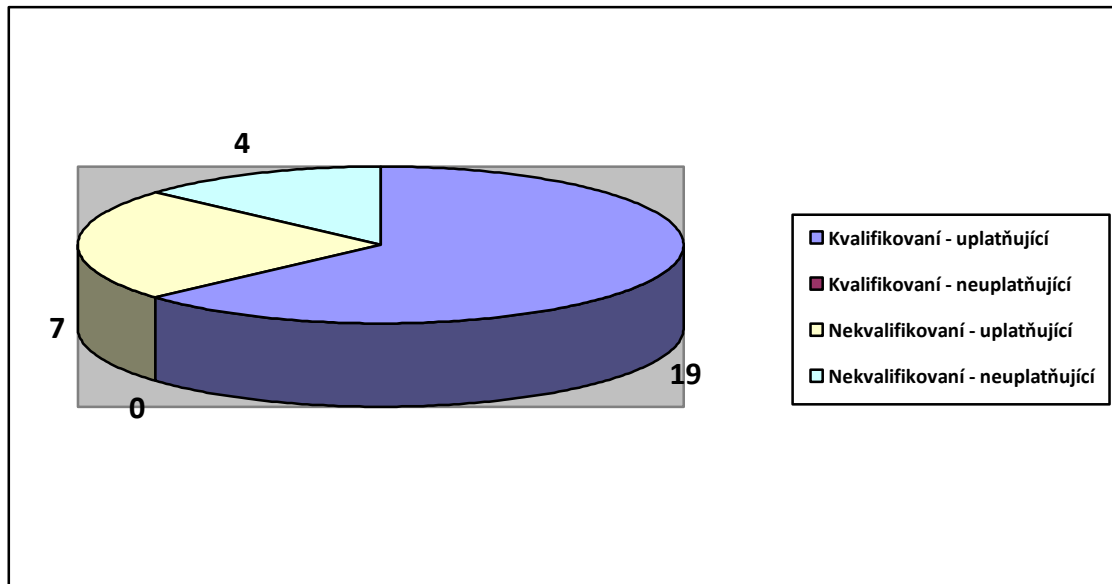
Na základě otázek 10, 11, 13 docházíme k závěru, že ve městech se vychovatelé zřejmě častěji setkají s projevy nesnášenlivosti, a proto realizují programy na podporu tolerance oproti vesnici a ve své praxi častěji uplatňují multikulturní výchovu.

Naše hypotéza se tedy potvrdila.

3.4.2 H2: Vychovatelé s kvalifikací budou mít větší zkušenosti a snahu realizovat multikulturní výchovu v družinách než vychovatelé bez kvalifikace.

K hypotéze č. 2 se poji otázka číslo 13

Graf 9 (otázka 13): Uplatňujete multikulturní výchovu ve své praxi?

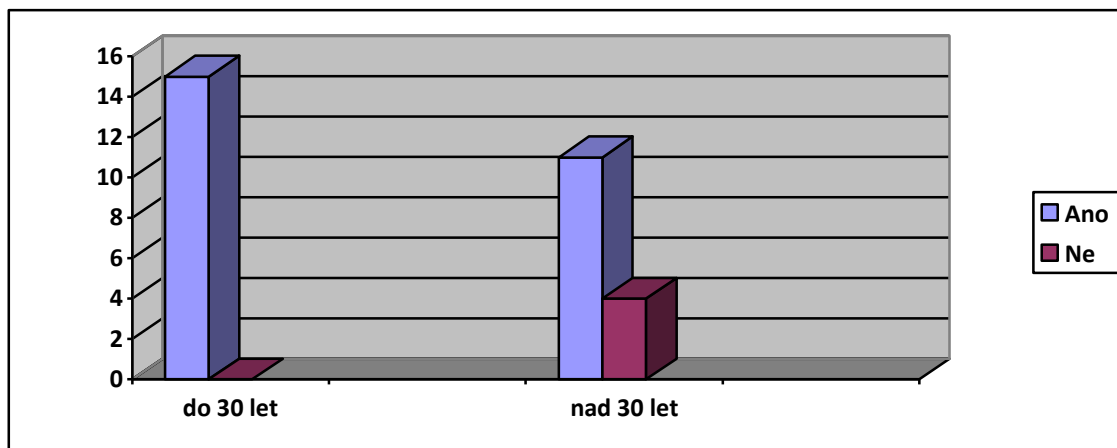


Na základě výzkumného vzorku je zřejmé, že všichni tázaní vychovatelé s kvalifikací uplatňují multikulturní výchovu ve své praxi, zatímco u vychovatelů bez kvalifikace to tak jednoznačné není. Z jedenácti tazaných jen čtyři multikulturní výchovu do programu zařazují. Naše hypotéza se tedy potvrdila.

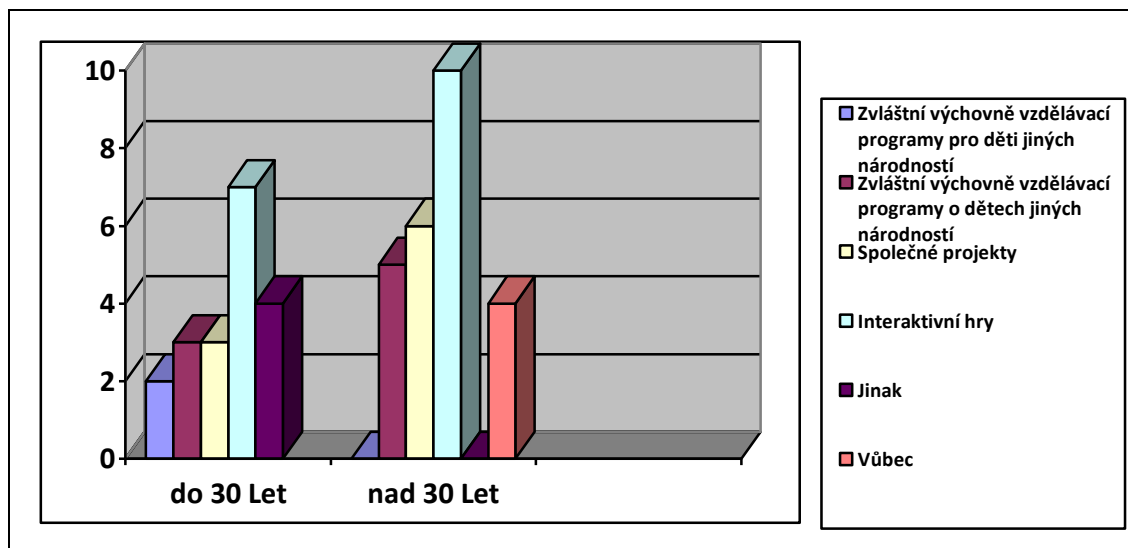
3.4.3 H3: Vychovatelé do 30 let budou více uplatňovat multikulturní výchovu než vychovatelé starší.

S hypotézou číslo 3 se pojí otázky číslo 12, 13.

Graf 10 (otázka číslo 13): Uplatňujete multikulturní výchovu ve své praxi?



Graf 11 (otázka číslo 12): Jak školní družina reaguje na zvyšující se mnohonárodnostní složení dětské populace?



Na zkoumaném vzorku se ukázalo, že vychovatelé do 30 let věku zřejmě aplikují multikulturní výchovu více, než vychovatelé starší. Zatímco vychovatelé do 30 let aplikují výchovně vzdělávací programy pro děti i o dětech jiných

národností, společné projekty, besedy, interaktivní hry, vychovatelé nad 30 aplikují zpravidla jen interaktivní hry a zcela výjimečně společné projekty a výchovně vzdělávací programy o dětech jiných národností. Naše hypotéza se tedy potvrdila.

3.4.2 Faktory ovlivňující realizaci multikulturní výchovy

Vycházeli jsme z toho, že jsou i další faktory, které ovlivňují realizaci multikulturní výchovy. Proto jsme se pomocí dotazníku snažili zjistit, jak velkou roli hrají překážky vyplývající z postoje vychovatele k dětem jiné než české národnosti, připravenosti vychovatele a v neposlední řadě i z materiální vybavenost dané školní družiny.

Faktory ovlivňující realizaci multikulturní výchovy:

Postoj vychovatele k dětem jiné národnosti – přítomnost dětí odlišné (jiné než české) národnosti ve ŠD působí na vychovatele:	Přínosně	30
	Náročně na komunikaci	13
	Rušivě	0
	Je obtěžující	0
Připravenost – zda vychovatelé absolvovali kurs zaměřený na tematiku rozvíjení multikulturní výchovu ve školních družinách	Ano	10
	Ne	20
Materiální vybavenost – zda je materiální vybavenost školní družiny dostačující	Ano	22
	Ne	8

Na základě odpovědí zkoumaného vzorku je patrné, že překážky nevyplývají z postoje vychovatele. Všechny 30 respondentů označilo přítomnost dětí jiné než české národnosti ve školní družině jako přínosnou. 13 respondentů ji označilo jako náročnou na komunikaci, pokud se jedná o dítě, které je v České republice krátce a neumí dobře česky.

Z tabulky je dále zřejmé, že překážky v podobně připravenosti hrají roli. Pokud byl pro vychovatele ve školní družině zrealizován nějaký kurz, tak to bylo výhradně ve městech nikoliv na vesnicích.

Materiální vybavenost není dle odpovědí až tak velkou překážkou při realizaci multikulturní výchovy. Družiny mají k dispozici publikaci, internet, případně DVD.

4 ZÁVĚR

V práci jsme se zabývali realizací multikulturní výchovy ve školních družinách. Charakterizovali jsme vlastní působení školní družiny, možnost aplikace multikulturní výchovy a specifika při práci s menšinami, se kterými se na našem území může vychovatel setkat. V empirické části jsme se zaměřili na samotnou realizaci multikulturní výchovy ve školních družinách a nejvýraznější překážky, které ji provází. Je třeba upozornit na fakt, že výzkumný vzorek byl tak malý, že získané informace nelze brát jako všeobecně platné a při širším výzkumu by mohlo dojít k odlišným výsledkům.

Naše první hypotéza, která uvádí, že na vesnici mají vychovatelé menší zkušenosti s realizací multikulturní výchovy, než vychovatelé ve městech se nám potvrdila. Vychovatelé ve městech se častěji setkají národnostně heterogennějšími skupinami a také s projevy národnostní nesnášenlivosti mezi dětmi, a proto realizují programy na podporu tolerance a multikulturní výchovu ve své praxi častěji než na vesnicích.

Druhá hypotéza týkající se vlivu kvalifikace na realizaci multikulturní výchovy se potvrdila také. Zatímco tázaní vychovatelé s kvalifikací ve své praxi multikulturní výchovu uplatňují, u vychovatelů bez kvalifikace to jednoznačné není.

Poslední hypotéza zabývající se tím, že vychovatelé do 30 let budou aplikovat multikulturní výchovu do programu více než vychovatelé nad 30 let, se potvrdila. Zatímco vychovatelé do 30 let aplikují výchovně vzdělávací programy pro děti i o dětech jiných národností, společné projekty, besedy, interaktivní hry, vychovatelé nad 30 aplikují zpravidla jen interaktivní hry a zcela výjimečně společné projekty a výchovně vzdělávací programy o dětech jiných národností.

Svou roli sehrál i fakt, že vychovatelé do 30 let jsou převážně v městských školních družinách, kde je rozsáhlejší realizace z důvodu vyššího počtu dětí jiné než české národnosti. Pokud vychovatelé absolvovali kurz týkající se multikulturní výchovy, jednalo se vždy o městské družiny. A i ve vybavenosti družiny jsou na tom ve městech lépe než na vesnicích.

Výsledky na zkoumaném vzorku potvrzují, že školní družiny zpravidla nemají nouzi o publikace a mají přístup k internetu. Pokud vychovatel multikulturní výchovu realizovat chce, materiální faktor by neměl být překážkou.

Pro zefektivnění realizace bychom doporučili zvýšit informovanost vychovatelek na vesnicích. Výzkum uvedl, že vychovatelky, které mají v družině jen české děti, se multikulturní výchovou téměř nezabývají. Přesto se domníváme, že i zde je multikulturní výchova potřebná. Nejen z toho důvodu, že naše společnost se stále více stává heterogenní, ale i proto, že životní cesty mohou děti zavést kamkoliv.

POUŽITÁ LITERATURA

- [1] ADAMEC, V. *Problémy vzdělávání migrantů v českých školách*. [Bakalářská práce] Brno 2006. 81 s. Masarykova Univerzita. Fakulta pedagogická. Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
- [2] BEČKA, J.; Medel, M. *Islám a české země*. Praha: Votobia, 1998. ISBN 80-7220-034-8.
- [3] ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996. ISBN 80-8586-615-3.
- [4] CILKOVÁ, E.; SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6
- [5] HÁJEK, B. PÁVKOVÁ J. a kol. *Školní družina*. Praha: Portál, s.r.o. 2003. ISBN 80-7178-751-5.
- [6] JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
- [7] MACEK, M HEŘMANOVÁ, J *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. NIDM v Praze, 2007. ISBN 978-80-86784-03-8.
- [8] MARÁDKOVÁ, E. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 80-86991-82-2.
- [9] NOSKOVÁ, H. *Kto je kto, slovenská národnostná menšina v Českej republike*. Praha: Marsyas, 1997. ISBN 80-901606-9-7.
- [10] PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. Vydání, Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- [11] PETRUCIOVÁ, J. *Multikulturalismu, kultura, identita*. Ostrava 2005. ISBN 80 7368-083-1
- [12] PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [13] PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum*. Praha: ISV nakladatelství 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- [14] PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-280-5.

- [15] ŠATAVA, L. *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha: Ivo Železný, 1994. ISBN 80-7116-375-9.
- [16] ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-528-9.
- [17] ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- [18] ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.
- [19] ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978 80 903953-0-5.
- [20] ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde to a jak*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
- [21] VRANOVSKÝ; P LIPTÁK; P. PROKOP, R. *Que vadis, slovenská menšina?* Praha: Obec Slováků v ČR, 1999. ISBN 80-901346-2-9.

Literatura zahraniční

- [22] BAUMER, T. *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich: Orell Füssli, 2002. ISBN 3-280-02691-1.
- [23] BRAMMEN, C.; STRUCK P., *Für jedes Kind die richtige Schule*. Berlin: Ullstein, 1998. ISBN 3-548-35806-3.
- [24] Hayes, B. ; McAllister, I. ; Dowds, L.: *Integrated Education, Intergroup Relations, and Political Identities in Northern Ireland*. *Social Problems*, 2007, vol 54, č. 1, s. 454-482, ISSN 1533-8533.
- [25] LÜSEBRINK *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: Metzler, 2005. ISBN 3-476-01989-6.
- [26] MALETZKE, G. *Interkulturelle Kommunikation – Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996. ISBN 3-531-12817-5.
- [27] NICK, P. ; SLADEK B., *Farbe ins Spiel Bringen – interkulturelles lernen*. Neuss-Holzheim: Georgs – Verlag, 1995. ISBN 3-927 349-35-6.

- [28] Zákon č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte.
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání
Zákon č. 563/2004, Sb. o pedagogických pracovnících.
Zákon č. 74/2005, Sb. o zájmovém vzdělávání

Elektronické zdroje

- [29] *Počet cizinců v české republice* [databáze online]. Praha: Český statistický úřad, 2009 [citováno 29. 01. 2009]. Dostupné z URL <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/uvod>
- [30] Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2005. Dostupné z URL www.rvp.cz/sekce/51
- [31] ISSP 1995 Národní identita – Sociologický ústav věd ČR. International Social Survey Programme. Dostupné z URL <http://archiv.soc.cas.cz>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA Č. 1 - DOTAZNÍK

PŘÍLOHA Č. 2 – ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ŠKOLNÍ DRUŽINY

Příloha 1

Vážená paní vychovatelko, vážený pane vychovateli,
obracím se na Vás s žádostí o pomoc při výzkumném šetření, které realizuji jako součást mé bakalářské práce na téma „Realizace multikulturní výchovy ve školních družinách“. Chtěla bych Vás požádat o spolupráci, která spočívá ve vyplnění tohoto anonymní dotazníku. Se získanými informacemi bude nakládáno diskrétně (jen za účelem této bakalářské práce). INSTRUKCE: Správné odpovědi zakroužkujte. U otázek, kde je řádky vyznačen prostor pro psaní, doplňte prosím Váš názor.

1. Jste:

muž

žena

2. Váš věk:

méně než 20

50 – 60 let

20 - 30 let

60 – 70 let

30 – 40 let

70 a více

40 – 50 let

3. Místo, ve kterém družina je:

obec (0 – 10 000 obyvatel)

obec (10 000 – 30 000 obyvatel)

obec (30 000 – 70 000)

obec (70 000 – 100 000)

4. Vaše školní vzdělání:

základní

základní + vyučen

úplné střední odborné s maturitou

úplné střední všeobecné

s maturitou

vysokoškolské bakalářské

vysokoškolské magisterské

5. Zaměření vzdělání

pedagogické

nepedagogické

6. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe:

méně než 1 rok

1 - 5 let

5 – 10 let

10 – 20 let

20 – 30 let

7. Počet dětí ve školní družině: _____

8. Počet zaměstnanců ve školní družině: _____

9. Jaké je zastoupení příslušníků různých národností:

Národnost	Absolutní počet
Česká	
Slovenská	
Polská	
Německá	
Romská	
Ruská	
Vietnamská	
Ostatní	

10. Setkal/a jste se s projevy nesnášenlivosti mezi žáky, které byly způsobené odlišnou národností příslušností?

NE

ANO – s jakými _____

11. Realizuje školní družina program na rozvíjení tolerance otevřenosti k jiným kulturám?

NE

ANO – jaké _____

12. Jak školní družina reaguje (obsahem/náplní programu) na zvyšující se mnohonárodnostní složení dětské populace?

a) zvláštními výchovně vzdělávacími programy pro děti jiných národností

b) zvláštními výchovně vzdělávacími programy o dětech jiných národností (tematika zaměřená na menšiny)

c) společné projekty

d) interaktivní hry

e) jinak _____

f) vůbec

13. Uplatňujete multikulturní výchovu ve své praxi?

NE

ANO –

jak _____

14. Jaké cíle při realizaci multikulturní výchovy ve školní družině sledujete?

15. Přítomnost dětí odlišné (jiné než české) národnosti ve ŠD na Vás působí jako

a) přínosná

c) narušující

b) náročná na komunikaci

d) obtěžující

16. Absolvoval/a jste nějaký kurs s tematikou, jak rozvíjet multikulturní výchovu ve školních družinách?

NE

ANO – jaký _____

17. Máte k dispozici publikace týkající se multikulturní výchovy?

NE

ANO – jaké _____

18. Jaké překážky vidíte pro efektivní realizaci multikulturní výchovy ve školních družinách?

19. Máte dostatečnou finanční podporu pro realizaci MKV?

NE

ANO – z jakého zdroje?

Děkuji za Váš čas a informace, které jsou přínosem pro mou práci.

Technická Univerzita Liberec

**Lucie Pedálová
Křivoklátská 882
27101 Nové Strašecí
email: pedalova.lucie@seznam.cz**

2. Přílohy

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ŠKOLNÍ DRUŽINU (ŠVP)

Základní škola J. A. Komenského 207 v Novém Strašecí

ředitel školy - Mgr. Stanislav Hajný

vychovatelka - Petra Polívková

Charakteristika, umístění, vybavení školní družiny (ŠD)

- Školní družina je mimo budovu Základní školy, nachází se v lokalitě na Kocourku v 1. patrové budově. Využívá pro svou činnost 4 místnosti — 2 kmenová oddělení, počítačovou učebnu s audiovizuální technikou a tělocvičnu. Šatny, jedna větší je pro 1-2 oddělení a druhá pro starší žáky. Žáci mohou využít k pohybovým aktivitám tělocvičnu, školní hřiště v blízkosti ŠD nebo travnatou plochu před budovou ŠD. Stravování žáků probíhá ve školní jídelně, která se nachází mimo budovu ZŠ i ŠD. Žáci se převádí pod pedagogickým dohledem. Pitný režim zajišťují p. vychovatelky ve školní družině. Materiální podmínky jsou dobré, učebny se průběžně vybavují.

Personální podmínky

- Zájmové vzdělávání je řízeno kvalifikovanými odborníky. Obě dvě vychovatelky mají pedagogické vzdělání s praxí. Vzájemně se doplňují ve svých specializacích: tělovýchovná činnost, výtvarná činnost, estetická, přírodovědná, kulturní činnost a základy ručních prací.

Charakteristika žáků

- Program ŠD je koncipován pro 70—80 žáků, kteří bydlí v Novém Strašecí i v okolních oblastech (dojíždějící žáci). Vzděláváme žáky ve věku od 6-10 let, 1.-5. ročník. V posledních letech i žáky cizích státních příslušníků.

VZDĚLÁVACÍ A VÝCHOVNÉ OBLASTI

A) Člověk a jeho svět

1. Místo, kde žijeme

- Poznávání nejbližšího okolí, organizace školy, družiny, určení významných objektů, jejich návštěvy (knihovna, obecní úřad, městská policie, hasičská zbrojnice, orientace v prostoru a čase, kopec, serpentina, vrchol úpatí), beseda o našem městě - historie. Bezpečnost na cestě do školy, vycházkách, dopravní výchova.

2. Lidé kolem nás

- Osvojení zásad vhodného a společenského chování, tolerance, vzájemná úcta, komunikace slovní i mimo slovní, dodržování pravidel stolování, předcházení šikaně, zařazení prvků mediální výchovy (co žáci shlédli, slyšeli, vyhledávání informací). Kompetence k řešení problémů, komunikativní, sociální.

3. Lidé a čas

- Budování a dodržování správného režimu, vytváření pravidelných návyků, umět využít správně a účelně svůj volný čas (základy pro využívání smysluplných volnočasových aktivit). Kompetence k trávení volného času.

4. Rozmanitosti přírody

- Vycházky a pobyty v přírodě, pozorování změn, určování, využití encyklopedií, následné výtvarné zpracování, péče o pokojové rostliny, ekologická výchova - ochrana přírody. Kompetence k učení.

5. Člověk a jeho zdraví

- Poznávání sebe sama, poučení a péče o zdraví nemocech, zdravotní prevence, osobní hygiena a čistota, poučení o úrazech a jejich předcházení, umět ošetřit drobná poranění. Besedy na toto téma, v rámci prevence plavání, saunování, nové pohybové hry v místnosti, tělocvičně, terénu, relaxační cvičení-JOGA, dodržování pitného režimu. Kompetence komunikativní, sociální, občanské.

B) Informační a komunikační technologie

- Základy práce s počítačem (využití základních funkcí, dodržení základních pravidel bezpečné práce, ochrana dat před poškozením, ztrátou)
- Vyhledávání informací a komunikace
- Zpracování a využití informací (práce s textem a obrázkem)

C) Informační gramotnost již u žáků od 6 let

D) Umění a kultura

1. Výtvarná výchova

- Vytvářet u žáků v průběhu několikaleté docházky do SD kulturu chování, stolování, oblékání, cestování. Osvojení estetiky - krásna, vnímání světa a okolí tvořivě, citlivě. Umění se vyjádřit neverbálně pomocí linie, tvaru, barvy, gesta, mimiky. Umění se vyjádřit jazykem - Dramatická výchova, obohacení života. Kompetence komunikativní. Použití nekonvenčních výtvarných technik, výstavy, návštěvy kina, divadla

CÍLE ŠVP ŠKOLNÍ DRUŽINY

- Rozvoj osobnosti člověka.
- Získání všeobecného přehledu (v návaznosti na učivo 1. stupně).
- Pochopení a uplatňování zásad demokracie Úmluva o právech dítěte (každý má svá práva, ale i povinnosti).
- Utváření vědomí národní státní příslušnosti, ale i respektu k jiné etnické, kulturní a náboženské skupině.
- Pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů.
- Získání a uplatňování znalostí o životním prostředí, jeho ochrana.

- Dodržování bezpečnosti a ochrana zdraví.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Dlouhodobý proces, souhrn vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které žáci získávají v průběhu docházky do školní družiny. Budou se prolínat všemi činnostmi zájmového vzdělávání.

Kompetence k učení

- Učí se s chutí, práci dokončí, klade si otázky, hledá na ně odpověď, získané vědomosti dává do souvislostí, uplatňuje v praktických situacích a dalším učení.

Kompetence k řešení problému

- Všimá si dění okolo, snaží se řešit situace, při jejich řešení užívá logické, matematické postupy, chápe, že vyhýbání se řešení problému nevede k cíli. Započaté činnosti dokončuje.

Kompetence komunikativní

- Ovládá řeč, vyjadřuje sdělení, myšlenky, otázky, odpovědi vhodně formulovanými větami, komunikuje bez ostychu s vrstevníky, i dospělými.

Kompetence sociální

- Samostatně rozhoduje o svých činnostech, uvědomuje si, že za ně odpovídá a nese důsledky, projevuje ohleduplnost, citlivost, rozpozná nevhodné chování, nespravedlnost, agresivitu, šikanu, spolupracuje ve skupině, dokáže se prosadit i podřídit - přijmout kompromis, respektuje jiné, je tolerantní k odlišnostem mezi lidmi.

Kompetence činností

- Učí se plánovat, organizovat, řídit a hodnotit, odhaduje rizika svých nápadů, odpovědně přistupuje k úkolům a povinnostem, uvědomuje si práva svá i druhých, chová se odpovědně, dbá na své osobní zdraví i druhých.

Kompetence k trávení volného času

- Orientuje se v možnostech smysluplného trávení volného času, umí si vybrat zájmové činnosti dle vlastních dispozic, rozvíjí své zájmy ve skupinách i individuálních činnostech, dokáže odmítnout nevhodnou nabídku volného času.

PLÁN ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOSTÍ

Plán je rozvržen do 4 bloků, 4 roční období - podzim, zima, jaro, léto. Bude realizován pro žáky obou oddělení. U koly se budou plnit průběžně po celý rok a jsou určeny pro věkovou kategorii žáků 6-10 let.

- Namalujeme nebo vyrobíme ježka.
- Na vycházkách budu poznávat okolí, významné budovy, orientovat se v čase, prostoru a znát pravidla silničního provozu. (kompetence č. 1, 4).

- Zahrajeme si hry, ve kterých se vzájemně poznáme, osvojíme pravidla společenského chování (kompetence č. 6).
- Naučíme se správně využít svůj volný čas (kompetence č. 6).
- Budeme pozorovat změny přírody, určovat a chránit přírodu. Budeme pozorovat zvířátka a ptáky. A nasbíráme přírodniny (kompetence č. 1).
- Budeme pečovat o své zdraví, hygienu, jíst vitamíny, otužovat se, dodržovat pitný režim, cvičit, hrát v tělocvičné hry nebo venku na hřišti (kompetence č. 5).
- Naučíme se základní funkce na počítači.
- Budeme navštěvovat divadlo, kino, výstavy, zprostředkujeme jízdu na koni, naučíme se písňe na téma: zvířata, příroda (kompetence č. 3). BOZP ve školní družině, v jídelně, při přecházení vozovky, na vycházkách. Dodržování hygienických návyků.

1. blok - PODZIM (Září, Říjen, Listopad)

Náměty činností

- Všechny výchovné složky se budou prolínat: přírodovědná, estetická, pracovní, tělovýchovná, hudebně — pohybová. Poučení o bezpečnosti, seznamovací hry, zásady správného stolování, orientace v okolí školy, prostoru, čase, malujeme dopravní prostředky, modelujeme, stavíme svůj pokoj, malujeme ježka, vycházky do přírody, kde určujeme, poznáváme, pozorujeme odlet ptactva, malujeme ovoce, zeleninu- výstava, podzimní, hry, pohybové hry v tělocvičně nebo na hřišti, didaktické hry a kvízy, vyrobíme draka- výstava, cvičíme relaxační cviky, relaxační míče, návštěva divadla.

Září

- výstava prací žáků ŠD v prostorách školní družiny, práce s papírem, stříhání, lepení, skládání (BOZP při práci s nůžkami)
- zajištění organizace šk. roku , ZÁPIS, projednání celoročního plánu ŠD
- vycházky do okolí družiny, orientace v terénu, významné budovy
- návštěva knihovny
- celoroční pobyty v tělocvičně ŠD, především v zim.období a v případě nepříznivého počasí

Říjen

- výstava ovoce a zeleniny
- soutěže
- sbíráme přírodniny (listy, šišky, mech, kaštany, žaludy, bukvice)
- BARVA, zapouštění, rozfoukávání, otisk

Listopad

- výtvarná soutěž, DRAK
- dramaturgie pohádek
- výrobky z přírodních materiálů
- návštěva divadla

2. blok - ZIMA (Prosinec, Leden, Únor)

Náměty činností

- Poučení o bezpečnosti, dodržování správných hygienických návyků při použití WC, před jídlem, otužování, pozorování ptáků v zimě, život okolo ptačí budky a co do krmítka, která zvířata spí v zimě, výrobky z přírodnin a přírodních materiálů na vánoční svátky, příprava masek na karneval, zimní soutěže na sněhu, umět ošetřit drobná poranění, trénujeme základní funkce s počítačem, práce s papírem, modelujeme symboly Vánoc, přírody.

Prosinec

- navštíví nás Mikuláš a Čert (spolupráce s DDM)
- vánoční karneval ve ŠD, rej masek, soutěže
- ochutnávka cukroví
- vánoční výrobky, ubrousková technika, zdobení svíček, květníků
- zimní výzdoba, práce žáků

Leden

- soutěž, zimní stavba, legrační sněhulák
- zprostředkujeme koupání v bazénu Tuchlovice
- sledování pohádky

Únor

- dopravní značky, dramatizace dopravní situace
- turnaj jednotlivců ve stolním fotbale
- výroba dopravních značek
- návštěva divadla

3. blok - Jaro (Březen, Duben, Květen)

Náměty činností

- Vycházky městem a okolní přírodou, pozorování změn, určování prvních jarních květin, rozhovory o počasí, koloběh vody v přírodě, zvířata a jejich mláďata, symboly Velikonoc, zvyky a tradice, pracovní a výtvarné techniky - výrobky, písničky o jaru, hry, ekologická výchova- ochrana přírody, akce v terénu, povídání o oblékání, jak se mění šatník s ročním obdobím, hra na profes- rodičů, známých (pekař - jejich produkty, modelování), jedeme na výlet, sportujeme na škol. hřišti, závody ke Dni dětí.

Březen

- pěvecká soutěž, družinové Doremi
- jarní přírodovědné vycházky
- jarní výzdoba prostor ŠD

Duben

- Velikonoční tradice V našem městě
- návštěva muzea

- Velikonoční výstava - soutěž nejhezčí kraslici
- návštěva divadla

Květen

- účast na akci pořádané Domem dětí
- atletické závody na šk. hřišti
- výrobky pro maminky

4. blok - Léto (Červen)

Náměty činností

- Přírodovědné vycházky s cílem poznat hnízdo, doupě, na louce znát nejběžnější rostliny - výtvarné zpracování, četba knih o přírodě (Ferda mravenec), pozorování včel - rozdíl, poznáváme ptactvo kolem nás, závodíme na hřišti, poučení žáků o bezpečnosti při koupání, opalování, bouřce, v lese.
- docházky dětí do ŠD - odměny, poučení o bezpečném chování v době letních prázdnin.

Červen

- Den dětí na školním hřišti- olympiáda
- poslední filmové představení
- malování na chodník - těšíme se na prázdniny
- odpolední výlet na slavnostní ukončení školního roku