

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Interkulturní vzdělávání učitelů základních škol

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

Autor: Bc. Michaela Kolářová

Vedoucí práce: RNDr. Markéta Seidlová, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Interkulturní vzdělávání učitelů základních škol*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Praze dne

Podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala mé vedoucí práce paní doktorce Markétě Seidlová za její rady, spolehlivou komunikaci a trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat pracovníci InBáze, z.s., která s velkou ochotou a vstřícností vyhověla všem mým prosbám a umožnila mi tak uskutečnit případovou studii jejich kurzu. Taktéž paní doktorce Daně Moree, která mě svým přístupem nadchla pro studium interkulturní komunikace a zprostředkovala mi kontakt na InBázi, z.s. Stejně tak chci poděkovat respondentkám, které si našly čas na rozhovor a na následnou korekturu uskutečněných rozhovorů. Neméně děkuji i mé rodině, za jejich podporu a vytváření vhodných podmínek pro studium, zejména pak mé mamince za trpělivou korekturu celé práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Michaela Kolářová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	Andragogika
Studijní program obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	RNDr. Markéta Seidlová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Interkulturní vzdělávání učitelů základních škol
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se věnuje interkulturnímu vzdělávání učitelů základních škol. Cílem práce je charakterizovat interkulturní vzdělávání učitelů základních škol. Teoretická část práce se zabývá rolí kultury, multikulturalismu a interkulturalismu ve vzdělávání. Dále představuje interkulturní kompetence, interkulturní práci a interkulturní vzdělávání v obecné rovině i v kontextu učitelů. Cílem empirického šetření bylo analyzovat, jak a díky čemu došlo u učitelů základních škol k rozvoji interkulturních kompetencí v kurzu Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách. Jednalo se o kvalitativní výzkum, jehož designem byla případová studie. Výsledky případové studie přinesly poznatky o tom, že pro rozvoj interkulturních kompetencí je stěžejní, když je interkulturní vzdělávání složeno ze zážitků, zkušeností a teoretických i praktických informací.</p>
Klíčová slova:	Interkulturní vzdělávání, učitelé, vzdělávání učitelů, interkulturní kompetence, případová studie
Title of Thesis:	Intercultural education of primary school teachers
Annotation:	<p>The master's thesis focuses on intercultural education of primary school teachers. The aim of the master's thesis is to characterize the intercultural education of primary school teachers. The theoretical part of the thesis deals with the role of culture, multiculturalism and interculturalism in education. It also presents intercultural competences, intercultural work and intercultural education in general and in the context of teachers. The aim of the empirical</p>

	<p>survey was to analyze how and due to what the development of intercultural competences among primary school teachers occurred in the course Fundamentals of Intercultural Work and Intercultural Communication in Schools. It was qualitative research with a case study design. The results of the case study provided insights that intercultural education is central to the development of intercultural competence when it is composed of experience, practice, and theoretical and practical information.</p>
Keywords:	<p>Intercultural education, teachers, teachers education, intercultural competences, case study</p>
Názvy příloh vázaných v práci:	<p>Otázky pro rozhovor, Vzor informovaného souhlasu, Ukázka kódování, Informovaný souhlas o využití názvu organizace</p>
Počet literatury a zdrojů:	<p>48</p>
Rozsah práce:	<p>74 s. (142 554 znaků s mezerami)</p>

Obsah

Úvod	8
1 Kultura, multikulturalismus a interkulturalismus	10
1.1 Kultura	10
1.2 Multikulturalismus a multikulturní vzdělávání	12
1.3 Interkulturalismus a interkulturní vzdělávání	14
2 Interkulturní kompetence	16
2.1 Interkulturní komunikační kompetence	18
2.2 Interkulturní citlivost	21
3 Interkulturní práce	23
3.1 Interkulturní práce pedagogických pracovníků	23
3.2 Výuka multikulturní výchovy	24
4 Interkulturní vzdělávání	26
4.1 Cíle interkulturního vzdělávání	26
4.2 Proces interkulturního vzdělávání	28
4.3 Zásady interkulturního vzdělávání	29
4.4 Metody interkulturního vzdělávání	29
4.4.1 Diskuse	29
4.4.2 Brainstorming	30
4.4.3 Skupinové vyučování	30
4.4.4 Projektové vyučování	30
4.4.5 Práce s příběhy	31
4.4.6 Divadelní metody	31
4.4.7 Hry	32
5 Interkulturní vzdělávání učitelů	34
5.1 Pregraduální příprava učitelů v kontextu interkulturního vzdělávání	35
5.2 Další vzdělávání učitelů v kontextu interkulturního vzdělávání	39
6 Metodologie výzkumu	43
6.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka	43
6.2 Design výzkumu	43
6.3 Charakteristika výzkumného případu	44
6.4 Zdroje dat a metody jejich sběru	45
6.4.1 Rozhovory	45
6.4.2 Institucionální zdroje dat	47
6.5 Metody analýzy a interpretace dat	47

7 Případová studie: Vzdělávací kurz Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách	50
7.1 Představení případu	50
7.2 Popis výsledků případové studie	52
7.2.1 Jak a díky čemu došlo u učitelů základních škol k rozvoji interkulturních kompetencí?	52
7.2.2 Přínosy kurzu Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách pro učitele základních škol	56
7.3 Diskuse	58
Závěr.....	61
Literatura a zdroje	63
Seznam zkratk	67
Seznam schémat a tabulek.....	68
Seznam příloh.....	69
Příloha č.1: Otázky pro rozhovor	70
Příloha č. 2: Vzor informovaného souhlasu.....	71
Příloha č. 3: Ukázka kódování	73
Příloha č. 4: Informovaný souhlas o využití názvu organizace	74

Úvod

Lidská společnost je tvořena mnoha kulturními skupinami. V globalizovaném světě, potažmo i v současné Evropě, můžeme pozorovat střety mnoha kultur. Ve spojitosti s tím vzniká nová edukační disciplína, a tou je interkulturní vzdělávání. To vytváří prostor pro rozvoj interkulturních kompetencí a komunikace, učení se interkulturnímu dialogu a prohlubování interkulturní citlivost.

Cílem této práce je charakterizovat interkulturní vzdělávání učitelů základních škol. Blíže lze cíl specifikovat jako charakteristiku interkulturní vzdělávání učitelů základních škol v České republice se záměrem zjistit, jak a díky čemu u této cílové skupiny dochází k rozvíjení interkulturních kompetencí, a jaké znalosti, dovednosti a postoje jsou interkulturním vzděláváním u učitelů rozvíjeny. Cíl bude naplněn skrz teoretické poznání a empirické šetření.

V teoretické části budeme vycházet ze zahraničních studií, které se věnují interkulturalitě a interkulturnímu vzdělávání (např. Alhendi, 2022; Biasutti, 2021; Biasutti, 2019; Coulby, 2006; Milani & Portera, 2021; Ogay, 2016), ale i z českých autorů, kteří se tímto tématem zabývají (např. Kostková, 2013; Moree, 2015; Morvayová, 2006; Nakládalová, 2012). Avšak z mého pohledu se aktuálně v České republice tématu interkulturalismu a interkulturnímu vzdělávání věnuje jen úzký okruh autorů. Přitom multikulturalismus je v dnešní době rozšířen již i na českých školách. Učitelé běžně pracují s žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a škola je daleko častěji multikulturním prostředím. Proto osobně považuji za důležité věnovat pozornost interkulturnímu vzdělávání učitelů a rozšiřovat poznatky o této disciplíně.

Práce bude členěna do sedmi hlavních kapitol, ty budou následně děleny do dílčích podkapitol podle povahy poznatků. Nejprve bude téma interkulturního vzdělávání představeno v kontextu kultury, interkulturality a multikulturality ve společnosti. Budou specifikovány pojmy, se kterými budou pracovat následující kapitoly. Dále se práce bude věnovat interkulturním kompetencím, jejich rozlišením, rozvojem a důležitostí. Pro úplnost bude vysvětlen i pojem „*interkulturní citlivost*“. Následně bude představena interkulturní práce jakožto specifická činnost, která je vykonávána nejen interkulturními pracovníky, ale i pedagogy při každodenní práci. Poté se již text zaměří na interkulturní vzdělávání jako takové. Nejdříve o něm bude pojednávat v obecné rovině, bude představovat jeho cíle, procesy, zásady a metody. Následně pak bude specifikováno ve vztahu k učitelům. Dále se budeme zabývat empirickou částí práce a její metodologií výzkumu. Představen bude výzkumný cíl a výzkumná otázka, design

výzkumu, charakteristika případu a zdroje dat, metody sběru dat, analýz a interpretace. V závěrečné kapitole budou popsány výsledky případové studie a diskuse.

V celé práci budou užita generická maskulina. Genderové rozlišení v jazyku bude použito pouze v případě, bude-li důležité rozlišit mezi mužem a ženou. Pojmy „učitel“ a „pedagog“ či „pedagogický pracovník“ budou v celé práci aplikována jako synonyma.

1 Kultura, multikulturalismus a interkulturalismus

Pro ukotvení interkulturního vzdělávání je nutné si nejprve představit koncepty, z nichž tato edukační disciplína vychází, tj. definovat si pojem kultura, multikulturalismus a interkulturalismus. Kultura je v sociálních vědách jedním z nejobtížněji definovatelných fenoménů. Jenom v antropologii existuje přes 200 definic (Moree, 2015, s. 45). Ogay a Edelmann (2016, s. 390) ve své práci uvádí, že existuje až 313 definic napříč sociálními vědami. Uvedeme si tudíž jen možný definiční rámec tohoto pojmu, který nám přiblíží, jak na kulturu nahlížet. Následně si představíme, jak se k tomuto pojmu vztahuje koncept multikulturalismu a interkulturalismu.

1.1 Kultura

Kultura je něčím, co každého z nás obklopuje. Každý máme nějakou kulturu. Sdílíme ji s druhými, ale zároveň je kultura tím, co jednotlivce i skupiny od sebe odlišuje (Moree, 2015, s. 45). V širokém slova smyslu je kulturou „vše, co vytváří lidská civilizace“ (Průcha, 2010, s. 45). Tato definice zahrnuje nejen materiální výsledky lidské činnosti, ale i duchovní, jako je umění, náboženství, morálka, zvyky, politika, právo aj. V užším pojetí se jedná o projevy lidského chování. S touto definicí se pracuje zejména v kulturní antropologii a interkulturní psychologii, neboť tato definice odkazuje na to, že kultura je tvořena společenstvím, které má nějaké zvyklosti, symboly, komunikační normy a jazyk, hodnoty a předávané zkušenosti, a to vše může být předmětem antropologického a psychologického zkoumání. Americký antropolog R. F. Murphy (1998, s. 32) definuje kulturu jako „celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím“. Moree (2016, s. 46 – 50) ve své knize *Základy interkulturního soužití* uvádí pevné body, o které se lze v diskusích o fenoménu kultury opřít:

- 1) Kultura je naučená nikoliv vrozená.
- 2) Kultura vzniká jako reakce člověka na prostředí, v němž žije.
- 3) Kultura je dynamická.
- 4) Kultura funguje ve vrstevnatém systému, některých vrstev si lze snáze všimnout, jsou na povrchu, jsou zřejmé na první pohled. Jiné jsou uloženy hlouběji a jsou spojené například s hodnotovým systémem. Nejsou vždy patrné, o to více však mohou ovlivňovat konkrétní interakce.

- 5) Kultury mezi sebou mají vzdálenost v kontextech. Čím odlišnější je sociální kontext, ve kterém jedinec žije, tím větší je pravděpodobnost, že narazí na kulturní rozdíl. Vzdáleností není nutně myšlena jako geografická, neboť kultura není vázaná na jednu zem, a tak může dojít ke kulturnímu rozdílu i v rámci jednoho státu.
- 6) Kultura souvisí se vztahy a její odlišnost zažíváme v interakci, kdy zpravidla v důsledku nedorozumění odhalujeme kulturní rozdíly a máme možnost reflektovat projevy vlastní kultury.

Každá kultura je tvořena souborem prvků. Těmi jsou rituály a tradice, morální soudy a hodnoty, pravidla společenského chování, způsoby vystupování a komunikace, formy společenství, umělecké výtvořy a jejich společenská hodnota a mnoho dalších (Anthias, 2011, s. 205). Tyto prvky jsou sdíleny více osobami, a díky tomu může žít více jedinců pohromadě a tvořit společenství. Úkolem kultury je mimo jiné usnadnit jedinci adaptaci na prostředí, které se neustále mění. Kultura poskytuje hodnotový rámec, ve kterém se může jedinec definovat a udržovat svou identitu. Stejně tak sdílení kultury dodává pocit sounáležitosti se skupinou, čímž je naplňována lidská potřeba někam patřit. Kultura má také ulehčovat komunikaci, neboť určuje, jaké lingvistické kódy používat a co, kdy, jak a komu říkat. Usnadňuje interakci s druhými lidmi jak ve stejné kulturní skupině, tak mezi skupinami (Ogay, 2016, s. 390).

Věnovat pozornost kultuře a kulturnímu rámci může být v mnoha situacích užitečné. Avšak často dochází k tomu, že koncept kultury bývá špatně pochopen nebo zneužit, a tak místo aby komunikaci usnadňoval, tak ji naopak rozostřuje (Ogay, 2016, s. 291). Zejména v moderních diskusích o kultuře narážíme na dialektickou tenzi mezi dvěma teoreticko-metodologickými přístupy a těmi jsou kulturní relativismus a etnocentrismus. Představitelé kulturního relativismu zastávají názor, že kulturní pluralita je přirozená a je nutné specifické kultury považovat za rovnocenné, tj. „tolerovat způsob života cizích společenství a respektovat existenci odlišných hodnot a norem“ (Průcha, 2010, s. 46). Oproti tomu etnocentristé interpretují, porovnávají a hodnotí cizí kultury ve vztahu k jejich vlastní kultuře, a touto perspektivou jsou cizí kultury často nahlíženy jako méněcenné (Průcha, 2010, s. 47).

Problémem diskusí o kultuře je najít balanc mezi snahou o harmonii společenských skupin a udržováním rozdílnosti, péčí o vyžadovanou diverzitu ve skupině. Ogay a Edelman (2016, s. 392 – 393) pro lepší uchopení této problematiky uvádí tzv. Dialektický čtverec kulturní rozdílnosti. Čtyři vrcholy čtverce reprezentují čtyři vyhraněné přístupy ke kulturní rozdílnosti. První zastupuje hodnotu rovnosti, tj. rovnost a důstojnost pro všechny lidi na celém světě, druhý

pohled vyzdvihuje hodnotu diverzity a kulturní rozdílnost vnímá jako obohacení. Nutno poznamenat, že tyto dvě hodnoty jsou stěžejní pro interkulturní vzdělávání a obě tyto hodnoty mají také svou temnou stránku. Když je příliš prosazována rovnost, může to vést k lhostejnosti až netečnosti, což je třetím vrcholem tohoto Dialektického čtverce kulturní rozdílnosti. Poslední, čtvrtý, pohled vzniká přehnaným důrazem na diverzitu a je jím tzv. *kulturalizace*, kdy příliš uctíváme vlastní kulturu. Pro utváření vyváženého názoru na kulturu je nutná pozitivní tenze mezi hodnotou rovnosti a hodnotou diverzity.

Nakonec lze uvést čtyři metafory, které přispívají k porozumění fenoménu kultury. První z nich říká, že kultura je jako *batoh*. Je to vlastnictví normativního systému, kulturních hodnot, tradic, rituálu a víry, které si bereme s sebou na cesty, a obsah tohoto batohu je pro jedince důležitý zejména v situacích, kdy zakouší novou formu kulturního nastavení (Anthias, 2011, s. 205). Kulturu můžeme brát také jako *jazyk*, jako repertoár sdílených znaků, které mají podobnou funkci a jsou provázány, neboť jedinci, kteří sdílí stejný jazykový kód, současně společně rozvíjí také kulturní porozumění, které je odlišuje od dalších skupin. Dále lze kulturu brát jako *vzduch*, který dýcháme, je všude kolem nás, ale je neviditelná, povšimneme si ji jen tehdy, když nám schází. Stejně tak jako vzduch na planetě je tvořen různými plyny a má různou kvalitu, i kultura je různá podle prvků, ze kterých je tvořena. Navíc stejně jako se vzduch liší podle vertikálních a horizontálních dimenzí, tak také kultura má více vrstev a lze ji rozdělit na škálu od nejmenších jednotek, jako jsou například sousedství, až po velké kulturní jednotky, jako jsou národnosti. V neposlední řadě je kultura přirovnávána k *nenewtonově kapalině*, která má specifické vlastnosti. Tato tekutina se stává pevnou, její viskozita vzroste, když je na ni vyvinut tlak. Když síla zmizí, tato látka se stává znovu kapalnou. S kulturou to funguje stejně. Po většinu času je kultura tekutá nebo jako vzduch, který nás obklopuje, prostupuje všechno, ale obvykle si ji nevšimáme. Avšak v momentě, kdy zakusíme tlak, například při interkulturním setkání, kultura se pro nás stane něčím pevným a znatelným (Ogay & Edelman, 2016, s. 394 – 397). Porozumění toho, co je kultura, ale zejména toho, jak se chová, je stěžejní pro následující kapitoly i pro celou práci a diskusi o multikulturalitě a interkulturalitě. Neboť se jedná o velmi křehký fenomén, který se pod tlakem jeví úplně jinak než v „přirozeném“ prostředí.

1.2 Multikulturalismus a multikulturní vzdělávání

Pluralita světa a pestrost lidských společenství vytváří mnoho různých kultur, a právě tento stav společnosti, v němž koexistuje více kulturních skupin, nazýváme multikulturalita.

Multikulturalismus je pak myšlenkový směr, vědecká teorie, ale i cíl některých politik (Faltýn, 2005, s. 23), usilující o posílení demokracie ve společnosti skrz multikulturní charakter společnosti. Nesleduje jen diverzitu sociálních tříd, rasy, etnicity a národnosti, ale je založen také na demokratickém občanství, kdy by každý měl mít rovné individuální svobody, příležitosti a odpovědnost. Lze jej definovat jako „kulturně rozdílné prostředí lidské společnosti, které se týká nejen národní kultury, ale i jazykové, náboženské a socioekonomické diverzity“ (UNESCO, 2006, s. 17).

Anthias (2011, s. 206) vidí tři hlavní směry, ve kterých multikulturalismus působí. Zaprvé poukazuje na kulturní rozdílnosti a prosazuje politiky, kteří umožňují ratifikovat a uznat nároky a požadavky kulturně odlišných skupin. Dále multikulturalismus přispívá k vypořádávání se se sociálními a ekonomickými nevýhodami etnicky minoritních skupin. A v neposlední řadě jej lze vnímat jako součást boje proti rasismu a prevenci před vyloučením minoritních skupin. Koncept multikulturalismu tak všeobecně přispívá k většímu přijetí nebo alespoň toleranci odlišných kultur. To je i cílem multikulturního vzdělávání, které se věnuje výuce o jiných kulturách, a skrze toto poznání buduje u dětí větší otevřenost a toleranci vůči jiným kulturám (UNESCO, 2006, s. 18). V multikulturní výchově můžeme rozpoznat dva přístupy. První, kulturně standartní přístup, v programu v multikulturní výchově má tendenci popisovat celé skupiny jako homogenní uzavřené prvky (např. Romové, Němci, Češi, gayové apod.). Ten druhý je inspirován transkulturním přístupem a pracuje více s vlastní životní zkušeností. Soustředí se na reflexi soužití a porozumění tématu jako je kultura, identita, konflikt, komunikace, diskriminace aj. spíše než na popis jednotlivých skupin. Z pedagogické perspektivy lze říci, že první přístup se věnuje více předání měřitelné sumy vědomostí a ten druhý vede především ke kultivaci jedince, neboť nová poznání jsou založená na reflexi jednotlivých zkušeností. Cílem obou přístupů by mělo být kultivovat mezilidské vztahy, naučit se zvládat konfliktní situace způsobené odlišným kulturním předporozuměním a hledat společně cesty (Moree, 2015, s. 177 – 179).

Multikulturalismus a potažmo i multikulturní vzdělávání však bývá kritizováno za to, že příliš pracuje s předpokladem, že členové specifické kulturní skupiny jsou shodně oddaní té kultuře, tím ale opomíjí působení vlastního „já“ ve skupině. Navíc minoritní skupina je vnímána jako homogenní jednotka, která je oddělená od majoritní kultury, a spíše než na společné rysy obou skupin je poukazováno na odlišnosti mezi minoritní a majoritní kulturou. Proto se čím dál častěji v současných společenských diskusích politici i vědci zabývají spíše otázkou interkulturalismu místo multikulturalismu (Anthias, 2011, s. 208).

1.3 Interkulturalismus a interkulturní vzdělávání

V diskutované oblasti panuje terminologický chaos a termíny „*multikulturalismus*“ a „*interkulturalismus*“ jsou mnohdy používány jako synonyma. V této práci jejich význam rozlišujeme. Uvádí se, že pojem „*multikulturalismus*“ je častěji používán v americkém a anglosaském prostředí a „*interkulturalismus*“ je více zakotven v evropské terminologii (Kostková, 2013a, s. 31). Důležitý rozdíl mezi těmito pojmy můžeme nalézt v tom, že interkulturalismus pracuje s procesuálním pojetím kultury, kdy kultura existuje, reprodukuje se a proměňuje. Oproti tomu multikulturalismus odkazuje spíše stav společnosti, v níž koexistuje více kultur (Kostková, 2013a, s. 31). Interkulturalita je „dynamická výměna statků, vzájemné ovlivňování světů [a] sociokulturní skupiny nejsou v intencích tohoto pojmu izolovanými entitami“ (Faltýn, 2005, s. 23). Jedná se o dynamický koncept, který se rozvíjí od 80. let 20. století. Pracuje s vyvíjejícím se vztahem mezi kulturními skupinami. Spíše, než poukazovat na rozdíly mezi skupinami je jeho úlohou mezi nimi vyjednávat. Dotýká se široké škály témat jako je kulturní a lingvistický imperialismus, kolonialismus, technologické změny a kulturní homogenizace, inkluze a exkluze, náboženství a sekularizace, globalizace a znalostní ekonomika a mnoho dalších (Coulby, 2006, s. 254 – 255; Milani & Portera, 2021, s. 52; UNESCO, 2006, s. 16).

Stěžejní roli pro bezkonfliktní komunikaci těchto témat má interkulturní vzdělávání. To usiluje o „rozvoj udržitelné cesty soužití v multikulturní společnosti skrz budování porozumění, respekt a dialog mezi odlišnými kulturními skupinami“ (UNESCO, 2006, s. 18). Hlavním úkolem interkulturního vzdělávání je potírat kulturní bariéry, diskriminaci, intoleranci a podporovat porozumění a respekt. Zabývá se otázkami identity, transnacionální ekonomiky a společnosti, nacionalismu a globalizace (Coulby, 2006, s. 254; Milani & Portera, 2021, s. 53). V České republice, ani v dalších evropských zemích se zpravidla nejedná o samostatný školní předmět, v němž jsou tato témata rozebírána, ale v zájmu vzdělávacích institucí by mělo být je projednávat napříč studijními obory a školami, od školek až po univerzity, aby se interkulturní pohled stal běžnou součástí našeho uvažování (Coulby, 2006, s. 246; UNESCO, 2006, s. 19). Tento cíl můžeme shledat i mezi čtyřmi pilíři vzdělávání, které stanovila Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století (UNESCO, 2006, s. 19 – 20). Těmi jsou:

- 1) Učit se poznávat (Learning to know)
- 2) Učit se jednat (Learning to do)
- 3) Učit se žít společně (Learning to live together)
- 4) Učit se být (Learning to be)

Nedílnou součástí naplňování prvního cíle je setkávání lidí z různých oblastí a oborů nebo s jiným mateřským jazykem. A právě tato setkávání nás učí základním dovednostem, které můžeme získat také skrz interkulturní vzdělávání. Druhý cíl odkazuje na získávání nejen pracovních zkušeností, ale i na širokou škálu kompetencí, které nám pomohou poradit si v mnoha situacích jak v práci, tak v každodenním životě. V interkulturním kontextu se pak jedná o kompetence, které jedinci pomohou najít místo ve společnosti. „Učit se žít společně“ vyžaduje rozvoj porozumění a pochopení vzájemné provázanosti lidí. Opírá se o respekt k rozdílným hodnotám, kulturní diverzitě a vzájemné porozumění. K naplnění tohoto cíle je nutné budovat ve společnosti ducha solidarity a spolupráce. Poslední cíl „učit se být“ odkazuje na nutnost rozvíjet u každého jeho individuální potenciál. V kontextu interkulturalismu můžeme hovořit také o kulturním potenciálu a právu na to být rozdílný (UNESCO, 2006, s. 19 – 20).

S ohledem na cíl práce byly tedy v této kapitole vyjasněné pojmy kultura, multikulturalismus a interkulturalismus a jejich vztah a pozice k interkulturnímu vzdělávání. Práce rozlišuje mezi multikulturalismem a interkulturalismem, nepracuje s těmito pojmy jako se synonymy, ale pracuje s jejich rozdílností. Stejně tak je pro tuto práci důležité rozlišovat mezi multikulturní výchovou a interkulturním vzděláváním a vidět je jako dvě činnosti s odlišnými cíli.

2 Interkulturní kompetence

Pojem „kompetence“ je dnes hojně využíván nejen v oblasti vzdělávání, ale i v oblasti řízení lidských zdrojů. Význam, který tento termín nese, se však s ohledem na oblast, ve které je použit, může lišit. Liší se také formou, zda je použit v jednotném čísle nebo v množném. V angličtině je možné od sebe odlišit pojem *competence*, který odkazuje ke komplexním schopnostem jedince, od *competency*, který se vztahuje k dílčím složkám výkonu. Hovoříme-li o více těchto složkách můžeme tudíž uvést množné číslo, tj. *competencies*. Čeština tento rozdíl nereflektuje, a tak v českém kontextu často vzniká chaos způsobený touto významovou nejednoznačností (Hladík, 2010, s. 28). První chápání pojmu kompetence je „jako synonymum pro možnost se vyjádřit k nějakému problému nebo jako pravomoc či oprávnění o něčem rozhodnout.“ V tomto kontextu je kompetence spojována s dalšími termíny jako je moc, vliv a autorita. Odkazuje k oprávnění neboli k tomu být kompetentní činit rozhodnutí. Druhý význam pojmu kompetence označuje specifický soubor znalostí, dovedností, postojů, zkušeností, metod a postupů, které jedinec využívá k úspěšnému řešení úkolů a životních situací (Veteška, 2008, s. 25). Oba významy odkazují k odpovědnosti. Kompetence jsou nutně spojeny se zodpovědností za své jednání a jako takové předpokládají práci se sebou, se svými postoji, limity a předchozími zkušenostmi.

Kompetentní osoba musí být připravena jednat i v situacích, kdy je vystavena stresu a nejistotě. V interkulturním prostředí člověk často přichází do interakcí, které v něm mohou vyvolávat větší míru nejistoty, než je zvyklý. Při kontaktu s osobami z jiného kulturního prostředí se dostává do situací, kdy sám sobě pokládá otázku „co je normální“, a tak základem pro zvládnutí těchto mnohdy stresových situací je osvojení si interkulturních kompetencí. Ty mu mohou pomoci zvládat tyto situace bezkonfliktně a s větším porozuměním (Moree, 2019, s. 7).

Interkulturní kompetence jsou definovány jako „chování se a komunikace vhodná a efektivní v interkulturních situacích“ (Hubená, 2014; Milani & Portera, 2021, s. 55), tj. v takových situacích, kdy do interakcí vstupují lidé, kteří mají jinou emoční, kognitivní a behaviorální percepci světa. Vhodnost takové komunikace se vztahuje k výkonu jedince a je posuzována členy dané kultury. Přičemž jako vhodné je viděno takové chování a vyjadřování se, které je adekvátní a srozumitelné pro všechny členy situace. Efektivností je myšleno to, jakým způsobem jedinec dosáhl svého komunikačního cíle. Za efektivní lze považovat vystupování, které je strategické, kreativní a soudržné (Hubená, 2014; Milani & Portera, 2021, s. 55).

Jednou ze základních podmínek pro efektivní interkulturní komunikaci je být si vědom vlastního etnocentrismu. Etnocentrismus svádí k „hodnocení členů jiných kulturních skupin podle standardů vlastní kulturní skupiny“ (Hubená, 2014). Takové hodnocení většinou bývá nepříznivé a podněcuje antisociální chování vůči odlišným kulturním skupinám. Proto je základem pro interkulturní komunikaci uvědomit si vlastní etnocentrický postoj, pracovat s ním a usilovat o jeho redukci. Postoje jsou základní složkou interkulturních kompetencí, o které se opíráme a které vstupují do našeho chování a vystupování (Hubená, 2014). Být vědomě napojen na sebe, tudíž i být si vědom vlastních postojů, je jedním z hlavních prvků při interkulturní komunikaci. Dalším důležitým elementem je mít kulturní a socio-antropologické znalosti o společenství, ze kterého osoby figurující v interkulturním setkání pochází (Milani & Portera, 2021, s. 59). Každá situace je totiž mnohvrstevnatá a znalost kontextu může napomoci porozumět odlišným projevům chování a vystupování. To ovšem vyžaduje také kulturně citlivé vnímání, neboť jak vysvětluje teorie gestalt terapie¹, při pohledu na černobílý obrázek dokážeme vnímat vždy jen jednu barvu. Buď je pozornost soustředěna na figuru nebo na pozadí. Při prvním pohledu ale většinou pozorujeme právě onu černou figuru, neboť je výraznější, a naši pozornosti tak uniká, co se děje na pozadí té figury. V interkulturních situacích to funguje obdobně. Pozornost věnujeme tomu, co je v dané situaci nejvýraznější. Avšak osoba s kulturně citlivým vnímáním by měla být schopná věnovat pozornost také pozadí, které může být v mnoha situacích důležitější než figura (Moree, 2015, s. 82). V neposlední řadě jsou důležité sociální a jazykové dovednosti (Milani & Portera, 2021, s. 59). Důležitost jazykových dovedností je reflektována zejména v diskusích z neanglosaského prostředí, neboť v anglicky mluvících zemích se nemusí zabývat tak často jazykovou bariérou, kterou mají státy, kde angličtina není mateřským jazykem. Proto v evropském kontextu můžeme najít častěji používaný termín interkulturní komunikační kompetence, který v sobě zahrnuje nejen interkulturní kompetence, ale také komunikační, tj. znalost cizího jazyka (Kostková, 2013a, s. 32). Tento termín se objevuje také v česky psané literatuře, a tak i v této práci budeme dále pojednávat o interkulturních kompetencích jako o interkulturních komunikačních kompetencích (Intercultural communicative competence, dále ICC).

¹ Gestalt terapie je psychoterapeutický směr, který byl založen ve 40. letech 20. století duchovním otcem, psychiatrem a psychoanalytikem Frederickem Perlem. Gestalt terapie si všímá toho, co je zjevné. Pracuje s neustálým uvědomováním si vlastního prožívání a jednání v přítomné situaci tady a teď (Roubal, 2010).

2.1 Interkulturní komunikační kompetence

Dle Fantiniho (2000, s.27) se interkulturní komunikační kompetence liší od interkulturních kompetencí tím, že zahrnují schopnost interagovat s lidmi z jiné země v cizím jazyce. Fantini dále definuje čtyři dimenze, ze kterých ICC sestávají. Jsou jimi: interkulturní znalosti, dovednosti, postoje a povědomí, přičemž povědomí má podle něj centrální roli (viz. schéma 1) (Alhendi et al., 2022, s. 5; Kostková, 2013a, s. 33; Fantini, 2000, s. 28-29).

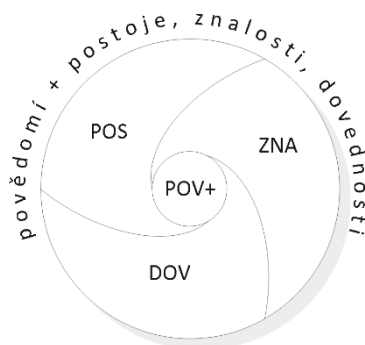


Schéma 1: Fantiniho obecný model ICC (Kostková, 2013a, s. 36)

Tyto čtyři dimenze jsou stěžejní i pro další klasifikace a modely ICC. Jedním z nich je Deardorffův pyramidový model ICC, který tyto čtyři dimenze označuje jako „ICC nižší úrovně“ a přidává k nim další dvě složky „vyšší úrovně“. Postoje, znalosti a porozumění a dovednosti, jsou ale nezbytné pro složky na vyšší úrovni, neboť vedou k žádoucímu vnitřnímu a vnějšímu výstupu chování interkulturně kompetentního jedince. Za úspěšný vnitřní výstup je považováno to, když osoba zvládne posunout svůj referenční rámec, adaptovat se na interkulturní prostředí, projevit empatii a zaujmout etnorelativní stanovisko. Pak může být dosaženo i nejvyšší úrovně složky ICC, vnějšího výstupu, kterým je ono „efektivní a vhodné chování a komunikace za účelem dosažení vlastních cílů“ (Kostková, 2013a, s. 39). Hierarchie a vztahy mezi jednotlivými složkami jsou vidět na schématu 2.

Třetím modelem, který stojí za zmínění, je model komponent ICC (Kostková, 2013a, s. 39). Ten bere povědomí jako stěžejní složku, která se propisuje do všech zbylých třech dimenzí, kterými jsou znalosti, dovednosti a postoje. Navíc pro každou tuto dimenzi rozpracovává další tři úrovně, které by interkulturně kompetentní jednání mělo mít, a tím je povědomí, porozumění a ocenění. Interkulturně kompetentní člověk by měl znát sám sebe a svou kulturní identitu, měl by být schopný věnovat se sebereflexi a rozpoznat kulturní podobnosti a odlišnosti a v neposlední řadě by si měl vážit vlastní skupiny i rovnosti skupin. Na úrovni porozumění by

měl vědět, co je to útlak a jak se projevuje, měl by být schopný zaujímat více různých perspektiv a porozumět odlišnostem v různých kontextech a jeho postoj by měl být antidiskriminační. Na rovině ocenění by měl znát prvky ovlivňující sociální změny, a měl by vědět, jak kulturní odlišnosti ovlivňují komunikaci. Měl by být schopný komunikovat mezi kulturami a zpochybnit diskriminační jednání, a především vnímat interkulturní interakce jako obohacení života (Kostková, 2013a, s. 40). Všechny tyto charakteristiky přehledně shrnuje schéma 3.

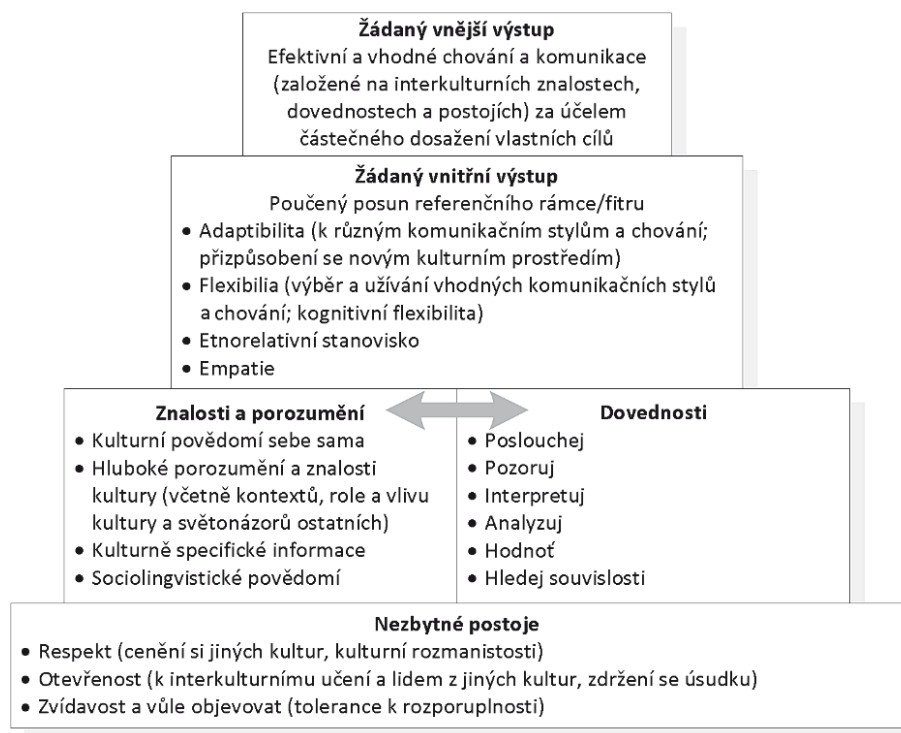


Schéma 2: Pyramidový model ICC (Kostková, 2013a, s. 39)

Důležité pro pedagogickou praxi a rozvoj ICC jedinců jsou především vývojové moduly, které přehledně vymezují, jak je možné postupně složky ICC rozvíjet. Jedním z nich je i tzv. spirála rozvoje ICC od Deardorffa (schéma 4) (Kostková, 2013a, s. 44). Ta přehledně zobrazuje, že pro rozvoj ICC je nutné začít u postojů, které by měly stavět na toleranci a cenění jiných kultur. Dále je potřeba rozšiřovat všeobecné kulturní znalosti, rozvíjet komunikační dovednosti a schopnosti zvládat konflikty. Dalším krokem rozvoje je vnitřní výstup v podobě interkulturní reflexe, zahrnující relativizaci referenčního rámce a empatii. Čtvrtou fází je vnější výstup neboli konstruktivní interakce, která neporušuje kulturní pravidla a dosahuje hodnotných cílů (Kostková, 2013, s. 44). Allport poznamenal už v roce 1954, že pro zvyšování ICC je potřeba nejen kontakt s jinou kulturou, ale i pozorování, rozhovory, naslouchání a společné zážitky (Hubená, 2014). Důležité při tom všem je také otevřenost, trpělivost a vytrvalost (Milani & Portera, 2021, s. 60).

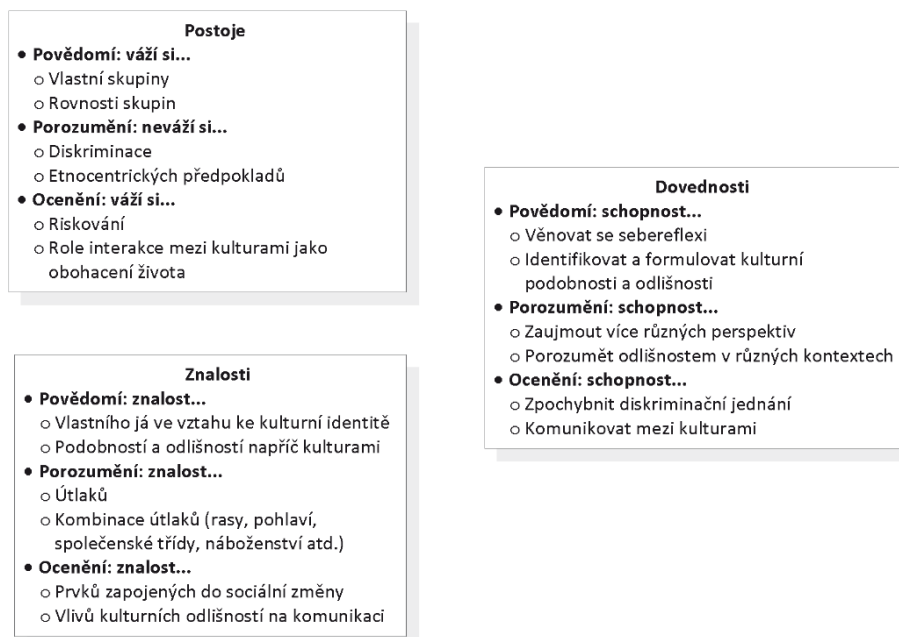


Schéma 3: Model komponent ICC (Kostková, 2013, s. 40)

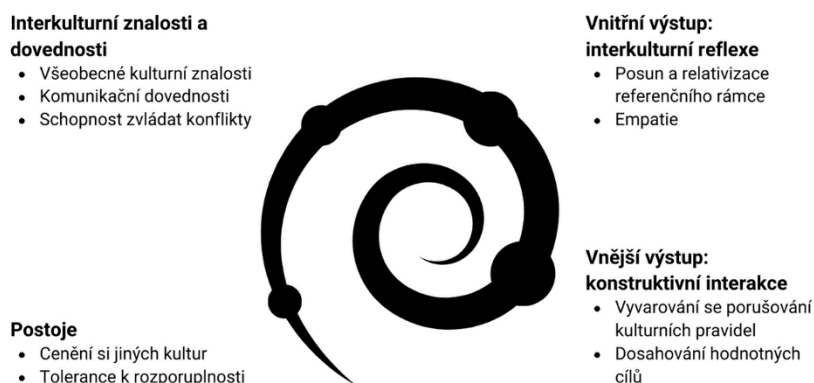


Schéma 4: Spirála rozvoje ICC (zpracováno podle Kostková, 2013, s. 44)

Z výše uvedených modelů je zřejmé, že interkulturní kompetence sestávají z postojů, znalostí, dovedností a povědomí. Různé modely přináší dílčí složky, které je potřeba, aby si jedinec osvojil, aby mohl vhodně a efektivně jednat v interkulturních situacích. Avšak Moree (2015, s. 131 – 132, 140) poukazuje na fakt, že k tomu, aby interkulturní setkání bylo efektivní, je zapotřebí nejen kompetencí, ale hlavně interkulturní citlivost, spolu se zájmem o druhé a ochotou ke změně.

2.2 Interkulturní citlivost

Důvodem, proč někteří lidé zvládají interkulturní situace lépe než jiní, může být rozdíl v interkulturní citlivosti (někdy se též uvádí jako interkulturní senzitivita). Ta je doprovázena zájmem o druhé a ochotou ke změně a má velký podíl na utváření našeho pohledu na svět. Lidé s nižší nebo žádnou interkulturní citlivostí situace automaticky interpretují prizmatem vlastního vidění světa. Přitom právě interkulturní setkání vyžadují otevřenost, zvědavost a zvědavost a zaměření pozornosti mimo sebe. Je přirozené, že někdo je v tomto flexibilnější, snáze snáší odlišnosti a jednodušeji se vypořádává s kulturními rozdíly, a někdo potřebuje více životní jistoty, a tak hůře pracuje se změnami a jinakostí. Velkou roli v tomto hraje vliv okolí a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal a dospíval, neboť pohled na svět se utváří během socializace, a to především během dospívání a rané dospělosti. Lidé vyrůstající v převážně monokulturním prostředí jsou většinou méně flexibilní a mají menší interkulturní citlivost než ti, kteří mají více zkušeností s multikulturním prostředím a vnímají mnohovrstevnatost reality (Kostková, 2013, s. 43; Moree, 2015, s. 131 – 132, 139 – 140).

Při interkulturních setkáních je důležité, aby se nejednalo o souboj dvou světonázorů, ale aby si lidé projevíli vzájemný respekt a důvěru a společně se zvědavostí objevovali, co mají společné a v čem se jejich vnímání reality liší. Vyžaduje to tudíž nejen dovednosti, ale především zájem o druhé a ochotu transformovat vlastní identitu na základě dialogu s druhými. Jedná se spíše o etickou a filozofickou otázku, zda je člověk ochotný předefinovat svůj názor a pohled na svět na základě vlastní zkušenosti s odlišnou kulturou (Moree, 2015, s. 132, 140).

Právě to, jak ochotný a flexibilní je člověk v tom měnit svůj pohled na svět, zaznamenává *vývojový model interkulturní senzitivity* (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) (Hammer et al., 2003, s. 423). Ten stanovuje šest stupňů vývoje prožívání odlišného, jak je možné vidět na schématu č. 5. Na jedné straně škály je jeden extrémní pohled v podobě etnocentrismu, a na druhé naopak v zastoupení etnorelativismu. První tři stupně spadají pod etnocentrickou fázi. Jsou jimi popření kulturních rozdílů neboli odmítání jiných kultur, druhým stádiem je obrana kulturních rozdílů. Zde je zřejmý obrat ve vnímání kultur, kdy jedinec už připouští existenci jiných kultur a svět vnímá rozdělený na „my“ a „oni“. Třetím stupněm je minimalizace ve vnímání kulturních odlišností. Předchozí potřeba bránit vlastní kulturu je neutralizovaná pocitem, že všichni lidé jsou si vlastně podobní. Další tři stádia spadají do etnorelativní fáze. První z nich je přijetí, kdy jedinec přijímá, že svět je uspořádaný podle různých hodnot a jeho vlastní kultura přináší jen jeden z možných pohledů na svět. Druhým

stádiem v této fázi je adaptace, v níž jsou lidé schopni zařadit do svého pohledu na svět i prvky jiné kultury. Třetím a posledním stupněm je integrace. Tato fáze nejvíce ovlivňuje identitu jedince. Lidé s tímto stupněm prožívání odlišného jsou zvyklí pohybovat se mezi kulturami. Jejich identita se neodvíjí od jedné hlavní kultury, ale je utvářena více prvky z různých kultur. Často žijí nomádky způsobem života a přejíždí z jedné kultury do druhé, mají tudíž mnoho vlastních zkušeností s více kulturami a jejich vnímání jim nečiní obtíže v komunikaci (Hammer et al., 2003, s. 424 – 425; Kostková, 2013, s. 44; Moree, 2015, s. 133 – 135).

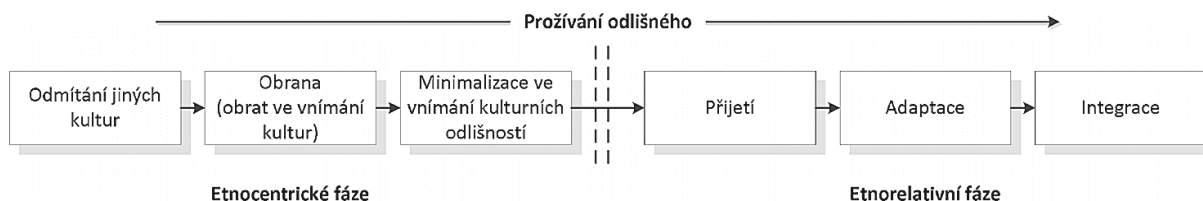


Schéma 5: Vývojový model interkulturní senzitivity (Kostková, 2013, s. 44)

Dalším nástrojem, který se snaží zachytit sedm dimenzí, jež jsou důležité v interkulturních situacích, je Dotazník multikulturní osobnosti (Multicultural Personality Questionnaire), jehož autorem jsou Van der Zee a Van Oudenhoven. Ony klíčové dimenze zkoumané v dotazníku jsou: kulturní empatie, otevřenost, emoční stabilita, iniciativnost, zvědavost, flexibilita a extroverze. Otevřeností se sleduje, kolik má člověk zájmu, zda se například zajímá i o jiná náboženství, a hlavně zda přistupuje ke svému okolí bez předsudků. Emoční stabilita je vztahována zejména ke schopnosti zvládat stresové situace. Flexibilitou se myslí, jak je člověk schopný adaptovat své chování na proměňující se situaci a extroverze je v tomto kontextu sledována zejména pro snadné začlenění se a fungování ve skupině (Moree, 2015, s. 141). Pro jedince v interkulturní situaci je výhodou, když jeho osobnost disponuje větší částí těchto vlastností nebo když se v jednotlivých dimenzích alespoň rozvíjí. I přes všechny zmíněné charakteristiky je ale nutné připomenout, že bez ochoty ke změně a bez upřímného zájmu o druhé vhodné a efektivní interkulturní setkání dosáhnout nelze.

Výše uvedené modely přehledně uvádí, jak lze kompetence vnímat a klasifikovat. Pro naplnění cíle této práce je důležité znát specifikaci interkulturních kompetencí, aby bylo zřejmé, jaké dimenze kompetencí lze vzděláváním rozvíjet. Pro tuto práci je také dobré rozlišovat mezi pojmy „interkulturní kompetence“ a „interkulturní komunikační kompetence“. Užitečné také je znát koncept interkulturní citlivosti, a její model možného vývoje, který se ukazuje jako stěžejní pro interkulturní setkávání i pro rozvoj interkulturní komunikace, práce i oblast vzdělávání.

3 Interkulturní práce

Interkulturní práce neboli „podpora migrantů, majoritní společnosti, veřejných institucí při vzájemné komunikaci a posilování přátelského soužití v interkulturní společnosti“ (Dohnalová, 2019, s. 30) je disciplína, která byla v České republice pojmenována teprve počátkem 21. století. Do české Národní soustavy povolání bylo povolání interkulturního pracovníka přidáno teprve v roce 2017. Tato činnost byla ovšem fakticky vykonávána už od 90. let 20. století, kdy se otevřely hranice a do České republiky začalo přicházet větší množství migrantů. Toto povolání vzniklo jako reakce na potřebu pomoci odbourávat jazykovou a sociokulturní bariéru mezi majoritou a migranty, a tím přispět k efektivní komunikaci v interkulturním prostředí (Dohnalová, 2019, s. 30).

Úkolem interkulturního pracovníka je:

- usnadnit komunikaci a napomáhat při překonávání jazykové a sociokulturní bariéry, tj. zprostředkovat informace mezi osobami a skupinami pocházejícími z odlišných kulturních prostředí,
- být poradcem pro instituce a organizace ve věci kontaktu s minoritami či zkušenosti s migrací, ale také pro minority ve věci jejich vztahu s majoritou,
- být průvodce pro migranty v integračním procesu, pomoci jim zorientovat se ve veřejných a soukromých službách,
- podporovat přátelské soužití majority a migrantů a podněcovat je k účasti na společenském životě (Dohnalová, 2019, s. 21; NSP, 2017).

To vše s cílem, aby byla zmírněna nenávisť, xenofobní a rasistické názory a jednání, docházelo k odbourávání neprofesionálních zprostředkovatelských služeb pro migranty, které často hraničí s vykořisťováním, a došlo k integraci migrantů a migrantských komunit do majoritní společnosti (Dohnalová, 2019, s. 21; Palaščíková, 2014, s. 48).

3.1 Interkulturní práce pedagogických pracovníků

Role interkulturního pracovníka může být vykonávána jako samostatné povolání, ale mnohdy je kumulována s dalšími funkcemi. Právě v prostředí školy je interkulturní práce často vykonávána učitelem, asistentem pedagoga, vychovatelem, výchovným poradcem nebo

speciálním pedagogem. Činnosti interkulturní práce na škole vychází z výše uvedených úkolů interkulturního pracovníka. Jde především o to, aby osoba vykonávající interkulturní práci asistovala škole, rodině a dalším institucím vstupujícím do vzdělávacího procesu (např. pedagogickým poradnám) při vzájemném kontaktu. Měla by být schopná tlumočit v jazyce cizojazyčné rodiny, přinášet informace o českém vzdělávacím systému, napomáhat rodině zorientovat se v českém prostředí a případně zprostředkovat kontakty na další odborníky, které by rodina mohla potřebovat (např. sociální pracovník, právník aj.) (Dohnalová, 2019, s. 21).

Na českých základních školách ve školním roce 2020/2021 studovalo přes 28 tisíc zahraničních žáků, což je 3,2 % z celkového počtu žáků. A tento počet ještě výrazně vzrostl s příchodem utečenců z Ukrajiny. Dle tiskové zprávy MŠMT ze září roku 2022 studuje na českých základních školách 43 685 ukrajinských dětí. Největší počet cizinců na základních školách je v Praze, pak ve Středočeském a v Jihomoravském kraji, studující cizinci na základních školách jsou však v každém kraji (ČTK, 2022; MŠMT, b.r.; Jiroutová, 2020). Z těchto údajů je zjevné, že učitelé po celé České republice se mohou potkat a setkávají se, byť každý v jiné míře, s národnostní diverzitou. Mezi základní kompetence pedagogů patří práce se sociokulturně diverzifikovanou skupinou a kompenzace potřeb dětí, které vznikají z důvodu rozdílného sociokulturního zázemí (Morvayová & Moree, 2009, s. 24 – 25). Učitelé, ale i ostatní pedagogičtí pracovníci, jsou tak nuceni vykonávat některé interkulturní činnosti na denní bázi.

3.2 Výuka multikulturní výchovy

Interkulturní práci učitelé vykonávají nejen při úsilí o integraci žáků s odlišným sociokulturním zázemím, ale také při výuce multikulturní výchovy (MKV). Ta byla jako součást kurikulární reformy základního vzdělávání přijata od 90. let 20. století do vzdělávacího systému České republiky (Moree, 2008, s. 38). Obecně je definováno, že cílem MKV je připravit žáky na život v sociálně a kulturně rozmanité společnosti (Moree, 2008, s. 244). Ovšem to, jak bude MKV pojata, jakou bude mít formu, jaké metody budou využity a jaké konkrétní cíle si vytyčí, je významně ovlivněno možnostmi, schopnostmi a motivací pedagogů. Pro citlivé a „bezpečné“ zvládnutí multikulturního tématu je důležité, aby měl učitel rozvinuté afektivní, instrumentální a kognitivní kompetence, aby byl schopný určité míry vhledu a uměl řešit situační problémy a konflikty (Morvayová & Moree, 2009, s. 23, 31).

Významnou roli v uchopení MKV a při práci s diverzitou také hraje postoj pedagoga a jakou roli on sám sobě v předávání informací přisuzuje. Podle rolí můžeme v rámci multikulturní

výchovy dělit učitele na tři typy: *znalec kultury, kulturní agent a poskytovatel informací*. *Znalec kultury* předává vědomosti o tom, jak on vidí, co dělá jiná kultura a jak se chová, a bere tyto informace jako objektivní fakta. *Kulturní agent* se při sdělování soustředí více na osobní nebo zprostředkovanou zkušenost nějaké konkrétní osoby pocházející z jiné kultury. A *poskytovatel informací* předává povětšinou zobecňující informace o tom, „jak se to v dané kultuře dělá“ (Moree, 2008, s. 27). Podle postoje pak můžeme rozlišit tzv. tři typy multikulturního učitele: *misionář, údržbář a úředník*. *Misionáři* vnímají důležitost multikulturní výchovy, považují za důležité prostřednictvím multikulturní výchovy předat dětem soubor hodnot, který je i pro ně osobně důležitý. Často mají nějakou vlastní interkulturní zkušenost (např. delší pobyt v zahraničí, práce v jiné zemi), která změnila jejich pohled na svět, a tak chtějí pracovat na tom, aby děti vytvářely vlídnější prostředí pro žáky s odlišným sociokulturním zázemím apod. Druhý typ multikulturního učitele, tzv. *údržbáři*, také mají nějakou konkrétní interkulturní zkušenost, ale nebyla pro ně natolik stěžejní, že by jim změnila pohled na svět. I přesto reflektují užitečnost multikulturní výchovy, není ovšem pro jejich pedagogickou činnost tak důležitá jako pro předchozí skupinu *misionářů*. Poslední skupinou jsou *úředníci*, kteří nemají žádnou konkrétní zkušenost s lidmi, kteří jsou odlišní, a tak svůj postoj a názory opírají povětšinou o zprostředkované zkušenosti. I proto je pro ně téma multikulturní výchovy cizí a do výuky jej vnášejí jen z donucení (Moree, 2015, s. 136 – 138).

Interkulturní práce prostupuje do různých aktivit práce pedagoga. Z uvedených typologií je zřejmé, že důležitou roli v interkulturní činnosti pedagoga hraje jeho osobní zkušenost s odlišností. To vše na učitele vytváří další nároky na kvalifikaci a kompetence, kterými by měli disponovat, a vytváří tak zakázku pro interkulturní vzdělávání. V následujících kapitole bude představeno, jaké cíle, proces a zásady interkulturní vzdělávání má a jaké metody jsou využívány k získávání a zpracování zkušeností s odlišností.

4 Interkulturní vzdělávání

Důležitost interkulturního vzdělávání se začíná zmiňovat od konce 20. století, kdy začala být v evropském prostoru významněji reflektována kulturní diverzita ve společnosti (Faas, 2014, s. 304). V různých dokumentech můžeme najít rozličné označení pro interkulturní vzdělávání. Většinou záleží na zemi, ve které daný dokument vznikl, a kontextu, v jakém je pojem použit. Podle toho se můžeme setkat s pojmy multikulturní nebo interkulturní výchova, multikulturní vzdělávání, globální výchova, výchova k světoobčanství aj (Buryánek, 2002, s. 12). V této práci se budeme držet pojmu interkulturní vzdělávání, neboť je nejvíce rozšířen v česky psané literatuře a nejlépe vystihuje to, čím se tato práce zabývá. Vzdělávání totiž lépe než pojem výchova, vystihuje komplexní proces rozvoje nejen postojů, ale i znalostí a dovedností, tj. soustředí se na celý systém kompetencí. Pojem interkulturní, jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, lépe pojednává o vzájemnosti, výměně a dialogu mezi kulturami, soustředí se na spolupráci a vzájemné obohacování členů odlišných kultur (Buryánek, 2002, s. 12).

4.1 Cíle interkulturního vzdělávání

Obecným cílem interkulturního vzdělávání je „podporování a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritou.“ (Buryánek, 2002, s. 14). Moree (2015, s. 184) ale upozorňuje, že důležitou roli v tom, jaké cíle bude interkulturní vzdělávání konkrétně naplňovat záleží především na postoji samotného učitele nebo lektora. Osobní postoj učitele nebo lektora je v tomto natolik stěžejní, že v jednom případě může vést interkulturní vzdělávání k podpoře reflexe a kritického myšlení a v jiném naopak k ukotvení stereotypů.

Cíle interkulturního vzdělávání by měly komplexně rozvíjet kompetenční profil člověka, proto by měly být kognitivní, afektivní i dovednostní. Konkrétní výčet možných cílů interkulturního vzdělávání představuje Buryánek (2002, s. 15) v publikaci *Interkulturní vzdělávání I*.

„1) Znalosti a porozumění

Studenti

- rozumějí historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny
- rozumějí historickému zakotvení různých sociokulturních skupin žijících v regionu, v ČR, v Evropě a ve světě

- vědí, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince
- jsou schopni rozpoznat, analyzovat a kriticky hodnotit různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců
- znají fyzické, společenské a psychické potřeby, které jsou společné všem lidem
- znají způsoby, kterými se lidská společenství různých typů vztahují k těmto základním potřebám

2) Dovednosti a schopnosti

Studenti

- dokážou přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti
- dokážou čelit projevům intolerance a diskriminace

3) Postoje

Studenti

- respektují různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců
- považují za užitečné aktivně se zapojit do potírání projevů intolerance a diskriminace
- považují za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturní odlišnosti.² (Buryánek, 2002, s. 15)

Cíle interkulturního vzdělávání mají svou oporu také v mezinárodních dokumentech jako je *Všeobecná deklarace lidských práv (The Universal Declaration of Human Rights)* (OSN, 1948), která ošetřuje vztahy mezi lidmi ve společnosti a z níž vyplývají dvě základní funkce pro vzdělávání, které se týkají také interkulturního vzdělávání. Těmi jsou: 1) směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a 2) posílit úctu k lidským právům a základním svobodám, a to skrze budování porozumění, tolerance a přátelství mezi všemi národy, rasovými a náboženskými skupinami. Navíc tento druhý cíl je také jednou ze zásad členských států UNESCO, které se zavázaly k rozvoji a rozšiřování komunikace mezi národy za účelem vzájemné spolupráce a porozumění. V roce 1960 byla členskými státy UNESCO uzavřena *Úmluva proti diskriminaci ve vzdělávání (UNESCO Convention against Discrimination in Education)* v roce 1974 byla vydána *Doporučení týkající se výchovy k mezinárodnímu porozumění, spolupráci a míru a výchově k lidským právům a základním svobodám*

² Pro lepší informační přesnost byly definované cíle ponechány v původním znění.

(Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms) (UNESCO, 2006, s. 22). Později roku 2001 je ve *Všeobecné deklaraci UNESCO o kulturní rozmanitosti* uvedeno, že kulturní diverzita musí být brána jako společné všeobecné dědictví, které má být chráněno a podporováno (UNESCO, 2006, s. 24). Právě v tomto má stěžejní roli interkulturní vzdělávání, protože vzdělávací systém musí vést lidi k hodnotám tolerance a rovnosti (Faas, 2014, s. 306). Interkulturní vzdělávání se snaží prostřednictvím vzdělávacích programů vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní. Usiluje o to, aby lidé hodnotili různorodost jako pozitivní jev, aby odlišnost vnímali jako přínosnou, jako příležitost k vlastnímu růstu. Interkulturní vzdělávací proces pak vyžaduje, aby student byl ochotný poznávat odlišné kulturní identity a nabyt vědomí toho, že rozmanitost a různost je založena na rovnosti, neboť všichni jsme lidé, kteří sdílí obdobné potřeby (Buryánek, 2002, s. 13 – 14; Koťátková, 2009, s. 122).

4.2 Proces interkulturního vzdělávání

Během interkulturního vzdělávání jedinec prochází procesem, který lze rozdělit do 4 etap. Nejdříve dochází k poznání sebe sama zvnějšku, uvědomuje si způsoby vlastního vnímání světa, vysvětluje „samozřejmosti“ svého vnímání někomu jinému a pomalu dochází k zjištění, že jeho myšlení, životní styl a pohled na svět je jen jedním z možných. Ve druhé etapě jde o to porozumět světu a době, ve které žijeme. Člověk je veden k pochopení rozmanitosti a rozdílnosti, vztahu mezi jednotlivými kulturami a jejich roli v dynamice vývoje společnosti. Ve třetí fázi jde především o to seznámit se s odlišnou realitou, tj. s jinými náhledy na svět, způsoby myšlení a jednání. Výsledkem této fáze by mělo být poznání, že neexistují „nadřazené“ a „podřazené“ kultury. V každé kultuře existuje nějaký pozitivní prvek, který nás může obohatit, stejně tak jako prvek negativní, který můžeme kritizovat. Záleží jen na nás, který postoj si vybereme. V poslední etapě se student učí chápat kulturní rozmanitost jako pozitivní jev. Učí se, jak při setkání s „jinými“ dojít k obohacení vlastní identity, jak může být poznávání jiné kultury může být zábavou a potěšením, ale také jak případné konflikty způsobené odlišností řešit poklidnou cestou. Zároveň je důležité připomenout, že u každého může tento proces trvat různě dlouho, neboť u každého pracujeme s jinak dlouhými a jinak pevnými kořeny postojů etnocentrismu a xenofobie, které jsou vlastní všem společnostem (Buryánek, 2002, s. 16).

4.3 Zásady interkulturního vzdělávání

Pro interkulturní vzdělávání je stěžejní, aby se opíralo o kritické myšlení, interakci a kooperaci. Kritické myšlení přispívá k objektivnímu vyhodnocení sociální situace. Při interkulturním vzdělávání kritické myšlení pomáhá rozlišovat mezi příčinami a následky společenských dějů a umožňuje posoudit podmínky a okolnosti z více perspektiv, nejen z pohledu majoritní společnosti. Interaktivita je nezbytná pro vytvoření tvůrčí atmosféry, která podněcuje k vyjadřování vlastních myšlenek a názorů. Role vzdělavatele by měla být spíše facilitující a provádějící. Je důležité, aby mezi vzdělavatelem a vzdělávajícím docházelo k interakci a aby se student aktivně podílel na naplňování edukačních cílů. K aktivní účasti a společného dosažení stanovených cílů přispívá také kooperace. Do společné činnosti je zapojen každý bez ohledu na jeho kategorizaci, tudíž jsou kooperací navíc rozvíjené sociální schopnosti a práce s pluralitou, která je pro interkulturní vzdělávání stěžejní (Nakládalová, 2012).

Interkulturní vzdělávání usiluje o aplikaci zdvořilosti, efektivní komunikace, diskuse, konstruktivní spolupráce a kritického myšlení v interkulturních setkáních, proto je také důležité, aby všechny tyto hodnoty a dovednosti byly již zastoupeny v průběhu interkulturního vzdělávání. Když jsou tyto prvky zastoupeny již v průběhu interkulturního vzdělávání, dochází tak u účastníků vzdělávání ke snazšímu a přirozenějšímu rozvoji hodnot tolerance, respektu a solidarity (Buryánek, 2002, s. 18), neboť je mohou zakoušet a trénovat přímo v praxi.

4.4 Metody interkulturního vzdělávání

Interkulturní vzdělávání může mít různé podoby. Dobré je, když jsou dodrženy zásady zmíněné v předchozí podkapitole, neboť přispívají k úspěšnému dosažení edukačního cíle interkulturního vzdělávání. I proto, s ohledem na tyto zásady, mezi nejčastější metody, které jsou v interkulturním vzdělávání uplatňovány, patří diskuse, brainstorming, skupinové a projektové vyučování, práce s příběhy, dramatizace a hry (Buryánek, 2002, s. 18).

4.4.1 Diskuse

Diskuse dávají prostor k vyjasňování vlastních názorů. Vzdělávaný si vyzkouší své názory formulovat a má možnost rozvinout racionální argumentaci. Navíc si v průběhu diskuse také trénuje schopnost naslouchat, která je v komunikaci důležitá. Před začátkem diskuse je dobré si s účastníky domluvit pravidla konstruktivní diskuse, aby se vytvořil bezpečný prostor,

v němž se nebude nikdo bát vyjádřit svůj názor. Zároveň se předejde nekorektnímu jednání, které by mohlo diskusi narušit. Jedná se o velice užitečnou metodu, která aktivizuje studenty, ti vstupují do interakce s ostatními a skrz dialogický proces si formují vlastní názor. Zároveň ale tato metoda klade poměrně velké nároky na učitele/ lektora, který je v roli moderátora diskuse. Vyžaduje se od něj, aby vhodně formuloval téma diskuse, sám měl uspořádané informace a znalosti o tématu, měl připravené argumenty pro a proti k řešenému problému a zformulované případné dotazy, kterými by mohl diskusi rozprout (Buryánek, 2002, s. 18). Proto je vhodné, aby diskuse byla zařazená do interkulturního vzdělávání jen tehdy, má-li učitel/ lektor zpracovaný vlastní postoj k diskutovanému tématu

4.4.2 Brainstorming

Druhou často využívanou metodou je brainstorming. Cílem brainstormingu je dát dohromady co nejvíce nápadů, myšlenek, možných úhlů pohledu k probíranému tématu. Důležitým pravidlem brainstormingu je, že nápady se nehodnotí, nevylučují, neopravují. Každý může říct, co ho v danou chvíli k brainstormovanému tématu napadá. Brainstorming je užitečný zejména v počáteční fázi lekcí. Učitel/ lektorovi pomůže za krátký čas zjistit, jaké informace studenti o daném tématu již mají. Údaje shromážděné brainstormingem pak slouží jako výchozí informace k dalším edukačním činnostem (Buryánek, 2002, s. 19).

4.4.3 Skupinové vyučování

Skupinové vyučování je metoda opírající se o principy spolupráce. Hlavním cílem této metody je vyřešit určitý úkol, zadaný problém, v menší skupině, tj. ve skupině maximálně šesti osob. Menší skupina dává prostor k projevu i pro ostýchavější studenty. Navíc umožňuje probrat téma z různých úhlů pohledu a přijít na více možných způsobů řešení (Buryánek, 2002, s. 19). Během práce ve skupině by měli být zapojeni všichni účastníci na řešení zadaného úkolu. Ve vzájemné konfrontaci nad hledáním řešení mezi členy skupiny dochází k volné výměně nápadů a názorů, čímž si každý utváří osobní vztah k probíranému tématu. Proto je skupinové vyučování jednou z vhodných metod, jak interkulturní téma přiblížit a předat těm, kteří o něj zpočátku nejeví žádný zájem.

4.4.4 Projektové vyučování

K bližšímu seznámení s tématem může také dobře sloužit projektové vyučování, které je v mnoha principech podobné skupinovému vyučování. Tato metoda také vyžaduje práci

v menších skupinách. Úkolem těchto skupin ale není vyřešit zadaný úkol nebo problém, ale vypracovat projekt. Výsledkem projektového vyučování je tudíž konkrétní výsledek skupinové práce. Ten může mít různou podobu, např. prezentace s informacemi o minoritách v ČR (Buryánek, 2002, s. 20). Stejně jako skupinové vyučování i projektové vyučování je metoda, v níž dochází ke kooperativnímu učení. K dosažení společného cíle je potřeba spolupracovat, výsledek jedince je tak závislý na výsledcích ostatních. Tento princip podporuje vzájemné pozitivní vazby ve skupině, a navíc lépe simuluje reálné podmínky ve světě, který nám vytváří pluralitní a propojené prostředí, kdy jsme jeden závislý na druhém. Také proto se tyto metody hodí pro rozvoj ICC a do interkulturního vzdělávání (Kostková, 2013b, s. 104).

4.4.5 Práce s příběhy

Další metoda, kterou lze transformovat vlastní pohled na svět, je práce s příběhy. Při interkulturním vzdělávání lze pracovat s již existujícími příběhy, jako jsou biografické či historické příběhy, nebo sami studenti mohou příběhy vytvářet na základě zadaných podnětů. Důležité je, že příběhy zprostředkovávají nějakou životní zkušenost, v níž jsou zapsané i základy hodnotového systému, a tedy i prvky kultury. Díky tomu můžeme transformovat vlastní pohled na svět, aniž bychom sami museli zakoušet „odlišné“. V příběhu se nám předkládají životní zkušenosti, na které můžeme nějak reagovat, můžeme v nich zrcadlit vlastní zkušenosti, mohou v nás vyvolat asociaci s jinou zkušeností, ale zároveň nás nenutí vstupovat do interakce. Příběh můžeme bez rozpaků odložit a vzdálit se od něj. Jedná se tak o bezpečný způsob, jak poznávat jiné kultury a pohledy na svět, aniž bychom museli vstupovat do přímé interakce s dalšími lidmi (Moree, 2007, s. 133).

4.4.6 Divadelní metody

Specifickou skupinou metod, které naopak na interakci staví, jsou divadelní metody. Dramatizace je v interkulturním vzdělávání užitečná zejména z důvodu, že divadlo dává prostor hrát si s rolemi. Vklouznutí do role umožňuje objasnit určitý způsob chování, poukázat na vzorce chování, najít cesty z konfliktního jednání, procvičit nové formy jednání a komunikace a prohloubit schopnost empatie. Přehráním role si lze nacvičit, jak se v určité situaci chovat (Buryánek, 2002, s. 19; Moree, 2007, s. 125). Pro úspěšné zařazení divadelních metod do výuky je důležité, aby sám učitel/ lektor projevil nasazení a byl ochotný vstoupit do scén. Pouhé instruování účastníků v tomto nefunguje. Mnoho lidí má k hraní rolí odpor, který je nutné respektovat. Před zavedením hry s rolemi je dobré oznámit studentům záměr, pak jsou

ochotnější do rolí vstupovat a dramatizace se účastnit (Moree, 2007, s. 121, 125). Konečnou fází divadelní metody je reflexe. Nestačí jen sehrát role, ale pro poučení a vyvození konstruktivních poznatků ze hry, je důležité provést reflexi nejen s hráči, ale i s pozorovateli. U hráčů je dobré ptát se, jak se v roli cítili, jaké potíže v průběhu hry vnímali nebo co jim naopak připadalo snadné. Poté se ptáme lidí, kteří aktivitu pozorovali, co vnímali, viděli, slyšeli, co pro ně bylo snadné, co obtížné, kdy byli překvapení, jaké pocity měli. Reflexe by měla být uzavřena shrnutím zkušeností a formulací myšlenek, které si z hry účastníci odnáší. Během celé reflexe je důležité dbát na to, aby ze strany účastníků nedocházelo k formulacím soudů, jako například: „...líbilo se mi, jak to bylo zahrané...“, ale aby byla analyzována zkušenost, kterou si účastníci hraním a pozorováním hry vytváří (Moree, 2007, s. 126).

4.4.7 Hry

V neposlední řadě lze do interkulturního vzdělávání zapojit hry. Ty plní hned několik funkcí, pomáhají nám zaplnit volný čas, navozují určitý druh intimity, umožňují nám lépe se navzájem seznámit a v neposlední řadě pomáhají zpracovat obtížnější témata jako je cizost, vyloučení, bezmocnost aj. Při hře se podvědomě učíme, a tak nám mohou pomoci naučit nás zacházet i s náročnějšími tématy. Hra má tudíž ve vzdělávání své místo. O to více, má-li nějaký edukační cíl, nejedná-li se jen o to, aby nám zkrátila volný čas (Moree, 2007, s. 91, 93). Zapojení do hry podněcuje k činnosti, tvořivosti, rozvíjí efektivní způsob myšlení, estetický a mravní cit (Buryánek, 2002, s. 19). Hry s edukačním cílem lze zařadit ať už pro účely seznámení na začátek vzdělávací akce nebo pak kdykoliv v průběhu. Stejně jako u divadelních metod i zde je důležité, aby po hře následovala reflexe, aby došlo k učení ze zkušenosti. Zkušenostní učení pracuje s prožitkem, který jedinec měl. Aby reflexe pomáhala přetvářet zážitky na zkušenosti, a tak přispívala k posunu vnímání okolního světa, tak by měla procházet čtyřmi opakujícími se fázemi, tzv. Kolbovým cyklem učení, a těmi jsou: „zkušenost – reflexe – zobecnění – plánování – nová zkušenost“. Přes reflexi vlastní zkušenosti a následné porozumění prožívaného, si jedinec zobecní reflektované poznatky a vytvoří si plán do příště pro novou zkušenost (Kostková, 2013b, s. 102). Otázky k reflexi je dobré si sepsat předem, aby se vztahovaly k edukačnímu cíli, který daná hra měla. Stejně tak je ale žádoucí pozorovat účastníky v průběhu hry a v případě nastalé nenadálé specifické situace je dobré otázky upravit a reflektovat, co se během hry stalo. Nakonec by každý měl formulovat, co si ze hry odnáší do reálného života, aby tak bylo naplněno, že hra byla jen prostředkem k dosažení vzdělávacího cíle, nikoliv cílem samotným (Moree, 2007, s. 114).

Výsledkem této kapitoly s ohledem na cíl práce je charakteristika interkulturního vzdělávání zejména z didaktického hlediska. Také toto hledisko je stěžejní v otázce charakteristiky a plánování vzdělávání, a proto je důležité seznámit se s cíli, procesy, zásadami a metodami, které jsou vhodné v interkulturním vzdělávání využít. Pro finalizaci cíle této práce se následující kapitola bude podrobněji věnovat tomu, jak je interkulturní vzdělávání realizováno ve vztahu k učitelům základních škol.

5 Interkulturní vzdělávání učitelů

Cíl vlastního interkulturního vzdělávání učitelů vychází z obecného cíle pro interkulturní vzdělávání. Tímto cílem je komplexně připravit učitele tak, aby byli schopni pracovat v multikulturním prostředí a vhodně působili v procesu sociální integrace žáků-cizinců. Nejedná se pouze o intelektuální rozvoj, rozšiřování intelektového kapitálu v podobě nabytí vědomostí, ale jde o komplexní rozvoj osobnosti vyučujícího, který multikulturní společnost bere vážně a je schopný implementovat do svého jednání, potažmo i do výuky, interkulturní přístup. Taková příprava musí být započata už v pregraduálním vzdělávání pedagogů. V předprofesní přípravě nelze ale učitele připravit na všechny situace, které je v praxi mohou potkat. Proto je důležité brát interkulturní rozvoj jako předmět celoživotního vzdělávání a neustále rozšiřovat interkulturní kompetence a znalosti v této oblasti, aby se pedagog během učení mohl spolehnout na vlastní zkušenosti, které v průběhu života získal (Szczyrek-Boruta, 2016, s. 217).

Ideální učitel by měl být schopný praktikovat etnicko-kulturně citlivou pedagogiku a vyučované předměty koncipovat tak, aby byly mezikulturně inkluzivní. Dále by měl být tzv. *reflektující praktik* (*reflective practitioner*), který bere v úvahu sociální a politické důsledky svého jednání. Do vyučování zapojuje nejen kognici, ale i postoje a emoce (Leeman, 2003, s. 282). Takový učitel je podle Leeman & Ledoux (2003, s. 282) kompetentní k praktikování interkulturního přístupu. Zároveň je důležité dodat, že kompetentnost učitele se také opírá o vysokou úroveň reflexe jeho vlastní rasové identity.

Komplexní seznam interkulturních vlastností pedagoga uvádí ve své práci Nakládalová (2012, s. 73). Základními rysy interkulturně orientovaného učitele by měly být celistvost, autenticita, tvořivost, svoboda, zodpovědnost a mnohostrannost. Všechny tyto vlastnosti jsou spolu úzce propojené. Samostatně pak lze doplnit ještě profesionální připravenost. Požadavky na učitele se v multikulturním prostředí násobí. Očekávaný je široký lingvistický i geografický přehled, obohacený přinejmenším o znalost zvyklostí a tradic, mentality, postojů či vyznání zemí, z nichž pochází žáci-cizinci. Je zřejmé, že učitelé mají v multikulturním prostředí náročné postavení. Proto je důležité, aby byli připraveni nejen znalostně, ale aby jejich interkulturní vzdělávání zahrnovalo také zážitek z diverzity (Leeman, 2003, s. 283; Arsal, 2015, s. 266). Ke zvýšení interkulturních kompetencí je důležité nejen absolvovat teoretický kurz, ale především jinou kulturu zažít. K vytvoření tohoto typu zkušeností dobře slouží výměnné

pobyty, dobrovolnictví v cizí zemi či jiný typ zahraniční spolupráce. Stěžejní pro vytvoření zkušenosti ze zážitku je kritická reflexe. Ta pomáhá jedinci uvědomit si, co ze zažitého vyplývá, jaké poznatky si odnáší. Dobré je, když je reflexe provedena nejen po, ale i před danou akcí. Člověk má tak ideální příležitost uvědomit si, jak se učiněnou zkušeností proměnil jeho pohled na svět kolem něj (Hubená, 2014).

Podle úrovně rozvoje interkulturně komunikačních kompetencí dělí Fantini (2000, s. 30) učitele na čtyři typy. První, na začátku rozvoje, je učitel tzv. *vzdělávající se cestovatel*, na druhé úrovni je *pobývající (sojourner)*, ve třetí úrovni je *profesionál* a učitel v poslední fázi rozvoje je *interkulturní/multikulturní specialista* (Kostková, 2013a, s. 35). Cílem interkulturního vzdělávání učitelů by tak s ohledem na toto rozdělení mělo být usilovat o to, aby učitelé svými ICC dosahovali alespoň třetí úrovně rozvoje a uměli tak profesionálně přistupovat k multikulturalitě ve společnosti i ve svých třídách.

5.1 Pregraduální příprava učitelů v kontextu interkulturního vzdělávání

S rozvojem ICC a interkulturním vzděláváním učitelů je potřeba začít už v rámci pregraduální přípravy na výkon profese učitele. Již v předprofesní fázi vzdělávání by nemělo jít pouze o předávání teoretických poznatků, ale hlavním cílem interkulturního vzdělávání v této fázi by měla být především sociální kultivace osobnosti budoucích pedagogů. Ta by se měla opírat o tyto tři předměty: *Osobnostní a sociální rozvoj*, *Dramatická výchova a Krizově intervenční minimum* (Koťátková, 2009, s. 124 – 126).

Cílem předmětu *Osobnostní a sociální rozvoj* bývá skrz prožitkové a zkušenostní poznání a učení vést studenty učitelství k hlubšímu sebepoznání. Během profesní přípravy by si budoucí pedagogové měli zmapovat své vlastní názory a prohloubit poznání sebe sama. Jedině sebeznalý učitel pak může působit jako autentická a akceptující osobnost, která vhodně podporuje otevřené diskuse, v nichž se nezakazují odlišné názory, ale naopak díky konfrontaci s odlišným pohledem od spolužáků si žáci mohou vytvářet ten vlastní. Zároveň takový učitel nepotřebuje předstírat neomylnost a je schopný adekvátně zasáhnout v případě vyslovení negativního názoru, zjednodušení či předsudku. K rozvoji autenticity u učitelů, utváření názorové stability, tolerance a přijetí pomáhají metody založené na demokratické výchově. Ty pracují s potřebami učícího se, podporují jeho iniciativu, spontánnost a diskusi, to vše ale s ohledem na práva ostatních. V diskusích si sami studenti učitelství mohou zažít konfrontaci vlastního pohledu na

svět s pohledem druhých lidí a mohou tak zakusit, jaké to je vypořádat se s odlišnými názory. Právě tento proces, kdy postupují od sebe k druhým, vede k přijetí odlišnosti nejprve jen ve studijních skupinách a později i v širším společenském uskupení. Avšak důležité také je, aby zkušenosti s diskusemi byly doplněné o didaktická vodítka, aby budoucí učitel byl schopný nabyté zkušenosti využít při práci s dětmi a věděl, jak adekvátně reagovat, jak žáky a diskusi iniciovat a vést vhodnými otázkami (Koťátková, 2009, s. 124).

Dramatická výchova má za cíl skrz aktivizující metody rozvíjet smyslovou, emoční, estetickou a sociální citlivost osobnosti. Také dává prostor diskutovat a tím přispívá k toleranci různých názorů. Vede studenty k dohodě a spolupráci, neboť spolu musí něco vytvořit. Divadelní techniky tak mimo jiné rozvíjejí schopnost vyjadřovat se, podporují svobodu, tvořivost a odvahu převádět nápady ve skutečnost. Navíc lze v divadelní výchově experimentovat se situacemi, kdy spolu koexistují postavy, jež by se v běžných životních situacích neselekali, čímž dochází k ověřování nového prostoru a rozvoji plurality vnímání sociální reality (Koťátková, 2009, s. 125).

Krizově intervenční minimum má studenty učitelství vybavit sociálními schopnostmi, které jim pomohou jednat v konfliktních a krizových situacích, které mohou být zapříčiněné předsudky, rasovou nesnášenlivostí či extrémními postoji žáků odmítajících diverzitu. Pro učitele je důležité, aby uměl na tyto situace adekvátně reagovat, aby byl schopný poskytnout pomoc a být oporou pro ohroženého žáka, ale taky aby uměl aktivně naslouchat a vést rozhovor, který povede k vyřešení konfliktní situace. Zvláště u žáků s extrémními názory je podstatné, aby učitel otevřel dialog založený na aktivním naslouchání. Umožní mu to zůstat s žákem v komunikační výměně, také mu to dává větší míru kontroly nad vývojem dialogu, a postupně tak může vést žáka k opuštění od extrémních názorů. Mezi další krizově intervenční schopnosti, které by si studenti pedagogiky měli v předprofesní přípravě osvojit, jsou techniky moderace, simulace a vedení diskuse ve skupině, s následným rozбором krizové situace a nalezení jejich možných řešení (Koťátková, 2009, s. 125 – 126).

Interkulturní vzdělávání v různých podobách je dnes součástí pregraduální přípravy učitelů na všech státních vysokých školách. První, kdo začlenil multikulturní výchovu do vysokoškolské přípravy učitelů, byla Katedra pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, a to ve školním roce 1993/1994. Od té doby se význam i důraz na přípravu učitelů pro působení v multikulturním prostředí zvětšil, bohužel však stále nemá dostatečný dopad na praxi, neboť přetrvává nerovnoměrný vztah mezi teorií a praxí, a učitelé tak nejsou dostatečně připraveni na

situace, se kterými se během pedagogické činnosti mohou potkat (Nakládalová, 2012, s. 95 – 96, 198). Přitom je prokázáno, že výrazně pozitivní vliv na postoj a dovednosti při výuce žáků s odlišnými kulturními, etnickými a kulturně-sociálními zvyklostmi mají právě zkušenosti z terénu. Učitelé, kteří se během svého studia setkali s žáky s odlišnými kulturními kořeny a měli příležitost je v rámci své praxe učit, jsou kulturně citlivější a ochotnější s takovými žáky pracovat a akceptovat odlišnost i po nástupu do svého zaměstnání (Arsal, 2015, s. 266).

Nakládalová (2012, s. 187) v lednu roku 2012 realizovala výzkum, jehož dílčí část se zabývala analýzou sylabů studijních disciplín zaměřených na problematiku multikulturní výchovy a interkulturního vzdělávání pro obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogických fakultách v České republice. Analyzovala obsahy studijních sylabů z devíti státních vysokých škol a jedním z výsledků jejího výzkumu bylo, že v této problematice stále převládají předměty zaměřené na teorii namísto na rozvoj kompetencí. Na základě provedené analýzy lze také říci, že v předmětech převládá kulturně-standartní přístup, který klade důraz na znalosti a budoucí učitele připravuje na kontakt s diverzitou (Nakládalová, 2012, s. 198). Nakládalová (2012, s.192) po provedení analýzy sylabů dále narazila na problém, že stanovené cíle předmětů věnujících se multikulturalitě a interkulturnímu vzdělávání neodpovídají cílům prezentovaným v odborných publikacích. Mezi nejčastější cíle těchto předmětů patří:

- seznámení se s problematikou interkulturního vzdělávání, zejména s jejich filozofickými a teoretickými koncepty,
- získání základních znalostí o různých sociokulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,
- osvojení a rozvoj komunikačních dovedností v kulturně rozmanitém prostředí,
- pochopení, akceptace a přijetí odlišnosti jako jevu pozitivního a obohacujícího jak celou společnost, tak člověka jako individuum,
- rozvoj schopnosti kriticky analyzovat a posuzovat různé situace,
- přispět k vytvoření respektujících a tolerantních vztahů mezi kulturami.

Cíle zaměřené na metodické dovednosti jsou:

- znalost aktivizačních forem výuky,
- rozvoj schopností učitele celkově přizpůsobit vzdělávání a výchovné programy současným podmínkám ve společnosti (Nakládalová, 2012, s. 193).

V teoretických publikacích neexistuje jeden ustálený komplexní výčet cílů, které mají být v rámci přípravy budoucích učitelů k pedagogickému výkonu v multikulturnímu prostředí dosaženy. Jako příklad lze ale uvést seznam interkulturních požadavků na studenty pedagogických oborů a tabulku (č.1) s interkulturními kompetencemi absolventů učitelství, z nichž by cíle, formulované pro předprofesní přípravu učitelů v kontextu interkulturního vzdělávání, mohly vycházet.

Tabulka 1: Interkulturní kompetence absolventů učitelství (Hladík, 2006, s. 9)

Znalosti	Dovednosti	Postoje
- orientují se v oblasti dodržování lidských práv	- orientují se v multikulturní realitě ČR	- respektují sociokulturní odlišnosti lidí
- znají sociokulturní specifika národnostních a etnických menšin v ČR	- dokáží didakticky zpracovat témata související s životem v multikulturní společnosti	- uvědomují si potřebu dodržování lidských práv
- orientují se v metodách a formách výuky, které je vhodné využívat ve „výuce“ multikulturní výchovy	- dokáží pracovat s žákem (vychovávaným) z odlišného sociokulturního prostředí	- uvědomují si potřebu aktivního vystupování proti projevům intolerance a rasismu
	- dokáží řešit problémy soužití odlišných sociokulturních skupin nekonfliktní, pokojnou cestou	
	- aktivně vystupují proti projevům intolerance a rasismu	
	- propojují poznatky z multikulturní výchovy s poznatky z ostatních předmětů	

Seznam interkulturních požadavků na studenty pedagogických oborů sestaven Morvayovou (2006, s. 59) stanovuje, že studenti by měli:

1. být schopni nekonfliktního kontaktu s odlišností a respektujícího vztahu k odlišnosti,
2. být schopni hledat potenciál, jak předávat aspekty své kultury jiným a zároveň umět od nich určité aspekty přebírat,
3. kriticky nahlížet na možnosti, které se při setkání s odlišností naskýtají,
4. pracovat bez hodnotových soudů nad "cizími, jinými" kulturami a životními styly,
5. ovládat základní strategie, jak čelit osobním emocím a pocitům při setkání s odlišností,
6. ovládat základní strategie, jak čelit projevům intolerance, předsudečného jednání či rasismu mezi žáky či ze strany jejich rodičů.

Požadavky kladené na připravenost učitelů realizovat pedagogickou praxi v multikulturním prostředí jsou velké a je nereálné předpokládat, že předprofesní vzdělávání připraví budoucí pedagogy na všechny situace, které jim praxe přinese. Proto je nezbytné tuto fázi vzdělávání doplnit o další vzdělávání, které pedagogům umožní zdokonalovat se v průběhu jejich vlastní pedagogické práce.

5.2 Další vzdělávání učitelů v kontextu interkulturního vzdělávání

Pro pedagogické pracovníky je další vzdělávání nutné kvůli dynamické praxi. Tato potřeba má svou oporu také v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změnách některých zákonů v platném znění, v němž § 24 říká: „pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“ (ČR, 2004) Takové vzdělávání může mít buď podobu organizovanou, tj. je realizované na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo v jiných zařízeních, vzdělávacích institucích, kterým byla udělena akreditace ministerstvem, anebo se může jednat o samostudium (Nakládalová, 2012, s. 96).

Při samostudiu lze využít některé z inspirativních webových portálů (souhrnně uvedené v tabulce 2), které se věnují tématům migrace, práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem apod. Lze na nich nalézt praktické články, odborné a metodické publikace, videa a jiné formy materiálů, které mohou učitele rozvíjet a mohou jim usnadnit jejich pedagogickou praxi. Takovými portály jsou například: Inkluzivní škola.cz (inkluzivniskola.cz), Metodický portál RVP.cz (rvp.cz), Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince

(cizinci.npi.cz), Lidé v pohybu (lidevpohybu.eu), Metropole všech (metropolevsech.eu) a Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (cosiv.cz) (InBáze, 2019, s. 50).

Tabulka 2: Webové portály využitelné při interkulturním vzdělávání (zpracováno podle InBáze, 2019, s. 50)

Název webového portálu	Hypertextový odkaz na webový portál
Inkluzivní škola	www.inkluzivniskola.cz
Metodický portál RVP	www.rvp.cz
Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince	www.cizinci.npi.cz
Lidé v pohybu	www.lidevpohybu.eu
Metropole všech	www.metropolevsech.eu
Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání	www.cosiv.cz

V případě organizovaného interkulturního vzdělávání jsou realizátory dalšího vzdělávání učitelů státní, nestátní a soukromé instituce nebo osoby. Státní instituce věnující se dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků jsou Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) a Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) (Nakládalová, 2012, s. 99). NPI ČR je zřízen Ministerstvem vnitra, mládeže a tělovýchovy a vzdělávání pedagogických pracovníků je jednou z jeho činností. Vzdělávání zajišťuje realizaci vzdělávacích programů nebo webinářů. Podpora pedagogických pracovníků pro práci s dětmi/ žáky cizinci je pro NPI ČR jedním z jeho hlavních úkolů, v rámci něhož jsou také realizovány vzdělávací kurzy, bezplatné webináře a semináře s tématy, které učitelé potřebují a řeší při práci s dětmi/žáky cizinci. Dále hledají a překládají dokumenty a materiály, které mohou učitelé volně využít (Národní pedagogický institut České republiky, 2022). Součástí tohoto projektu bylo i založení Portálu podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince (cizinci.npi.cz), který nabízí metodickou podporu, poradenství, vzdělávací materiály, legislativní dokumenty, důležité kontakty a odkazy na instituce věnující se cizincům aj. (Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince, 2016). NIDV je organizace, která je přímo řízena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a od roku 2020 svou činností spadá pod NPI ČR. Jeho hlavním úkolem je celostátně garantovat další vzdělávání a profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Zajišťuje kompletní nabídku vzdělávacích a konzultačních služeb, metodickou a odbornou podporu a mimo jiné garantuje cílenou podporu pedagogům, kteří pracují se specifickými skupinami žáků, mezi něž patří i děti/žáci cizinci. Podpora pedagogů pro práci s dětmi/žáky cizinci je dokonce od roku 2014 jedním z prioritních témat NIDV.

S ohledem na to v této oblasti organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, připravuje pro ně metodické a informační materiály a v neposlední řadě spravuje webový portál cizinci.npi.cz. Ten naplňuje validními informacemi, odbornými a metodickými materiály pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a články ze všech oblastí vzdělávání dětí/žáků cizinců (Národní institut dalšího vzdělávání, 2019).

Druhým významným realizátorem interkulturního vzdělávání učitelů jsou neziskové organizace. Na území hlavního města Prahy působí v oblasti interkulturního vzdělávání tyto organizace: InBáze, z.s., META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, Integrační centrum Praha, o.p.s., Multikulturní centrum Praha, z.s. (MKC), Centrum pro integraci cizinců, o. p. S. (CIC), Sdružení pro integraci a migraci, o.p.s. (SIMI), Nová škola, o.p.s., Člověk v tísni, o.p.s., Rytmus – od klienta k občanovi, o.p.s., EDUin, o.p.s., ADRA, o.p.s., South East Asia - liaison, z.s. (InBáze, 2019, s. 50), Amnesty International Česká republika, z.s. a Organizace pro pomoc uprchlíkům (OPU). Je přirozené, že nejvíce organizací věnující se cizincům je soustředěno v hlavním městě Praha, avšak mnoho z těchto organizací má své pobočky i v dalších krajských městech. Uvedené organizace přispívají ke vzdělávání pedagogů v oblasti interkulturního vzdělávání různými formami vzdělávacích aktivit. Nejčastěji se jedná o semináře, vedené diskuse a debaty, akreditované kurzy. Některé organizace ke vzdělanosti a prosperitě interkulturních témat přispívají také publikováním odborných a metodických materiálů. Jednou z výrazněji takto působících je organizace InBáze, z.s., která je také jednou z prvních organizací působících v této oblasti vůbec (Dohnalová, 2019, s. 31). Dále META, o.p.s., Sdružení pro integraci a migraci, o.p.s. a také Člověk v tísni, o.p.s, jehož program Varianty se soustředí právě na vzdělávání pedagogických pracovníků a v rámci něhož mimo jiné bylo vydáno mnoho odborných a metodických publikací.

Cílem dalšího vzdělávání by měl být celoživotní rozvoj navazující na pregraduální přípravu. U pedagogů jde pak především o to, aby si aktualizovali své vědomosti a osvojovali si nové didaktické metody, reflektovali svůj pedagogický přístup v kontextu aktuálních přístupů, aby byla modifikována činnost učitelů v hodinách směrem k větší přínosnosti pro žáky. Aby toho bylo dosaženo, je důležité respektovat povahu dalšího vzdělávání učitelů, které je v mnoha ohledech specifické. Jedním z rysů dalšího vzdělávání učitelů je, že sami učitelé se ocitají v roli žáka. Proto je velice důležité, aby vzdělavatel působil spíše v roli facilitátora, který doprovází účastníky vzdělávacího kurzu a pouze facilite jejich rozvoj. Učitelé by měli mít aktivní roli ve vzdělávacím programu, jehož se účastní, aby neztráceli pocit, že mohou ovlivňovat vlastní profesionální rozvoj. Efektivní vzdělávací kurz by měl podporovat interakci mezi účastníky

a zasazovat školení do kontextu společenské praxe. Kromě toho by měl být intenzivní a podporovat neustálou kritickou reflexi mezi účastníky vzdělávání. Zda bude vzdělávací kurz úspěšný a učitelé v něm profesně vzrostou ovlivňují především dva faktory, samotný program kurzu a postoj učitele. Velkou roli při vzdělávání hraje motivace. Postoj učitele bude jiný, pakliže se účastní kurzu z jeho vnitřní motivace nebo byl k účasti donucen. Také záleží, jak a jestli ho profesní rozvoj někam posune v jeho kariéře, ať už vertikálně nebo horizontálně (Biasutti et al., 2021, s. 3 – 4).

Biassutti (Biasutti et al., 2019; Biasutti et al., 2021) s kolektivem autorů provedl v letech 2019 a 2021 výzkumy analyzující interkulturní vzdělávací akce pro učitele. Z těchto případových studií a rozhovorů s učiteli vyšlo, že dobré je, když jsou interkulturní vzdělávací akce zaměřené na konkrétní praktická témata, cílí na osvojení nových dovedností a sami učitelé mají již v průběhu kurzu možnost si je zkusit a zlepšit své učící techniky a metody. Pozitivně učitelé hodnotili kombinaci více metod, které byly především aktivizující. Stěžejní jsou také kompetence lektora, který by měl být profesionálem ve svém oboru, ale zároveň by měl být schopný navodit pozitivní atmosféru, udržet si zájem účastníků a v neposlední řadě by měl umět efektivně vést vzdělávací akci. Jako důležitá se dále ukázala skupinová dimenze vzdělávacích akcí, tj. že se vzdělávání odehrává ve skupině, nikoliv pouze formou individuálního vzdělávání. Učitelé sami zmiňovali, že je pro ně přínosné sdílení nápadů, zkušeností, příkladů dobré praxe, ale i skupinová diskuse a učení. Vytvoří se tím profesní komunita, která nabízí vzájemnou podporu. Kombinace individuální a skupinové dimenze vzdělávání má za výsledek, že učitelé nejen získají nové znalosti a osvojí si nové dovednosti, ale také kurz komplexně působí na jejich identitu (Biasutti et al., 2019, s. 3, 8 – 9; Biasutti et al., 2021, s. 3 – 4). Úskalím kurzů pak může být nedostatečný čas na diskusi, převažující teorie nad praktickými cvičeními nebo rozdílná úroveň znalostí účastníků (Biasutti, 2019, s. 9). Při realizaci vzdělávací akce pro učitele v oblasti interkulturního vzdělávání je proto dobré toto zohledňovat, aby bylo dosaženo požadovaných edukačních cílů.

V poslední kapitole teoretické části této práce byla představena podoba interkulturního vzdělávání, jejíž cílovou skupinou jsou učitelé. Důležitým poznatkem k charakteristice interkulturního vzdělávání učitelů základních škol je, že takové vzdělávání by mělo být započato již v rámci předprofesní přípravy učitelů a další rozvoj by měl být podporován v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále bude cíl práce naplněn skrz kvalitativní empirické šetření, kterému se budou věnovat následující dvě kapitoly.

6 Metodologie výzkumu

V následujících kapitolách bude popsáno, co je cílem mnou provedeného empirického výzkumu, a jakou výzkumnou otázkou se zabývá. Dále bude podrobněji popsán výzkumný design. Následně bude charakterizován výzkumný vzorek a v neposlední řadě budou uvedeny a charakterizovány metody sběru a organizace dat a metody jejich analýzy a interpretace.

6.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem práce je charakterizovat interkulturní vzdělávání učitelů základních škol. Pro naplnění cíle práce také skrze empirický výzkum byla formulovaná hlavní výzkumná otázka:

„Jak a díky čemu došlo u učitelů základních škol k rozvoji interkulturních kompetencí v kurzu *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*?“

Výzkumnou podotázkou je: „V čem byl kurz *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách* pro pedagogy základních škol, kteří kurz absolvovali, přínosný?“

Hlavní důvod k takto formulované výzkumné otázce je snaha uchopit interkulturní vzdělávání v celé jeho šíři a dojít k tomu, co byly klíčovými prvky ve zkoumaném vzdělávacím kurzu, které zapříčinily rozvoj interkulturní kompetence učitelů v celé jejich škále, tj. na rovině znalostí, dovedností i postojů. Výzkumná podotázka pak má přinést detailnější poznatky o tom, v čem konkrétně byl kurz pro učitele přínosný, a tudíž i jaká témata akcentují v rámci interkulturního vzdělávání.

6.2 Design výzkumu

S ohledem na uvedenou výzkumnou otázku, která má povahu komplexnějšího poznávání, je designem výzkumu zvolena případová studie. Ta je charakteristická svým celostním přístupem, „... jenž se snaží (...) zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění.“ (Mareš, 2015, s. 116). Navíc je případová studie považována za jednu z důležitých výzkumných strategií pro rozvoj pedagogických, a tudíž i andragogických, teorií (Mareš, 2015, s. 117).

Případová studie se řadí mezi kvalitativní výzkumné přístupy. Jedná se o výzkumný design, nikoliv samostatnou metodu. Pro realizaci případové studie bývá využíváno více výzkumných

metod a není vyloučeno, že některé metody mohou být primárně určené pro kvantitativní poznávání. Častěji jsou ovšem využívány metody kvalitativní jako je například pozorování, rozhovory a obsahová analýza dokumentů (Mareš, 2015, s. 116).

Charakteristické pro případovou studii je, že se zabývá především otázkami typu „jak“ a „proč“. Umožňuje badateli zachytit unikátní studovaný jev v kontextu reálného života, a díky různým typům dat lze dojít ke komplexnějšímu porozumění a interpretaci zkoumaného případu (Mareš, 2015, s. 117), přičemž se může jednat o jeden případ, tj. o individuální případovou studii nebo o studii s více než jedním případem, tj. mnohopřípadovou studii (*multiple-case study*) (Mareš, 2015, s. 120).

6.3 Charakteristika výzkumného případu

Pro naplnění cíle výzkumu je zvolen jako případ, tj. předmět zkoumání „vzdělávací kurz“. Konkrétněji je „vzdělávacím kurzem“ s ohledem na obor, jenž má tato práce rozvíjet, myšleno vzdělávací kurz pro dospělé. Vzhledem k časovým možnostem, a především rozsahu této práce se jedná o individuální případovou studii, kdy je k výzkumu vybrán pouze jeden případ.

Před výběrem konkrétního předmětu zkoumání byla formulována čtyři kritéria pro výběr případu, těmi jsou:

- a) Zaměření vzdělávacího kurzu – Musí se jednat o vzdělávací kurz věnující se interkulturní tematice.
- b) Cílová skupina vzdělávacího kurzu – Kurz musí být určen pedagogickým pracovníkům základních škol.
- c) Komplexnost – Cílem kurzu musí být komplexní rozvoj interkulturních kompetencí, nikoliv jen například rozvoj dílčí dovednosti.
- d) Dostupnost dat – Je potřeba, aby kurz byl evidován také v písemné podobě a druhá strana byla ochotná poskytnout data k výzkumu.

Po uvážení výše uvedených kritérií byl jako předmět výzkumu vybrán vzdělávací kurz *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*, který byl realizován neziskovou organizací InBáze, z.s. Detailněji bude kurz představen v kapitole 7.

6.4 Zdroje dat a metody jejich sběru

Sběr dat byl zahájen navázáním kontaktu s pracovníci InBáze, z.s., která souhlasila s poskytnutím potřebné dokumentace kurzu a sdílením kontaktů na účastníky *kurzu Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách* za účelem empirického výzkumu. Po předání kontaktů bylo osloveno pět osob (z celkových 22 účastníků), kteří spadali do kategorie „učitelé na základních školách“, aby tak bylo dosaženo bližší povahy poznání interkulturního vzdělávání u této cílové skupiny.

6.4.1 Rozhovory

Rozhovory byly jedním ze stěžejních zdrojů dat využitých v rámci případové studie. Jednalo se o polostrukturované rozhovory s předem formulovanými otevřenými otázkami (viz. příloha č.1), které byly v průběhu rozhovoru doplňovány dalšími otázkami na základě odpovědí respondentů. Rozhovory jakožto kvalitativní metoda sběru dat svou povahou nejlépe umožňují získat autentickou subjektivní výpověď, na základě níž může výzkumník lépe rozklíčovat, jak aktér vnímá zkoumanou realitu, jak se mu jeví, co si o ní myslí, jaký na něj má vliv. Pomocí rozhovorů lze získat popis minulé události, zkušenost, názor, prožívání či postoj (Novotná et al., 2019, s. 320).

Celkem bylo provedeno 5 rozhovorů, což byl maximální možný počet s ohledem na množství účastníků spadající do kategorie „učitelé na základních školách“. Jednalo se o pět žen, působících na čtyřech různých základních školách na území hlavního města Prahy. Všechny mají pedagogickou kvalifikaci a ve své práci jsou v každodenním kontaktu s dětmi. Zároveň mají zkušenost s prací s dětmi s odlišným mateřským jazykem (OMJ). O bližším pracovním profilu respondentek informuje tabulka 3.

Tabulka 3: Pracovní profil respondentek (vlastní výzkum, 2023)

Respondentka 1 (R1)	30 let zkušeností s učitelstvím, aktuálně pracuje ve školní poradně jako speciální pedagožka, dále vyučuje logopedii a češtinu pro žáky s OMJ
---------------------	---

Respondentka 2 (R2)	7 let zkušeností s učitelstvím, aktuálně pracuje jako učitelka ruštiny, vychovatelka a koordinátorka spolupráce s rodiči a žáky s OMJ
Respondentka 3 (R3)	11 let zkušeností s učitelstvím, aktuálně pracuje ve školní poradně jako speciální pedagožka, dále vyučuje předměty speciálně pedagogické péče žáky s OMJ, v přípravných třídách a na 1. i 2. stupni základní školy
Respondentka 4 (R4)	9 let zkušeností s učitelstvím, aktuálně pracuje jako zástupkyně ředitelky základní školy, dále je koordinátorkou práce s žáky s OMJ a vyučuje matematiku
Respondentka 5 (R5)	4 roky zkušeností s učitelstvím, aktuálně pracuje jako učitelka českého jazyka pro žáky s OMJ a jako učitelka anglického jazyka na 2. stupni základní školy

Čtyři rozhovory se uskutečnily osobně a jeden byl realizován online prostřednictvím platformy Zoom.³ Průměrná délka jednoho rozhovoru byla dvacet minut. Respondentky byly předem informovány o tom, že rozhovor bude využit pro výzkumné účely v rámci empirické části diplomové práce, že jejich výpovědi budou anonymizovány a přepis rozhovoru jim bude dán k dispozici ke korektuře. Rozhovory byly realizovány na základě udělení dobrovolného souhlasu respondentek. Vzor informovaného souhlasu je součástí příloh této práce (příloha č. 2).

Ke každému rozhovoru byl veden protokol o rozhovoru. V něm byly zaznamenány základní údaje o rozhovoru, jako je datum rozhovoru, délka rozhovoru, prostředí, ve kterém byl rozhovor veden a další vypozerované skutečnosti, které jsou součástí empirického pozorování, a mohou mít vliv na průběh rozhovoru, odpovědi respondenta i na výzkumníka. Mezi tyto skutečnosti například patří počet osob přítomných u rozhovoru, přerušení rozhovoru telefonáty, příchod další osoby aj., dále pak výzkumníkův dojem z respondenta i z průběhu rozhovoru (Novotná et al., 2019, s. 346). Během samotného rozhovoru byly zapisovány jen stručné poznámky, neboť

³ Pro provedení jednoho rozhovoru online formou jsem se rozhodla z důvodu snazšího zastižení respondentky.

rozhovory byly nahrávány. Ty byly následně přepsány, aby výpovědi respondentek mohly být použity k analýze. Ukázku z přepisu rozhovoru je součástí příloh této práce (příloha č. 3).

6.4.2 Institucionální zdroje dat

Druhým důležitým zdrojem dat jsou dokumenty vztahující se k přípravě, realizaci a evaluaci kurzu *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*. Konkrétně se jedná o Popis vzdělávacího programu, Informace pro účastníky a Závěrečnou zprávu z projektu „Inkluze Interkulturně 2“, jejíž dílčí aktivitou byl právě zkoumaný vzdělávací kurz *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*, a reflexní zprávy respondentek k jednotlivým blokům kurzu. Závěrečná zpráva kromě popisu přípravy a realizace vzdělávacího kurzu obsahovala také evaluaci kurzu, která byla realizována pracovníky InBáze, z.s. v průběhu i po skončení vzdělávacího kurzu. Metody, které k evaluaci využili, byly fokusní skupina, rozhovory, pozorování, obsahová analýza a dotazníkové šetření. Právě výstupy z jejich evaluace jsou cenným zdrojem k analýze v této případové studii, stejně tak jako reflexní zprávy účastníků. Ty byly nástrojem k reflexi a sumarizaci získaných poznatků z jednotlivých vzdělávacích bloků a byly sepisovány účastníky vždy po skončení jednoho studijního bloku. Obsahují tudíž osobní výpovědi účastnic o tom, jak hodnotí proběhlé přednášky a co si z nich odnáší do své praxe.

6.5 Metody analýzy a interpretace dat

Prvním krokem analytické části práce je přepis rozhovorů. Ty byly přepisovány způsobem doslovné transkripce. Taková transkripce umožňuje zaznamenat mluvené slovo do psaného textu se zachováním autenticity mluveného projevu, tj. se zanecháním nespisovných i slangových výrazů, nedořečených vět, přeřeknutí aj. (Novotná et al., 2019, s. 347). Přepsání rozhovorů umožňuje pracovat s odpověďmi respondentek jakožto s daty v psané formě, která můžeme podrobit obsahové analýze.

Cílem obsahové analýzy je porozumět datům, jež zprostředkovávají zkušenost aktérů, identifikovat témata, která tato data nesou, popsat je, identifikovat vztahy mezi nimi a s ohledem na situovanost zkoumaného jevu přinést poznatky o výzkumném problému (Novotná et al., 2019, s. 427 – 428). Dílčí kroky, kterými k tomuto cíli dojdeme, vedou přes segmentaci a kódování. Při analýze dat v případové studii je potřeba pracovat se všemi získanými údaji, z nichž identifikujeme nejvýznamnější aspekty a charakteristiky zkoumaného

případu. Toho lze dosáhnout například pomocí tabulky, do níž zachytíme četnosti výskytu různých kategorií (Mareš, 2015, s. 130 – 131). S ohledem na tyto analytické strategie byla zpracovávána také data v této případové studii. V první fázi analýzy byla provedená segmentace, tj. rozčlenění analyzovaného textu na dílčí části jednotek analýz. Jednotkou analýzy může být slovo, věta, odstavec, řádky, sloupce či jednotky tematické. Právě tematické jednotky bývají nejužívanější formou segmentace textu, neboť se může jednat o různě rozsáhlé celky textu, které pojednávají o jednom identifikovaném tématu, čímž si výzkumník připravuje text pro následné kódování. Stejně části textu přitom mohou patřit do více tematických segmentů (Novotná et al., 2019, s. 430). Také v této práci byly nejdříve analyzované texty rozděleny na tematické jednotky do osmi segmentů a následně bylo provedeno kódování.

Kódování je proces, v němž vytvořeným segmentům výzkumník přiděluje popisek, za účelem jejich charakterizace. Nejčastěji se segmenty kódují jedním podstatným slovem nebo slovním spojením. Technicky se jedná o to, pojmenovat segment slovem nebo slovním spojením, které bude dobře vystihovat obsah segmentu. Nedílnou součástí tohoto procesu je také analytická redukce, kdy konkrétní obsah abstrahujeme na abstraktnější úroveň tím, že mu přidělujeme jednoslovný „popisek“. To nám umožňuje data zestručnit a následně s nimi pracovat jako s kódy místo konkrétních dat. Data ve formě kódů můžeme dále třídit a hledat vzájemné souvislosti mezi nimi (Novotná et al., 2019, s. 430).

Pro kódování byly využity popisné a interpretativní kódy. Popisné kódy primárně zachytávají to, o čem daný tematický segment explicitně pojednává. Nepochází zde tudíž k abstrakci pojmů, ale spíše k zachycení sdělení delšího celku do jednoho vystihujícího kódu, který vychází z formulace, která byla použita v rámci segmentu. U interpretativních kódů naopak může být využit nový pojem k zakódování obsahu, který daný segment nese. Během kódování lze použít oba druhy kódů souběžně a jeden tematický segment může být označen více kódy najednou. Důležité proto je vést si seznam kódů a každý kód si definovat, aby v průběhu analýzy nedošlo k dezinterpretaci a pomíchání významů (Novotná et al., 2019, s. 432). V rámci této práce bylo formulováno celkem 11 kódů, které se vztahovaly k hlavní výzkumné otázce. Ty byly následně porovnávány a dávány do vztahů, přičemž mezi nimi byly rozeznány čtyři základní typy vztahů: příčinný, inkluzní, atribuční a podmínkový (Novotná et al., 2019, s. 440). Ukázkou kódování lze nahlédnout v přílohách (příloha č.3).

Ve finální fázi celého procesu práce s daty je důležité výsledky správně interpretovat. Při interpretaci výsledků je důležité mít na paměti, že data mohou být zatížena určitou formou

zkreslení. V takovém případě je ohrožena validita získaných výsledků. Proto je důležité před samotnou interpretací uvažovat, zda pozorované skutečnosti nejsou výsledkem jen pouhé shody náhod nebo zda nepodléhají zkreslení subjektivního vnímání ze strany výzkumníka (Mareš, 2015, s. 131). Právě proti subjektivismu a zajištění větší validity dat je dobré již při sběru dat pracovat s více zdroji, s více důkazy. Dále je žádoucí před zveřejněním popsaných výsledků dát zasvěcené osobě pročíst a okomentovat pracovní verzi případové studie (Mareš, 2015, s. 126). Interpretace pak může přinést určitou formu zobecnění výsledků, kdy na základě konkrétních údajů a faktů můžeme formulovat obecnější poznatky, které se potencionálně mohou vztahovat i na další možné případy (Mareš, 2015, s. 132).

Výzkumným designem pro empirickou část práce byla zvolena případová studie, neboť je vhodnou strategií pro rozšiřování andragogické teorie a nejlépe odpovídá povaze výzkumné otázky pro tuto práci, která usiluje o komplexnější poznání jevu. V následující kapitole bude již konkrétně představen zkoumaný případ a popsány výsledky případové studie.

7 Případová studie: Vzdělávací kurz *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*

Případová studie se věnuje analýze vzdělávacího kurzu *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*. V této části práce bude kurz představen detailněji, a především budou popsány výsledky, které přinesl kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo analyzovat, jak a díky čemu došlo u učitelů základních škol k rozvoji interkulturních kompetencí v kurzu *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*, a také v čem byl tento kurz pro pedagogy základních škol, kteří jej absolvovali, přínosný.

7.1 Představení případu

Vzdělávací kurz *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách* byl vybrán s ohledem na uvedená kritéria výběru (viz. kapitola 6.3). Kurz byl uskutečněn ve dvou turnusech, v roce 2020 a v roce 2021, v rámci čtyřletého projektu „Inkluze Interkulturně 2“, který vedla organizace InBáze, z.s. Ta je v České republice jednou z nejdéle působících neziskových organizací věnující se inkluzi cizinců (Dohnalová & Danyljuková, 2019, s. 30) a má velký podíl na osvětě v interkulturní tematice. Pod její záštitou bylo vydáno několik odborných publikací soustředící se na práci s cizinci a svými aktivitami neustále přispívá k rozvoji a vzdělávání v interkulturní práci.

Kurz *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách* byl zaměřen na vybrané aspekty interkulturní práce, jež mohou při své práci využívat i pedagogičtí pracovníci v mateřských, základních a středních školách, či další odborníci, kteří se věnují vzdělávacím i zájmovým aktivitám pro děti a mládež (Bejček & Vosecká Veselá, 2022, s. 7). Primární cílovou skupinou tohoto kurzu byli učitelé a další pedagogičtí pracovníci v MŠ, ZŠ a SŠ v Praze. Sekundární cílovou skupinou pak byli další pracovníci ve vzdělávání a dobrovolníci (Bejček & Vosecká Veselá, 2022, s. 34). Za oba turnusy kurz dokončilo celkem 22 osob, přičemž učitelé základních škol neměli na kurzu většinové zastoupení. Nejvíce účastníků bylo z oblasti mimoškolního a volnočasového vzdělávání (Bejček & Vosecká Veselá, 2022, s. 43).

Kurz byl akreditován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a byl pro účastníky zdarma. Byl v rozsahu 50 hodin teoretické výuky a 30 hodin odborné praxe. Teoretické hodiny byly rozděleny do dvou tematických modulů. První modul nazvaný „Interkulturní práce“ měl

29 hodin a sestával z následujících témat: Migrace a integrace (2 hodiny), Interkulturní práce v České republice (7 hodin), Základy poradenství a mediace (10 hodin), Interkulturní komunikace (6 hodin) a Komunitní tlumočení (4 hodiny). Druhý modul „Vzdělávání dětí a žáků s OMJ“ byl celkem na 21 hodin a tvořila ho tato témata: Legislativa, inkluze a inkluzivní vzdělávání. Klíčoví aktéři ve výchovně-vzdělávacím procesu (6 hodin), Proces začleňování dětí a žáků s OMJ v mateřských, základních a středních školách (9 hodin) a Psychologické aspekty migrace (6 hodin). Každé téma bylo vedeno jiným lektorem nebo dvojicí a trojicí lektorů. Účastníci po každém modulu měli psát reflexní zprávy, aby si ucelili výstupy z jednotlivých modulů. Po těchto dvou teoretických modulech následovalo plnění odborné praxe ve smluvených mateřských, základních či středních školách v rozsahu 30 hodin. Cílem praxe bylo upevnit si a prohloubit znalosti, které získali v rámci teoretické výuky. V průběhu praxe se účastníci zapojovali do interkulturních aktivit hostitelské organizace. Výstupem z praxe byla reflexní zpráva, kterou psali účastníci, aby došli k uvědomění a reflexi nabytých zkušeností (Bejček & Vosecká Veselá, 2022, s. 8 – 10).

První turnus kurzu, který se uskutečnil v časovém rozmezí od ledna 2020 do června 2020, byl kvůli pandemické situaci Covid-19 z větší části převeden do distanční formy a výuka byla realizovaná s využitím aplikace Zoom. Dodatečně byly pro distanční výuku vytvořené metodické pokyny. Témata, která vyžadovala prezenční účast posluchačů, neboť byla postavena na nácvicích, a odborná praxe byla realizovaná v prezenční formě po ukončení protipandemických opatření. Z tohoto důvodu se kurz o tři měsíce prodloužil oproti původnímu plánovanému harmonogramu. Druhý turnus kurzu se uskutečnil od srpna 2021 do listopadu 2021 a jeho výuka proběhla bez narušení epidemiologickými opatřeními v prezenční formě (Bejček & Vosecká Veselá, 2022, s. 41). Časem výuky byla středa odpoledne, pátek odpoledne a sobota celý den vždy v jednom týdnu, jedenkrát za měsíc.

Stěžejní pro výběr tohoto vzdělávacího kurzu jako předmětu případové studie pro tuto práci bylo, že se kurz věnoval komplexnímu rozvoji interkulturních kompetencí, ke kurzu byla vedena podrobná dokumentace popisující přípravu, realizaci i evaluaci vzdělávacího kurzu *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách* a organizace InBáze, z.s. byla ochotná data poskytnout k empirické analýze. Souhlas s využitím dat i jmenováním organizace v této práci je doložen v přílohách (příloha č. 4).

7.2 Popis výsledků případové studie

Zde si představíme hlavní výsledná zjištění, ve vazbě na výzkumné otázky této práce. Nejdříve budou popsány kódy, jež se vztahují k hlavní výzkumné otázce, a vztahy mezi nimi. Následně budou představeny přínosy kurzu *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*, které reflektují respondentky v rozhovorech k této případové studii.

7.2.1 Jak a díky čemu došlo u učitelů základních škol k rozvoji interkulturních kompetencí?

Z empirického šetření vzešlo celkem deset kódů, které dohromady přináší odpověď na to, jak a díky čemu došlo u učitelů základních škol k rozvoji interkulturních kompetencí v kurzu *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*. Kódy a vztahy mezi nimi znázorňuje schéma č. 6.

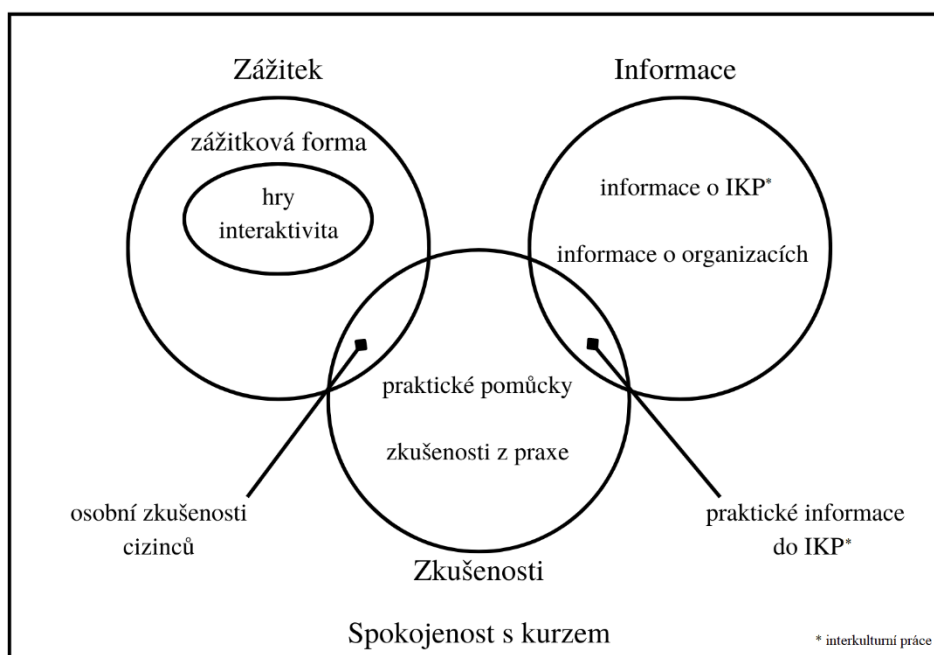


Schéma 6: Kódy a vztahy mezi nimi (vlastní výzkum, 2023)

Ukazuje se, že jedním ze stěžejních faktorů, který pozitivně ovlivnil rozvoj interkulturních kompetencí učitelů je celková *spokojenost s kurzem*. Ze strany účastníků převládalo kladné hodnocení kurzu, a to i přes to, že se kurz musel několikrát adaptovat na měnící se podmínky způsobené pandemií covid. Účastníci hodnotili kurz jako velice dobře organizačně zvládnutý, byli spokojeni s komunikací i materiálně-technickým zajištěním kurzu. Je nutné tudíž

poznámenat, že všechny tyto uvedené vlastnosti kurzu přispěly k tomu, že účastníci kurz dokončili a mohlo tak u nich dojít k rozvoji interkulturních kompetencí.

Další faktory, které měly vliv na rozvoj interkulturních kompetencí pedagogických pracovníků, můžeme rozdělit do třech hlavních kategorií: *zážitek*, *zkušenosti* a *informace*. Kategorie se v některých kódech překrývají, vytváří tak dohromady kompaktní celek, který má za následek, že u učitelů základních škol došlo k rozvoji interkulturních kompetencí. V následujících odstavcích budou jednotlivé kategorie představeny detailněji.

První kategorie „*zážitek*“ je tvořena čtyřmi kódy: *zážitková forma*, *hry*, *interaktivita* a *osobní zkušenosti cizinců*. Opakovaně bylo zmíněno, že právě díky zážitkové a interaktivní formě teoretických lekcí učitelky vnímaly, že si z těchto hodin „něco odnáší“. Díky psychologickým hrám, dramatizaci, řešení modelových situací nebo sdílení osobních zkušeností cizinců přítomných na kurzu si účastnice odnášely nejen vědomosti, ale také zážitky, které pro mnohé z nich byly nové a formující. Měly příležitost si na vlastní kůži zakusit, jak se v určitých situacích může cizinec cítit, což proměňovalo jejich pohled na danou realitu, ale postupně i celkový postoj k cizincům a lidem s různými odlišnostmi.

„Někdy nás i překvapili, zaskočili něčím, že tam paní začala třeba mluvit rusky. A říkala, že takhle se cítí cizinec, když přijde poprvé do hodiny a ničemu nerozumí.“ (R1)

„V základech poradenství se mi velmi líbily ukázky z praxe, kde jsme si vyzkoušeli různé role v celém procesu pomoci a začlenění dětí OMJ. Byla jsem v roli pozorovatele, kde jsem mohla sledovat reakce ostatních. To mi přineslo nový pohled na celou věc.“ (R4)

„Hry vedly k novému pohledu na sebe i lidi kolem. Přijetí jejich odlišnosti.“ (R1)

Nedílnou součástí formujícího zážitku byly také osobní zkušenosti cizinců. Někteří z nich byli pozváni do hodin jako hosté, ale mnoho jich také bylo mezi účastníky i lektory a organizátory kurzu. Docházelo tak ke sdílení nejen na hodinách, ale i v rámci neformálních konverzací během kurzu. To, že lidé s OMJ byli součástí jak lektorského a organizačního týmu, tak mezi účastníky, bylo vítáno jako pozitivní prvek, neboť tak docházelo k přirozenému prolínání kultur a zkušeností, které byly autentické, a mimovolně tak tito členové také působili na rozvoj interkulturní citlivosti učitelů.

„Bylo tam více národností, takže jsme mohli studovat společně a získávat ty informace od daných cizinců. ... Určitě pro mě to přínosné bylo, protože tam přesně vidím, jak to může být obtížné právě pro ty lidi s OMJ.“ (R3)

„Díky tomu, že tam byli i ti, kteří se sem takhle přistěhovali, že jsme se zabývali tím tématem do hloubky, tak jsem si toho žáka dokázala více představit, a čím musí procházet.“ (R4)

„Ale nejvíc vždycky oceňuju tu osobní zkušenost než už tu teorii. Takže když ti lidé byli z praxe a měli co předat, nějaké osobní podklady, co nevyčtete v žádném článku. A často to byli i cizinci.“ (R1)

Právě osobní zkušenosti cizinců jsou prvkem, který v účastnících zanechal silný dojem, ale přinesl jim kontakt s realitou a praxí a umožnil jim získat nové zkušenosti. Jedná se tudíž o spojující kód, který lze zařadit i do druhé kategorie „zkušenosti“. Do této kategorie řadíme další tři kódy a těmi jsou: *praktické pomůcky*, *zkušenosti z praxe* a *praktické informace do interkulturní práce*. Zkušenosti účastníci nabírali po celou dobu kurzu. Nešlo jen o druhou část bloku kurzu, kdy účastníci vykonávali odborné praxe, ale mnoho praktických zkušeností mohli získat už v první části kurzu během teoretických modulů. Právě díky tomu, že teoretické lekce byly pojaty převážně zážitkovou a interaktivní formou, tak už během nich si účastníci mohli vyzkoušet mnoho situací z praxe a osvojit si nové dovednosti. Jednalo se například o lekci tlumočení, v níž si účastníci zkoušeli konkrétní postupy, jak se v určité situaci zachovat. V jiné lekci simulovali schůzku s rodiči, kde se učili vést strukturovaný rozhovor a trénovali si, jak s rodiči komunikovat a jak jim některé věci sdělovat.

Nabývání nových zkušeností neprobíhalo jen skrz praktická cvičení a vykonávání odborné praxe, ale také díky sdílení a přejímání zkušeností z praxe od ostatních. Takové zkušenosti tam přinášeli nejen lektori, kteří dle slov účastnic byli odborníci na dané téma a zkušenosti měli, ale ke sdílení docházelo svévolně i mezi účastníky. *„Společně jsme si vyměňovali naše zkušenosti a poznatky na daná témata.“ (R1)* S ohledem na toto se tudíž ukázalo jako velice přínosné, že účastnická skupina byla heterogenní, tj. byla tvořena pedagogickými pracovníky z různých škol a praxí. Stejně bylo ale také to, že na jednotlivá témata se lektori střídali, a tím přinášeli do kurzu rozmanité úhly pohledu a rozličné zkušenosti.

„... zadruhé tam byli lidi, kteří dělali ten kurz, tak to jsou profesionálové a odborníci v tom, nejen teoreticky, ale určitě mají i velkou praxi ve svém oboru. A to bylo zajímavý, že to pokaždé bylo jiné, jiné zkušenosti, jiné možnosti toho...“ (R2)

„To je pravda, že to mě taky naučili na kurzu, zkusit ty rodiče k tomu přivést nějak jinak a udělat nějaké takové neformální setkání a zjistit, jak se mají. ... Nabídnout trochu jiný přístup. ... A možná i o tom, že neexistuje právě jenom jeden přístup.“ (R4)

Dále jako užitečné a rozvíjející reflektovaly účastnice praktické ukázky pomůcek. Jednalo se o simulaci konkrétních pomůcek, které lze využívat v interkulturní práci na školách, s nimiž byly seznámeny, a mohly jejich funkčnost vyzkoušet přímo během lekcí. *„...Ta aktivita a praktické pomůcky ... takovéto věci mi pomohly, že to šlo použít.“ (R2)* Rozvíjející na tom bylo právě to, že tento typ poznání nezůstal jen u teoretického seznámení, ale jednalo se o konkrétní nástroje, které si mohly vyzkoušet, naučily se s nimi pracovat, a proto je následně dle svého uvážení mohly zařadit do vlastní interkulturní činnosti na školách. Ze zmíněných praktických pomůcek šlo např. o návod, jak vést strukturovaný rozhovor s rodiči, či různé didaktické pomůcky využitelné při práci s žáky s OMJ.

„Paní ředitelka z mateřské školky, která pokaždé měla obrovitánský kufr a tam byly různé knihy, hry, pomůcky, který používá v každodenní praxi s dětma s cizinci.“ (R2)

Nejednalo se ale pouze o materiální pomůcky, ale také o odkazy na didaktické webové portály, kde je možné stáhnout materiály na učení, nebo jiné informační webové stránky, které učitelkám následně usnadnily interkulturní práci. To ocenily zejména když začali v únoru roku 2022 přicházet do škol ukrajinští uprchlíci a bylo potřeba pomoci s jejich integrací do českého školního systému.

„... Už jsem věděla, jak to začalo na naší škole [pozn. příchod ukrajinských uprchlíků], kam se můžu obrátit, na koho se můžu obrátit v případě, že když nebudu mít třeba zkušenosti nebo pomůcky nebo informaci, která mi bude chybět. Protože dříve, když vznikaly podobné situace, před tím kurzem, jsem nevěděla kam běžet, ... když přicházeli třeba rodiče, ... já jsem jim neuměla některé věci vysvětlit a nevěděla jsem, kam je poslat. Takže teď už vím, kam je poslat nebo kde vyhledat tu informaci, nebo jak jim poskytnout pomoc.“ (R2)

Ukázalo se, že stěžejním a rozvíjejícím obsahem vzdělávacího kurzu tudíž bylo předávání praktických informací využitelných v interkulturní práci na školách. Díky nim docházelo u účastníků k rozvíjení zkušeností a současně spolu s dalšími dvěma kódy „praktické informace do interkulturní práce“ tvoří třetí kategorii kódů, která je nazvaná „informace“. Do této skupiny řadíme dále „informace o interkulturní práci“ a „informace o organizacích“, které pracují s cizinci nebo jsou nějak jinak zapojeny do procesu integrace. Díky kontaktům na další

organizace získali účastníci přehled o tom, kam se mohou obrátit v případě, že potřebují pomoc nebo radu, nebo kde seženou didaktické a jiné materiály užitečné pro interkulturní práci. Mimo jiné jim to přineslo možnost dále se v těchto tématech rozvíjet.

„Seznámila jsem se s Metou [pozn. nezisková organizace META o.p.s.], byla jsem na několika jejích seminářích potom, takže to bylo velmi užitečné.“ (R1)

„Nevěděla jsem, co všechno nezisková organizace může udělat, a že vůbec existuje taková přesně nezisková organizace, která má tyhle ty členy, kteří se dají takhle zaměstnat na tuhle práci. To jsem hodně použila a pořád toho využívám. A pak jsem to využila i na to, že jsem se tam zapojila do projektů InBáze na celý školní rok, co se týče žáků s OMJ a celý minulý školní rok až do tohoto září nám probíhal Program z bedýnky a Multikulturní výchova, takže to jsem tím pádem přenesla sem na školu. Celý rok jsme se v podstatě všichni vzdělávali, jak s cizinci pracovat.“ (R4)

V neposlední řadě součástí kurzu byly přednášky, které přinášely teoretické poznatky o tématech spojených s interkulturní prací, migrací a integrací cizinců. Díky těmto přednáškám si účastníci nejen rozšířili teoretické znalosti, ale i povědomí o tom, jaké všechny instituce jsou do procesu integrace zapojeny, jak s nimi mohou spolupracovat a jaká legislativní opatření jsou s tím spojena. To učitelům poskytlo výhodu pro některé další činnosti v rámci interkulturní práce. Konkrétně tento přínos reflektuje Respondentka 1: *„Jednak jsem se hodně seznámila s tou tematikou, s těma lidmi, a pak se nám to hlavně hodilo ten rok, ... protože když se píše projekt nebo se shání různé materiály, tak se člověk velmi dobře orientuje v tom, když už vím, co je všechno za tím.“*

7.2.2 Přínosy kurzu Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách pro učitele základních škol

Vstupní znalosti i zkušenosti jednotlivých účastníků se lišily, proto i odpovědi respondentek na to, co konkrétně si z kurzu odnáší do své praxe, byly rozdílné. V některých bodech se výpovědi respondentek shodovaly, zároveň však každá reflektovala za přínos trochu něco jiného. Aby nedošlo k přílišnému zkreslení dat, které mají výrazně kvalitativní povahu, bude odpověď na výzkumnou podotázku zodpovězena skrze výpovědi jednotlivých respondentek.

Jedním z hlavních přínosů, který si *respondentka 1* z kurzu odnáší, je tolerantnější pohled. Sama reflektovala, že se díky kurzu naučila přistupovat k lidem s odlišnou národností s větším

pochopením. Díky většímu nahlédnutí do procesu integrace a možnosti vyzkoušet si, jaké je to být v roli cizince, si v průběhu kurzu uvědomila, že ve své praxi na žáky a rodiče s OMJ nemůže spěchat, neboť oni řeší často úplně jiné otázky než jen ty týkající se školy. Z praktických věcí oceňuje, že se díky kurzu kompletně naučila dělat práci, která spadá do role interkulturního pracovníka. A byť jí nyní na své škole není, tak je schopná pomoci kolegovi, který tuto činnost vykonává. Jednalo se například o lekci tlumočení a překladatelství nebo přednášku o migraci, či osobní zkušenosti cizinek, které respondentce 1 pomohly změnit postoj a naučit se nové dovednosti. Mezi přínosy uvádí také navázání nových kontaktů s kolegy z jiných škol, se kterými je v příležitostném spojení dodnes, a v případě potřeby společně sdílí zkušenosti, rady a praktická doporučení do interkulturní práce.

Respondentka 2 vidí přínos kurzu zejména v tom, že na něm získala konkrétní tipy a rady na materiály, didaktické pomůcky, webové portály, aktivity a hry, které může využít ve své praxi. Velice také oceňuje navázání kontaktů, ke kterým během kurzu došlo. Opakovaně již tak mohla využít pomoc některých organizací nebo kolegyň, se kterými se na kurzu seznámila. V neposlední řadě jí kurz rozvinul v oblasti komunikačních dovedností a legislativních znalostí. Po absolvování kurzu se cítí mnohem kompetentnější v pomoci rodičům a žákům s OMJ a nabyté znalosti a dovednosti opakovaně ve své praxi využívá.

Respondentka 3 narážela na problém, že skupina účastníků byla velice různorodá, a stejně tak i informace, které byly na kurzu poskytovány, byly často limitovány neznalostí některých účastníků. Mnoho z toho, co bylo na kurzu probíráno, ona už znala ze své praxe. Proto pro ni největším přínosem na kurzu bylo navázání kontaktů a možnost ucelit si poznatky, které o interkulturní práci měla. „*Spoustu těch informací znám a vím, takže spíše to bylo nějaké osvětlení.*“ (R3) I přesto dokázala vyzdvihnout jako přínosné a nové pro její praxi demonstraci pomůcek využitelných v interkulturní práci a nácvik komunikace s rodiči žáků s OMJ.

Oproti tomu pro *respondentku 4* byl kurz mnohem více rozvíjející, a to jak po kognitivní, tak po afektivní stránce. Zmiňuje, že jí kurz naučil myslet jako cizinec, „... *jako kdybych žila v jiné zemi. Představit si tu svoji pozici, protože myslím, že až do té doby jsem pořád nevěděla, co to všechno znamená.*“ (R4) Podobně jako respondentka 1, i ona uvádí, že díky sdíleným zkušenostem cizinců v kurzu se pak dokázala lépe vžít do jejich situace a uvědomit si, co vše musí ve spojitosti s integrací řešit, „... *že to není jenom o tom vzdělávání, že jim musím pomoci ještě nějak jinak, pokud to jde.*“ (R4) Také oceňuje, že jí kurz připravil na jednání s rodiči a dozvěděla se o některých kulturních rozdílnostech, které do té doby neznala. V neposlední

řadě i ona jako velice přínosnou zmiňuje možnost navázání nových kontaktů a rozšíření povědomí o tom, kde může hledat pomoc a na koho se může obrátit v případě potřeby.

Respondentka 5 narážela na časovou bariéru, tedy na odstup mezi dobou realizace kurzu a tohoto výzkumného šetření. Zmiňovala, že je pro ni obtížnější si vybavit, co přesně se v kurzu dělo a co si z něj odnáší. Navíc se jí hůře rozlišovalo, v čem konkrétně ji rozvinul samotný kurz a co následně ve své interkulturní činnosti zjistila a zlepšila díky praxi, která s příchodem ukrajinských uprchlíků byla intenzivní. Nakonec uvedla, že jí kurz dal základní tematický rozhled, pomohl ji zorientovat se v interkulturní práci, získat praktické tipy a materiály, a to ji pomohlo následně během práce na její škole. „*Díky tomu kurzu jsem trošku měla nadhled, jak to může fungovat, co všechno člověk potřebuje, jak komunikovat s rodiči a všechny tyhle možný věci, ... bylo toho hodně.*“ (R5)

Nabytí těchto znalostí, rozvoj nových dovedností, získání nových zkušeností a v neposlední řadě i zážitkové působení kurzu mělo za výsledek to, že účastníci získali širší povědomí o interkulturní práci a došlo u nich k dovednostnímu i afektivnímu rozvoji. Byly to tedy především zážitky, zkušenosti a informace, které ovlivnily rozvoj interkulturních kompetencí u pedagogických pracovníků. Kombinace těchto složek vzdělávacího kurzu zapříčinila, že se účastníci zorientovali a rozvinuli v interkulturní práci a po absolvování tohoto kurzu mohou vykonávat interkulturní činnost na svých školách daleko kompetentněji.

7.3 Diskuse

Cílem výzkumné části této práce bylo analyzovat to, jak a díky čemu došlo k rozvoji interkulturních kompetencí učitelů základních škol. Záměrem tudíž bylo pomocí výzkumného designu případové studie zodpovědět výzkumnou otázku: *Jak a díky čemu došlo u učitelů základních škol k rozvoji interkulturních kompetencí v kurzu Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách?*

Výzkumnou metodou byla zvolená obsahová analýza dokumentů, vztahujících se ke kurzu a jeho evaluaci, a rozhovorů, které byly dodatečně realizované v rámci empirického šetření této práce. Kvalitativní polostrukturované rozhovory tak, jak se uskutečnily, dávaly prostor detailněji vyzpovídat cílovou skupinu této práce, tj. učitele základních škol. Díky tomu bylo podrobněji zjištěno, jak byl kurz *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách* přínosný právě pro učitele základních škol, a díky čemu u nich došlo k rozvoji

interkulturních kompetencí. Tyto zvolené metody empirického šetření přinesly dostatek dat k zodpovězení výzkumných otázek.

Jako limit výzkumu se ukázal „faktor času“ a to hned ve dvou rovinách. Tou první je fakt, že rozhovory k této práci se konaly pro některé respondentky i s dvouletým odstupem od skončení kurzu, což některým respondentkám působilo potíže při vybavování si informací týkajících se kurzu. Tato skutečnost by se dala při dalším šetření vyřešit například tím, že by před rozhovory byl respondentům poskytnut popis kurzu, aby si připomněly, co vše bylo náplní kurzu. Případně by respondenti mohli před rozhovorem zaznamenat průběh kurzu na časovou osu, čímž by si nejen vybavili, co se na kurzu uskutečnilo, ale také by mohli zaznamenat stěžejní okamžiky kurzu. Druhá oblast, v níž „faktor času“ limitoval výzkum, byla způsobena časovou vyčerpáním učitelek. V průběhu celého školního roku jsou učitelé velmi vyčerpáni, tudíž bylo reálné si s respondentkami domluvit pouze jeden rozhovor. Uskutečnit druhý rozhovor, v němž by bylo možné se doptat na některé skutečnosti, se ukázalo jako nemožné. Při dalším výzkumu s touto cílovou skupinou je důležité mít na paměti, že pro lepší zastižení učitelů na setkání je stěžejní sledovat časový harmonogram školního roku, protože například v období konce pololetí bylo téměř nemožné učitelky zastihnout a domluvit si s nimi rozhovor.

Výsledky, které vzešly z obsahové analýzy dokumentů a rozhovorů s účastnicemi kurzu do velké míry korespondují s tím, co uvádí teorie o rozvoji interkulturních kompetencí. V teoretické části práce vývojové modely ICC poukazují na to, že pro rozvoj interkulturních kompetencí je nutné působit na postoje jedince, rozšiřovat jeho všeobecné kulturní znalosti, rozvíjet komunikační dovednosti, učit se zvládat konflikty a prohlubovat empatii (Kostková, 2013a, s. 44). Pro budování empatických vztahů a učení se interkulturně korektnímu jednání je zapotřebí vstupovat do kontaktu s odlišnou kulturou, hovořit spolu a vytvářet společné zážitky (Hubená, 2014). Výsledky případové studie ukázaly, že také tyto komponenty byly součástí kurzu a účastníci je reflektovali jako podstatné pro jejich rozvoj. Právě kombinace zkušeností nabytých skrz sdílení a osobní kontakt s cizinci, informace rozšiřující povědomí nejen o interkulturní práci, ale i odlišných kulturách, a zážitky získané praxí, hrami a dalšími aktivitami v kurzu zapříčinily, že u pedagogů došlo k rozvoji interkulturních kompetencí na úrovni postojů, znalostí, dovedností i povědomí. Kurz tak, jak se uskutečnil, působil na všechny dimenze interkulturních kompetencí, jak je formuluje Fantiniho obecný model (Alhendi et al., 2022, s. 5; Kostková, 2013a, s. 33; Fantini, 2000, s. 28).

Hlavní výzkumný cíl byl navíc doplněn o výzkumnou podotázku: „V čem byl kurz *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách* pro pedagogy základních škol, kteří kurz absolvovali, přínosný?“. Ta umožnila zohlednit subjektivní přínos kurzu *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách* pro zúčastněné pedagožky. I přesto, že tyto poznatky nelze zobecnit, mohou sloužit jako inspirace a podněty k dalšímu uvažování nad obsahem interkulturního vzdělávání.

Kvalitativní šetření, které bylo v rámci empirické části práce zrealizováno, nelze nekriticky považovat za obecně platné. Limity zobecnění lze sledovat v kvalitativní povaze dat. Případová studie však umožňuje dojít k dílčímu zobecnění, kdy se postupuje od konkrétního případu k obecnějším, případně lze na základě faktů daného případu generovat nové teorie (Mareš, 2015, s. 132). Výsledky této případové studie tak dávají prostor k dalšímu výzkumnému šetření ať už kvalitativní nebo kvantitativní povahy. Závěrem lze konstatovat, že případová studie přináší praktickou ukázkou toho, jak lze realizovat interkulturní vzdělávání v praxi, a tím přispívá do mozaiky poznání o interkulturním vzdělávání učitelů základních škol, které je hlavním tématem této práce.

Závěr

Cílem této práce bylo charakterizovat interkulturní vzdělávání učitelů základních škol. To je realizováno jako součást pregraduální přípravy budoucích učitelů, a pak následně v rámci dalšího vzdělávání. Jejich další vzdělávání se může odehrávat organizovaně na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo v jiných vzdělávacích institucích, které jsou akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Takové vzdělávání mají pedagogičtí pracovníci ze zákona povinné. Nebo může mít podobu samostudia a informálního učení z každodenních situací.

Interkulturní vzdělávání má za cíl komplexně rozvíjet člověka, aby byl schopný budovat a rozvíjet vzájemné vztahy mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritou. Proto by interkulturní vzdělávání mělo být zaměřeno na rozvoj všech komponent interkulturních kompetencí. Ty jsou tvořeny znalostmi a porozuměním, dovednostmi, postoji a povědomím. Rozvoje interkulturních kompetencí lze dosáhnout různými metodami. Nejčastěji je během interkulturního vzdělávání využívána diskuse, brainstorming, skupinové vyučování, projektové učení, práce s příběhy, divadelní metody a hry. Z empirického výzkumu realizovaného v této práci vyplynulo, že k rozvoji interkulturních kompetencí u učitelů došlo zejména díky kombinaci zážitků, zkušeností a informací, které jim byly ve vzdělávacím kurzu předány a zprostředkovány. Ukázalo se, že pro komplexní rozvoj dospělého, je právě vytváření nových zážitků stěžejním prvkem, který mu pomůže nejen osvojit si nové dovednosti a získané znalosti ověřit v praxi, ale především působí také na jeho afektivní profil a formuje tak jeho postoje. Pojem interkulturní citlivost nám objasňuje, že nestačí, aby interkulturní vzdělávání probíhalo pouze na rovině znalostí a dovedností, ale k adaptaci na prožívání odlišného je zapotřebí právě transformovat také své postoje.

Naplnění cíle této práce bylo dosahováno skrz teoretické poznatky o kultuře, interkulturalitě a multikulturalitě, informacemi o interkulturních kompetencích a interkulturní práci, až po představení interkulturního vzdělávání v obecné rovině i v kontextu vzdělávání učitelů. Druhou cestou k uskutečnění cíle práce bylo empirické šetření, jehož výzkumným designem byla případová studie, v rámci níž byla provedena analýza vzdělávacího kurzu *Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách*. Pomocí obsahové analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka: *Jak a díky čemu došlo u učitelů základních škol k rozvoji interkulturních kompetencí v kurzu Základy*

interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách? To spolu s poznatky z teoretické části dotváří hlavní cíl této práce, tj. charakteristiku interkulturního vzdělávání učitelů základních škol. Zde je nutné poznamenat, že vzhledem k rozsahu této práce a kvalitativní povaze dat nelze hovořit o tom, že by interkulturní vzdělávání bylo charakterizováno komplexně. Bylo však nabídnuto souhrnné seznámení s tím, čeho se interkulturní vzdělávání týká, a poznatky z této práce lze využít k dalšímu rozvoji vědění o interkulturním vzdělávání učitelů. Pro další výzkum v oblasti interkulturního vzdělávání učitelů se nabízí zabývat se například vlivem organizačně-technického zajištění kurzu na úspěšnost dokončení kurzu, a potažmo tak umožnění rozvoje interkulturních kompetencí. Nebo zkoumat provázanost jednotlivých prvků „zážitek“, „zkušenost“ a „informace“ a jejich vliv na rozvoj interkulturních kompetencí. Zajímavé by také bylo podívat se na vztah motivace a rozvoje interkulturních kompetencí nebo délku pedagogické praxe a její roli v rozvoji interkulturních kompetencí.

Na závěr nezbyvá než zdůraznit, že učitelé se v současné době ve školách ocitají v multikulturním prostředí a s žáky-cizinci přichází každodenně do kontaktu. Navíc téma multikulturalismus a interkulturalismus lze vztáhnout nejen na skupinu lidí s OMJ, ale také na kultury různých dalších minoritních sociálních skupin. Proto se ukazuje jako důležité věnovat tomuto tématu pozornost i v budoucnu, podporovat rozvoj interkulturního vzdělávání učitelů a přispívat tak k budování tolerantnějšího a solidárnějšího prostředí nejen ve školách, ale potažmo i v celé společnosti.

Literatura a zdroje

Alhendi, O., Lengyel, P., Balogh, P., & Tóth, J. (2022). Psychometric Properties of Intercultural Competences in a Central European Context. *Sustainability*, 14(12). Citováno dne 18. října 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/su14127502>

Anthias, F. (2011). Intersections and Translocations: New Paradigms for Thinking about Cultural Diversity and Social Identities. *European Educational Research Journal*, 10(2), 204-217. Citováno dne 22. září 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.2.204>

Arsal, Z. (2015). The examination of courses in the teacher education programs in terms of multicultural education. *Journal For Multicultural Education*, 9(4), 263-275. Citováno dne 4. listopadu 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/JME-11-2014-0035>

Bejček, J. M., & Vosecká Veselá, B. (2022). *Inkluze Interkulturně 2: Závěrečná zpráva z projektu*. InBáze.

Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social Sustainability and Professional Development: Assessing a Training Course on Intercultural Education for In-Service Teachers. *Sustainability*, 11(5). Citováno dne 7. srpna 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/su11051238>

Biasutti, M., Concina, E., Frate, S., & Delen, I. (2021). Teacher Professional Development: Experiences in an International Project on Intercultural Education. *Sustainability*, 13(8). Citováno dne 7. srpna 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/su13084171>

Buryánek, J. (Ed.). (2002). *Interkulturní vzdělávání. Člověk v tísní*. Citováno dne 11. dubna 2022. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/interkulturni-vzdelavani-1045pub>

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257. Citováno dne 10. dubna 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>

ČR. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Citováno dne 26. října 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

ČTK. (2022). ČSÚ: Žáků v ZŠ za deset let přibylo asi o pětinu, zvýšil se počet cizinců. Citováno dne 26. října 2022. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/csu-zaku-v-zs-za-deset-let-pribylo-asi-o-petinu-zvysil-se-pocet-cizincu/2249948>

Dohnalová, E., & Danyluková, M. (2019). Vývoj interkulturní práce v ČR. In *Interkulturní práce s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem v mateřských a základních školách* (s. 30-32). InBáze. Citováno dne 25. října 2022. Dostupné z: https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/01/interkulturni_prace_web.pdf

Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318. Citováno dne 11. září 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/berj.3080>

- Faltýn, J. (2005). *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK a Člověk v tísní. Citováno dne 4. října 2022. Dostupné z: https://www.clovekvtsni.cz/teoreticka-vychodiska-multikulturni-andragogiky-91pub?_ga=2.180494119.1691517117.1649626730-2004096676.1649626727
- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *Report By The Intercultural Communicative Competence Task Force*, 25-42. Citováno dne 1. března 2023. Dostupné z: <https://agustinazubair.files.wordpress.com/2013/04/6-developing-intercultural-competence1.pdf>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal Of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. Citováno dne 21. října 2022. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická Orientace*, 20(4), 27-47. Citováno dne 15. října 2022. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1016>
- Hladík, J. (Ed.). (2006). Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích pedagogů. In I. Brtnová Čepičková, *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí* (s. 8-13). PF UJEP.
- Hubená, B. (2014). Interkulturní kompetence: proč ji potřebujeme a jak ji zvyšovat. Citováno dne 18. října 2022. Dostupné z: <https://www.psychologon.cz/component/content/article/8-pravy/296-interkulturni-kompetence-proc-ji-potrebujeme-a-jak-ji-zvysovat>
- InBáze. (2019). *Interkulturní práce s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem v mateřských a základních školách*. Citováno dne 1. prosince 2022. Dostupné z: <https://inbaze.cz/publikace-a-metodicke-materialy/>
- Jiroutová, M. (2020). Počty cizinců na školách. Citováno 26. října 2022. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>
- Kostková, K. (2013a). Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. *Orbis Scholae*, 7(1), 29-47. Citováno dne 6. října 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.24>
- Kostková, K. (2013b). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Masarykova univerzita. Citováno dne 22. listopadu 2022. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/99>
- Košťáková, S. (2009). Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů?. *Pedagogická Orientace*, 19(3), 121-127. Citováno dne 4. listopadu 2022. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1264>
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279-291. Citováno dne 4. listopadu 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1047621032000135186>
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142. Citováno dne 6. ledna 2023. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212>

- Milani, M., & Portera, A. (2021). Intercultural Education and Competences at School. *Profesorado, Revista De Currículo Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 49-67. Citováno dne 5. října 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21527>
- Moree, D. (2008). *How teachers cope with social and educational transformation: struggling with multicultural education in the Czech classroom*. EMAN. Citováno dne 10. dubna 2022. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/46703499_How_Teachers_Cope_with_Social_and_Educational_Transformation
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Portál.
- Moree, D. (2019). Práce s interkulturními tématy. In InBáze z.s., *Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem od základních škol* (s. 7-18). Citováno dne 15. října 2022. Dostupné z: <https://inbaze.cz/publikace-a-metodicke-materialy/#zaclenovani>
- Moree, D., & Bittl, K. -H. (2007). *Dobrodružství s kulturou: transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem.
- Moree, D., & Varianty. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou*. Člověk v tísní. Citováno dne 25. října 2022. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/content/nez-zacneme-s-multikulturni-vychovou>
- Morvayová, P. (Ed.). (2006). Vymezení role terciálního vzdělávání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení. In I. Brtnová Čepičková, *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí* (s. 56-63). PF UJEP.
- Morvayová, P., & Moree, D. (2009). *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Člověk v tísní.
- Murphy, R. F. (1998). *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Sociologické nakladatelství. Citováno dne 1. března 2023. Dostupné z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:72e09f10-bb99-11e2-b6da-005056827e52?page=uuid:da98bd40-d610-11e2-bc4c-001018b5eb5c>
- MŠMT. (b.r.). *Cizinci: Vzdělávání*. Citováno dne 26. října 2022. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani
- Nakládalová, P. (2012). *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy* [Disertační práce, Univerzita Palackého Olomouc]. Citováno dne 11. listopadu 2022. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/project/School-Assessment-and-Self-assessment>
- Národní institut dalšího vzdělávání. (2019). Citováno dne 2. prosince 2022. Dostupné z: www.nidv.cz
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková Jantulová, M. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- NSP. (2017). Interkulturní pracovník. Citováno dne 26. října 2022. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/interkulturni-pracovnik>
- Ogay, T., & Edelman, D. (2016). 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal Of Teacher Education*, 39(3), 388-400. Citováno dne 21. září 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160>

OSN. Všeobecná deklaráce lidských práv (1948). Citováno dne 1. března 2023. Dostupné z: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/czech-cesky>

Palaščáková, D. (2014). *Formování profese interkulturní pracovník/pracovnice: Zahraniční zkušenosti, praxe a vzdělávání v ČR*. In Báze, z.s. Citováno dne 26. října 2022. Dostupné z: <https://interkulturniprace.cz/co-je-interkulturni-prace/publikace-o-interkulturni-praci/>

Průběžné počty ukrajinských dětí v českých školách. (2022). Citováno dne 5. listopadu 2022. Dostupné z: msmt.cz/ministerstvo/novinar/prubezne-pocty-ukrajinskych-deti-v-ceskych-skolach

Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Portál. Citováno dne 21. září 2022. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/interkulturni-psychologie-951280/#>

Roubal, J. (Ed.). (2010). Gestalt terapie. In Z. Vybíral & J. Roubal, *Současná psychoterapie* (s. 164-194). Portál. Citováno dne 1. března 2023. Dostupné z: <https://gestaltstudia.cz/sites/gestaltstudia.cz/files/doc/roubal-gestalt-kapitola-soucpst.pdf>

Szczurek-Boruta, A. (2016). The condition of teachers and their preparation for work, implications of intercultural education in Poland. *The New Educational Review*, 44(2), 211-219. Citováno dne 4. listopadu 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.17>

UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO, Education Sector. Citováno dne 4. října 2022. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada. Citováno dne 15. října 2022. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/kompetence-ve-vzdelavani-990329/#>

Seznam zkratek

ČR – Česká republika

ICC – interkulturní komunikační kompetence (anglicky Interculatural communicative competence)

IKP – interkulturní práce

MKV – multikulturní výchova

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

NPI ČR – Národní pedagogický institut České republiky

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

UNESCO – Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (anglicky United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Seznam schémat a tabulek

Schéma 1: Fantiniho obecný model ICC (Kostková, 2013a, s. 36)	18
Schéma 2: Pyramidový model ICC (Kostková, 2013a, s. 39).....	19
Schéma 3: Model komponent ICC (Kostková, 2013, s. 40)	20
Schéma 4: Spirála rozvoje ICC (zpracováno podle Kostková, 2013, s. 44)	20
Schéma 5: Vývojový model interkulturní senzitivity (Kostková, 2013, s. 44).....	22
Schéma 6: Kódy a vztahy mezi nimi (vlastní výzkum, 2023)	52
Tabulka 1: Interkulturní kompetence absolventů učitelství (Hladík, 2006, s. 9)	38
Tabulka 2: Webové portály využitelné při interkulturním vzdělávání (zpracováno podle InBáze, 2019, s. 50).....	40
Tabulka 3: Pracovní profil respondentek (vlastní výzkum, 2023)	45

Seznam příloh

Příloha č.1: Otázky pro rozhovor.....	70
Příloha č. 2: Vzor informovaného souhlasu.....	71
Příloha č. 3: Ukázka kódování.....	73
Příloha č. 4: Informovaný souhlas o využití názvu organizace.....	74

Příloha č.1: Otázky pro rozhovor

- 1) Co se Vám vybaví, když si vzpomenete na vzdělávací program Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách?
- 2) Proč jste se na tento kurz přihlásila? (Co Vás k tomu vedlo?)
- 3) Co jste si z kurzu odnesla do Vaší praxe? (V čem myslíte, že Vás kurz posunul, rozvinul?)
- 4) Co hodnotíte jako nejpřínosnější na kurzu? A proč?
- 5) Jaké prvky kurzu pro Vás byly nejužitečnější? Vnímala jste u nich, že Vás nejvíce rozvíjí? A proč tomu tak bylo?
- 6) Jak Vás kurz připravil zvládat aktuální interkulturní práci na Vaší škole?
- 7) Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla k tomuto tématu sdílet?
- 8) Poslední otázka se vztahuje k Vaší pozici na škole. Co je náplní Vaší práce? Působíte na 1./2. stupni? Jakou máte kvalifikaci?

Informovaný souhlas

Pro výzkumný projekt: Případová studie vzdělávacího programu Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách

Období realizace: 2022/2023

Řešitelka projektu: Michaela Kolářová

Vážená paní,

obracím se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném šetření, jehož cílem je zjistit jak a díky čemu došlo u účastníků vzdělávacího programu Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách k rozvoji interkulturních kompetencí a interkulturních dovedností. Výzkumným designem k dosažení vytyčeného cíle byla zvolena případová studie v rámci, které budou provedené polostrukturované rozhovory s předem vytyčenými otevřenými otázkami. Rozhovor bude trvat zhruba 30 minut. Účast na výzkumu je dobrovolná a neplyne z ní finanční ani jiná odměna. Zároveň z účasti na výzkumu pro Vás nevyplynou žádná rizika, odpovědi ve výzkumu budou anonymizované a přepis rozhovoru Vám bude dán k dispozici ke korektuře. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení účastníka výzkumu

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Osobní údaje (sociodemografická data) účastníka výzkumu budou v rámci výzkumného projektu zpracovány v souladu s nařízením Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 ze

dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (dále jen „nařízení“).

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

.....

Podpis

V Praze dne:

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu: **Michaela Kolářová**

.....

Podpis

Příloha č. 3: Ukázka kódování

seznam kódů + definice	kódy	tvrzení
<p>spokojenost s kurzem</p> <p>> výřoky vyjadřující spokojenost s kurzem</p>	spokojenost s kurzem	<p>účastníci byli spokojeni s organizací a materiálně-technickým zajištěním kurzu</p> <p>spokojenost s lektorským týmem i s jejich pojetím výuky</p> <p>dobře připravené, nikdy nic neodpadlo (R1)</p> <p>velmi příjemní pracovníci, kteří byli v InBázi, a velmi dobrá komunikace s nimi (R1)</p> <p>bylo perfektně zorganizované a super (R2)</p>
<p>zážitková forma</p> <p>> tvrzení, že něco během přednášek zažívali</p>	<p>podoba přednášek (inter)aktivita</p> <p>zážitková forma</p>	<p>Přednáška byla zábavná a interaktivní, což je vždy pro praxi velmi důležité.</p> <p>Hodně to bylo interaktivní. (R1) Takže to bylo takovou i hrovou formou, což oceňuji, to je příjemné. (R1)</p> <p>Někdy nás i překvapili, zaskočili něčím, že tam paní začala třeba mluvit rusky. A říkala, že takhle se cítí cizinec, když přijde poprvé do hodiny a ničemu nerozumí. (R1)</p> <p>Hodně po nás chtěli nějakou skupinovou práci. (R1)</p> <p>Libily se mi skupinové aktivity Dana Moree... Je zastáncem zážitkové pedagogiky, která i mně pomáhá v praxi s dětmi, kde nejde jen o prostý přenos informací, ale citový zážitek. Hry vedly výuku za pomoci vhodných lektorských technik (přednes informací s následným ověřováním předaných informací a prostorem k diskusi</p> <p>Problématicku přednášeli lidé z praxe, kteří byli odborně fundovaní, zajímavým interaktivním způsobem. (R1)</p> <p>A to bylo zajímavé, že to pokládá bylo jiné, jiné zkušenosti, jiné možnosti toho... (R2)</p> <p>nejvíc to, jak jsme měli tu aktivitu, nebo jak tam různé... Ta aktivní část, jak jsme se tam snažili nějaký situace vytvořit osobně a jako takové to divadlo (R2)</p> <p>ještě psychologické hry ... Tam jsme dělali, jak se to řešne správně scénky (R2)</p> <p>jak jsme měly psychologické situace, které jsme tam hrály, zkoušely, které by mohly vzniknout nebo samozřejmě už byly, protože koučka Dana Moree ona to zažila a my jsme modelovali ta aktivity a praktické pomůcky ... takoveto věci mi pomohly, že to šlo použít. (R2)</p> <p>Klíčová akce – Zde jsme si jako skupina vyzkoušeli různé pozice aktérů ve vzdělávacím procesu, což byl nový a zajímavý pohled. Praktické cvičení mi umožnilo vidět, co dělá dobře a zároveň, kde m</p> <p>V základech poradenství se mi velmi líbily ukázky z praxe, kde jsme si vyzkoušeli různé role v celém procesu pomoci a začlenění dětí OMJ. Byla jsem v roli pozorovatele, kde jsem mohla sledovat reak</p> <p>Techniky, když opravdu už jsme si něco zažívali na vlastní kůži, takže teď jako první věc si třeba vzpomenu na tlumočení. Když nás učili tlumočit... (R5)</p> <p>Pak tam si pamatuju, vzpomínám byla i jako schůzka s rodiči, jak vlastně komunikovat s rodiči, co s nima dělat, jak jim některé věci vysvětlovat, a tak dále. Takže opravdu to byly takové ty věci prakt</p>
<p>hra</p> <p>> tvrzení, že něco hráli</p>	hra	<p>jak jsme měly psychologické situace, které jsme tam hrály, zkoušely, které by mohly vzniknout nebo samozřejmě už byly, protože koučka Dana Moree ona to zažila a my jsme modelovali ta aktivity a praktické pomůcky ... takoveto věci mi pomohly, že to šlo použít. (R2)</p>
<p>interaktivita</p> <p>> tvrzení, že se nějak zapojovali</p>	informace	<p>co mi zatím bylo nejvíc užitečné byly informace o interkulturní práci, odkazy na stránky a organizace kde můžu najít pomoc jako např. tlumočnicka a video o tom jak taková práce interkulturního prac</p> <p>sem se hodně seznámila s tou tematikou (R1)</p> <p>když se píše třeba projekt nebo se shání různé materiály, tak se člověk velmi dobře orientuje v tomhle tom, když už vím, co je všechno za tím. (R1)</p> <p>pro účastníky byly velmi užitečné praktické informace o interkulturní práci a dalších nástrojích využitelných k podpoře dětí s OMJ i školy, kde se tyto děti vzdělávají</p> <p>nejpříjemnější ... informace, kde hledat informace (R2)</p> <p>odkazy na web stránky, kde by oni mohli stáhnout materiál k učení a tak dále, co jsem obdržela za informace během kurzu, takže to jim a mě hodně pomohlo. (R2)</p> <p>nejpříjemnější byla ...a informace, kde hledat informace ... Teď už vím, kam běžet s problémy... a způsob vyhledávání a dostávání informací (R2)</p> <p>Takže prostě už jsem věděla, jak to začalo na naší škole, kam se můžu obrátit, na koho se můžu obrátit v případě, že když nebudu mít třeba zkušenosti nebo pomůcky nebo informaci, která</p> <p>Dozvěděla jsem se ... informace, na které jsem se i zpětně koukala, nějaké webové portály, kde tedy nás seznámili, at už je to inkluzivní škola a podobně. Člověk dostal prostě informace, které dále m</p> <p>Tam byla třeba zajímavá ta komunikace s těmi rodiči, to si pamatuju, tak strukturovaný rozhovor, jak věst, aby to pro ty rodiče s odlišným mateřským jazykem nebyl takový problém. (R3)</p>
<p>informace o IK práci</p> <p>> výřoky, že dostávali informace o IK práci</p>	informace info o IK práci	<p>co mi zatím bylo nejvíc užitečné byly informace o interkulturní práci, odkazy na stránky a organizace kde můžu najít pomoc jako např. tlumočnicka a video o tom jak taková práce interkulturního prac</p> <p>sem se hodně seznámila s tou tematikou (R1)</p> <p>když se píše třeba projekt nebo se shání různé materiály, tak se člověk velmi dobře orientuje v tomhle tom, když už vím, co je všechno za tím. (R1)</p> <p>pro účastníky byly velmi užitečné praktické informace o interkulturní práci a dalších nástrojích využitelných k podpoře dětí s OMJ i školy, kde se tyto děti vzdělávají</p> <p>nejpříjemnější ... informace, kde hledat informace (R2)</p> <p>odkazy na web stránky, kde by oni mohli stáhnout materiál k učení a tak dále, co jsem obdržela za informace během kurzu, takže to jim a mě hodně pomohlo. (R2)</p> <p>nejpříjemnější byla ...a informace, kde hledat informace ... Teď už vím, kam běžet s problémy... a způsob vyhledávání a dostávání informací (R2)</p> <p>Takže prostě už jsem věděla, jak to začalo na naší škole, kam se můžu obrátit, na koho se můžu obrátit v případě, že když nebudu mít třeba zkušenosti nebo pomůcky nebo informaci, která</p> <p>Dozvěděla jsem se ... informace, na které jsem se i zpětně koukala, nějaké webové portály, kde tedy nás seznámili, at už je to inkluzivní škola a podobně. Člověk dostal prostě informace, které dále m</p> <p>Tam byla třeba zajímavá ta komunikace s těmi rodiči, to si pamatuju, tak strukturovaný rozhovor, jak věst, aby to pro ty rodiče s odlišným mateřským jazykem nebyl takový problém. (R3)</p>
<p>praktické informace do IK práce</p> <p>> výřoky, kdy dostávali praktické informace do vykonávání IK práce (do praxe)</p>	praktické info do IK práce	<p>odkazy na web stránky, kde by oni mohli stáhnout materiál k učení a tak dále, co jsem obdržela za informace během kurzu, takže to jim a mě hodně pomohlo. (R2)</p> <p>nejpříjemnější byla ...a informace, kde hledat informace ... Teď už vím, kam běžet s problémy... a způsob vyhledávání a dostávání informací (R2)</p> <p>Takže prostě už jsem věděla, jak to začalo na naší škole, kam se můžu obrátit, na koho se můžu obrátit v případě, že když nebudu mít třeba zkušenosti nebo pomůcky nebo informaci, která</p> <p>Dozvěděla jsem se ... informace, na které jsem se i zpětně koukala, nějaké webové portály, kde tedy nás seznámili, at už je to inkluzivní škola a podobně. Člověk dostal prostě informace, které dále m</p> <p>Tam byla třeba zajímavá ta komunikace s těmi rodiči, to si pamatuju, tak strukturovaný rozhovor, jak věst, aby to pro ty rodiče s odlišným mateřským jazykem nebyl takový problém. (R3)</p>

Příloha č. 4: Informovaný souhlas o využití názvu organizace

INFORMOVANÝ SOUHLAS O VYUŽITÍ NÁZVU ORGANIZACE

pro účely výzkumného projektu diplomové práce

Interkulturní vzdělávání učitelů základních škol

Tímto souhlasím se zveřejněním názvu organizace InBáze, z.s. a relevantních poskytnutých informací při zpracování výzkumu, jenž je součástí magisterské diplomové práce Michaely Kolářové. Byl/a jsem informován/a o cíli diplomové práce a souhlasím se zveřejněním výsledků této studie.


.....
Podpis

Barbora Hanzalová
Specialistka vzdělávacích kurzů
InBáze, z.s.

V Praze dne 25.1.2023