

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta

Interkulturní kompetence vysokoškolského učitele

Disertační práce

Mgr. Markéta Šemberová

Doktorský studijní program: Pedagogika
Školitel: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

PALACKÝ UNIVERSITY IN OLOMOUČ
Faculty of Education

Intercultural competence of a university teacher

Dissertation thesis

Mgr. Markéta Šemberová

Doctoral study programme: Education
Supervisor: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala samostatně a uvedla veškeré prameny a literaturu.

V Olomouci dne _____

Poděkování

Děkuji své školitelce, PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za odborné vedení mé práce, za poskytování cenných rad v průběhu zpracování disertační práce a po celou dobu mého studia a zároveň také za trpělivost, kterou projevovala v průběhu našich konzultací. Poděkování patří též mému kolegovi, Mgr. et Mgr. Michalu Mrázkovi, Ph.D., za odbornou pomoc při statistickém zpracování dat. Rovněž děkuji všem kolegům z Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci za jejich participaci na výzkumných šetřeních, podporu a cenné rady. V poslední řadě bych ráda poděkovala za možnost realizovat část výzkumu také na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

ABSTRAKT

V disertační práci se zaměřujeme na problematiku interkulturní kompetence vysokoškolského učitele. V rámci teoretické části disertační práce jsou definovány pojmy kultura a její dimenze, multikulturalismus, interkulturalismus, kompetence, interkulturní kompetence a student z odlišného sociokulturního prostředí. V empirické části disertační práce jsou uvedeny výsledky předvýzkumných šetření zaměřených na vnímání hodnoty vzdělání u studentů z odlišného sociokulturního prostředí, následně posouzení těchto studentů ze strany jejich vyučujících. Na základě výsledků bylo možné navrhnout řešení pro zefektivnění této interakce, jimž je rozvoj interkulturní kompetence na straně vysokoškolských učitelů. Následuje hlavní výzkum disertační práce smíšeného designu qual→quan, v jehož rámci si klademe za cíl konstruovat model interkulturní kompetence, který by byl aplikovatelný pro české vysokoškolské prostředí. V kvalitativní části disertační práce je pozornost soustředěna na zjištění, analýzu a interpretaci potřeb vysokoškolských učitelů na konstrukci modelu interkulturní kompetence. Odpovědi respondentů z kvalitativní části slouží jako základna pro tvorbu výroků v části kvantitativní, kde za výzkumný nástroj byla zvolena Q-metodologie. Na základě výsledků bylo možné konstruovat model interkulturní kompetence, který je však nutné dále zkoumat a ověřovat.

Klíčová slova: kultura a její dimenze, interkulturalismus, multikulturalismus, kompetence, interkulturní kompetence, zahraniční student, smíšený design, polostrukturované rozhovory, Q-metodologie.

ABSTRACT

The dissertation thesis is focused on the issue of intercultural competence of a university teacher. The theoretical part of the dissertation defines the terms culture and its dimensions, multiculturalism, interculturalism, competences, intercultural competences and students from different socio-cultural backgrounds. The empirical part of the dissertation presents the results of preliminary research focused on the perception of the value of education among students from different socio-cultural backgrounds, followed by the assessment of these students by their teachers. Based on the results, it was possible to propose solutions to streamline this interaction, which is the development of intercultural competence on the part of university teachers. The main research of the dissertation of mixed design qual → quan follows this, in which we aim to construct a model of intercultural competence that would be applicable to the Czech university environment. In the qualitative part of the dissertation, the identification, analysis and interpretation of the needs of university teachers in the construction process of a model of intercultural competence is researched. The answers of the respondents from the qualitative part serve as a basis for the creation of statements in the quantitative part, where the Q-methodology was chosen as a research tool. Based on the results, it was possible to construct a model of intercultural competence, which, however, needs to be further researched and verified.

Keywords: culture and its dimensions, interculturalism, multiculturalism, competences, intercultural competences, foreign student, mixed design, semi-structured interviews, Q-methodology.

Obsah

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE.....	12
1. KULTURA A JEJÍ DIMENZE	13
<i>1.1 Multikulturalismus</i>	16
1.1.1 Komunitaristický multikulturalismus	18
1.1.2 Liberální (univerzalistický) multikulturalismus	19
1.1.3 Kritika komunitaristického a univerzalistického pojetí multikulturalismu	20
1.1.4 Česká „multikulturní“ společnost.....	20
<i>1.2 Interkulturalismus</i>	23
1.2.1 Paradigmata interkulturních společností dle Boucharda	24
1.2.2 Základní charakteristiky interkulturalismu dle Boucharda.....	26
1.2.2.1 Majoritní a minoritní dualita.....	26
1.2.2.2 Interakce	27
1.2.2.3 Princip harmonizace: Občanská zodpovědnost	27
1.2.2.4 Integrace a identita.....	28
1.2.2.5 Prvky ad hoc priority pro majoritní společnost	28
1.2.2.6 Společná kultura	29
1.2.2.7 Hledání ekvilibria	29
2. KOMPETENCE	30
<i>2.1 Kompetence učitele</i>	32
2.1.1 Kompetence vysokoškolského učitele.....	33
2.1.2 Kompetence učitele na základních a středních školách.....	36
3. INTERKULTURNÍ KOMPETENCE UČITELE	41
3.1 <i>Interkulturní kompetence dle Spitzberga</i>	43
3.2 <i>Interkulturní kompetence dle Byrama</i>	45
3.3 <i>Interkulturní kompetence dle Deardorffové</i>	48
3.4 <i>Diskutované oblasti interkulturní kompetence</i>	50
3.4.1 Pocit cizosti, neznámosti a základní atribuční chyba	50
3.4.2 Stereotypy	51
3.4.3 Předsudky	53
3.4.4 Diskriminace, role akulturace a adaptace a vyučující jako mediátor	55

3.5	<i>Interkulturní komunikace</i>	57
3.6	<i>Interkulturní senzitivita</i>	60
4.	STUDENT Z ODLIŠNÉHO SOCIOKULTURNÍHO PROSTŘEDÍ	64
4.1	<i>Vysokoškolský student</i>	64
4.2	<i>Odlišné sociokulturní prostředí</i>	65
4.3	<i>Sociální a akademická integrace studentů</i>	66
4.4	<i>Etnická identita zahraničních studentů a její vliv na interakci mezi studentem a učitelem</i>	68
4.4.1	Odlišné vnímání autority a role učitele.....	68
4.4.2	Motivace studentů.....	69
4.4.3	Přístup ke studiu	70
4.4.4	Rodina a etnický původ	70
4.4.5	Víra a vzdělávání	71
4.4.6	Odlišný pohled vyučujících na zahraniční studenty aneb „ideální student“ ...	71
4.5	<i>Shrnutí teoretické části</i>	73
	EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE	76
5.	PŘEDVÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ DISERTAČNÍ PRÁCE	77
5.1	Student z odlišného sociokulturního prostředí	77
5.1.1	Hodnota vzdělání pohledem zahraničních studentů na Univerzitě Palackého v Olomouci	77
5.1.1.1	Výzkumný vzorek	78
5.1.1.2	Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat.....	78
5.1.1.3	Výsledky výzkumného šetření.....	78
5.1.2	Opora zahraničních studentů na Univerzitě Palackého v Olomouci ve věře	81
5.1.2.1	Výzkumný vzorek	81
5.1.2.2	Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat.....	81
5.1.2.3	Výsledky výzkumného šetření	82
5.1.3	Studenti generace 1.5 ve Velké Británii	84
5.1.3.1	Výzkumný vzorek	84
5.1.3.2	Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat.....	85
5.1.3.3	Výsledky výzkumného šetření	85
5.2	Interakce vysokoškolského učitele s interkulturní skupinou studentů	89
5.2.1	Výzkumný vzorek.....	90
5.2.2	Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat	90
5.2.2.1	Výsledky úvodních otázek	90
5.2.2.2	Analýza Likertovy škály	91

5.2.2.3 Analýza otevřených odpovědí	94
5.2 Závěr předvýzkumných šetření.....	96
6. KVALITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU DISERTAČNÍ PRÁCE.....	98
6.1 Cíle kvalitativního výzkumu	98
6.2 Výzkumný vzorek.....	98
6.3 Výzkumný nástroj.....	98
6.4 Průběh kvalitativního výzkumu.....	99
6.5 Interpretace výsledků kvalitativní části výzkumu	99
6.6 Závěr kvalitativní části výzkumu: Tvorba pre-modelu interkulturní kompetence založeného na výsledcích kvalitativní části	102
7. KVANTITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU DISERTAČNÍ PRÁCE	104
7.1 Cíle a hypotézy kvantitativní části	104
7.2 Výzkumný vzorek.....	105
7.3 Výzkumná metoda a distribuce	106
7.4 Průběh kvantitativního výzkumu.....	111
7.5 Závěr empirické části: Navržení modelu interkulturní kompetence	145
8. DISKUZE NAD VÝSLEDKY EMPIRICKÉ ČÁSTI DISERTAČNÍ PRÁCE, JEJÍ LIMITY A PŘÍNOSY	148
8.1 Shrnutí plnění teoretických cílů práce.....	148
8.2 Shrnutí plnění empirických cílů práce.....	151
8.3 Limity výzkumu	155
8.4 Přínos disertační práce pro oblast pedagogiky.....	156
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	157
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	169
SEZNAM GRAFŮ	170
SEZNAM TABULEK.....	171
SEZNAM PŘÍLOH	172

Úvod

V disertační práci se zaměřujeme na interkulturní kompetenci vysokoškolského učitele. Zvolené téma považujeme v českém pedagogickém prostředí za aktuální a práce reflektuje potřebu vybavit vysokoškolské učitele příslušnými znalostmi, dovednostmi a postoji, které mají za cíl zefektivnit výuku heterogenní skupiny studentů.

Na úvod je nutné konstatovat, že vysoké školy a univerzity čelí neustále se zvyšujícímu počtu zahraničních studentů, kteří do České republiky přicházejí jak za krátkodobým studijním pobytem, tak za bakalářským, magisterským či doktorským studiem. Tento nárůst studentů lze sledovat ve statistikách Českého statistického úřadu, který uvádí, že například v roce 2000 byl celkový počet studentů pocházejících z ciziny zapsaných do prezenčního studia 7 014, z toho v rámci magisterského studijního programu 4 971. V roce 2020 byl celkový počet studentů z ciziny zapsaných do studia na úrovni terciárního vzdělávání 50 121, z toho 10 611 do navazujícího magisterského studijního programu. Podle téhož zdroje pochází převážná většina těchto studentů ze Slovenska a zemí bývalého Sovětského svazu, dále pak ze zemí jako jsou Velká Británie, Řecko, Španělsko a asijské země. Tito studenti mají odlišná očekávání od studia, požadavky i přístup ke studiu, což může způsobit komplikace nejen během vzdělávacího procesu, ale i v interakci a vzájemném pochopení mezi učitelem a studentem. V zahraničí, zejména v zemích s dlouholetou tradicí ve vzdělávání cizinců (Nizozemí, Velká Británie, Belgie, Německo, Spojené státy), se k zefektivnění této heterogenní interakce a vzájemného pochopení využívá modelů interkulturní kompetence, interkulturní senzitivity a interkulturní komunikace. Tuto realitu považujeme v disertační práci za inspirativní, a domníváme se, že i v České republice je nutné vysokoškolské učitele na výuku v heterogenních skupinách studentů připravit. Domníváme se, že je důležité tuto interkulturní interakci prozkoumat, identifikovat výhody a úskalí, které výuka v heterogenním prostředí učitelům přináší a navrhnout řešení pro zefektivnění této interakce a adekvátní připravenost na takovou výuku. Aby bylo možné takové řešení navrhnout, stanovujeme si hlavní cíl disertační práce, kterým je **konstruovat model interkulturní kompetence, který by byl aplikovatelný v českém pedagogickém prostředí**. K dosažení hlavního cíle disertační práce si stanovujeme cíle teoretické části a empirické části.

Cílem teoretické části disertační práce je definovat klíčové pojmy, kterými jsou multikulturalismus, interkulturalismus a kompetence vysokoškolského učitele. Po terminologickém ukotvení klíčových pojmů následuje kapitola, v níž předkládáme a vysvětlujeme tři existující modely interkulturní kompetence a demonstrujeme aspekty, které interkulturní kompetenci mohou ovlivnit, například pocit cizosti, neznámosti, základní atribuční chyba, stereotypy a předsudky, diskriminace a role akulturace. V poslední kapitole teoretické části je pozornost věnována studentovi z odlišného sociokulturního prostředí a jeho etnické identitě. Vysvětlujeme, že etnická identita studenta má přímý vliv na jeho vnímání autority učitele či na motivaci a přístup ke studiu. Zmiňujeme také vliv etnického původu, rodiny a víry, které mohou nepřímo ovlivnit interakci studentů v heterogenním prostředí a jejich akademickou či sociální integraci.

Cílem empirické části je zjistit, analyzovat a interpretovat požadavky a potřeby vysokoškolských učitelů pro tvorbu modelu interkulturní kompetence. Empirická část disertační práce je v první řadě založena na výsledcích dvou etap předvýzkumných šetření, které sloužily k hlubšímu pochopení stanovené interakce mezi studenty z odlišného sociokulturního prostředí a tuzemskými vyučujícími. Druhou, stěžejní částí, je výzkum založený na smíšeném designu qual→quan. V rámci **kvalitativní části** uvádíme výsledky polostrukturovaných rozhovorů s vysokoškolskými učiteli, pomocí nichž jsme zjišťovali jejich představy o pojmech interkulturní kompetence, interkulturní sensitivita a interkulturní komunikace. **Kvantitativní část** je založena na Q-metodologii. Respondentům bylo předloženo 60 tvrzení, z nichž stejný počet výroků byl vztažen ke kognitivní, afektivní a dovednostní složce interkulturní kompetence. Výsledkem analýzy je výčet preferovaných výroků z každé složky interkulturní kompetence, které učitelé považují za klíčové pro práci v heterogenní skupině.

Hlavní přínos disertační práce pro teorii pedagogiky a praxi spočívá zejména v rozšíření informovanosti v oblasti interkulturního a multikulturního vzdělávání. V teorii pedagogiky mohou poznatky disertační práce sloužit jako informační zdroj ve výuce předmětů souvisejících s danou problematikou. V praxi může být navržená konstrukce modelu interkulturní kompetence součástí výše zmíněné výuky, dále však může být využitelná v dalším vzdělávání akademických pracovníků.

Teoretická část disertační práce

Tématem disertační práce je interkulturní kompetence vysokoškolského učitele. V teoretické části si klademe za cíl vymezit pojmy multikulturalismus a multikulturní výchova, dále pojmy interkulturalismus a interkulturní výchova. Je nutné podotknout, že v české odborné literatuře dochází velmi často k záměně těchto dvou pojmů, případně jsou užívány jako synonymní vyjádření. V rámci disertační práce se však ztotožňujeme s odlišným vymezením obou pojmů, a proto je budeme oddělovat. V textu se dále soustředíme na terminologické vymezení pojmů souvisejících se záměrem disertační práce, tedy kompetence a kompetence vysokoškolského učitele, dále také kompetence učitele na základních a středních školách, které však slouží pouze jako inspirativní část. Klíčovou částí teoretického ukotvení disertační práce se stává vymezení pojmu interkulturní kompetence, který nahlížíme pomocí tří zahraničních modelů, dále interkulturní komunikace a interkulturní senzitivity. Po terminologickém ukotvení základních aspektů ovlivňujících interkulturní kompetenci překročíme k vymezení pojmu student z odlišného sociokulturního prostředí, a zejména aspektů, které výuku zahraničních studentů mohou ovlivnit na základě odlišností dané diverzitou a heterogenním složením studijní skupiny.

Teoretická část disertační práce slouží jako základ pro část empirickou. V rámci teoretické části čerpáme z domácí, ale zejména zahraniční odborné literatury, článků v odborných periodících, v encyklopediích a naučných slovnících. Zahraniční odborná literatura je stěžejním zdrojem poznání, a to z toho důvodu, že pojem interkulturní kompetence není v české pedagogické literatuře tolik znám a popsán. Pro plné pochopení cizojazyčných termínů a teoretických poznatků uvádíme český překlad, který je autentickým překladem autorky této práce. V rámci sběru informací jsme volili metodu klasifikační a vztahové analýzy, což jsou metody, které umožňují uspořádání a objasnění jevů a vztahů mezi nimi k hlubšímu pochopení celkového kontextu.

1. Kultura a její dimenze

Vzhledem k zaměření této disertační práce považujeme za přínosné nejprve definovat pojem kultura. Jedním z nejvýznamnějších autorů a sociologů je v této oblasti Tylor (1871, s. 1), který píše, že: „*Kultura, neboli civilizace... je složitý celek, jenž zahrnuje vědění, víru, umění, právo, morálku, obyčeje a jiné schopnosti a návyky, získané člověkem jako příslušníkem společnosti.*“ Podle sociologického slovníku (Petrušek, 1996) však kultura není založena jen na duchovních hodnotách, ale lze ji dělit na hmotnou a nehmotnou. Do nehmotné kultury pak spadají právě duchovní a axiologické aspekty, kdežto do kultury hmotné řadíme výtvořiny lidské práce.

Obecně lze tedy konstatovat, že každá kultura či společnost se vyznačuje svými charakteristickými znaky, které ji definují. Antropologové se domnívají, že všechny společnosti řeší obdobné základní problémy, lišit se však může způsob jejich řešení. Na základě tohoto předpokladu se snažili vědci rozklíčovat, které aspekty jsou napříč kulturami totožné. Jedním z těchto autorů je Hofstede (1991, 2001), který píše o kulturních dimenzích. Dimenzi popisuje jako aspekt dané kultury, který může být v porovnání s jinými kulturami měřen. Konkrétně pak autor uvádí čtyři dimenze kultur:

1. vzdálenost moci,
2. kolektivismus a individualismus,
3. maskulinita a feminita,
4. vyhýbání se nejistotě. (Hofstede, 2001)

Vzdálenost moci autor popisuje jako míru nerovnosti ve společnosti a to, jak je tato míra očekávána a akceptována. V kulturách, které se vyznačují vyšší vzdáleností moci, jsou společenské rozdíly chápány jako přirozené. Jednotlivci akceptují velké rozdíly v příjmech a určitá privilegia přiznaná vyšším postům ve společnosti. Taková hierarchie vede k přirozenému dělení společnosti na vrstvy, které jsou dané a respektované. Rodiče v těchto kulturách mívají velkou autoritu u svých dětí a úcta ke starším je velmi významnou hodnotou. U jejich dětí se nepodporuje nezávislost. Ve školách je učitel vnímán jako autorita, ve třídách bývá dodržován striktní řád a žáci či studenti hovoří pouze na základě vyzvání učitelem. Moc je v těchto kulturách považována za společenský fakt. Do těchto kultur je možné řadit země jako Malajsie, Slovensko, Rusko, arabské země a Indii.

V zemích s nižší vzdáleností moci je naopak kladen důraz na rovnost jednotlivců a jakékoliv nerovné jednání je považováno za nežádoucí. Rozdíly v příjmech bývají relativně nízké. Hierarchie v organizacích bývá považována spíše za formální součást dané společnosti, není však považována za přirozené dělení společnosti. Ve výchově dětí se pak dbá zejména na rovné zacházení, děti jsou přirozeně postaveny do role, v níž jsou si rovni s dospělými. Jsou vedeni k samostatnosti, zodpovědnosti a nezávislosti. Ve školských institucích je běžnou součástí výuky diskuze mezi žákem či studentem a učitelem. Učitel je chápán zejména jako facilitátor výuky a podporuje žáky a studenty k aktivní interakci. Země, které se vyznačují nižší vzdáleností moci, jsou například Německo, Rakousko, Izrael, USA, Švédsko, Velká Británie či Nizozemí.

V individualistky zaměřených kulturách je běžné chápat konflikt či konfrontaci za běžnou součást lidského jednání. Žáci a studenti tedy většinou očekávají objektivní a nestranné jednání, které je založeno na otevřené diskuzi a jakákoliv výměna názorů je vítána. Do individualistických společností můžeme řadit USA, Velkou Británii, Nizozemí, Maďarsko.

Kolektivistické kultury jsou naopak založené na ctnosti, která není chápána jako charakteristika jednotlivce, ale celé skupiny, do které přísluší. Běžnou součástí života jednotlivce je účast na všech rodinných akcích, jako jsou například oslavy. Nedostavení se na takovou událost je chápáno jako porušení pravidel dané společnosti, která se cítí tímto jednáním zahanbena. Žáci a studenti z těchto kultur velmi zřídka projevují svůj názor ve výuce. Důvodem k tomuto jednání je strach ze zahanbení nejen sebe samého, ale celé rodiny či sociální skupiny, do které přísluší. Získání vysokoškolského titulu není chápáno jako individuální hodnota držitele, ale celé společnosti. Kultury založené na kolektivismu jsou například asijské země.

Maskulinní společnosti jsou většinou velmi striktně rodově rozděleny. Od mužů se očekává role založená na průbojnosti, která se odvíjí od materiálního úspěchu. U žen je naopak běžné mírné a jemné jednání. V těchto společnostech se velmi často projevuje názor, že imigranti by se měli asimilovat, vzdát své kultury a hodnot. Učitelova role je založena na jeho profesní brilantnosti a vědecké pověsti. Za maskulinní společnosti lze považovat Slovensko, Japonsko, Rakousko.

Ve feminní společnosti bývá prosazován názor, že rodové role se překrývají – od mužů i od žen se očekává zejména orientace na přátelské jednání a kvalitní osobní život. Běžnou součástí studentova života je zejména zájem o danou oblast. Učitelé bývají přátelští a společenšší. Od přistěhovalců pak feminní kultury většinou očekávají spíše formu adaptace, kde se imigranti přizpůsobují, a to zejména v otázkách náboženství.

Poslední dimenzí, kterou Hofstede uvádí, je vyhýbání se nejistotě. Tuto dimenzi můžeme charakterizovat jako úroveň pocitu ohrožení v neznámých a nejistých situacích. To souvisí zejména s potřebou dodržování pravidel. Žáci a studenti preferují běžně strukturovanou výuku s jasně vymezenými cíli, pečlivě definovanými úkoly a pevným rozvrhem. Od učitele je očekávána precizní znalost učiva, která je reflektována i v jeho brilantní schopnosti zodpovědět jakékoliv dotazy správně. Pro kultury, které se vyznačují vysokým indexem vyhýbání se nejistotě, je u nejistoty typický pocit hrozby. Jednotlivci pak mají často sklon k úzkosti a mohou pociťovat velký stres. V těchto zemích je ve výchově běžné utvářet kontrastní vnímání bezpečného a nebezpečného, což může vyústit v xenofobním či rasistickým jednání. Cokoliv jiné lze totiž považovat za nebezpečné. Za země s vysokým indexem lze považovat Japonsko, Jižní Koreu, Latinskou Ameriku a románské země a země v okolí Středozemního moře.

Země s nízkým indexem vyhýbání se nejistotě se vyznačují velmi často přijímáním neznámého a cizího klidnějším způsobem. Cokoliv jiné, cizí a neznámé považují spíše za podivné než nebezpečné. Žáci a studenti z těchto zemí preferují volnější styl výuky, dávají přednost otevřeným diskusím, které vedou k otevřeným koncům. Většinou preferují spíše učitele, který přiznává, že neví odpověď na vše. Do těchto zemí lze řadit asijské země s výjimkou Japonska a Koreje, ale také země Afriky, Velkou Británii či severoevropské země.

Pokud bychom se měli zaměřit konkrétně na Českou republiku v otázce vzdálenosti moci, zjistíme, že jednotlivci si ve společnosti nejsou rovni. Obecně vzato lze konstatovat, že méně silní jednotlivci z institucí a organizací akceptují, že moc je v zemi rozdělena nerovnoměrně. Česká republika je tedy považována za jasně hierarchickou zemi, je tedy dána jasná struktura a řád, který jedinci nezpochybňují. V institucích zaměstnanci tedy běžně očekávají od svého nadřízeného úkoly, které mají plnit, oblíbená je centralizace a nadřízený je vnímán jako dobrotivý autokrat. Dále se Česká republika vyznačuje individualistickou společností. Od jedinců se tedy očekává, že se starají sami o sebe a své příbuzné. Velmi běžné

také je, že v individualisticky orientované zemi je vztah mezi nadřazeným a podřazeným založen na vzájemné výhodě, povýšení je vždy založeno na zásluhách a středový či vrcholový management se skládá z jednotlivců. Česká republika je díky tomu také považována za maskulinní společnost. Je tedy běžné, že společnost je založena na konkurenci a soutěživosti, přičemž vítěz je označován za nejlepšího ve svém oboru. Hodnotový systém společnosti je vštěpován již od základních škol a je podporován po celý život. Lidé mají nastaven životní styl ve smyslu „žiji, abych pracoval“. Od manažerů se očekává asertivita, důraz je kladen na konkurenci, soutěživost, a konflikty jsou řešeny bojem. V poslední dimenzi, tedy vyhýbání se nejistotě, se Česká republika vyznačuje poměrně vysokým indexem. Je proto běžné, že společnost vyžaduje přesný řád, pravidla, normy a kódy chování, nepodporuje neortodoxní způsoby chování a myšlenky.

Lze se domnívat, že kulturní uspořádání dané společnosti se v prostředí škol a univerzit zrcadlí. Konstatujeme, že vyučující v České republice k výuce přistupují na základě ukotvení České republiky v kulturních dimenzích, avšak žáci, potažmo studenti pocházející z jinak kulturně uspořádané země, mají vnímání jednotlivých dimenzí odlišné. V heterogenních skupinách, kde se mísí více kulturních uspořádání, považujeme za důležité osvojit si interkulturní kompetenci tak, aby došlo k vzájemnému pochopení.

1.1 Multikulturalismus

Než přistoupíme k definování vymezených základních pojmů v disertační práci, konkrétně tedy multikulturalismus, multikulturní výchova, interkulturalismus a interkulturní výchova, uvádíme, že pojmy multikulturalismus a multikulturní výchova v disertační práci rozpracováváme zejména z historického hlediska. Obecně vzato lze konstatovat, že pojmy interkulturalismus a interkulturní výchova se postupem času z výše uvedeného multikulturalismu a jeho přístupů vyvinuly.

Dále uvádíme, že v následujících kapitolách se věnujeme ukotvení pojmů multikulturalismus, multikulturní výchova, interkulturalismus a interkulturní výchova. Přestože vycházíme zejména ze zahraniční odborné literatury, uvádíme i české odborníky zabývajícími se příbuznými, případně stejnými tématy. Přestože poznání českých autorů považujeme za důležité zejména z důvodu snazší aplikovatelnosti na české pedagogické prostředí, mnoho z nich čerpá taktéž ze zahraničního poznání, kde je téma propracováno

detailněji. Domníváme se, že je tak zejména z důvodu delší praxe v práci s cizinci, studenty a žáky pocházejícími z odlišného prostředí, ale také vlivem historických souvislostí daných zemí. Mezi české autory zkoumající multikulturalismus lze uvést například Baršu (1999), který popisuje multikulturalismus z pohledu politického uspořádání společností, Hirta a Jakoubka (2005), jež hovoří o multikulturalismu v souvislosti s identitou, Průchu (2001) píšícím o multikulturní výchově, Šiškovou (2001), která vydala publikaci o migrantech v České republice, případně Tollarovou, Hradečnou, Špirkovou a kol. (2013), jež publikují o vybraných zemích a různých aktivitách určených žákům základních škol. Interkulturalismem ve vzdělávacím procesu se zabývá například Buryánek (2002, 2005), Průcha pak píše o interkulturní komunikaci (2010) a interkulturní psychologii (2010), o které dále píše i Morgensternová a Šulová (2007) Bočánková (2006) pak v rámci interkulturní komunikace popisuje typické znaky pro vybrané země, nebo například Kostková (2013) popisující interkulturní komunikační kompetenci.

Jak jsme uvedli již v úvodu této kapitoly, pojem multikulturalismus nahlížíme z historického úhlu pohledu, kde je vymezován mnoha způsoby, avšak všechny se shodují v jednom: jedná se o soužití jednotlivců nebo skupin s různou kulturní identitou na jednom území bez ohledu na jejich etnickou příslušnost, původ a přesvědčení. Pokud bychom termín multikulturalismus měli analyzovat z lingvistického pohledu, dojdeme k závěru, že předpona „multi“ označuje mnohost, větší počet a udává tuto vlastnost slovu kultura. Ta je obecně antropologickým slovníkem (Malina, 2009, s. 2068) definována jako: „*mnohovýznamový, specificky lidský způsob činnosti individuí, fixovaný normami, shromažďovaný, uchovávaný, utvářený a předávaný společností na základě společenské praxe, především společenské výroby.*“ Kulturu dále můžeme definovat podle téhož zdroje jako: „*souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v celé jeho historii.*“ Konec slova „ismus“ poté pojmu dává význam myšlenkového směru nebo hnutí. Zelenda a Kozák (2012) definují tři významy multikulturalismu: 1) stav společnosti, kdy vedle sebe žijí či koexistují odlišné skupiny lidí, 2) proces, ve kterém dochází ke vzájemnému ovlivňování, v němž jsou hlavními složkami rovnost, spolupráce, vzájemný respekt a tolerance a 3) vysněný stav společnosti, ve které spolu jsou odlišné skupiny lidí schopné pokojně žít a vzájemně se obohacovat. Kymlicka (2007) považuje multikulturalismus za reakci na dřívější pojetí státu, který byl unitární, homogenní. Stát se tedy v rámci tohoto pojetí stal ve své podstatě majetkem

dominantní národnostní skupiny, tedy většiny, která udávala majoritní jazyk, kulturu či národní identitu. S podobným vymezením přichází i Bourdieu (1998), který vnímá kulturu dominující většiny jako základní element národní identity. Stát tedy sjednocuje kulturu tím, že udává základní pravidla, např. metrická, lingvistická, právní a stanovuje základní formu komunikace, která je aplikována nejen na běžný život, ale například i úřednický.

Ve spojitosti s terminologickým vymezením pojmu multikulturalismus je nutné upozornit také na problematické chápání jeho významu, jak upozorňuje Hirt (2005, s. 9), který tvrdí, že:

„Jednou je jím míněn určitý typ společenské situace, jindy se jedná o vědeckou teorii, v dalším případě pak o politický cíl, vizi či ideál, anebo o soubor praktických či edukativních strategií, které směřují k naplnění tohoto ideálu. Zároveň je multikulturalismus klasifikován jako ideologie, koncept, princip, diskurz či hnutí, ale také jako hodnota, postoj, problém nebo výzva. A nezřídka je tento výraz používán prostě jako slovo bez jakéhokoliv bližšího určení.“

Pokud hovoříme o multikulturalismu jako o teoretickém přístupu, měli bychom věnovat pozornost dvěma konkrétním přístupům: komunitaristický multikulturalismus a liberální multikulturalismus.

1.1.1 Komunitaristický multikulturalismus

Za hlavního představitele komunitaristického multikulturalismu lze považovat Charlese Taylora, který definuje stát jako společnost, v níž lidé sdílí kulturu a zároveň disponují tzv. partikulárním rozumem. Podle komunitaristů tedy neexistuje jednotná lidská racionalita, ale mnoho různých racionalit založených na příslušných kulturních normách a hodnotách. Od toho se zároveň odvíjí absence jednotného systému spravedlivosti. Komunitaristé tvrdí, že i tento systém je velmi obsáhlý a vychází obdobně jako racionalita z různých principů dané kultury a rozumů jejích příslušníků (Barša, 2003).

V rámci komunitaristického multikulturalismu rozlišuje Taylor (2001) dva druhy liberalismu. První druh liberalismu vymezuje Taylor na základě důstojnosti a úctě. Oba pojmy podle autora náleží všem lidem a jejich sdílení napříč kulturami slouží k vyrovnání práv. Taylor (2001) dále zmiňuje, že úcta se v dřívější době týkala zejména jednotlivců, dnes je

naopak vnímána jako uznání, na něž má právo každý z nás. Díky sdílené důstojnosti a úctě napříč kulturami jsme schopni vytvořit dle Taylora společnost, ve které je absence prvořadých a druhořadých. Na toto pojetí společenského soužití navazuje další představitel komunitaristického multikulturalismu, Walzer (2001), který jej považuje za přísně neutrální. Podle Walzera je tento přístup liberalismu viditelný zejména v přistěhovaleckých zemích, například v USA a Kanadě. Ani jeden z těchto států není národním státem, a proto jsou oba díky tomuto historickému faktu vůči jednotlivým etnickým skupinám úředně tolerantní (Taylor, 2001).

Druhý z liberalismů je dle vymezení Taylora založen na moderní představě o identitě (Taylor, 2001). Identita se podle téhož autora vytváří na základě dialogů a vztahů s jinými. Taylor se v rámci tohoto vymezení ztotožňuje s myšlenkou, že identita je věcí jedince či dané společnosti, a má být založena na unikátnosti. Walzer (2001, s. 115) v této souvislosti hovoří o státu, jenž: „...se zasazuje o přežití a rozkvět určitého národa, kultury, náboženství nebo (omezenému) počtu národů, kultur, náboženství - pokud jsou chráněna základní práva občanů, kteří se angažují a cítí zavázáni jiným způsobem, nebo takovéto závazky vůbec nemají.“ Tento druh liberalismu můžeme v současnosti spatřovat ve většině národních států, mezi něž patří například Norsko, Francie, Holandsko. Vlády těchto států mají podle Walzera (2001) zájem zejména o přežití jednotlivých většinových národů, proto podporují jejich většinový jazyk, dějiny a kulturu. To však neznamená, že tyto země nerespektují menšiny v těchto zemích žijící, ba naopak, jak tvrdí Walzer, podporují menšiny ke svobodě vyjadřovat své kulturní názory a hodnoty.

1.1.2 Liberální (univerzalistický) multikulturalismus

Liberalisté, mezi něž patří například Kymlicka, kritizují principy komunitaristického multikulturalismu a prosazují názor, že pokud chceme lidem zajistit rovný respekt, musíme brát ohled na jejich skupinové příslušnosti. Skupinová příslušnost se tedy nestává překážkou individuální svobody, ale její základní součástí. Kymlicka (1995) dále také zpochybňuje definici národně neutrálního státu a tvrdí, že je nutné oddělovat neutralitu kulturní a neutralitu etickou. Kulturní neutralitu považuje tentýž autor za neuskutečnitelnou, jelikož každý stát je nucen volit úřední jazyk státu, jednotný systém vzdělávání, podoby policejních a armádních uniforem či dodržování tradic apod. Kymlicka naopak prosazuje neutralitu etickou. Tentýž

autor dále rozlišuje vnější ochranu etnických či národnostních skupin a vnitřní restrikce uvnitř těchto skupin. Vnější ochranu liberalisté ospravedlňují, vnitřní restrikce naopak přísně odsuzují, což znamená, že jakmile politika multikulturalismu omezuje individuální volbu jedince či dané skupiny, přestává být legitimní, a naopak se z ní stává překážka toho, k čemu byla původně určena, a to k utvoření autonomie, individuálního rozvoje a rovné důstojnosti.

1.1.3 Kritika komunitaristického a univerzalistického pojetí multikulturalismu

Za kritika těchto pojetí multikulturalismu lze považovat například Hirta (2005), který tvrdí, že oba přístupy multikulturalismu jsou ve své podstatě deriváty totožného základu. Oba přístupy jsou podle autora založené na zdůrazňování kulturních odlišností. Identita menšiny by tedy tím pádem podle Hirta měla být chápána jako nepolitická možnost pro ty, kteří se pro tuto identitu dobrovolně rozhodli, nikoliv jako nutnost danou politickým rozhodováním. Barry (2001) zdůrazňuje, že příslušnost k dané kulturní identitě záleží pouze na osobním rozhodnutí, preferenci a kulturní rozmanitosti, a je z pohledu politické teorie podle téhož autora irelevantní, jelikož požadavky na zachování rovného přístupu jsou neslučitelné a multikulturní politiku považuje proto za slepou uličku. Autor se domnívá, že možnost ztotožňování se s principy určité etnické skupiny totiž popírá principy rovného zacházení.

Podle Sartoriho (2011) je pojem multikulturalismus akceptovatelný pouze v souvislosti s konstatováním existence různých kultur. Pokud však tento pojem užíváme ve smyslu hodnoty či prioritního cíle, neslučuje se s pluralitním pojetím liberálně demokratických společností. Multikulturalismus Sartori vnímá jako návrat k politice moci, v níž je zaveden nerovný přístup a zákony vedoucí k roztržitém společnosti a vede k rozpadu pluralitní společnosti na menší homogenní komunity. Tentýž autor tvrdí, že je nutné hledat politiku vzájemného uznání, v jehož rámci budou uznávána subjektivní práva jedinců.

Po krátkém úvodu do multikulturalismu a jeho odnoží považujeme nyní za vhodné věnovat pozornost popisu české společnosti a její vazby na multikulturalismus.

1.1.4 Česká „multikulturní“ společnost

Vzhledem k historickému vývoji pedagogiky lze tvrdit, že složení společnosti na území České republiky bývalo v historii mnohem více diverzní, než je tomu dnes. Obecně

vzato je možné Českou republiku považovat za spíše homogenní společnost, v níž je podle údajů Českého statistického úřadu z roku 2020 zastoupeno 632 570 cizinců. Celkový počet obyvatel k roku 2020 je 10 700 155. Rozdělení cizinců na cizince s povolením k trvalému pobytu (308 379) a cizince s pobytem nad 90 dní, případně jiným typem pobytu (344 334) celkový počet dělí na dvě přibližně stejně početné poloviny. Cizinci tedy z celkového počtu obyvatel tvoří 5,9 %.

Vzhledem k tomu, že se disertační práce soustředí na úroveň terciárního stupně vzdělávání, budeme se dále soustředit na počet studentů vysokých škol a univerzit. V roce 2020 byl celkový počet studentů studujících na Českých univerzitách 299 396, z nichž 50 121 pochází ze zahraničí, což je necelých 17 % populace studentů. Z celkového počtu zahraničních studentů je jich 21 105 Slovenské státní příslušnosti. Druhá nejvíce zastoupená státní příslušnost je Ruská, následována Ukrajinou, Kazachstánem, Indickou, Běloruskou, Německou, Čínskou, Britskou, Tureckou, Iránskou, Vietnamskou, Italskou, Izraelskou a Syrskou státní příslušností. Můžeme tedy konstatovat, že přibližně 9 % z celkové populace vysokoškolských studentů je heterogenního složení, díky čemuž v akademickém prostředí vzniká i poměrně pestré diverzní prostředí, na které by česká pedagogická společnost měla pružně reagovat.

Ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2020+ byla vypracována kapitola věnující se Internacionalizaci vysokého školství, ve které autoři uvádí cíle: podporovat atraktivitu vysokých škol pro zahraniční studenty, zvyšovat počet akreditovaných studijních programů v cizím jazyce, systematicky rozvíjet jazykové a komunikační kompetence studentů i pracovníků vysokých škol. V hlavních směrech, které uvádí Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+, se o internacionalizaci nehovoří, stejně tak není zmínka o multikulturní či interkulturní společnosti a absentují tím pádem i cíle, které si pedagogická společnost v tomto ohledu stanovuje. Tato Strategie převážně reaguje na aktuální pandemickou situaci, a za cíl si tedy klade zejména eliminovat nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a rozvoj kompetencí žáků a studentů potřebných pro osobní a profesní život. Byla však vydána Strategie internacionalizace vysokého školství na období od roku 2021, ve které je kromě podpory cizojazyčného vzdělávání akademických i neakademických pracovníků zmíněn rozvoj interkulturních a jazykových kompetencí, podpora zahraničních mobilit a podpora konstrukce cizojazyčných studijních programů. I přesto, že uvedená strategie zmiňuje rozvoj interkulturní kompetence, není uvedeno, co je obsahově zahrnuto do daného pojmu. Lze však předpokládat,

že uvedená politika internacionalizace způsobí další navýšení počtu zahraničních studentů na českých vysokých školách.

V návaznosti na uvedené strategie vzdělávací politiky pro terciární úroveň vzdělávání je však nutné podotknout, že pro primární a sekundární úroveň vzdělávání byla v Rámcových vzdělávacích programech (dále jen RVP) zahrnuta průřezová témata jako Multikulturní výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. RVP pro obě úrovně školství obsahují znalosti, dovednosti i postoje, ke kterým by vyučující měli žáky směřovat tak, aby byli připraveni na soužití v pluralitní společnosti. S konceptem uvedeným v RVP souhlasí i Preissová Krejčí a Švachová (2013, s. 14), když tvrdí, že multikulturní výchova je: „...*příprava na realitu, která souvisí se změnami společnosti, s migrací, s diskriminací, s upevňováním lidských práv a s řadou dalších oblastí. Reaguje na konkrétní každodenní situace, které se týkají každého z nás.*“ Horváthová a Buryánek hovoří o cílech multikulturní výchovy, a to ve třech rovinách. Na kognitivní úrovni žáci znají historické souvislosti vývoje různých sociokulturních skupin, v dovednostní rovině je cílem vytváření takových vztahů, které vedou k nekonfliktnímu soužití majoritní skupiny s minoritní, což souvisí s utvářením takových postojů, které vedou k přiměřenému a spravedlivému jednání. Průcha (2006) multikulturní výchovu chápe jako: 1) oblast vědecké teorie transdisciplinárního charakteru, 2) oblast výzkumu, 3) systém informační a organizační infrastruktury, 4) praktická edukační činnost.

V návaznosti na rámcové vzdělávací programy a příručky pro učitele na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání je nutné podotknout, že připravují žáky na život v pluralitní společnosti, předávají jim znalosti o základních strukturách jiných kultur, principy respektu a tolerance vůči jiným kulturám, schopnost orientovat se a komunikovat v pluralitní společnosti. I samotní budoucí učitelé absolvují v rámci pregraduální přípravy povinné či povinně volitelné předměty Multikulturní či Interkulturní výchova (Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice). Jsou tedy na výuku v souladu s průřezovými tématy připravování. Vysokoškolští učitelé naopak takovou přípravou neprocházejí, a může tedy nastat situace, že akademický pracovník bez pedagogicko-psychologického základu se s principy multikulturní či interkulturní výchovy nikdy nesešel. Konstatujeme, že vzhledem ke zvyšujícímu se počtu zahraničních studentů by měli na výuku v heterogenní a diverzní skupině studentů být připravování právě i vysokoškolští učitelé.

V souvislosti s vymezením multikulturalismu konstatujeme, že pojem multikulturní výchova tedy vnímáme jako termín popisující výuku v homogenní skupině žáků či studentů, kteří nabývají nových znalostí, dovedností a postojů tak, že se o jiných kulturách během vzdělávacího procesu dozvídají.

Disertační práce se však soustředí na jinou skutečnost, a to na výuku, kdy jeden z aktérů vzdělávacího procesu (učitel) je tuzemské státní příslušnosti a národnosti Čech / Češka, avšak druhý z aktérů (skupina studentů) je diverzního, heterogenního složení s různými etnickými příslušnostmi a státními příslušnostmi. V této návaznosti dochází tedy ke vzájemné interakci dvou a více odlišných kultur, a takovou situaci nazýváme interkulturalismem a interkulturní výchovou.

1.2 Interkulturalismus

Podle Rodrigueze je interkulturalismus oproti multikulturalismu založen nejen na vzájemném soužití, respektu, úctě a toleranci, ale klíčovým aspektem je vzájemné obohacování, otevřenost vůči kritice jednotlivých kulturních skupin. Rodriguez takový přístup nazývá princip otevřeného dialogu, díky němuž je možné hledat kompromisní řešení v zájmu jak majoritní, tak minoritní společnosti. V tuto chvíli je nutné podotknout, že česká odborná literatura se nachází v situaci, kde se pojmy multikulturní a interkulturní používají jako synonymní vyjádření. Na tuto terminologickou nejasnost upozorňuje i Kořátková (2009, s. 1), která hovoří o tom, že: „*Oba termíny „multikulturní“ a „interkulturní“ mají odlišný význam a měl by jim také ve výchově příslušet jiný cíl výchovného působení a jiné prostředky k jeho dosažení.*“ Autorka dále rozlišuje významové pojetí termínů multikulturní a interkulturní výchova, přičemž multikulturní výchova znamená zejména získávání informací o dané kultuře, jejím fungování a charakteristických znacích, což vede ve své podstatě ke zdůrazňování rozdílů a odlišností kultur.

Někteří představitelé interkulturalismu považují multikulturalismus již za „mrtvý“ politický směr, čemuž se věnoval ve své eseji například James (2008). Autor zastává názor, že interkulturalismus uznává kulturně-etnické rozdíly ve společnosti a lidé v takové dynamické společnosti neustále pracují na poznávání své vlastní identity, stejně tak jako identity cizí. Takové poznávání vede k přijímání některých etnikem a kulturou daných hodnot za své i v případě, že jedinec do daného etnika a kultury nepatří. James (tamtéž) dále hovoří

ve své práci o problematice proměnlivosti identity, kterou nepovažuje za fixní, ba naopak ji vnímá jako prolínanou, ovlivnitelnou životními zkušenostmi, které ji během celého života proměňují a formují. V návaznosti na myšlenky Jamese se však domníváme, že stav, o kterém hovoří, je ve své podstatě pro společnost utopický. Abychom takového stavu dosáhli, museli bychom předpokládat naprosté vyrovnání sociálních nerovností, stejně tak naprostou eliminaci jakékoliv diskriminace a historicky daného znevýhodnění. Sám James tuto kritiku připouští, a domnívá se, že aby společnost mohla fungovat interkulturně, musely by politické elity převzít zodpovědnost za své historické počínání a strukturální společenské nerovnosti, ze kterých jsou doposud viněny právě dané kultury a etnikem dané komunity.

Bouchard (2011) interkulturalismus vnímá jako symbiózu mezi společnostmi majoritní a jejími zájmy, které sám autor považuje za legitimní ve smyslu zachování vlastní kultury a jejího dědictví a společnosti minoritní. V tomto smyslu Bouchard hovoří o takzvaném „prolínání kultur“, které by mělo vést k vzájemné interakci napříč různými skupinami, komunikaci a tendenci ke smířování, což podle autora odlišuje pojetí interkulturalismu od multikulturalismu. Tentýž autor se domnívá, že zdůrazňováním rozdílů mezi kulturami vede v politické sféře k tvorbě zákazů a společenských tabu. K Bouchardovu pojetí prolínání kultur se vyjadřují například i Modood a Meer (2012), kteří v této souvislosti hovoří o tvorbě takzvané superdiverzity, která vznikne míšením různých jazyků, etnik a tvořením různých náboženských a kulturních novotvarů a zvláštností.

V souvislosti s interkulturalismem je také důležité zmínit, že si klade za cíl eliminovat rozdíly mezi „námi“ a „jimi“. Podle Boucharda (2011) však cestou není pouhá akceptace minoritních společenských skupin, ale příprava a spolupráce s majoritní společností, která se neustále vyvíjí a proměňuje. V rámci interkulturalismu nejde o to vnímat menšinovou společnost jako znevýhodněnou, naopak je nutné přistupovat k ní jako k součásti společnosti a chápat zájmy minority jako stejně legitimní, jako zájmy majoritní společnosti (Bouchard, 2011).

1.2.1 Paradigmata interkulturních společností dle Boucharda

Pro plné pochopení a odlišení pojmů multikulturalismus a interkulturalismus se v následujících dvou kapitolách zabýváme paradigmaty interkulturních společností a jejich základními charakteristikami, které uvádí Bouchard (2011, 2014). Konstatujeme, že

Bouchardovo pojetí interkulturalismu se plně zrcadlí v modelech interkulturní kompetence. Je tedy nutné nejprve přistoupit k hlubšímu pochopení fungování interkulturních společností, a až poté k pochopení jednotlivých modelů.

Bouchard (2014) v souvislosti s ukotvením pojmu interkulturalismus dále hovoří o úředním jazyku, právním rámci a územní jednotě, které považuje za nedostačující elementy k vytvoření soudržného národa. Podle autora musí být dále kombinovány se symbolickými prvky, mezi něž řadí identitu, kolektivní paměť a sounáležitost. Znakem interkulturních společností v západních demokraciích je podle Boucharda (2014) také pluralistické myšlení, které je reflektováno v citlivosti vůči etnokulturní rozmanitosti a odmítání jakékoliv formy diskriminace. Zejména autor zdůrazňuje morální zkušenosti po dvou světových válkách, fašistickém a totalitním režimu, dekolonizaci, které v 50. a 60. letech minulého století zapříčinily vznik nového proudu myšlení, které je založeno na citlivosti vůči menšinám všech druhů.

V terminologickém ukotvení pojmu interkulturalismus považujeme Boucharda (2011, 2014) za stěžejního autora a pokračujeme tedy s jeho výkladem pěti paradigmat, které vznik interkulturalismu ovlivnila. Prvním paradigmatem je podle autora takzvaná rozmanitost, diverzita, která je viditelná zejména v anglicky mluvících zemích, tedy v Kanadě, ve Spojených státech, Austrálii, dále také v Indii a Švédsku. Hlavním předpokladem pro toto paradigma je, že národ je tvořen souborem jednotlivců pocházejících z různých etnokulturních skupin, které jsou postaveny ve společnosti na stejnou úroveň a jsou chráněni stejnými zákony. Neexistuje tedy uznání většinové kultury a v tomto důsledku tedy ani žádné menšiny (Bouchard, 2014).

Druhé paradigma spočívá dle Boucharda (2014) v homogenitě, tedy v jednotném paradigmatu, které prosazuje etnokulturní podobnost ve veřejném životě, a někdy dokonce v soukromém. Do tohoto paradigmatu zahrnuje autor země jako Francie, Itálie, Japonsko a Rusko.

Třetím paradigmatem je bipolarita, případně multipolarita. Týká se zejména společností složených ze dvou či více národních skupin, které mohou být i oficiálně uznané a poskytují určitý druh stálosti. Mezi národy tohoto paradigmatu řadí autor například Malajsii, Bolívii, Belgii, Švýcarsko a Severní Irsko (Bouchard, 2014).

Čtvrté paradigma nazývá autor dualitou. Dualitu lze sledovat ve společnostech, kde je diverzita koncipována a řízena jako vztah mezi základní kulturní většinou a menšinami z nedávného imigračního období. Za základní kulturní většinu pak Bouchard považuje jakoukoliv kulturu, která vyplývá z historie komunity, zabírala jedno či více století, případně tisíciletí jedinou oblast, vytvořila zde území, teritorium, případně osadu, se kterou se identifikuje. Tato základní kulturní většina si tím vytvořila svou vlastní identitu a kolektivní představivost, která je vyjádřena pomocí jazyka, tradic a institucí. Díky tvorbě této společné identity si základní společnost nastavila základní principy solidarity a sounáležitosti, čímž se zároveň utvořila kolektivní paměť.

Poslední, páté paradigma nazývá Bouchard (2014) mixité. Tento pojem zakládá na myšlence, že prostřednictvím míšení ras se etnokulturní diverzita postupně sníží, a vytvoří se nová kultura, oddělená od svých základních prvků. Páté paradigma lze spatřovat například v Latinské Americe, Brazílii a Mexiku.

1.2.2 Základní charakteristiky interkulturalismu dle Boucharda

Bouchard (2014) kromě paradigmat uvádí dále sedm základních charakteristik, případně principů, které interkulturalismus definují. Sám autor však poukazuje na fakt, že model interkulturalismu je založen na dvou úrovních. První úroveň je společenskou, makrosociální úrovní, v níž jsou definovány zásady a obecné pokyny pro integraci. Druhou úrovní je mezikulturalnost, která se týká komunitních vztahů a každodenního života institucí.

1.2.2.1 Majoritní a minoritní dualita

Jak bylo uvedeno již výše, jedno z paradigmat, na jehož základě se interkulturalismus zakládá, je paradigma duality (Bouchard, 2014). Důležitou součástí této duality je jasné povědomí o vztahu mezi většinovou společností a menšinovou, a spolu s tím je nutné znát rozsah napětí v jejich společné interakci. Ve většinové společnosti může být utvářen pocit ohrožení nejen z hlediska práv, ale také z hlediska společných hodnot, tradic, jazyka, kolektivní paměti a identity. Bouchard (2014) uvádí, s čímž se v rámci této disertační práce ztotožňujeme, že pocity většinových společností mohou být poháněny různou řadou zdrojů. Ve Velké Británii, Spojených státech, Nizozemí, Německu, Belgii a mnoha dalších zemích, můžeme uvést riziko teroristických útoků. Do pocitu ohrožení bychom pak tedy měli uvést i

pocit bezpečí. V Kanadě pak můžeme například hovořit o frankofonní kulturní menšině, která představuje v severoamerickém prostředí méně než dvě procenta celkové populace. Autor uvádí, že frankofonní menšina je vnímána jako nepřátelská vůči hodnotám a tradicím většinové společnosti, je odolná vůči integraci. To však může být podle autora ovlivněno svým málopočetným zastoupením ve společnosti a jistým pocitem ohrožení.

Pokud bychom se vrátili k původní myšlence o interkulturalismu, který si klade za cíl propojit kultury prostřednictvím interakce, mohli bychom dualitu nahlížet jak v negativním, tak pozitivním smyslu. Napětí mezi většinovou a menšinovou společností může vést k tvorbě stereotypů a předsudků. Na straně druhé však může být ale také neustálou připomínkou pro nutnost dialogu a společné spolupráce. Lze tedy konstatovat, že interkulturalismus si v souvislosti s dualitou klade zejména za cíl zmírnit rozdíly ve společnosti a vést společenská uskupení k vzájemné spolupráci, dialogu a interakci.

1.2.2.2 Interakce

Jak jsme nastínili již výše, základním aspektem (který je zároveň základním rozdílem mezi multikulturalismem a interkulturalismem) je interakce. Bouchard (2014) v této souvislosti uvádí, že interkulturalismus podporuje respekt k rozmanitosti, výměně, propojení a iniciativy napříč odlišnými komunitami. Cílem je tedy vyjednávat a vzájemně upravovat normy a zákony tak, aby byly dodrženy a respektovány hodnoty většinové společnosti, avšak s přihlédnutím k takzvaným sdíleným hodnotám společné kultury, kterou spolu s minoritní společností tvoří.

1.2.2.3 Princip harmonizace: Občanská zodpovědnost

Jak bylo již na základě tvrzení Boucharda (2014) nastíněno výše, jedním ze základních prvků interkulturalismu je interakce a vzájemných úprav podmínek pro integraci. Tato integrace je pak zcela logicky zrcadlena na úrovni institucí a komunit. Povinností každého občana nacházejícího se v mezikulturní situaci je přispívat k vzájemným úpravám a přizpůsobovat se. Celkově lze v harmonizačním charakteru dle Boucharda (2014) v interkulturních společnostech identifikovat čtyři způsoby: 1) soudní systém, 2) stát a jeho dceřiné společnosti, 3) občanské instituce a organizace a 4) jednotlivci, skupiny v jejich životním a pracovním prostředí. Sám autor poukazuje na fakt, že existence kultury a etiky

výměny a vyjednávání se může zdát idealistická, avšak poukazuje na vznik stovek skupin, které měly za cíl podpořit socioekonomickou integraci přistěhovalců, obecních zastupitelstev. Je však nutné zmínit, a v rámci této disertační práce se s tímto tvrzením slučujeme, že veškerá tato iniciativa může být ovlivněna podporou státu. Pokud státní politika není nakloněna k vytváření sítě úředníků, lokalit a komunikačních kanálů, které podporují spojení, vzájemné uznání a integraci, není možné vytvořit plnohodnotnou interkulturní společnost.

1.2.2.4 Integrace a identita

Lze konstatovat, že na rozdíl od komunitaristického myšlení, které je obvykle spjato s multikulturalismem, usiluje interkulturalismus o integraci různých tradic a kultur tak, aby byly schopné koexistovat v symbióze. Bouchard (2014) v této souvislosti hovoří o integraci souhrnu mechanismů a procesů asimilace, které spolu tvoří sociální pouto. To je dále upevňováno jeho symbolickými a funkčními základy. Procesy asimilace mají pak za cíl zapojit všechny občany, ať už nově příchozí, nebo dlouhodobé, do fungování na mnoha úrovních – individuální, komunitní, institucionální a státní. Je také nutné uvést i různé dimenze, zejména tedy ekonomické, sociální a kulturní.

V souladu s těmito myšlenkami lze tedy konstatovat, že interkulturalismus, jak jsme již uvedli výše, se zasazuje o určitý typ pluralismu. Pokud se většinová společnost cítí v ohrožení, může využít buď cesty integrační, nebo asimilační, která však předpokládá konec duality. Zároveň lze tedy vyvodit na základě tvrzení Boucharda, že jakékoliv odmítnutí pluralismu tedy znamená odklon od interkulturalismu k multikulturalismu.

1.2.2.5 Prvky ad hoc priority pro majoritní společnost

Bouchard (2014) konstatuje, že interkulturalismus umožňuje uznání určité priority většinové kultury. Nelze však tuto myšlenku přijímat jako právní princip, který by měl za cíl vytvořit dvě třídy občanů.

Prvním principem této charakteristiky interkulturalismu je zachování kulturního a symbolického dědictví na straně většinové společnosti, která slouží jako základ její identity. Od menšinové skupiny se pak vyžaduje, aby se přizpůsobila hostitelské společnosti, dodržovala její základní hodnoty, respektovala instituce. Je však důležité, aby spolu majoritní a minoritní společnosti spolupracovala na společných úpravách, které povedou k mezikulturní

harmonizaci potlačující napětí, a na vytvoření podpůrných opatření na podporu integrace přistěhovalců. Dále je důležité, aby majoritní společnost chránila minoritní společnost před jakýmkoliv formami diskriminace, které často vznikají právě ve většinové společnosti.

1.2.2.6 Společná kultura

Šestou základní charakteristikou interkulturalismu, která vychází z předcházejících, je myšlenka formování společné kultury. Podle Boucharda (2014) se jedná o logický, předvídatelný a vítaný důsledek cílů integrace a dynamiky interakcí, které jsou jádrem interkulturalismu. Vytvoření společné kultury má za cíl zdůraznit interakci, spolupráci a předejít tím utváření etnických ghett.

1.2.2.7 Hledání ekvilibria

Hledání rovnováhy je ve své podstatě základním principem interkulturalismu. Podle Boucharda (2014) se jedná o propojování většin a menšin, kontinuity a rozmanitosti, identity a práva, minulosti a budoucnosti. Lze tedy vyvodit, že interkulturalismus vyzývá k novým způsobům myšlení a soužití v rámci kolektivního života.

V následujících kapitolách se věnujeme pojmům kompetence, interkulturní kompetence, interkulturní komunikace a dalším stěžejním termínům v rámci práce.

2. Kompetence

Pojem kompetence, tedy další pojem klíčový v této disertační práci, je hojně užívaný nejen v pedagogických vědách. Hroník (2006) popisuje kompetenci jako jakousi pravomoc, oprávnění, které je uděleno autoritou nebo patří nějaké autoritě. Z autorovy definice lze tedy vyvodit, že pojem kompetence se pojí s mocí, vlivem a formální či neformální autoritou. Významově však pojem kompetence může být také vnímán jako schopnost vykonávat nějakou činnost a být v dané oblasti kvalifikovaný pro výkon činnosti, jak uvádí například Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004). V této definici je tedy naopak podporována a vyzdvížena vnitřní kvalita člověka a jeho rozvoj. Pokud bychom tyto dvě definice chtěli spojit a uvést jednu souhrnnou, mohli bychom se odkázat na autory Tureckiovou a Vetešku, kteří kompetence definují jako: *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

Lze konstatovat, že stejně tak jako je uchopení pojmu kompetence náročné v české odborné literatuře, je tomu tak i v literatuře anglické, kde lze využívat pojem competence a competency. Pojem competence je běžně spojován k výkonu práce, konkrétně ve vztahu lidí způsobilých k výkonu dané práce (Woodruffe in: Boam, Sparrow, 1992). Oproti tomu pojem competency je spjat zejména s chováním lidí a tím, co by měli znát, být schopni dělat, aby mohli efektivně zastávat svou roli (Armstrong, 2007, s. 150). V této definici již lze spatřovat náznak složek kompetencí známý v pedagogických vědách, a to znalost a dovednost.

Pokud bychom kompetenci měli členit do určitých složek, odkazujeme na tvrzení Hroníka (2007), který kompetenci považuje za *„trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle“* (Hroník, 2007, s. 61). Oproti tomu Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004) kompetenci třídí do: 1) motivů, 2) rysů, 3) vnímání sebe samotného, 4) vědomostí a 5) dovedností. V hierarchickém modelu tedy autoři vychází v první řadě z roviny inteligence, talentu a schopnosti, hodnot, postojů a motivů. Teprve poté je možné přestoupit do vyšší úrovně, v níž se nachází dovednost, vědomost, zkušenost a know-how. Vrcholem hierarchie je pak výsledné chování jednotlivce, což je projevem dané kompetence.

Autoři Spillerová, Kurnický a Kubeš (2004, s. 27), neopomíjí v popisu kompetentního pracovníka osobnostní předpoklady a charakteristiky:

„[pracovník] je vnitřně vybaven 1. vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje, 2. je motivovaný k takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii, 3. má možnost v daném prostředí takové chování použít.“

Lze tedy konstatovat, že pojem kompetence se týká všech složek osobnosti člověka, jeho vlastností, schopností, motivů, dále znalostí, zkušeností, dovedností a postojů, které během svého života neustále rozvíjí, případně však i ztrácí. Kompetence, jak můžeme tedy předpokládat, jsou závislé na svém nositeli, jeho věku a jeho sociokulturním původu.

Kromě definování pojmu kompetence považujeme dále za přínosné vymezit charakteristické znaky kompetencí dle Vetešky a Tureckiové (2008), kteří uvádí, že kompetence jsou:

- 1) Kontextualizované – jsou vždy spojené s určitou situací, prostředím, které jsou vytvářené zkušenostmi, znalostmi, potřebami a zájmy ostatních aktérů situace.
- 2) Multidimenzionální – jsou složeny z různých zdrojů dovedností, informací, vědomostí, postojů, znalostí.
- 3) Definované standardem – předpokládaná úroveň kompetence je stanovena předem, je vymezen soubor výstupních (výkonových) kritérií.
- 4) Mají potenciál pro akci a rozvoj – nepřetržité a celoživotní vzdělávání a učení má za cíl kompetence získávat a rozvíjet.

V pedagogických vědách se velmi často hovoří o klíčových kompetencích na straně žáků, dále kompetencích studentů, avšak také o kompetencích na druhé straně interakce, tedy na straně učitelů základních a středních škol, a vysokoškolských učitelů. Vzhledem k zaměření disertační práce věnujeme v následujících kapitolách pozornost kompetencím vysokoškolského učitele, avšak za inspirující považujeme i model kompetencí pro učitele základních a středních škol.

2.1 Kompetence učitele

V předchozí kapitole jsme v rámci vymezení pojmu interkulturní výchova uvedli kompetence, kterými by po absolvování takové výchovy a výuky měli disponovat studenti. V následujícím textu se však budeme zabývat kompetencemi na druhé straně této interakce, a to na straně učitele.

Základní definici pojmu učitel určuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013), který jej definuje jako jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009, s. 396) uvádí mezinárodně uznávané terminologické vymezení učitele, které je akceptované i v jiných zemích Evropské unie: „učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích.“ Podle Grecmanové et al. (1998) nespočívá role učitele jen ve vzdělávací oblasti, ale také výchovné a učitel je tím pádem iniciátorem výchovného procesu, tudíž nejde jen o péči rozumového, nýbrž i tělesného, citového a volního rozvoje vychovávaného. Role učitele se ale mění podle toho, na jaké úrovni naší školské soustavy působí. Proto považujeme za nezbytně nutné terminologicky vymezit vysokoškolského učitele, jak jej definuje Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009, s. 430): „*akademický pracovník vysoké školy, vykonávající jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou a další tvůrčí činnost.*“ Činnost vysokoškolského učitele bychom mohli shrnout do dvou dominantních činností: vědecko-výzkumná činnost a pedagogická činnost.

V disertační práci se soustředíme zejména na pedagogickou činnost vysokoškolského učitele a kompetence, které jsou pro výkon jeho profese nezbytné. Kompetence jako takové v pedagogickém pojetí představují určitou: „*schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly, zejména v pracovních a jiných životních situacích*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 129). Bednaříková (1996) považuje za důležité kompetence týkající se efektivity vedení výuky a jejího hodnocení, tedy kompetence pedagogické. Jako nezbytnou součást této kompetence pak tatáž autorka uvádí schopnost sebereflexe, pod kterou si lze představit schopnost diagnostikovat své vlastní pedagogické činnosti za účelem zefektivnění a zkvalitnění své práce. Švec (1999) například uvádí konkrétní model pedagogických kompetencí, ve kterém zahrnuje kompetence k vyučování a výchově,

osobnostní kompetence a rozvíjející kompetence. Vašutová (2004, s. 92) používá termín profesní kompetence, které vnímá jako:

„otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“

V tuto chvíli poukážeme zejména na nejednotnost terminologie a jejího vymezení pojmu kompetence, kterou zmiňuje Janík (2005), který zastává názor o tzv. neostrosti pojmu. Tentýž autor dále poukazuje na mnoho existujících ekvivalentů, mezi jinými například učitelské kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesní kompetence a zdůrazňuje, že není zcela jasné, zda se jedná o synonymní vyjádření, či nikoliv.

2.1.1 Kompetence vysokoškolského učitele

Vzhledem k cílové skupině této disertační práce považujeme za nutné věnovat pozornost kompetencím na straně vysokoškolského učitele. Na vymezení pojmu profesní kompetence konkrétně u vysokoškolských pracovníků se soustředila Vašutová (2002, s. 136), která je definuje jako: *„soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby.“* Vašutová (1999, s. 90) tyto kompetence dále rozvádí a přiřazuje jim oblasti spojené se znalostmi, dovednostmi a postoji na úrovni terciárního vzdělávání následovně:

- interpersonální strategie,
- strategie učení studentů,
- rozvoj osobností studentů a jejich profesní socializace, řízení studijních činností studentů,
- transformace nových vědních poznatků do kurikula,
- projektování studijních programů a kurzů,

- užívání heuristických, aktivizujících a učení podporujících metodických postupů ve výuce,
- aplikování informačních technologií,
- strategie hodnocení studentů,
- strategie hodnocení výuky,
- pedagogická tvořivost při tvorbě studijních textů a materiálů pro výuku,
- hodnocení a sebereflexe.

Vzhledem k zaměření této disertační práce se domníváme, že jsou pro nás klíčové oblasti interpersonálních strategií, strategií učení studentů a rozvoje osobnosti studentů a jejich profesionální socializace. V menší míře s pojetím interkulturní kompetence však může souviset i oblast managementu studijních činností studentů a projektování studijních programů/kurzů/výuky. Těmto oblastem se však v rámci disertační práce věnovat nebudeme.

Interpersonální strategii popisují Výrost a Slaměník (2008) ve spojitosti s interpersonální diagnózou, a tvrdí, že se jedná o strategii, kterou jedinec používá v interakci se svým sociálním prostředím. Interpersonální strategii, či vztahy napříč jedinci, pak dále zkoumá sociální psychologie. V této návaznosti zmiňujeme H. S. Sullivana (2012), který interpersonální vztahy dělí do dvou úrovní: 1) úroveň reálného (objektivního vztahu) – jedná se o vztah takový, jaký objektivně je, 2) úroveň personifikovaného vztahu – jedná se o vztah subjektivně vnímaný, cítěný a interpretovaný, ovlivněný pocity, postoji a koncepcemi. Tyto vznikají ze sociální zkušenosti a každý člověk jimi disponuje o sobě samém a o osobách, se kterými do vztahu vstupuje.

Jak jsme uvedli již výše, znalost učitele o volbě strategie učení ze strany studentů, je pro účely této práce také důležitou složkou. Bimmel a Rampillonová (2000) definují strategie učení jako plán, který studenty vede k dosažení učebního cíle. Dále uvádějí tři implikace strategií učení: 1) jsou to plány učících se, zpravidla jsou známé a prováděné v rámci vyučovacího předmětu. Až po intenzivním používání a procvičení mohou být získané strategie zautomatizované, 2) plán zahrnuje, jakým způsobem bude učící se postupovat, aby dosáhl cíle, 3) učební cíl musí být učícímu se naprosto jasný, aby mohl zvolit vhodnou strategii k jeho dosažení. Učební strategie může být pak ovlivněna motivací studentů. Na základě motivace studentů dělí Vašutová (2002) studenty na typy:

- typ orientovaný na vědní obor (studuje pro vědu);
- typ orientovaný na profesi;
- typ přelétavý (studuje pro přítomnost);
- typ nepravého studenta (studuje pro sociální příslušnost);
- typ, který chce vyniknout přes status (studuje pro budoucí vysoké společenské postavení);
- typ, který chce vyniknout přes kompetence (studuje pro expertní vědění).

Motivace však neovlivňuje pouze učební strategii, ale také přístup ke studiu jako takovému, který učitelé vnímají zejména při hodnocení vzdělávacích výsledků. V této souvislosti pak rozlišujeme tři přístupy ke studiu: hloubkový, povrchový a strategický. Studenti, kteří projevují zájem o obor a chtějí učivu opravdu porozumět, volí hloubkový přístup. Někteří studenti naopak ke studiu přistupují tak, že učivo mechanicky memorují a poté jej reprodukují. Obecně je však tento přístup považován za neefektivní, jelikož se neslučuje s principy vysokoškolského prostředí. Strategický přístup studentů pak spočívá v zájmu o dosažení co nejlepšího výsledku tím, že se pružně přizpůsobují požadavkům. Důležitým aspektem v tomto přístupu je soutěživost se spolužáky. Student tím pádem nevyužívá konkrétních učebních strategií, naopak volí cestu, která vede k úspěšnému splnění cíle (Juklová, 2014).

Studenta učitelé mohou vnímat dle Vašutové (2002) ve třech vymezeních jeho rolí: 1) student jako osobnost a individualita s danou psychosomatickou a sociální charakteristikou, 2) student jako učící se jedinec s určitými vzdělávacími zájmy a motivací, 3) student jako klient a subjekt výuky očekávající přípravu pro výkon profese. Ondrejko (1997) v souvislosti s rozvojem osobnosti studenta a jeho profesní socializace hovoří o homogenizaci jejich charakteristik i přes jejich vnitřní rozdílnost, což sám autor nazývá habitem. Podle téhož autora si studenti formují svůj pohled na sociální realitu díky interakcím a činnostem, kterými na začátku i během studia procházejí. V této souvislosti hraje pro studenta stěžejní roli jeho vrstevnická skupina, která sdílí určité skupinové hodnoty a normy. Na základě těchto sdílených hodnot a norem v rámci studentské subkultury si studenti uvědomují svou novou roli, mění schémata svého uvažování, myšlení, očekávání a jednání. Takový habitus nazýváme akademický. Druhým habitem je specificko-odborný habitus, který je podmíněn situací a

společenským kontextem. Takové rozdíly lze vnímat například mezi studenty medicínských, technických a humanitních fakult. V rámci tohoto habitu studenti adaptují určité zkušenosti s řešením odborných problémů, které student může dále využít ve svém profesním životě.

2.1.2 Kompetence učitele na základních a středních školách

V rámci disertační práce se zaměřujeme zejména na studenty na úrovni terciárního vzdělávání, avšak považujeme za inspirativní také model kompetencí učitele určený primární a sekundární úrovni. Pro učitele vykonávající profesi na těchto úrovních rozlišuje Vašutová (2001) následující kompetence:

- Kompetence oborově předmětová
 - Učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám typu školy, na které vyučuje;
 - dovede aplikovat praktickou zkušenost z oboru do vzdělávacího obsahu předmětu;
 - je schopen transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů;
 - dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezipředmětové vztahy;
 - umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních oborů, disponuje; uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie.

- Kompetence didaktická/psychodidaktická
 - Učitel ovládá strategie vyučování a učení;
 - dovede využívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen je přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy;
 - má přehled o vzdělávacích programech a dovede s nimi pracovat při tvorbě vlastních výukových projektů;
 - má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy;

- je schopný používat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.
- **Kompetence pedagogická:**
 - Učitel rozumí procesům výchovy a dovede toto porozumění aplikovat do praktické roviny (do komunikace se žáky);
 - dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje;
 - je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti volní a zájmové;
 - má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- **Kompetence diagnostická a intervenční:**
 - Učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky;
 - je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem;
 - ovládá způsoby vedení nadaných žáků;
 - je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje;
 - ovládá prostředky zajištění kázně;
 - umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.
- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**
 - Učitel ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků;
 - ovládá prostředky profesní socializace žáků a dovede je prakticky užít;
 - dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení;
 - zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy;

- dovede efektivně komunikovat nejenom se žáky, ale i s jejich rodiči a s kolegy.
- **Kompetence manažerská**
 - Učitel ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě;
 - má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu jeho profese, k jeho pracovnímu prostředí a k profesi/zaměstnání, na něž připravuje žáky a dovede je prakticky aplikovat ve výuce;
 - orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen její reflexe ve své pedagogické práci;
 - má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy;
 - ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví;
 - má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků;
 - je schopen vytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce včetně zahraniční.
- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**
 - Učitel má znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků;
 - umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky;
 - umí vystupovat ve škole i na veřejnosti jako pedagogický profesionál;
 - dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů;
 - má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru;
 - je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty;
 - dovede reagovat na změny výchovně-vzdělávacích podmínek (ve škole, třídě).

Domníváme se, že definice interpersonální strategie je svým chápáním spjata s vymezením sociální kompetence určené úrovni primárního a sekundárního vzdělávání. Z tohoto důvodu se v rámci této práce krátce budeme věnovat právě vymezení sociální kompetence.

Vališová a Kasíková konstatují, že sociální kompetence se týká sociálně-psychologické kompetence, pracovně-profesionální kompetence, interpersonální kompetence, učebně-metodické kompetence, interaktivní kompetence a komunikativní kompetence. Vašutová sociální kompetence popisuje jako schopnost učitele orientovat se v sociální situaci žáka a v sociálních vztazích ve třídě i mimo ni, volí efektivní způsoby komunikace a spolupráce. Řezáč (1998, s. 65) hovoří o sociálních dovednostech, které: *„jsou vázány na mezilidské vztahy a na základě dispozic se ve vztazích rozvíjejí a stabilizují.“* V této návaznosti uvádí typy sociálních dovedností:

- interakční dovednosti – navazování, utváření a prohlubování vztahů mezi lidmi, dovednost vést a ovlivňovat různé sociální aktivity,
- percepční dovednosti – vnímání vnitřní a vnější reality a její interpretace,
- komunikační dovednosti – vyjadřování vlastních kognitivních a citových obsahů, přijetí vnitřního zpracování sdělení z vnějšku,
- organizační dovednosti – dovednost vytvářet budoucí strategie jednání a uskutečňovat je v sociálním styku,
- behaviorální dovednosti – dovednost chovat se kongruentně, shoda mezi výrazem a prožitkem.

Velický (2009) hovoří o rozvoji sociální kompetence, která směřuje mimo jiné k poznání své vlastní osobnosti, odpovídajícím reakcím na jednání druhých lidí, schopnosti pracovat v týmu, přispívání k vytváření vstřícných interpersonálních vztahů a předcházení konfliktů, nepodléhání předsudkům a podobně.

Domníváme se, že vymezení sociální kompetence je mnohem více rozpracováno než vymezení interpersonální strategie. V této návaznosti podotýkáme, že právě z tohoto důvodu považujeme za inspirativní pojetí sociální kompetence i přesto, že je určeno zejména pro primární a sekundární úroveň školství. Konstatujeme, že určitá vymezení v rámci sociální kompetence týkající se mezilidských vztahů, poznávání své vlastní osobnosti, práce s předsudky či interakčními dovednostmi, je možné využít i v souvislosti s interkulturní

kompetencí určenou pro vysokoškolskou úroveň vzdělávání, kterou popisujeme v následující kapitole.

3. Interkulturní kompetence učitele

Přestože stejně jako v případě první kapitoly vycházíme i v této kapitole zejména ze zahraniční odborné literatury, považujeme za nezbytné zmínit autory zabývajícími se obdobnými tématy v tuzemské odborné literatuře. Kromě Průchy (2004, 2010) a jeho publikací věnovaným interkulturní psychologii a interkulturnímu vzdělávání, uvádíme také další významné autory, například Preissovou, Cichou a Gulovou (2012) píšící o pocitu jinakosti, Šiškovou (1998) o výchově k toleranci a proti rasismu, o etnických konfliktech pak píše například Tesař (2007). Dále lze pozornost zaměřit na bakalářské a diplomové práce studentů, kteří uskutečňovali mimo jiné výzkumná šetření na příbuzná témata, např. Gulová (2008) zabývající se rasovými předsudky u dětí, Doubravová (2003) zkoumající postoje středoškolských studentů vůči Romům, nebo také Musilová (2005) zabývající se žáky základních škol a jejich postoji vůči Romům. Dvořáková (2007) pak píše o interetnických vztazích, o předsudcích a stereotypch.

Mezi zahraniční autory zabývající se interkulturní kompetencí (případně jejími složkami), ze kterých v rámci této práce vycházíme, patří například Spitzberg, Byram, Dearnorff, Nunez, Bennett a mnoho jiných. Pro účely této práce jsou však stěžejní právě uvedení zahraniční autoři, a to zejména z toho důvodu, že v české odborné literatuře je této problematice věnována pozornost jen v malé míře.

V souvislosti s interkulturním prostředím hovoří Brinkmannová a Weerdenburg (2014) také o pojmu interkulturní připravenost. Ta spočívá ve schopnosti otevřeně a konstruktivně reagovat na interkulturní výzvy. Jde zejména o pochopení, komunikování a spolupráci s lidmi z odlišných kultur stejně efektivně a upřímně, jako s účastníky své vlastní kultury. Taková připravenost spočívá také v poznávání sebe sama.

Z českých autorů lze v souvislosti s interkulturní kompetencí zmínit Průchu (2010), který ji považuje za způsobilost jedince znát kulturní specifčnosti odlišných kultur, uvědomovat si jejich zvláštnosti a respektovat je. Průcha tedy zmiňuje složku afektivní a kognitivní. Dále se autor zabývá zejména tím, jakým způsobem lze interkulturní kompetenci u žáků utvářet a jakým způsobem připravit na tuto situaci vyučujícího, ale také výzkumným charakterem interkulturní kompetence, v němž píše o zjišťování a měření dané kompetence. Vzhledem k tomu, že autor poté hovoří o multikulturní výchově, a v rámci interkulturní kompetence nezmiňuje dialog a interakci s příslušníky odlišných kultur, vyvozujeme, že

nehovoří přímo o interkulturní kompetenci v takovém pojetí, ve kterém ji nahlížíme my v rámci této práce. Lze však usoudit, že ji autor nahlíží v souladu s pojetím multikulturní kompetence, která spočívá zejména v učení se o jiných kulturách.

Bolten (2006) porovnává interkulturní kompetenci s kompetencí sociální, a vnímá ji především jako jakési rozšíření sociální, osobnostní, profesní a strategické kompetence, které se odehrávají v interkulturní situaci. Rathje (2004) popisuje interkulturní kompetenci jako schopnost přeměnit zážitek s něčím „cizím“ a neznámým do normality, tedy něčeho známého, což zároveň umožňuje lidem dosáhnout svých interakčních cílů. Perez, Shim, King a Magolda (2015) pak hovoří například o interkulturní dospělosti, která se vyvíjí s časem a zkušenostmi založené na setkávání se s lidmi z odlišných národních, etnických a náboženských pozadí. Interkulturní dospělost se podle autorů skládá ze tří dimenzí:

- 1) kognitivní dimenze – znalost kulturních odlišností,
- 2) intrapersonální dimenze – schopnost necítit se ohroženě díky odlišnostem,
- 3) interpersonální dimenze – schopnost interagovat s ostatními nezávazně.

Spitzberg a Chagnon (2009) popisují interkulturní kompetenci jako vhodné a efektivní řízení interakce mezi lidmi, kteří do určité míry představují jinou nebo odlišnou afektivní, kognitivní a behaviorální orientaci do světa. Arasaratnam (2016) pak v rámci interkulturní kompetence hovoří o osobních schopnostech, mezi něž patří například flexibilita, empatie, otevřenost, sebepojetí, adaptabilita, znalost cizího jazyka, kulturní znalosti, v kombinaci s relevantními kontextuálními proměnnými (obdobné cíle, podněty, vnímání rovnosti, vnímání systému a jiné). Autorka dále propojuje interkulturní kompetenci se studiem akulturačních a adaptačních procesů, které mají v odborné literatuře několikaletou historii. Podle téže autorky zůstává proces adaptace klíčovým pojmem ve výzkumech o migrantech, avšak kros-kulturní adaptace či kros-kulturní efektivita jsou termíny, které v dnešní době zastřešují právě pojem interkulturní kompetence. Autorka dále uvádí myšlenku, že historický vývoj interkulturní kompetence související s efektivitou a adekvátností se nyní odráží v jejích stávajících modelech. Zejména efektivnost zůstává klíčovým pojmem při zkoumání interkulturní komunikace a její úspěšnosti. Adekvátnost lze vnímat zejména ve způsobu, či komunikačním stylu, který aktéři v interakci volí, a zda je vhodný, správně pochopený a přijímaný druhou stranou. Kim (2009) interkulturní kompetenci vnímá jako celkovou schopnost jednotlivce zapojit se do chování a činností, které podporují kooperativní vztahy ve

všech typech sociálních a kulturních kontextů, v nichž se kulturně nebo etnicky odlišuje od ostatních. V tomto případě jde tedy o zdůrazňování vlivu jednotlivce jako takového na interkulturní kompetenci, nikoliv společenského úsudku, jak naznačují jiní autoři, např. Koester, Wiseman a Sanders (1993). Podle těchto autorů spočívá interkulturní kompetence zejména v posuzování ze stran obou interagujících aktérů. Lze tedy konstatovat, že interkulturní kompetence je také založena na efektivní (což je založeno na osobním úsudku) a adekvátní (z pohledu druhé zapojené interagující strany) komunikací.

V následujících třech podkapitolách uvádíme tři stávající modely interkulturní kompetence, dle Spitzberga, Byrama a Deardorffové.

3.1 Interkulturní kompetence dle Spitzberga

Spitzberg (1989) vytvořil jeden z prvních modelů interkulturní kompetence, který zahrnuje dostačující znalosti, dovednosti a vhodnou motivaci k tomu stát se interkulturně kompetentním komunikátorem. Tyto složky kompetence jsou podle autora ovlivňovány a rozvíjeny na základě vzdělání, zkušenosti a praxi. V tomto případě je nutné zmínit, že Spitzberg (1989) byl přesvědčen o tom, že každý jedinec s vhodnými znalostmi a zkušenostmi, může být interkulturně kompetentní.

Do znalostní složky řadí Spitzberg a Cupach (1984) znalosti o svém vlastním kulturním systému, stejně tak jako o kulturních systémech jiných. Jednotlivec vyvíjející svou interkulturní kompetenci by měl mít tedy dobré znalosti o konkrétní kultuře, pravidlech komunikace a normativních očekáváních, aby se předešlo kulturnímu nedorozumění nebo porušení etikety. Do znalostí o kultuře podle autorů patří například kulturní názory a praktiky, do nichž řadí například to, jak lidé dané kultury vyjadřují své názory a hodnoty. Pravidla komunikace zahrnují podle Spitzberga a Cupacha informace o verbálních i neverbálních zvycích dané kultury. Tyto styly komunikace se mohou lišit (viz kapitola 3.4 – Interkulturní komunikace).

Do druhé složky interkulturní kompetence řadí Spitzberg a Cupach adekvátní a efektivní chování, které je pozitivně vnímáno i v odlišných kulturách. Tato složka zahrnuje kritické myšlení a jasnou a zřetelnou komunikaci s ostatními.

Třetí složka interkulturní kompetence dle Spitzberga a Cupacha (1984) se týká osobnostních rysů a motivace. V této souvislosti hovoří autoři o zájmu daného jednotlivce o

interkulturní interakci. Jednotlivec se podle autorů zajímá o emoční a psychické reakce vůči lidem z odlišného sociokulturního prostředí, a formuje míru empatie vůči těmto lidem. Ve své podstatě lze tvrdit, že Spitzberg a Cupach hovoří o postojové složce interkulturní kompetence, i když ji ve své práci nazývají jinak. Autoři dále zmiňují, že empatie je v tomto kontextu schopností jednotlivce vnímat svět pohledem druhých. Pokud v interkulturní interakci převládají pocity úzkosti či strachu vůči lidem z odlišné kultury, bude se motivace jednotlivce snižovat, až dospěje k vyhýbání se dané situaci. V opačném případě, kdy se objevují spíše pocity radosti a uspokojení, bude jednotlivec motivován v interkulturní interakci pokračovat (Spitzberg, 2000). Pro jasnější představu modelu interkulturní kompetence dle Spitzberga uvádíme jeho grafické znázornění (Obr. 1).

Znalost kultury	Požadované dovednosti	Osobnost a motivace
Informace o lidech a kultuře	Schopnost chovat se kompetentně	Chuť zapojovat se do dialogu
Znalost kulturních hodnot, chování a náboženství	Schopnost vykonávat kulturní interakci plynule	Očekávání přínosu z interkulturní komunikace
Pochopení verbálního a neverbálního jednání	Demonstrace verbálního a neverbálního jednání	Mírnit projevy úzkosti a obav z nepochopení
Znalost normativních očekávání, které směřují interakci	Zacílené jednání	Mírnit projevy etnocentrismu a sociálního distance
Kognitivní schéma asimilující znalost	Demonstrace bezprostřednosti a expresivity	Chuť komunikovat napříč různými kulturami

Obr. 1: Interkulturní kompetence dle Spitzberga

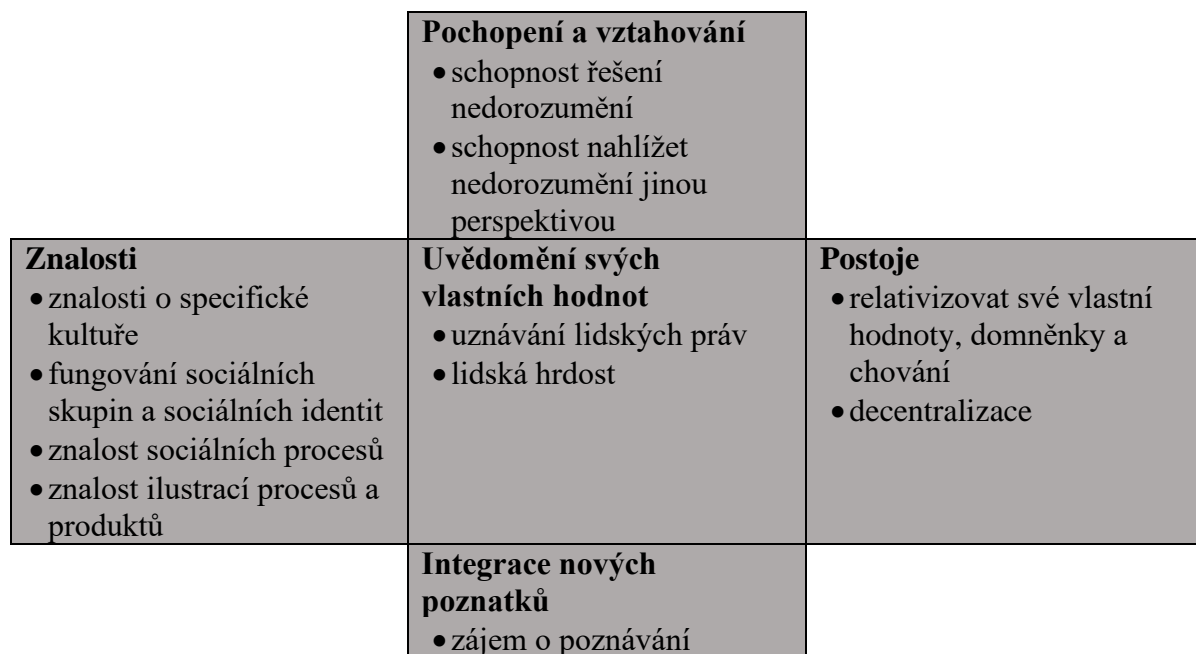
Přestože Spitzberg zakládá interkulturní kompetenci na osobnosti a motivaci jednotlivce, domníváme se, že zcela chybí složka postojová, která by obsahovala klíčové aspekty jako úctu, respekt a toleranci. Tyto aspekty vnímáme jako klíčové a také se domníváme, že aby se jednotlivec mohl stát interkulturně kompetentním, jsou to zároveň i vstupní předpoklady. Přestože autor zdůrazňuje empatii vůči odlišným kulturám, konstatujeme, že tím postojová složka bez těchto chybějících aspektů není zcela adekvátně v rámci tohoto modelu rozvíjena. Nemůžeme se tedy v rámci disertační práce ztotožnit s tvrzením Spitzberga, který se domnívá, že ve své podstatě se interkulturně kompetentním

může stát každý. Neméně důležitou složkou, kterou v Spitzbergově modelu postrádáme, je dovednost analyzovat, interpretovat, hodnotit a vztahovat nabyté zkušenosti, hodnoty a znalosti ke svému žebříčku hodnot. Domníváme se, že interkulturní kompetence by měla mít za cíl obohacovat jednotlivce, rozvíjet své vlastní osobnostní charakteristiky, a to na základě interakce s jinými kulturami. Domníváme se, že jakákoliv interkulturní interakce by měla jednotlivce stavět před kritické nahlížení svého vlastního kulturního sebeuvědomění a vztahovat jej ke kulturnímu sebeuvědomění příslušníků jiných kultur. Jen takto může dojít k plnohodnotné výměně, vzájemnému obohacení, dialogu a rozvoji spolupráce napříč kulturami.

3.2 Interkulturní kompetence dle Byrama

Byram (2011) v souvislosti s ukotvením interkulturní kompetence hovoří zejména o vlivu globalizace. Sám autor zmiňuje, že v dnešním globalizovaném světě je interkulturní kompetence považována za klíčovou schopnost či dovednost v interkulturním obchodu, avšak na druhou stranu autor zmiňuje, že pojem globalizace jako takový již není nadále považován za inovativní. Akademičtí pracovníci však i přes tuto skutečnost pojem podle autora v odborné literatuře citují, a to z toho důvodu, že se stal klíčovým pro popis interkulturních skutečností. Byram zmiňuje, že pochopení interkulturní kompetence napomáhá lepšímu pochopení lidských bytostí, avšak jejich potenciál je citován v mnohem menší míře, a přitom není méně důležitý. Pojem globalizace je podle téhož autora velmi často spojován s jazykem a kulturou, a to zejména výzkumníky a učiteli. Byram (tamtéž) v této návaznosti uvádí rozdíl mezi tím, co je nutné a co je potřebné. V první řadě pak hovoří o nutnosti univerzálního jazyka, ze které pramení předpoklad, že anglický jazyk se stává jakýmsi lingua franca. Znalost anglického jazyka se tím pádem stává potřebou, avšak dochází k mylnému předpokladu, že znalost jazyka jako takového je dostačující a důležitost a podstata interkulturní kompetence jsou v této věci zanedbávány, nebo přímo ignorovány. Například sám Chomsky (1965, s. 4) uvádí rozdíl mezi kompetencí a dovedností, když tvrdí, že kompetencí se rozumí znalost daného jazyka mluvčím a posluchačem, kdežto dovednost znamená užití daného jazyka ve specifické situaci. S tímto tvrzením se Byram (2011) neslučuje, jelikož tvrdí, že kompetence nespočívá pouze v lingvistickém pojetí, zároveň nemůže být posuzována na základě hodnocení dovednosti. Byram (1997) uvádí svůj model interkulturní kompetence, do které zahrnuje pět složek: 1)

znalost, 2) dovednost pochopení a vztahování, 3) dovednost poznávání a interakce, 4) postoje a 5) kritické kulturní sebepojetí. Pro lepší pochopení Byramova pojetí interkulturní kompetence uvádíme grafické znázornění níže (Obr. 2).



Obr. 2: Byramovo pojetí interkulturní kompetence

Byram definuje konkrétní složky svého modelu interkulturní kompetence specifičtěji (2001). Za základ kompetence považuje postoje, u nichž autor hovoří o schopnosti relativizovat své vlastní hodnoty, domněnky a chování. Dle autora je nutné pochopit, že nejsou jediné možné a tím pádem jediné správné. Schopnost pozorovat skutečnost perspektivou outsidera s odlišným souborem hodnot, domněnek a chování, nazývá autor schopností decentralizace.

Za druhou důležitou složku interkulturní kompetence považuje Byram znalosti. Nejde však pouze o znalosti o specifické kultuře, ale o způsobu, jakým dané sociální skupiny a sociální identity fungují, a to jak ve své vlastní kultuře, tak v kultuře odlišné. Pokud je možné tedy předvídat, s jakými kulturními příslušnosti bude učitel pracovat, je možné se připravit. Byram tuto znalost dělí na znalost sociálních procesů a znalost ilustrací těchto procesů a produktů, která také obsahuje vědomosti o tom, jak lidé sami sebe a ostatní lidi vnímají.

Do třetí složky řadí Byram dovednost pochopení a vztahování. Tato složka podle autora úzce souvisí se situacemi, v nichž může docházet k nepochopení a je na aktérech komunikace, jakým způsobem situaci vyřeší. Je důležité být schopen na příslušné dokumenty, nápady a události nahlížet z odlišné perspektivy, tedy z perspektivy jedince s odlišnou sociální a kulturní identitou.

Kromě dovednosti být schopen pracovat na interkulturních konfliktech a nepochopení je podle Byrama také důležité pracovat na získávání nových poznatků a integrovat je do sestavy těch stávajících. S touto dovedností ale souvisí zejména schopnost se na nové poznatky adekvátně dotazovat příslušníka odlišné kultury, zajímat se o jejich domněnky, hodnoty a chování – ty však mohou být poměrně složité na vysvětlení, jelikož vycházejí z podvědomí. Dovednost zastřešující výše uvedené aspekty nazývá Byram dovedností poznávání a interakce.

V poslední řadě by si aktéři interkulturní situace měli být vědomi svých vlastních hodnot a způsobu, jakým ovlivňují pohled na hodnoty druhých. Smyslem učitelské profese není měnit hodnoty studentů, ale naučit je způsobu, jak být explicitní a uvědomělý při hodnocení druhých. Byram v této souvislosti hovoří o ideálním stavu, v němž učitel uznává respekt vůči lidské hrdosti a rovnosti lidských práv, což je demokratickým základem pro sociální interakci.

Byramův model považujeme za inspirativní z toho důvodu, že obsahuje velmi specificky popsané znalosti a postoje, kterými by jednotlivec měl disponovat. Oproti Spitzbergovu modelu interkulturní kompetence je možné v Byramově modelu sledovat propojení vlastního sebeuvědomění s nově nabytými zkušenostmi z interkulturní interakce. Byramův model je založen právě na integraci nových poznatků do stávajícího systému, vztahování hodnot do svého žebříčku hodnot. Lze vytknout chybějící aspekt osobnosti jednotlivce, predispozic, se kterými by do interkulturní interakce měl vstupovat. Zejména chybí motivační složka, smysl pro objevování nového. Dle předloženého modelu se lze domnívat, že autor je automaticky zahrnuje jako nutnost, kterou však specificky neuvádí. My však tuto složku v rámci disertační práce považujeme za klíčový vstupní předpoklad. Dále je nutné zmínit, že autor neuvádí dovednostní rovinu jako samostatně stojící složku kompetence. Dovednosti promítá do jednotlivých navržených oblastí, a i přesto, že hovoří ve své podstatě o analýze, interpretaci a vztahování nových poznatků do vlastního systému jednotlivce, domníváme se, že složka dovednostní by měla zastávat své samostatně stojící místo v hierarchii složek kompetence.

3.3 Interkulturní kompetence dle Deardorffové

Pro tuto disertační práci je klíčovým a inspirativním modelem interkulturní kompetence dílo autorky Deardorffové (2016). Její model kromě afektivní, kognitivní a dovednostní složky zahrnuje také požadované vnitřní a vnější výstupy, které jsme v nižší či vyšší míře postrádali u výše zmíněných modelů dle Spitzberga a Byrama.

Podle Deardorffové by měl jedinec osvojující si interkulturní kompetenci vycházet z roviny afektivní, kterou autorka považuje za vstupní předpoklad a řadí do ní: respekt a úctu vůči jiným kulturám, otevřenost k poznávání nového a zvědavost a smysl pro objevování nových kulturních dvojznačností. Otevřenost, zvědavost a smysl pro objevování naznačují určité tendence vystoupit z komfortní zóny jedince. V souvislosti s respektem vůči ostatním zmiňuje Deardorffová schopnost jedince demonstrovat, že si váží druhých. To začíná u zájmu o jiné, jejich rodiny, kulturu a cílem je dosáhnout aktivnímu naslouchání. Takové postoje jsou dle autorky klíčové pro vývoj znalostní a dovednostní složky kompetence, stejně tak se stávají klíčovými aspekty pro efektivní interkulturní dialog.

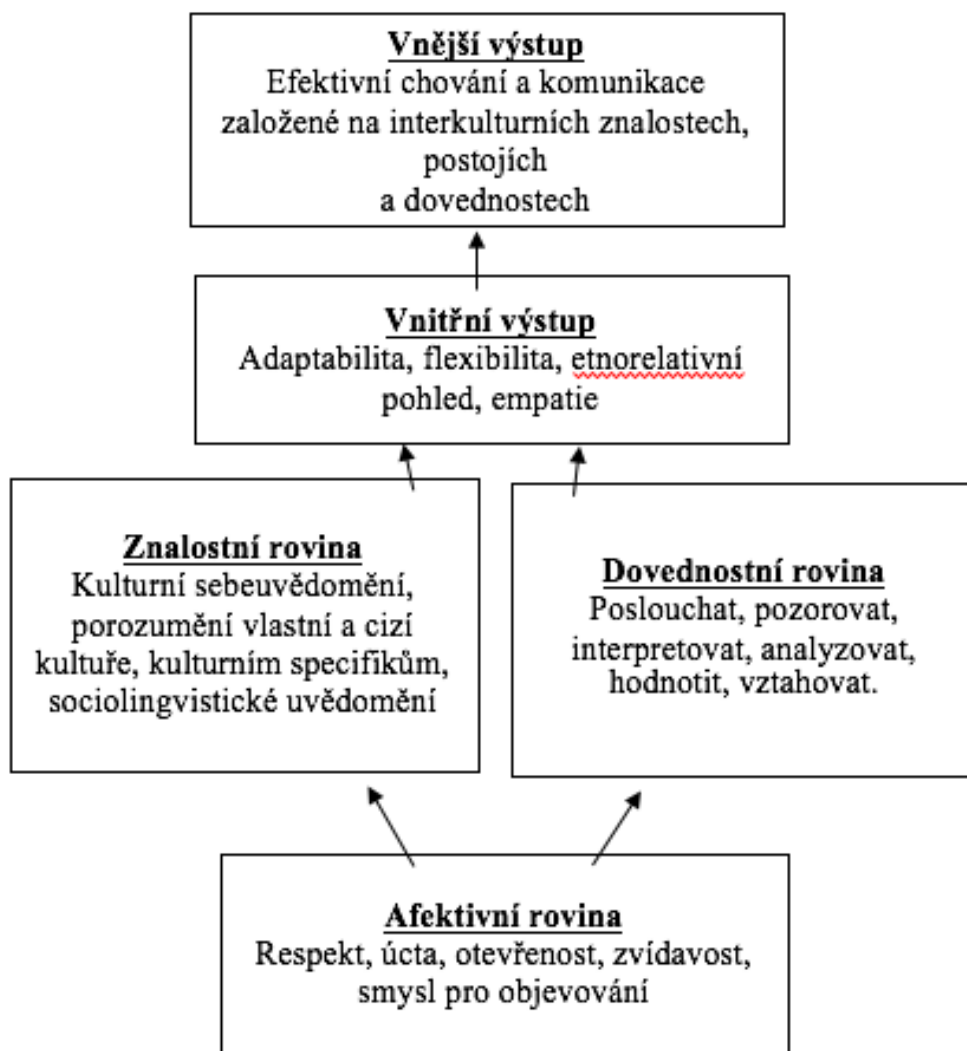
Do vyšší úrovně řadí autorka znalosti a dovednosti, které jsou mezi sebou v jejím modelu propojené. V kognitivní rovině věnuje Deardorffová pozornost kulturnímu sebeuvědomění, hlubokému porozumění a znalosti vlastní i cizí kultury, kulturním specifickým odlišných kultur a sociolingvistickému uvědomění. V této návaznosti autorka do dovedností zahrnuje schopnost poslouchat, pozorovat, interpretovat, analyzovat, hodnotit a vztahovat.

Vnitřním výstupem je dle Deardorffové adaptibilita, flexibilita, etnorelativní pohled a empatie. Tyto aspekty vznikají právě při osvojování si výše uvedených postojů, znalostí a dovedností. Podle autorky je klíčovým aspektem empatie, a to zejména pro transformaci k vnějším výstupům. Jakmile je rozvinuta empatie, jednotlivci jsou schopni vnímat situace z perspektivy druhých a zároveň reagovat takovým způsobem, který jedinci z odlišné kultury bude nejvíce srozumitelný. Vnitřních výstupů je však možné dosahovat v celém spektru úrovní.

Vnější výstup spočívá v osvojených postojích, znalostech, dovednostech a vnitřních výstupech, které jsou poté demonstrovány v chování a komunikaci jedince. Vnější výstup interkulturní kompetence se stává zároveň jediným viditelným výsledkem. Interkulturní kompetence je tedy demonstrována v efektivním a adekvátním chování a komunikaci v interkulturní situaci. Je však nutné podotknout poznámku autorky samotné, která tvrdí, že

zda dochází k efektivnímu a adekvátnímu chování či komunikaci, mohou posoudit jen aktéři z odlišné kultury, avšak i tak je toto posouzení založeno na subjektivním vnímání jedince.

Pro přehlednost uvádíme model interkulturní kompetence dle Deardorffové níže v grafickém znázornění (Obr. 3)



Obr. 3: Pojetí interkulturní kompetence dle Deardorffové

V rámci disertační práce se inspirujeme modelem Deardorffové z toho důvodu, že její model obsahuje veškeré informace z modelů předchozích a zároveň pokrývá i další oblasti, které považujeme za důležité. Například v prvním modelu interkulturní kompetence dle Spitzberga a Cupacha absentují požadované vnitřní a vnější výstupy jednotlivce. V modelu dle Byrama postrádáme taktéž vnitřní a vnější výstupy, avšak zcela absentuje rovina

dovednostní, kterou považujeme za neméně důležitou. Model interkulturní kompetence dle Deardorffové se také nejvíce přibližuje potřebám akademického prostředí v České republice, jelikož je založen na znalostní, postojové a dovednostní rovině, kterou uvádí i čeští odborníci při popisu kompetencí. Za neméně důležité považujeme uvedené vnitřní a vnější výstupy interkulturní kompetence, ke kterým model směřuje na interní i externí úrovni jednotlivce.

3.4 Diskutované oblasti interkulturní kompetence

Hoffmann a Verdooren (2018) se domnívají, že interkulturní interakce nemusí znamenat pouze interakci mezi lidmi odlišné národnosti, etnika či víry. S tímto tvrzením souhlasí i Spitzberg (2009), který tvrdí, že takové interakce se dějí neustále a nemusí jednoznačně znamenat, že jsou náročnější. Obecně vzato Hoffmann a Verdooren tvrdí, že multietnický či mezinárodní kontext nemusí být vždy problematizován ve smyslu možných kolizí z důvodu odlišného pohledu na svět, hodnot, perspektiv a zvyků. Jakékoliv nedorozumění či náročnosti v interkulturní interakci nemusí být tedy jednoznačně založeno na kultuře, avšak na generačním, regionálním či profesním rozdílu. Pokud tedy dojde k nedorozumění, jsou založená podle autorů převážně na osobnostních, psychologických, ekonomických či technologických odlišnostech. V rámci této disertační práce se však domníváme, že jde o kombinaci všech aspektů, mezi něž patří jak socioekonomická příslušnost, etnická příslušnost a náboženské vyznání, tak mezigenerační, profesní a technologické rozdíly.

3.4.1 Pocit cizosti, neznámosti a základní atribuční chyba

Poměrně často zmiňovaným problematickým aspektem v souvislosti s interkulturní kompetencí je pocit cizosti (Hoffmann a Verdooren, 2018), který nastává ve chvíli, kdy někdo z odlišné skupiny reaguje či se chová neznámým způsobem, podivným a neočekávaným. Autoři uvádí příklad, kdy učitel může být konfrontován neočekávaným a neznámým způsobem chování ze strany studenta, jeho vnímáním autority či vyjadřováním. Taková nepochopení mohou u učitelů vést k pocitu nekompetentnosti.

S pocitem cizosti souvisí také další zmíněný pocit, a to neznámosti, který bychom mohli propojit zejména s gesty, mimikou a řečí těla, ale také s tradicemi a principy náboženství, strukturou školského systému či organizací a infrastrukturou (Hoffmann a

Verdooren, 2018). Lidé mají podle autorů tendence porovnávat a hodnotit neznámé na základě známého, což může vést k etnocentrickému postoji.

Další problematickou situací v interkulturních interakcích může být selektivní percepce a nepřátelství založené na tzv. základní atribuční chybě. Pettigrew (1979) tento jev popisuje na základě rozdělení společnosti na dvě části: in-skupina a out-skupina. In-skupina je ta, ke které cítíme sounáležitost, kdežto out-skupina je ta, se kterou se neidentifikujeme. V interkulturním, multietnickém a multireligiózním prostředí se do out-skupiny řadí cizinci. Toto rozdělení nás ovlivňuje v utváření pohledů na dané skupiny a jejich chování. Pokud nás například někdo z out-skupiny konfrontuje s negativním chováním, naše percepce nebude definovat jen jedince, který nás primárně konfrontoval, ale celou jeho skupinu. Pokud však totožný styl negativního chování vzejde od příslušníka in-skupiny, budeme jej považovat za výjimku. Pozitivní chování je vnímáno přesně naopak – v in-skupině ji definuje jako celek, kdežto u out-skupiny se jedná o výjimku. Je však nutné podotknout, že základní atribuční chyba je založena na tendencích, a každý z nás k takovému dělení může inklinovat za určitých podmínek v určitých situacích, obzvlášť pokud jde o situaci konfliktní či konkurenční.

Výše uvedené problémy souvisejí zejména s postojovou složkou osobnosti, avšak různá úskalí mohou nastat například i v oblasti znalostí. Ty se mohou odrážet ve vzniku stereotypů, případně postojů více odolných vůči změně a diskriminace.

3.4.2 Stereotypy

Pojem stereotyp byl poprvé použit koncem 18. století. V té době se zejména vztahoval k procesu tisku, kde se využívaly kovové disky k vytváření reprodukcí obrazů a tisku. Až do dvacátých let 19. století nebyl pojem využit k jinému popisu, a to do doby, než jej žurnalista Lippmann spojil se stereotypem „obrazy v hlavě“, nebo mentální reprodukce reality (Marx a Ko, 2019). Od této doby se pojem vyvinul do jeho dnešního významu, tedy do významu schémat a názorů, díky nimž lidé analyzují informace či utváří si svůj postoj k určitým jedincům či sociálním skupinám. Obecně vzato, uvádí Marx a Ko (2019), mohou být stereotypy pozitivní i negativní reakce a názory na atributy a chování jednotlivců či sociálních skupin. V této souvislosti bychom mohli znovu navázat na výše uvedenou základní atribuční chybu, kterou lze považovat za součást sociální kategorizace. Jedním z důsledků sociální kategorizace je pak vnímání rozdílů mezi sociálními skupinami a potlačování rozdílů uvnitř

vlastní skupiny, což zdůrazňuje například Tajfel (1963). Druhým důsledkem v meziskupinovém členění je podle téhož autora nízká variabilita ve vnímání, postojích a reakcích jednotlivců, kteří jsou příslušníky jedné sociální skupiny. V procesu sociální kategorizace se zdůrazňují informace ze sociálního prostředí, které jsou ale omezeny kognitivní analýzou. Lidé se tedy naopak v tomto procesu spoléhají na kategorie a schémata, na jejichž základě přiřazujeme objekty a lidi do skupin. Tímto si ve své podstatě dle Tajfela (1979) zjednodušujeme naše pochopení světa a tvoříme si jednodušší očekávání, která se odrážejí v sociální interakci.

Schneider (2005) vymezil tři kritéria, na jejichž základě se lidé orientují v sociální realitě:

- 1) Primárnost – na základě tohoto kritéria rozlišujeme například pohlaví, věk a rasu. Rozpoznávání na této úrovni je podle autora klíčové, jelikož zároveň formuje naše elementární principy chování – například uvolnění místa v tramvaji staršímu člověku.
- 2) Významnost – díky tomuto kritériu je možné efektivně rozlišovat lidi v určitém sociálním kontextu, například na základě odbornosti, kompetencí, postavení v hierarchii. Na rozdíl od primárnosti může toto kritérium kolísat v závislosti na různých sociálních kontextech.
- 3) Postavení v hierarchii ve všech kategoriích – v této souvislosti rozlišujeme uspořádání v kategoriích na nadřazené, základní a podřazené. Například nejvyšší úroveň zobecnění (a zároveň nadřazeného vnímání) je „žena“. Sociální identita, kterou přiřazujeme lidem, odpovídá, ať už uvnitř naší sociální skupiny, či jiné, základní kategorizaci (např. Němka, politik). Podřazené kategorie pak souvisí s osobní identitou jedince a obsahují nejnižší úroveň zobecňování.

Základem pro utváření stereotypů jsou tedy procesy sociální kategorizace. Podle Kouřilové (2011) jde o stírání rozdílů mezi jednotlivci, kteří náleží do stejné sociální skupiny, a vede zejména k vnímání homogenity cizích skupin a usnadňuje tak připisování stereotypů všem příslušníkům dané kategorie. Linville a Jones (1980) pak hovoří o předsudcích vůči členům nereferenční skupiny, kde v souvislosti s předsudky zdůrazňují převládající tendence předpokladu, že „oni“ jsou všichni stejní.

Greenwald a Banaji (1995) se domnívají, že stereotypy vznikají, aniž bychom si to uvědomovali a poté začnou fungovat na nevědomé rovině. Mnohé výzkumy toto tvrzení

dokládají, například studie Devine z roku 1989 popisuje probandy, kteří byli na počítači vystaveni rychle se míhajícími slovy Harlem, otroctví a jazz, aniž by si toho byli plně vědomi. Poté byl probandům předložen zdánlivě nesouvisející úkol, v němž dospěli k závěru, že muže vnímají jako agresora a v nejčastější míře Afroameričana. Gilbert a Hixon (1991) představují výzkum, ve kterém byla účastníkům výzkumu pouštěna kazeta s větami. Probandi měli vyplňovat do vět chybějící slova. V určité části kazety hovořila asijská žena. Po nějaké době měli účastníci výzkumu vykonat zdánlivě nesouvisející činnost, i přesto však opakovaně zmiňovali slova jako rýže či zdvořilý. Gilbert a Hixon (1991) dále analyzovali proces stereotypizace a dospěli k závěru, že lidé tyto rychlé odhady používají především když chvátají, či se nesoustředí. Bodenhausen (1990) se domnívá, že ke stereotypům tíhne zejména v případě duševní unavenosti. Von Hippel (2000) naopak usuzuje, že ke stereotypům se přikláníme ve starším věku, kdy se držíme svých zvyklostí.

Novodobé výzkumy však dokazují, že stereotypizaci je možné zabránit. Základním předpokladem však je, že musíme být motivováni, mít dostatek informací a musíme být schopni se plně soustředit. Galinsky a Moskowitz (2000) například tvrdí, že stereotypy lze ovládat, když se na určitou situaci jednotlivci podívali pohledem příslušníka odlišné sociální skupiny, která je spojena s nějakým stereotypem. Stejně tak uvádí Blair (2001) pokus, v němž mají jedinci zkusit v mysli vytvořit argumenty příslušníka stereotypizované sociální skupiny, který daným stereotypům chce protirečit. Tento typ aktivity jsme zmínili již dříve, a to zejména v souvislosti s rozvojem interkulturní senzitivity.

3.4.3 Předsudky

Předsudek můžeme definovat základní definici Allporta (1954) jako negativní hodnocení či antipatii založenou na příslušnosti k dané skupině. Smith (1993, s. 204) předsudky pak definuje jako: „*sociální emoce zažívané s ohledem na vlastní sociální identitu příslušníka určité skupiny ve vztahu k nečlenským skupinám.*“ Tentýž autor také vymezil pět základních emocí, které se v předsudcích vůči odlišným sociálním skupinám objevují: strach, odpor, opovržení, hněv a žárlivost. Tyto emoce vedou k specifickým projevům chování, mezi něž může patřit například vyhýbání se dané skupině v případě strachu a odporu, kdežto emoce spojené s opovržením a hněvem jednotlivce naopak vedou k interakci s danými skupinami (Mackie, Devos, Smith, 2000). Konkrétní stupeň konfliktu zájmů a hodnot mezi vlastní a

odlišnou sociální skupinou se pak odvíjí právě od emocí, které daní příslušníci pocítují směrem k odlišné skupině. Struch a Schwartz (1989) pak hovoří o možnosti aktivního vyjadřování nepřátelství a agrese. Pettigrew a Meertens (1995) rozlišují dva typy forem předsudků, a to otevřený a skrytý. Výzkum výše uvedených autorů popisuje, že předsudky nebývají vyjadřovány negativními emocemi vůči odlišným sociálním skupinám, ale spíše absencí těch pozitivních. Mnoho forem diskriminace pak podle autorů tedy nespočívá v nenávisti vůči odlišným sociálním skupinám, ale tím, že jim jsou upírány pozitivní emoce jako obdiv, důvěra a sympatie. Ty jsou podle autorů v předsudcích rezervovány zejména pro vlastní sociální skupinu.

Předsudky však můžeme dělit dále na implicitní a explicitní, o čemž hovoří například Carpenter (2008) a Greenwald et al. (2009). Greenwald v této souvislosti hovoří o takzvané implicitní kognici, tedy to, co známe, ale nevíme o tom, že to známe. Explicitní předsudky jsou naopak vědomé. Lze je však měnit díky vzdělání. Implicitní předsudky mohou naopak přetrvávat a mění se pouze v případě, že si v praxi vytvoříme novou zkušenost.

Pro naše účely je důležitý pojem rasové předsudky. Ty se historicky vyvíjely, což potvrzuje například Jones (2011), který zkoumal předsudky vůči sňatkům mezi bělochy a černochoy. V roce 1958 je schvalovalo pouhá 4 % Američanů (všech ras), kdežto v roce 2011 s nimi souhlasilo již 68 %. Rasové předsudky se vyvíjely i ve Velké Británii, kde je od roku 1942 zkoumal Ford (2008). Odpor vůči mezirasovým sňatkům či pozici nadřazeného odlišného etnika prudce poklesl, a to zejména mezi mladými dospělými. Etzioni (2003) například tvrdí, že v současnosti lidé různých ras sdílí množství obdobných aspirací a postojů.

Guimond et al. (2003) hovoří o předsudcích ovlivněných sociálně dominantní orientací, díky níž mají lidé tendence pohlížet na ostatní na základě hierarchie. Lidé na vyšších pozicích v hierarchii mají tendence tuto orientaci podporovat. Na to reagují například Kteily, Sidanius a Levin (2011), kteří se domnívají, že touha být na vrcholu hierarchie vede lidi na vyšších pozicích k osvojování si předsudků a podpoře takových politických stran, které je ospravedlňují. Tyto osoby tedy podporují zachování hierarchie a vyhýbají se jakýmkoliv sociálním pracím, které by mohly svou povahou pomáhat znevýhodněným minoritám podřývat principy dané hierarchie. Kaiser a Prattová – Hyattová (2009) v této souvislosti hovoří o těchto lidech jako jednotlivcích s obecně negativnějšími postoji vůči členům minorit a dávají silně najevo svou rasovou či etnickou identitu. Předsudky mohou mít i formu

nedůvěry, o které hovoří například Cozzolino (2011). Obecně vzato skupiny s nerovným přístupem projevují méně důvěry a kooperace ve vztahu k systému. O nedůvěře lze hovořit i ve vztahu k České republice, čímž se zabývala například Dzenovska (2014), která zkoumala vývoj postojů k migraci napříč post-komunistickými zeměmi v období počátku uprchlické krize. Autorka uvádí (Dzenovska, 2014, s. 2), že: „*Navzdory historickým a politickým rozdílům mezi východoevropskými členskými státy se východní Evropa zdá být ideálním typem – neempatickým, ne zcela evropským subjektem, který setrvává v racionalizované paranoie o cizincích, přehnané obavě o sebeurčení a sebezáchovu a časem opotřebovaných pohledech na historické utrpení.*“ Autorka negativní postoje a předsudky východní Evropy vůči cizincům zdůvodňuje historickými souvislostmi zejména z minulého století (Dzenovska, 2014). Tvrzení Dzenovské potvrzuje i výzkum Buriánka (2001), který zkoumal faktory ovlivňující postoje Čechů vůči cizincům. Nejvíce negativních postojů Buriánek sledoval zejména u starší generace, nižšího ekonomického statutu a nižšího dosaženého vzdělání. Historické souvislosti ovlivňující negativní postoje starší generace potvrzují i Sak a Saková (2004), kteří zjistili, že názory mladší generace (v té době v rozpětí 15-18 let) na odlišné sociální skupiny jsou mnohem příznivější než u dospělé generace, tedy té, která má zkušenosti s předešlým režimem.

3.4.4 Diskriminace, role akulturace a adaptace a vyučující jako mediátor

Eriksen (2012, s. 27) definuje diskriminaci jako založenou na: „... *předpokladu vrozených a nezměnitelných vlastností (rase) je často silnější a hůře změnitelná než etnická diskriminace, která na „rasových“ odlišnostech nestaví.*“ Giddens (2003) diskriminaci naopak vnímá jako založenou na stereotypech, předsudcích a předpojatosti, s čímž se v rámci této disertační práce slučujeme. Zick, Pettigrew a Wagner (2008) ve svém příspěvku zmiňují, že v Evropě obecně sílí pravicové strany a spolu s nimi i antisemitické tendence. Stejně tak od roku 2001 pozorují Allen a Nielsen (2002) vzrůstající negativní až nepřátelské postoje k muslimským přistěhovalcům. V návaznosti na tvrzení Dzenovské (viz. Předchozí podkapitola), i Zick, Pettigrew a Wagner zmiňují, že diskriminační tendence jsou zjevné právě v zemích post-komunistického bloku, které se teprve před pár dekádami transformovaly z jednoho politického systému do zcela odlišného. Konkrétně se autoři shodují v tom, že

v těchto zemích sílí zájem o národní identitu, se kterou se zároveň úměrně zvyšují tendence k stereotypům, předsudkům či diskriminaci.

V univerzitním prostředí může podle Atriho, Sharmy a Cottrella (2007) pocit a zkušenost s diskriminací zahraničních studentů mít negativní dopad na adaptaci a může souviset se zhoršováním psychologického well-beingu, případně vést až k depresím. Kromě toho je diskriminace faktorem, který významně, a hlavně negativně ovlivňuje postoje a zkušenosti studentů s klimatem školy, v našem případě univerzity (Vaccaro, 2010). Smith a Khawaja (2011) zdůrazňují roli hostitelské země v procesu akulturace přicházejících zahraničních studentů. Takové tvrzení je také v souladu s Berrym a Sabatierovou (2011), kteří tuto akulturaci vnímají jako oboustranný proces, během něhož obě kultury procházejí změnami, což je výsledkem dlouhodobě trvajících kontaktu (Berry, Sabatier, 2011). Lze tedy tvrdit, že postoje místních studentů, vyučujících a zaměstnanců univerzity v tomto procesu akulturace hrají významnou roli. Wang et al. (2014) například vyvinul nástroj, kterým lze měřit, jak dalece je univerzitní kampus přátelský vůči zahraničním studentům a zda se v něm objevují formy diskriminace (tzv. International Friendly Campus Scale). Na základě tohoto dotazníku s 18 položkami, z nichž každá z nich je přiřazena určitému aspektu zkoumání (mezinárodní oddělení univerzity, diskriminace, akademická podpora, integrace do společnosti, identifikace s univerzitním prostředím), je pro zahraniční studenty možné hodnotit na škále od 1 do 6, jak dalece s výrokem souhlasí. Výzkum Wang et al. (2014) přináší výsledky potvrzující diskriminaci zahraničních studentů. V univerzitním prostředí, kde vzniká interakce mezi zahraničními studenty a členy hostitelské společnosti, podpora ze strany hostitele směrem k adaptačnímu procesu není automatická (Gröppel-Klein et al., 2010). Smith a Khawaja (2011) se z tohoto důvodu domnívají, že vyučující v hostitelské zemi by měli být připraveni na to, aby se stali „mediátory“, kteří studentům pomohou k efektivnímu akulturačnímu procesu. Berry (1997) naopak tvrdí, že základním cílem je dosažení adaptace, na což navazuje Ward et al. (2001), který rozlišuje dva typy akulturace: psychologickou a sociokulturní adaptaci. Psychologická adaptace se podle výše uvedeného autora týká pocitu well-beingu, spokojenosti. Sociokulturní adaptace souvisí s behaviorální reakcí, která je spjata s otázkou, jakým způsobem se může jedinec přidružit do nové společnosti a efektivně zvládat úkoly v novém prostředí.

3.5 Interkulturní komunikace

Jedno z dalších témat, které úzce souvisí s interkulturní kompetencí je interkulturní komunikace. Ta je v jednotlivých vědách nahlížena různě. V antropologii je například vnímána jako metoda, která zkoumá kultury odlišné od kultury výzkumníka. V behaviorálních vědách se naopak v souvislosti s interkulturní komunikací zkoumají dané kompetence a vlastnosti člověka, které ji mohou zefektivnit.

V této souvislosti uvádíme Nuneze (2007), který považuje za důležité uvědomovat si základní domněnky o své vlastní kultuře a zároveň být schopen uvědomění si základních domněnek o kulturách jiných. Této problematice věnoval pozornost i Průcha (2010, s. 15-16), který interkulturní komunikaci definuje jako: *„procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifičností jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“*

Interkulturní komunikaci také můžeme vnímat jako součást interkulturní kompetence, kterou lze sledovat. Brinkmannová a Weerdenburg (2014) popisují interkulturní komunikaci jako smysluplný dialog, v němž jsou potřeby a názory obou stran stejně validní a obě strany jsou zodpovědné za zamezení a nápravu možných nedorozumění. Autoři dále popisují, že v takovém dialogu je nutné, aby si zapojení aktéři pozorně naslouchali, a to i přesto, že se liší jejich perspektivy. Způsob, jakým svůj odlišný pohled předáváme, je také součástí interkulturní komunikace.

Za klíčové komponenty interkulturní komunikace považuje Brinkmannová a Weerdenburg aktivní naslouchání a adaptační komunikační styl. Aktivní naslouchání indikuje, kolik pozornosti věnujeme očekáváním a potřebám druhých. Autoři dále zmiňují, že lidé s více rozvinutou dovedností v aktivním naslouchání pak věnují více času i pozornosti dané komunikaci a velmi často zvažují několik různých interpretací vyřčeného tvrzení. Adaptační komunikační styl pak autoři popisují jako způsob, kterým přizpůsobujeme naše komunikační chování v souladu s kulturními požadavky.

Brinkmannová a Weerdenburg dále popisují, že lidé, kteří mají méně vyvinutou dovednost interkulturní komunikace, jsou často netrpěliví při naslouchání druhým a velmi často se domnívají, že komunikace bude snazší, pokud se na ni vyvine nátlak. Obvykle volí

nevhodný adaptační komunikační styl, kterému druhá strana nemusí porozumět tak, jak byl zamýšlen. Kromě volby slov dochází i k nevhodné volbě tónu, očního kontaktu či řeči těla, které mohou způsobit, že druhá strana projev vnímá jako rozzlobený či drzý. Velmi důležité je podle autorů si uvědomit, že nejen emoce, ale i styl komunikování (např. kdy je vhodné se odmlčet v rozhovoru, zda je zdvořilé někoho přerušit, či překřikovat) jsou napříč kulturami odlišné.

Při rozvíjení dovednosti interkulturní komunikace autoři uvádí několik principů, které doporučují dodržovat:

- Při komunikaci s lidmi z odlišných kultur je vhodné si odpověď promyslet déle, než je tomu v komunikaci s lidmi stejné kulturní příslušnosti.
- Parafrázuje tvrzení příslušníků odlišné kulturní příslušnosti neutrálně, než na ně budete reagovat.
- Připravte se na obtížné situace jako sdělování zpětné vazby či řešení citlivých témat.
- V případě sdělování kritiky si připravte konstruktivní argumenty v souladu se znalostí kontextu dané kultury.
- Informujte se o verbálních i neverbálních významech vyjádření platných v kulturách, se kterými se setkáváte.
- Je nutné znát principy komunikace, která je typická pro danou kulturu, zejména co se týče ukazování emocí.

V rámci interkulturní komunikace je nutné zmínit i povědomí o pozici jazyka (Hoffman a Verdooren, 2018). Při setkávání v interkulturním prostředí je nutné užívat jazyk, který si aktéři dané interakce zvolí za jazyk komunikace. V případě zaměření této disertační práce hovoříme o českých vyučujících a zahraničních studentech, jejichž dorozumívacím jazykem je převážně anglický jazyk. Ve většině případů se jedná o takzvanou mezinárodní angličtinu, tedy druhý jazyk obou zúčastněných aktérů, avšak v některých případech se setkáváme i se situací, kde jeden z aktérů komunikace považuje anglický jazyk za mateřský. Rodilí mluvčí pak zákonitě získávají silnější pozici v komunikaci než ti, kteří se tento jazyk učili jako jazyk druhý, cizí. Je proto nutné pro obě zúčastněné strany určité trpělivosti, pochopení, času a snahy tak, aby došlo k rovnému komunikačnímu vztahu. Stejně tak je nutné zmínit obavy rodilého mluvčího, který se z důvodu jazykové bariéry (jakkoliv velké) může

domnívat, že kompetence druhé strany k výkonu nemusí být dostačující (Hoffmann, Verdooren, 2018).

V případě, že hovoříme o obou aktérech komunikace jako o nerodilých mluvčích anglického jazyka, považujeme za důležité zmínit překážky, kterým v interkulturní komunikaci mohou čelit. V první řadě se jedná o přenos jazyka samotného, tedy slovosled, který příslušníci podvědomě volí na základě svého jazyka rodilého. Dále se jedná i o výslovnost a akcent, což jsou aspekty, které mohou porozumění ovlivnit, a to ať už hovoříme s rodilými mluvčími, či nikoliv. Dalším aspektem ovlivňující komunikaci v interkulturním prostředí je znalost slovní zásoby a denotativní a konotativní význam slov. Denotativní význam slov lze jednoduše vyhledat v cizojazyčném slovníku, konotativní význam je však ovlivněn subjektivním chápáním. Jedná se zejména o asociace, myšlenky, významy a pocity, které přisuzujeme danému slovu. Jako příklad uvádí Hoffmann a Verdooren zadání pro Indonéské studenty, kteří se učí nizozemský jazyk a v zadání měli popsat příběh „Peter má nového psa“ na základě předložených ilustrací. Jelikož pro Indonésany není běžné chovat psa jako domácího mazlíčka, vyústilo zadání a zejména pojem „pes“ v mnohé konotace.

Neméně důležitou součástí komunikace v interkulturním prostředí je také interpersonální verbální komunikační styl, který je popisován jako styl, kterým jedinec komunikuje. Jedná se zejména o přímost / nepřímost jednání, instrumentální/ afektivní styl, osobní / kontextuální styl, stručný / propracovaný styl. Důležitou součástí interkulturní komunikace je také implicitní jazyk, tedy metafory, přirovnání a rčení, které mohou vyvolat mnohá nepochopení, jelikož jsou unikátní v každém jazyce. Stejného nedorozumění můžeme dosáhnout i ve významu slov ano a ne. V některých jazycích ano může znamenat pouze možná, promyslím si to, či přitakání. Stejně tak význam slova ne může v odlišných jazycích znamenat něco jiného než v jazyce rodném.

Kromě verbální komunikace mohou nastat potíže i v komunikaci neverbální, a to konkrétně v odlišné percepci, mimických výrazech, haptice, očním kontaktu, gestikulaci, smíchu, tichu, vzdálenosti od osoby, se kterou mluvíme aj. Lidé, kteří se soustředí pouze na verbální stránku interkulturní komunikace, si pravděpodobně podle Hoffmanna a Verdoorena (2018) nejsou vědomi, do jaké míry má neverbální komunikace expresivní funkci. Neverbální komunikace je založena na kulturních vzorcích, které jsou typické pro dané země či oblasti. Mezi lidmi může podle autorů docházet k nepochopení verbální a neverbální komunikace,

kteřou pokud nahlížíme pouze na základě vlastních kulturních norem, můžeme vnímat jako nejednotnou. Lidé mají většinou však tendence volit svůj styl neverbální komunikace jako ten správný (Neuliep, 2012, s. 286).

Hoffmann a Verdooren (2018) dále hovoří o tom, že percepce se napříč kulturami liší. Jde tedy o to, jakým pohledem a na základě jakých kulturních hodnot, norem a tradic vnímáme danou realitu, a nakolik se může lišit od percepce jednotlivce odlišné etnické příslušnosti. S tím, jak realitu vnímáme, souvisí i to, jakým způsobem působí na naše emoce, což se zrcadlí v naší mimice. Neméně důležitým aspektem v rámci neverbální komunikace je i haptika. To, co je přípustné pro haptickou komunikaci napříč kulturami, se odvíjí od věku, pohlaví a vztahu, který mezi sebou aktéři tvoří. Kromě haptické komunikace lze zmínit také oční kontakt a to, jakým způsobem dáváme najevo pozornost v komunikaci neverbálně. Oční kontakt v evropských zemích například znamená úctu, otevřenost či respekt. V jiných zemích je ale zdvořilý pohled směřovat dolů v případě, že hovoříme se staršími osobami – jinak by mohl pohled znamenat neúctu, hrozbu a drzost.

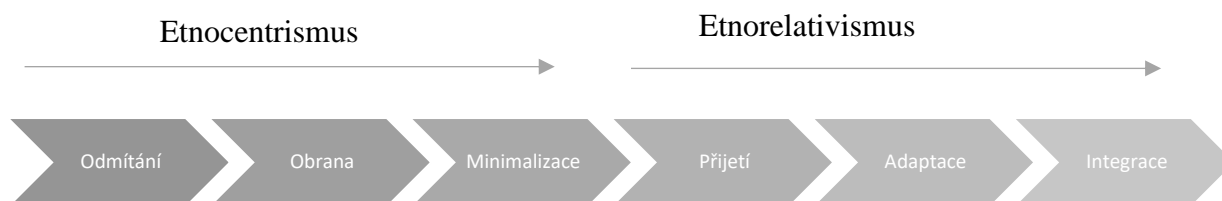
Interkulturní komunikaci lze obecně ale propojovat i s dalším stěžejním pojmem, kterým je interkulturní senzitivita.

3.6 Interkulturní senzitivita

Brinkmannová a Weerdenburg (2014) popisují interkulturní senzitivitu jako způsob, kterým lze měřit, jak aktivně se zajímáme o potřeby a perspektivu lidí pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí. Lidé, kteří jsou interkulturně senzitivní, podrobně analyzují, jak se jejich očekávání a potřeby liší, což se poté může zrcadlit v interkulturní komunikaci. Autoři považují interkulturní senzitivitu za klíčový aspekt, pomocí něhož můžeme zhodnotit, nakolik jsme dané situaci porozuměli.

Interkulturní senzitivitou se zabývá i Bennett (1993), který ji popisuje jako proces, díky němuž se lidé učí vážit si a reagovat s úctou na lidi z jiných kultur. Bennett vytvořil model interkulturní senzitivity, v němž staví do kontrastu etnocentrismus a etnorelativismus. Etnocentrismus je dle výše uvedeného autora založen na popírání jiných kultur, obraně své vlastní kultury a minimalizaci kulturních rozdílů za účelem obrany své vlastní kultury. Etnorelativismus se pak skládá z akceptování jiných kultur bez jejich souzení, adaptace v kognitivní a behaviorální rovině na jinou kulturu, a integrace založená na integrování

vlastního kulturního sebeuvědomění do každodenních interakcí. Pro lepší pochopení Bennettova modelu interkulturní senzitivity uvádíme grafické znázornění níže (Obr. 4).



Obr. 4: Model interkulturní senzitivity

Podle Bennetta (1993) je nutné si uvědomit, že aby byl jedinec schopen interkulturní komunikace a my jej mohli považovat za interkulturně kompetentního, je pro něj nutné přejít z fáze etnocentrismu do fáze etnorelativismu. Autor vysvětluje, že interkulturní senzitivita souvisí se schopností jednotlivce transformovat sebe samého nejen v afektivní rovině, ale i v rovině kognitivní a behaviorální z fáze popírání do fáze integrační, a to v rámci rozvoje procesu interkulturní komunikace tak, aby byl schopen přijímat interkulturní rozdíly a přizpůsobovat se jim. V této souvislosti je důležité zdůraznit, že interkulturní senzitivita je kontinuálně se vyvíjející proces. Interkulturní senzitivitu lze zároveň chápat jako předpoklad pro efektivní interkulturní komunikaci.

Brinkmannová a Weerdenburg (2014) v souvislosti s interkulturní senzitivitou hovoří o kulturním uvědomění a pozornosti signálům. Kulturní uvědomění se podle autorů zakládá na schopnosti reflexe své vlastní kultury a považování kulturních perspektiv jiných lidí za stejně pravdivé. Lidé, kteří mají dobře vyvinutou tuto schopnost, většinou podle autorů analyzují danou událost do několika interpretací, které poté používají k reflexi svého vlastního chování v dané situaci. Autoři uvádějí, že schopnost použít odlišné kulturní perspektivy k tomu, abychom pochopili chování jiných, je esencí interkulturní senzitivity. Lidé jsou tím pádem schopni reflektovat své vlastní chování pohledem někoho z odlišného prostředí.

Pozornost signálům indikuje dle Brinkmannové a Weerdenburga (2014) do jaké míry zjišťují lidé informace o myšlenkách a pocitech jiných. Je založena zejména na pozornosti, kterou věnujeme verbálním a neverbálním signálům. Lidé, kteří mají více rozvinutou tuto pozornost, mají potřebu se neustále ujišťovat, že danou událost pochopili správně. Jinými slovy – interkulturně senzitivní mluvčí rozezná signály i takové, kterých si ostatní nemusí povšimnout, a tím pádem porozumí i těm faktorům, které nejsou na první pohled zřejmé pro ostatní. Pro rozvoj interkulturní senzitivity uvádějí Brinkmannová a Weerdenburg (2014) následující principy:

- Zjistěte si více informací o své vlastní kultuře – jak se v dějinách proměňovaly hodnoty dané kultury, které momenty utvářely historii dané kultury, co jiní lidé tvrdí o dané kultuře.
- Pokuste se pracovat se svým úsudkem, například porovnejte svůj pohled na určitou událost či situaci s názorem jiného člověka, který má často odlišný pohled.
- Vnímejte, které informace lidé sdílí před ostatními, které sdílí raději neformálně v menším okruhu lidí a které sdělují přes třetí osobu. Vnímejte, jak se k sobě lidé ve formálním okruhu chovají.
- Vnímejte, jak lidé sdělují zpětnou vazbu či pokyny, jak se proměňuje jejich mimika a gestikulace.
- Pokud nemáte možnost se s danou kulturou setkat, sledujte filmy z oblasti, ze které přicházejí. Sledujte jejich mimická vyjádření, gestikulaci, a jiné formy verbální i neverbální komunikace.
- Pozorujte, jakým způsobem sdělují lidé dané kultury emoce.

Podle Chena a Starosty (1996) se jednotlivci s vyšší interkulturní senzitivitou stávají více sebejistými globálními občany, jelikož jejich porozumění jiným kulturám se stává sofistikovanějším.

Ve výše uvedených kapitolách jsme věnovali pozornost terminologickému ukotvení klíčových pojmů, tedy multikulturalismu, multikulturní výchovy, interkulturalismu, interkulturní výchovy, kompetencí, interkulturní kompetence, interkulturní komunikace a interkulturní senzitivity.

Vzhledem k interakci, kterou v rámci disertační práce zkoumáme, tedy mezi vysokoškolským učitelem a zahraničním studentem, považujeme za nezbytné se v další kapitole zabývat právě takovým studentem a aspekty, které jej mohou ovlivnit během vzdělávacího procesu.

4. Student z odlišného sociokulturního prostředí

V úvodu této kapitoly bychom měli v první řadě uvést, že česká odborná literatura se zabývá pojmy: žák z odlišného sociokulturního prostředí, žák odlišného etnika, žák cizinec, popřípadě žák s odlišným mateřským jazykem. Autory, kteří se touto problematikou zabývají, jsou například Plischke (2008), Kalhous a Obst (2009), Punčochář a Bernátková (2011), Šindelářová a Škodová (2012). Avšak literatury, která se zabývá vysokoškolskými studenty pocházejícími z odlišných zemí, není mnoho. Z tohoto důvodu v první řadě definujeme pojem vysokoškolský student, v druhé části této kapitoly se soustředíme na pojem odlišné sociokulturní prostředí, dále pak sociální a akademickou integraci studentů a aspekty etnické identity ovlivňující interakci mezi studentem a učitelem.

4.1 Vysokoškolský student

Studenta definuje Zákon č. 117/1995 Sb. o státní sociální podpoře, ve znění pozdějších předpisů, jako osobu, která se soustavně připravuje na budoucí povolání na střední nebo vysoké škole, nejdéle však do 26 let věku, a to následujícím způsobem:

- a) studium na středních školách, speciálních školách a vyšších odborných školách v České republice,
- b) studium na jazykových školách,
- c) studium na vysokých školách,
- d) teoretická a praktická příprava pro zaměstnání nebo jinou výdělečnou činnost pro osoby se zdravotním postižením prováděná podle předpisů o zaměstnanosti,
- e) studium na středních nebo vysokých školách v cizině.

V rámci disertační práce se soustředíme konkrétně na pojetí studenta v položce c), kdy hovoříme o prezenčním studiu v rámci akreditovaného studijního programu. Vzhledem k zaměření empirické části práce se zabýváme konkrétně zahraničními studenty studujícími ať už formou krátkodobého pobytu (např. Erasmus+, CEEPUS aj.), či dlouhodobého, tedy studenti zapsaní do prezenčního studia na českých univerzitách do cizojazyčných studijních programů.

V návaznosti na legislativní vymezení pojmu student je nutné podotknout, že česká odborná literatura nenabízí jiné terminologické ukotvení, ale spíše se zabývá například rolemi vysokoškolského studenta. Ty stanovuje například Vašutová (2002) v následujících třech vymezeních:

- student jako osobnost – individualita s určitými potřebami, vlastnostmi a problémy,
- student jako učící se jedinec – má určité intelektové předpoklady, zájmy, kognitivní styl,
- student jako klient – očekává od vysoké školy zisk znalostí v oboru a přípravu na své povolání.

Jak jsme uvedli, definovat pojem vysokoškolský student je možné z pohledu legislativního vymezení. V námi uvedené interakci se však jedná o studenta pocházejícího ze zahraničí, které v následující kapitole označujeme jako odlišné sociokulturní prostředí.

4.2 Odlišné sociokulturní prostředí

Role vysokoškolského studenta se mohou radikálně lišit mezi studenty pocházejících z různých sociokulturních prostředí, zejména co se týče problémů, se kterými se potýkají v nové zemi, neznalosti institucionální kultury nové univerzity anebo rozdílných přístupů ke vzdělávání.

Pro ujasnění terminologického ukotvení dále definujeme pojem odlišné sociokulturní prostředí. Hned v úvodu vymezení tohoto pojmu je nutné podotknout, že nehovoříme o sociokulturně znevýhodňujícím prostředí, nýbrž o studentech odlišné etnické příslušnosti, na které při studiu v České republice působí řada faktorů. Podotýkáme, že v souvislosti s vymezením termínu odlišné sociokulturní prostředí narážíme na určitou nejednoznačnost terminologie. Termíny „sociální“ a „kulturní“ bývají často spojovány s národnostní nebo rasovou odlišností, jazykovou bariérou, zdravotním handicapem, nízkým sociálním a ekonomickým statutem, sociálně patologickým prostředím rodiny nebo komunity či ústavní výchovou (Slowík, 2007). Termín sociokulturní v pojetí této studie budeme soustředit zejména na odlišnou etnickou příslušnost a hodnoty, zvyky a normy dané odlišnou kulturní identitou.

V návaznosti na pojem odlišné sociokulturní prostředí lze také hovořit o studentu cizinci, popřípadě zahraničním studentu. Podle Zákona č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na

území České republiky a změně některých zákonů, je cizinec chápán jako fyzická osoba mající jiné, než české státní občanství (občan jiného státu EU [Evropská Unie] či občan třetí země). Legislativa určuje podmínky pro studium cizinců na území ČR dále takto (ČSU, 2006):

„studium cizinců na veřejných vysokých školách se řídí Zákonem č. 137/2016 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (Zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů; cizinec studuje za stejných podmínek jako student ČR; v případě, že veřejná vysoká škola uskutečňuje studijní program v cizím jazyce, stanoví mu poplatek za studium v programech bakalářského, magisterského nebo doktorského studia.“

Konstatujeme, že vzhledem k vzrůstajícímu počtu vysokoškolských studentů pocházejících z ciziny, což potvrzuje i MŠMT (2019) a úskalí nejednoznačné terminologie a pozornosti odborné literatury, je nutné na danou problematiku reagovat. Domníváme se, že akceptace nezbytnosti interkulturní kompetence a jejího zařazení do stávajícího modelu kompetencí poukáže na nezbytnost zkvalitnění práce akademických pracovníků se studenty z odlišného sociokulturního prostředí a rozvíjení takových kompetencí akademických pracovníků, které jsou předpokladem pro jejich práci s danou heterogenní skupinou studentů.

4.3 Sociální a akademická integrace studentů

V interakci se zahraničními studenty je nutné si uvědomit, že studenti se nesnaží pouze poznávat a participovat na výuce za účelem získání vysokoškolského diplomu, ale chtějí participovat na zapojení se do vrstevnické kultury, ať už v či mimo školské či akademické prostředí (Tinto, 1998). V této souvislosti hovoříme o sociální integraci, kterou v souvislosti s akademickým prostředím můžeme definovat jako schopnost studentů adaptovat se společenskému stylu života na univerzitě, jinými slovy akademická integrace (Rienties, Kommers a Niemantsverdriet, 2009). Baker a Siryk (1999) tvrdí, že akademická integrace má zásadní vliv na výkon studenta. V této souvislosti autoři uvádějí čtyři koncepty akademické integrace: akademické přizpůsobení, sociální přizpůsobení, osobní a emoční přizpůsobení a oddanost. Akademické přizpůsobení lze definovat jako míru studentova úspěchu ve vyrovnávání se s různými edukačními požadavky souvisejícími s motivací, aplikací znalostí, výkonem, satisfakcí z univerzitního prostředí. Sociální přizpůsobení pak podle autorů znamená, jak dobře se student vyrovnává s interpersonálními společenskými požadavky

studií, například s prací ve skupinách. Úroveň osobního a emočního přizpůsobení indikuje psychologické a fyzické úrovně neklidu, které mohou studenti pociťovat během procesu adaptace na akademický styl života. Oddanost studentů pak podle autorů vystihuje zapálení do studia a oddanost při plnění edukačních a institucionálních cílů. Renties, Kommers a Niemantsverdriet (2009) pak v této souvislosti dodávají, že existuje rozlišení mezi univerzitou a vysokou školou, a to zejména na území Evropy. V tomto smyslu autoři uvádí, že univerzita nabízí spíše teoretické a akademické znalosti, kdežto vysoké školy se stávají více technickými a praktickými. Domníváme se, že v České republice takto striktní rozlišení však není, a i univerzity v dnešní době nabízejí studentům nespočet možností praktických zkušeností. Z toho důvodu lze souhlasit s tvrzením autorů, že do čtyř konceptů by zařadili i profesní orientaci.

Severiens a Wolff (2008) nepracují s pojmem akademická integrace, ale hovoří o sociální integraci studentů, kterou rozlišují na dva typy: formální a neformální. Formální sociální integrace se týká zejména integrace do instituce jako takové, neformální se pak týká přátelských vztahů mezi studenty v prostředí univerzity.

V rámci formální integrace pak můžeme zmínit autory Gloria, Castellanos, Lopez a Rosales (2005), kteří hovoří o tom, jakým způsobem studenti vnímají fakultu, na které studují. Tento pohled je ovlivněn i okolím studenta, zejména jeho rodinou, přáteli. Obecně vzato lze hovořit i o prestiži dané univerzity a jejím umístěním ve srovnávacích žebříčcích, což také ovlivňuje zapálení a snahu studenta do zapojení se ať už do akademického prostředí, či neakademických aktivit. V souvislosti s formální integrací lze zmínit také odlišnost edukačního systému, který může ovlivnit jak akademickou, tak sociální integraci studenta. O této věci hovoří Christie et. al (2004), která tvrdí, že sociální integrace může být ovlivněna velikostí studijních skupin, intenzitě kontaktu s vyučujícími, zvolenou vyučovací metodou aj.

Neformální sociální integrací zahraničních studentů se zabývá například Wilcox et al. (2005), který rozlišuje tři typy: sociální podpora rodiny a přátel, společenský život a národní a etnická identita. Opora ze strany rodiny a přátel má podle výše uvedeného autora velmi významný vliv na studijní úspěch převážně u studentů prvních ročníků. V psychologii se o roli rodiny a jejího vlivu na postoje a motivaci studentů ke studiu zajímá například Attewell, Lavin, Domina a Levey (2006). Společenský život studentů mimo akademické prostředí má také velmi výrazný vliv. Bok (2003) v této souvislosti píše o dostatečném množství přátel,

sdílení ubytování s jinými studenty, členství ve studentských asociacích, spolcích a klubech, či sportovní aktivity studentů, které mohou také výrazně ovlivnit sociální integraci.

Pro tuto disertační práci však považujeme za velmi důležitý aspekt národní a etnické identity a její vliv nejen na výkon, motivaci a zájem zahraničních studentů, ale také právě jejich integraci. Rienties, Niemantsverdriet, Kommers a Grohnert (2009) v této souvislosti uvádějí, že studenti si velmi často tvoří sociální skupiny založené právě na podobnosti etnika a s místními studenty nepřichází téměř do styku. Phinney (1990) v této souvislosti hovoří také o odlišném sebepojetí studentů založeném na kulturní a etnické příslušnosti, které sociální integraci a výběr sociální skupiny ovlivňují.

4.4 Etnická identita zahraničních studentů a její vliv na interakci mezi studentem a učitelem

Roosens (1989) definuje etnickou identitu jako pocit jednotlivce, který mu poskytne pocit sounáležitosti a sebezařazení (případně na základě zařazení druhými) k určité skupině lidí, se kterou sdílí pohled na společný původ a tradice. Esencialistické teorie pak vnímají etnicitu jako podstatu lidského společenství, která může mít podobu kulturních znaků (jazyk, náboženství, hodnoty, normy) nebo znaků biologických, tedy rasa či kmen (Bačová, 1996). Okamura (in Jakoubek, 2016) v této souvislosti píše o tom, že: „... *etnicita může být relevantním faktorem ovlivňujícím interakci aktérů, přičemž v jiných situacích se jejich vztahy odehrávají na základě jiných atributů, jako jsou třída, náboženství, zaměstnání, pohlaví, osobnost atd.*“ Autor pokračuje dále tím, že aktéři jednájí velmi často na základě etnicity, která se stává relevantním faktorem pro volbu jednání. V centru pozornosti pak v tomto případě stojí kulturní symboly, znaky a významy. Na základě výše uvedeného je možné konstatovat, že odlišnost motivace, postoje ke studiu, pojetí autority učitele, práce s chybou a jiných aspektů ovlivňující interakci mezi studentem a učitelem může být založena na etnické identitě studentů.

4.4.1 Odlišné vnímání autority a role učitele

Tyler, Lind a Huo (2000) zkoumali, jakým způsobem ovlivňuje systém hodnot dané kultury a etnika vnímání autority. Obecně podle autorů systém hodnot ovlivňuje postoje a chování jednotlivce v sociální interakci. Hofstede (1980) a Schwartz (1992) v této souvislosti

identifikovali kulturní dimenze (viz. Kap. 1), které případně také můžeme vnímat jako hodnoty, které se objevují napříč několika kulturami: individualismus a kolektivismus, vzdálenost vůči nadřízenému, maskulinita a feminita, vyhýbání se nejistotě. Tyto hodnoty podle autorů reprezentují obecný pohled na to, co vnímáme jako dobré a chtěné v našich životech. Vzdálenost vůči nadřízenému souvisí s tím, jakým způsobem je vnímána autorita. V této souvislosti lze zmínit rozdíly mezi západními a východními studenty. Zhang (2007) například konstatuje, že východní vzdělávání je většinou založené na skupinové výuce, vysoce vnímané autoritě vyučujícího a zkoušek, které jsou považovány za esenciální způsob hodnocení studentů. Pratt (1991) hovoří o roli vyučujícího a poukazuje na rozdílné chápání této role napříč kulturami. Podle téhož autora vnímají například čínští studenti učitele jako „přenašeče znalostí, idola“, kdežto američtí studenti jako „facilitátora, pomocníka.“ Biggs a Watkins (1996) píše o tom, že ve východním vzdělávání mají učitelé absolutní autoritu a studenti nejsou vyzváni k interakci či řešení problému. Robinson (1999) naopak zmiňuje, že západní vzdělávání je založeno na interakci mezi studentem a vyučujícím, dotazování se vyučujícího a argumentace je pak běžně považována za způsob seberozvoje. Zhang a Oetzel (2006) hovoří o tom, že Američtí studenti upřednostňují spíše menší vzdálenost k vyučujícímu, tedy bližší, méně formální a přátelštější vztah. Sonleitner a Khelifa (2010) pak píše o studentech z blízkého východu, kteří vnímají učitele jako absolutní autoritu. Podle autorů tito studenti nezpochybňují slovo učitele a jejich učení je založeno na čistém memorování.

4.4.2 Motivace studentů

Deci a Ryan (1985) vytvořili teorii sebedeterminace, jejímž základem je rozlišení dvou typů motivace: vnitřní a vnější. Nejzákladnějším rozdílem mezi těmito typy motivací je, zda vychází z vnitřního zájmu, či z vnějšího tlaku ať už ze strany společnosti, rodiny či přátel. Obecně vzato se vnitřní motivace zrcadlí ve velmi vysoké kvalitě kreativity studentů, jejich zájmu o studium, zapálení a hloubkovému přístupu ke studiu. Vnější motivace naopak vede jednotlivce k dosažení jednotlivých cílů pouze za dosažením k jednomu hlavnímu cíli, avšak vnitřní uspokojení či radost zde nebývá přítomna. V této souvislosti můžeme zmínit návaznost na vyjádření hodnot dle Rokeache (1973), který vymezuje dva typy hodnot: instrumentální a terminální. V tomto směru tedy můžeme konstatovat, že vnitřní motivace vychází

z instrumentálního pojetí dané hodnoty, založené na seberozvoji, radosti z poznání a vede k hloubkovému učicímu stylu. Vnější motivace pak souvisí zejména s hodnotami terminálními, které jsou zacílené na výsledek, například získání vysokoškolského titulu. Iyengar a Lepper (1999) zmiňují, že američtí studenti bývají motivováni, když je jim předložena příležitost k osobnímu rozvoji, kdežto motivace ke studiu asijských studentů bývá založena na preferenci jejich matek.

4.4.3 Přístup ke studiu

Koncept přístupu ke studiu rozpracoval například Biggs (1987). Přístup studentů ke studiu se odráží v jejich chování jako studenta. Ti, kteří volí hloubkový přístup k učení, rádi čtou, porovnávají nové znalosti se znalostmi osvojenými dříve. Studenti, kteří volí spíše povrchový přístup, zjišťují pouze nutné informace, které jsou potřebné k úspěšnému zakončení předmětu, a osvojování znalostí je založeno zejména na pouhém memorování. Biggs (1991) v této souvislosti konstatuje, že západní studenti častěji volí hloubkový přístup ke studiu, kdežto studenti pocházející z východních zemí upřednostňují spíše memorování.

4.4.4 Rodina a etnický původ

Rodina a etnický původ mohou mít jak negativní vliv na přístup ke studiu (Putnam, 2007), tak pozitivní (Lazear, 1998). Kromě vzájemného obohacování a zvyšující se kreativity během týmové spolupráce hovoří Ottaviano a Peri (2006) také o pozitivním vlivu kulturní a etnické rozmanitosti na produktivitu ve vzdělávacích procesech. Lazer (1998) v této souvislosti také uvádí, že jedinci minoritních etnik usilují o integraci do většinové kultury, čehož dosahují vyšší disciplinovaností a interakcí se svými vrstevníky bez ohledu na etnický původ. Za zajímavá můžeme považovat zjištění následujících studií, které popisují odlišné přístupy ke studiu ovlivněné etnickou příslušností studentů. Hirschman a Wong (1986) například konstatují, že asijstí studenti, konkrétně původem z Číny a Japonska, považují vzdělání za jednu z nejvyšších priorit. Sowell (1981) zmiňuje vysokou angažovanost a zapálení pro studia na straně Židů, což autor považuje za důsledek historické diskriminace. Fuligni (1997) naopak zmiňuje, že studenti pocházející z minoritních skupin, se mnohem častěji hlásí na univerzity a vysoké školy z důvodu aspirací rodičů. Jiní autoři zmiňují Indické, Vietnamské a Karibské studenty, jejichž rodiny zdůrazňují dobré studijní výsledky a hodnotu

vzdělání, kterou studenti z těchto oblastí internalizují a považují za vlastní (Caplan, Choy, & Whitmore, 1991; Gibson & Bhachu, 1991; Waters, 1999). Fulligni (1997) na tuto myšlenku reaguje a tvrdí, že vzhledem k postavení hodnoty vzdělání v žebříčku priorit studentů, navazují tito jednotlivci přátelské vztahy v kruhu své etnické příslušnosti mnohem častěji, a to z toho důvodu, že důležitost vzdělání vnímají obdobným způsobem.

4.4.5 Víra a vzdělávání

Je prokázáno mnoha autory (Glaeser, Sacerdote, 2001; Brown, Gary, 1991; Channer, 1995), že existuje silná pozitivní korelace mezi náboženským vyznáním a akademickým prospěchem. Jeynes (2003) v této souvislosti tvrdí, že více věřící studenti dosahují vyšších akademických úspěchů než jejich méně věřící vrstevníci. Regnerus (2000) uvádí, že participace v nábožensky orientovaných aktivitách podporuje motivovanost studentů, jejich očekávání od studia i úspěch ve studiu. Vzhledem k záměru disertační práce považujeme za přínosné zmínit výsledky několika studií, které popisují různá náboženská vyznání a jejich vliv na vnímání hodnoty vzdělání ze strany studentů. Van den Haag (1969) například uvádí, že Židé staví vzdělání na základě víry na vysokou úroveň. Tóra samotná upozorňuje na povinnost rodičů vést své potomky ke vzdělání. V případě Židů však uvádí autoři jejich vášeň pro vzdělávání způsobenou zejména diskriminací v historii (Sowell, 1981), jiní zmiňují zájem Židů o obranu vlastního území a lidského kapitálu (Brenner, Kiefer, 1981). Meshram (2013) hovoří o vlivu buddhismu na vzdělání a popisuje, že seberozvoj a vzdělávání se je ve své podstatě klíčovým aspektem tohoto vyznání. Podle téhož autora je nutné zmínit, že buddhismus historicky podporuje vědecká poznání a nestaví jej do rozporu s vírou. Anderson et al. (2011) zmiňuje, že vzdělání je v islámu považováno nejen za morální rozvoj jednotlivce, ale i jeho službu společnosti, o které se píše v samotném Koránu. V hinduismu pak hovoříme o takzvaném Guru, což v překladu znamená učitel. V této souvislosti vysvětluje Mlecko (1982), že Guru odhání ignoranci a veškeré její projevy a zároveň zdůrazňuje spirituální růst.

4.4.6 Odlišný pohled vyučujících na zahraniční studenty aneb „ideální student“

Názory vyučujících interpretuje Adams (1992), který tvrdí, že pohled na zahraniční studenty může být vskutku negativní a takový student může v porovnání s majoritní skupinou

studentů vypadat nemotivován, nepřipraven a neinteligentní, a hovoří v této souvislosti zejména o špatném chápání odlišných kultur a jejich přístupů ke vzdělávání. Smith (1998) píše o důležitosti pochopení odlišného přístupu k zahraničním studentům ze strany vyučujících. Z jeho výzkumu vyplynulo, že většina vyučujících přistupuje k zahraničním studentům stejně jako k domácím, nebere v potaz obtíže, se kterými se zahraniční studenti potýkají a velmi často počítají s tím, že zahraniční studenti umí porozumět na stejné úrovni jako studenti domácí. Významné poznatky přináší i Ryan a Carroll (2005), kteří se domnívají, že vyučující sdílejí podobné domněnky a pocity, avšak nekomunikují je spolu a dochází tím pádem jen k izolovaným pokusům jednotlivců o zkvalitňování práce se studenty z ciziny. Dále zdůrazňují, že ze strany vyučujících je poměrně běžné, že se spíše přiklání ke svému pojetí „ideálního studenta“, a nevnímají již individuální charakteristiky a potřeby studentů z odlišných sociokulturních prostředí. Tyto obtíže podle výše uvedených autorů nastávají převážně v interakci odlišných sociálních a kulturních norem, zvyků a hodnot, které se liší od těch na straně studenta. Dále také spočívají v odlišném školském systému, odlišném pojetí výuky a přístupu k učení, očekávání a výkonu (Ryan a Carroll, 2005).

4.5 Shrnutí teoretické části

Teoretická část disertační práce je poměrně rozsáhlá, a domníváme se, že poskytuje vhled do dané problematiky. V první řadě jsme definovali pojem *kultura*, který jsme následně nahlíželi z pohledu kulturních dimenzí dle Hofstedeho (2001). Poté bylo možné sledovat, jakým způsobem se řadí Česká republika do daných dimenzí. Poznáním, které pro práci můžeme považovat za stěžejní, je jasně stanovená hierarchie společnosti, kterou lze spatřovat i v univerzitním prostředí. Od toho se pak odvíjí i vnímání autority učitele. Druhým značně důležitým poznatkem je skutečnost, že česká společnost se vyznačuje vysokým indexem vyhýbání se nejistotě, což je zrcadleno v jasných normách a kódech chování. V této souvislosti lze uvést, že takto nastavené společnosti nepodporují neortodoxní způsoby chování a myšlenky. Tyto dva poznatky mohou být klíčové zejména v interakci tuzemských vysokoškolských učitelů se zahraničními studenty, jejichž vnímání kulturních dimenzí může být nastaveno diametrálně odlišně.

Teoretická část dále poskytuje vhled do terminologického ukotvení pojmů multikulturalismus a interkulturalismus. Oba pojmy jsou vysvětlovány tak, aby byl přiblížen koncept fungování jednotlivých typů společností, ať se jedná o multikulturní nastavení společnosti, či interkulturní. V rámci práce hovoříme o interkulturní kompetenci, je pro nás tedy signifikantní odlišit pojem *interkulturní* od pojmu *multikulturní*. Kapitulu pojednávající o paradigmatech a charakteristikách interkulturalismu, které stanovil Bouchard (2011, 2014) považujeme za přímé a jasné odlišení od teorií multikulturalismu. Bouchardovo pojetí interkulturalismu je totiž založeno na dialogu, interakci, vzájemnému propojení mezi dvěma a více kulturami. Nejedná se tak o popisování, pochopení a respektování odlišných kultur, ale zejména o aktivní a dynamickou spolupráci, během níž dochází k vzájemnému obohacování.

Po jasném vymezení těchto pojmů jsme v rámci teoretické části věnovali pozornost druhému klíčovému pojmu, jímž je *kompetence*. V české odborné literatuře existuje mnoho definic tohoto pojmu, avšak každá z nich kompetenci popisuje jiným způsobem (Hroník, 2007; Armstrong, 2007; Veteška a Tureckiová, 2008). Uvádíme výčet kompetencí (Vašutová, 1999), kterými by měl disponovat vysokoškolský učitel, z nichž nejbliže svým vymezením se interkulturní kompetenci přibližuje interpersonální strategie. Za inspirativní považujeme také výčet kompetencí učitele základní či střední školy (Vašutová, 2007), kde je uvedena

kompetence sociální. Zde je však nutné poukázat na fakt, že česká odborná literatura uvádí mnoho informací o kompetenci sociální, avšak velmi málo o interpersonální strategii.

Následuje kapitola věnována klíčovému pojmu disertační práce, jímž je *interkulturní kompetence*. V české odborné literatuře je tento pojem probírán zřídka, avšak vzhledem k nárůstu zahraničních studentů přicházejících za vysokoškolským studiem do České republiky považujeme za potřebné se tomuto tématu věnovat. Celá kapitola je tedy založena zejména na poznání ze zahraniční odborné literatury. Uvádíme a popisuje tři modely interkulturní kompetence dle Spitzberga (1989), Byrama (2011) a Deardorffové (2016). Vzhledem k největší obsáhlosti modelu a zohlednění veškerých faktorů považujeme za inspirativní model Deardorffové. Přestože model autorky disponuje společnými prvky s modely Spitzberga i Byrama, domníváme se, že je obohacen o důležité aspekty vstupních předpokladů, se kterými by jedinec k získávání interkulturní kompetence měl přistupovat, a výstupními faktory, tedy výslednými znalostmi, postoji a dovednostmi, které se přímo zrcadlí v jeho jednání a chování jakožto interkulturně kompetentního jedince. Kromě popisů jednotlivých modelů uvádíme také problémové oblasti, které mohou ovlivnit osvojování si interkulturní kompetence jedinci, mezi něž řadíme stereotypy, předsudky, základní atribuční chybu, diskriminaci, akulturaci a adaptaci. Abychom však mohli jedince považovat za interkulturně kompetentního, považujeme za nezbytné věnovat dále pozornost rozvoji interkulturní komunikace, kterou lze rozlišovat v rovinách verbální a neverbální, a dále interkulturní senzitivitě.

V poslední kapitole teoretické části disertační práce je popsán student z odlišného sociokulturního prostředí z pohledu jak legislativního, tak pedagogického. Uvádíme, jaké aspekty odlišují tohoto studenta od tuzemských studentů, u nichž lze uvést sociální a akademickou integraci, která může být pro zahraniční studenty náročnější, následně také pohled na hodnotu vzdělání, který může být ovlivněn etnickou identitou studenta, jeho rodinou, odlišným vnímáním autority učitele, motivací, která může být také spjata s náboženským vyznáním studenta a tím se může proměňovat i jeho celkový přístup ke studiu. Uvádíme zajímavá zjištění různých studií, které se věnují specifickým etnickým příslušnostem a pozorují, jak studenti výše uvedené aspekty vnímají.

Výše uvedené aspekty, které mohou ovlivnit interakci zahraničních studentů s vysokoškolskými učiteli, jsme sledovali během výzkumných šetření, které v rámci této disertační práce uvádíme v kapitole 5, Předvýzkumné šetření disertační práce.

Empirická část disertační práce

V empirické části disertační práce je cílem zjistit, analyzovat a interpretovat požadavky a potřeby vysokoškolských učitelů, které by měly být zohledněny při konstrukci modelu interkulturní kompetence.

Empirická část je v první řadě založena na výsledcích dvou etap předvýzkumných šetření, která sloužila k hlubšímu pochopení stanovené interakce mezi studenty z odlišného sociokulturního prostředí a tuzemskými vyučujícími. Na základě předvýzkumných šetření bylo možné specifikovat téma disertační práce, zformulovat cíle a zvolit výzkumný nástroj.

Na předvýzkumná šetření navazuje samotné výzkumné šetření disertační práce založené na smíšeném designu sekvenčního druhu kvalitativního a následně kvantitativního výzkumného šetření. V rámci **kvalitativní části** uvádíme výsledky polostrukturovaných rozhovorů s vysokoškolskými učiteli, pomocí nichž jsme zjišťovali jejich představy o pojmech interkulturní kompetence, interkulturní sensitivita a interkulturní komunikace. **Kvantitativní část** je založena na Q-metodologii. Respondentům bylo předloženo 60 výroků, z nichž stejnoměrný počet výroků byl vztažen ke kognitivní, afektivní a dovednostní složce interkulturní kompetence. Na základě analýzy bylo možné interpretovat preference respondentů ke každé složce interkulturní kompetence, které učitelé považují za klíčové pro práci v heterogenní skupině studentů.

5. Předvýzkumná šetření disertační práce

Předvýzkumná šetření disertační práce sloužila k orientaci v řešené problematice. Prostřednictvím výsledků bylo možné blíže specifikovat téma práce a zformulovat její cíle, a to na základě hlubokého vhledu do řešené situace a zanalyzování potřeb aktérů. Tato část byla založena na dvou etapách, z nichž v první jsme věnovali pozornost studentům z odlišného sociokulturního prostředí a v druhé vysokoškolskému učitelů v interkulturní skupině studentů.

5.1 Student z odlišného sociokulturního prostředí

V první etapě výzkumu jsme se zabývali zejména zahraničními studenty, jejich percepcí hodnoty vzdělání, postoji ke studiu, vlivy sociokulturních prostředí, z nichž pocházejí, jejich vírou, zkušenostmi z předešlých studií a pohledem na studium v České republice. Tato část předvýzkumu sestávala ze tří výzkumů, z nichž první byl orientován na zahraniční studenty studující na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, druhý na oporu, kterou tito studenti nalézají ve víře a třetí byl realizován ve Velké Británii ve spolupráci se studenty tamních vysokých škol a univerzit generace 1.5. Zejména nás zajímalo, zda se vnímání hodnoty vzdělání zahraničních studentů v České republice liší od vnímání přistěhovalců generace 1.5 ve Velké Británii.

5.1.1 *Hodnota vzdělání pohledem zahraničních studentů na Univerzitě Palackého v Olomouci*

V rámci tohoto výzkumu¹ jsme se soustředili na zahraniční studenty studující na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Zaměřili jsme se na vnímání hodnoty vzdělání z jejich vlastního pohledu, důležitosti dosaženého vzdělání pro rodinu a jejich domovskou společnost, srovnání českého školství a školství země jejich původu, a způsoby jejich integrace do české společnosti.

¹ Veškeré informace v rámci podkapitoly 5.1.1 jsou získány z publikovaného příspěvku autorky této disertační práce: ŠEMBEROVÁ, Markéta. Hodnota vzdělání u zahraničních studentů na LF UP Olomouc. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XII*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2018, s. 264-271.

5.1.1.1 Výzkumný vzorek

Přestože bylo všech sedm respondentů národností Britové, jejich původem jsou zejména východní země, konkrétně hovoříme o Pákistánu, Indii, Filipínách, Nigérii a poté například o studentech pocházejících ze smíšených rodin, konkrétně tedy z Indie/Keni a Indie/Zambie/Ugandy.

5.1.1.2 Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat

Výzkum jsme realizovali pomocí polostrukturovaných rozhovorů². Sběr respondentů probíhal metodou sněhové koule. Všem studentům bylo na začátku polostrukturovaného rozhovoru vysvětleno, pro jaké účely byly rozhovory s nimi realizovány, okrajově byli seznámeni i s tématy, na která jsme se dotazovali. Odpovědi všech studentů byly nahrány, přepsány a kódovány.

5.1.1.3 Výsledky výzkumného šetření

Analytickou strategií byla zvolená technika „vyložení karet“, kde byly překrývající se okruhy otázek, tedy kategorie, mezi respondenty shrnuty a porovnány. Pro zpracovávání dat jsme zvolili otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování.

Při otevřeném kódování nám vznikly tedy kategorie:

1) demografické údaje o každém ze studentů

- jméno,
- věk,
- původ,
- náboženské vyznání.

2) studium

- z jakého důvodu si zvolili studium na UP,
- jak se o univerzitě studenti dozvěděli,
- rozdíl mezi britským a českým školstvím,
- jejich výhody a nevýhody,
- je jejich studium důležité pro jejich rodiče.

² Výčet otázek polostrukturovaného rozhovoru je v Příloze 1.

3) hodnoty

- jakou hodnotu svému vzdělání přikládají,
- jaké jsou jejich hodnoty v životě.

4) integrace

- mají studenti české přátele,
- znají české tradice,
- chtějí a pokoušejí se integrovat do české společnosti,
- setkali se s nerovným přístupem od české společnosti,
- popřípadě se sami distancují z vlastní vůle.

5) český jazyk

- zda studenti mají výuku českého jazyka,
- používají jej v běžném životě.

Při axiální kódování byl za fenomén zvolen zahraniční student. Kauzální podmínky bylo možné sledovat v důvodech ke studiu na Univerzitě Palackého v Olomouci a osvojování si hodnot vlivem odlišné kultury. Kategorii kontextu jsme definovali jako hotovou orientaci a v kategorii strategie jednání jsme si zvolili integraci a využití českého jazyka.

V poslední fázi analýzy dat jsme se zabývali zpracováním pomocí selektivního kódování, což plyně navazuje na axiální kódování. Jako kategorii stojící v centru jsme si zvolili zahraničního studenta. Za kauzální podmínky jsme uvedli důvod studenta ke studiu na UP v Olomouci, které bylo možné specifikovat na doporučení kamaráda/kamarádky, známých, rodinných příslušníků, agentury či reklamy. Studenti uvedli, že studium v jiné zemi souvisí s rozvojem jejich osobnosti a hodnot.

Druhou kauzální podmínkou bylo utváření si hodnot studenta vlivem odlišné kultury, a jakou hodnotu představovalo vzdělání. Vnímání hodnoty vzdělání jsme sledovali ze tří různých pohledů: studenta samého, jejich rodiny a britské společnosti. Všichni studenti uvedli, že je pro ně vzdělání důležité, jejich rodina je podporuje psychicky ale i finančně, až na jednoho studenta, který uvedl, že si studium financuje zcela sám a s rodinou v kontaktu příliš často není. Student původem z Nigérie uvedl: *„Příležitost studovat vysokou školu a obdržet z ní titul je pro mě jakýmsi důkazem, že má rodiče za lepšími ekonomickými podmínkami nežli jen tak... je to takové zadostiučinění pro mě i moje rodiče...“* To nás posunulo dále ke kontextu, tedy k hodnotám, které se lišily u každého z respondentů, a to z ohledu na původ,

náboženské vyznání, kulturní zvyky a tradice, dřívější zkušenosti atd. Zajímavé bylo, že přestože mezi dotazovanými byli 4 věřící, konkrétně muslim, katolička, hinduista a sikh, pouze dva uvedli ve svém žebříčku víru. Konkrétně se jednalo o muslima a katoličku. Právě tyto dva studenti, jeden ateista a jeden sikh uvedli do svých pěti hodnot také finance či peníze. Agnostik, student původem z Nigérie, uvedl, že peníze nejsou důležité a přichází ruku v ruce se zkušenostmi, vzděláním a životem.

V poslední řadě nás hodnoty posunuly ke strategii, a k tomu, zda a jakým způsobem se studenti snaží integrovat do české společnosti, zda mají české přátele, využívají českého jazyka v běžném životě, popřípadě znají a zúčastňují se českých tradic. Všichni studenti uvedli, že pocítují rozdílnost kultur, a vnímají pohledy Čechů, většina z nich však uvedla, že jim to není nepříjemné, naopak to považují za zvědavost. *„Já se vlastně moc nedivím, že nás vnímají lidé jinak, byli jste kolik, 15 let v komunistickém režimu, tak je jasné, že se bojíte cizinců... Omezený se ale kvůli tomu necítím, jsem svobodný, a to i přesto, že mám bradku, a Češi se automaticky domnívají, že jsem muslim, a přitom jsem ateista a Ind,“* uvedl student smíšeného původu z Indie, Zambie a Ugandy. Jen jeden respondent původem z Nigérie zmínil, že pohledy, dotazy či poznámky jsou mu nepříjemné, často v nich cítí rasistický podtext: *„Je hrozně těžké, aby mě lidi vnímali a poznávali kvůli mé osobnosti, kvůli mně samotnému... některé otázky nebo narážky jsou divné a přijdou mi už dost rasistické, to mi vadí a je mi to nepříjemné...“*

Český jazyk považovali respondenti za důležitý, vnímali jej pozitivně a až na jednoho studenta se jej snažili používat v běžném životě, avšak všichni uvedli, že se svými českými přáteli hovořili převážně anglicky. Sami uvedli, že jejich čeští přátelé cítili potřebu cvičit své znalosti angličtiny v jejich přítomnosti, a oni sami své znalosti českého jazyka vnímali jako velmi limitované a nedostačující k běžné komunikaci, např. respondentka původem z Filipín: *„Přestože se v křesťanském spolku snažím s českými přáteli mluvit česky, většinou to vzdáme a přepneme do angličtiny, je to mnohem snazší.“* V souvislosti s českým jazykem pak studenti uvedli i skutečnost, že ne všichni vyučující upravují studijní materiály, případně materiály využívané ve výuce potřebám zahraničních studentů. Dva respondenti přímo zmínili situaci, kdy prezentované grafy ve výuce byly okomentovány v českém jazyce, a materiál si přeložit museli sami.

Přestože se během hodin českého jazyka věnovali respondenti i české kultuře, studenti uvedli, že české tradice neznali, tři z nich však zmínili lední hokej a pivo, což vnímali jako něco typicky českého. Do tradic by se rádi zapojili, ani jeden ze studentů však žádné neznal, jeden ze studentů navíc uvedl, že by uvítal pozvání ze strany Čechů na různé typické české události.

5.1.2 *Opora zahraničních studentů na Univerzitě Palackého v Olomouci ve víře*

Na základě výsledků z předchozího výzkumného šetření jsme považovali za zajímavý způsob, jakým daní respondenti propojují víru s hodnotou vzdělání. Z tohoto důvodu byla pozornost věnována opoře ve víře při studiu³.

5.1.2.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládal z osmi zahraničních studentů, z nichž dva studenti vyznávali islám, dva hinduismus, dva sikhismus a dva křesťanství. Respondenti byli studenti Lékařské fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Národností byli všichni respondenti Britové, avšak země jejich původu byly různorodé.

5.1.2.2 Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat

Za metodu zkoumání byl zvolen polostrukturovaný rozhovor⁴. Výběr respondentů byl realizován metodou sněhové koule. Všem studentům byly položeny stejné otázky, které byly dle potřeby doplňovány. Všem studentům bylo na začátku vysvětleno, pro jaké účely byly rozhovory s nimi realizovány, okrajově byli i seznámeni s tématy, na která jsme se dotazovali. Odpovědi všech studentů byly nahrány, přepsány a kódovány a poté zpracovány pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Vzhledem k obsáhlosti analýzy uvádíme otevřené kódy a poté interpretaci výsledků, která obsahuje zajímavá a pro tuto práci klíčová poznání.

³ Veškeré informace v rámci podkapitoly 5.1.2 jsou získány z publikovaného příspěvku autorky této disertační práce: ŠEMBEROVÁ, Markéta. *Opora ve víře u zahraničních studentů českých vysokých škol. e-Pedagogium*. 2019, **19**(1), 56-64. DOI 10.5507/epd.2019.006

⁴ Výčet otázek polostrukturovaného rozhovoru je v Příloze 2.

5.1.2.3 Výsledky výzkumného šetření

Na základě odpovědí respondentů nám vznikly při otevřeném kódování následující kategorie kódů:

- víra, náboženské vyznání,
- vliv etnického původu a rodiny na vyznání,
- žebříček životních hodnot, postavení vzdělání v žebříčku hodnot,
- opora ve víře v životě, modlitby, význam modlení pro respondenta, každodenní rutina,
- opora ve víře při studiu, rituály, talismany, modlitby, pocity,
- vzdělání z pohledu víry, citáty z Koránu a Bible, vliv kultury na vzdělání, prestiž, respekt a úcta okolí,
- hodnota vzdělání, pohled na význam vzdělání, titul, znalosti, smysl života.

Mezi skupinami jednotlivých náboženských vyznání se projevíly velké odlišnosti, avšak mezi jednotlivci v každé ze skupin byly rozdíly minimální. U muslimů a křesťanů se více méně shodoval žebříček životních hodnot, zejména pak v umístění víry v daném žebříčku. Všech osm respondentů daných náboženských vyznání uvedlo svou víru na prvním místě, pak následovala rodina a přátelé, a na třetím místě respondenti uváděli vzdělání. Muslim původem z Pákistánu v reakci na svůj žebříček hodnot konstatoval: *„Měl bych se modlit pětkrát denně, bohužel to pro mě ale není časově možné skrze školu, snažím se ale dodržet co nejvíce tento režim. Mám pocit, že když ho nedodržím, mohl by se ke mně Alláh otočit zády, když ho budu zrovna potřebovat třeba.“* Hinduisté spolu se Sikhem naopak víru stavěli až na třetí či čtvrté místo, po rodině a přátelích, potřebě pomáhat druhým a po vzdělání. Jeden z hinduistů se přímo vyjádřil následujícím tvrzením: *„Pro mne je víra spíše něco jako styl života, taková cesta, kterou mi nějaká pravidla doporučují...nevidím ji jako povinnost v tom, že bych se třeba měl pravidelně modlit. Je to něco, co při mně je, ať už se modlím třikrát denně nebo měsíčně.“*

Muslimové a křesťané pak uvedli, že je jim víra oporou v těžkých situacích (jak studijních, tak životních), zejména ve formě navození pocitu zklidnění a schopnosti soustředit se lépe a více racionálně na daný problém. Respondenti těchto vyznání dále také uvedli, že jim pocit sdílení problému s Bohem dodává pocit úlevy, že danému problému nemusí čelit sami. Křesťan v tomto kontextu tvrdil, že: *„Pro mě je modlení samozřejmostí, ať už v těžké situaci jsem, nebo ne. Ale když už v ní jsem, mám pocit, že Bůh stojí při mně, vyslechl mě, a pokud má pocit, že si pomoc zasloužím, dá mi ji.“* Muslim původem z Pákistánu pak uvedl:

„Pro mě jsou ty těžké situace jakoby předurčené. Beru to tak, že to z nějakého důvodu takto mělo být, Alláh to tak chtěl, a má se mnou prostě jiné plány, které pochopím až časem, jakoby až retrospektivně.“ Hinduisté a sikh ve víře a v modlitbách nacházejí formu meditace, víra v nich probouzí spíše pocit vnitřního klidu.

Odpovědi respondentů se lišily, zejména co se role představitelů víry týče. Pro křesťany hraje kněz velmi důležitou roli, chodili za ním pro podporu v těžkých studijních i životních chvílích. Jedna respondentka uvedla, že: *„Přestože jsme cizinci, do kostela chodíme i tady. Máme tu na koho se obrátit. Kromě kostela máme svůj biblický kroužek, který je pro mě taky strašně moc důležitý. Vždy mne všichni vyslechnou, poradí a pomohou.“* Pro muslimy však imám představuje roli člověka, který sjednocuje mešitu a provádí věřící jejich modlitbami. Jeden z muslimských respondentů řekl: *„Pro naši víru imám není jako pro křesťany kněz. Tam se dělají zpovědi a tak... pro nás je to někdo, kdo s námi odříká modlitbu, je to takový průvodce tou modlitbou. Nějaké bližší vztahy s ním nemám, a kdybych potřeboval pomoc, on nebude první osoba, za kterou bych šel... leda by se to týkalo přímo mé víry.“* Pro sikha a hinduisty představuje kněz především vzor morálních hodnot a nejčastěji jej nazývali jako průvodce ve svých životech. Sikh dokonce uvedl: *„Pro mě je to takový učitel životních hodnot, nebo učitel života. Sikh totiž v překladu znamená student. Znamená to, že se máme učit od našeho učitele, ať už ve škole, nebo od kněze samotného.“*

Respondenti dále reagovali na otázku, zda se během jejich náročných studijních situací mění intenzita a frekvence modliteb, či vyhledávání opory u Boha. Muslimové a křesťané to považovali za pokrytecké, se obracet k Bohu pro pomoc častěji, když jej potřebují v náročných situacích, avšak hinduisté uvedli, že se k Bohu obracejí mnohem častěji. Dokonce uvedli, že si na zkoušky nosí s sebou talismany spojené s jejich vírou, a při těžkých otázkách během zkoušení se v duchu na Boha obracejí s krátkou modlitbou. Jedna z respondentek uvedla: *„Já mám u sebe v diáři fotku našeho Boha v mnoha jeho podobách, je to takový barevný obrázek... Ten s sebou nosím na každou zkoušku.“* Na postavení vzdělání z pohledu víry reagovali zejména muslimové a hinduisté spolu se sikhem. Muslimové uváděli citáty z Koránu, kterými je vzdělávání silně podporováno. Jeden z muslimských studentů tvrdí: *„V Koránu je přímo věta... [...] Každý otec je povinen své potomky vést ke vzdělání a poznávání nových věcí.“* Křesťané naopak uvedli, že: *„Pokud nám Bůh dá šanci studovat, budu studovat, ale pokud mi*

k tomu šanci nedá, má se mnou prostě jiné úmysly. Vzdělání v životě není to nejdůležitější z pohledu mé víry.“

Hinduisté a sikh pak propojovali pohled na vzdělání i s kulturním původem, dále jmenovali příklady, kterými je důležitost vzdělání v jejich víře i kultuře zdůrazňována. Jeden z Hinduistů přímo uvedl: *„Vzhledem k tomu, že má rodina pochází z Indie, kde funguje kastovní systém je pro nás vzdělání hrozně důležité. Kdo bude vzdělaný, bude se mít prostě líp, tak to funguje. Zároveň z toho důvodu do Anglie rodiče šli [...], že mě a bratrovi umožní snadnější přístup ke vzdělání.“* Křesťané pak uvedli, že je vzdělání vnímáno jako důležité, avšak ne nezbytné.

Pro všechny respondenty byla hodnota vzdělávání velmi důležitá. Odpovědi se shodovaly zejména v tom, že pro ně bylo více důležité mít znalosti a rozšířit si své obzory než obdržet titul. Hinduisté se sikhem a muslimové dále uvedli, že obdržet titul je pro ně jakýmsi zadostiučiněním zejména z důvodu, že jejich rodiče přišli na území Evropy právě z toho důvodu, aby jim poskytli lepší podmínky pro život.

5.1.3 Studenti generace 1.5 ve Velké Británii

Výzkumné šetření se orientovalo na problematiku hodnoty vzdělání u studentů z odlišného sociokulturního prostředí ve Velké Británii⁵. Zaměřili jsme se především na tzv. generaci 1.5, což jsou potomci migrantů na území Velké Británie z různých zemí. Vzhledem k výsledkům předchozích výzkumných šetření nás zajímalo, zda existuje nějaká odlišnost ve vnímání hodnoty vzdělání ze strany studentů pocházejících z odlišných sociokulturních prostředí generace 1.5 studujících v České republice a ve Velké Británii.

5.1.3.1 Výzkumný vzorek

Našimi kritérii pro výběr respondentů byli studenti pocházející z odlišného sociokulturního prostředí, kteří se vzdělávají ve Velké Británii, tedy v jiné zemi, než kterou

⁵ Veškeré informace v rámci podkapitoly 5.1.3 jsou získány z publikovaného příspěvku autorky této disertační práce: ŠEMBEROVÁ, Markéta a Jitka PLISCHKE. Hodnota vzdělání u univerzitních studentů generace 1.5 ve Velké Británii. In: *Sborník z VIII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. Olomouc, Pedagogická fakulta, 2020, s. 31-40.

považují za zemi svého původu, a mají také zkušenosti s více vzdělávacími systémy, a jejichž země původu je od země současného pobytu „kulturně“ značně vzdálena.

Respondentů bylo v součtu sedmnáct a zeměmi jejich etnického původu jsou: Indie, Pákistán, Afghánistán, Irán, Irák, Filipíny, Sýrie, Polsko a Česká republika.

5.1.3.2 Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí polostrukturovaných rozhovorů⁶. Výběr respondentů byl založen na metodě sněhové koule. Všem studentům byly položeny stejné otázky, které byly dle potřeby doplňovány. Respondentům bylo před začátkem rozhovoru vysvětleno, pro jaké účely byly rozhovory s nimi realizovány, okrajově byli i seznámeni s tématy, na která jsme se dotazovali. Odpovědi všech studentů byly nahrány, přepsány a poté zpracovány pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Vzhledem k obsáhlosti analýzy výsledků uvádíme pouze otevřené kódy a interpretaci výsledků.

5.1.3.3 Výsledky výzkumného šetření

Na základě odpovědí respondentů nám vznikly následující kategorie kódů:

1. Demografická data
 - jméno,
 - věk,
 - etnická příslušnost,
 - náboženské vyznání.
2. Příklad rodiny do VB
 - důvody a kritéria výběru cílové země,
3. Zkušenosti s britským vzdělávacím systémem
 - přístup vyučujících,
 - přístup spolužáků,
 - etnické složení tříd,
 - úskalí při studiu
4. Jazyková vybavenost

⁶ Výčet otázek polostrukturovaného rozhovoru je v Příloze 3.

- jazyk v rodině,
 - jazyk společnosti.
5. Vzdělání
- vzdělání rodičů,
 - ambice,
 - význam vzdělávání pro jednotlivce, rodinu a společnost.
6. Víra
- role víry během studia.
7. Integrace
- začlenění rodičů do společnosti,
 - integrace do kolektivu třídy.

Výzkumné šetření nám poskytlo hluboký vhled do problematiky zahraničních studentů generace 1.5. Z celkového počtu sedmnácti respondentů jedenáct uvedlo, že jejich rodiče přišli do Velké Británie z důvodu pracovní nabídky. Tři rodiny přišly z důvodu dosažení lepšího vzdělání pro své děti. Jedna rodina přišla do Velké Británie kvůli občanské válce v Sýrii. Dvě české rodiny odešly do Velké Británie za prací, jedna z nich se však vrátila zpět do České republiky.

Podle studentů, kteří měli možnost srovnání, protože strávili alespoň pár let svého života v zemi jejich původu, je vzdělání ve Velké Británii mnohem více volné a otevřené. Vzdělání v zemích jejich původu jde ruku v ruce s tradičním pojetím výuky, a to také co se autority učitele týče. Vzdělání je mnohem více striktní, akademické a zaměřené na preciznost, naopak vzdělání ve Spojeném království přináší možnost rozvíjet kreativní a kritické myšlení a argumentaci.

Co se vzpomínek na zemi jejich původu týče, většinou se jedná o vzpomínky na rodinné příslušníky, vůně a zvuky, popřípadě na počasí. Ind, který v Indii strávil několik let a navštěvoval tam i několik let základní školu, uvedl: „*V Indii je škola zaměřená na memorování strašně moc informací, v Anglii je to víc o tom vše použít v praxi. Řekl bych, že v Anglii jsou v porovnání s Indii mnohem lepší školy... A asi když to řeknu takhle... i nejhorší školy v Anglii budou pořád mnohonásobně kvalitnější než ty nejhorší školy v Indii.... A co se týče zacházení s dětmi... no já nevím, řekl bych, že to je spíš na těch rodičích a ne úplně ... no podle mě to*

jednoduše nezáleží na tom, kde člověk je, ale na tom, jak to je doma nastavené... na mě by máma tu její botu hodila jak v Indii, tak i tady v Anglii.“

Všichni respondenti zároveň uvedli, že jsou bilingvní. Znájí jazyk země svého původu a jejich druhým jazykem je anglický jazyk. Zajímavé však bylo, že i přesto, že byli všichni respondenti bilingvní, používali v komunikaci s rodiči kombinaci obou jazyků a ne jen ten rodný. Student původem z Indie uvedl: *„My doma mluvíme takovým mišmašem. Klidně řekneme půlku věty anglicky a druhou hindštinou. S babičkou třeba mluví jen hindštinou, ona anglicky mluví nerada... a s bráchou mluví jen anglicky. On zas nerad mluví hindštinou...I když na něj rodiče mluví třeba hindštinou, tak on prostě odpoví anglicky...“* Čtyři respondenti dokonce uvedli, že s rodiči mluví jen anglicky, a to i přes to, že umí i rodný jazyk. S rodinnými příslušníky žijícími v zemi jejich původu však všichni respondenti hovoří jen jazykem dané země.

Čtrnáct respondentů uvedlo, že jejich rodiče dosáhli univerzitního vzdělání, a všichni alespoň část svého univerzitního vzdělání absolvovali právě v zemi svého původu. Devět z respondentů začalo chodit do školy ve Velké Británii od 4 nebo 5 let, zbytek respondentů školu ve Velké Británii začal navštěvovat později, a to z toho důvodu, že v zemi ještě nepobývali. Jedna respondentka původem z České republiky uvedla, že školu ve Velké Británii začala navštěvovat v roce 2011 a jednalo se o univerzitní vzdělání.

Ze sedmnácti respondentů jich dvanáct uvedlo, že navštěvovali státní školy, pět se jich naopak vzdělávalo na soukromých základních a středních školách. Až na jednoho respondenta všichni uvedli, že jejich spolužáci byli všech možných etnicit a původu. Student, původem z Indie, na otázku, jakého etnika byli jeho spolužáci, odpověděl: *„Tam byli všichni možní... Indové, Asiati, muslimové, běloši, černoši... prostě všichni. Asi si ani neuvědomuji, že bych někdy chodil do školy, kde by převládala jen jedna rasa...“*. Jen jeden z respondentů, žijící v Manchesteru a původem z Pákistánu, uvedl: *„Do školy, kde jsem chodil já...jako na základní...tam byli jen samé bílé děti. Já jsem tam byl jediný hnědý... jo vlastně a pak tam byla ještě jedna Indka. Jo, byla to soukromá škola.“*

Všichni respondenti uvedli, že pro ně nebylo těžké najít si přátelé. Naopak jedenáct respondentů uvedlo, že má zkušenosti s diskriminací nebo s šikanou. Většina respondentů o svých nepříjemných zážitcích nechtěla mluvit, avšak respondent původem ze Sýrie, žijící v Londýně, nám pár příkladů byl ochoten poskytnout: *„Jo, některý děti byly takový...já nevím.*

Několikrát mi říkali, že je můj otec terorista. Takových vtipů jsem slyšel fakt už hromady...jednou mi to někdo napsal na lavici a mě bylo tak strašně trapně, že jsem o tom prostě mlčel... hm...učitel si nás vzal pak bokem, zeptal se, jestli jsem v pořádku, a to bylo v podstatě všechno... nechtěl jsem tomu klukovi dělat problémy, víš? Ale na druhou stranu jsem nebyl jediný... hodně šikanovali třeba i bílý přistěhovalce. Retrospektivně si říkám, že jsem možná problém tomu klukovi za tu lavici udělat měl...ale mí rodiče to třeba doted' ani nevědí, víš? Styděl jsem se.“ Tentýž respondent je jediným dotazovaným, který měl k dispozici asistenta učitele: „Když jsem přijel, neuměl jsem mluvit anglicky, ale všichni byli hrozně hodní a podporovali mě... spolužáci, učitelé, rodiče... měl jsem přiděleného asistenta, který mi každý den ve škole pomáhal. Byl to nějaký lingvista, co mi pomáhal do té doby, než jsem mluvil plynule anglicky.“

Pro všech sedmnáct respondentů bylo jejich vzdělání důležité. Všichni uvedli, že je jejich rodiče podporují a ke vzdělání byli vedeni od mala. Zároveň všichni respondenti uvedli, že pro ně je důležité získávání nových znalostí a jejich vlastní seberozvoj. Čtyři studenti v této souvislosti také uvedli, že pro ně není důležité dosáhnout univerzitního titulu, ale je pro ně důležité mít znalosti, což souvisí s instrumentálním pojetím hodnoty vzdělání. Dvanáct respondentů uvedlo, že pro ně vzdělání jejich partnerů není důležité, šestnáct studentů dále také uvedlo, že by si přáli, aby dosáhli vzdělání i jejich děti. Třináct z těchto respondentů ale uvedlo, že své budoucí potomky zejména chtějí podporovat v tom, aby byli šťastní a pokud to bude bez univerzitního vzdělání, tak to hodlají respektovat.

Ze sedmnácti dotazovaných respondentů bylo jedenáct věřících. Sedm respondentů uvedlo, že pro ně víra z počátku neznamena nic kromě toho, že jim předávali rodiče tradice a praktikovali různé zvyklosti. Čtyři z nich popisují, že víru převzali od rodičů a nyní se jí věnují sami. Dva studenti uvedli, že pro ně víra dříve neznamena tolik, co dnes, když už jsou dospělí. Pro oba muslimy je víra něco, co je potřeba uchovat a respektovat, je to pro ně součástí každodenního života. Respondent původem z Pákistánu žijící v Manchesteru uvedl: „*Víra je pro mě až teď něčím strašně moc důležitým... dříve to bylo jen slepé následování rodičů, ale teď, když jsem starší a přemýšlím nad otázkou smyslu života, si uvědomuji, jak moc důležitá pro mě víra je. Nemyslím si ale, že je nutné z víry dělat nějaké show pro veřejnost... já považuji svou víru za velice soukromou věc a rád o ní mluvím, ale modlení například je něco, co bych před jinými lidmi nikdy nedělal. Je to můj soukromý moment s Bohem.“*

Respondent původem z Indie uvedl, že vzdělání je v hinduistické víře poměrně důležitým faktorem a vnímáno jako cesta možného sebezvoje a sebepoznání. Další respondent, původem z Indie a vyznáním Sikh, tvrdí: „*Víš, ono slovo Sikh vlastně znamená student... je to pro nás hrozně důležité se pořád něco nového učit, objevovat, o sobě, o jiných. Nemusí to být jen formou vzdělávání ve škole, ale obecně takovým životním mottem.*“ Respondent původem z Pákistánu, žijící v Bradfordu a vyznáním muslim pak tvrdí: „*V Koránu je napsané, že otec má vést své syny ke vzdělání... dnes už to samozřejmě není jen uplatněno na syny, ale rodina tě prostě má vést ke vzdělání a má tě v něm podporovat. Je to pro nás takovým příkázáním a je to pro nás důležité svůj život naplnit účinně.*“

Všech sedmnáct respondentů uvedlo, že se oni sami i jejich rodina snažila integrovat. Rodiče se přátelili s rodiči spolužáků, pořádali různé dětské akce společně, zvali sousedy nebo své kolegy na večeri. Šest respondentů uvedlo, že by si život ve své rodné zemi nedovedli představit nebo by jej nechtěli. Avšak čtrnáct respondentů uvedlo, že si život v jiné zemi, než ve Velké Británii dovedou představit.

Na základě výsledků lze tedy konstatovat, že se zahraniční studenti studující v České republice potýkají s obdobnými záležitostmi a čelí situacím, které jsou srovnatelné pro studenty generace 1.5 ve Velké Británii.

5.2 Interakce vysokoškolského učitele s interkulturní skupinou studentů

Druhá etapa předvýzkumu byla zaměřena na vysokoškolské učitele. Abychom byli schopni pochopit celkový koncept interakce v rámci interkulturní skupiny studentů a vyučujících, soustředili jsme se v druhé etapě na vyučující, kteří mají zkušenost s výukou zahraničních studentů⁷.

⁷ Veškeré informace v rámci podkapitoly 5.2 jsou získány z publikovaného příspěvku autorky této disertační práce: ŠEMBEROVÁ, Markéta, Pavlína KOBZOVÁ, Štefan CHUDÝ a Jitka PLISCHKE. Students of the International Programme of Medicine and Dentistry at the Faculty of Medicine at Palacký University in Olomouc from the perspective of their lecturers and teachers. In: *AICMSE-AICSSH 2019 Conference Proceedings*. Oxford: Conference Series, 2020, s.127-135.

5.2.1 Výzkumný vzorek

Účastníky tohoto výzkumu byli učitelé a lektori pracující v mezinárodním programu medicíny a zubního lékařství. Dotazník vyplnilo šedesát dva respondentů, jeden dotazník byl však odeslán zpět nedokončený a díky tomu nemohl být považován za součást tohoto průzkumu. Proto byl konečný počet respondentů jednašedesát.

5.2.2 Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat

Výzkum byl proveden prostřednictvím online dotazníku⁸ založeného na smíšeném modelu, kde jsme využili jak kvalitativního, tak kvantitativního přístupu. Dotazník byl distribuován na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se souhlasem prof. MUDr. Jiřího Ehrmanna, Ph.D., proděkana Lékařské fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, v prosinci 2018 a lednu 2019.

Samotný dotazník sestával z dvaceti sedmi otázek: tři z nich byly uzavřené otázky (jedna otázka ano/ne, dvě otázky s odpověďmi s výběrem odpovědí). Dvě otázky s odpověďmi s výběrem odpovědí jsou považovány za úvodní fázi tohoto průzkumu. Devět otázek bylo založeno na Likertově škále (stupnice od 1 do 7, kde 1 je velmi záporná a 7 je s daným tvrzením velmi pozitivní) a zbývajících patnáct otázek byly otevřené otázky, na které měli respondenti odpovědět celými větami. Jedna otázka ano/ne patří tematicky do části, kde respondenti vyjadřovali svůj názor.

Data shromážděná pomocí Likertovy škály byla analyzována pomocí frekvenčních grafů. Abychom potvrdili spolehlivost dotazníku, vypočítali jsme Cronbachovu alfu: $\alpha = 0,830$. Můžeme tedy potvrdit, že dotazník je spolehlivý. Otevřené odpovědi byly analyzovány pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

5.2.2.1 Výsledky úvodních otázek

V první položce úvodní části byla položena otázka, zda učitelé vyučují pouze v anglickém jazyce nebo v českém a anglickém jazyce. Všichni respondenti odpověděli, že vyučují v českém i anglickém jazyce. Na tuto položku navázala otázka zabývající se jejich zkušenostmi s výukou v angličtině. Šedesát pět procent z nich mělo více než šest let zkušeností

⁸ Dotazník je dostupný v Příloze 4.

s výukou angličtiny, devatenáct procent tvrdilo, že má tři až šest let dlouhé zkušenosti s výukou angličtiny, a zbytek (šestnáct procent) mělo méně než tři roky zkušeností.

Díky dlouholetým zkušenostem učitelů bylo možné očekávat, že učitelé budou odborníky ve své profesi a budou mít široký přehled. Díky této skutečnosti se můžeme spolehnout na to, že lektori vyjádří své zkušenosti získané po celou dobu svého dlouhodobého působení.

5.2.2.2 Analýza Likertovy škály

Tato část výzkumu se skládala z devíti otázek s Likertovou škálou. Respondenti byli požádáni, aby vyjádřili svůj názor na stupnici od 1 do 7, kde 1 je nejnegativnější a 7 je nejpozitivnější reakce na uvedené tvrzení. Pokud si respondenti vybrali číslo 4, očekávali jsme, že jejich reakce na uvedenou otázku byla neutrální.

Tvrzení této části se týkala: motivace českých studentů, motivace zahraničních studentů, vlivu etnické příslušnosti zahraničních studentů na jejich motivaci, vlivu náboženství zahraničních studentů na jejich motivaci, postojů zahraničních studentů ke studiu (zkoumány byly tři aspekty: samostatnost, odpovědnost, aktivita), připravenosti zahraničních studentů na studium a připravenosti zahraničních studentů na zkoušky.

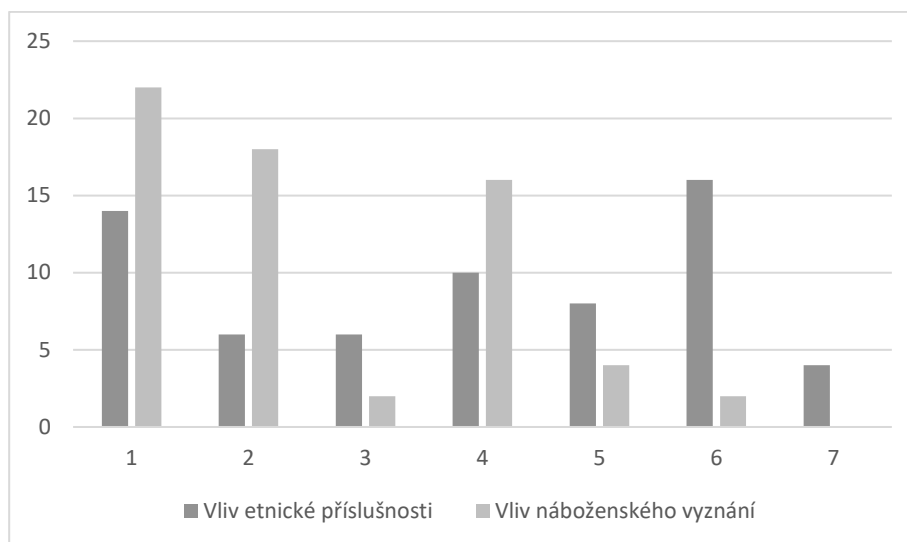
Abychom byli schopni analyzovat Likertovu škálu, nejprve jsme vypočítali statistický průměr všech odpovědí na každou položku; poté jsme vypočítali i statistickou odchylku. Došlo ke dvěma statistickým odchylkám, které se ve srovnání s ostatními zdály být extrémní (statistické odchylky se pohybovaly mezi $\sigma = 1,133$ a $\sigma = 1,542$).

Jednalo se o dva extrémy: 1) vliv etnické příslušnosti studentů na jejich motivaci ($\sigma = 2,049$) a 2) jejich připravenosti ke studiu - nezávislosti ($\sigma = 1,720$). To znamená, že odpovědi na tyto dvě položky byly rozmanitější než na odpovědi na ostatní položky.

Z výsledků bylo možné usoudit, že učitelé a lektori vnímali mnohem vyšší motivaci českých studentů ke studiu medicíny a zubního lékařství ve srovnání se zahraničními studenty. To mohlo být dáno faktory, jako jsou problémy s přizpůsobením a adaptací na kulturu, které silně ovlivňují zahraniční studenty, tedy skutečností, která českým studentům není známa. Robertson (Robertson et al., 2000) uvádí např. že mnoho akademických pracovníků má tendenci opomíjet faktory ovlivňující zahraniční studenty, jako jsou emoční a psychologická dilemata. Kromě těchto dilemat předpokládáme, že se studenti potýkají také s pozoruhodně

vzdáleným kulturním prostředím, což má za následek různá očekávání studentů na straně učitelů a současně jejich odlišný přístup ke studiu.

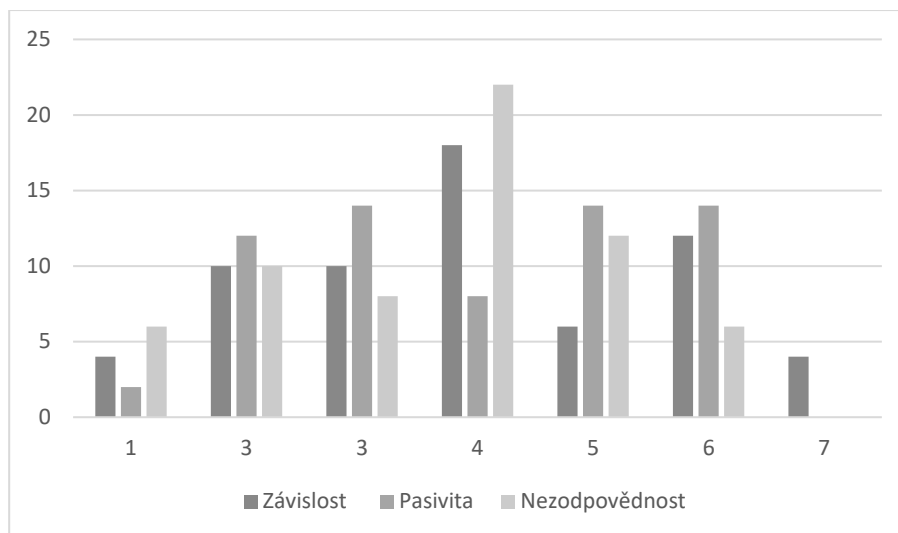
Vzhledem k tomuto předpokladu jsme se respondentů dotazovali na jejich názor na to, jak vnímají vliv etnicity a náboženského vyznání studentů (viz graf 1 níže):



Graf 1: Vliv etnicity a náboženského vyznání na motivaci studenta

Jak jsme zmínili výše, statistická odchylka ukázala na poměrně rozmanité odpovědi na otázku vlivu etnicity na motivaci zahraničních studentů. Učitelé a lektori na druhou stranu zřejmě nevnímají žádný významný vliv na motivaci studentů, pokud jde o náboženské vyznání.

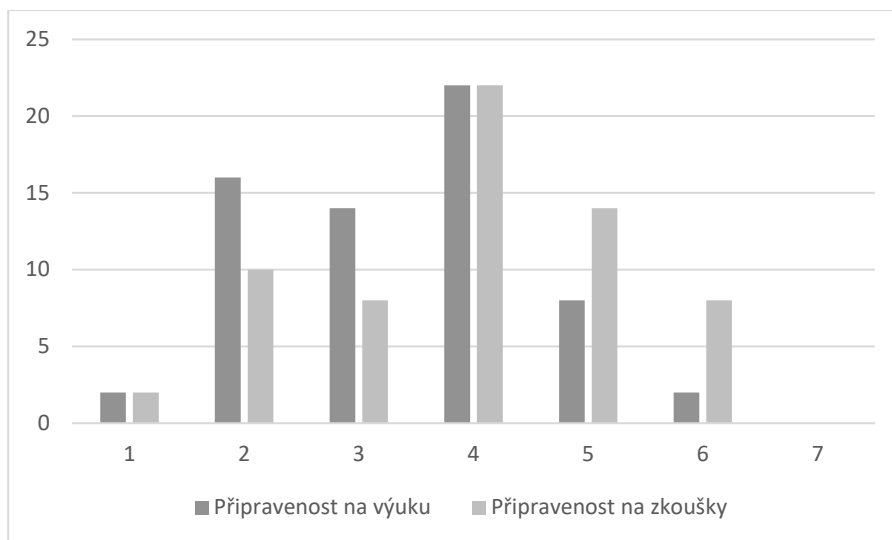
Graf 2 (viz níže) prezentuje výsledky odpovědí o přístupu zahraničních studentů ke studiu. Respondenti byli požádáni, aby zhodnotili přístup svých studentů v následujících aspektech: závislost studenta na vyučujícím, pasivita ve výuce, nezodpovědnost.



Graf 2: Postoje ke studiu

Jak již bylo řečeno, míra závislosti se zdá být docela různorodá, což znamená, že zkušenosti učitelů se velmi liší a mají na tuto věc různé názory. Statistické průměry odpovědnosti ($\chi = 3\,724$) a aktivity ($\chi = 3\,965$) se zdají být hodnoceny jako zcela neutrální. Problematiku přístupu mezinárodních studentů ke studiu zkoumal např. Salili (1999), který uvádí, že problém ve stylu učení mezinárodních studentů může být významně ovlivněn komplexním souborem interakcí mezi sociálními a kulturními proměnnými. Různé postoje ke studiu společně s připraveností zahraničních studentů (o nichž pojednáváme níže) mohly být proto způsobeny nepochopením učiva, institucionální kultury a norem, které jsou místním studentům dobře známy.

Poslední graf (viz graf 3 níže) představuje názor respondentů na připravenost studentů při příchodu do hodin a jejich připravenost na zkoušky.



Graf 3: Připravenost studentů na jejich hodiny a zkoušky

Lektoři a učitelé hodnotili připravenost studentů na výuku spíše negativně, jak lze usoudit z grafu 3, přestože statistický průměr ukazuje hodnotu $\chi = 3,517$. Připravenost studentů na zkoušky se zdá být rozložena kolem neutrální odpovědi 4, což může být také doloženo statistickým průměrem $\chi = 3,965$.

5.2.2.3 Analýza otevřených odpovědí

Odpovědi respondentů byly kódovány, ale vzhledem k vysokému počtu různých kódů byly kódy rozděleny do nadřazených kategorií na základě jejich podobnosti. Následující oblasti jsou různými nadřazenými kategoriemi:

- původ studentů a jejich důvody ke studiu,
- sociální kompetence učitelů, kteří pracují se zahraničními studenty,
- přínosy a úskalí práce se zahraničními studenty,
- hodnota vzdělání,
- podpora nutná při práci se zahraničními studenty,
- doporučení učitelů, který začne pracovat se zahraničními studenty.

Fenoménem tohoto výzkumu byli učitelé a lektoři, ale i zahraniční studenti. Vztah mezi těmito dvěma skupinami účastníků je tvořen interakcí učitel - student, což je kontextem celé problematiky.

Zahraniční studenti jsou ovlivněni svou etnickou příslušností a náboženstvím, které jsou považovány za kauzální podmínky. Všichni učitelé tvrdili, že většina jejich studentů pochází převážně ze Spojeného království, ale etnickou příslušností jsou z Indie, Íránu, Iráku, Pákistánu, Bangladéše, Malajsie atd. Ostatní studenti pocházejí z Izraele, Číny, Japonska, Portugalska, Španělska, Švédska, Řecka, Německa atd.

Reakce učitelů a přednášejících na náboženské vyznání jejich studentů byly různorodé; respondenti ve spojitosti s vírou často hovořili o muslimských studentech, kteří dle jejich názoru nerespektují ženské autority, a také muslimské studentky, které odmítají vstoupit na operační sál v doporučeném oděvu. Další vliv náboženství byl popsán hlavně jako spojení, pouto, které se vytváří mezi zahraničními studenty studujícími v zahraničí a jejich rodinami a komunitami v jejich domovinách. Někteří respondenti uváděli, že si všimli, že studenti mají tendenci se více nábožensky hlásit, čím déle zůstávají v České republice, protože to prohlubuje jejich pouto s jejich domovinou.

Respondenti se domnívají, že si zahraniční studenti utváří své vlastní důvody ke studiu, což je strategií jednání v tomto výzkumu, které poté ovlivní celou interakci mezi nimi a učiteli, což lze spatřovat například ve formě motivace, připravenosti ke studiu a ke zkouškám, případně i jejich postoji ke studiu, které již byly analyzovány v předchozí části o výsledcích Likertovy škály. Všichni respondenti souhlasili s tím, že hlavním důvodem studia zahraničních studentů v České republice je finanční aspekt. Tvrdí, že vzdělání ve všeobecném a zubním lékařství je v České republice levnější než v domovech studentů. Další důvody uvedené v odpovědích učitelů a lektorů byly: kvalitní vzdělání v České republice, neúspěch u přijímacích zkoušek v jejich domovině a uznání titulu v zahraničí.

Na straně učitelů existují také kauzální podmínky, a to jsou sociální kompetence, které považují za důležité v interakci se zahraničními studenty, a výhody a úskalí, kterým během tohoto procesu čelí. Respondenti považují za důležité sociální kompetence, konkrétně zmiňují komunikativnost, trpělivost, toleranci, respekt a rovné zacházení. Respondenti uvedli výhody své práce se zahraničními studenty a většina jejich odpovědí byla spojena s rozvojem jejich dovedností v angličtině, které vnímají jako velmi přínosné. Druhým nejvíce jmenovaným přínosem bylo poznávání nových kultur, různých tradic a zvyků.

V souvislosti s úskalími, která při interakci se zahraničními studenty vyvstávají, tvrdila většina respondentů, že je studenti neuznávají jako autoritu a že jsou hlasitější a

emocionálnější než čeští studenti. Učitelé také považovali znalosti zahraničních studentů o české kultuře a českého jazyka za velmi špatné a nesledovali snahu mezinárodních studentů integrovat se do společnosti. Respondenti dále zmiňovali skutečnost, že zahraniční studenti platí za studium školné a měli pocit, že to má za následek očekávání zahraničních studentů dosáhnout dobrých výsledků u zkoušek. Posledním (poměrně často uváděným) příkladem úskalí, se kterými se respondenti potýkají, jsou znalosti angličtiny. Učitelé nepovažují přijímací zkoušky za dostatečně přísné, a domnívají se, že umožňují studentům se špatnými znalostmi anglického jazyka studovat na lékařské fakultě.

Poslední skupinou kódů jsou důsledky této interakce mezi učiteli a zahraničními studenty, konkrétně pak jejich doporučení začínajícímu učiteli, který bude také vyučovat v anglickém studijním programu, podpora, kterou by uvítali ze strany univerzity, a vnímání hodnoty vzdělání. Doporučení respondentů se skládaly především z dobrých znalostí anglického jazyka, trpělivosti a toleranci, a přísných pravidel. Podpora, kterou by respondenti ze strany univerzity uvítali, spočívá zejména v technickém vybavení učeben, jazykových kurzech (angličtiny pro učitele, intenzivnějších kurzech českého jazyka pro studenty). Respondenti by uvítali také kurz o kulturních odlišnostech, zvycích a tradicích v České republice a jednotná pravidla pro české i anglické studenty bez výjimek. Většina respondentů tvrdí, že se zdá, že studenti usilují především o získání titulu, tedy terminální hodnotu, a nevnímají vzdělání jako instrumentální hodnotu. Pouze menšina respondentů si myslí, že studenti zde studují pro skutečný seberozvoj, sebepoznání nebo osobní růst. Většina respondentů má také pocit, že nemohou ovlivnit vnímání hodnoty vzdělání studenty a tvrdí, že jejich hodnoty jsou již vytvořeny z jejich domovin. Někteří respondenti však tvrdí, že dobrou kvalitou výuky, motivací studentů a vysvětlením české etikety, která může ovlivnit jejich sociální chování, mohou pozitivně ovlivnit jejich vnímání hodnoty vzdělávání.

5.2 Závěr předvýzkumných šetření

Uskutečněné výzkumy první etapy soustředěné na studenty z odlišného sociokulturního prostředí poskytují hluboký vhled do problematiky odlišného chápání hodnoty vzdělání, vlivu náboženského vyznání a etnické příslušnosti na přístup ke studiu, na motivaci a akademickou či sociální integraci studentů. Lze konstatovat, že zahraniční studenti neusilují pouze o úspěšné zakončení studia, tedy získání vysokoškolského titulu, ale

seberozvoj a sebepoznání považují za velmi důležitý aspekt jejich studentského života. Dále je možné zmínit náboženské vyznání, které pro některé studenty může být velmi silným faktorem při plnění si studijních povinností, zkoušek apod. Sociální a akademická integrace studentů, jak vyplynulo z výzkumů, je v českém prostředí poměrně náročná z důvodu odlišnosti jazyka, kdežto výsledky výzkumu z Velké Británie, kde se část předvýzkumných šetření odehrávala, poukazuje na snazší proces integrace z důvodu společného jazyka – angličtiny. Ne všichni zahraniční studenti uvedli zájem o poznávání české kultury, avšak zmiňují základnu českých přátel, se kterými se setkávají, ale hovoří v anglickém jazyce.

Vyučující se naopak domnívají, že zahraniční studenti mají zájem zejména o úspěšné zakončení vysokoškolského vzdělání, jež je pro ně v České republice zpoplatněno. S tím souvisí i domněnka učitelů, že zahraniční studenti tak předpokládají kladný výsledek u zkoušek, jelikož si jsou vědomi toho, že čeští studenti za studium neplatí. U vyučujících bylo také možné sledovat poměrně velký nezájem o náboženské vyznání svých studentů na straně jedné, a nepochopení důležitosti různých symbolických součástí oděvu souvisejících s vírou zahraničních studentů na straně druhé. Signifikantní je také zjištění, že vyučující považují zahraniční studenty za méně zodpovědné, nezávislé a aktivní v porovnání se studenty českými, což však může být způsobeno odlišným přístupem zahraničních studentů ke studiu. Lze také zmínit odlišné vnímání autority učitele, jež v české silně hierarchické společnosti (viz. kap. 1) je pevně ukotvena, avšak v kulturách odlišných může být nahlížena zcela odlišně (viz. kap. 4.4.1).

Konstatujeme, že z výše uvedených předvýzkumných šetření je možné sledovat, jakým způsobem uvažují zahraniční studenti a jak odlišným způsobem uvažují jejich vyučující. Domníváme se, že v případě osvojení si interkulturní kompetence, která by byla aplikovatelná pro české pedagogické prostředí, by mohla být interakce mezi zahraničními studenty a jejich vyučujícími zefektivněna.

6. Kvalitativní část výzkumu disertační práce

Vzhledem k obsáhlosti tématu bylo nutné zahájit výzkumné šetření v rámci disertační práce kvalitativní částí, v jejímž rámci jsme zjišťovali, analyzovali a interpretovali znalosti a představy vysokoškolských učitelů o pojmu interkulturní kompetence.

6.1 Cíle kvalitativního výzkumu

Cílem kvalitativní části je zhodnotit, které složky kompetence a do jaké míry považují čeští vysokoškolští učitelé za důležité ve třech rovinách interkulturní kompetence (kognitivní, afektivní a dovednostní). Dílčím cílem je interpretovat tvrzení vysokoškolských učitelů o pojmech interkulturní kompetence, interkulturní senzitivita a interkulturní komunikace. Analýza výsledků kvalitativní části bude sloužit pro tvorbu Q-typů v rámci kvantitativní části.

6.2 Výzkumný vzorek

Kvalitativního výzkumu se účastnilo celkem 12 respondentů v období září až prosinec 2019. Kritériem pro výběr respondentů byla alespoň jednoletá zkušenost s výukou zahraničních studentů. Respondenti byli vyučující na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kteří mají zkušenost s výukou zahraničních studentů v rámci programu Erasmus+. Čtyři respondenti dále uvedli, že mají zkušenost s výukou zahraničních studentů zapsaných do dlouhodobých studijních programů.

6.3 Výzkumný nástroj

Vzhledem k tematickému zaměření výzkumu jsme volili polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor byl založen na deseti otázkách:

1. Jakou máte zkušenost s výukou zahraničních studentů, kolik let, původ zahraničních studentů?
2. Jakým jazykem mluvíte se zahraničními studenty?
3. Co si představíte pod pojmem interkulturní kompetence vysokoškolského učitele?
4. Jaké znalosti by měl mít interkulturně kompetentní učitel?
5. Jaké dovednosti by měl mít interkulturně kompetentní učitel?
6. Jaké postoje by měl mít interkulturně kompetentní učitel?
7. Co si představíte pod pojmem interkulturní senzitivita?

8. Domníváte se, že interkulturní senzitivita je přímo závislá na znalosti jazyka komunikace?
9. Co si představíte pod pojmem interkulturní komunikace?
10. Co si představíte o interkulturním povědomí vysokoškolského učitele?
11. Uvítal/a byste další vzdělávání, které by bylo zaměřeno na interkulturní kompetenci?

Je nutné zmínit, že během doplňujících otázek bylo možné ověřit, zda respondenti pojem *interkulturní kompetence vysokoškolského učitele* již znají, případně se s ním někdy setkali. Obdobně jsme se dotazovali na pojmy *interkulturní senzitivita* a *interkulturní komunikace*. Všech dvanáct respondentů uvedlo, že tyto pojmy neznají, a ještě se s nimi neseťkali. Lze tedy konstatovat, že odpovědi respondentů jsou zcela unikátní a poskytují vhled do zcela neprobádané problematiky.

6.4 Průběh kvalitativního výzkumu

Polostrukturované rozhovory byly nahrávány pomocí diktafonu na mobilním zařízení po verbálním souhlasu respondentů a poté analyzovány pomocí myšlenkových map (viz. Kap. 6.6). První dvě otázky polostrukturovaného rozhovoru sloužily zejména jako orientační prvky a byly určené k pochopení situace a zkušeností respondentů.

Prvním krokem v rámci analýzy otázek 3 až 6 byla příprava myšlenkové mapy, v jejímž centru stál pojem interkulturní kompetence a byl rozdělen na tři složky, kognitivní oblast, afektivní oblast a psychomotorickou oblast. Druhým krokem bylo písemné přepisování myšlenek jednotlivých respondentů k jednotlivým složkám interkulturní kompetence na základě opakovaných poslechů nahrávek. Obdobným způsobem probíhala analýza pojmů interkulturní senzitivita, interkulturní komunikace a interkulturní povědomí. Analýza otázky 11 spočívala pouze v zaznačení kladného či negativního vyjádření, a případných komentářů ze strany respondentů.

6.5 Interpretace výsledků kvalitativní části výzkumu

Všech 12 respondentů uvádí minimálně jednoletou zkušenost s výukou zahraničních studentů, 8 z respondentů uvádí více jak pětiletou zkušenost. Většina studijních skupin, se kterými vyučující měli zkušenost, se skládala ze studentů pocházejících ze zemí jako jsou

Španělsko, Polsko, Finsko, Řecko, Turecko. Čtyři respondenti uvedli zkušenost s výukou čínských a indonéských studentů zapsaných do prezenčního studia doktorských studijních programů. Všech 12 respondentů uvedlo, že za jazyk komunikace volí angličtinu, avšak 3 respondenti uvedli, že mají zkušenost s výukou i v německém jazyce.

Z analýzy otázek 3 až 9 vyplynulo, že odpovědi respondentů se v určitých aspektech překrývají s modelem Deardorffové, který popisujeme v předchozích kapitolách.

V rámci kognitivní složky uváděli respondenti zejména znalosti historických souvislostí, norem, tradic, náboženského vyznání a geografických znalostí. Respondenti však neuvedli vlastní kulturní sebeuvědomění, které Deardorffová považuje za první krok při osvojování interkulturní kompetence v kognitivní rovině. Až poté přechází ke specifickým jiných kultur. Zajímavé jsou i další aspekty, které respondenti uváděli ve znalostní složce, například poznávání jiných kultur na základě vlastních zkušeností, znalost etikety a didaktické znalosti. Znalosti didaktiky nepovažujeme nutně za součást interkulturní kompetence, nýbrž kompetence didaktické. V potaz můžeme však brát myšlenku, že učitel by měl koncepci výuky přizpůsobit složení studijní skupiny, což v případě heterogenního složení souvisí s interkulturním prostředím, tudíž paralelně i s interkulturní kompetencí.

V afektivní rovině uváděli respondenti otevřenost, toleranci, úctu a respekt a empatii, což se taktéž shoduje s modelem Deardorffové. Dále majoritní část respondentů uvedla, že učitel pracující v interkulturním prostředí by měl být bez předsudků. Jeden z respondentů dokonce uvedl, že: „*Učitel, který vyučuje v heterogenní studijní skupině a má předsudky, automaticky nemůže být dobrým učitelem.*“ Je zřejmé, že respondenti nad problematikou předsudků uvažují a pravděpodobně je to něco, s čím se v praxi setkali. Další často zmiňované aspekty jsou individuální přístup, přizpůsobivost, profesionalita a rovný a objektivní přístup. Ve své podstatě se domníváme, že tyto složky by měly být obsaženy i při výuce studijní skupiny homogenního složení, avšak souhlasíme s tím, že jsou předpokladem pro kvalitní práci učitele obecně, tudíž i v interkulturní rovině.

Neméně důležitými složkami, které respondenti v souvislosti s afektivní rovinou uvádějí, jsou empatie, pochopení rozdílů a obezřetnost či opatrnost. Zejména empatii a chápání rozdílů považujeme za klíčové. V novém prostředí považujeme za důležité, aby vyučující brali skutečnost, že zahraniční studenti se nachází ve zcela novém institucionálním prostředí, v potaz a chápali, že zejména v počátcích studia je studentům nutné některé

skutečnosti (studijní povinnosti, prerekvizity k předmětům, požadavky ke splnění daného předmětu, administrativní úkony spojené s náležitostmi studia, organizace výuky a její forma aj.) detailně vysvětlit. Není možné předpokládat, že studenti se s takovými znaky vysokého školství setkali v domácím školském prostředí, zejména pokud přicházejí ze středních škol.

V poslední řadě do afektivní roviny řadí respondenti obezřetnost či opatrnost, a to v souvislosti se slovním vyjadřováním. Respondenti uváděli příklady obezřetnosti vůči některým tématům, která pro studenty mohou být citlivá, politicky, etnicky či nábožensky nekorektní, popřípadě mohou studenty uvádět do nepříjemných situací. Taková složka bezesporu patří k afektivní rovině, avšak mnohem blíže je k pojmům interkulturní sensitivita a interkulturní komunikace, kterou uvádějí Bennett a Nunez. Z poznání těchto autorů vyplývá, že je nutné chápat historické a kulturní nuance vlastní společnosti, avšak i společnosti, ze které pocházejí studenti. Jen tak budou učitelé schopni efektivní komunikace na sofistikované úrovni, kde bude docházet ke vzájemnému pochopení a obohacení.

Do poslední složky interkulturní kompetence, tedy do dovednostní, řadí stejně jako Deardorffová, respondenti schopnost komunikace. Všichni respondenti tuto dovednost uvádějí a dělí ji automaticky na verbální, kterou znovu propojovali s opatrností ve vyjadřování, tak i neverbální, kde může dojít k vzájemnému nepochopení na základě gest či mimiky. Dále respondenti zmiňují jazykovou vybavenost, kterou konkretizují na znalost anglického jazyka. V této souvislosti hovoří i o tom, že by uvítali větší podporu ze strany vedení univerzity, co se dalšího vzdělávání v anglickém jazyce týče. Poslední složku, kterou respondenti řadí do dovedností, jsou organizační dovednosti. Stejně jako u afektivní roviny, i zde nastává situace, kde se domníváme, že tyto dovednosti lze předpokládat u přípravy učitelů obecně. I přesto, že organizační dovednosti Deardorffová ve svém modelu interkulturní kompetence nezmiňuje, domníváme se, že jsou důležité zejména v souvislosti s přípravou didaktických materiálů na výuku a s organizací výuky, která probíhá v jiném než v mateřském jazyce. V této návaznosti bychom tedy organizační dovednosti mohli vnímat jako součást dovednostní složky interkulturní kompetence.

Pojem interkulturní senzitivita považují respondenti za citlivost vůči odlišným kulturám v mezinárodním měřítku. Ve vzdělávacím procesu pak respondenti uvádějí vnímání potřeb zahraničních studentů, empatii k jejich situaci, korektnost ve vyjadřování a vnímání kulturních odlišností. Respondenti dále také uvedli, že úroveň znalosti jazyka komunikace

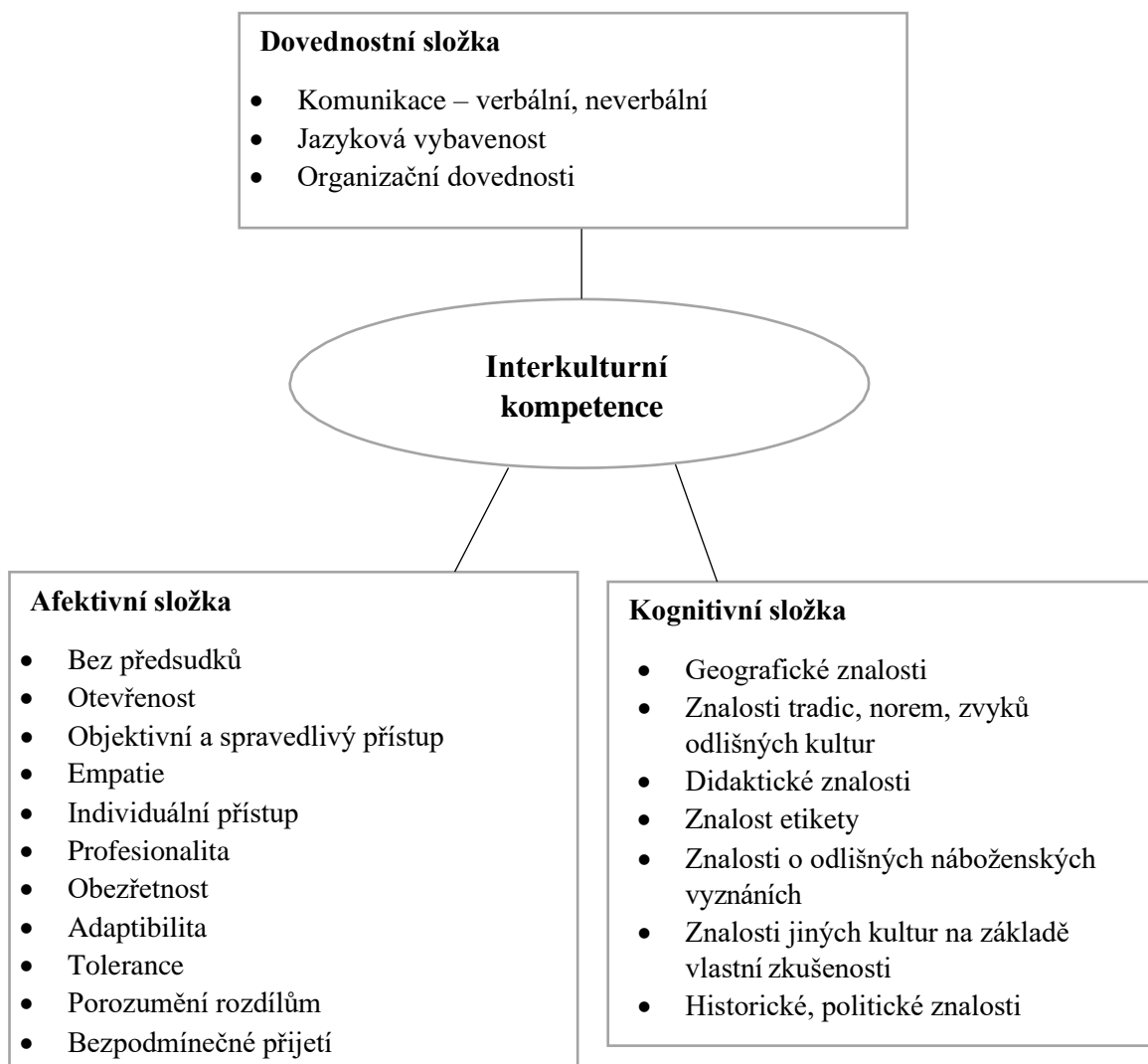
přímo ovlivňuje, jak dalece je schopen jedinec být senzitivní, zejména ve spojitosti s vhodnou a korektní volbou slov.

V poslední řadě jsme se dotazovali na pojem interkulturní komunikace, který byl respondentům také neznámý. Respondenti v tomto pojmu spatřovali schopnost vyučujícího vyjít zahraničním studentům vstříc, najít komunikační tok v celé studijní skupině, který je akceptovatelný a srozumitelný všem jednotlivcům. Do interkulturní komunikace řadili respondenti také neverbální komunikaci, kterou uváděli zejména ve spojitosti s případnými nedorozuměními. Obecně vzato respondenti interkulturní komunikaci definují jako schopnost dialogu a interakce mezi 2 a více kulturami.

Interkulturní povědomí vysokoškolského učitele hodnotili respondenti jako schopnost hlouběji chápat souvislosti v interkulturní výuce i mimo ni, vnímat rozdíly mezi „námi a jimi“, schopnost být empatický a vžít se do role studenta a učit se a osobnostně rozvíjet na základě hodnot studenta. Pochopení kulturního povědomí respondenty je v souladu například s tvrzením Byrama (1997), který jej popisuje jako chápání rozdílů mezi jednotlivými příslušníky ve vzdělávacím procesu. Byram rozvoj interkulturního, případně kulturního povědomí také považuje za určitý předpoklad pro adekvátní rozvoj interkulturní komunikace.

6.6 Závěr kvalitativní části výzkumu: Tvorba pre-modelu interkulturní kompetence založeného na výsledcích kvalitativní části

Na základě odpovědí respondentů z polostrukturovaných rozhovorů bylo možné vytvořit pre-model interkulturní kompetence. Jaké aspekty respondenti uváděli do jednotlivých složek interkulturní kompetence, jsme popsali již v kapitole výše. V této fázi je však možné vytvořit grafické znázornění odpovědí respondentů. Grafické znázornění lze sledovat v obrázku 5 (Obr. 5).



Obr. 5: Pre-model interkulturní kompetence

Je důležité zmínit, že i přesto, že grafické znázornění působí dojem hierarchie, žádná hierarchická posloupnost zjištěna nebyla, a to z toho důvodu, že součástí kvalitativního výzkumu nebylo ověřování hierarchické struktury. Cílem bylo naopak zjistit představy o daných pojmech, které budou sloužit jako základna pro část kvantitativní.

7. Kvantitativní část výzkumu disertační práce

Vzhledem k zaměření disertační práce a výsledkům kvalitativní části jsme se rozhodli v rámci kvantitativní části volit metodu, kterou budeme schopni ověřit hodnocení názorů respondentů na nový pojem interkulturní kompetence. Z tohoto důvodu jsme vybrali Q-metodologii, kterou řadíme mezi psychometrické výzkumné metody a její použití splňuje základní požadavek, jímž je rozřazení jednotlivých námi navržených prvků interkulturní kompetence na základě osobního hodnotícího názoru respondenta (Chráška, 2007).

7.1 Cíle a hypotézy kvantitativní části

V kvalitativní části disertační práce se soustředíme na vymezení preferencí vysokoškolských učitelů, které mají stěžejní vliv na konstrukci modelu interkulturní kompetence a jejich porovnání s modelem Deardorffové (viz. Kapitola 3.3), z něhož v rámci disertační práce vycházíme. Následně jsme zjišťovali, zda se respondenti dělí na skupiny (shluky) na základě podobnosti jejich odpovědí, a které faktory tuto podobnost mohly ovlivnit.

Cílem kvantitativní části disertační práce je tedy vymezit výčet preferovaných výroků z každé složky interkulturní kompetence, které učitelé považují za klíčové pro práci v heterogenní skupině.

Stanoveného cíle hodláme dosáhnout řešením dvou základních problémů:

- 1) Které předložené výroky interkulturní kompetence považují čeští vysokoškolští učitelé za více důležité a za méně důležité?
- 2) Vyskytují se mezi respondenty určité skupiny (shluky), mezi nimiž jsou statisticky významné rozdíly?

K prvnímu stanovenému problému je formulován výzkumný předpoklad, který lze označit v rámci této disertační práce za věcné tvrzení:

VP1: Mezi desíti nejlépe hodnocenými výroky interkulturní kompetence identifikujeme výroky týkající se všech tří oblastí interkulturní kompetence: 1) kognitivní oblasti, 2) afektivní oblasti a 3) psychomotorické oblasti.

V rámci druhého problému formulujeme pět hypotéz:

H1: V osobním hodnocení vysokoškolských učitelů jednotlivých Q-typů existují rozdíly v závislosti na tom, zda vyučují na Univerzitě Palackého v Olomouci, či na jiné univerzitě.

H2: V osobním hodnocení vysokoškolských učitelů jednotlivých Q-typů existují rozdíly v závislosti na tom, zda vyučují na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, či na jiné fakultě.

H3: V osobním hodnocení vysokoškolských učitelů jednotlivých Q-typů s délkou praxe do 5 let a nad 5 let existují rozdíly.

H4: V osobním hodnocení vysokoškolských učitelů jednotlivých Q-typů existují rozdíly v závislosti na tom, zda vyučují pouze zahraniční studenty v rámci krátkodobých mobilit nebo vyučují zahraniční studenty v rámci krátkodobých mobilit a prezenčního studia bakalářského, magisterského či doktorského studijního programu.

H5: V osobním hodnocení vysokoškolských učitelů jednotlivých Q-typů existují rozdíly v závislosti na tom, zda vyučují zahraniční studenty v anglickém jazyce, či v jiném jazyce.

7.2 Výzkumný vzorek

Celkový počet respondentů, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, byl 84 z celkově 100 distribuovaných odkazů na Q-metodologii, a to v období únor až květen 2021. Kritériem pro výběr respondentů byla alespoň jednoletá zkušenost s výukou zahraničních studentů. Výběr výzkumného vzorku spočíval v přímém oslovování potenciálních respondentů, byl tedy záměrný. Z celkového počtu bylo pouze 9 respondentů z jiné univerzity než Univerzity Palackého v Olomouci. Za své pracoviště uvedlo jinou fakultu než pedagogickou 37 respondentů. Respondentů, kteří s výukou zahraničních studentů mají zkušenost méně jak 5 let, bylo 37. Přesně polovina respondentů má pak zkušenost s výukou zahraničních studentů v rámci pouze krátkodobých mobilit, druhá polovina uvádí zkušenosti také se zahraničními studenty zapsanými do prezenčního studia. 65 respondentů komunikuje se zahraničními

studenty v anglickém jazyce, 19 vyučujících uvádí za jazyk komunikace jiný (německý jazyk, polský jazyk, nizozemský jazyk, francouzský jazyk aj.).

7.3 Výzkumná metoda a distribuce

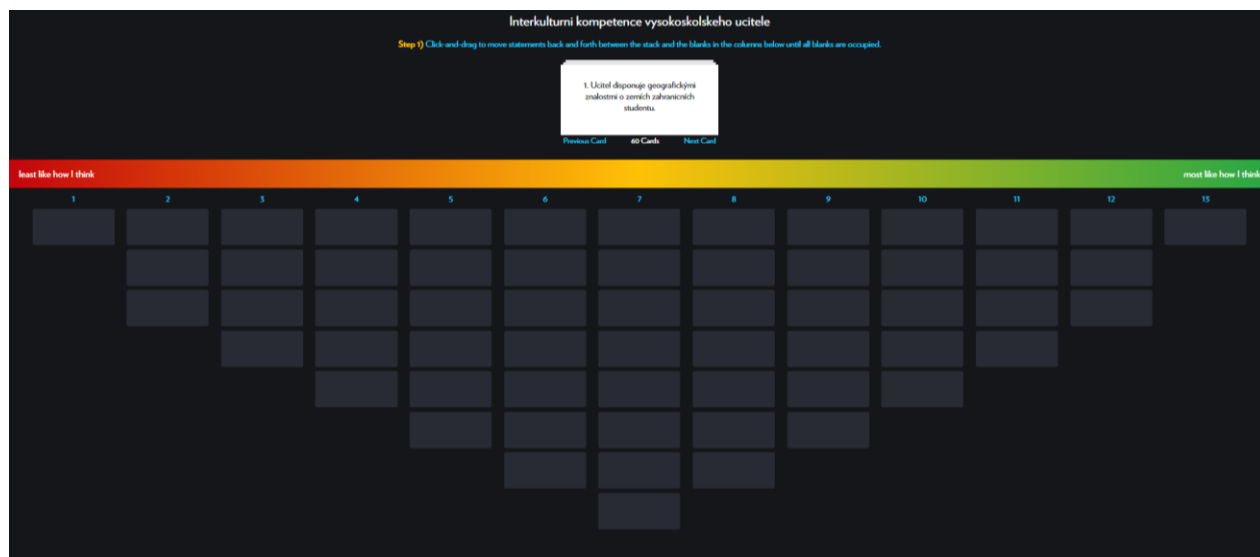
Jak jsme uvedli již v úvodu této kapitoly, osobní hodnocení vysokoškolských učitelů na zcela nový pojem interkulturní kompetence jsme zjišťovali pomocí metody Q-metodologie. Zvolená metoda je založena na psychometrii a dále na statistickém zpracování, což umožňuje výzkumníkovi zjistit názory respondentů na zkoumanou problematiku a případně objevovat i nové oblasti. Výhodou této metody je možný nižší počet respondentů v porovnání s jinými statistickými metodami, nevýhodou pak můžeme nazvat analýzu dat, která je časově náročnější (Chráska, 2007).

Protože metoda Q-metodologie neumožňuje doplnění otázek týkajících se demografických údajů, předcházel samotnému výzkumu krátký dotazník, v jehož rámci jsme zjišťovali následující informace:

- 1) Pracoviště respondenta – univerzita, fakulta.
- 2) Délka praxe s výukou zahraničních studentů.
- 3) Zahraniční studenti – výuka krátkodobých mobilit, výuka dlouhodobých studijních pobytů, výuka obou možností.
- 4) Výuka zahraničních i českých studentů.
- 5) V jakém jazyce je výuka zahraničních studentů realizována.

Vzhledem k epidemiologickým opatřením, která během příprav výzkumného nástroje nastala, bylo nutné zvolit variantu on-line distribuce výzkumného nástroje. Pro toto řešení jsme zvolili registraci na stránce <https://qtip.geography.wisc.edu/>, která umožňuje výzkumníkům z celého světa vytvořit si podle zadaných parametrů arch pro Q-metodologii v on-line prostředí. Na daném internetovém odkaze se po registraci nabízí výzkumníkovi možnost vytvořit si Q-metodologii na míru, je tedy nutné zadat, kolik Q-typů bude k dispozici a zároveň navrhnout rozložení archu. Zvolili jsme třináctistupňovou škálu, která odpovídala normálnímu rozdělení. Vzhledem k tomu, že Q-typů bylo v součtu 60, na pozici číslo 1 a 13 bylo k dispozici vždy jedno místo, na pozici číslo 7 bylo míst osm. Nad archem byl umístěn balíček Q-typů, ze kterých respondenti vybírali. K dispozici měli respondenti i možnost si

nejprve všechny výroky „prolistovat“ v balíčku Q-typů, a až teprve poté je do archu rozmístit. V případě, že se respondent po umístění Q-typu v archu rozhodl kartu přemístit na jiné místo v archu, stačilo kartu pouze označit a myší přemístit na místo nové. Po rozložení všech karet v archu respondent zvolil, který sloupec na škále považuje za nejvíce neutrální, kde všichni respondenti zcela logicky uvedli sloupec číslo 7, tedy ten vprostřed. Pro představu, jak on-line prostředí vypadalo, přikládáme obrázek č. 6 (Obr.6).



Obr. 6: Arch Q-trřzení v on-line prostředí

On-line prostředí, které jsme pro účely této disertační práce zvolili, lze vytknout pouze dvě slabiny. Při zadávání základních parametrů pro tvorbu celé Q-metodologie je nutné mimo jiné uvést, pro kolik respondentů je výzkumné šetření určeno, kde jsme zvolili 100. Po zadání a odsouhlasení všech zadaných parametrů vytvoří systém 100 unikátních URL odkazů, kdy každý z nich je určen pouze jednomu respondentovi. Celý proces tedy spočíval v tom, že respondent nejprve vyplnil online dotazník o demografických údajích, v němž dále také uvedl svou e-mailovou adresu (mohla být i anonymní). Na tuto e-mailovou adresu jsme postupně rozesílali s instrukcemi vždy jednotlivě odkaz, na kterém bylo možné Q-metodologii realizovat. Přestože reálný počet respondentů podílejících se na výzkumném šetření byl nižší než 100, byl rozeslán plný počet vytvořených URL adres, z nichž návratnost vyplněných byla 84 %. Znamená to tedy, že výzkumu se zúčastnilo 84 respondentů.

Druhou slabou stránkou, kterou lze systému vytknout, je skutečnost, že po zadání požadovaných parametrů již není možné je měnit. Není tedy možné změnit, případně navýšit

počet požadovaných URL adres, který systém vytvořil. V případě, že by se výzkumného šetření chtělo tedy zúčastnit více než 100 respondentů, bylo by nutné založit v systému nový arch pro Q-metodologii s novými parametry.

Položky v Q-metodologii jsme formulovali na základě odpovědí respondentů v kvalitativní části a doplnili o položky z modelu interkulturní kompetence dle Deardorffové. Abychom splnili předpoklad, že kompetence se skládá z kognitivní, psychomotorické a afektivní oblasti, rozdělili jsme Q-typy do stejných oblastí. Celkem tedy vznikly tři oblasti každá po dvaceti Q-typech:

I. Kognitivní oblast

1. Učitel disponuje geografickými znalostmi o zemích zahraničních studentů.
2. Učitel je znalý zvyků, tradic a norem odlišných kultur.
3. Učitel zná zvyky, tradice a normy své vlastní kultury.
4. Učitel má adekvátní znalost didaktiky vyučovaného předmětu.
5. Učitel svou přípravu na vyučovaný předmět přizpůsobuje potřebám a znalostem svých zahraničních studentů.
6. Učitel zná výukové metody a organizační formy výuky vhodné pro výuku zahraničních studentů.
7. Učitel je obeznámen s principy etikety v odlišných kulturách studentů.
8. Učitel zná principy etikety své vlastní země.
9. Učitel zná náboženské vyznání svých studentů.
10. Učitel zná základní aspekty náboženských vyznání svých studentů.
11. Učitel zná odlišné kultury na základě vlastní zkušenosti (např. cestování).
12. Učitel má znalosti politických struktur zemí svých studentů.
13. Učitel zná historické souvislosti zemí svých studentů.
14. Učitel zná odlišnosti mezi svou vlastní kulturou a kulturou svých studentů.
15. Učitel zná principy interkulturní komunikace.
16. Učitel zná odlišné učební styly zahraničních studentů.
17. Učitel zná postavení autority učitele v různých kulturách.
18. Učitel zná základní principy interkulturního vzdělávání a interkulturní komunikace.

19. Učitel zná vnější faktory (vliv rodiny a náboženského vyznání na hodnotu vzdělání, institucionální podpora a úskalí s ní související atd.), které ovlivňují akademickou integraci zahraničních studentů.
20. Učitel zná vnitřní faktory (motivace, přístup ke studiu, vliv etnického původu na hodnotu vzdělání atd.), které ovlivňují akademickou integraci zahraničních studentů.

II. Afektivní oblast

21. Učitel nemá předsudky a je otevřený vůči odlišným kulturám.
22. Učitel zastává roli rádce a je zahraničním studentům oporou.
23. Učitel je objektivní vůči studentům odlišných kultur.
24. Učitel podporuje rovnost a spravedlivý přístup ve výuce.
25. Učitel je empatický a rozumí úskalím sociální a akademické integrace zahraničních studentů.
26. Učitel přistupuje ke studentům individuálně.
27. Učitel přistupuje k citlivým tématům odlišných kultur obezřetně.
28. Učitel se chová a jedná tak, aby byl správně pochopen odlišnými kulturami.
29. Učitel se aktivně zajímá o emoční složku a potřeby svých studentů.
30. Učitel nahlíží různé studijní situace z perspektivy svých studentů.
31. Učitel se aktivně zajímá o hodnoty odlišných kultur.
32. Učitel je schopen integrovat hodnoty jiných kultur do systému svých hodnot.
33. Učitel podporuje vzájemný respekt, toleranci a úctu ve výuce.
34. Učitel je zvědavý a aktivně se svých studentů ptá.
35. Učitel by měl disponovat smyslem pro objevování.
36. Učitel je schopen sebereflexe a poučení se z chyb.
37. Učitel má kladný postoj k výuce zahraničních studentů a chápe ji jako součást osobního a profesního sebezvoje.
38. Učitel je vzorem kulturních hodnot své vlastní země.
39. Učitel podporuje integraci a socializaci zahraničních studentů do společnosti.
40. Učitel se aktivně podílí na řešení konfliktních situací ve výuce i mimo ni.

III. Psychomotorická oblast

41. Učitel disponuje organizačními dovednostmi.
42. Učitel ovládá jazyk komunikace se studenty na adekvátní úrovni.
43. Učitel dokáže volit vhodnou slovní zásobu v jazyce komunikace.
44. Učitel volí oční a haptický kontakt, gestikulaci a mimiku v souladu s principy neverbální komunikace různých kultur.
45. Učitel je schopen naslouchat a porozumět zahraničnímu studentovi v jazyce komunikace.
46. Učitel je schopen pozorovat a adekvátně reagovat na vyvstávající situace.
47. Učitel je schopen interpretovat, analyzovat a hodnotit vyvstávající situace.
48. Učitel je schopen vznikající situace vztahovat ke své kultuře.
49. Učitel je schopen řešit konfliktní situace.
50. Učitel je schopen vhodným způsobem sdělit zpětnou vazbu studentovi.
51. Učitel upravuje a přizpůsobuje didaktické pomůcky potřebám zahraničních studentů.
52. Učitel je schopen využívat vhodné organizační formy výuky a výukové metody.
53. Učitel zabezpečuje podnětné prostředí a vhodné podmínky pro práci a studium.
54. Učitel přizpůsobuje výuku s ohledem na vnější bariéry (prostory učebny, vizuální rozptylování, nevhodné pracovní podmínky).
55. Učitel přizpůsobuje výuku s ohledem na vnitřní bariéry (rodinné problémy, emoce, rychlost mluvy).
56. Učitel je schopen výuku zkvalitňovat na základě pravidelných evaluací.
57. Učitel stimuluje zájem zahraničních studentů o studijní program/vyučovaný předmět.
58. Učitel je schopen zahraničním studentům demonstrovat uplatnění teoretických poznatků v praxi.
59. Učitel je schopen podnítit spolupráci mezi zahraničními studenty ve výuce.
60. Učitel je schopen interkulturního motivačního dialogu se zahraničními studenty.⁹

⁹ Pro přehlednost uvádíme v tabulkách níže označení např. V1, které znamená Výrok 1.

Při realizaci výzkumu byly Q-typy uspořádány popořadě tak, jako je uvedeno výše. Respondent si tedy listoval jednotlivými Q-typy a postupně je rozmisťoval do archu, případně je začal rozmisťovat a následně je pak obměňoval přímo v archu na jiná místa.

7.4 Průběh kvantitativního výzkumu

Údaje získané v rámci Q-metodologie bylo možné z on-line systému stáhnout ve formátu Excel dokumentu (zkratka. xlsx). Stažená data bylo nutné upravit, jelikož pouze obsahovala soupis dle respondenta a rozřizených výroků na škále. Pro představu uvádíme printscreen¹⁰ staženého souboru (Obr. 7), kde ve sloupci vlevo lze sledovat respondenty a číselné hodnoty v prvním řádku uvádí škálu. Čtyřmístné kódy jsou označení jednotlivých Q-typů, které si sám generoval on-line systém při zadávání parametrů výzkumu.

The screenshot shows an Excel spreadsheet with a ribbon at the top containing tabs like 'Soubor', 'Domů', 'Vložení', 'Rozložení stránky', 'Vzorce', 'Data', 'Revize', 'Zobrazení', and 'Nápověda'. Below the ribbon is a toolbar with various icons for text, alignment, numbers, and styles. The main area of the spreadsheet is filled with a grid of data. The first column contains respondent IDs (e.g., 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40). The subsequent columns contain numerical values representing responses to different Q-types. The spreadsheet is titled 'Sheet1' and has a status bar at the bottom showing 'Připraven' and '38%' zoom.

Obr. 7: Stažený soupis z on-line systému

Abychom byli schopni počítat aritmetické průměry, směrodatné odchylky, a provádět další statistické úkony, bylo zapotřebí staženou tabulku upravit do soupisu, který v sloupci

¹⁰ Jedná se pouze o ilustrativní grafickou dokumentaci.

vlevo obsahuje výpis respondentů a v prvním řádku jednotlivé Q-typy. V tabulce je zaznamenáno, jak daný respondent ohodnotil daný Q-typ na škále. Pro představu uvádíme printscreen takové tabulky (Obr. 8)¹¹.

Obr. 8: Upravená tabulka v Excelu připravená k analýze

V dané podobě byla data připravena pro statistickou analýzu, kterou uskutečnil v statistických programech JASP a Statistica 12 Mgr. et Mgr. Michal Mrázek, Ph.D., z Katedry technické a informační výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

V první řadě bylo nutné ověřit, zda byl zvolený výzkumný nástroj spolehlivý, což bylo ověřeno metodou split-half (Tab. 1).

¹¹ Jedná se pouze o ilustrativní grafickou dokumentaci.

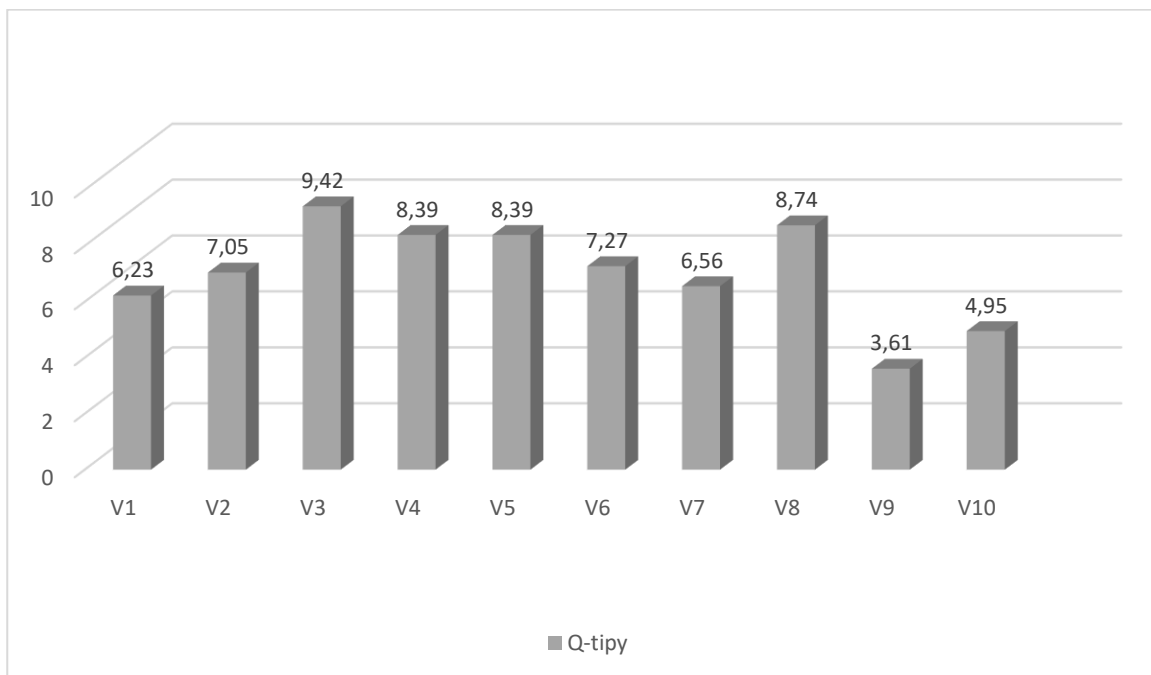
N=84		
	Shrnutí 1. polovina	Shrnutí 2. polovina
Počet:	30	30
Průměr:	198,5714	161,3571
Součet:	16680,00	13554,00
Směrodatná odchylka:	21,92335	21,93783
Variance	480,6334	481,2685
Alpha	,5927101	,6730838
ITEMS 1:	1	31
2:	2	32
3:	3	33
4:	4	34
5:	5	35
6:	6	36
7:	7	37
8:	8	38
9:	9	39
10:	10	40
11:	11	41
12:	12	42
13:	13	43
14:	14	44
15:	15	45
16:	16	46
17:	17	47
18:	18	48
19:	19	49
20:	20	50
21:	21	51
22:	22	52
23:	23	53
24:	24	54
25:	25	55
26:	26	56
27:	27	57
28:	28	58
29:	29	59
30:	30	60

Tab.1: Výsledky split-half.

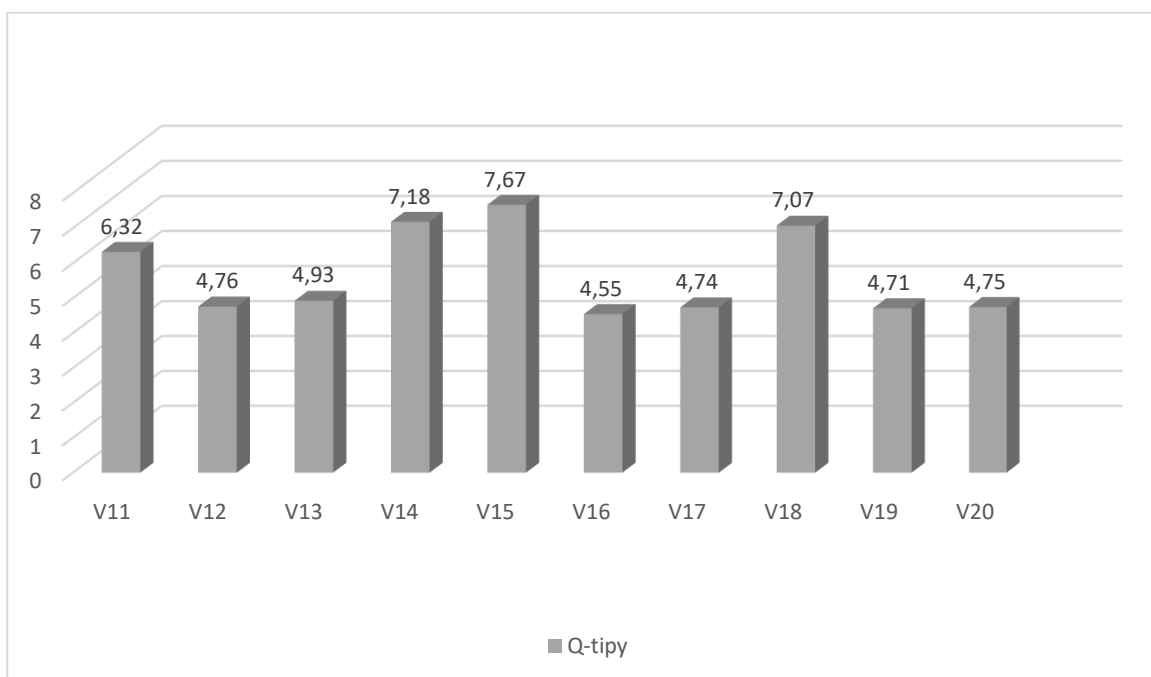
Z ověření spolehlivosti výzkumného nástroje vyplynuly koeficienty spolehlivosti split-half Cronbach α 0,59 a 0,67. Vzhledem k faktu, že jsme využívali nestandardizovaný výzkumný nástroj bez předchozího ověření, můžeme konstatovat, že námi vytvořená Q-metodologie je spolehlivá, avšak pro budoucí využití by bylo vhodné ji upravit.

V následujících grafech 4 – 9 jsou uvedena průměrná hodnocení Q-typů formou sloupcových grafů.

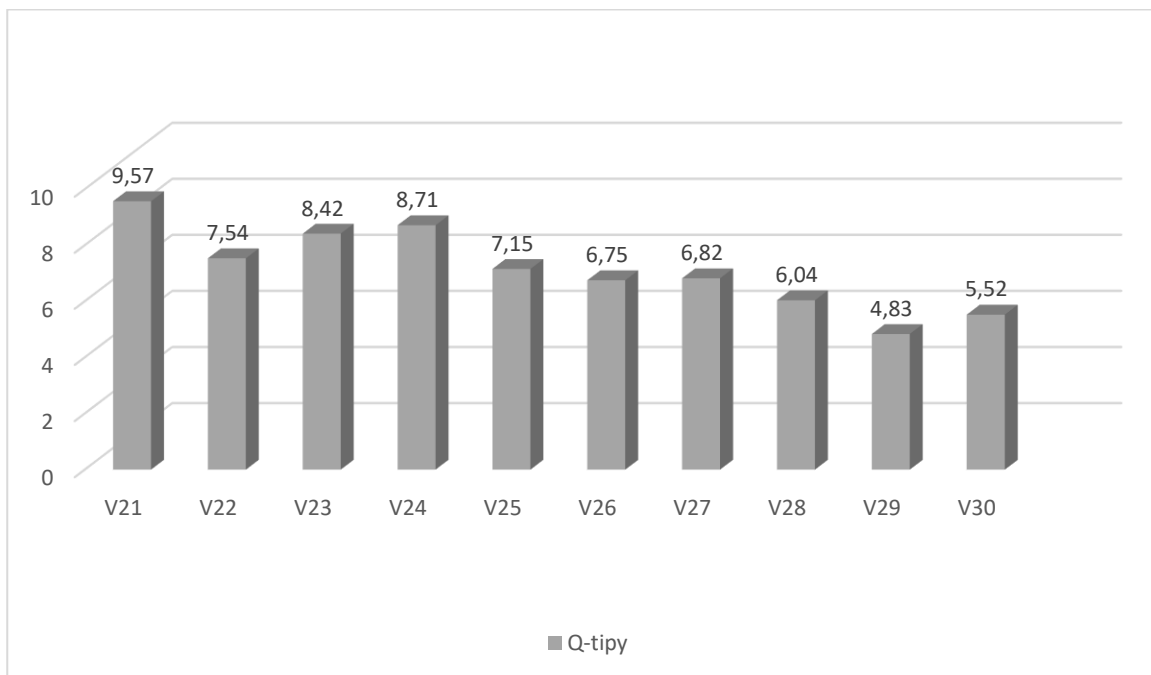
Graf 4: Průměrné hodnocení Q-typů 1-10



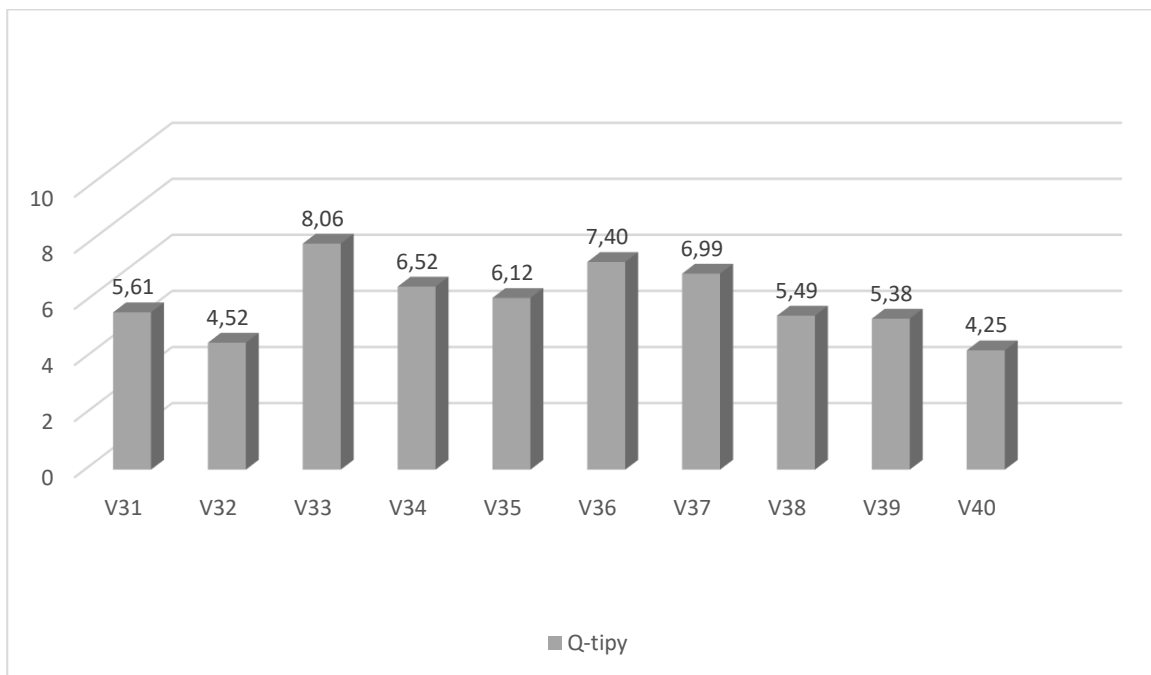
Graf 5: Průměrné hodnocení Q-typů 11-20



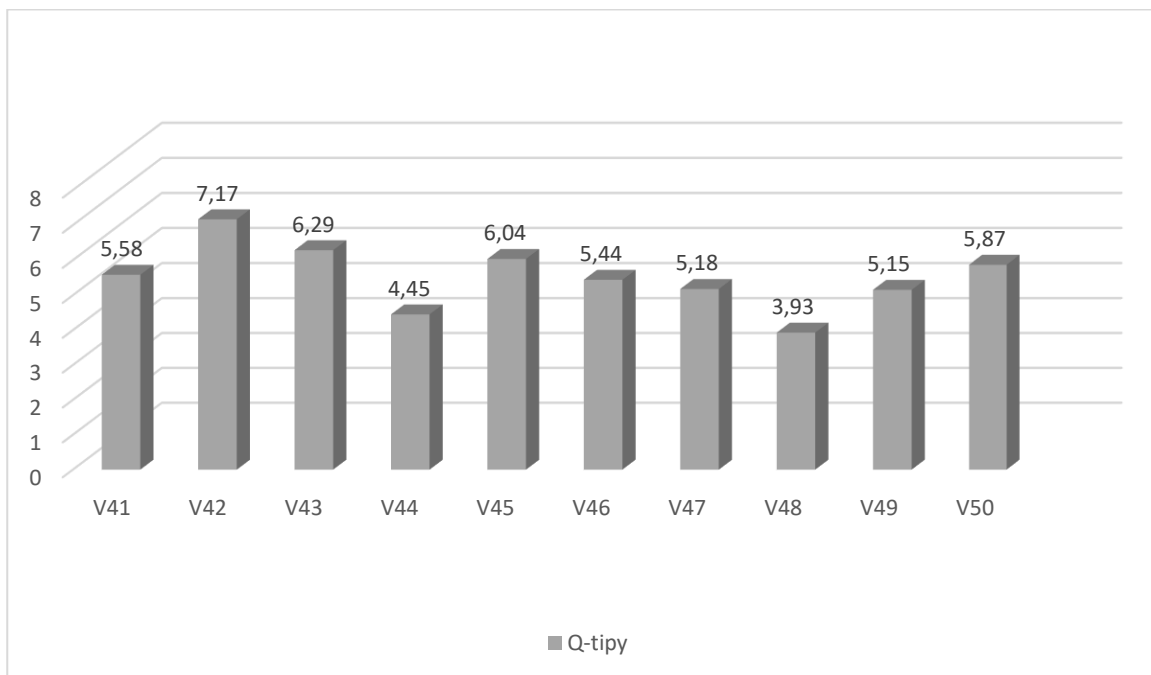
Graf 6: Průměrné hodnocení Q-typů 21-30



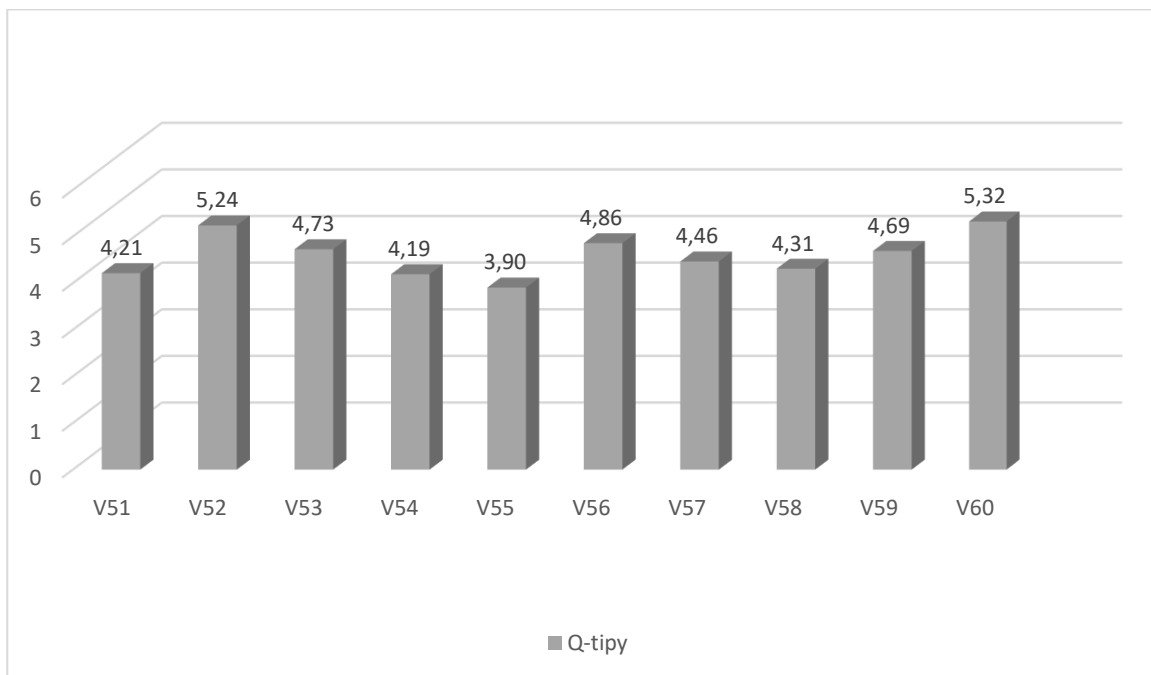
Graf 7: Průměrné hodnocení Q-typů 31-40



Graf 8: Průměrné hodnocení Q-typů 41-50



Graf 9: Průměrné hodnocení Q-typů 51-60



V následujícím přehledu (Tab. 2) jsou seřazeny Q-typy podle jejich průměrného hodnocení respondenty od nejvýše hodnocených po nejnižší hodnocené.

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu	Aritmetický průměr hodnocení Q-typu	Směrodatná odchylka
1	V21. Učitel nemá předsudky a je otevřený vůči odlišným kulturám.	9,57	2,50
2	V3. Učitel zná zvyky, tradice a normy své vlastní kultury.	9,42	2,66
3	V8. Učitel zná principy etikety své vlastní země.	8,74	2,51
4	V24. Učitel podporuje rovnost a spravedlivý přístup ve výuce.	8,71	1,84
5	V23. Učitel je objektivní vůči studentům odlišných kultur.	8,42	1,82
6	V4. Učitel má adekvátní znalost didaktiky vyučovaného předmětu.	8,39	3,44
7	V5. Učitel svou přípravu na vyučovaný předmět přizpůsobuje potřebám a znalostem svých zahraničních studentů.	8,39	2,54
8	V33. Učitel podporuje vzájemný respekt, toleranci a úctu ve výuce.	8,06	2,29
9	V15. Učitel zná principy interkulturní komunikace.	7,67	2,48
10	V22. Učitel zastává roli rádce a je zahraničním studentům oporou.	7,54	2,45
11	V36. Učitel je schopen sebereflexe a poučení se z chyb.	7,40	2,04
12	V6. Učitel zná výukové metody a organizační formy výuky vhodné pro výuku zahraničních studentů.	7,27	2,79
13	V14. Učitel zná odlišnosti mezi svou vlastní kulturou a kulturou svých studentů.	7,18	2,02
14	V42. Učitel ovládá jazyk komunikace se studenty na adekvátní úrovni.	7,17	2,48
15	V25. Učitel je empatický a rozumí úskalím sociální a akademické integrace zahraničních studentů.	7,15	1,99
16	V18. Učitel zná základní principy interkulturního vzdělávání a interkulturní komunikace.	7,07	2,43
17	V2. Učitel je znalý zvyků, tradic a norem odlišných kultur.	7,05	3,01

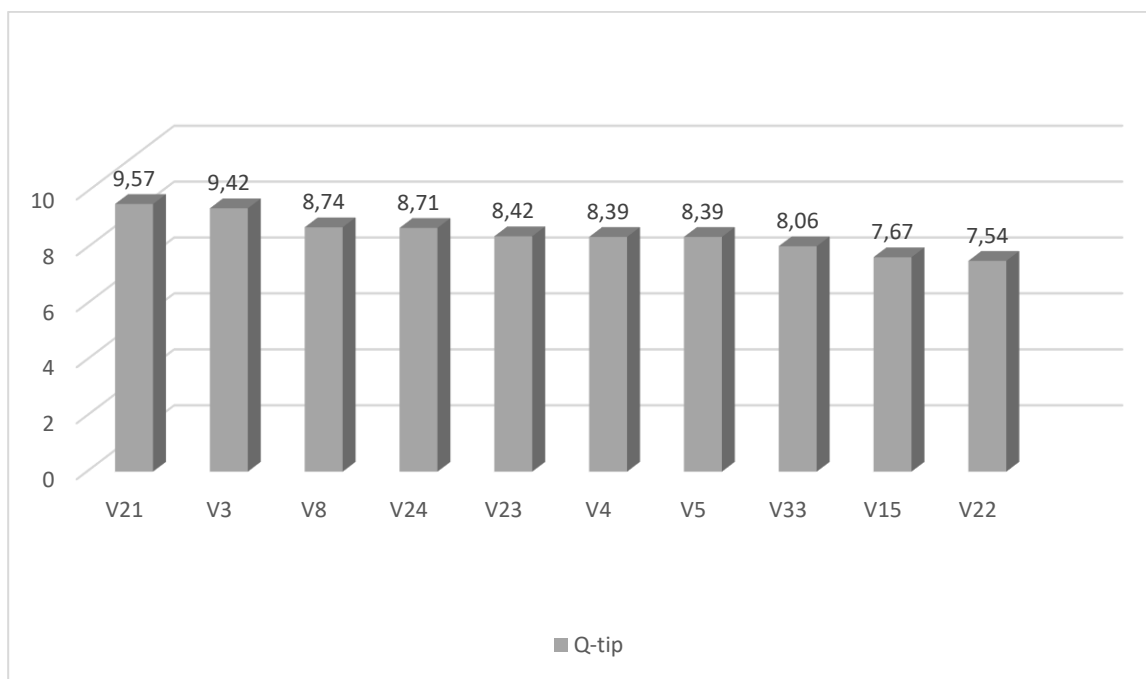
18	V37. Učitel má kladný postoj k výuce zahraničních studentů a chápe ji jako součást osobního a profesního sebezvoje.	6,99	2,16
19	V27. Učitel přistupuje k citlivým tématům odlišných kultur obezřetně.	6,82	2,17
20	V26. Učitel přistupuje ke studentům individuálně.	6,75	2,76
21	V7. Učitel je obeznámen s principy etikety v odlišných kulturách studentů.	6,56	3,00
22	V34. Učitel je zvědavý a aktivně se svých studentů ptá.	6,52	2,32
23	V11. Učitel zná odlišné kultury na základě vlastní zkušenosti (např. cestování).	6,32	3,06
24	V43. Učitel dokáže volit vhodnou slovní zásobu v jazyce komunikace.	6,29	2,25
25	V1. Učitel disponuje geografickými znalostmi o zemích zahraničních studentů.	6,23	2,79
26	V35. Učitel by měl disponovat smyslem pro objevování.	6,12	2,32
27	V28. Učitel se chová a jedná tak, aby byl správně pochopen odlišnými kulturami.	6,04	2,12
28	V45. Učitel je schopen naslouchat a porozumět zahraničnímu studentovi v jazyce komunikace.	6,04	2,16
29	V50. Učitel je schopen vhodným způsobem sdělit zpětnou vazbu studentovi.	5,87	2,16
30	V31. Učitel se aktivně zajímá o hodnoty odlišných kultur.	5,61	2,36
31	V41. Učitel disponuje organizačními dovednostmi.	5,58	2,65
32	V30. Učitel nahlíží různé studijní situace z perspektivy svých studentů.	5,52	2,26
33	V38. Učitel je vzorem kulturních hodnot své vlastní země.	5,49	2,57
34	V46. Učitel je schopen pozorovat a adekvátně reagovat na vyvstávající situace.	5,44	2,14
35	V39. Učitel podporuje integraci a socializaci zahraničních studentů do společnosti.	5,38	2,38
36	V60. Učitel je schopen interkulturního motivačního dialogu se zahraničními studenty.	5,32	2,77
37	V52. Učitel je schopen využívat vhodné organizační formy výuky a výukové metody.	5,24	2,57
38	V47. Učitel je schopen interpretovat, analyzovat a hodnotit vyvstávající situace.	5,18	2,25
39	V49. Učitel je schopen řešit konfliktní situace.	5,15	2,23
40	V10. Učitel zná základní aspekty náboženských vyznání svých studentů.	4,95	3,04

41	V13. Učitel zná historické souvislosti zemí svých studentů.	4,93	2,56
42	V56. Učitel je schopen výuku zkvalitňovat na základě pravidelných evaluací.	4,86	2,20
43	V29. Učitel se aktivně zajímá o emoční složku a potřeby svých studentů.	4,83	2,47
44	V12. Učitel má znalosti politických struktur zemí svých studentů.	4,76	2,66
45	V20. Učitel zná vnitřní faktory (motivace, přístup ke studiu, vliv etnického původu na hodnotu vzdělání atd.), které ovlivňují akademickou integraci zahraničních studentů.	4,75	2,64
46	V17. Učitel zná postavení autority učitele v různých kulturách.	4,74	2,44
47	V53. Učitel zabezpečuje podnětné prostředí a vhodné podmínky pro práci a studium.	4,73	2,45
48	V19. Učitel zná vnější faktory (vliv rodiny a náboženského vyznání na hodnotu vzdělání, institucionální podpora a úskalí s ní související atd.), které ovlivňují akademickou integraci zahraničních studentů.	4,71	2,44
49	V59. Učitel je schopen podnítit spolupráci mezi zahraničními studenty ve výuce.	4,69	2,57
50	V16. Učitel zná odlišné učební styly zahraničních studentů.	4,55	2,51
51	V32. Učitel je schopen integrovat hodnoty jiných kultur do systému svých hodnot.	4,52	2,35
52	V57. Učitel stimuluje zájem zahraničních studentů o studijní program/vyučovaný předmět.	4,46	2,42
53	V44. Učitel volí oční a haptický kontakt, gestikulaci a mimiku v souladu s principy neverbální komunikace různých kultur.	4,45	2,17
54	V58. Učitel je schopen zahraničním studentům demonstrovat uplatnění teoretických poznatků v praxi.	4,31	2,33
55	V40. Učitel se aktivně podílí na řešení konfliktních situací ve výuce i mimo ni.	4,25	2,09
56	V51. Učitel upravuje a přizpůsobuje didaktické pomůcky potřebám zahraničních studentů.	4,21	2,19
57	V54. Učitel přizpůsobuje výuku s ohledem na vnější bariéry (prostory učebny, vizuální rozptylování, nevhodné pracovní podmínky).	4,19	2,58
58	V48. Učitel je schopen vznikající situace vztahovat ke své kultuře.	3,93	2,56

59	V55. Učitel přizpůsobuje výuku s ohledem na vnitřní bariéry (rodinné problémy, emoce, rychlost mluvy).	3,90	2,38
60	V9. Učitel zná náboženské vyznání svých studentů.	3,61	3,19

Tab. 2: Seřazení Q-typů podle jejich průměrného hodnocení

V grafu 10 lze sledovat deset nejvýše hodnocených Q-typů.



Graf 10: Deset nejvýše hodnocených Q-typů

Pořadí	Výrok
1.	21. Učitel nemá předsudky a je otevřený vůči odlišným kulturám.
2.	3. Učitel zná zvyky, tradice a normy své vlastní kultury.
3.	8. Učitel zná principy etikety své vlastní země.
4.	24. Učitel podporuje rovnost a spravedlivý přístup ve výuce.
5.	23. Učitel je objektivní vůči studentům odlišných kultur.
6.	4. Učitel má adekvátní znalost didaktiky vyučovaného předmětu.
7.	5. Učitel svou přípravu na vyučovaný předmět přizpůsobuje potřebám a znalostem svých zahraničních studentů.

8.	33. Učitel podporuje vzájemný respekt, toleranci a úctu ve výuce.
9.	15. Učitel zná principy interkulturní komunikace.
10.	22. Učitel zastává roli rádce a je zahraničním studentům oporou.

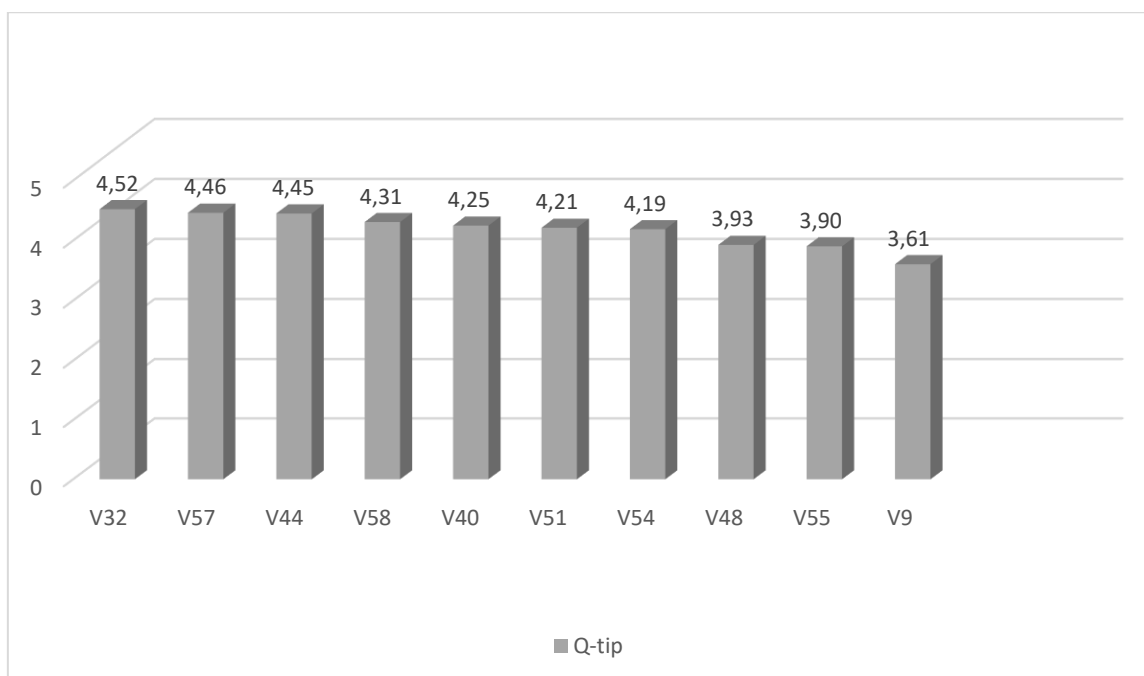
V této souvislosti lze uvést, že pro první stanovený problém, v jehož rámci jsme si stanovili výzkumný předpoklad: Mezi desíti nejlépe hodnocenými výroky interkulturní kompetence se objeví výroky týkající se všech tří oblastí interkulturní kompetence: 1) kognitivní oblasti, 2) afektivní oblasti a 3) psychomotorické oblasti. Konstatujeme, že výzkumný předpoklad nebyl ověřen. Mezi desíti nejvýše hodnocenými prvky se neobjevil jediný výrok z psychomotorické oblasti interkulturní kompetence. Lze tedy tvrdit, že čeští vysokoškolští učitelé dávají přednost znalostní a postojové oblasti interkulturní kompetence. Dále lze také poznamenat, že respondenti mezi nejlépe hodnocené výroky uvedli znalost zvyků, tradic a norem své vlastní země a etikety své vlastní země. V této souvislosti lze znovu poukázat na model Deardorffové, která do vstupní roviny interkulturní kompetence uvádí nutnost svého vlastního kulturního sebeuvědomění, což tedy souhlasí s umístěním těchto dvou výroků mezi deset nejlépe hodnocených výroků. Dále lze na model Deardorffové navázat ve spojitosti s výroky z afektivní oblasti interkulturní kompetence, konkrétně tedy: Učitel nemá předsudky a je otevřený vůči jiným kulturám, podporuje rovnost a spravedlivý přístup ve výuce, je objektivní vůči studentům odlišných kultur, podporuje vzájemný respekt, toleranci a úctu ve výuce, zastává roli rádce a je zahraničním studentům oporou. Deardorffová ve svém modelu interkulturní kompetence uvádí vstupní rovinu, po níž následuje právě oblast afektivní, která je založena na stejné podstatě, jako nejlépe hodnocené výroky respondenty v rámci tohoto výzkumu.

Pokud by nejlépe hodnocené výroky měly být v souladu s modelem Deardorffové, po výrocih z afektivní oblasti by se měly vzájemně prolínat výroky z oblasti znalostní a dovednostní. Nejbližše hodnocený výrok z psychomotorické oblasti se však umístil na 14. místě, a byl to výrok 42: Učitel ovládá jazyk komunikace se studenty na adekvátní úrovni. Z přehledu seřazených Q-typů dle jejich průměrného hodnocení lze dále sledovat, že psychomotorická oblast se umisťovala převážně na nejnižše hodnocených místech. Tuto skutečnost nebylo možné předvídat a není tedy v souladu s předpokládaným hodnocením zmíněným v H1, ani

s inspirativním modelem Deardorffové.

Dále lze také sledovat fakt, že z 84 respondentů bylo 46 vyučujících na pedagogických fakultách, a dalo se tedy očekávat, že se mezi nejlépe hodnocenými výroky objeví znalost didaktiky a přizpůsobení přípravy na výuku potřebám zahraničních studentů.

V grafu 11 lze sledovat deset nejnižše hodnocených Q-typů.



Graf 11: Deset nejnižše hodnocených Q-typů

Pořadí	Výrok
51.	V32. Učitel je schopen integrovat hodnoty jiných kultur do systému svých hodnot.
52.	V57. Učitel stimuluje zájem zahraničních studentů o studijní program/vyučovaný předmět.
53.	V44. Učitel volí oční a haptický kontakt, gestikulaci a mimiku v souladu s principy neverbální komunikace různých kultur.
54.	V58. Učitel je schopen zahraničním studentům demonstrovat uplatnění teoretických poznatků v praxi.
55.	V40. Učitel se aktivně podílí na řešení konfliktních situací ve výuce i mimo ni.

56.	V51. Učitel upravuje a přizpůsobuje didaktické pomůcky potřebám zahraničních studentů.
57.	V54. Učitel přizpůsobuje výuku s ohledem na vnější bariéry (prostory učebny, vizuální rozptylování, nevhodné pracovní podmínky).
58.	V48. Učitel je schopen vznikající situace vztahovat ke své kultuře.
59.	V55. Učitel přizpůsobuje výuku s ohledem na vnitřní bariéry (rodinné problémy, emoce, rychlost mluvy).
60.	V9. Učitel zná náboženské vyznání svých studentů.

Jako zcela překvapující fakt vnímáme nejhůře hodnocený výrok V9: Učitel zná náboženské vyznání svých studentů. Tuto situaci jsme nepředpokládali a považujeme ji za zajímavou. Nelze zcela přesně odvodit, z jakého důvodu byla položka umístěna nejnižše. Je možné, že znalost náboženského vyznání studentů nepovažují za důležitou ve vzdělávacím procesu, případně mohlo být její umístění ovlivněno sociokulturním prostředím, ve kterém se nacházíme (pouze 20,8 % občanů v České republice se hlásí k věřícím dle sčítání lidu uskutečněného Českým statistickým úřadem z roku 2011). Dále považujeme za zajímavý fakt, že respondenti uvedli aktivní podílení se učitele na řešení konfliktních situací ve výuce i mimo ni na 55. místě. Znovu lze poukázat na fakt, že interkulturní kompetence, jak bylo nastíněno v teoretické části disertační práce, má za cíl eliminovat jakékoliv prvky diskriminace a interkulturně kompetentní jedinec by se měl aktivně angažovat do řešení těchto situací, což není tedy v souladu s hodnocením tohoto výroku respondenty. Za důležitou informaci považujeme dále hodnocení výroků V32: Učitel je schopen integrovat hodnoty jiných kultur do systému svých hodnot a V48: Učitel je schopen vznikající situace vztahovat ke své kultuře. Dle modelu Deardorffové je výstupní chování interkulturního jedince reflektováno právě na těchto dvou výrocích. Nelze však zcela jasně určit, z jakého důvodu respondenti tyto výroky umísťovali mezi nejnižše hodnocené. V poslední řadě je také důležité zmínit nízké hodnocení V51: Učitel upravuje a přizpůsobuje didaktické pomůcky potřebám zahraničních studentů. Ohodnocení tohoto výroku lze dát do souvislosti i s tvrzením respondentů z předvýzkumných šetření, kteří na tuto situaci taktéž poukazovali.

V tabulce číslo 3 (Tab. 3) dále uvádíme průměrné hodnocení oblastí interkulturní kompetence.

Kognitivní oblast			Afektivní oblast			Psychomotorická oblast		
Q- typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q- typ	Průměrné hodnocení	Pořadí	Q- typ	Průměrné hodnocení	Pořadí
V1	6,23	25	V21	9,57	1	V41	5,58	31
V2	7,05	17	V22	7,54	10	V42	7,17	14
V3	9,42	2	V23	8,42	5	V43	6,29	24
V4	8,39	6	V24	8,71	4	V44	4,45	53
V5	8,39	7	V25	7,15	15	V45	6,04	28
V6	7,27	12	V26	6,75	20	V46	5,44	34
V7	6,56	21	V27	6,82	19	V47	5,18	38
V8	8,74	3	V28	6,04	27	V48	3,93	58
V9	3,61	60	V29	4,83	43	V49	5,15	39
V10	4,95	40	V30	5,52	32	V50	5,87	29
V11	6,32	23	V31	5,61	30	V51	4,21	56
V12	4,76	44	V32	4,52	51	V52	5,24	37
V13	4,93	41	V33	8,06	8	V53	4,73	47
V14	7,18	13	V34	6,52	22	V54	4,19	57
V15	7,67	9	V35	6,12	26	V55	3,90	59
V16	4,55	50	V36	7,40	11	V56	4,86	42
V17	4,74	46	V37	6,99	18	V57	4,46	52
V18	7,07	16	V38	5,49	33	V58	4,31	54
V19	4,71	48	V39	5,38	35	V59	4,69	49
V20	4,75	45	V40	4,25	55	V60	5,32	36
počet	suma	průměr	počet	suma	průměr	počet	suma	průměr
20	127,28572	6,3642858	20	131,70238	6,5851192	20	101,0119	5,05059

Tab. 3: Průměrné hodnocení oblastí

Z této tabulky je zřejmé, že vysokoškolští učitelé hodnotí afektivní rovinu a následně rovinu znalostní jako nejdůležitější, oproti tomu rovinu dovednostní hodnotí jako méně důležitou.

Testování hypotéz H1 – H5

K testování hypotéz H1 – H5 je nutné využít testy porovnávací dvě proměnné. Jako první variantu k testování hypotéz volíme Studentův T-test, jehož cílem je porovnání aritmetických průměrů u dvou souborů dat. Abychom však mohli využít Studentův T-test, je nutné v první řadě ověřit, zda splňujeme podmínky (dle Chráska, 2007):

- 1) Základní soubor musí splňovat požadavek normálního rozdělení.
- 2) Musí být dodržen požadavek homogenity rozptylů v obou skupinách.
- 3) Data musí být metrická.

Vzhledem k tomu, že chceme ověřit hypotézy o rozdílech hodnocení Q-typů u dvou skupin respondentů dle kategoriálních proměnných pomocí dvouvýběrového Studentova T-testu, rozhodli jsme se v první řadě testovat, zda jsou soubory dat jednotlivých Q-typů normálně rozděleny. Pro testování normality rozdělení dat jsme zvolili Shapiro-Wilkův test (Tab. 4). Stanovili jsme si pomocnou hypotézu H_{p1} a k ní odpovídající statistické hypotézy.

Pomocná hypotéza H_{p1} : Data hodnocení jednotlivých Q-typů mají normální rozdělení.

H_{p1_0} – Data mají normální rozdělení.

H_{p1_A} – Data nemají normální rozdělení.

Descriptive Statistics	Q-tip	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Shapiro-Wilk	P-value of Shapiro-Wilk	Minimum	Maximum
	V1_2	84	13	6.155	3.280	0.962	0.014	0.000	12.000
	V2	84	13	7.048	3.030	0.948	0.002	1.000	12.000
	V3	84	13	9.417	2.681	0.824	< .001	2.000	12.000
	V4	84	13	8.393	3.464	0.816	< .001	0.000	12.000
	V5	84	13	8.393	2.551	0.926	< .001	1.000	12.000
	V6	84	13	7.274	2.809	0.933	< .001	0.000	11.000
	V7	84	13	6.560	3.015	0.932	< .001	0.000	11.000
	V8	84	13	8.738	2.523	0.878	< .001	2.000	12.000
	V9	84	13	3.607	3.211	0.904	< .001	0.000	11.000
	V10	84	13	4.952	3.053	0.928	< .001	0.000	11.000
	V11	84	13	6.321	3.082	0.958	0.008	0.000	12.000
	V12	84	13	4.762	2.678	0.964	0.018	0.000	11.000
	V13	84	13	4.929	2.578	0.957	0.007	0.000	10.000
	V14	84	13	7.179	2.031	0.958	0.007	2.000	11.000
	V15	84	13	7.667	2.500	0.938	< .001	2.000	12.000
	V16	84	13	4.548	2.529	0.960	0.011	0.000	10.000
	V17	84	13	4.738	2.450	0.957	0.007	0.000	10.000
	V18	84	13	7.071	2.444	0.964	0.020	2.000	12.000
	V19	84	13	4.714	2.452	0.966	0.024	0.000	11.000
	V20	84	13	4.750	2.652	0.952	0.003	0.000	11.000
	V21	84	13	9.571	2.519	0.853	< .001	2.000	12.000
	V22	84	13	7.536	2.461	0.938	< .001	1.000	12.000
	V23	84	13	8.417	1.832	0.942	< .001	4.000	12.000
	V24	84	13	8.714	1.847	0.949	0.002	4.000	12.000
	V25	84	13	7.155	1.997	0.931	< .001	1.000	10.000
	V26	84	13	6.750	2.781	0.953	0.004	0.000	11.000
	V27	84	13	6.821	2.180	0.944	0.001	1.000	11.000
	V28	84	13	6.036	2.131	0.940	< .001	1.000	10.000
	V29	84	13	4.833	2.488	0.949	0.002	1.000	11.000
	V30	84	13	5.524	2.273	0.960	0.010	1.000	10.000
	V31	84	13	5.607	2.370	0.955	0.005	1.000	10.000
	V32	84	13	4.524	2.362	0.969	0.038	0.000	10.000
	V33	84	13	8.060	2.299	0.946	0.001	2.000	12.000
	V34	84	13	6.524	2.331	0.977	0.143	1.000	12.000
	V35	84	13	6.119	2.336	0.963	0.016	1.000	11.000
	V36	84	13	7.405	2.054	0.961	0.013	0.000	12.000
	V37	84	13	6.988	2.170	0.971	0.052	1.000	11.000
	V38	84	13	5.488	2.586	0.975	0.096	0.000	11.000
	V39	84	13	5.381	2.394	0.973	0.078	0.000	11.000
	V40	84	13	4.250	2.105	0.952	0.003	0.000	10.000
	V41	84	13	5.583	2.663	0.965	0.022	0.000	11.000
	V42	84	13	7.167	2.493	0.949	0.002	0.000	11.000
	V43	84	13	6.286	2.263	0.976	0.113	1.000	11.000
	V44	84	13	4.452	2.187	0.970	0.048	0.000	10.000
	V45	84	13	6.036	2.176	0.967	0.028	1.000	12.000
	V46	84	13	5.440	2.153	0.958	0.008	1.000	12.000
	V47	84	13	5.179	2.266	0.964	0.019	1.000	11.000
	V48	84	13	3.929	2.578	0.914	< .001	0.000	12.000
	V49	84	13	5.155	2.241	0.964	0.019	1.000	12.000
	V50	84	13	5.869	2.172	0.975	0.096	1.000	12.000
	V51	84	13	4.214	2.207	0.945	0.001	1.000	10.000
	V52	84	13	5.238	2.586	0.964	0.018	1.000	12.000
	V53	84	13	4.726	2.461	0.962	0.015	0.000	11.000
	V54	84	13	4.190	2.595	0.961	0.012	0.000	10.000
	V55	84	13	3.905	2.398	0.948	0.002	0.000	10.000
	V56	84	13	4.857	2.218	0.966	0.024	1.000	11.000
	V57	84	13	4.464	2.432	0.958	0.008	0.000	12.000
	V58	84	13	4.310	2.344	0.963	0.016	0.000	10.000
	V59	84	13	4.690	2.583	0.964	0.019	0.000	11.000
	V60	84	13	5.321	2.791	0.947	0.002	0.000	12.000
	Sum	84	13	360.000	0.000			360.000	360.000

^a All values are identical

Tab. 4: Výsledky Shapiro-Wilkova testu

Červeně označené hodnoty v tabulce označují hodnoty signifikance p , které se na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ liší. Z toho vyplývá, že většina souborů dat jednotlivých Q-typů nemá normální rozdělení. Na základě zjištěných výsledků jsme nuceni zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní.

V druhé řadě jsme se rozhodli otestovat data jednotlivých Q-typů, zda jsou rozptyly dat homogenní. Pro ověření homogenity rozptylů jsme aplikovali Leveneův test. (Tab. 5) Pro Leveneův test jsme se rozhodli z důvodu, že je možné tento test provést v programu Statistica samostatně na rozdíl od Fisherova F-testu, který je nedílnou součástí výpočtů T-testu.

Pomocná hypotéza Hp2: Homogenita rozptylů dat jednotlivých Q-typů je mezi skupinami respondentů odlišná.

Hp₂₀ – Homogenita rozptylů mezi skupinami je stejná.

Hp_{2A} – Homogenita rozptylů mezi skupinami je rozdílná.

Červeně označené hodnoty v tabulce označují hodnoty signifikance p , které se na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ liší. Lze tedy konstatovat, že rozptyl ve srovnávaných skupinách (tedy 5 stanovených proměnných) není u všech hodnocených Q-typů homogenní. Dle výsledků můžeme konstatovat, že většina souborů dat jednotlivých Q-typů nevykazují potřebnou homogenitu rozptylů mezi skupinami. Na základě zjištěných výsledků jsme nuceni zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní.

Lze konstatovat, že i přesto, že by bylo možné využít T-test, výsledky by mohly být zkresleny a jejich následná interpretace by mohla být neadekvátní. Důvodem k tomuto závěru je, že nebylo prokázáno normální rozdělení dat a homogenita rozptylů. Využijeme tedy neparametrickou alternativu U-test Manna a Whitneyho.

Testování H1: V názorech vysokoškolských učitelů existují rozdíly v závislosti na tom, zda vyučují na Univerzitě Palackého v Olomouci, či na jiné univerzitě.

Prvním krokem k ověření hypotézy H1 bylo stanovení hypotézy nulové a alternativní.

H1₀: Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů z Univerzity Palackého v Olomouci a jiných univerzit se neliší.

H1_A: Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů z Univerzity Palackého v Olomouci a jiných univerzit se liší.

Pro posouzení byl využit U-test Manna a Whitneyho (tab. 6).

Statisticky významný rozdíl hodnocení byl dle výsledné hodnoty signifikace p na hladině významnosti α prokázán u čtyř položek, které jsou ve výše uvedené tabulce označeny červeně a jedná se o Q-typy:

V22: Učitel zastává roli rádce a je zahraničním studentům oporou.

V31: Učitel se aktivně zajímá o hodnoty odlišných kultur.

V43: Učitel dokáže volit vhodnou slovní zásobu v jazyce komunikace.

V56: Učitel je schopen výuku zkvalitňovat na základě pravidelných evaluací.

I přesto, že u čtyř položek byl zaznamenán statisticky významný rozdíl, nemůžeme odmítnout hypotézu H_0 , a z toho důvodu není možné potvrdit hypotézu H_1 .

Testování H2: V názorech vysokoškolských učitelů existují rozdíly v závislosti na tom, zda vyučují na Pedagogické fakultě, či na jiné fakultě.

Pro ověření hypotézy H_2 jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu:

H_{20} : Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů z pedagogické fakulty a jiných fakult se neliší.

H_{2A} : Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů z pedagogické fakulty a jiných fakult se liší.

Pro posouzení byl použit U-test Manna a Whitneyho (Tab.7).

V2: Učitel je znalý zvyků, tradic a norem odlišných kultur.

V5: Učitel svou přípravu na vyučovaný předmět přizpůsobuje potřebám a znalostem svých zahraničních studentů.

V14: Učitel zná odlišnosti mezi svou vlastní kulturou a kulturou svých studentů.

V26: Učitel přistupuje ke studentům individuálně.

V31: Učitel se aktivně zajímá o hodnoty odlišných kultur.

Nelze odmítnout nulovou hypotézu a zároveň konstatujeme, že je hypotéza H2 nebyla prokázána.

Testování H3: V názorech vysokoškolských učitelů existují rozdíly v závislosti na délce jejich praxe do 5 let a nad 5 let.

Byla stanovena nulová a alternativní hypotéza:

H3₀: Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů s praxí do 5 let a nad 5 let se neliší.

H3_A: Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů s praxí do 5 let a nad 5 let se liší.

Pro ověření hypotéz byl využit U-test Manna a Whitneyho (tab. 8).

V8: Učitel zná principy etikety své vlastní země.

V42: Učitel ovládá jazyk komunikace se studenty na adekvátní úrovni.

Nelze odmítnout nulovou hypotézu a tím tedy přijmout hypotézu H3.

Testování H4: V názorech vysokoškolských učitelů existují rozdíly v závislosti na tom, zda vyučují na pouze zahraniční studenty v rámci krátkodobých mobilit či vyučují zahraniční studenty v rámci krátkodobých mobilit a prezenčního studia bakalářského, magisterského či doktorského studijního programu.

Byla stanovena nulová a alternativní hypotéza:

H4₀: Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů se zkušenostmi s výukou zahraničních studentů v rámci krátkodobých mobilit a vysokoškolských učitelů se zkušenostmi s výukou zahraničních studentů v rámci krátkodobých i dlouhodobých mobilit se neliší.

H4_A: Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů se zkušenostmi s výukou zahraničních studentů v rámci krátkodobých mobilit a vysokoškolských učitelů se zkušenostmi s výukou zahraničních studentů v rámci krátkodobých i dlouhodobých mobilit se liší.

Hypotézy byly ověřovány pomocí U-testu Manna a Whitneyho (Tab. 9).

V33: Učitel podporuje vzájemný respekt, toleranci a úctu ve výuce.

V58: Učitel je schopen zahraničním studentům demonstrovat uplatnění teoretických poznatků v praxi.

Nelze odmítnout nulovou hypotézu a zároveň není možné přijmout hypotézu H4.

Testování H5: V názorech vysokoškolských učitelů existují rozdíly v závislosti na tom, zda vyučují zahraniční studenty v anglickém jazyce, či v jiném jazyce.

Byla formulována nulová a alternativní hypotéza.

H5₀: Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů vyučujících v anglickém či jiném jazyce se neliší.

H5_A: Pořadí důležitosti osobního hodnocení Q-typů u vysokoškolských učitelů vyučujících v anglickém či jiném jazyce se liší.

Ověřování hypotéz proběhlo pomocí U-testu Manna a Whitneyho (Tab.10).

V11: Učitel zná odlišné kultury na základě vlastní zkušenosti (např. cestování).

V37: Učitel má kladný postoj k výuce zahraničních studentů a chápe ji jako součást osobního a profesního seberozvoje.

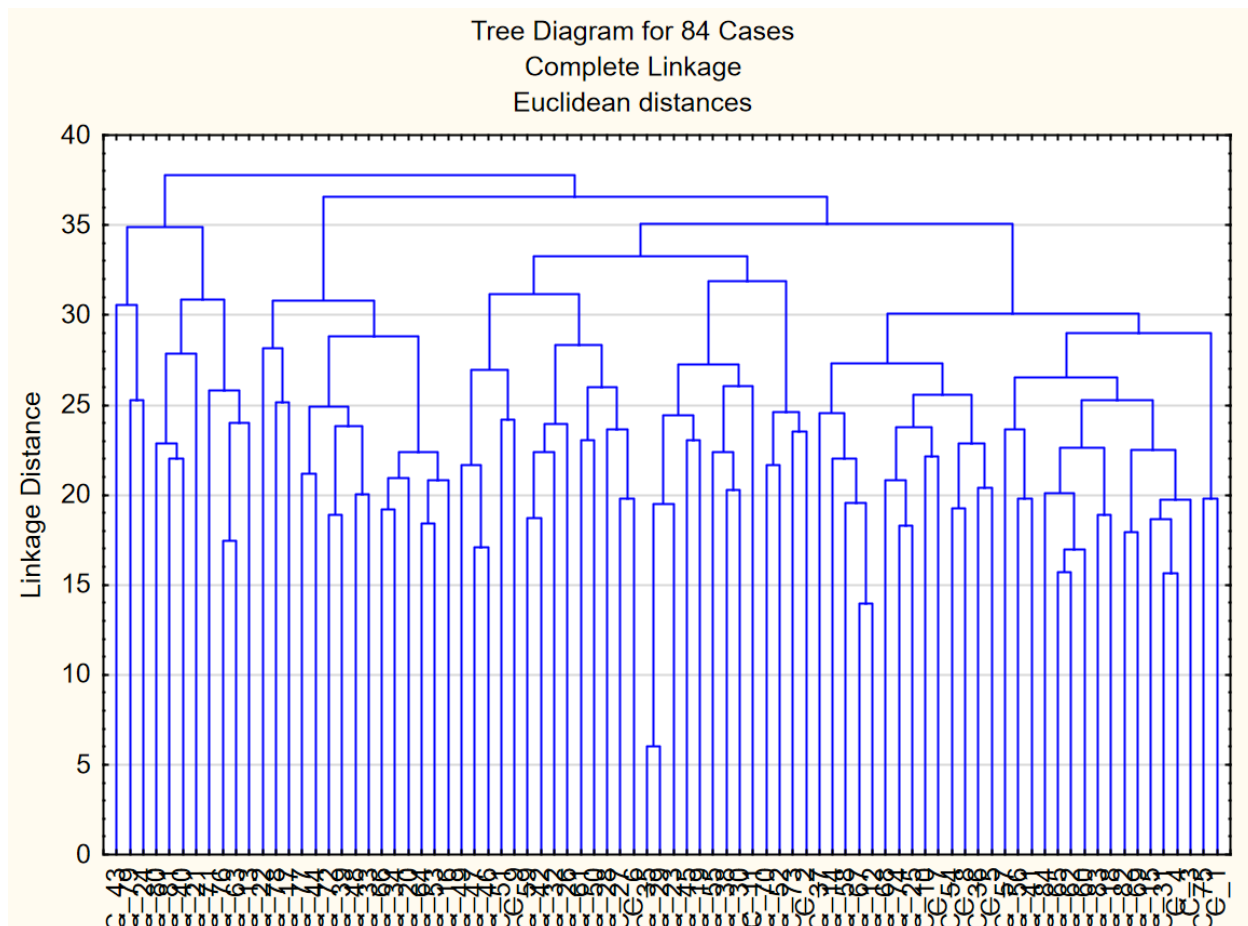
V44: Učitel volí oční a haptický kontakt, gestikulaci a mimiku v souladu s principy neverbální komunikace různých kultur.

Nelze odmítnout nulovou hypotézu a H5 nebyla prokázána.

Shluková analýza

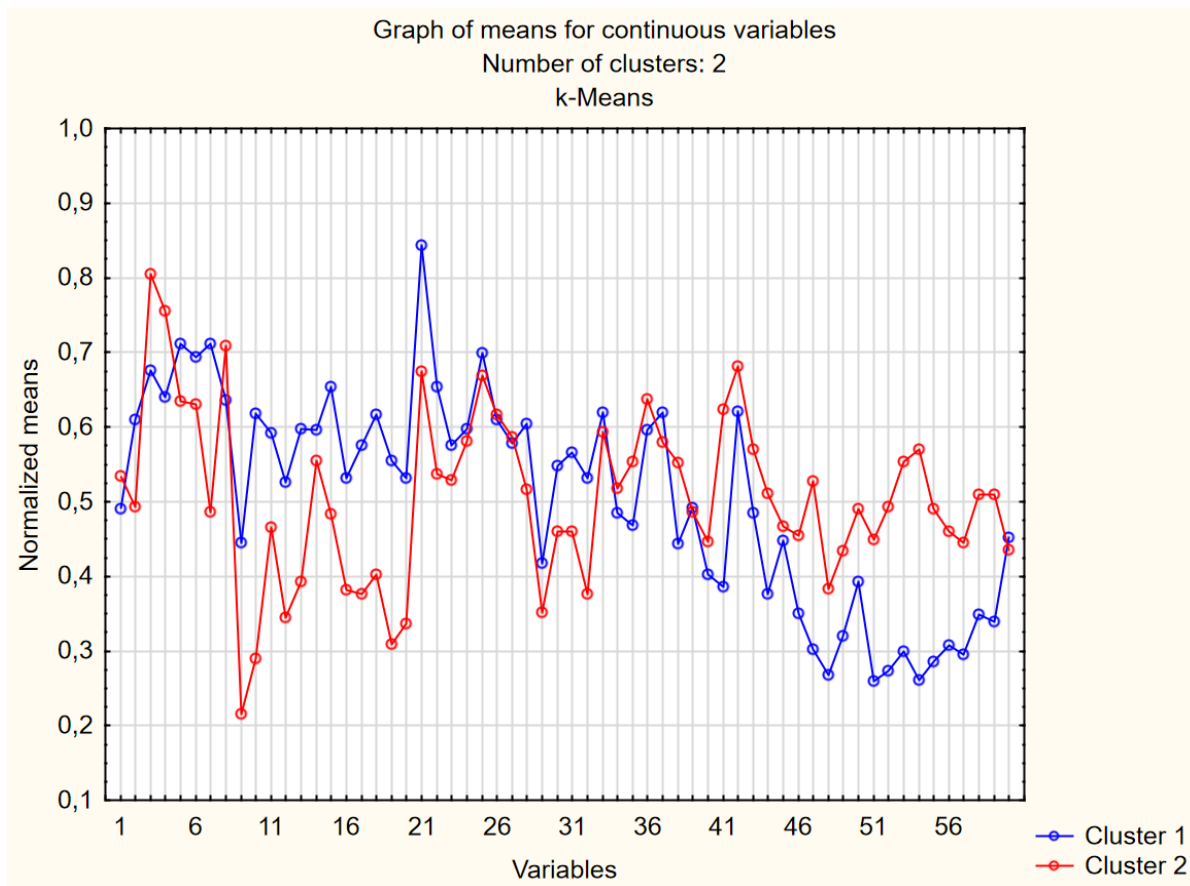
Shluková analýza slouží k třídění objektů do skupin tak, aby dva objekty jednoho shluku si byly podobnější, než dva objekty ze shluku druhého, případně jiného, pokud je shluků více (Řezánková, 2007). Analýza spočívá v podrobném vyšetřování vícerozměrných dat a třídí je na základě podobnosti do shluků (Meloun a Militký, 2004). V případě shlukové analýzy však nemůžeme hovořit o klasifikaci dat, jelikož není předem známé, do jakých skupin budou objekty zařazeny (Anděl, 2005).

Na základě předchozí analýzy dat se domníváme, že je vhodné zjistit, zda mezi respondenty existují shluky. Prvním krokem tedy bylo provedení hierarchické shlukové analýzy, která nám poskytla model možného rozdělení respondentů (Graf 12).



Graf 12: Hierarchická shluková analýza

Ve výše uvedené hierarchické shlukové analýze lze sledovat dělení respondentů do shluků. Lze konstatovat, že na vzdálenosti 37 hovoříme o dvou shlucích, avšak na vzdálenosti 35 je již pět shluků. Jeden z pěti shluků však považujeme za odchylku, jelikož se jedná o poměrně malý shluk. Z toho důvodu tvrdíme, že v naměřených datech lze za relevantní považovat dva až čtyři shluky. Pro ověření našeho tvrzení jsme provedli v rámci druhého kroku shlukovou analýzu generalizovanou (graf 13).



Graf 13: Generalizovaná shluková analýza

Generalizovaná shluková analýza ověřila náš předpoklad, že v naměřených datech jsou dva shluky. Dále nás však zajímala informace, kteří respondenti patří do shluku 1 a do shluku 2. Z důvodu obsáhlosti tabulky uvádíme pouze výřez tabulky, z níž pro nás nejrelevantnější sloupec je s názvem: Final classification (Tab. 11).

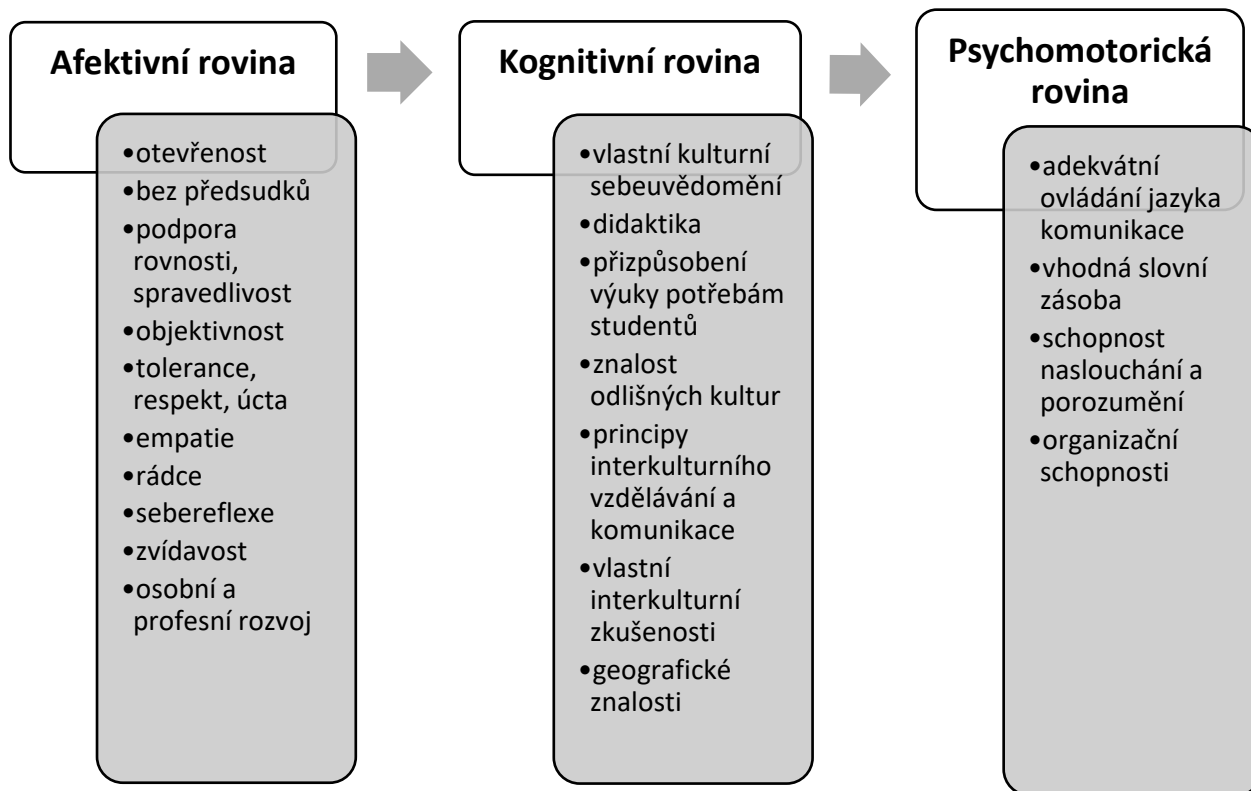
Menší nuance lze zaznamenat co se týče rozdělení respondentů podle skutečnosti, zda je jejich zaměstnavatelem Univerzita Palackého v Olomouci. Ve shluku číslo 1 je 5 respondentů, kteří za své pracoviště uvádějí jinou univerzitu nebo vysokou školu a ve shluku číslo 2 jde o 4 respondenty. Lze tedy konstatovat, že rozdíl mezi shluky nespočívá v tom, na jaké univerzitě vyučují. Druhou skutečností, kterou jsme sledovali, je fakulta, na které učitelé vyučují. Z celkových 37 respondentů, kteří uvádí jinou fakultu, než pedagogickou, je 20 respondentů ve shluku číslo 1 a 17 respondentů ve shluku číslo 2. Lze vyvodit, že ani tento rozdíl pravděpodobně nehraje příliš vysokou roli v dělení respondentů do dvou shluků. Zkušenost respondentů s výukou zahraničních studentů do 5 let praxe uvedlo vcelku 37 respondentů, z nichž 17 je obsaženo ve shluku číslo 1 a 20 ve shluku číslo 2. Ani zde není rozdíl markantní. O něco větší rozdíl lze však sledovat ve zkušenostech respondentů s odlišným typem mobility studentů. I přesto, že přesně polovina respondentů uvedla zkušenosti s výukou zahraničních studentů pouze krátkodobých mobilit, ve shluku číslo 1 lze sledovat 19 respondentů s touto zkušeností, kdežto ve shluku číslo 2 je jich 23. Ve shluku číslo 2 je tedy více než polovina respondentů se zkušenostmi s výukou zahraničních studentů pouze krátkodobých mobilit, kdežto ve shluku číslo 1 je více než polovina respondentů se zkušenostmi s výukou dlouhodobých i krátkodobých mobilit. Posledním zajímavým a výrazným výsledkem je znalost jazyka rozdělující respondenty na 65, kteří vyučují zahraniční studenty v anglickém jazyce, a 19, kteří vyučují v jiném jazyce. Z těchto 19 respondentů je 6 přítomno ve shluku číslo 1, kdežto ve shluku číslo 2 hovoříme o zbývajících 13 respondentech. Z výsledků lze vyvodit, že ve shluku číslo 1 je více respondentů se zkušenostmi s výukou zahraničních studentů jak krátkodobých, tak dlouhodobých mobilit a zároveň vyučujících převážně hovořících anglickým jazykem. Ve shluku číslo 2 sledujeme převážně vyučující, kteří mají zkušenost s výukou zahraničních studentů krátkodobých mobilit, a to ve více možných jazycích, než jen v anglickém jazyce.

Následně jsme se zaměřili na rozdíly mezi těmito dvěma shluky v hodnocení předložených Q-typů. Zajímalo nás, u kterých položek vznikly největší rozdíly v jejich ohodnocení (červeně označeno). V tabulce níže lze sledovat Q-typy, které se statisticky významně lišily v jejich hodnocení (Tab.12).

respondenti zajedno v hodnocení Q-typů afektivní roviny. Nejvíce rozdílného hodnocení Q-typů lze naopak sledovat u psychomotorické oblasti. Q-typy s nejvýznamnějším statistickým výsledkem (tedy nejodlišněji hodnocené Q-typy) byly výroky V10: Učitel zná základní aspekty náboženských vyznání svých studentů, V54: Učitel přizpůsobuje výuku s ohledem na vnější bariéry (prostory učebny, vizuální rozptylování, nevhodné pracovní podmínky) a V53: Učitel zabezpečuje podnětné prostředí a vhodné podmínky pro práci a studium.

7.5 Závěr empirické části: Navržení modelu interkulturní kompetence

Na základě výsledků z kvalitativní i kvantitativní fáze empirické části disertační práce je možné navrhnout model interkulturní kompetence (Graf 14), který však považujeme za počáteční fázi dlouhodobého zkoumání. Předpokládáme, že navržený model bude nutné dále přezkoumávat a ověřovat, zda je opravdu validní pro potřeby české vysokoškolské pedagogiky.



Graf 14: Hierarchické uspořádání navrženého modelu interkulturní kompetence

Můžeme konstatovat, že námi navržený model vyplývající z výsledků výzkumu, stejně jako model dle Deardorffové, začíná u afektivní roviny. V první řadě by učitel měl být otevřený vůči odlišným kulturám, nemít předsudky, dále by měl podporovat rovnost ve výuce a mít spravedlivý přístup k zahraničním studentům. Učitel by měl být objektivní, podporuje vzájemnou toleranci, respekt a úctu a je schopen figurovat pro studenty i jako rádce, což dále souvisí s tím, že učitel by měl být empaticky a rozumět úskalím sociální a akademické integrace studentů. Sebereflexi respondenti hodnotili také jako důležitý aspekt v rámci interakce se zahraničními studenty, což souvisí dále i s tvrzením, že učitel by měl být zvědavý, aktivně by se studentů měl ptát, a výuku by měl vnímat jako součást svého osobního a profesního sebezvoje. Lze sledovat určité podobnosti s modelem Deardorffové, avšak i přesto uvádíme, že respondenti obohatili kognitivní složku konkrétně o objektivnost, roli vyučujícího jako rádce, nutnost sebereflexe a vnímání práce se zahraničními studenty jako

součást osobního a profesního rozvoje. Velmi pozitivně vnímáme roli vyučujícího jako rádce spolu s empatií, což je v souladu s oporou vyučujícího při akademické a sociální integrace zahraničních studentů. Velmi pozitivní je také fakt, že vyučující výuku v heterogenním prostředí považují za součást osobního a profesního sebezvoje, zejména z toho důvodu, že mohou být otevřeni dalšímu vzdělávání v této oblasti. V této souvislosti uvádíme i schopnost sebereflexe, která souvisí právě s osobním a profesním sebezvojem.

Následně se však námi navržený model již od modelu Deardorffové odlišuje. Po afektivní rovině řadí Deardorffová kognitivní a dovednostní oblast na totožnou úroveň. Čeští vysokoškolští učitelé však ve výsledcích tohoto výzkumného šetření viditelně řadí rovinu kognitivní na druhé místo, a dovednostní rovinu až na třetí. Z tohoto důvodu by po afektivní oblasti měly následovat kognitivní procesy a znalosti, kterými by učitel měl disponovat. Učitel by měl tuto úroveň začínat svým vlastním kulturním sebeuvědoměním (to naopak v souladu s modelem Deardorffové je), a to zejména v oblasti tradic, norem, zvyků a etikety. Učitel by měl mít dále adekvátní znalost didaktiky, s čímž souvisí i jeho příprava na výuku a přizpůsobování výuky potřebám a znalostem zahraničních studentů. Tento fakt však může souviset i s tím, že z 84 respondentů pocházelo 38 z pedagogických fakult. Považujeme proto za nezbytné ověřit konkrétně tuto oblast ve spolupráci i s jinými fakultami, které zastoupeny mezi respondenty nebyly. Dále by si učitel měl být vědom odlišností mezi vlastní kulturou a kulturou studentů a znát normy, tradice a zvyky odlišné kultury. Tuto znalost lze propojit i se znalostí etikety, kterou můžeme považovat za normu dané kultury. Dále by také učitel měl být znalý principů interkulturního vzdělávání a interkulturní komunikace, své interkulturní zkušenosti by měl zakládat mimo jiné na svých vlastních cestovatelských a jiných přímých zkušenostech. Otázkou je, zda za přímé zkušenosti považují respondenti i právě zkušenosti s výukou zahraničních studentů. V poslední řadě by učitel měl disponovat geografickými znalostmi.

Do třetí úrovně na základě výsledků lze řadit dovednostní rovinu. V první řadě by měl učitel ovládat jazyk komunikace na adekvátní úrovni, měl by volit vhodnou slovní zásobu, a měl by být schopen studentovi naslouchat a porozumět. Učitel by měl být také organizačně schopný. Domníváme se, že organizační schopnosti lze spojovat s přípravou na vyučovaný předmět, avšak vnímat jej lze i v rámci sociální a akademické integrace, kdy vyučující v roli rádce pomůže zahraničnímu studentu s organizačními záležitostmi jeho studijního pobytu.

8. Diskuze nad výsledky empirické části disertační práce, její limity a přínosy

Problematiku interkulturality a interkulturní kompetence lze považovat za aktuální v globálním měřítku. Rozvíjení interkulturní kompetence, interkulturní senzitivity a interkulturní komunikace ve vzdělávacím procesu považujeme za potřebné vzhledem k narůstajícímu počtu zahraničních studentů přicházejících za vysokoškolským studiem do České republiky. Interkulturní vzdělávání a interkulturní výchova není v českém prostředí naprostou novinkou (Průcha, 2010; Buryánek, Horváthová, 2002), avšak konstatujeme, že téma interkulturní kompetence vysokoškolského učitele je svým vymezením v českém pedagogickém prostředí zcela novou a neprobádanou oblastí.

Disertační práce reflektovala základní poznatky českých a zejména zahraničních zdrojů, které tvoří teoretické ukotvení pro realizaci empirické části disertační práce v dosud neřešené problematice interkulturní kompetence vysokoškolského učitele.

Základním prvkem v řešení disertační práce bylo stanovení cílů práce. **Hlavním cílem bylo zkonstruovat model interkulturní kompetence, který by byl aplikovatelný v českém vysokoškolském prostředí.** Realizace splnění hlavního vymezeného cíle byla rozdělena do dílčích cílů, samostatně pro část teoretickou a část empirickou.

8.1 Shrnutí plnění teoretických cílů práce

První kapitola disertační práce se zabývá vymezením pojmu kultura a dimenze kultury, což považujeme za výchozí bod práce a stěžejní teoretickou základnu pro plné pochopení vymezení pojmů multikulturalismus a interkulturalismus, a zejména tedy pochopení fungování a základních charakteristik odlišných kultur. V této souvislosti popisujeme, jakým způsobem se v dimenzích kultury vyznačuje Česká republika, která se pravděpodobně svými dimenzemi liší od kultur zahraničních studentů. Toto odlišení může spočívat ve vnímání autority vyučujícího, týmové spolupráci, řešení problémů (ať už týkajících se studia, sociální či akademické integrace, či přímo ve výuce), postavení role mužů a žen ve společnosti, případně i chápání rizika, tedy například neúspěchu u zkoušek. Vymezení těchto odlišností považujeme za klíčové nejen pro účely této disertační práce, ale i obecně platné pro pochopení nutnosti reagovat na stávající a dynamicky se proměňující interkulturní prostředí v terciárním vzdělávání.

Ve druhé a třetí kapitole již hovoříme o klíčových pojmech, kterými jsou multikulturalismus, interkulturalismus a kompetence vysokoškolského učitele. Zmiňujeme autory, které považujeme za stěžejní a uvádíme základní definice, které pro účely práce považujeme za klíčové. Můžeme však konstatovat, že pojmy interkulturní a multikulturní bývají v české pedagogické literatuře často zaměňovány. V této souvislosti lze uvést i nejednoznačné užívání těchto pojmů v Rámcových vzdělávacích programech vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Například v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání z roku 2021 se hovoří o multikulturní výchově, avšak v popisu této oblasti figuruje i podpora zlepšování mezilidských vztahů, a to v souvislosti s odlišnými etniky. Lze tedy uvažovat nad možností, zda uvedený rámcový program nehovoří spíše o interkulturní výchově. Průcha (2001) například užívání pojmů dává do souvislosti s geografii, a píše, že pojem multikulturní je zejména užíván v USA, Kanadě, Austrálii a Velké Británii, kdežto pojem interkulturní je užíván zejména v zemích Evropské Unie. S tímto vymezením se v rámci práce neztotožňujeme, a uvádíme, že vycházíme zejména ze zahraniční literatury, ve které je obecně multikulturní chápána ve smyslu popisování a chápání fungování jiných kultur, kdežto interkulturní je vnímáno jako přímá výměna zkušeností, dialog a interakce. Dále bychom měli uvést, že vycházíme z poznání, kde kompetenci dělíme do tří složek, a tedy znalostní, dovednostní a postoje. Popisujeme model kompetencí určený vysokoškolské pedagogice dle Vašutové (1999), ale domníváme se, že ve stávajícím modelu absentuje kompetence týkající se výuky a celkové interakce se zahraničními studenty. Přestože autorka uvádí jako jednu z kompetencí interpersonální strategii, konstatujeme, že svým vymezením není zcela uzpůsobena dané interakci mezi tuzemským vysokoškolským učitelem a jeho případnými zahraničními studenty. Uvádíme také skutečnost, že v modelu kompetencí určenému učitelům primární a sekundární úrovně školství, je uvedena sociální kompetence, která je svým vymezením více rozpracována a lze ji považovat za úžeji související s vymezením pojmu interkulturní kompetence. **V prvních třech kapitolách byl tedy naplněn cíl teoretické části disertační práce, a to definovat klíčové pojmy, kterými jsou multikulturalismus, interkulturalismus a kompetence vysokoškolského učitele.**

Čtvrtá kapitola poskytuje předložené tři stávající modely interkulturní kompetence dle Spitzberga (1989, 1984), Byrama (1997) a Deardorffové (2016). Všechny tři modely jsou vysvětleny a mezi sebou porovnány. Z důvodu, že považujeme za klíčové dělení kompetencí

na znalostní, postojovou a dovednostní složku, volíme model Deardorffové za inspirativní. Přestože považujeme i první dva modely za užitečné, domníváme se, že model Deardorffové kromě tradičního členění kompetence jako takové obsahuje i veškeré poznatky z předchozích dvou modelů a dále požadované vstupy a výstupy. Za vstupy považujeme určité předpoklady, se kterými jedinec vstupuje do poznávání interkulturní kompetence, a po rozvoji své afektivní složky, a následně kognitivní a dovednostní, lze dosáhnout požadovaných výstupů, které se reflektují v chování interkulturně kompetentního člověka. V rámci disertační práce dáváme tedy přednost členění kompetence na kognitivní, afektivní a dovednostní oblasti. Oproti tomu jiní autoři, například Průcha (2010) k interkulturní kompetenci přistupuje z holistického pohledu, avšak domníváme se, že ji směřuje ke konkrétnějšímu pojetí, a to k interkulturně komunikační kompetenci. Tu pak již nečlení na dané oblasti, ale definuje ji jako způsobilost jedince realizovat efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur ve vzdělávacím procesu.

Následuje podkapitola věnovaná problematičtým oblastem interkulturní kompetence, v níž demonstrujeme aspekty, které ji mohou ovlivnit. Popisujeme termíny jako pocit cizosti, neznámosti, základní atribuční chybu, a neméně důležité termíny stereotypy a předsudky. Tato část souvisí tedy zejména se vstupními předpoklady, v nichž mohou nastat zmíněné situace a ovlivnit tím rozvoj interkulturní kompetence. Dále je pozornost věnována pojmům diskriminace, akulturace a roli vyučujícího, který figuruje ve vzdělávacím procesu i jako mediátor, a hovoříme tím tedy zejména o výstupech a chování jednotlivce. Věříme však, že s těmito problematičtými oblastmi a jejich projevy se na akademické půdě nesetkáme ve vyšší míře, avšak za vhodné považujeme tuto situaci dále prozkoumat a případně následně volit strategie pro zlepšování situace. K tomuto by mohla sloužit například příručka Čaňkové a Gilla (2002), která obsahuje aktivity a cvičení zaměřené na interkulturní interakci a její zefektivňování. **Lze tedy konstatovat, že i druhý dílčí cíl teoretické části práce byl splněn.**

Poslední kapitola práce byla zaměřena na vymezení pojmu student z odlišného sociokulturního prostředí. Zmiňujeme legislativní rámec, ale také definice z oblasti pedagogických věd. Uvádíme pojmy sociální a akademické integrace zahraničních studentů.

Popisujeme aspekty, které v takové integraci považujeme za důležité, a uvádíme, že sociální i akademická integrace zahraničních studentů je náročnější zejména z důvodu příchodu do jiné země, neznalosti infrastruktury, struktury školství, a mnoha jiného. V poslední řadě je pozornost věnována etnické identitě a faktorům, které v oblasti etnické identity hrají stěžejní roli například ve vnímání autority učitele, motivaci a přístupu ke studiu, dále etnickou identitu, víru a vliv rodiny. Tyto faktory také úzce souvisí s dimenzemi kultury, které jsme definovali ihned v první kapitole a domníváme se, že znalost těchto faktorů je stěžejní v rozvoji interkulturní kompetence. Konstatujeme, že je nutné pochopit odlišnosti zahraničních studentů od kultury vlastní, ale také napříč studenty samotnými. Na základě poznatků z této kapitoly se domníváme, že by vysokoškolské učitelé pracující v interakci se zahraničními studenty o těchto odlišnostech měli mít povědomí, proto je možné dále rozvíjet myšlenku nejen dalšího výzkumného šetření, ale i případných kurzů zaměřených na další vzdělávání. **Tato kapitola prokazuje třetí splněný cíl teoretické části disertační práce.**

8.2 Shrnutí plnění empirických cílů práce

Dílčí cíle stanovené pro empirickou část disertační práce byly vymezeny se záměrem objasnit výzkumný problém práce. Disertační práce byla založena na smíšeném designu sekvenčního modelu qual → quan.

V předvýzkumných šetřeních jsme zaměřili pozornost nejprve na studenty z odlišného sociokulturního prostředí. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsme zjišťovali jejich vnímání hodnoty vzdělání, aspekty, které je při studiu v České republice ovlivňují a dotazovali se na rozdíly mezi českým školstvím a školstvím v zemi jejich původu. Za nejzásadnější zjištění lze považovat skutečnost, že vysokoškolské studenti hodnotu vzdělání vnímají jako instrumentální, tedy cestu osobního a profesního seberozvoje bez důležitosti úspěšného ukončení. Druhým krokem v předvýzkumné části bylo realizované dotazníkové šetření ve spolupráci s vyučujícími zahraničních studentů, v němž jsme zjišťovali, jakým způsobem vyučující hodnotí zahraniční studenty v porovnání se studenty českými a zda se domnívají, že hodnota vzdělání je pro studenty zacílená spíše na terminální aspekt, tedy získání vysokoškolského diplomu, či je součástí osobnostního a profesního rozvoje (tedy instrumentální hodnota). Klíčovým zjištěním v tomto předvýzkumu je fakt, že zahraniční

studenty hodnotí jako méně samostatné a zodpovědné, méně připravené na studium a zkoušky a zejména tedy se domnívají, že zahraniční studenti jsou zaměřeni pouze na terminální aspekt, tedy získání vysokoškolského diplomu. Dochází tedy k nepochopení v interakci mezi těmito aktéry a řešením pro zefektivnění a zkvalitnění této interakce by mohlo být osvojení interkulturní kompetence.

V rámci kvalitativní části disertační práce jsme zjišťovali představy vysokoškolských učitelů o pojmech interkulturní kompetence, interkulturní komunikace a interkulturní senzitivita pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Je však nutné zmínit, že žádný z respondentů nebyl předem obeznámen s pojmy, na které jsme se dotazovali, proto lze předpokládat, že jejich okamžité reakce na položené otevřené otázky vycházely z jejich vnitřního přesvědčení a osobních názorů. Výroky respondentů sloužily jako základna pro tvorbu Q-typů pro část kvantitativní, kterou jsme doplnili výroky ze zvoleného inspirativního modelu dle Deardorffové (viz kap. 3.3). **Cíl kvalitativní části práce, jímž bylo zhodnotit, které složky kompetence a do jaké míry považují čeští vysokoškolští učitelé za důležité ve třech rovinách interkulturní kompetence, byl splněn.**

V rámci kvantitativní části jsme si v první řadě vymezili dva základní problémy, které v disertační práci řešíme. První problém řeší odpověď na otázku, které předložené výroky (Q-typy) interkulturní kompetence považují čeští vysokoškolští učitelé za více důležité a za méně důležité. Druhým problémem, který jsme si v rámci práce stanovili, je, zda se mezi respondenty vyskytují určité skupiny (shluky), mezi nimiž jsou statisticky významné rozdíly. Následně byl stanoven výzkumný předpoklad (VP1), který uvádí, že mezi desíti nejlépe hodnocenými výroky budou identifikovány všechny tři oblasti interkulturní kompetence, tedy kognitivní, afektivní a psychomotorická oblast. Po analýze průměrného hodnocení jednotlivých výroků (Q-typů) byl uveden přehled výroků seřazených od nejlépe hodnocené po nejhůře. Mezi nejlépe hodnocenými výroky se nevyskytovalo zastoupení psychomotorické oblasti. **Z tohoto důvodu se nepodařilo verifikovat výzkumný předpoklad VP1.** Zjištění, že všechny tři složky kompetence nepovažují za stejně důležité, je zásadní a můžeme jej dát do souvislosti s porovnáváním takzvaného akademického versus kompetenčního konceptu v přípravě budoucích učitelů, o kterém hovoří Spilková (2019). Obecně vzato lze do kontrastu dle autorky stavět hlubokou poznatkovou základnu obsahující zejména obecné a abstraktní poznatky akademického konceptu, a komplexní způsobilost zahrnující znalosti, postoje,

dovednosti a hodnoty kompetenčního přístupu. Spilková (tamtéž) uvádí kritiku kompetenčních modelů, které podceňují teorii, avšak dále hovoří o neúplném pochopení a nejasném vymezování obou konceptů, které by neměly být stavěny do kontrastu, naopak spíše zkoumány z hlediska jejich styčných bodů. Zejména u vysokoškolských učitelů píše Spilková (tamtéž) o odmítání kompetenčního modelu z důvodu neoliberalního tlaku, který je s ním spojován a přežitého dovednostního pojetí, které dominovalo v 70. a 80. letech minulého století. Lze se tedy domnívat, že z tohoto důvodu nebyla dovednostní oblast považována za stejně důležitou, jako oblast afektivní a kognitivní. Za pozitivní však vnímáme zkušenost, že stejně jako u modelu Deardorffové, zhodnotili respondenti afektivní rovinu za nejdůležitější.

Dalším krokem v empirické části disertační práce bylo stanovení pěti hypotéz. Každá z hypotéz se týkala osobního hodnocení Q-typů respondentů v závislosti na určité charakteristice, například 1) zda jejich zaměstnavatel je Univerzita Palackého v Olomouci, či jiná univerzita, 2) zda jsou vyučujícími na pedagogické fakultě, nebo jiné, 3) zda vyučují v anglickém jazyce, či jiném, 4) zda mají zkušenost s výukou zahraničních studentů kratší či delší jak 5 let a 5) zda vyučují pouze zahraniční studenty krátkodobých mobilit, nebo i zahraniční studenty zapsané do řádného bakalářského, magisterského nebo doktorského studijního programu. **Žádná ze stanovených hypotéz nepotvrdila statisticky významné výsledky v osobním hodnocení respondentů v závislosti na dané charakteristice.**

Dále nás zajímalo, zda mezi respondenty existují shluky. Provedli jsme tedy hierarchickou shlukovou analýzu, ze které vyplynulo možné tvrzení, že mezi respondenty se vyskytují 2 až 4 relevantní shluky. Pro ověření tohoto tvrzení byla následně provedena generalizovaná shluková analýza, která verifikovala existenci dvou shluků. **Bylo ověřeno, že mezi respondenty existují dva shluky.** Následně byla provedena reverzní analýza rozptylů ANOVA, ze které je možné identifikovat Q-typy, u nichž se osobní hodnocení respondentů nejvíce lišilo. Vyplynulo, že jde zejména o Q-typy v kognitivní a psychomotorické oblasti. V této souvislosti lze znovu zmínit kontrast akademického a kompetenčního konceptu, o kterém píše Spilková (2019). Abychom však byli schopni pochopit, zda a jakým způsobem akademický a kompetenční koncept může či nemusí souviset s takto rozdílným hodnocením kognitivní a psychomotorické oblasti, bude nutné pokračovat s výzkumným šetřením dále. Za zajímavé by pak mohlo být zjišťování predispozic, se kterými jedinci do výzkumu přicházeli – zda sami studovali v zahraničí, zda mají zkušenosti s vysokoškolským prostředím v rámci

minulého politického režimu, případně zda tento fakt souvisí s jejich zaměřením (například zda jsou vyučující exaktních věd, či humanitních).

Na základě výše uvedených analýz jsme následně mohli navrhnout konstrukci modelu interkulturní kompetence, která by byla aplikovatelná pro české vysokoškolské prostředí. Je však nutné podotknout, že vzhledem k využití nestandardizovaného výzkumného nástroje, jehož reliabilita nebyla příliš vysoká, konstatujeme, že námi navržený model je možné považovat za počáteční fázi dlouhodobého výzkumu. Domníváme se, že navrženou konstrukci interkulturní kompetence je nutno dále zkoumat, ověřovat, analyzovat.

Stejně jako model interkulturní kompetence dle Deardorffové (2016), začíná námi navržený model u afektivní roviny interkulturní kompetence, která obsahuje základní postoje vysokoškolského učitele při interakci se zahraničními studenty. Lze však konstatovat, že oproti modelu Deardorffové, uvádí respondenti roli vyučujícího jako rádce, empatický přístup, schopnost sebereflexe, a osobní a profesní sebezvoje založený právě na zkušenostech nabytých z interakce v heterogenní studijní skupině. Následuje rovina kognitivní, která však již není v souladu s modelem Deardorffové, jelikož stojí na druhé úrovni samostatně, a až po ní následuje rovina psychomotorická. V inspirativním modelu uvedené autorky je rovina kognitivní na stejné úrovni, jako rovina psychomotorická. Lze však uvést, že v kognitivní rovině respondenti stejně jako v modelu Deardorffové uvádí nutnost vlastního kulturního sebeuvědomění, znalost odlišných kultur, ale obohacují jej dále o složky související s didaktikou vyučovaného předmětu, což autorka ve svém modelu neuvádí. V této souvislosti lze uvažovat nad odlišnostmi vysokoškolských didaktik napříč různými zeměmi. V České republice totiž hovoříme například o odborně-předmětové kompetenci, kterou by měl vysokoškolský učitel disponovat (Podlahová, 2012) a je tedy možné, že ji respondenti uvádí právě z důvodu její znalosti. Lze konstatovat, že vzhledem k majoritnímu zastoupení vysokoškolských učitelů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, má znalost didaktiky vyučovaného předmětu vyšší hodnocení vzhledem k zcela jasné spojitosti se zaměřením a orientací na pedagogické vědy. Můžeme tedy odhadovat, že jinak orientované fakulty by upřednostňovaly v kognitivní rovině jiné aspekty. Ve své podstatě lze tedy znovu poukázat na tvrzení Spilkové (2019), která popisuje práci s kurikulem založeném na kompetencích, nebo na akademickém, tedy i cíleně kognitivním kurikulu. Na tuto myšlenku lze však navázat pouze v případě dalšího zkoumání a následné případné komparaci členění

výroků v závislosti na příslušnosti respondentů k fakultám, případně i v širším kontextu v nadnárodních komparativních výzkumných šetřeních.

Na třetí úrovni námi navrženého modelu je umístěna psychomotorická rovina. Psychomotorická rovina byla obecně hodnocena respondenty nejnižše, stejně tak se u ní objevil poměrně vysoký nesoulad podle výsledků reverzní analýzy rozptylů. Kromě adekvátního ovládnutí jazyka komunikace, což lze považovat za jakýsi předpoklad při práci se studenty z odlišného sociokulturního prostředí, uvádí respondenti také organizační schopnosti. Domníváme se, že tato schopnost se vyskytovala zejména v souvislosti s přípravou na výuku, ale také ve spojitosti s akademickou a sociální integrací studentů. Respondenti totiž v kognitivní úrovni uvádí, že vyučující by měl zastávat roli rádce, měl by být empatický vůči situaci, ve které se student nachází, což by tedy mohlo souviset s ochotou respondentů pomoci studentům s organizačními záležitostmi týkajícími se jejich studijního a osobního života.

8.3 Limity výzkumu

Realizovaná výzkumná šetření v disertační práci mohou disponovat určitými limity a omezeními souvisejícími s metodologickým procesem. Zejména v kvalitativní části disertační práce a v předvýzkumných šetřeních jsme za výzkumný nástroj zvolili polostrukturované rozhovory, u nichž lze těžko posoudit reliabilitu a validitu. I přes zvolenou analýzu dat pomocí zakotvené teorie může vyvstat dotaz na možné subjektivní zkreslení výsledků, zejména tedy v souvislosti s první etapou předvýzkumných šetření, která byla realizována v anglickém jazyce. V této souvislosti lze však uvést, že se autorka v případě nejasností aktivně respondentů dotazovala, aby došla k úplnému pochopení kontextu jejich odpovědí.

V kvantitativní části jsme volili nestandardizovaný výzkumný nástroj v rámci Q-metodologie, který, jak se prokázalo, lze považovat za spolehlivý i přes nižší hodnotu Cronbachovy alfy. Pro budoucí účely by však výzkumný nástroj bylo vhodné upravit. Dále bychom mohli zvážit doplnění kvantitativní části dalšími rozhovory a ověřit tak daná zjištění a výsledky. Nabízí se také možnost ohniskových skupin a hloubkových rozhovorů. V rámci kvantitativní části lze také uvést úskalí online Q-metodologie, během níž nebylo možné osobně s respondenty jednat a zároveň tak zjistit jejich názor na zvolený nástroj. Uskutečnění výzkumu bylo limitováno zejména pandemickými opatřeními Covid-19, během nichž nebylo možné realizovat osobní setkání. I přesto lze konstatovat, že návratnost byla poměrně úspěšná.

Za úskalí v rámci disertační práce lze také považovat skutečnost, že do výzkumu byli zapojeni zejména respondenti z Univerzity Palackého v Olomouci, především z Pedagogické fakulty, tudíž nelze výsledky zobecnit na celou populaci vysokoškolských učitelů v České republice. Výsledky i přesto mohou sloužit jako zpětná vazba a poukázání na úskalí, která při výuce zahraničních studentů mohou vyvstat.

8.4 Přínos disertační práce pro oblast pedagogiky

Přínos disertační práce spatřujeme zejména v rozšíření teoretické základny poznatků vědního oboru pedagogiky v oblasti interkulturního vzdělávání, vysokoškolské pedagogiky a didaktiky. Zaměřili jsme se na současný stav vysokoškolského vzdělávání, jehož součástí je i značný počet zahraničních studentů, který má stoupající tendenci. Uvedli jsme úskalí, která v interakci mezi vysokoškolským učitelem a zahraničním studentem mohou vyvstat, a aspekty, které tuto interakci mohou ovlivnit. Řešením pro zefektivnění této interakce je námi navržený model interkulturní kompetence, který je ale třeba dále analyzovat, ověřovat, a to zejména ve spolupráci s větším počtem respondentů. Uvedená problematika nemá v České republice doposud výzkumně podloženou teoretickou základnu, především z raného vývoje interkulturní kompetence i v celosvětovém měřítku. Struktura disertační práce v teoretické části tedy není pouze součástí výzkumného záměru, ale poskytuje široký deskriptivně zaměřený pohled na řešenou problematiku.

Výsledky empirické části práce vychází z výzkumu, který je ojedinělý svým zaměřením. Práce zahrnuje moderní nástroj zkoumání vzhledem k využití on-line výzkumného nástroje, ale také zkoumá oblast interkulturní kompetence, která je poměrně novým pojmem v české pedagogické společnosti. Přínosem této práce je tedy nejen způsob, jakým bylo výzkumné šetření realizováno, což může být podnětné pro další výzkumníky, ale také poznatky nabyté z výsledků výzkumného šetření, které mohou být přínosné pro oblast interkulturního vzdělávání, interkulturní výchovu, současnou pedagogiku, didaktiku vyučovaných předmětů a jiných.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. ADAMS, Maurianne, 1992. Cultural inclusion in the American college classroom. *New Directions for Teaching and Learning*. **49**(1992), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.37219924903>
2. ALLPORT, Gordon W., 1954. The nature of prejudice. *Social Forces*. **33**(1), 90-91. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company, Inc. DOI: <https://doi.org/10.2307/2573151>
3. ANDĚL, Jiří, 2005. *Základy matematické statistiky*. Vyd. 1. Praha: Matfyzpress. ISBN 80-867-3240-1.
4. ANDERSON, Paul, TAN, Charlene a Yasir SULEIMAN. *Reforms in Islamic Education* [online]. Report of a conference held at the Prince Al Waleed Bin Talal Centre of Islamic Studies, University of Cambridge, 9. – 10. dubna 2011. [cit. 23.10.2021]. University of Cambridge. ISBN 978-0-9563743-4-9. Dostupné z: <http://www.cis.cam.ac.uk/wp-content/uploads/2016/01/Reforms-in-Islamic-Education.pdf>
5. ARASARATNAM-SMITH, Lily, 2021. *Intercultural Competence*. Oxford Research Encyclopedia of Communication. [cit. 23.9.2021]. Dostupné z: <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-68>
6. ARMSTRONG, Michael, 2007. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page Ltd. ISBN 9780749498276.
7. ATRI, Ashutosh, SHARMA, Manoj a Randall COTTRELL, 2006. Role of social support, hardiness, and acculturation as predictors of mental health among international students of Asian Indian origin. *Int Q Community Health Educ*. **27**(1), 59-73. DOI: <https://doi.org/10.2190/IQ.27.1.e>
8. ATTEWELL, Paul, LAVIN, David, DOMINA, Thurston a Tania LEVEY, 2006. New evidence on college remediation. *The Journal of Higher Education*. **77**(5), 886-924. DOI: <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0037>
9. BAČOVÁ, Viera, 1996. Spoločenská a kultúrna podmienenosť osobnej identity. *Československá psychologie*. **40**(4), 321-337.
10. BAKER, Robert W. a Bohdan SIRYK, 1999. *SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
11. BARRY, Brian, 2001. *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press. ISBN 9780745665634.
12. BARŠA, Pavel, 1999. *Politická teorie multikulturalismu*. 1. vyd. Brno: CDK. Politologická řada 4. ISBN 80-85959-47-X.
13. BARŠA, Pavel, 2003. *Politická teorie multikulturalismu*. Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-7325-020-9.
14. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 1996. *Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence*. Pedagogická orientace.
15. BENNETT, Milton, 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: PAIGE, Michael R., ed. *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, s. 109-135.
16. BERRY, John W. a Colette SABATIER, 2011. Variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationships with psychological

- wellbeing. *International Journal of Intercultural Relations*. **35**(5), 658-669. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.02.002>
17. BERRY, John, 1996. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. **46**, 5-34. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
 18. BIGGS, John, 1987. *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: ACER, 1987. ISBN-0-85563-416-2.
 19. BIGGS, John, 1991. *Teaching for Learning: The View from Cognitive Psychology/Edited by John B. Biggs*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research. ISBN 0864310803.
 20. BIMMEL, Peter a Ute RAMPILLON, 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit. München: Goethe-Institut. ISBN 9783668733497.
 21. BLAIR, Irene V., MA, Jennifer E. a Alison P. LENTON, 2001. Imagining stereotypes away: The moderation of implicit stereotypes through mental imagery. *Journal of Personality and Social Psychology*. **81**(5), 828-841. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.5.828>
 22. BOČÁNKOVÁ, Milena, 2006. *Intercultural communication*. Praha: Oeconomica. ISBN 80-245-1081-2.
 23. BODENHAUSEN, Galen V., 1990 Stereotypes as judgmental heuristics: Evidence of circadian variations in discrimination. *Psychological Science*. **1**(5), 319-322. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00226.x>
 24. BOK, Derek C., 2003. *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton: Princeton University Press. ISBN 9780691120126.
 25. BOLTEN, Jürgen, 2006. Interkulturelle Kompetenz. In: TSVASMAN, L. R. (Ed.). *Das große Lexikon Medien und Kommunikation*. Würzburg: Ergon, s. 163-166. ISBN 978-3899135152.
 26. BOUCHARD, Gérard, 2014. What is Interculturalism? In: GAGNON, Alain G. a SAUCA, José María. *Negotiating diversity*. Peter Lang. ISBN 978-3-0352-9579-5.
 27. BOURDIEU, Pierre, 1998. *Teorie jednaní*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-518-3.
 28. BRENNER, Reuven a Nicholas KIEFER, 1981. The Economics of the Diaspora: Discrimination and Occupational Structure. *Economic Development and Cultural Change*. **29**(3), 517-534.
 29. BRINKMANN, Ursula a Oscar WEERDENBURG, 2014. *Intercultural Readiness: Four competences for working across cultures*. London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1137346971.
 30. BROWN, Diane a Lawrence GARY, 1991. Religious socialisation and educational attainment among African Americans: And empirical assessment. *Journal of Negro Education*. **60**(3), 411-426. DOI: <https://doi.org/10.2307/2295493>
 31. BURIÁNEK, Jiří, 2001. Bezpečnostní rizika a jejich percepce českou veřejností. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. **37**(1), s. 43-64. DOI: [10.13060/00380288.2001.37.1.08](https://doi.org/10.13060/00380288.2001.37.1.08)
 32. BYRAM, Michael, 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 185359377X.
 33. BYRAM, Michael, 2011. Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*. **1**(1), 10-20. ISSN 2010-3441.

34. CANTLE, Ted, 2012. *Interculturalism: for the era of cohesion and diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-02748-1.
35. CAPLAN, Nathan, CHOY, Marcella H. a John K. WHITMORE, 1991. *Children of the Boat People: A Study of Educational Success*. University Michigan Press. ISBN 978-0472081622.
36. CARPENTER, Siri, 2008. Buried Prejudice. *Scientific American Mind*. **19**, 32-39. DOI: <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0408-32>
37. COZZOLINO, Philip J., 2011. Trust, cooperation, and equality: A psychological analysis of the formation of social capital. *British Journal of Social Psychology*. **59**, 302-320. DOI: <https://doi.org/10.1348/014466610X519610>
38. ČAŇKOVÁ, Michaela a Simon GILL, 2002. *Oxford Basics: Intercultural Activities*. Oxford University Press. ISBN 9780194421782.
39. ČESKO. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha: MŠMT ČR, [cit. 30.11.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>.
40. ČESKO. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol [online]. Praha: MŠMT ČR, 2019 [cit. 01.04.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>.
41. ČESKO. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021, [cit. 30.11.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>
42. ČESKO. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online]. Praha: MŠMT, 2020, [cit. 30.11.2020]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
43. ČESKO. Zákon č. 117 ze dne 26. května 1995 o státní sociální podpoře, ve znění pozdějších předpisů (zákon o sociální podpoře). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1995, částka 31/1995, Část druhá, vymezení některých pojmů, § 12, Soustavná příprava dítěte na budoucí povolání, odst. 1.
44. ČESKO. Zákon č. 326 ze dne 30. listopadu 1999 o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů (zákon o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 106/1999, Hlava I, § 1, Předmět úpravy, odst. 1-3.
45. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2014. *Odbor statistiky obyvatelstva. Náboženská víra obyvatel podle výsledků sčítání lidu* [online]. Praha: Český statistický úřad, [cit. 30.11.2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551795/17022014.pdf/c533e33c-79c4-4a1b-8494-e45e41c5da18?version=1.0>.
46. DEARDORFF, Darla K., 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*. **3**(10), 241-266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
47. DEARDORFF, Darla K., 2016, How to Assess Intercultural Competence. In: ZHU, Hua. *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*. Wiley Blackwell. ISBN 978-1-118-83746-7.
48. DECI, Edward L., a Richard M. RYAN, 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Plenum Press. ISBN 978-0306420221.

49. DEVINE, Patricia G., 1989. Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*. **56**(1), 5-18. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
50. DOUBRAVOVÁ, Michaela, 2003. *My a oni. Studenti brněnských středních škol a odborných učilišť a Romové*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
51. DVOŘÁKOVÁ, Kateřina, 2007. Kontaktní hypotéza v odborné literatuře pojednávající o interetnických vztazích. *Rexter - časopis pro výzkum radikalismu, extremismu a terorismu*. **2**, 57-67. Dostupný z: <http://www.rexter.cz/Upload/pdf/87.pdf>
52. DZENOVSKA, Dace, 2014. Bordering encounters, sociality and distribution of the ability to live a 'normal life'. *Social Anthropology*. **22**(3), 271-287. DOI: <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12075>
53. ERIKSEN, Thomas Hylland, 2012. *Etnicita a nacionalismus*. Sociologické nakladatelství: Praha. ISBN 978-80-7419-053-7.
54. ETZIONI, Amitai, 2003. *The monochrome society (The limits of diversity)*. Princeton University Press. ISBN 9780691114576.
55. EVROPSKÁ UNIE, 1954 Agency for Fundamental Rights. *Islamophobia in the EU after 11 September 2001: Summary report*. Publications Office. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/49af80ad-99e3-4364-8224-fe16c7937b7a>
56. FORD, Robert, 2008. Is racial prejudice declining in Britain? *The British Journal of Sociology*. **59**(4), 610-636. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2008.00212.x>
57. FULIGNI, Andrew J, 1997. The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*. **68**(2), 351-363. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1131854>
58. GALINSKY, Adam D. a Gordon B. MOSKOWITZ, 2000. Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*. **78**(4), 708-724. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708>
59. GIBSON, Margaret A., 2001. Immigrant Adaptation and Patterns of Acculturation. *Human Development*. **44**(1), 19-23. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/26763493>
60. GIDDENS, Anthony, 2003. *Důsledky modernity*. 2. vyd., Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-15-6.
61. GILBERT, Daniel T., a Gregory J. HIXON, 1991. The trouble of thinking: Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*. **60**(4), 509-517. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.509>
62. GLAESER, Edward L. a Bruce SACERDOTE, 2008. Education and Religion. National Bureau of Economic Research, *Harvard Institute of Economic Research*. **2**(2), 188-215. DOI: <https://doi.org/10.1086/590413>
63. GLORIA, Alberta M., CASTELLANOS, Jeanett, LOPEZ, Ambrocia a Rocio ROSALES, 2005. Examination of Academic Nonpersistence Decisions of Latino Undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. **27**(2), 202-223. DOI: <https://doi.org/10.1177/0739986305275098>
64. GRECMANOVÁ, Helena, 1998. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-24-X.

65. GREENWALD, Anthony G. a Mahzarin R. BANAJI, 1995. Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*. **102**(1), 4-27. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
66. GREENWALD, Anthony G., POEHLMAN, T. Andrew., UHLMANN, Eric L. a Mahzarin R. BANAJI, 2009. Measuring and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*. **97**, 17-41. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015575>
67. GRÖPPEL-KLEIN, Andrea, GERMELMANN, Claas a Martin GLAUM, 2010. Intercultural interaction needs more than mere exposure: Searching for drivers of student interaction at border universities. *International Journal of Intercultural Relations*. **34**, 253-267. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.02.003>
68. GUIMOND, Serge, DAMBRUN, Michael, MICHINOV, Nicolas a Sandra DUARTE, 2003. Does Social Dominance Generate Prejudice? Integrating Individual and Contextual Determinants of Intergroup Cognitions. *Journal Of Personality And Social Psychology*. **84**, 697-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.697>
69. GULOVÁ, Lenka et al., 2008. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-4724-2.
70. HIRSCHMAN, Charles a Morrison WONG, 1986. The Extraordinary Educational Attainment of Asian-Americans: A Search for Historical Evidence and Explanations. *Social Forces*. **65**, 1-27. DOI: <https://doi.org/10.2307/2578933>
71. HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-22-9.
72. HOFFMAN, Edwin a Arjan VERDOOREN, 2018. *Diversity Competence*. Bussum: Uitgeverij Coutinho. ISBN 978 90 469 0598 2.
73. Hofstede Insights, (n.d.). *Organisational Culture Consulting* [online]. Dostupné z: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/czech-republic>
74. HOFSTEDÉ, Geert, 1980. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications. ISBN 9780803914445.
75. HOFSTEDÉ, Geert, 1997. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill. ISBN 9780070293076.
76. HOFSTEDÉ, Geert, 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Sage: Thousand Oaks. ISBN 978-0803973244.
77. HORVÁTHOVÁ, Jana a Jan BURYÁNEK, 2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-614-1.
78. HRONÍK, František. 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha, Grada Publishing. ISBN 8024714582.
79. CHANNER, Yvonne, 1995. *I am a promise: The school achievements of British African Caribbean's*. Stoke on Trent: Trentham Books. ISBN 9781858560380.
80. CHEN, Guo-Ming a William J. STAROSTA, 1996. Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*. **19**, 353-383. ISSN 0147-4642.
81. CHOMSKY, Noam, 1965. *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press. ISBN 9780262530071.

82. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
83. CHRISTIE, Hazel, MUNRO, Moira a Tania FISHER, 2004. Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*. **29**, 617-636. DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000261580>
84. IYENGAR, Sheena S. a Mark LEPPER, 1999. Rethinking the Value of Choice: A Cultural Perspective on Intrinsic Motivation. *Journal of personality and social psychology*. **76**, 349-66. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.349>
85. JAMES, Malcolm, 2008. *Interculturalism: Theory and policy*. The Baring Foundation. ISBN 978-1-906172-01-5.
86. JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.
87. JEYNES, William, 2003. The effects of religious commitment on the academic achievement of urban and other children. *Education and Urban Society*. **36**(1), 44-62. <https://doi.org/10.1177%2F0013124503257206>
88. JONES, Jeffrey M., 2011. Record high 86% approve of black-white marriages. *Gallup*. Dostupné z: <http://www.gallup.com/poll/149390/record-high-approve-black-white-marriages.aspx>
89. JUKLOVÁ, Kateřina, 2014. *Efektivní studijní strategie v aktuálním vysokoškolském kontextu*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. Dostupné z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Efektivni_studijni_strategie.pdf
90. KAISER, Cheryl R. a Jennifer S. PRATT-HYATT, 2009. Distributing prejudice unequally: Do Whites direct their prejudice toward strongly identified minorities? *Journal of Personality and Social Psychology*. **96**(2), 432-445. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012877>
91. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
92. KO, Sei Jin, a David M. MARX, 2019. Assessing high school students' cost concerns about pursuing STEM: "Is it worth it?". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. **41**, 29-41. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0739986318809722>
93. KOESTER, Jolene, WISEMAN, Richard L. a Judith A. SANDERS, 1993. Multiple perspectives of intercultural communication competence. In: WISEMAN, Richard L. a Jolene KOESTER (Eds.). *Intercultural communication competence*. Newbury Park, CA: Sage. ISBN 9780803947191.
94. KOSTKOVÁ, Klára, 2013. K rozvoji interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka. *Pedagogická orientace*. **23**(1), 72-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-1-72>
95. KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2009. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů? *Pedagogická orientace*. **19**(3), 121-127. ISSN 1211-4669.
96. KOUŘILOVÁ, Sylvie, 2011. Jedinec v meziskupinových vztazích. *Československá psychologie*. **55**(1), 12-24. ISSN 0009-062X.
97. KTEILY, Nour S., SIDANIUS, Jim a Shana LEVIN, 2011. Social dominance orientation: Cause or 'mere effect'? Evidence for SDO as a causal predictor of prejudice and discrimination against ethnic and racial outgroups. *Journal of*

- Experimental Social Psychology*. **47**(1), 208-214. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.09.009>
98. KYMLICKA, Will, 1995. *The Rights of Minority Cultures*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0198781011.
 99. KYMLICKA, Will, 2007. Multicultural Odysseys. *Ethnopolitics*. **6**(4), 585-597. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449050701659789>
 100. LAZEAR, Edward P., 2000. Diversity and Immigration. In: BORJAS, George J. *Issues in the Economics of Immigration*. University of Chicago Press, s. 117-142. ISBN 0-226-06631-2.
 101. LINVILLE, Patricia W. a Edward E. JONES, 1980. Polarized appraisals of out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*. **38**(5), 689-703. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.5.689>
 102. MACKIE, Diane M., DEVOS, Thierry a Eliot R. SMITH, 2000. Intergroup emotions: Explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of Personality and Social Psychology*. **79**(4), 602-616. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.602>
 103. MALINA, Jaroslav, 2009. *Antropologický slovník*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 978-80-7204-560-0.
 104. MEER, Nasar a Tariq MODOOD, 2012. How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*. **33**(2), 175-196. DOI: <https://doi.org/10.1080/07256868.2011.618266>
 105. MELOUN, Milan a Jiří MILITKÝ, 2004. *Statistická analýza experimentálních dat*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1254-0.
 106. MESHARAM, Manish, 2013. The significance of Buddhist Ethics in Modern Education. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*. **1**(4), 17-24. Dostupné z: <https://www.iimpactjournals.us/download.php>
 107. MLECKO, Joel D., 1982. The guru in Hindu tradition. *Numen*. **29**(1), 33-61. DOI: <https://doi.org/10.1163/156852782X00132>
 108. MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.
 109. MUSILOVÁ, Hana, 2005. *Postoj žáků druhého stupně základní školy k Romům*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií.
 110. NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ, 2012. *Koncepce klíčových kompetencí*. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/koncepce-kk>
 111. NEULIEP, James W., 2012. The Relationship among Intercultural Communication Apprehension, Ethnocentrism, Uncertainty Reduction, and Communication Satisfaction during Initial Intercultural Interaction: An Extension of Anxiety and Uncertainty Management (AUM) Theory. *Journal of Intercultural Communication Research*. **41**(1), 1-16. DOI: 10.1080/17475759.2011.623239
 112. NUNEZ, Carlos, NUNEZ MAHDI, Raya a Laura POMPA, 2007. *Intercultural sensitivity: From denial to intercultural competence*. Assen: Van Gorcum. ISBN 978-90-232-4370-0.
 113. OKAMURA, Jonathan Y., 2016. Situační etnicita. In: JAKOUBEK, Marek. *Teorie etnicity: čítanka textů*. Praha: Slon, s. 337-353. ISBN 978-80-7419-185-5.
 114. ONDREJKOVIČ, Peter, 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda. ISBN 802240781X.

115. OTTAVIANO, Gianmarco I. P. a Giovanni PERI, 2006. The Economic Value of Cultural Diversity: Evidence from US Cities. *Journal of Economic Geography*. **6**(1), 9-44. DOI: <https://doi.org/10.1093/jeg/lbi002>
116. PEREZ, Rosemary J., SHIM, Woojeong, KING, Patricia M. a Marcia B. BAXTER MAGOLDA, 2015. Refining king and Baxter Magolda's model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*. **56**(8), 759-776. DOI: <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0085>
117. PETRUSEK, Miloslav, 1996. et al. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.
118. PETTIGREW, Thomas F. a Roel W. MEERTENS, 1995. Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*. **25**(1), 57-75. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>
119. PETTIGREW, Thomas F., 1979. The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*. **5**(4), 461-476. DOI: <https://doi.org/10.1177/014616727900500407>
120. PHINNEY, Jean. S. 1990. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*. **108**(3), 499-514. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>
121. PLISCHKE, Jitka, 2008. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2162-9.
122. PRATT, Daniel D., 1991. Conceptions of self within China and the United States: Contrasting foundations for adult education. *International Journal of Intercultural Relations*. **15**(3), 285-310. DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(91\)90003-Y](https://doi.org/10.1016/0147-1767(91)90003-Y)
123. PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ, 2013. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3413-1.
124. PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a Lenka GULOVÁ, 2012. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3287-8.
125. PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. Grada: Praha. ISBN 978-80-247-3069-1.
126. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
127. PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
128. PRŮCHA, Jan, 2006. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
129. PUNČOCHÁŘ, Martin a Taťjana BERNÁTKOVÁ, 2011. *Začlenění a vzdělávání dětí cizinců. Metodická příručka pro pedagogy. Vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji. Ústí nad Labem*. Dostupné z: <https://docplayer.cz/317911-Zaclneni-a-vzdelavani-deti-cizincu.html>
130. PUTNAM, Robert D., 2007. E pluribus unum and Community in the Twenty-First Century. *Scandinavian Political Studies*. **30**(2), 137-174. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>
131. RATHJE, Stefanie, 2004. *Unternehmenskultur als Interkultur: Entwicklung und Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher*

- Unternehmen in Thailand*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis. ISBN 978-3896732071.
132. REGNERUS, Mark, 2000. Shaping schooling success: Religious socialisation and educational outcomes in metropolitan public schools. *Journal for the Scientific Study of Religion*. **39**(3), 363-370. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1387820>
 133. RIENTIES, Bart, GROHNERT, Therese, KOMMERS, Piet, NIEMANTSVERDIET, Susan a Jan NIJHUIS, 2011. Academic and Social Integration of International and Local Students at Five Business Schools, a Cross-Institutional Comparison. *Innovations in Education and Teaching International*. **51**(2), 130-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771973>
 134. ROBINSON, Tracy L., 1999. The intersections of identity. In: GARROD, Andrew, WARD, Jane V., ROBINSON, Tracy L. a Robert KILKENNY (Eds.). *Souls looking back: Life stories of growing up Black*. New York: Routledge, s. 85-98.
 135. RODRÍGUEZ-GARCÍA, Dan, 2010. Beyond assimilation and multiculturalism: A Critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration*. **11**(3), 251-271. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0140-x>
 136. ROKEACH, Milton, 1973. *The nature of human values*. New York: Free Press. ISBN 978-0029267509.
 137. ROOSENS, Eugeen E., 1989. *Creating ethnicity: The process of ethnogenesis (Frontiers of Anthropology)*. Sage Publications. ISBN 978-0803934238.
 138. RYAN, Janette a Jude CAROLL, 2007. *Teaching International Students: Improving Learning for All*. Londýn: Routledge. ISBN 0415350662.
 139. ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
 140. ŘEZÁNKOVÁ, Hana, 2007. *Analýza dat z dotazníkových šetření*. Praha: Professional Publishing. ISBN 978-80-86946-49-8.
 141. SAK, Petr a Karolína SAKOVÁ, 2005. Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace. *Sociologický časopis*. **41** (1), 165-168. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2005/01/16.pdf>
 142. SARTORI, Giovanni, 2005. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. Praha: Dokořán. ISBN 80-7363-022-2.
 143. SEVERIENS, Sabine a Rick WOLFF, 2008. A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*. **33**(3), 253-266. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070802049194>
 144. SCHNEIDER, David J., 2005. *The Psychology of stereotyping*. New York, Guilford. ISBN 9781593851934.
 145. SCHWARTZ, Shalom H., 1992. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: ZANNA, Mark P. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, s. 1-65. ISBN 9780080922805.
 146. SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4717-333.

147. SMITH, Eliot R., 1993. Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. In MACKIE, Diane M. a David L. HAMILTON (Eds.). *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception*. Academic Press, s. 297-315. ISBN 9780080885797.
148. SMITH, Rachel A. a Nigar G. KHAWAJA, 2011. A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*. **35**(6), 699-713. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
149. SONLEITNER, Nancy a Maher KHELIFA, 2005. Western-educated faculty challenges in a Gulf classroom. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf perspectives*. **2**(1), 1-21. ISSN: 2077-5504.
150. SOWELL, Thomas, 1981. *Ethnic America: A History*. Basic Books. ISBN 978-0465020751.
151. SPILKOVÁ, Vladimíra, 2019. Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*. **69**(3), 269-291. DOI: <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1529>
152. SPILLEROVÁ, Dagmar, KURNICKÝ, Roman a Marián KUBEŠ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0698-9.
153. SPITZBERG Brian H. a Gabrielle CHANGNON, 2009. Conceptualizing Intercultural Competence. In: DEARDORFF, Darla K. (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, s. 2-52. ISBN 9781412960458.
154. SPITZBERG, Brian H. a William R. CUPACH, 1984. *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, CA: Sage. ISBN 978-0803923072.
155. SPITZBERG, Brian H. a William R. CUPACH, 1989. *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3572-9>
156. SPITZBERG, Brian H., 2009. A Model of Intercultural Communication Competence. *Intercultural Communication: A Reader*. **9**, 379-391. Dostupné z: http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/a__model_of_intercultural_communication_competence.pdf
157. STRUCH, Naomi a Shalom H. SCHWARTZ, 1989. Intergroup aggression: Its predictors and distinctness from in-group bias. *Journal of Personality and Social Psychology*. **56**(3), 364-373. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.364>
158. SULLIVAN, Harry S., 2012. *Interpersonal Theory of Psychiatry*. Taylor and Francis Ltd. ISBN 9780415510943.
159. ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ, 2012. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. MŠMT. Dostupné z: https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/Metodika_Sindelarova_Skodova_13%2011%202012_final_1.docx.pdf
160. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník. Zdroje a formy rasismu a netolerance. Informace o národnostních menšinách. Hry a cvičení pro žáky a studenty*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.
161. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

162. ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.
163. TAJFEL, Henri a John C. TURNER, 1979. An integrative theory of intergroup conflict, In: AUSTIN, William G. *The social psychology of intergroup relations*. s. 33-47. ISBN 978-0818502781.
164. TAJFEL, Henri, 1963. Stereotypes. Race, In: James O. WHITTAKER (Ed.), 1972. *Recent discoveries in psychology*. Philadelphia: W. B. Saunders, s. 3-14. ISBN 978-0721693255.
165. TAYLOR, Charles, 2001. A Tension in Modern Democracy. In: BOTWINICK, Aryeh a William E. CONNOLLY. *Democracy and Vision: Sheldon Wollin and the Vicissitudes of the Political*. Princeton: Princeton University Press, s. 79-98. DOI: <https://doi.org/10.1515/9780691186771-007>
166. TESAŘ, Filip, 2007. *Etnické konflikty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-097-9.
167. TINTO, Vincent, 1998. Colleges as communities. Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education*. **21**(2), 167-177. ISSN-0162-5748.
168. TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a Andrea ŠPIRKOVÁ, 2013. *Jsme lidé jedné země*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0376-6.
169. TYLER, R. Tom, LIND, E. Allan a J. Yuen, HUO, 2000. Cultural Values and Authority Relations: The Psychology of Conflict Resolution Across Cultures. *Psychology, Public Policy, and Law*. **6**(4), 1138-1163. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.6.4.1138>
170. TYLOR, Edward B., 2010. In: MURRAY, John. *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. Cambridge University Press.
171. VACCARO, Annemarie, 2010. What Lies Beneath Seemingly Positive Campus Climate Results: Institutional Sexism, Racism, and Male Hostility Toward Equity Initiatives and Liberal Bias. *Equity & Excellence in Education*. **43**, s. 202-215. DOI: <https://doi.org/10.1080/10665680903520231>
172. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 1999. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-86039-97-8.
173. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Model tvorby profesního standardu učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 23-27. ISBN 80-7290-059-5.
174. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0100-1.
175. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
176. VETEŠKA, Jaroslava a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1770-8.
177. VON HIPPEL, William, SILVER, Lisa A. a Molly E., LYNCH, 2000. Stereotyping against your will: The role of inhibitory ability in stereotyping and prejudice among the elderly. *Personality and Social Psychology Bulletin*. **26**(5), 523-532. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167200267001>

178. WALZER, Michael, 2001. „Komentář“. In: Amy GUTTMANOVÁ (Ed.). *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia, s. 115-120. ISBN 9788070071618.
179. WANG, Kenneth T. et al., 2014. The International Friendly Campus Scale: Development and psychometric evaluation. *International Journal of Intercultural Relations*. **42**(September 2014), 118-128. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.05.004>
180. WARD, Colleen, BOCHNER, Stephen a Adrian FURNHAM, 2001. *The Psychology of Culture Shock*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003070696>
181. WATERS, Mary C., 1999. Sociology and the Study of Immigration. *American Behavioral Scientist*. **42**(9), 1264-1267. DOI: <https://doi.org/10.1177/00027649921955029>
182. WATKINS, David A. a John B. BIGGS, 1996. *The Chinese Learner: Cultural, Contextual and Psychological Influences*. Hong Kong, CERC and Melbourne: ACER. ISBN 978-0864311825.
183. WILCOX, Paula, WINN, Sandra a Marylynn FYVIE-GAULD, 2005. It was nothing to do with the university, it was just the people: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*. **30**(6), 707-722. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
184. WOODRUFFE, Charles, 1992. Chat is meant by a competency? In: BOAM, Rosemary a Paul SPARROW, *Designing and achieving competency. A competency-based approach to developing people and organizations*. Londýn: McGraw-Hill. ISBN 9780077075729.
185. ZELENDA, Jiří a Kryštof KOZÁK, 2012. *Multipolis: Přemýšlíme o lidech. Metodická příručka*. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-082-0.
186. ZHANG, Qin a John G. OETZEL, 2006. Constructing and validating a teacher immediacy scale: A Chinese perspective. *Communication Education*. **55**(2), 218-241. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634520600566231>
187. ZHANG, Qin, 2007. Teacher Misbehaviors as Learning Demotivators in College Classrooms: A Cross-Cultural Investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*. **56**(2), 209-227. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634520601110104>
188. ZICK, Andreas, PETTIGREW, Thomas F. a Ulrich WAGNER, 2008. Ethnic prejudice and discrimination in Europe. *Journal of Social Issues*. **64**(2), 233-251. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00559.x>

Seznam obrázků

Obr. 1	Interkulturní kompetence dle Spitzberga	44
Obr. 2	Byramovo pojetí interkulturní kompetence	46
Obr. 3	Pojetí interkulturní kompetence dle Deardorffové	49
Obr. 4	Model interkulturní senzitivity	61
Obr. 5	Pre-model interkulturní kompetence	103
Obr. 6	Arch Q-třízení v on-line prostředí	107
Obr. 7	Stažený soupis z on-line systému	111
Obr. 8	Upravená tabulka v Excelu připravená k analýze	112

Seznam grafů

Graf 1	Vliv etnicity a náboženského vyznání na motivaci studenta	92
Graf 2	Postoje ke studiu	93
Graf 3	Připravenost studentů na jejich hodiny a zkoušky	94
Graf 4	Průměrné hodnocení Q-typů 1-10	114
Graf 5	Průměrné hodnocení Q-typů 11-20	114
Graf 6	Průměrné hodnocení Q-typů 21-30	115
Graf 7	Průměrné hodnocení Q-typů 31-40	115
Graf 8	Průměrné hodnocení Q-typů 41-50	116
Graf 9	Průměrné hodnocení Q-typů 51-60	116
Graf 10	Deset nejvýše hodnocených Q-typů	120
Graf 11	Deset nejnižší hodnocených Q-typů	122
Graf 12	Hierarchická shluková analýza	140
Graf 13	Generalizovaná shluková analýza	141
Graf 14	Hierarchické uspořádání navrženého modelu interkulturní kompetence	146

Seznam tabulek

Tab. 1	Výsledky split-half	113
Tab. 2	Seřazení Q-typů podle jejich průměrného hodnocení	117-120
Tab. 3	Průměrné hodnocení oblastí	124
Tab. 4	Výsledky Shapiro-Wilkova testu	126
Tab. 5	Leveneův test	128
Tab. 6	U-test Manna a Whitneyho pro srovnání Univerzity Palackého v Olomouci s jinými univerzitami	130
Tab. 7	U-test Manna a Whitneyho pro srovnání pedagogické fakulty s jinými fakultami	132
Tab. 8	U-test Manna a Whitneyho pro srovnání délky praxe do 5 let a nad 5 let	134
Tab. 9	U-test Manna a Whitneyho pro srovnání zkušeností s výukou pouze krátkodobých mobilit a krátkodobých i dlouhodobých mobilit	136
Tab. 10	U-test Manna a Whitneyho pro srovnání anglického jazyka a jiného	138
Tab. 11	Určení klasifikace respondentů do dvou shluků	142
Tab. 12	Test reverzní analýzy rozptylů ANOVA: Hodnocení Q-typů	144

Seznam příloh

Příloha 1	Hodnota vzdělání pohledem zahraničních studentů na Univerzitě Palackého v Olomouci
Příloha 2	Opora zahraničních studentů na Univerzitě Palackého ve víře
Příloha 3	Studenti generace 1.5 ve Velké Británii
Příloha 4	Vysokoškolský učitel v interkulturní skupině studentů

Příloha 1: Hodnota vzdělání pohledem zahraničních studentů na Univerzitě Palackého v Olomouci

- 1) Jak se jmenujete?
- 2) Kolik Vám je let?
- 3) Kde ve Velké Británii bydlíte?
- 4) Jaký je Váš původ?
- 5) Jakého náboženského vyznání jste?
- 6) Proč studujete v ČR?
- 7) Jaké jsou podle Vás silné stránky českého školství?
- 8) Jaké jsou podle Vás slabé stránky českého školství?
- 9) Je pro Vás důležité dosáhnout univerzitního stupně vzdělání?
- 10) Je dosažení univerzitního stupně vzdělání důležité pro Vaši rodinu?
- 11) Je podle Vás důležité mít univerzitní diplom z hlediska uznání ve Vaší domovské společnosti?
- 12) Pokud byste si měl/a představit 5 nejdůležitějších životních hodnot, jak bude vypadat jejich škála od 1 do 5, kde 1 je nejvyšší a 5 nižší?
- 13) Pociťoval/a jste se během Vašeho studia v České republice, že Vás česká společnost vnímá jako jiného člověka?
- 14) Pociťoval/a jste během Vašeho studia v České republice, že vy nezapadáte do české společnosti?
- 15) Během Vašeho studia absolvujete i hodiny českého jazyka. Jak vnímáte hodnotu českého jazyka vzhledem k tomu, že studujete na území České republiky?
- 16) Používáte český jazyk? Kde?
- 17) Vnímáte český jazyk jako prostředek k integraci do české společnosti? Je pro Vás integrace do české společnosti důležitá?
- 18) Máte české přátele? Mluvíte s nimi česky nebo anglicky?
- 19) Zapojujete se do českých tradic? Do jakých?

Příloha 2: Opora zahraničních studentů na Univerzitě Palackého ve víře

1. Jakého jsi náboženského vyznání?
2. Typ filozofie a víry, které uznáváš, vychází z tvé rodiny nebo kultury obecně?
3. Kdo z tvé rodiny nebo okolí ti tvou víru představil?
4. Kdy jsi začal/a praktikovat modlitby sám/a ze svého popudu?
5. Jak často se modlíš?
6. Když si představíš žebříček hodnot ve tvém životě, kam bys zařadil/a víru? (rodina, přátelé, peníze, studium, atd)
7. Když jsi byl/a v úzkých, jakou pomoc a oporu pro tebe představovala víra? Popřípadě pro tvou rodinu?
8. Ve Tvém náboženství hraje velkou roli imám/faráh. Jaký pro tebe má význam?
9. Chybí ti tato osoba mimo Anglii? Vyhledáváš nějakého náhradníka?
10. Jakou roli pro tebe imám/faráh hraje v těžkých situacích?
11. Obvykle se říká, že čím více se k Bohu obracíš, a uznáváš jej, tím více pomoci se ti dostane. Souhlasíš s tímto tvrzením? Můžeš to vysvětlit?
12. Když se řekne „těžká studijní situace“, co si pod tím představíš?
13. Kam se obracíš pro oporu v těžké studijní situaci nejdříve? Rodina, víra, přátelé?
14. Obracíš se k Bohu, když se ti nedaří ve škole stejně často, častěji nebo méně?
15. Obracíš se k Bohu odlišně často s počtem pokusů u zkoušek (více s vyšším počtem pokusů?)
16. Co cítíš po tvých modlitbách při těžké studijní situaci – naději, úlevu, vnitřní klid?
17. Máš nějaké rituály spojené s Tvou vírou před zkouškami?
18. Když píšeš test, nebo jsi zkoušený/á, a nevíš si rady s otázkou, vzpomeneš si na Boha?
19. Děkuješ Bohu popřípadě projevuješ mu vděk, pokud zkoušku zvládneš?
20. Můžeš mi vysvětlit, jakým způsobem je ti víra v těžké studijní situaci oporou?
21. Když se na těžkou studijní situaci podíváme z pohledu víry, přemýšlel/a jsi někdy nad tím, proč se ti ten neúspěch přihodil, zda to například byl osud, bylo to tak předurčeno?
22. Vinil/a jsi někdy Boha z tvého neúspěchu?
23. Během mnoha těžkých studijních situacích je důležité nevzdát se a zůstat silný/á. Myslíš, že ta síla vychází z tebe, nebo z tvé víry?
24. Když se zaměříme na tvé vzdělání, jakou pozici si myslíš, že má v tvé víře?
25. V kultuře a u tvého okolí?
26. Pro tebe samotného?

Příloha 3: Studenti generace 1.5 ve Velké Británii

1. Jak se jmenujete?
2. Kolik Vám je let?
3. Odkud jste a kde nyní žijete?
4. Jaká je Vaše etnická příslušnost?
5. Pokud jste věřící, jakého náboženského vyznání?
6. Z jaké země přišli do Velké Británie Vaši rodiče?
7. Kdy Vaši rodiče přišli do Velké Británie?
8. Co bylo důvodem k jejich odchodu?
9. Proč si vybrali Velkou Británii?
10. Žil/a jste někdy kromě Velké Británie i v jiné zemi?
11. Jaké jsou Vaše vzpomínky na život v jiné zemi?
12. Můžete porovnat školství, zacházení s dítětem mezi Velkou Británií a zemí, kde jste žil/a?
13. Jakými jazyky hovoříte?
14. Kterým jazykem hovoříte nejlépe?
15. Jakým jazykem hovoříte se svou rodinou?
16. Jakým jazykem hovoříte s přáteli?
17. Znáte lidi ze země svého původu? Jakým jazykem s nimi hovoříte?
18. Jaké vzdělání mají Vaši rodiče?
19. Kde Vaši rodiče studovali?
20. Jsou Vaši rodiče spokojeni se svým vzděláním? Měli ambice se vzdělávat více? Stálo jim něco v cestě?
21. Pracují Vaši rodiče v oblasti svého studia?
22. Kdy jste začal/a chodit do školy a kde?
23. Kdy jste začal/a chodit do školy ve Velké Británii?
24. Lze školu považovat za běžnou tradiční školu?
25. Měl/a jste mnoho přátel ve škole?
26. Jaké etnické příslušnosti jsou Vaši přátelé?
27. Jakým jazykem jste hovořil/a s přáteli ve škole?
28. Měl/a jste k dispozici asistenta pedagoga, který Vám zpočátku pomáhal?
29. Jste věřící?
30. Co pro Vás víra znamenala během integrace?
31. Jak se Vaši rodiče vypořádávali s novou zemí? Snažili se navazovat kontakty se sousedy, dalšími rodiči?
32. Zažil/a jste někdy šikanu?
33. Měl/a jste se na koho obrátit?
34. Čelil/a jste nějakým úskalím z důvodu odlišné etnicity?
35. Cítil/a jste se „pozadu“ ve škole?
36. Jaké jsou největší rozdíly školství v zemi Vašeho původu a ve Velké Británii?
37. Je pro Vás samostudium snadné?
38. Jak Vaše škola reagovala na žáky s odlišnou etnickou příslušností? Byli učitelé na tuto situaci připraveni, byli kompetentní?
39. Co je pro Vás nejzajímavější zážitek při návštěvě školy v jiné zemi?
40. Co je pro Vás nejvíce negativní zážitek při návštěvě školy v jiné zemi?

41. Cítil/a jste se někdy diskriminován/a?
42. Považujete Velkou Británii za svůj domov? Odkdy?
43. Cítíte se mezi svými spolužáky inkudování?
44. Pokud studujete na střední škole, budete chtít pokračovat na vysokou školu?
45. Které oblasti studia byste se chtěl/a věnovat?
46. Snažili se Vás rodiče v tomto rozhodování ovlivnit? Jak?
47. Podporují Vás rodiče ve studiu? Je to pro ně důležité?
48. Je vzdělání důležité pro Vás?
49. Je pro Vás důležitý osobnostní rozvoj?
50. Je pro Vás důležité disponovat vysokoškolským diplomem?
51. Je pro Vás důležité, aby byl Váš partner vysokoškolsky vzdělaný?
52. Je pro Vás důležité, aby i Vaše budoucí děti měli vysokoškolský titul?
53. Uvažoval/a byste o přestěhování se do jiné země za cílem lepšího vzdělání pro Vaše budoucí děti?
54. Jak si myslíte, že byste je ve studiu podporovali?
55. Myslíte si, že je pro děti motivující, když jejich rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní?
56. Dovedete si představit žít v zemi Vašeho původu?
57. Dovedete si představit život v jiné zemi?

Příloha 4: Vysokoškolský učitel v interkulturní skupině studentů

Na jakém oddělení či ústavu v rámci LF pracujete?*

500

Vyučujete pouze v anglickém jazyce, nebo i v českém?*

Vyberte jednu odpověď

vyučuji pouze v anglickém jazyce

vyučuji pouze v českém jazyce

vyučuji v obou jazycích

Pokud jste v předchozí položce uvedl/a, že vyučujete v anglickém jazyce, můžete uvést, jak dlouho?

Vyberte jednu odpověď

0-3 let

3-6 let

6 a více let

Pokud znáte etnickou příslušnost svých studentů, popište ji (např. Indové, Číňané aj.):*

500

Jaké se domníváte, že mají zahraniční studenti důvody ke studiu na LF v České republice?*

500

Jak byste ohodnotil/a motivaci českých studentů ke studiu medicíny/zubního lékařství?

-3 -2 -1 0 1 2 3

veľmi nízká motivace veľmi vysoká motivace

Jak byste ohodnotil/a motivaci zahraničních studentů ke studiu medicíny/zubního lékařství?

-3 -2 -1 0 1 2 3

veľmi nízká motivace veľmi vysoká motivace

Do jaké míry si myslíte, že motivaci zahraničních studentů ovlivňuje etnický původ?

-3 -2 -1 0 1 2 3

nejméně nejvíce

Do jaké míry si myslíte, že motivaci zahraničních studentů ovlivňuje víra?

-3 -2 -1 0 1 2 3

nejméně nejvíce

V čem vnímáte vliv víry na studium zahraničních studentů?*

500

Jak byste hodnotil/a přístup zahraničních studentů ke studiu?



Domníváte se, že jsou zahraniční studenti na výuku dobře připraveni?



Domníváte se, že jsou zahraniční studenti na zkoušení dobře připraveni?



V čem spatřujete rozdíl v přístupu zahraničních studentů k Vám, jakožto vyučujícímu, oproti českým studentům?

Napište jedno nebo více slov...

Jaké sociální kompetence se domníváte, že by měl mít učitel pracující se zahraničními studenty?*

Napište jedno nebo více slov...

Co Vám výuka u těchto studentů přináší?*

Napište jedno nebo více slov...

Jaká úskalí vnímáte při práci se zahraničními studenty?*

Napište jedno nebo více slov...

Nastávají během výuky či Vaší práce se zahraničními studenty situace, kde máte pocit, že musíte být obezřetní? Popřípadě témata, kde je důležité zůstat neutrální? Popište je, prosím.*

Napište jedno nebo více slov...

Postřehl/a jste v průběhu Vaší práce se zahraničními studenty nějaké nedorozumění vzniklé na základě etnické příslušnosti? Popište je, prosím.*

Napište jedno nebo více slov...

Domníváte se, že se zahraniční studenti snaží integrovat do české společnosti, popř. komunity studentů Vaší fakulty?*

Vyberte jednu odpověď

ano
 ne

Domníváte se, že je pro zahraniční studenty jejich vzdělání důležité nebo usilují především o získání kvalifikace?*

Napište jedno nebo více slov...

500

Domníváte se, že můžete ovlivnit vnímání / formování hodnoty vzdělání u zahraničních studentů? Čím především?*

Napište jedno nebo více slov...

500

Jakou podporu byste při výuce zahraničních studentů uvítal/a?*

Napište jedno nebo více slov...

500

Co byste doporučil/a vyučujícím, kterého práce se zahraničními studenty teprve čeká?*

Napište jedno nebo více slov...


500

Je něco, co byste rád/a k Vaší práci se zahraničními studenty ještě doplnil/a?*

Napište jedno nebo více slov...

500

Děkujeme Vám za Vaši čas!

Powered by  **survio**



Odeslat

Vytvořte si vlastní dotazník zdarma ✓ Survio Vám pomůže