

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra ruského jazyka a literatury

Interkulturní komunikační kompetence na základních školách v České republice
Diplomová práce

Autor:	Bc. Barbora Jubánková
Studijní program:	N0114A300051: Učitelství pro 2. stupeň základních škol
Studijní obor:	Ruský jazyk a literatura, Anglický jazyk a literatura
Vedoucí práce:	Mgr. Miroslav Půža, Ph. D.
Oponent práce:	Doc. Galina Kosych, CSc.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Barbora Jubánková

Studium: P22P0694

Studijní program: N0114A300051 Učitelství pro 2. stupeň základních škol

Studijní obor: Anglický jazyk a literatura, Ruský jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Interkulturní komunikační kompetence na základních školách v České republice**

Název diplomové práce AJ: Intercultural Communicative Competence in Czech Elementary Schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se bude zabývat problematikou interkulturní komunikační kompetence v prostředí základní školy a aplikace interkulturního vzdělávání do procesu edukace zejména s ohledem na vyšší počty ukrajinských žáků v českých školách. Součástí práce bude dotazníkové šetření týkající se integrace ukrajinských žáků do výuky na českých základních školách.

KUBÍKOVÁ, Kateřina a Michaela PEŠKOVÁ. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2022. ISBN 978-80-261-1078-1.

KOSTKOVÁ, Klára. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-6035-7

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

Zadávací pracoviště: Katedra ruského jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Oponent: doc. Galina Kosych, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 7.11.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma Interkulturní komunikační kompetence na základních školách v České republice napsala pod vedením Mgr. Miroslava Půži, Ph. D. samostatně a použila jsem uvedené prameny a literaturu.

Ve Vamberku dne 29. 4. 2024

Bc. Barbora Jubánková

Anotace

JUBÁNKOVÁ, Barbora. *Interkulturní komunikační kompetence na základních školách v České republice*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 75 s. Diplomová práce.

Práce se bude věnovat problematice interkulturní komunikační kompetence v prostředí základní školy a aplikace interkulturního vzdělávání do procesu edukace zejména s ohledem na vyšší počty ukrajinských žáků v českých školách. Součástí práce bude dotazníkové šetření týkající se integrace ukrajinských žáků do výuky na českých základních školách.

Klíčová slova: interkulturní komunikační kompetence, ICC, základní školy

Annotation

JUBÁNKOVÁ, Barbora. *Intercultural Communicative Competence in Czech Elementary Schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 75 pp. Diploma Thesis.

This diploma thesis deals with the issue of intercultural communicative competence in the elementary school environment and the application of intercultural education in process of education, especially regarding the higher number of Ukrainian learners in Czech schools. Part of the work is a questionnaire survey concerning the integration of Ukrainian learners into teaching process in Czech elementary schools.

Keywords: intercultural communicative competence, ICC, elementary schools

Obsah

Úvod	8
1 Kultura	9
1.1 Hofstedeho kulturní dimenze	11
1.2 Kulturní standardy	11
1.3 Kulturní předsudky	12
1.4 Adaptace dítěte na cizí kulturu (IKVŠ)	13
1.5 Interkulturní nebo multikulturní	15
1.6 Kulturní dialog podle Bachtina	16
2 Komunikace	18
2.1 Druhy komunikace	19
2.2 Interkulturní komunikace	19
2.2.1 Bariéry v interkulturní komunikaci	21
2.3 Sociální percepce	22
3 Kompetence	24
3.1 Komunikační kompetence	24
4 Interkulturní komunikační kompetence	27
4.1 Modely interkulturní komunikační kompetence	27
4.1.1 Typologie modelů interkulturní komunikační kompetence	29
4.2 Dimenze interkulturní komunikační kompetence	31
4.3 Rozvoj interkulturní komunikační kompetence	32
4.3.1 Didaktické aspekty rozvoje interkulturní komunikační kompetence	33
4.3.2 Metody rozvoje interkulturní komunikační kompetence podle Kostkové	34
4.3.3 Interkulturní komunikační kompetence pomocí internetu	35
4.3.4 Hodnocení rozvoje interkulturní komunikační kompetence	36
4.4 Interkulturní komunikační kompetence v přípravě pedagogů	39
4.5 Interkulturní a multikulturní výchova	40
5 Empirické šetření	43

5.1	Výzkumný cíl	43
5.2	Výzkumné otázky	43
5.3	Technika sběru dat	43
5.4	Výzkumný vzorek	44
5.5	Výsledky šetření	44
5.5.1	Dotazník pro učitele a pedagogické pracovníky	44
5.5.2	Dotazník pro české žáky	51
5.5.3	Dotazník pro ukrajinské žáky	58
5.6	Diskuse	64
5.6.1	Výzkumná otázka č. 1.: Jakou zkušenost mají učitelé a pedagogičtí pracovníci základních škol s výchovou a vzděláváním etnicky odlišných žáků?	65
5.6.2	Výzkumná otázka č. 2: Jak reagují na příchod žáků z odlišného kulturního prostředí do školního kolektivu čeští žáci?	66
5.6.3	Výzkumná otázka č. 3: Jak probíhá integrace ukrajinských žáků do školních kolektivů v České republice?	67
5.6.4	Závěrečný komentář	67
	Závěr	69
	Zdroje literatury	71
	Zdroje ilustračního materiálu	75
	Seznam příloh	

Úvod

Tato diplomová práce bude pojednávat o interkulturní komunikační kompetenci, jejím rozvoji a hodnocení. Práce bude rozdělena na část teoretickou a část praktickou – empirické šetření.

Cílem teoretické části bude popis termínů úzce souvisejících s interkulturní komunikační kompetencí, kterými jsou kultura, komunikace a kompetence. Jak již bylo zmíněno, další kapitoly budou věnovány interkulturní komunikační kompetenci a jejímu rozvoji a hodnocení. Budou představeny modely interkulturní komunikační kompetence a jejich typologie. Součástí diplomové práce budou rovněž kapitoly zasvěcené didaktickým aspektům interkulturní komunikační kompetence. Zároveň bude popsán rozdíl mezi multikulturní a interkulturní výchovou a vzděláváním.

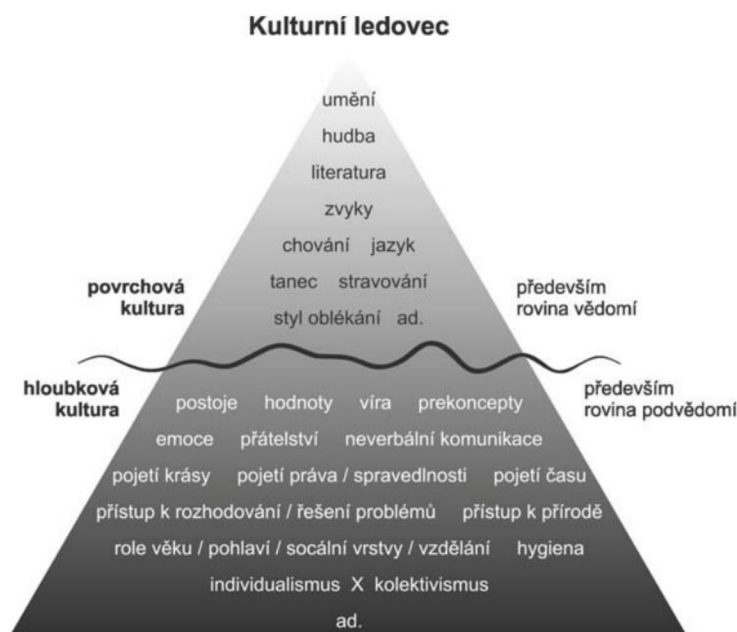
Praktickou částí diplomové práce bude výzkumné šetření provedené pomocí dotazníku. Toto šetření bude rozděleno na tři části. První část bude zacílena na připravenost pedagogických pracovníků na práci s žáky pocházejícími z odlišného kulturního prostředí. Předmětem druhé části výzkumu bude adaptace českých žáků na změny v kolektivu způsobené příchodem spolužáků z cizích zemí. Třetí část bude věnována procesu integrace ukrajinských žáků do kolektivů na českých základních školách.

1 Kultura

Pojmem kultura se zabírají disciplíny jako je filozofie, pedagogika, psychologie, sociologie, kulturologie, historie a další. Každá z disciplín k fenoménu kultury zaujímá jiný postoj. Kořeny slova kultura pochází z latiny (*cultura* neboli pěstovat). (Kostková, 2012, s. 15)

Významu kultury se věnovali již římské filozofy. Kultura získávala nové významy především ve spojení s uměním a vzděláním. Pojem je možné chápat také obecně, jako lidské porozumění světu. (Kostková, 2012, s. 16)

Kultura se často zjednodušeně zobrazuje jako kulturní ledovec, který představuje význam kultury pro člověka a možnost její definice. Kulturní deskriptory, zjednodušeně řečeno aspekty kultury, můžeme rozdělit do dvou skupin. V horní polovině ledovce se nachází aspekty pozorovatelné (explicitní), které je možné ovlivnit výchovou a výukou. Díky těmto aspektům můžeme snáze rozumět cizím kulturám. Předěl mezi pozorovatelnými a nepozorovatelnými aspekty kultury tvoří pomyslná „hladina kulturního moře“. V této úrovni se vyskytují kulturní aspekty, kterým částečně rozumíme a odhalujeme je. Nepozorovatelné kulturní deskriptory tvoří důležitou součást rozhodování a chování. Naopak od deskriptorů pozorovatelných jsou nepozorovatelné deskriptory hůře ovlivnitelné. (Kostková, 2012, s. 17)



Obrázek 1: Kulturní ledovec (Kostková, 2012, s. 16)

Kulturu můžeme na základě modelu ledovce dělit např. na Kulturu s velkým K a kulturu s malým k, na povrchovou a hloubkovou, nebo na materiální a nemateriální. (Kostková, 2012, s. 17)

Podle prvního dělení (tedy dělení na Kulturu s velkým K a kulturu s malým k) zahrnuje Kultura s velkým K jednodušeji pozorovatelné kulturní aspekty, tedy aspekty nacházející se v horní polovině ledovce. Za kulturu v tomto slova smyslu považujeme výtvarné umění, klasickou hudbu nebo literaturu, vlastní spíše vyšším společenským vrstvám. K domácí kultuře neboli kultuře s malým k řadíme aspekty vyskytující se v obou částech kulturního ledovce. Pojem kultura je v tomto případě chápán jako vše v lidském životě (víra, tradice, etiketa, hodnoty atd.). (Kostková, 2012, s. 17)

Kulturu lze také rozdělit na materiální a nemateriální. Zatímco materiální kulturu tvoří artefakty, nemateriální (duchovní) kultura je tvořena chováním a hodnotami. Nemateriální kulturu můžeme odkrývat pomocí jazykových prostředků a symbolů. Materiální a nemateriální kultury spolu úzce souvisejí. Podle amerického sociologa Ogburna by měla nemateriální kultura následovat kulturu materiální, ale tento jev se podle výše zmíněného autora nestává pravidlem. Upozorňuje například na bleskový rozvoj komunikačních technologií a na sociální vztahy ve společnosti (v tomto případě je kultura materiální mnohem rozvitější než kultura nemateriální). Z Ogburnových názorů vyplývá potřeba rozvoje interkulturních komunikačních kompetencí zakládající se především na nemateriálním typu kultury. (Kostková, 2012, s. 19)

Dalším možným dělením je označení kultury povrchové (vrchní část pomyslného ledovce) a kultury hloubkové (spodní část pomyslného ledovce). Povrchová kultura a její změny jsou snadno pozorovatelné. Příkladem může být styl oblékání nebo hovorový jazyk. V hloubkové kultuře ke změnám téměř nedochází. Jediné změny, které lze v této sféře zaznamenat, jsou změny formující se napříč generacemi týkající se především přístupu člověka k životu a světu. Z tohoto typu kultury vycházejí národní kultury. (Kostková, 2012, s. 18)

Z hlediska interkulturních kompetencí pro nás kultura tvoří rámec, ve kterém jednotlivé kompetence vznikají a rozvíjejí se. (Popelková, 2010, s. 30) Thomas označuje kulturu za univerzální fenomén. Každý člověk je podle něj členem specifické kultury a sám ji rozvíjí. Pro členy jedné kultury lze tedy definovat společné rysy chování, řeč, gestikulaci, zvyky a další. Členové jednotlivých kultur jsou si vědomi své příslušnosti a na jejím základě koncipují své vztahy s okolím. (Popelková, 2010, s. 32)

„Kulturu lze těžko zkoumat bez poznání způsobu komunikace a komunikaci nelze porozumět bez pochopení kultury.“ (Janebová, 2010, s. 8)

Kultura je podmíněna jazykem, díky kterému se i přenáší. Sdílení jazyka však nemusí znamenat jistotu porozumění. Kromě společného jazyka hraje v procesu komunikace důležitou roli i kulturní kontext. Bez znalosti kulturního kontextu může dojít k nedorozuměním a komunikace se tak může stát neúspěšnou. Jak již bylo zmíněno, ke sdílení a přenosu kultury slouží jazyk nebo více jazyků, z čehož vyplývá, že kultura jako taková není vrozeným jevem. (Janebová, 2010, s. 9)

1.1 Hofstedeho kulturní dimenze

Nizozemský psycholog a antropolog Geert Hofstede se zabýval otázkou národních kultur a vytvořil cibulový model kultury. Hofstedeho první bádání probíhalo mezi lety 1967 až 1973. Podmětem k šetření byl Hofstedeho zájem o původ různé produktivity mezinárodních poboček firmy IBM. (Morávková, 2011, s. 23) Představil úrovně činící jedince jedinečným, jako je obecné lidství, národní kultura a sama jedincova osobnost. (Kostková, 2012, s. 18) Hofstede identifikoval nejprve čtyři (*Culture's Consequences, 1980*), poté pět, a nakonec šest kulturních dimenzí. (Janebová, 2010, s. 11) Na jejich základě zkoumal hodnoty lidí ve více než 74 státech Evropy, Asie, Ameriky i Afriky. Hofstedeho výzkum je stále aktuální pro zkoumání hloubkové kultury a kultury s malým k. (Kostková, 2012, s. 18) Mezi šest vytyčených dimenzí se řadí mocenský odstup (power distance), kolektivismus – individualismus (collectivism – individualism), feminita – maskulinita (femininity – masculinity), vyhýbání se nejistotě (uncertainty avoidance), dlouhodobá – krátkodobá orientace (short-term orientation – long-term orientation), požitkářství – zdrženlivost (indulgence – restraint). (Geert Hofstede, 2024)

Těchto šest vytyčených dimenzí představuje oblasti, ve kterých se liší jednotlivé společnosti při řešení shodných problémů. (Janebová, 2010, s. 11)

„Na výše uvedené kulturní dimenze je nutno nahlížet specificky ne jako na stav, ale jako na tendenci. Proto neznamena výpověď o nějaké určité národní kultuře, že každý z jejích členů jedná vždy a v každém okamžiku v souladu s uvedenými dimenzemi.“ (Niklesová, 2006, s. 4.)

1.2 Kulturní standardy

Za kulturní standardy považuje Alexander Thomas *„konkrétní sociální normy, které jsou příslušníky určité kultury sdíleny a závazně respektovány.“* Zmíněné normy *„jsou*

měřítkem toho, co je v určité kultuře považováno za normální, obvyklé, typické a akceptovatelné“. (Popelková, 2010, s. 33)

Standardy stanovují míru tolerance jak ke standardům nositelů té samé kultury, tak i ke standardům nositelů kultury odlišné. Pozorování kulturních standardů je nejjednodušší v situaci, kdy se příslušník jedné kultury setká s příslušníkem kultury druhé. Srovnání však vypovídá pouze o standardech dvou srovnávaných kultur. (Popelková, 2010, s. 33)

Díky kulturním standardům můžeme určit míru tolerance mezi jednotlivými kulturami. Jedinci vyrůstající v „kulturní izolaci“, totiž v kultuře, která se staví odmítavě k ostatním kulturám, často přejímají negativní postoj k jedincům pocházejícím z jiného kulturního zázemí. Současná světová situace ale vyžaduje vysokou toleranci napříč kulturami. (Popelková, 2010, s. 34)

Kulturní standardy lze určit pomocí pěti definovaných znaků. Mezi ně se řadí vnímání, myšlení, hodnocení a jednání běžné a společensky závazné pro většinu příslušníků jedné kultury. Za další, čtvrtý znak, je považován fakt, že jsou kulturní standardy nástrojem pro regulaci a posuzování chování. Funkce regulace se významně uplatňuje především při mezilidské komunikaci. (Popelková, 2010, s. 33) Posledním, pátým znakem, je existence tolerančních zón založená na způsobu užívání kulturních standardů. Jednání překračující vytyčené zóny je odmítáno a postihováno. (Popelková, 2010, s. 34)

1.3 Kulturní předsudky

V dnešním globalizovaném světě, který je na jednu stranu plný rozdílů a na stranu druhou se lidstvo snaží vše propojit, dochází k častým mezikulturním nedorozuměním a sporům. Ke kulturním rozdílům můžeme zařadit odlišný jazyk, náboženskou příslušnost, hodnoty nebo i barvu pleti. Podle těchto specifíků se pak kultury vymezují jedna vůči druhé. Často dochází k vytváření předsudků, stereotypů nebo diskriminací. (Průcha, 2001, s. 146)

Stereotypy a předsudky jsou názory a postoje, které jedinec nebo skupina zaujímá vůči jinému jedinci nebo skupině. Podle Hayesové rozlišujeme 3 dimenze postojů. První z nich, dimenze kognitivní, zahrnuje poznatky a názory, které má jedinec o předmětu svého postoje. Další z dimenzí, dimenze emocionální, v sobě skrývá emoce, jež jedinec cítí k předmětu postoje. A poslední, dimenze behaviorální, obsahuje sklony k chování k předmětu postoje. (Průcha, 2001, s. 146)

Stereotypy se přenáší z generace na generaci a obvykle bývají především emocionálně motivované. Stereotypy a předsudky často užívají i jedinci nebo skupiny, které nemají žádnou zkušenost s jedinci nebo skupinami, vůči kterým je stereotyp nebo předsudek namířen. (Polášková, 2012, s. 25) Stereotypy a předsudky bývají především původu historického, bez racionálního jádra. (Průcha, 2001, s. 150) Tvoření stereotypů a předsudků bývá zapříčiněno také rodinnou výchovou. Dítě, po kterém je přísně požadována disciplína a ukázněnost, může prožívat silné pocity, jako je například agrese, kterou však nemůže projevit. V takovém případě dochází v budoucnosti často k projevování skrytých pocitů především vůči minoritám. Jedná se o projevy autoritářské osobnosti. (Janebová, 2010, s. 46)

Význam slova předsudek tak, jak ho chápeme dnes (s negativní konotací) se vyvinul v době osvícenství. Dříve slovo označovalo úsudek opírající se o osobní zkušenost, později úsudek vytvořený bez dostatečných faktických podkladů, dnes označuje úsudek zcela nepodložený. Za předsudek můžeme považovat spojování subjektivní zkušenosti s nepodloženými fakty s negativním vyzněním. Často dochází při tvorbě předsudků ke generalizaci – přisuzování nepodloženého faktu celé skupině. (Polášková, 2012, s. 26)

Důležité je vytyčit hranici mezi předsudky a chováním. Naše názory a pocity směřující k určité skupině se nemusí nutně promítnout v našem chování. Když se předsudky promítají v našem chování, často dochází k psychickému a fyzickému napadání. Proti nepřátelům bývá negativní postoj vymezován pomocí osočování, vyhýbání se, diskriminace, fyzického napadání nebo vyhlazování. (Polášková, 2012, s. 27)

Určení zdrojů stereotypů a předsudků není jednoznačné. Můžeme předpokládat, že se k nim řadí především činitele sociálního mikroprostředí jedince spolu s činiteli sociálního makroprostředí. Činiteli sociálního mikroprostředí jedince jsou rodina, příbuzní a přátelé. Pod pojmem sociální makroprostředí pak rozumíme společenské názory, školní edukaci a mediální vlivy. Spolu se zmíněnými zdroji mohou mít na vývoj předsudků a stereotypů vliv také mimořádné faktory, jako jsou mezinárodní sportovní soutěže nebo ozbrojené konflikty. (Průcha, 2001, s. 160)

1.4 Adaptace dítěte na cizí kulturu (IKVŠ)

Samotná migrace je nejen pro dítě, ale i pro celou rodinu velice zátěžová. Jiné kulturní prostředí znamená pro dítě riziko nedorozumění a konfliktů. Každá kultura se vyznačuje odlišným chováním, normami, zvyky, tradicemi a mentalitou. Čím větší je rozdíl mezi kulturami, tím větší je riziko neúspěšné komunikace.

K adaptaci žáka může velkou mírou přispět pedagog, který by měl být kulturně empatický. Jeho úkolem je zjistit co nejvíce informací o kultuře, ve které žák vyrůstal, ať už od žáka samotného, nebo z dalších zdrojů. (Janebová, 2010, s. 37) Důležitým faktorem je v procesu adaptace také třídní kolektiv. Ten by měl být taktéž seznámen s odlišným kulturním původem nového žáka, ale i s podobnostmi mezi stýkajícími se kulturami. Úkolem pedagoga je i pozorování procesu adaptace žáka a řešení problémů v případě uzavření kolektivu nebo diskriminace. (Janebová, 2010, s. 38) V tomto případě se můžeme obrátit k již výše zmíněnému modelu kultury jako ledovce. Hlubší a složitější vrstvy kultury (skryté části ledovce) hrají v komunikaci s dítětem z jiného kulturního prostředí významnou roli. Při opomíjení hlubších vrstev kultury může dojít k neporozumění dané kultury a zaujetí postoje odmítnutí. (Janebová, 2010, s. 38) V rámci multikulturní výchovy by se děti již od předškolního věku měly s pomocí rodičů a pedagogů seznamovat s etnickou diverzitou v dnešním světě. V případě, že jsou děti od útlého věku obeznámeny s existencí rozdílných kultur a jazyků, je jejich tolerance daleko vyšší než u ostatních dětí. (Janebová, 2010, s. 39)

Proces adaptace dítěte na novou kulturu ovlivňují mnohé faktory, mezi které se řadí například věk dítěte, znalost jazyka, rodinné zázemí a odlišnost mateřské a cizí kultury. Jednu z počátečních fází adaptace nazýváme kulturním šokem. (Janebová, 2010, s. 40)

„Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.“ (Janebová, 2010, s. 40)

Kulturní šok prožívá každý jedinec jinak. Pozorujeme velký rozdíl mezi prožíváním u dítěte a u dospělého, který je schopen lépe kontrolovat své emoce. Síla prožívání kulturního šoku se odvíjí především od rozdílu mezi mateřskou a cizí kulturou. Velký vliv mají také osobnostní rysy jedince. Pokud je jedinec přizpůsobivý a nebojí se neznámého, je pro něj adaptace jednodušší a dokáže se snáze v nové kultuře prosadit. U netolerantních a nepřizpůsobivých jedinců buď dochází ke zpomalení procesu adaptace, nebo k úplnému odmítnutí nové kultury. (Janebová, 2010, s. 40) Kulturní šok u dítěte můžeme poznat podle mnohých příznaků, mezi které se řadí deprese, dezorientace, vzdor, agrese, strach, přecitlivělost a psychosomatické problémy (bolesti břicha, bolesti hlavy, zvracení a další). Často pozorujeme také pocit ztráty, který souvisí s absencí blízkých osob a zároveň také pocit odmítnutí od osob v novém prostředí. Děti pak odmítají chodit do školy nebo do školky. V takových případech si musí znovu projít fázemi, které již jednou překonaly. Opět vstupují do nového kolektivu ve

škole nebo školce, hledají nové kamarády a odpoutávají se od matky. (Janebová, 2010, s. 41) Adaptace je pak snadnější pro děti, jejichž rodiče nelpí na své mateřské kultuře a dítě na ni tak může zapomenout a postupně přijmout kulturu cizí. (Janebová, 2010, s. 42)

S adaptací na nové kulturní prostředí se pojí jev nazývaný percepční obrana. Nastává ve chvíli, kdy dítě nerozumí jazyku cizí kultury. Tento jev spočívá ve vyhýbání se a nevnímání cizí řeči, díky čemuž se vyvaruje prožívání negativních emocí. (Janebová, 2010, s. 42) Vliv na reakci na změnu kulturního prostředí má u člověka i osobnostní typ. Z psychologického úhlu pohledu mluvíme o čtyřech osobnostních typech. Prvním z nich je typ asimilační. Takový jedinec si jednoduše osvojuje zvyky a tradice nové kultury a časem ztrácí svou původní kulturní identitu. Druhým z osobnostních typů je typ kontrastní, který lpí na hodnotách své mateřské kultury a rázně odmítá odlišnosti v kultuře nové. Třetí v pořadí, typ hraniční, se nevymezuje vůči ani jedné z kultur a v krajních případech se ani s jednou z nich neidentifikuje. Posledním z typů je typ syntézní. Takový člověk přijímá jak svou mateřskou, tak i cizí kulturu. (Janebová, 2010, s. 42)

V procesu adaptace je nutné zmínit také pojem akulturace.

„Akulturace je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akulturace zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření.“ (Průcha, 2001, s. 34)

Jedná se o proces, který pozorujeme u každého jedince pobývajícího po delší dobu v pro něj cizím kulturním společenství. Podle psychologa J. W. Berryho existují čtyři akulturační strategie, tedy čtyři modely toho, jak se člověk vypořádává s novým kulturním prostředím. Jedná se o asimilaci neboli splynutí s cizí kulturou a upozadění kultury mateřské, separaci, tedy vymezení se vůči cizí kultuře a upevňování kultury vlastní, marginalizaci, která spočívá v neschopnosti jedince identifikovat se s žádnou z kultur a integraci, spočívající v přijetí cizí kultury a úctě k jejím hodnotám a zároveň uchování kultury mateřské. Na integraci můžeme nahlížet jako na nejlepší z akulturačních strategií, jelikož při ní není ohrožena identita samotného jedince a je napomáháno zachování kultur. (Janebová, 2010, s. 43)

1.5 Interkulturní nebo multikulturní

V češtině často využíváme pojmy jako interkulturní nebo multikulturní kompetence, výchova, vzdělávání jako synonyma. V některých případech se můžeme setkat i s termíny jako je mezinárodní, transkulturní, kroskulturní, multietnický, interetnický nebo sociokulturní.

Označení multikulturální a interkulturální mají původně odlišný význam, avšak terminologie není u nás ani ve světě kodifikována. (Kostková, 2012, s. 20) V pedagogické sféře je podle Zerzové s termíny interkulturální a multikulturální zacházeno nesystematicky. Důvodem k tomu je původ pojmů a termínů z různých věd. (Zerzová, 2014, s. 14)

Pojem interkulturální bývá využíván především v Evropské unii. Za paradoxní tedy můžeme považovat terminologii v českých rámcových vzdělávacích programech (RVP), která mezi mezipředmětové vztahy řadí multikulturální výchovu (nikoli interkulturální), přičemž termín multikulturální bývá využíván spíše v anglicky mluvících zemích jako je Velká Británie, Kanada, Spojené státy americké nebo Austrálie. (Kostková, 2012, s. 20)

Vzhledem k tomu, že lingvodidaktické zdroje neuvádějí pojem multikulturální ve spojení s kompetencemi, hovoříme o interkulturálních kompetencích. Jak již bylo výše zmíněno, pojem multikulturální je spojován především s výchovou a vzděláváním. Za multikulturální může být také považována společnost. Taková společnost je definována koexistencí různých národnostních a sociálních skupin a kultur. Multikulturalita se věnuje rysům jednotlivých společenských etnik a kultur, nikoli však jejich vztahům. (Kostková, 2012, s. 20) Pojem interkulturální (mezikulturální) nebo interkulturalita zahrnuje na rozdíl od pojmu multikulturalita i vzájemné vztahy mezi skupinami ve společnosti. V interkulturálním pojetí jsou tedy jednotlivé etnické skupiny propojeny a jejich vztahy se neustále vyvíjí. (Kostková, 2012, s. 21)

1.6 Kulturní dialog podle Bachtina

Michail Michailovič Bachtin se domníval, že kultura je charakterizována především absencí hranic:

„Внутренней территории у культурной области нет: она вся расположена на границах, границы проходят повсюду, через каждый момент её, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле её. Каждый культурный акт существенно живёт на границах.“
(Волкова, 2019, s. 111)

Dále je podle Bachtina pro kulturní dialog typická jedinečnost účastníků dialogu spojená s konkrétním sociokulturním kontextem, ve kterém se právě nacházejí. (Волкова, 2019, s. 111) Autor rozpracoval svou vlastní koncepci kultury „*бытие в культуре*“, neboli bytí v kultuře. Člověk tvoří kulturu, díky čemuž se otevírá světu a začíná chápat tzv. „*bytí v události*“. (Stukalova, 2010, s. 19) Tato událost, nebo také dialog, napomáhá člověku tvořit

novou kulturu. Každý člověk může být subjektem nebo objektem kultury. Subjekt může být pouze jeden. Naproti subjektu vystupují všichni ostatní lidé jako objekty. Výhodou subjektu je, že může poznat ostatní daleko lépe než sebe, což můžeme zároveň považovat i za nevýhodu. (Stukalova, 2010, s. 20) Bachtin chápe každou kulturu jako účastníka dialogu o nejdůležitějších faktorech lidského bytí. (Stukalova, 2010, s. 21)

Svou koncepci kultury Bachtin dále rozvíjí při studiích poetiky děl Fjodora Michailoviče Dostojevského. Dostojevského postavy se podle autora obrací nejen samy na sebe, ale vedou dialog i mezi sebou.

„Диалог здесь не преддверие к действию, а само действие. Он и не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека; нет, здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть... – не только для других, но и для себя самого.“ (Stukalova, 2010, s. 22)

Takový dialog pak nemůže být nikdy zakončen a je otevřen dalšímu pokračování. (Stukalova, 2010, s. 22) Další důležitou součástí Bachtinovy koncepce je vnímání, které je podmíněné znalostí sebe sama a znalostí druhého. Vnímavý člověk je pak schopen nazírat na svět a na svůj vlastní život z více úhlů pohledu. Jestliže chce jedinec pochopit svůj život, musí se nad něj povznést a hodnotit ho z jiné pozice. (Stukalova, 2010, s. 23)

Bachtinova koncepce kultury propojuje duchovní život člověka s kulturou, promítá se i v komunikaci mezi kulturami a v neposlední řadě také v estetické tvorbě. (Stukalova, 2010, s. 24)

2 Komunikace

Pojem komunikace můžeme vymezit jako proces dorozumívání ovlivněný dalšími činiteli a kontextem. Mezi aspekty ovlivňující komunikaci se řadí především čas a prostor, ve kterém se komunikace odehrává a mezilidské vztahy mezi účastníky komunikace. Proces probíhá mezi účastníky, kteří jsou ve vzájemné interakci. Na jedné straně komunikačního procesu stojí komunikátor neboli osoba sdělující danou informaci a na straně druhé stojí komunikant, osoba přijímající sdělení. Interakce mezi lidmi probíhá na vědomé i nevědomé rovině, tudíž nemůžeme nekomunikovat. (Hrubošová, 2011, s. 6)

Jak již bylo zmíněno, komunikace je procesem interakce mezi více stranami, jedná se tedy vždy o obousměrný proces. Komunikace je pokaždé zasazena do konkrétního kontextu, bez něž by nenabyla cíleného významu. Konkrétní okolnosti mají vliv jak na verbální, tak i neverbální složky komunikace. (Hrubošová, 2011, s. 6) Rozlišujeme 4 druhy kontextu, které ovlivňují komunikační proces. Jedná se o kontext časový, tedy o umístění komunikačního aktu v čase a jeho posloupnosti, o kontext fyzický, jednoduše řečeno o komunikační prostředí, o kontext kulturní, který zahrnuje především postoje, hodnoty a způsob života účastníků komunikace. Posledním druhem kontextu je kontext sociálně-psychologický, ke kterému řadíme vzájemné vztahy a postavení účastníků komunikace a její emocionální význam. (Hrubošová, 2011, s. 7)

Při procesu komunikace může vznikat zpětná vazba. V případě, že se jedná o kladnou zpětnou vazbu, je komunikační signál posílen, v opačném případě je naopak utlumen. Každý člověk má své komunikační strategie a vzorce, které uplatňuje jak ve známých, tak i v nových komunikačních situacích. Zároveň si účastníci komunikace vytvářejí i vzorec očekávání. Jakmile dojde k nesouladu mezi vzorcem očekávání a komunikační strategií, vzniká konflikt. (Hrubošová, 2011, s. 7)

Komunikaci neovlivňuje pouze kontext, ve kterém probíhá, ale mohou do ní zasáhnout také tzv. vnější (externí) nebo vnitřní (interní) šумы. Může se jednat o šумы fyziologické, mezi které patří vlastní překážky u účastníků komunikace, jako jsou např. sluchové, řečové nebo zrakové vady. Komunikační proces mohou narušit také fyzické šумы pocházející z okolí, jako je např. hluk z ulice, poryvy větru, nebo ruch v učebně. Pod pojmem psychologické komunikační šумы rozumíme zkušenosti účastníků komunikace z obdobných komunikačních situací a s nimi spojené předpoklady. Dále vyčleňujeme šумы sémantické neboli významové. V tomto případě se jedná o různé pochopení významu sdělení. (Hrubošová, 2011, s. 7)

Průběh komunikace a dorozumění ovlivňují způsobilost účastníků komunikace a jejich zkušenosti. Co se způsobilosti týče, jedná se především o znalosti procesu komunikace a její aplikaci v procesu samotném. Velkou roli hraje také osvojení pravidel neverbální komunikace. Pojem komunikační způsobilost je kulturně podmíněný, tudíž se kultura od kultury liší. Mezi zkušenosti účastníků komunikace řadíme vědomosti, hodnoty a postoje, kulturní zvyky a jejich prožitky. (Hrubošová, 2011, s. 8)

V komunikačních aktech rozlišujeme tři roviny komunikace, které zásadně ovlivňují naši interpretaci sdělení. Jedná se o rovinu obsahovou, zahrnující sdělení jakékoli informace, dále o rovinu vztahovou, soustředící se na vnímání dané informace a na vztah k jejímu příjemci. Třetí rovinou je rovina preskriptivní, tedy komunikační záměr mluvčího. (Hrubošová, 2011, s. 8)

Komunikace má vždy svůj cíl, kterým může být učení, pomoc, hra, ovlivnění názorů druhých, vytváření vztahů a další. (Hrubošová, 2011, s. 9)

2.1 Druhy komunikace

Za nejsrozumitelnější druh komunikace je považována komunikace verbální neboli slovní, zahrnující jak mluvenou, tak i psanou (grafickou) podobu řeči. Ve verbálním komunikačním procesu dochází k nejmenší ztrátě významu sdělení. Základem srozumitelného sdělení je uvědomění si kontextu a zformulování samotného sdělení a intencí. (Hrubošová, 2011, s. 20)

Dalším druhem komunikace je komunikace neverbální. Pomocí neverbální komunikace projevujeme v komunikačním aktu své emoce a postoje, přičemž si své počínání do velké míry neuvědomujeme. Mezi typy neverbální komunikace řadíme prostorovou a teritoriální komunikaci, která vymezuje vzdálenost účastníků komunikace a její vliv na komunikační proces. (Hrubošová, 2011, s. 11) Dále můžeme ke komunikaci využívat barvy, oblečení, vůně apod. Tento způsob nazýváme obecně jako komunikace předměty. (Hrubošová, 2011, s. 14) Důležitou složku neverbální komunikace tvoří signály těla, ke kterým řadíme gesta, pohyb a postoj, vzhled, mimiku nebo zrakové signály. (Hrubošová, 2011, s. 15) Ke komunikaci může docházet také pouhým dotykem nebo nasloucháním. (Hrubošová, 2011, s. 16)

2.2 Interkulturní komunikace

„Interkulturní komunikace je komunikace mezi lidmi, jejichž kulturní zázemí se natolik liší, že tato odlišnost má vliv na komunikaci.“ (Janebová, 2010, s. 6)

Samotný proces komunikace nabývá smyslu teprve tehdy, když existuje důvod ke komunikaci, když účastníci chtějí svévolně komunikovat, a také když se navzájem chápou. Interkulturní komunikace se zaměřuje na to, jak kultura ovlivňuje projevy jejích nositelů. (Janebová, 2010, s. 7)

Kořeny interkulturní komunikace jako objektu vědeckého zkoumání sahají až do doby antické. Do procesu interkulturní komunikace byli zapojeni autoři jako antický historik Herodotos, nebo benátský kupec a cestovatel Marco Polo. První snahu o vytvoření teorie interkulturní komunikace pozorujeme v díle amerického antropologa Edwada Halla *Tichý jazyk*. Interkulturní komunikace se postupně dostávala do středu zájmu a v roce 1983 byla v Americe vydána ročenka shrnující všechny dosavadní teorie s názvem *Teorie interkulturní komunikace*. Interkulturní komunikace jako vědní obor vychází ze sociální psychologie, antropologie, sociolingvistiky, lingvistiky, interpersonální komunikace a etnografie, jedná se tedy o obor interdisciplinární. (Janebová, 2010, s. 7)

V prostředí školy se setkáváme s interkulturní komunikací například v případě, kdy pedagog komunikuje s rodičem cizincem. Častým jevem u takových rodičů bývá upřednostňování vlastní kultury a její prosazování. (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 69) Interkulturní komunikace může u obou zúčastněných stran vyvolávat pocit nejistoty, která pramení především z nejasných očekávání. Každý člověk pak reaguje na pocit nejistoty jiným způsobem, někdy dokonce i arogantně, což vede v mnohých případech k neúspěšnosti komunikačního procesu. Dalším faktorem zatěžujícím interkulturní komunikaci je kognitivní disonance neboli nesoulad. Kognitivní nesoulad lze charakterizovat jako rozpor mezi postojem a chováním. Pedagog si musí v rámci komunikace s rodiči udržovat svou profesionalitu, ale zároveň nemusí souhlasit například se zvyky nebo stravovacími návyky dítěte s odlišnou mateřskou kulturou. V takovém případě dochází ke komplikaci komunikace. Pokud panuje v interkulturní komunikaci dlouhodobější nejistota, účastníci komunikace vůči sobě mohou pocítit nedůvěru omezující další pokračování komunikace. V některých případech se nedůvěra prohloubí až do nepřátelství, kdy jako příklad můžeme uvést odmítání výchovného stylu na českých školách. (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 70)

Z čeho plynou nedorozumění v interkulturní komunikaci? Jejich častou příčinou je předpoklad jazykové či další podobnosti. Komunikační proces ovlivňují také předsudky a stereotypy. Tyto negativní vlivy v komunikaci nazýváme bloky. V případě neodstranění bloků v komunikaci mohou vznikat závažná nedorozumění a konflikty. Dalším problémem

v komunikaci s žákem nebo rodičem z ciziny je konfuze. Jedná se o důsledek neúspěšného komunikačního procesu vyvolávajícího nejistotu. Člověk, u kterého pozorujeme konfuzi může trpět úzkostmi a zmatením. (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 70) V takovém případě se jedinec snaží co nejjednodušeji a nejrychleji situaci vyřešit a odůvodňuje si neporozumění svým vlastním způsobem, v mnohých případech vedoucím k nedorozumění. Cyklus směřující od komunikačních bloků přes konfuzi k nedorozumění označujeme jako interkulturní konflikt. (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 71)

Nedílnou část interkulturní komunikace tvoří také komunikace neverbální. Většina složek tohoto typu komunikace je ovlivněna kulturním prostředím, ale najdeme i takové, které jsou dané geneticky a způsobují tak podobu v neverbální komunikaci více kultur. K neverbální komunikaci řadíme proxemiku neboli dodržování vzdálenosti mezi účastníky komunikace, chronemiku, označující různé vnímání času, kineziku, zahrnující gesta, oční kontakt, výrazy tváře a pohyby těla, a také haptiku, tedy tělesný kontakt, dotyky a další. (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011, s. 73)

2.2.1 Bariéry v interkulturní komunikaci

V interkulturní komunikaci se můžeme setkat s různými typy bariér, které se podle Průchy odvíjejí od odlišnosti kultur a jazyků využívaných pro komunikaci. (Suchánková a kol., 2013, s. 34) Nejčastější bariérou v interkulturní komunikaci tvoří sám jazyk. Problémovými jevy jsou například idiomy, falešní přátelé, mnohoznačnost slov nebo asymetrie pojmenování (výraz z jednoho jazyka není v každém případě možné přeložit jedním výrazem v jazyce druhém). Velkou roli hraje také to, jak si účastníci komunikace zmiňovaný předmět představují. (Suchánková a kol., 2013, s. 35) Ke každé kultuře náleží její typické komunikační zvyklosti, mezi které se řadí pozdravy, oslovení, zdvořilost, respekt, využívání křestních jmen, samotný výběr témat pro konverzaci, mimika, gestika a další. Na základě komunikačních zvyklostí mohou taktéž vzniknout znatelné překážky v komunikačním procesu. (Suchánková a kol., 2013, s. 36)

K nejčastěji zmiňovaným bariérám v interkulturní komunikaci řadí Suchánková postoje, vnímání, stereotypy a interpretace. Postoje můžeme chápat jako způsob jednání a myšlení jedince. Jako příklad uvádí autorka přesnost a dochvilnost účasti na schůzce. Druhou z bariér, vnímání, značně ovlivňuje kulturní prostředí, ze kterého pocházíme a naše vlastní zkušenost. Tematika další z bariér, tedy stereotypů a předsudků je hlouběji zpracována výše

v kapitole 1.3. Poslední z častých bariér v interkulturní komunikaci je interpretace, při níž může dojít k odlišnému výkladu/vnímání tvrzení a gest. (Suchánková a kol., 2013, s. 40)

K utváření a rozvoji interkulturní kompetence neodmyslitelně patří i uvědomění si bariér v interkulturní komunikaci. Součástí takové komunikace by měla být sebereflexe jejich účastníků a jejich snaha o vzájemné pochopení. (Suchánková a kol., 2013, s. 41)

2.3 Sociální percepce

Percepce neboli vnímání spočívá v přijímání informací a jejich následném zpracování s cílem jejich interpretace. Důležitými faktory ve vnímání přijímaných informací jsou výběr přijímaných podmětů z okolí a jejich organizace. Při výběru přijímaných podmětů z okolí dochází k častému ovlivnění jedince subjektivními preferencemi. Sociální faktory ovlivňující jedince při jeho vnímání a jeho subjektivní zkušenost nazýváme sociální percepcí. Sociální vnímání poznávání druhých jedinců označujeme jako interpersonální percepci. (Nový a Schroll-Machl, 2015, s.10) Pro proces interpersonální percepce jsou důležité tři složky, a to vnímající osoba, vnímaná osoba a situační kontext. (Nový a Schroll-Machl, 2015, s.11)

Sociální percepci tvoří tři komponenty. První z nich je očekávání neboli expektační složka percepce. Jedinec utvářející si dojem je ovlivněn očekáváním specifického chování, tudíž ve skutečných situacích dochází ke vnímání pouze některých projevů. Další z komponent sociální percepce označujeme jako afektivní. Spočívá v citovém zabarvení vnímání. Poslední ze složek, složku atributivní, lze vysvětlit jako uchylování se k přisuzování vnitřních a vnějších charakteristik. (Jánošová, 2024, nestránkováno)



Obrázek 2: Schéma sociální percepce (Bláhová, 2012, nestránkováno)

Faktory jako očekávání, připisování vnějších a vnitřních charakteristik, citové reakce, momentální psychický stav, motivace, kontext situace, vliv sociálního prostředí a další mohou způsobovat chyby v sociální percepci. Percepční chyby nebo také percepční efekty můžeme dělit na chyby zapříčiněné osobními charakteristikami posuzovatele a chyby pozorovatele vycházející z obecných tendencí posuzování. K chybám způsobeným osobními charakteristikami posuzovatele se řadí očekávání, obavy, přání, návyky, lenost, konzervatismus, dogmatismus a další. Mezi chyby pozorovatele vycházející z obecných tendencí posuzování řadíme například stereotypizaci, předsudky, diskriminaci, sklon k favorizaci nebo haló efekt (ovlivnění posuzovatele celkovým dojemem a zastínění negativních stránek). (Sociální percepce, 2020, nestránkováno)

3 Kompetence

Slovo kompetence je v dnešní době chápáno jako „*soubor znalostí, dovedností a schopností potřebných k výkonu určité činnosti.*“ (Suchánková a kol., 2013, s. 10) Oproti původnímu významu přejatému z angličtiny, v češtině evokuje výraz kompetence spíše mimořádnost. S kompetencemi se stýkáme nejen v oblasti vzdělávání, ale i v dalších profesích a oborech. V souvislosti se vzděláváním se často zmiňuje nutnost rozvoje kompetencí žáků. V tomto případě znamená kompetence velmi široký pojem týkající se znalostí a schopností a jejich využití v reálném životě. (Suchánková a kol., 2013, s. 10)

3.1 Komunikační kompetence

Komunikační kompetenci ve výuce cizích jazyků můžeme zjednodušeně vysvětlit jako schopnost porozumět se. Ke komunikační kompetenci se řadí nejen sdělování, ale i přijímání informací a další interakce mezi účastníky komunikace. (Suchánková a kol., 2013, s. 11)

Základy teorie o komunikační kompetenci položil švýcarský strukturalista Ferdinand de Saussure. Z jeho práce nás v tomto případě zajímá především definice pojmů *langue* a *parole*. První ze zmíněných termínů, *langue* (jazyk), označuje systém všeobecně uznávaných pravidel sdílený mluvčími daného jazyka a napomáhající k porozumění. Naopak termín *parole* (promluva) představuje konkrétní sdělení jednotlivce. Konkrétní promluva jednotlivce (*parole*) je však podmíněna znalostí systému pravidel (*langue*). (Kostková, 2012, s. 42)

Americký lingvista Noam Chomsky poprvé využil termín kompetence ve spojení s výukou cizího jazyka. Chomsky ve své teorii definoval kompetenci jako zvládnutí pravidel, která pomáhají při kódování významu do zvuků. Proti kompetenci pak postavil performanci, tedy skutečné používání jazyka. (Suchánková a kol., 2013, s. 11)

Chomsky ve své práci rozvíjí teorii Ferdinanda de Saussurea, tedy teorii strukturalistickou. Termín kompetence bychom přiřadili k de Saussureovu termínu *langue*. Chomsky považuje kompetenci za individuální jazykovou znalost a dále také říká, že se kompetence neodráží v dané performanci mluvčího, která může být ovlivněna mimojazykovými vlivy. (Kostková, 2012, s. 43)

Označení komunikační (dříve komunikativní) kompetence se objevuje již od 70. let 20. století. Podle Littlewooda se jedná o schopnost užívat prostředky cizího jazyka v receptivních i produktivních řečových činnostech v souladu s danou situací a normami v zemi vybraného cizího jazyka. (Suchánková a kol., 2013, s. 11)

Pojem komunikační kompetence poprvé použil další z významných amerických lingvistů Dell Hymes. Ve svém výkladu Hymes upřesňuje Chomského teorii. Zdůrazňuje nutnost uvážení sociokulturních vlivů na používání jazyka při definici kompetence. K Chomského vysvětlení performance doplňuje kromě psychologických aspektů komunikace sociální kontext a kulturní vzorce. Hymes zmiňuje také vliv sociokulturního prostředí na náš mateřský jazyk a na cizí jazyky, které se učíme. Ve své teorii autor dělí komunikační kompetenci na čtyři další kompetence. První z nich je kompetence gramatická, vymezující formální možnosti, dále zmiňuje kompetenci psycholingvistickou, určující možnost realizace. (Suchánková a kol., 2013, s. 11) Třetí z kompetencí je kompetence sociálně kulturní, vytyčující vhodnost a poslední, čtvrtou kompetencí, je kompetence pravděpodobnostní, pojednávající o tom, čeho bylo skutečně dosaženo. Podle Hymese by bez existence pravidel komunikace a využití jednotlivých prvků komunikace byla zbytečná existence gramatických pravidel. (Suchánková a kol., 2013, s. 12)

Podle dalších autorů bývá termín komunikační kompetence členěn ne na čtyři, ale na pět částí: lingvistickou, pragmatickou, diskurzivní, strategickou kompetenci a plynulost. Pod pojmem lingvistická kompetence rozumíme schopnost tvorby slov a gramaticky správných větných konstrukcí, znalost výslovnosti a pravopisu. Pragmatická kompetence (u některých teoretiků taktéž kompetence sociálně-kulturní, nebo sociolingvistická) znamená zaprvé volbu jazykových prostředků odpovídající vztahu a postavení účastníků komunikace ve společnosti a dané situaci. Zadruhé zahrnuje pragmatická kompetence také správnost využití jazyka za účelem dosažení stanovených komunikačních cílů. Pro tuto část komunikační kompetence je důležité uvědomění si vztahu jazyka s kontextem. Řadíme sem taktéž i neverbální komunikaci. (Suchánková a kol., 2013, s. 12) Umění konverzace s porozuměním se řadí ke kompetenci diskurzivní. Podle Tricii Hedge obsahuje strategická kompetence strategii dosažení. Strategie dosažení (*achievement strategy*) spočívá ve schopnosti srozumitelné komunikace i přes neznalost určitých výrazů (ty jsou objasněny jinými prostředky). Při nejistotě ve využití gramatických konstrukcí účastník komunikace využívá další ze strategií, a to strategii redukční (*reduction strategy*). V tomto případě se mluvčí problematickému jevu úplně vyhne. Poslední z pěti součástí komunikační kompetence je plynulost, která souvisí především s verbální, mluvenou komunikací. (Suchánková a kol., 2013, s. 13)

V českém prostředí se termínem komunikační kompetence zabýval Radomír Choděra, který se ve své odborné činnosti věnoval především didaktice výuky cizích jazyků. Ten řadí komunikační kompetenci na jednu úroveň s jazykovou a řečovou kompetencí. V opozici vůči

nim podle Choděry stojí lingvistická kompetence zahrnující znalosti o jazyce samotném. (Suchánková a kol., 2013, s. 13)

Pro evropskou sféru vzdělávání je významný model Van Eka (*Communicative ability, 1986*), tedy model komunikační schopnosti. Van Ekův model sestává z šesti kompetencí a jeho pojetí se odráží především ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*. Ve své teorii autor vyčleňuje kompetenci lingvistickou, sociolingvistickou, diskurzivní, strategickou, (Kostková, 2012, s. 47) sociokulturní a sociální. (Kostková, 2012, s. 48)

V této kapitole bylo zmíněno pouze několik z mnoha existujících výkladů termínu komunikační kompetence. Jednotlivé teorie se však shodují na důležitosti kontextu a na tom, že jazyk a lingvistickou kompetenci nelze izolovat od vlivu sociokulturního a situačního kontextu.

4 Interkulturní komunikační kompetence

Pro pojem interkulturní komunikační kompetence (dále jen IKK) je složité najít ucelenou definici. Podle Fantiniho můžeme termín obecně definovat jako:

„...schopnosti fungovat efektivně vhodně v interakci s členy odlišných kulturních skupin. K takovéto interakci je mnohdy potřeba cizojazyčná komunikační kompetence, a to nejen z hlediska jazyka, ale i znalostí, jak tento jazyk vhodně používat s ohledem na sociální kontext.“ (Kostková, 2013, s. 33)

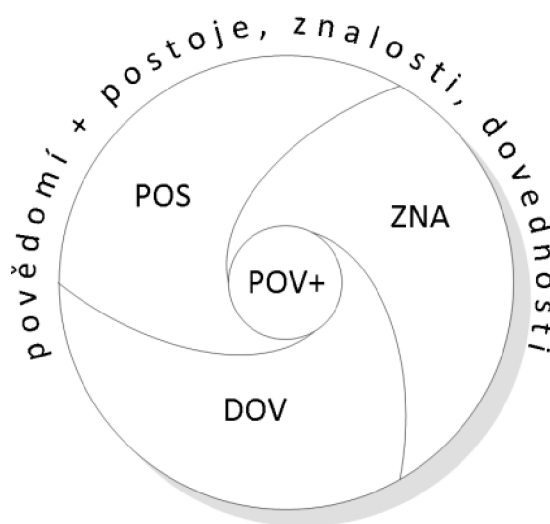
Jelikož je možné termín IKK zkoumat z pohledu různých disciplín, jedná se o multidisciplinární fenomén. Můžeme se setkat také s názvy jako multikulturní, cross-kulturní komunikační kompetence, nebo pouze interkulturní kompetence. Ačkoli bývají termíny IKK a interkulturní kompetence zaměňovány, lze mezi nimi pozorovat významový rozdíl. (Kostková, 2012, s. 64) Podle Kostkové existuje rozdíl především mezi modely vznikajícími v anglickém jazyce, které se sice věnují aspektu komunikace, ale nekladou důraz na cizí jazyk a mezi modely vznikajícími v Evropské unii, pro které je cizí jazyk v otázce interkulturní komunikace nepostradatelný. (Kostková, 2012, s. 65)

Autoři věnující se problematice IKK sdílí názor, že neexistuje dostačující hodnocení rozvoje IKK ať už ve školních kolektivech, nebo v celé společnosti. Dále se také shodují na existenci rozdílu mezi teorií rozvoje IKK a interkulturní výchovy a vzdělávání (IVV) a běžnou školní praxí. (Kostková, 2012, s. 63) O začlenění IKK do cizojazyčné výuky pojednává *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* vydaný Radou Evropy. (Uličná, 2016, s. 78) Mezi cíle výuky cizích jazyků se řadí nejen cizojazyčné komunikační kompetence, ale i IKK. (Uličná, 2016, s. 79)

4.1 Modely interkulturní komunikační kompetence

Existuje velké množství modelů IKK. Je možné vydělit tři základní typy modelů IKK, a to modely kompozitní, které se skládají z jednotlivých složek (dimenze, charakteristiky) a popisu jejich detailního obsahu a na jejich osnově lze IKK rozvíjet. Dále vyčleňujeme modely orientační, které se věnují především vztahům složek IKK. Třetími v pořadí jsou modely vývojové, které se obrací k vývoji IKK. Mnozí z autorů ve svých studiích pracují s kombinací typů modelů. Označují IKK jako komplexní celek neboli gestalt, který se skládá z více propojených složek. (Kostková, 2012, s. 67)

Pro vymezení a další studium IKK je velmi často používán Fantiniho revidovaný návrh konstruktů. V něm Fantini konkretizuje hodnocení rozvoje IKK a jím vydělené složky IKK ve velké míře korespondují s kurikulárními dokumenty. (Kostková, 2012, s. 67) Fantini se ve svém návrhu konstruktů zmiňuje o pěti složkách IKK, mezi které řadí paletu charakteristik jako jsou trpělivost, flexibilita, otevřenost nebo respekt vlastní úspěšnému interkulturnímu jedinci. Další, druhou z komponent, tvoří tři oblasti nebo domény, do kterých jsou rozčleněny schopnosti navazování a udržení vztahů, komunikace s minimální ztrátou a zkreslením a schopnost spolupracovat za účelem uskutečnění něčeho potřebného nebo zajímavého. Za třetí ze složek IKK považuje Fantini čtyři dimenze IKK, jimiž jsou znalosti, pozitivní postoje, dovednosti a povědomí, které stojí v jeho modelu uprostřed, mezi zbylými třemi dimenzemi. (Kostková, 2012, s. 68)



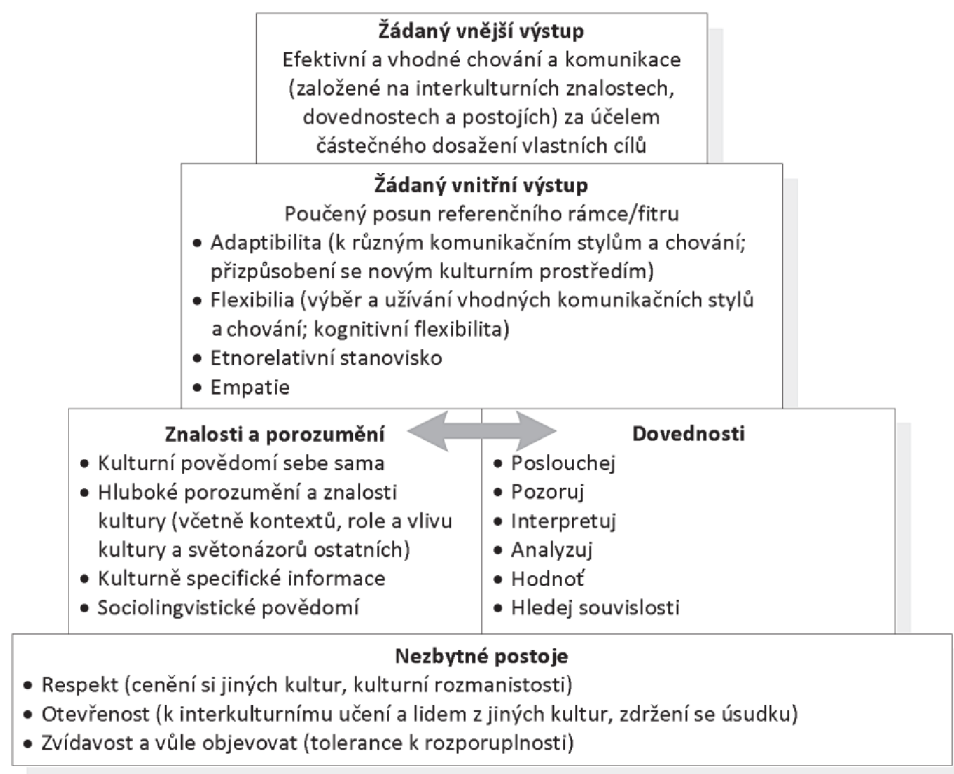
Obrázek 3: Fantiniho model ICC (Kostková, 2012, s. 68)

Za důležitou, čtvrtou složku IKK, považuje Fantini způsobilost v cizím jazyce označující schopnost komunikovat a podmiňující rozvoj IKK. Poslední, pátou z komponent IKK, jsou různé úrovně dlouhodobého vývojového procesu, který by u jedince měla podněcovat interkulturní výchova a vzdělávání. Fantini vytyčuje čtyři základní úrovně nebo ukazatele rozvoje IKK – vzdělávající se cestovatel, pobývajících, profesionál a interkulturní specialista. (Kostková, 2012, s. 69)

4.1.1 Typologie modelů interkulturní komunikační kompetence

Typologií modelů IKK se ve svých pracích zabývali například Klieme nebo Spitzberg a Changnonová. Pro zjednodušení a stanovení nejzásadnějších bodů ve vývoji IKK (jako jsou vytyčení cílů, obsah a proces rozvoje IKK) je možné využít spojení obou typologií, jak typologie Kliemeho, tak typologie Spitzberga a Changnonové. Opět se dostáváme k již zmíněnému dělení na modely kompozitní, orientační a vývojové. (Kostková, 2013, s. 38)

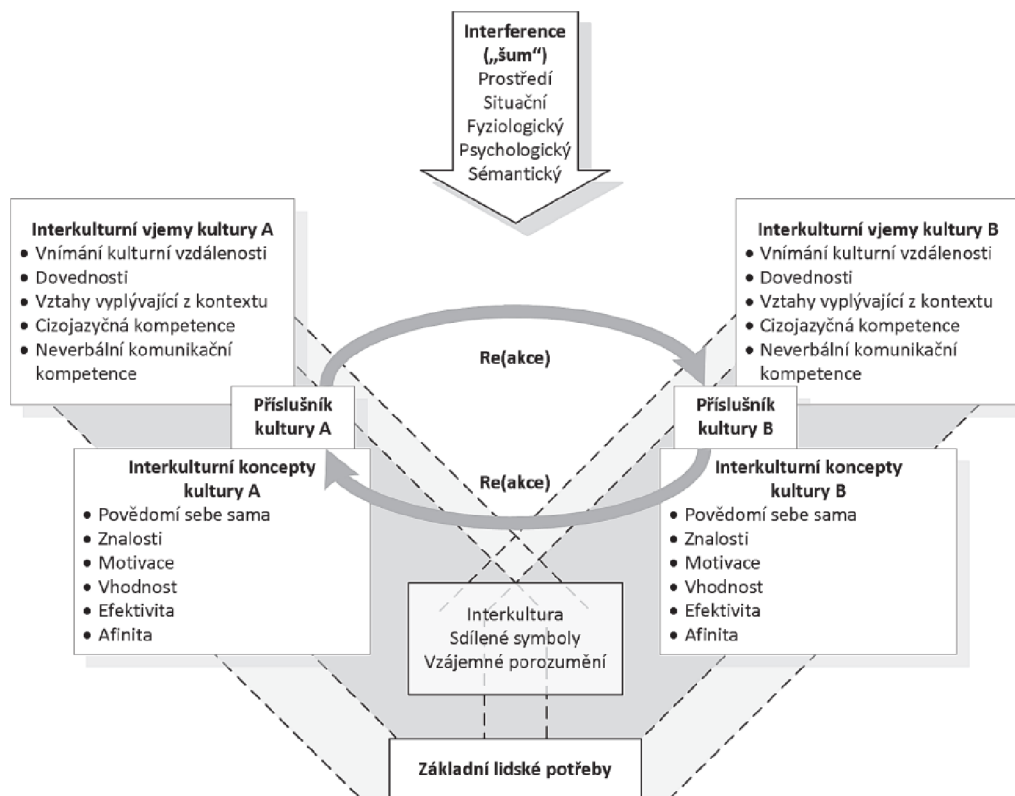
Mezi první ze zmíněných typů modelů, modely kompozitní, můžeme zařadit například Pyramidový model IKK. Tento model dělí složky IKK na složky nižší a vyšší úrovně. Složkami nižší úrovně jsou postoje, znalosti, porozumění a dovednosti. Společně vytváří základ pro vývoj složek vyšší úrovně, kterými jsou například vlastnosti jedince. (Kostková, 2013, s. 38) Projevem složek vyšší úrovně je chování interkulturně kompetentního jedince. Podle Kostkové tento model vykazuje velkou podobnost s modely orientačními, ale jelikož se přímo nevěnuje vztahům mezi jednotlivými složkami, jedná se stále o model kompozitní. (Kostková, 2013, s. 39)



Obrázek 4: Pyramidový model IKK (Kostková, 2013, s. 39)

Druhým typem modelů jsou modely orientační, které v první řadě zkoumají vztahy složek IKK, věnují se jejich hierarchii, tomu, jak se navzájem podmiňují a prolínají se.

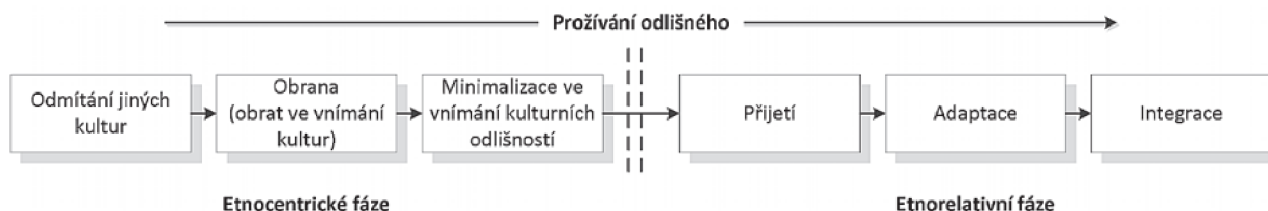
(Kostková, 2013, s. 40) V praxi jsou orientační modely přínosné především tím, že napomáhají správnému výběru složek IKK pro začlenění do výuky. (Kostková, 2013, s. 41) Příkladem orientačního modelu IKK je Kupkův model interkulturní kompetence. Autor se věnuje jak vztahům jednotlivých komponent IKK, tak i vztahům mezi kulturami. Kupkův model poukazuje na vliv vzájemných interakcí dvou kultur na rozvoj IKK. V modelu jsou vytyčena tři kritéria úspěšné interkulturní komunikace, mezi která se řadí interkultura, sdílené symboly a vzájemné porozumění. (Kostková, 2013, s. 42)



Obrázek 5: Kupkův model interkulturní kompetence (Kostková, 2013, s. 42)

Posledním z typů modelů IKK jsou modely vývojové, jejichž hlavním benefitem je možnost hodnocení rozvoje IKK. Aby bylo hodnocení systematické, byly vytyčeny jednotlivé úrovně rozvoje IKK. Přínosem vývojových modelů není pouze hodnocení rozvoje IKK, ale také rozvržení cílů ve výuce IKK. Příkladem takového modelu je vývojový model interkulturní senzitivity. Podstatou tohoto modelu je setkání s cizí kulturou a vlastní zkušenost z interkulturních situací spolu s rozvojem kompetence napomáhající úspěšné interkulturní interakci. Podle Benneta existují dvě fáze, z nichž první je fáze etnocentrická, kdy jedinec nebere v potaz cizí kultury, odmítá je. Druhou fází je fáze etnorelativní, ve které již člověk

přijímá cizí kultury a nahlíží na svět multikulturně. Dochází tedy k adaptaci nebo dokonce i k integraci mínění jedince s míněním ostatních kultur. (Kostková, 2013, s. 43)



Obrázek 6: Bennetův vývojový model interkulturní senzitivity (Kostková, 2013, s. 44)

Jak již bylo výše zmíněno, jednotlivé typy modelů nejsou ohraničeny a velmi často se jedná o modely, které je možné zařadit do více z předložených kategorií (viz. Pyramidový model). Vzhledem k dělení modelů je však možné zhodnotit jejich přínos v praxi, spočívající v definování cílů rozvoje IKK, plánování procesu rozvoje IKK nebo jeho samotného obsahu. (Kostková, 2013, s. 45)

4.2 Dimenze interkulturní komunikační kompetence

Kostkové model IKK se skládá ze čtyř základních dimenzí, a to postojů, dovedností, povědomí a znalostí. Vyčleňuje dále také pátou dimenzi – cizojazyčnou jazykovou kompetenci, „ve které jsou ostatní čtyři dimenze zakotveny“. (Kostková, 2012, s. 74) Rozvoj dimenzí IKK odpovídá cíli a obsahu rozvoje IKK. (Kostková, 2012, s. 74) Ve školním prostředí je jednodušší práce s dimenzemi znalostí a dovedností.



Obrázek 7: Model interkulturní komunikační kompetence (Kostková, 2012, s. 74)

Dimenze znalostí byla dříve definována jako znalost reálií, tedy kultury cizího jazyka. Nyní je kladen zřetel i na znalost procesu interakce. Tyto procesy jsou základem úspěšné komunikace. Obě ze zmíněných složek dimenze znalostí IKK si jedinec neosvojuje automaticky, ale musí se je učit. (Kostková, 2012, s. 84) Dimenze znalostí je pak podle mnohých autorů úzce spojena s vírou a předpoklady. V některých případech je obtížné odlišit, zdali se jedná o znalosti jedince, nebo pouze o jeho víru a přesvědčení. (Kostková, 2012, s. 85)

Další pro vzdělávání důležitou dimenzí je dimenze dovedností, zahrnující dovednosti nápomocné při interkulturním kontaktu. Účastníci takového kontaktu by si měli uvědomovat příčiny nedorozumění a být schopni nedorozuměním a komunikačním šumům předcházet. Mezi dovednosti důležité pro interkulturní komunikaci patří porovnávání, interpretování, hledání souvislostí mezi vlastní a cizí kulturou, objevování a interakce. (Kostková, 2012, s. 86)

Již zmíněné dimenze IKK jsou „ukotveny“ v dimenzi cizojazyčné komunikační kompetence. Dimenze cizojazyčné komunikační kompetence má neopomenutelný vliv na IKK, dokonce by bez cizojazyčné komunikační kompetence IKK nemohla v celé své komplexnosti existovat. (Kostková, 2012, s. 86) Ve školním prostředí je osvojování dovedností zahrnuto především ve výuce cizích jazyků. Kostková však vyzdvihuje nutnost rozvoje všech dimenzí IKK. (Kostková, 2012, s. 87)

4.3 Rozvoj interkulturní komunikační kompetence

IKK se v dnešní době stala významnou součástí vzdělávání v podobě cílů a obsahu výuky. (Kostková, 2012, s. 92) K dosažení rozvoje IKK je nutné tvoření konkrétních cílů,

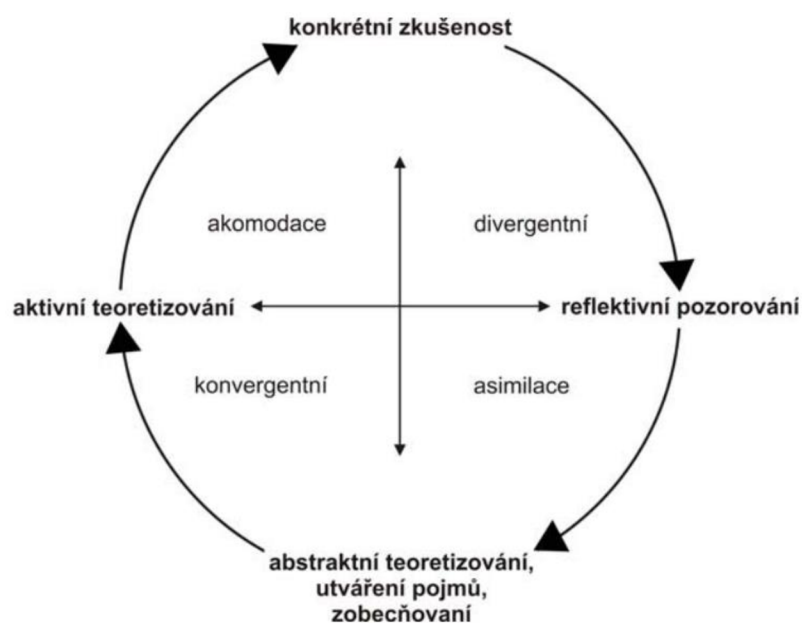
zvolení vhodných metod výuky IKK a její didaktizace. Zároveň hraje velkou roli také hodnocení IKK. (Kostková, 2012, s. 93)

Pro učitele je IKK těžko uchopitelnou složkou výchovně-vzdělávacího procesu. Samotná výchova je pak podmíněna kulturou, jejíž hodnoty tvoří výchovné cíle. Zapojení IKK do výuky s sebou přináší množství otázek, týkajících se především rodinného a pedagogického vlivu na hodnotový systém žáků. Dále se také musíme ptát, zdali mají pedagogičtí pracovníci právo ovlivňovat kulturní hodnoty žáků a jejich osobnosti samotné (Kostková, 2012, s. 93) a jsou-li na rozvíjení IKK ve výuce dostatečně připraveni. (Kostková, 2012, s. 94)

Součástí rozvoje IKK je také povědomí žáků. Soustředí se na postoje jedinců vůči světu spojené s vnímáním sebe sama. Podle Berneho je možné rozdělit postoje na depresivní, nihilistický, autoritativní a zdravý, přičemž posledního z postojů zdaleka nedosahují všichni jedinci. (Kostková, 2012, s. 94)

4.3.1 Didaktické aspekty rozvoje interkulturní komunikační kompetence

V oblasti didaktizace IKK opět narážíme na různorodé a nesystematické teoretické základy. Podle Kostkové v dnešní době neexistuje ustálená didaktika IKK, i když se někteří autoři shodují na určitých stěžejních prvcích. K rozvoji IKK přistupují autoři rozdílně. (Kostková, 2012, s. 101) Jedním z přínosných přístupů je podle Fantiniho zkušenostní učení. Autorem teorie zkušenostního učení je David A. Kolb. Jeho model učení nazýváme jako tzv. Kolbův cyklus, ve kterém se opakují čtyři fáze, a to zkušenost, reflexe, zobecnění, plánování a na něj navazující nová zkušenost. Přínosem Kolbova cyklu pro rozvoj IKK je zejména reflexe vlastních zkušeností a změna vnímání světa na jejich základě. (Kostková, 2012, s. 102) Základem zkušenostního učení je problém, který je žákům předložen. Abychom mohli hovořit o zkušenostním učení, je nutné, aby si žáci svou roli v situaci uvědomovali a aktivně na výukovém procesu participovali. Jedná se o individualizovaný a vysoce subjektivní proces. (Kostková, 2012, s. 103)



Obrázek 8: Kolbův cyklus (Kostková, 2012, s. 103)

Dalším z přístupů je učení kooperativní, které se nezaměřuje na výsledky jednoho jedince, nýbrž na výsledky celé skupiny a na postup, kterým bylo výsledků dosaženo. „Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou závislé na výsledcích ostatních, jsou jimi podporovány; podporuje tak vzájemné pozitivní vztahy i postoje atd.“ (Kostková, 2012, s. 104) Pro rozvoj IKK je kooperativní učení užitečné zejména akcentací spolupráce mezi jedinci. Toto učení podmiňuje společný cíl pro celou skupinu učících se (všichni jej musí dosáhnout), osobní odpovědnost členů skupiny, interpersonální interakce a spolupráce, konstruktivní řešení problémů. Obdobně jako u zkušenostního učení je důležitý proces reflexe. (Kostková, 2012, s. 104) Kooperativní učení a cíle IKK v mnohých aspektech splývají. Cílí na sociální rozvoj jedince v dnešní společnosti, tedy ve společnosti diverzifikované a na zlepšování interpersonálních vztahů. (Kostková, 2012, s. 105)

4.3.2 Metody rozvoje interkulturní komunikační kompetence podle Kostkové

Kostková se ve své klasifikaci metod rozvoje IKK inspirovává teorií Kominarce a Kominarcové a věnuje se především transmisivnímu a konstruktivistickému vyučování. (Kostková, 2012, s. 105) Dělí jednotlivé metody na všeobecné a specifické. Prvním typem jsou transmisivně-kulturně všeobecné metody, které zahrnují přednášky nebo diskuse. Druhým typem jsou konstruktivně-kulturně všeobecné metody, založené především na ztvárnění rolí

a simulacích. Všechny kulturně specifické metody se zaměřují na poznání určitého kulturního prostředí. Transmisivní-kulturně specifickou metodou je podle autorky například studium odborné literatury o konkrétním kulturním prostředí. Konstruktivně-kulturně specifické metody zahrnují konkrétní inscenace nebo komunikační workshopy. V rozvoji IKK hrají nezanedbatelnou roli jak metody konstruktivistické, tak i metody transmisivní. Opět se setkáváme s nedostatečným teoretickým základem IKK, jelikož nebyla otázka metod podporujících rozvoj IKK hlouběji rozpracována. Důležité je tedy do výuky implementovat především spolupráci, diskusi nebo projekty. (Kostková, 2012, s. 106)

4.3.3 Interkulturní komunikační kompetence pomocí internetu

Velkou roli v dnešním světě hrají ICT neboli informační a komunikační technologie, které napomáhají vzdálené komunikaci. Značnou výhodou informačních technologií je umožnění kontaktu na jakoukoli vzdálenost, tedy i kontaktu s jedinci z jiného kulturního prostředí. V oblasti vzdělávání se může jednat například o kontakt s rodilými mluvčími. Pro rozvoj IKK je nejefektivnější přímý osobní kontakt s nositeli cizího jazyka a odlišné kultury, ale informační technologie jej dokážou alespoň částečně zprostředkovat a splňovat některé z didaktických principů výuky. (Kaplanová, 2013, s. 78)

Mezi zmíněné didaktické principy řadíme například princip názornosti, který je založen na zprostředkování obrazového materiálu jako jsou fotografie, videa a animace nebo audionahrávek. Kaplanová uvádí jako příklad také virtuální prohlídky památek a významných míst spojené s mapami a doprovodným textem. (Kaplanová, 2013, s. 78)

Dalším z principů zprostředkovaným pomocí informačních technologií je princip vědeckosti, spočívající v dostupnosti širokého spektra nejaktuálnějších informací pomocí internetu. Žáci tak mohou na internetu vyhledávat konkrétní informace, aktuality z oblasti kultury nebo pozorovat samotný jazyk a jeho vývoj. (Kaplanová, 2013, s. 79)

Třetím z didaktických principů je princip samostatné činnosti. Informační technologie jsou v dnešní době hojně využívány jak ve vyučovacích hodinách, tak i v samostatné práci jako jsou například referáty, prezentace, projekty a domácí úkoly. Žáci se tak učí samostatně vyhledávat relevantní informace a zpracovávat je do konkrétní formy. Při samostatné práci mohou žáci objevovat pro ně doposud cizí kultury a tvořit si k nim svůj individuální postoj. Do jisté míry je tak zamezeno přejímání názorů spolužáka nebo samotného pedagoga. (Kaplanová, 2013, s. 79)

Informační technologie zajišťují velký prostor pro diferencovaný přístup k žákům. Tento princip spočívá v rozdělení činností pro žáky podle jejich úrovně znalostí. Pomocí internetu lze docílit rozvíjení znalostí všech žáků v dané skupině, je však nutné vybrat správné množství informací pro danou skupinu žáků a nejlépe se také přizpůsobit jejich stylu učení. Pro žáky s vizuálním stylem učení nabízí internet již zmíněné vizuální prohlídky a velké množství obrazového materiálu, žáci s auditivním stylem učení zde naleznou velké množství audio nebo video nahrávek a dalších výukových materiálů doprovázených zvukovou stopou. Díky principu diferencovaného přístupu k žákům lze snadněji dosáhnout vytyčených cílů a plnit úkoly, což napomáhá pozitivní motivaci žáků k dalšímu vzdělávání. (Kaplanová, 2013, s. 81)

Nejsnazším médiem pro interkulturní komunikaci se v dnešní době bezesporu stal internet a platformy zprostředkovávající nejen audio komunikaci, ale také možnost textování nebo video hovorů. Mezi ně se řadí Skype, MS Teams, Facebook, Instagram a další. Do jisté míry tak můžeme mluvit o pozitivním vlivu informačních technologií na rozvoj interkulturní kompetence nejen u žáků. Přínosem internetu je již zmíněná možnost online komunikace a široké množství dostupných informací a materiálů. Na druhou stranu internet nabízí i velké množství nepravdivých nebo neověřených informací. Úkolem pedagogů je tedy vybírat pro výuku vhodné materiály a rozvíjet u svých žáků kritické myšlení a samostatnost v posuzování kvality online zdrojů.

4.3.4 Hodnocení rozvoje interkulturní komunikační kompetence

Od 19. století se začalo rozvíjet moderní jazykové testování, které pak přerostlo do komunikačního jazykového testování. To se však soustředilo na jazykovou stránku a na jednotlivé řečové akty a nezahrnovalo sociokulturní stránku komunikace. V dnešní době se nacházíme v období, které lze nazvat jako „postkomunikační“. Na rozdíl od předchozí etapy v jazykovém testování se moderní jazykové testování soustředí na IKK, tedy na propojení jazyka a kultury. Ačkoli potřeba rozvoje IKK ve vzdělávání roste, jeho hodnocení stále značně zaostává. Kostková uvádí jako příklad *Společný referenční rámec pro cizí jazyky*, tedy dokument zaměřený na výuku cizích jazyků v Evropské unii. (Kostková, 2012, s. 110)

„Tento dokument reflektuje rozvoj ICC a definuje cíle jazykového vyučování v oblastech „obecných kompetencí a komunikativních (sic) jazykových kompetencí“ (2001, kap. 5: Kompetence studenta a uživatele jazyka). V souvislosti s takto definovanými cíli se zdá být překvapivé, že kap. 3 tohoto dokumentu: Společné referenční úrovně (částečně i kap. 9: Hodnocení), která rozpracovává hodnocení cílů vzdělávání v dané oblasti, tzn. kritéria pro

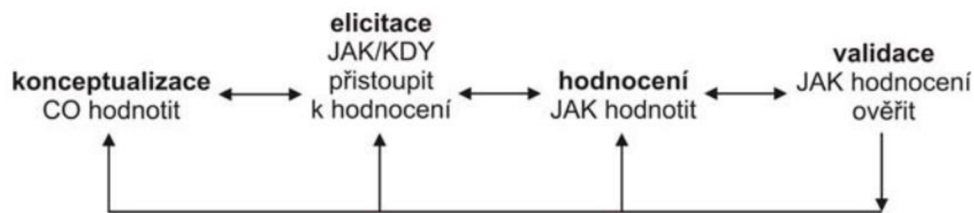
společné referenční úrovni, zahrnuje pouze kritéria dosahování komunikačních jazykových kompetencí. Cíle formulované v oblasti obecných kompetencí (zahrnujících mimo jiné interkulturální znalosti (sic), dovednosti a způsobilosti) jsou v oblasti hodnocení tímto vlivným dokumentem evropské vzdělávací politiky opomenuty.“ (Kostková, 2012, s. 110)

České kurikulární dokumenty se věnují problematice hodnocení rozvoje IKK velmi sporadicky. V dokumentech jako jsou rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací programy (ŠVP) převládá důraz na rozvoj komunikační kompetence. Ani ne desetina očekávaných výstupů se věnuje rozvoji dalších interkulturních složek. Jako příklad můžeme uvést výuku cizího jazyka, v jejímž případě znamená nedostatek pozornosti pro IKK to, že je jazyk vyučován bez dostatečného kulturního a sociálního kontextu. (Kostková, 2012, s. 111)

Byram v souvislosti s hodnocením IKK přichází s myšlenkou tzv. *backwash* efektu, který spočívá v podmínění vyučování testováním. Podle něj se lze domnívat, že pokud není testování a hodnocení IKK součástí kurikulárních dokumentů, není IKK implementována do výuky. Pokud je IKK součástí výuky, ale není testována, žáci se na ni nezaměří. Hodnocení IKK se tak stále pohybuje převážně v teoretické rovině a s konkrétními nástroji k hodnocení rozvoje IKK se setkáváme výjimečně. (Kostková, 2012, s. 111)

Při hodnocení IKK by měla být splněna následující kritéria: validita, reliabilita, spravedlnost a konzistence. Problémem je však nemožnost pozorování hodnoceného, tudíž vyvstává otázka, jestli je vůbec hodnocení rozvoje IKK možné. Například objektivita a správnost hodnocení postojů může být velmi zavádějící. V oblasti vzdělávání je ale nutnost hodnocení rozvoje IKK zřetelná. Výstupy hodnocení mezi sebou nelze porovnávat z důvodu charakteru hodnocených kvalit (především jejich individuality). Za důležité tedy považujeme pozorování rozvoje jednotlivce a srovnávání jeho předešlých a současných výsledků. (Kostková, 2012, s. 112)

V samotném procesu hodnocení IKK jsou vydělovány čtyři fáze, a to konceptualizace (co hodnotit), elicitace (jak a kdy přistoupit k hodnocení), hodnocení (jak hodnotit) a validace (jak hodnocení ověřit), které jsou propojeny. Dále se budeme soustředit na hodnocení modelu IKK obsahujícího dimenzi znalostí, dovedností, postojů, povědomí a komunikační kompetenci v cizím jazyce. Otázka komplexního hodnocení IKK spočívá v tom, jak do něj obsáhnout všechny zmíněné dimenze IKK. (Kostková, 2012, s. 113)



Obrázek 9: Cyklus hodnocení IKK (Kostková, 2012, s. 113)

IKK, jak již bylo zmíněno, není pozorovatelným jevem, tudíž ji lze hodnotit pouze nepřímo, s využitím sebehodnocení. Rozvoj IKK lze ale pozorovat zejména v jednání jedince, tedy v performanci (podle Chomského). Performanci můžeme pozorovat, tudíž i přímo hodnotit. Ve školním prostředí může přímé hodnocení zprostředkovávat učitel, nebo i spolužáci. K hodnocení IKK je podle autorů příhodnější využít spíše kvalitativní než kvantitativní přístup. Často se setkáváme spíše s hodnocením neformálním, s hodnocením pokroku. (Kostková, 2012, s. 114)

Pro hodnocení IKK je důležitý výběr vhodných nástrojů a technik hodnocení. Cílem hodnocení nebo testování je zjištění schopností u testovaných. Pro komplexní hodnocení IKK je výběr technik náročný, jelikož pro každou z dimenzí IKK je vhodná jiná technika. Výběr techniky by měly ovlivňovat další faktory, jako je věk hodnocených nebo časové možnosti. Jak již bylo zmíněno, využívány jsou především techniky kvalitativní, nikoli kvantitativní, z důvodu složitého zaznamenání IKK pomocí čísel. Nejčastěji využívanými metodami jsou dotazníková šetření, prezentace, diskuse a debaty, písemné reflektování a další. (Kostková, 2012, s. 116) Cílem nástrojů pro hodnocení IKK je diagnostika zaměřující se na dosaženou úroveň IKK, dále připravenost jedinců na interkulturní zkušenost, a také předpoklady ověřující potenciál jedince k osvojení složek IKK. Aplikace nástrojů hodnocení IKK ve školním prostředí se jeví jako nemožná z důvodu náročné administrace, velkého časového zatížení a nedostatku finančních prostředků. (Kostková, 2012, s. 117)

Ověřování kvality hodnocení IKK (validity) úzce souvisí i s jeho reliabilitou. Té je možné docílit využitím širokého spektra technik a nástrojů. Z pohledu žáka je hodnocení validní, týká-li se kvalit, které je možné reálně využít. V případě, kdy je pro hodnocení IKK využíváno sebehodnocení, je pro jeho validitu nutné, aby byl sebehodnotící se jedinec schopen sebehodnocení a sám chtěl hodnocení podstoupit. V jiných případech se může sebehodnocení stát nespolehlivým, tedy nevalidním. (Kostková, 2012, s. 119)

Hodnocení IKK je ať již ve školním, tak i v mimoškolním prostředí složitým procesem. V souvislosti s *backwash* efektem, by však mělo být součástí vzdělávacího procesu, jelikož se jedná o důležitou složku rozvoje IKK.

4.4 Interkulturní komunikační kompetence v přípravě pedagogů

V dnešních školách se setkáváme s rostoucí diverzitou, a to s diverzitou národností, etnickou a kulturní. Rozdílnost neboli diverzita spočívá v odlišnosti kultury, prostředí nebo dalších socioekonomických podmínek. S navyšující se rozdílností žáků ve školách je důležitá podpora vzájemného respektu mezi žáky a rozvoj interkulturní senzitivity. (Kolektiv autorů, 2017, s. 7) Při práci s žáky z odlišného kulturního prostředí hraje velkou roli zájem pedagoga, ať již o jejich mentalitu, tak i o jejich vyznání nebo postoje.

„Důležité je zmínit to, že se nejedná pouze o souhrn znalostí, dovedností a schopností, které se dají získat či naučit, ale především o prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v interkulturní situaci osvědčí (jedná se např. o empatii, interkulturní senzitivitu, tolerování odlišnosti, sníženou míru úzkostlivosti, potřebnou míru adaptability aj.).“ (Kolektiv autorů, 2017, s. 10)

Příprava pedagogů by měla zahrnovat osobnostně sociální výcvik, zaměřený na rozvoj interkulturní senzitivity a na práci s předsudky a stereotypy. Další součástí přípravy by měla být příprava odborně předmětová a příprava didaktická, spočívající ve schopnosti modifikovat látku pro danou cílovou skupinu žáků. Neopomenutelnou složkou přípravy pedagogů by se měla stát také výuka českého jazyka jako jazyka cizího. Učitel ovládající alespoň základy výuky češtiny jako cizího jazyka snadněji určí vstupní jazykové kompetence žáka cizince a je na tomto základě schopen modifikovat výukové materiály. (Kolektiv autorů, 2017, s. 10)

Pro učitele je zahrnutí IKK do každodenní praxe výzvou, kterou jim stanovují kurikulární dokumenty. Ve školském zákoně z roku 2004 jsou definovány obecné cíle vzdělávání, mezi které se řadí: *„rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života, utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., 2024, s. 2)

Tyto a další vzdělávací cíle byly zahrnuty do *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Pomocí očekávaných výstupů by mělo být dosahováno obecných cílů, které jsou ve zmíněném RVP definovány jako kompetence. S rozvojem IKK pracuje průřezové téma *Multikulturní výchova* a vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. (Kostková, 2012, s. 126) Termín IKK však v RVP zmíněn není. Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program učitelům nenabízí jasnou konceptualizaci IKK, pouze upozorňují na potřebu interkulturního vzdělávání, tudíž je pro pedagogy koncept IKK ve výuce těžko uchopitelný. (Delalande, 2018, s. 183)

Do pregraduální přípravy učitelů byla multikulturní výchova zařazena poprvé na Univerzitě Karlově v roce 1993. Na ostatních univerzitách došlo k začlenění až o 9 let později, což značí, že velké množství nynějších učitelů neprošlo žádným interkulturním výcvikem. V dnešní době je interkulturní vzdělávání pevně zakotveno v pregraduální přípravě učitelů na všech pedagogických fakultách vysokých škol. (Nakládalová, nestránkováno) O terciárním vzdělávání se zmiňuje *Strategie vzdělávací politiky (2020)*, která vyzdvihuje nutnost kooperace studentů a pracovníků vysokých škol se studenty a kolegy ze zahraničí, tedy posun internacionalizace vysokoškolského vzdělávání. (MŠMT, 2014, s. 29)

4.5 Interkulturní a multikulturní výchova

Jak již bylo dříve zmíněno, termíny multikulturní a interkulturní jsou odlišné. (Kořátková, 2009, s. 121) Multikulturní a interkulturní mezi sebou pojí společný základ a tím je kultura. Multikultura, stejně tak jako interkultura cílí na porozumění cizím kulturám, jejich poznání a rozeznání jejich odlišností. Ve školním prostředí by se od sebe měly rozlišovat termíny multikulturní výchova a interkulturní výchova, k čemuž mnohdy nedochází. Základem multikulturní výchovy jsou fakta o daných kulturách a sledování jejich charakteristických znaků. V takovém případě dochází k odhalování kulturních rozdílů. V případě interkulturní výchovy je mnohem více využíván dialog a prožitky a na rozdíl od multikulturní výchovy, kde dochází k odlišování pozic MY versus ONI, cílí interkulturní výchova na zaujetí pozice MY ve smyslu lidí. (Kořátková, 2009, s. 121)

„Interkulturní výchovu lze vyložit různými definicemi, jež obsáhnou alespoň část podstaty tohoto fenoménu. Například jde o přípravu na sociální, politickou a ekonomickou realitu, jež lidé prožívají v kontaktech s lidmi z odlišných kulturních prostředí.“ (Kubištová, 2010, s. 55)

Interkulturní výchova vyzdvihuje roli vzájemného porozumění mezi lidmi a toleranci. Stojí tak v opozici vůči etnocentrismu. Cílem interkulturní výchovy je svobodné vyjadřování vlastních názorů a akceptace názorů odlišných. (Kubišťová, 2010, s. 55) Interkulturní vzdělávání napomáhá vyvracení předsudků a eliminaci diskriminace. Žák přicházející do školního prostředí si s sebou přináší určité předsudky, které jsou ve škole buď nadále utvrzovány, nebo změněny. (Kubišťová, 2010, s. 52) Eliminaci diskriminace napomáhá vzdělávání pedagogických pracovníků podílejících se na socializaci žáků. (Kubišťová, 2010, s. 53) Při zabývání se odlišnými kulturami je žádoucí zaujmout stanovisko kulturního relativismu. Ten spočívá v uvědomění si nenadřazenosti a stejné hodnoty kultur. (Kubišťová, 2010, s. 54)

Interkulturní výchova může být také realizována s pomocí vzdělávacího programu uzpůsobeného (prostředí, obsah) minoritám jak na rovině jazykové, tak i kulturní. Jedná se o koncept dvojjazyčné výchovy, jehož realizace je mnohdy nemožná. Rizikovým faktorem zmíněné strategie interkulturní výchovy je diskriminace žáků z majoritní společnosti. (Kubišťová, 2010, s. 58) Dalším negativním přínosem této strategie je také napomáhání separaci minoritních žáků od žáků majoritních, což v mnohých případech může vyústit v problémech s asimilací a orientací ve společnosti. (Kubišťová, 2010, s. 59)

Ačkoliv byl již zmíněn rozdíl mezi interkulturní a multikulturní výchovou, jejich definice se v mnohém shodují. Průcha definuje multikulturní výchovu takto:

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“ (Klimešová, 2011, s. 7)

Typickými tématy multikulturní výchovy jsou národ a národnost, rasa a rasismus, kultura, akulturace, asimilace, předsudky, stereotypy, etnikum a další. Cílem multikulturní výchovy ve školách je předání reálií o jiných kulturách (ve spojení s kulturou vlastní), rozvoj tolerance, podpora sociální a kulturní identity žáků a rozvíjení dovedností potřebných pro interkulturní kontakt. (Kocourek, nestránkováno)

Jak již bylo zmíněno, multikulturní výchova vystupuje v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* v roli průřezového tématu. Jejím cílem je poukázání na

kulturní rozmanitost a prohloubení uvědomění si vlastní kultury. Toto průřezové téma se prolíná se všemi vzdělávacími oblastmi, především ale s oblastmi *Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura* a *Člověk a zdraví*. (Kolektiv autorů, 2023, s. 132) *Multikulturní výchova* jako průřezové téma postihuje tematické okruhy jako je kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita nebo princip sociálního smíru a solidarity. (Kolektiv autorů, 2023, s. 134)

5 Empirické šetření

Tato kapitola se bude zabývat realizovaným dotazníkovým šetřením – výzkumem. Bude popsán cíl výzkumného šetření, zvolená metodologie, metoda sběru dat a výzkumný vzorek. Na základě provedeného dotazníkového šetření budou formulovány výzkumné otázky.

5.1 Výzkumný cíl

V teoretické části naší diplomové práce se zabýváme IKK, jejím rozvojem a hodnocením. Praktická část této práce sestává z dotazníkového šetření zaměřeného na úroveň IKK na českých základních školách, což považujeme za hlavní výzkumný problém.

Jelikož patří pojem IKK k méně známým fenoménům, rozhodli jsme se na tento problém v našem výzkumu zaměřit jak z pohledu učitelů a dalších pedagogických pracovníků, tak i z pohledu žáků.

Vzhledem k náhlé migrační vlně způsobené rusko-ukrajinským konfliktem a následnému přílivu velkého množství ukrajinských žáků, cílíme ve výzkumu i na rozdíly mezi českými a ukrajinskými žáky. Dotazník pro učitele a pedagogické pracovníky je zaměřen zejména na jejich připravenost na příliv žáků z odlišného kulturního prostředí, na jejich zkušenost s komunikací s rodiči žáků cizinců a na podporu začlenění nově přichozích žáků ze strany škol. Dotazník pro české žáky byl zacílen především na jejich vnímání a vlastní zkušenosti s příchodem žáků z cizího kulturního prostředí. Dotazník pro ukrajinské žáky byl zaměřen na jejich přijetí ve školním prostředí, výuku českého jazyka a na diskutovaný souběh prezenčního vzdělávání v české škole a online vzdělávání ve škole ukrajinské.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů byly zformulovány následující výzkumné otázky:

1. Jakou zkušenost mají učitelé a pedagogičtí pracovníci základních škol s výchovou a vzděláváním etnicky odlišných žáků?
2. Jak reagují na příchod žáků z odlišného kulturního prostředí do školního kolektivu čeští žáci?
3. Jak probíhá integrace ukrajinských žáků do školních kolektivů v České republice?

5.3 Technika sběru dat

Jako technika sběru dat byl pro tento výzkum vybrán dotazník. Pro výzkumné šetření byly vytvořeny 3 dotazníky, z nichž se každý skládá z 10 otázek a je cílen na specifickou

skupinu respondentů. Téměř všechny položky dotazníků byly otevřené z důvodu umožnění bližší specifikace odpovědí. Všechny dotazníky byly sestaveny v online prostředí pomocí platformy Google Forms. Odkazy na dotazníky byly adresovány českým základním školám pomocí elektronické pošty. Respondenti dotazníky vyplňovali anonymně.

První z dotazníků byl adresován učitelům a pedagogickým pracovníkům základních škol a jeho hlavními tématy byly připravenost na výuku žáků z cizího kulturního prostředí, zkušenosti s výukou a výchovou takových žáků a proces jejich integrace do českých základních škol. Druhý z dotazníků byl určen českým žákům základních škol. Otázky byly zaměřeny na proces integrace žáků cizinců do třídních kolektivů a na to, jak vnímají příchod žáků z odlišného kulturního prostředí žáci z České republiky. Poslední, třetí z dotazníků, byl určen žákům pocházejícím z Ukrajiny. Vzhledem k vzniklé mezinárodní situaci (rusko-ukrajinský konflikt) a následné migraci, došlo od roku 2022 k významnému navýšení počtu ukrajinských žáků v českých školách. Tento dotazník byl zaměřen na problémy, které může potencionálně působit odlišný kulturní původ. Stejně jako u přechozích dvou dotazníků se i tento dotazník zabýval procesem začlenění ukrajinských dětí do třídních kolektivů.

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit subjektivní názory a postoje respondentů, zároveň také jejich zkušenosti s problematikou prolínání kultur v prostředí českých základních škol.

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili žáci druhého stupně základních škol, učitelé a další pedagogičtí pracovníci základních škol v České republice. Dotazníky byly rozšířeny především pomocí elektronické pošty a sociálních sítí. Většina oslovených školských zařízení se nachází na území Královehradeckého kraje.

5.5 Výsledky šetření

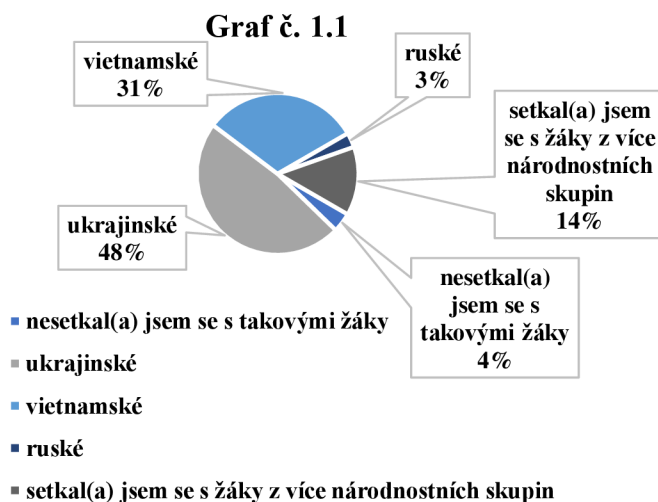
Výsledky výzkumného šetření budou uvedeny ve třech následujících podkapitolách, a to vzhledem k rozdělení šetření do tří dotazníků, určených učitelům a pedagogickým pracovníkům, českým žákům základních škol a ukrajinským žákům základních škol v ČR.

5.5.1 Dotazník pro učitele a pedagogické pracovníky

V této podkapitole budou shrnuty výsledky první části výzkumného šetření. Dotazovanými byli učitelé a pedagogičtí pracovníci českých základních škol. Celkem odpovědělo 102 respondentů. Jejich odpovědi budou vyhodnoceny pomocí grafů

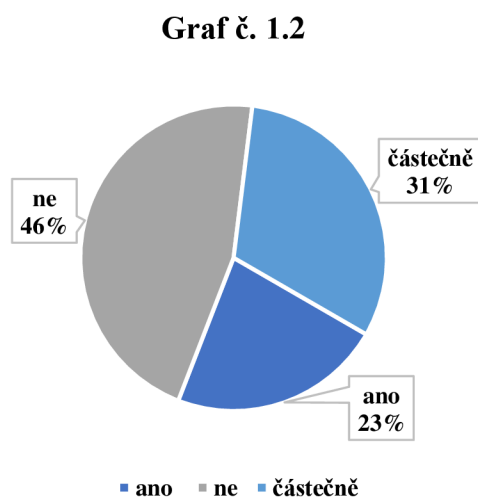
a doprovázeny dalším komentářem. Dotazník byl sestaven z 10 otevřených otázek. Žádný z dotazů nebyl povinný.

Otázka č. 1: Jestliže jste se potkali s žáky z cizího kulturního prostředí, jaké národnosti byli?



Z grafu vyplývá, že 48 % ze zkoumaného vzorku pedagogických pracovníků českých základních škol se setkalo s žáky ukrajinské národnosti, 31 % s žáky vietnamské národnosti a 3 % s žáky ruské národnosti. Celkem 14 % respondentů odpovědělo, že se setkali s žáky různých národností, ale blíže své odpovědi nspecifikovali. Pouze 4 % pedagogických pracovníků účastnících se šetření se ve své praxi nesetkaly s žáky pocházejícími z cizího kulturního prostředí.

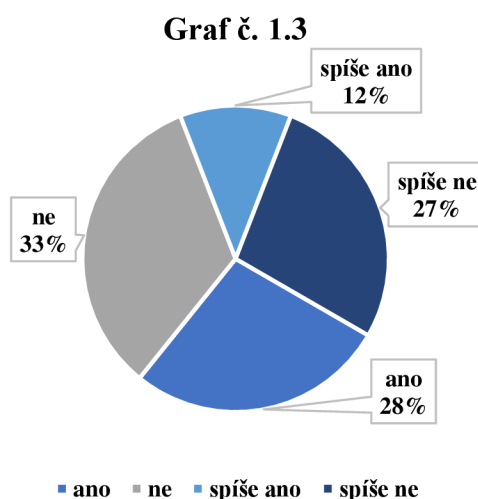
Otázka č. 2: Cítili jste se připraveni na práci s žáky z odlišného kulturního prostředí?



Téměř polovina respondentů (přesněji 46 %) uvedla, že se necítili připraveni na práci s žáky z odlišného kulturního prostředí, a to především kvůli jazykové bariéře. Celkem 31 % pedagogických pracovníků zapojených do výzkumného šetření hodnotí svou připravenost jako částečnou. Tito respondenti se snažili dále vzdělávat pomocí seminářů a webinářů. Dalších 23 % respondentů se cítilo připraveno na práci s žáky z cizího kulturního prostředí. Jako příklad uvádíme vyjádření jednoho z respondentů:

„Učitel si musí vždy poradit, takže ano.“

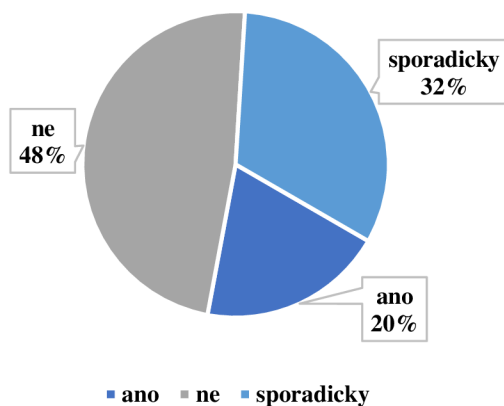
Otázka č. 3: Měli jste dostačující metodické pokyny, jak s žáky z cizího kulturního prostředí pracovat?



Z grafu vyplývá, že 33 % ze zkoumaného vzorku pedagogických pracovníků je toho názoru, že poskytnuté metodické pokyny pro práci s žáky z cizího kulturního prostředí nebyly dostatečné. Podle některých z nich byly pokyny vydány příliš pozdě. Museli se tak v problematice vzdělávat sami, popřípadě si i hradili semináře a webináře. Naopak 28 % respondentů považuje dostupné metodické pokyny za dostačující. Celkem 27 % pedagogických pracovníků zúčastněných v dotazníkovém šetření považuje metodické pokyny pro práci s žáky z cizího kulturního prostředí za spíše nedostatečné. Zbýlých 8 % odpovědělo „spíše ano“, tedy že považují metodické pokyny za vesměs dostačující a byly jim zprostředkovány možnosti účastnit se seminářů a webinářů s danou tematikou.

Otázka č. 4: Byli jste zvyklí s cizinci pracovat již dříve (před příchodem migrantů z Ukrajiny)?

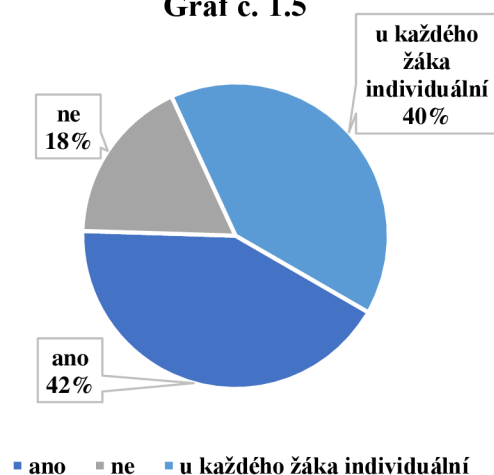
Graf č. 1.4



Z šetření plyne, že téměř polovina, přesně 48 %, ze zúčastněných pedagogických pracovníků, nebyla zvyklá na práci s žáky pocházejícími z cizího kulturního prostředí. Celkem 28 % respondentů s žáky z ciziny pracovalo sporadicky, tedy občasně. Někteří z těchto pedagogů dále uvedli, že se s žáky z cizího kulturního prostředí setkali až později po jejich příchodu do České republiky a žáci již byli plně asimilováni. Na práci s cizinci bylo před příchodem ukrajinských žáků zvyklých 20 % respondentů.

Otázka č. 5: Adaptovali se žáci, se kterými jste se setkali, na české kulturní prostředí?

Graf č. 1.5



Z grafu plyne, že se 42 % ze 102 respondentů domnívá, že se žáci cizinci bez problému adaptovali na české kulturní prostředí. Podle 40 % pedagogů zapojených do výzkumného šetření probíhala adaptace žáků cizinců různě. Někteří žáci se adaptují rychleji, někteří

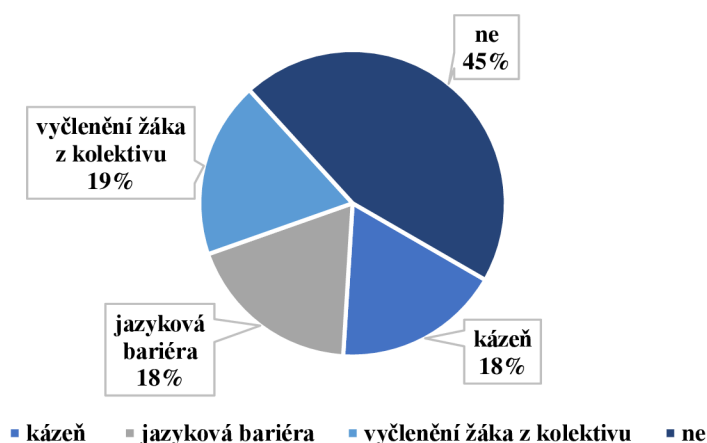
pomaleji. U některých žáků respondenti pozorovali neochotu adaptovat se a učit se český jazyk. Jako příklad komentáře k odpovědi uvádíme:

„Někteří se adaptovali velmi rychle a dobře, s některými byly a jsou problémy – s neochotou se učit česky a stále i po roce opakují slovo nerozumím.“

Zbýlých 18 % respondentů uvedlo, že se žáci cizinci, se kterými se setkali, na české kulturní prostředí neadaptovali. Otázka nebyla formulována s cílem zjistit konkrétní počty adaptovaných žáků, nýbrž s cílem zjistit jaké procento žáků cizinců se české kultuře přizpůsobilo.

Otázka č. 6: Vznikaly v adaptaci žáků cizinců do kolektivů nějaké problémy? Popřípadě, prosím, uveďte jaké.

Graf č. 1.6

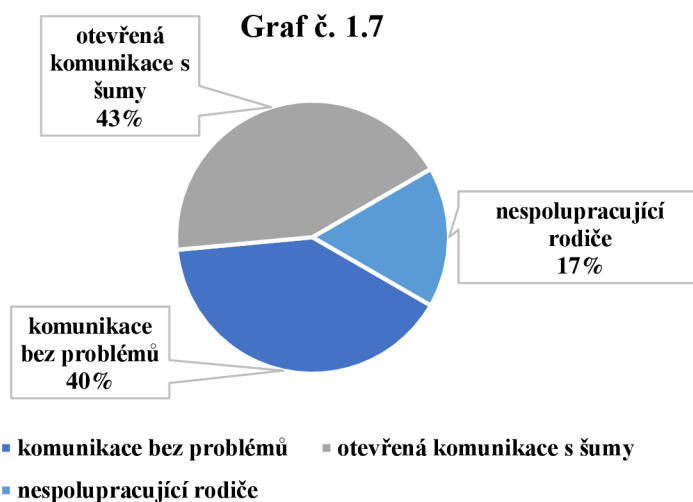


Z grafu vyplývá, že se 45 % respondentů nesetkalo s problémy spojenými s adaptací žáků cizinců do kolektivu. Celkem 19 % pedagogů uvedlo, že třídní kolektiv nově příchozí žáky nepřijal, byli z něj vyčleněni. Podle 18 % respondentů byla hlavním problémem jazyková bariéra.

„Problém byl jen v komunikaci. Žák neuměl jiný jazyk než svůj mateřský.“

Stejně množství pedagogických pracovníků, tedy 18 %, uvedlo, že měli nově příchozí žáci problémy s kázní. Tito žáci byli podle některých respondentů neochotní pracovat a neplnili své školní povinnosti.

Otázka č. 7: Byli rodiče žáků cizinců otevřeni komunikaci se školou? Jak komunikace probíhala? (otevřená vůči škole, nespolupracující rodiče, komunikační šumy...)



Podle 43 % pedagogů komunikovali rodiče žáků z ciziny otevřeně, ale docházelo ke komunikačním šumům, které způsoboval především jazykový rozdíl a odlišná mentalita.

„Docházelo ke komunikačním šumům zejména kvůli jazykové bariéře.“

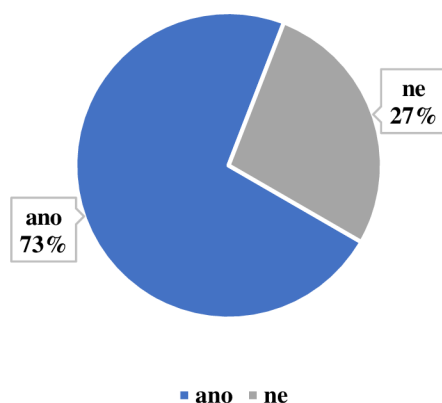
Celkem 40 % respondentů komunikovalo s rodiči žáků pocházejících z cizího kulturního prostředí bez problému.

„Spolupracovali a snažili se. Měli zájem.“

Z grafu vyplývá, že pouhých 17 % pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu se setkala s nespolupracujícími rodiči žáků cizinců.

Otázka č. 8: Byla/je na vaší škole vyučována čeština pro ukrajinské žáky?

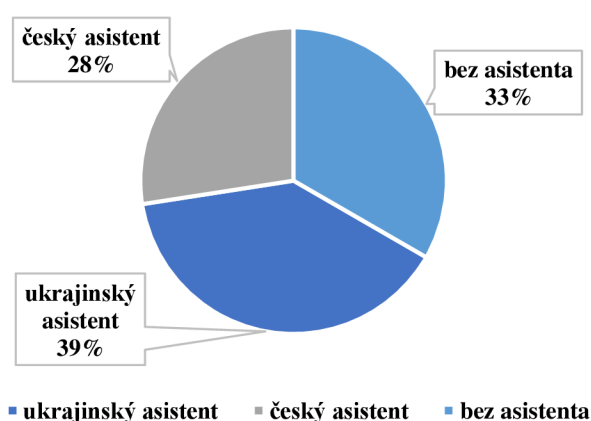
Graf č. 1.8



Celkem 73 % respondentů odpovědělo, že byl/je na jejich škole vyučován český jazyk jako cizí. Ukrajinským žákům nabízí buď individuální konzultace, více vyučovacích hodin českého jazyka týdně, nebo kurzy českého jazyka, které se konají v odpoledních hodinách. Zbýlých 27 % respondentů uvedlo, že škola výuku češtiny jako cizího jazyka neorganizovala. V takovém případě byly na žáky kladeny nízké nároky.

Otázka č. 9: Zajistila škola pro ukrajinské děti asistenty? Popřípadě že ano, byli české nebo ukrajinské národnosti?

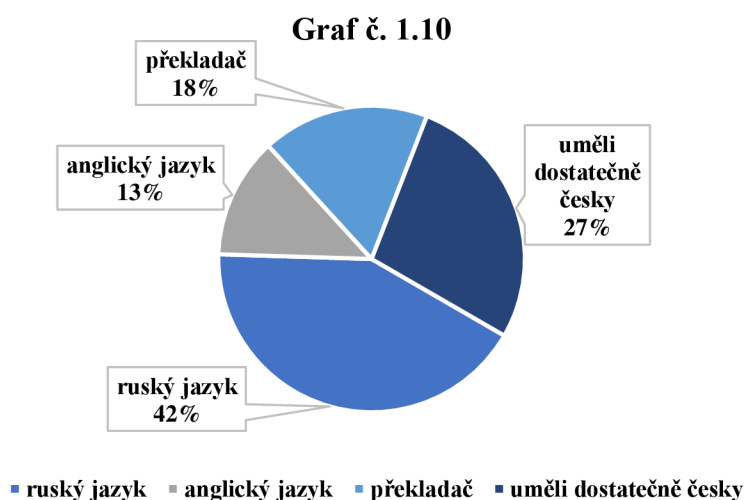
Graf č. 1.9



Celkem 39 % pedagogů uvedlo, že škola, ve které pracují, zajistila na pomoc s výukou ukrajinských žáků ukrajinské asistenty. Dalších 28 % respondentů uvedlo, že z ukrajinskými žáky pracovali čeští asistenti. V součtu se tedy 67 % respondentů setkalo s prací asistenta

s ukrajinskými žáky. Zbýlých 33 % pedagogických pracovníků odpovědělo, že škola asistenty pro ukrajinské žáky nezajistila.

Otázka č. 10: Jak jste překonávali jazykovou bariéru v případě, že jste neměli ukrajinského asistenta?



Podle 42 % respondentů byl k překonání jazykové bariéry dostatečný ruský jazyk.

„Pomocí ruštiny (sice se jedná o jiné jazyky, ale žáci často rozumí).“

Dalších 27 % pedagogů uvedlo, že ukrajinští žáci, se kterými se setkali, již dostatečně dobře ovládali český jazyk, a tak jazyková bariéra nevznikla.

„Žák se adaptoval na prostředí a na jazyk, nebylo potřeba.“

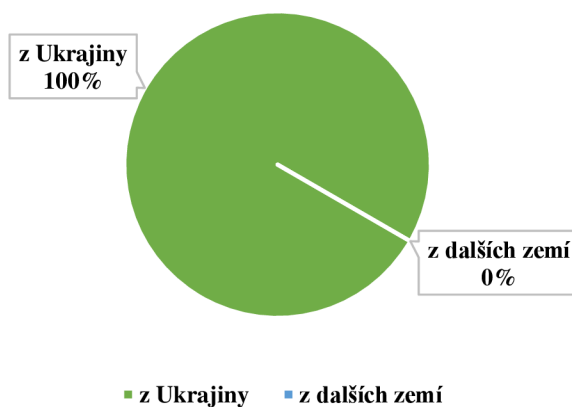
Celkem 18 % respondentů využívalo při komunikaci s ukrajinskými žáky slovníky a zbylých 13 % se dorozumovalo pomocí anglického jazyka.

5.5.2 Dotazník pro české žáky

V následující podkapitole budou shrnuty výsledky druhé části výzkumného šetření. Respondenty pro toto dotazníkové šetření byli žáci druhého stupně základních škol české národnosti. Celkem odpovědělo 60 z dotázaných. Jejich odpovědi budou shrnuty a podrobněji popsány pomocí grafů a k nim přiložených komentářů. Dotazník byl sestaven z 10 otázek, které byly otevřené, tudíž mohli respondenti své odpovědi rozvést. Otázky byly nepovinné, respondenti tudíž nemuseli odpovídat na všech 10 dotazů.

Otázka č. 1: Setkali jste se se spolužáky z ciziny? Odkud pocházeli?

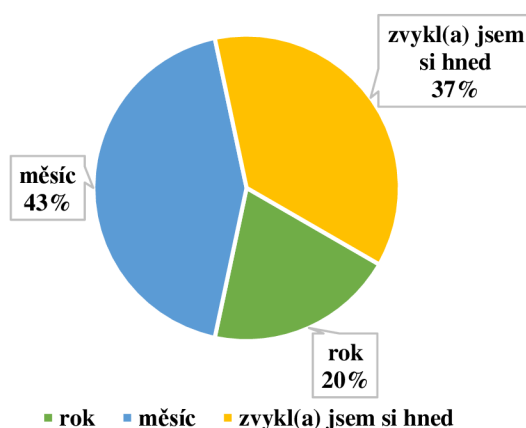
Graf č. 2.1



Z tohoto grafu vyplývá, že všichni čeští žáci, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, se setkali se spolužáky pocházejícími z odlišného kulturního prostředí. Všech 60 (100 %) respondentů na danou otázku odpovědělo, že se setkali se spolužáky pocházejícími z Ukrajiny. Několik žáků uvedlo, že česky mluvící příslušníky jiných národů nepovažuje za cizince (např. Vietnamce).

Otázka č. 2: Jak dlouho vám trvalo zvyknout si na přítomnost žáků z ciziny ve vašem kolektivu?

Graf č. 2.2

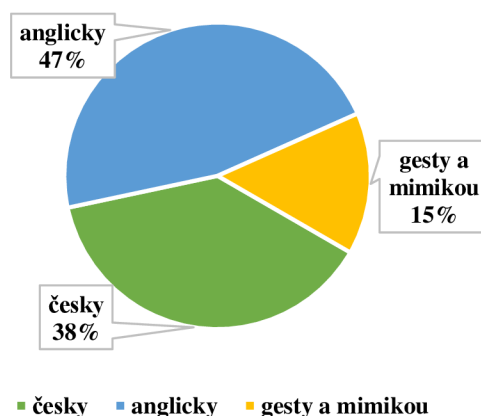


Celkem 37 % českých žáků odpovědělo, že si na přítomnost žáků pocházejících z ukrajinského prostředí zvykli hned a přijali je tak za součást jejich dosavadního třídního kolektivu. Dalších 43 % respondentů odpovědělo, že si na změnu v kolektivu způsobenou

příchodem žáků z odlišného kulturního prostředí museli zvykat měsíc. Pro ostatní respondenty, tedy pro zbylých 20 %, bylo zvykání si na přítomnost žáků z ciziny náročnější a uvedli, že si zvykali celý rok (přičemž nebylo dotazovanými specifikováno, jestli rok kalendářní, nebo rok školní).

Otázka č. 3: Jak probíhalo začleňování spolužáků z ciziny do kolektivu? (Jakým jazykem jste spolu ze začátku komunikovali?)

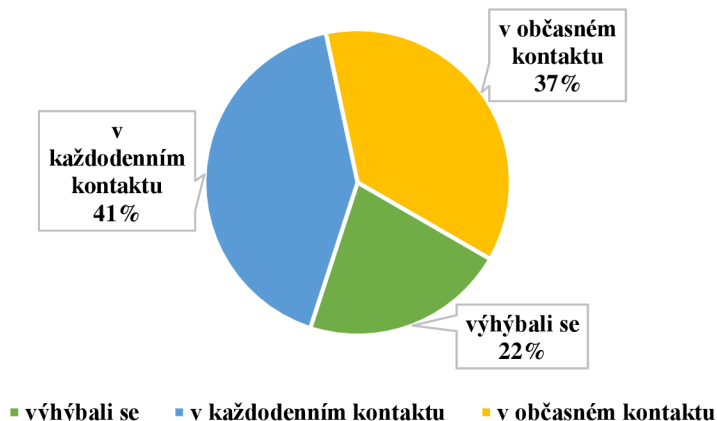
Graf č. 2.3



Z grafu je patrné, že téměř polovina z 60 žáků (celkem 47 %) zapojených do výzkumu využívala ke komunikaci se svými novými spolužáky z Ukrajiny anglický jazyk. Celkem 38 % českých žáků uvedlo, že při komunikaci se spolužáky z Ukrajiny využívali pouze český jazyk. Někteří pak v dalším komentáři zmínili, že nepociťovali přítomnost jazykové bariéry, a že se s ukrajinskými spolužáky dorozumívali česky bez problémů. Zbylých 15 % respondentů uvedlo, že se s cizími spolužáky dorozumívali pomocí gest a mimiky a citují „nohama a rukama“. Dále tyto žáci uvedli, že daný způsob komunikace využívali z důvodu špatné znalosti angličtiny a češtiny u jejich spolužáků.

Otázka č. 4: Snažili se spolužáci z ciziny být s vámi v kontaktu, nebo se vám vyhýbali? (Jak často s vámi komunikovali?)

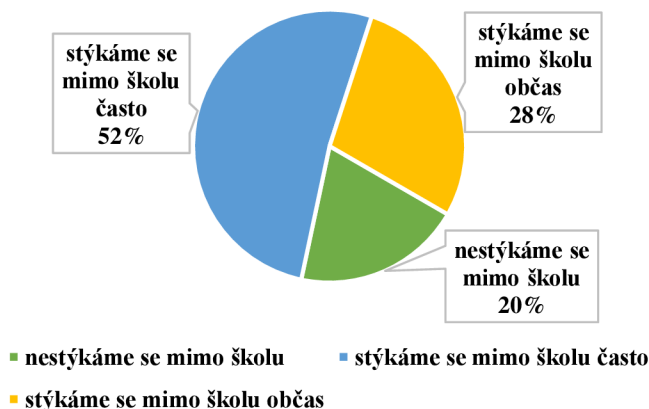
Graf č. 2.4



Celkem 41 % respondentů udržovalo každodenní styky/kontakt se svými ukrajinskými spolužáky. Dalších 37 % českých žáků bylo v kontaktu s ukrajinskými spolužáky alespoň občas. Podle názoru některých z těchto respondentů byl jen občasný kontakt zapříčiněn osobnostními charakteristikami a vlastnostmi ukrajinských žáků. Postupem času se frekvence jejich kontaktu zvyšovala, z čehož lze soudit, že se žáci postupně asimilovali do školního kolektivu. Zbylých 22 % respondentů uvedlo, že se jejich spolužáci z ciziny vyhýbali vzájemnému kontaktu, případně tvořili ukrajinsko-jazyčné skupiny.

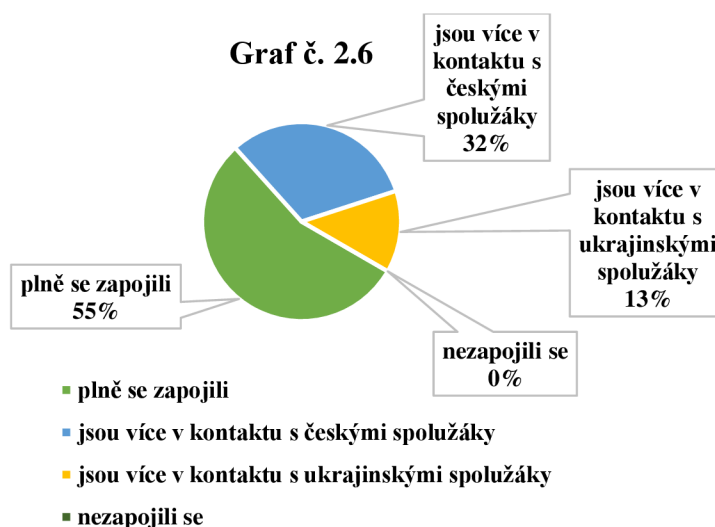
Otázka č. 5: Udržujete se spolužáky z ciziny stálé vztahy (i mimo školu), nebo komunikace mezi vámi probíhá výhradně ve škole?

Graf č. 2.5



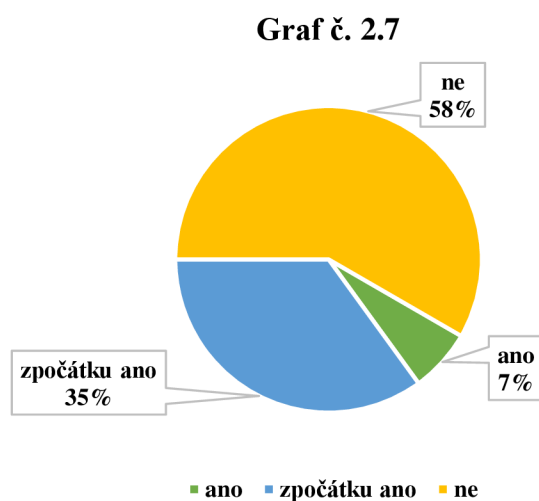
Z grafu vyplývá, že celkem 52 % českých žáků zapojených do výzkumného šetření se často setkávalo se svými ukrajinskými spolužáky i mimo školu. Celkem 28 % respondentů trávilo čas mimo školní prostředí se spolužáky z Ukrajiny méně často. Tito dotazovaní uvádí, že se se spolužáky „jednou za čas“ scházeli s cílem sportovat, nebo se společně učit. Zbylých 20 % žáků základních škol se s ukrajinskými žáky mimo školu vůbec nestýkalo.

Otázka č. 6: Pozorujete mezi spolužáky z ciziny shlukování do diaspor (skupinek), nebo se plně integrovali do vašeho kolektivu?



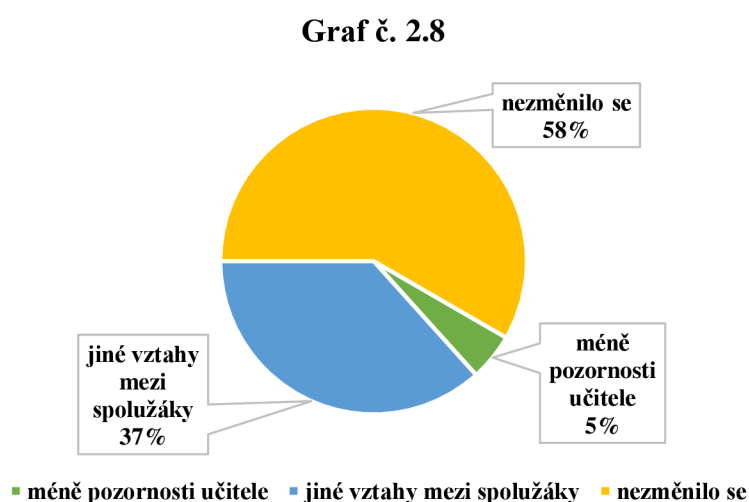
Z údajů grafu je patrné, že podle více jak poloviny (55 %) českých žáků základních škol zúčastněných dotazníkového šetření, se jejich ukrajínští spolužáci plně integrovali do třídního kolektivu. Dalších 32 % uvedlo, že i když je v jejich kolektivu/škole více ukrajinských spolužáků/žáků, jejich ukrajínští spolužáci byli více v kontaktu s žáky českými. Pouhých 16 % respondentů pozoruje, že se jejich ukrajínští spolužáci bavili spíše mezi sebou nežli s českými spolužáky. Žádný z respondentů nevedl, že by se podle jeho názoru spolužák/spolužáci z ciziny nezapojili do třídního kolektivu.

Otázka č. 7: Narušil příchod spolužáků z Ukrajiny běžný chod ve vašem třídním kolektivu?



Z grafu vyplývá, že 52 % respondentů nepocítilo narušení školního kolektivu spolu s příchodem ukrajinských žáků. Podle 35 % českých žáků zpočátku příchod žáků cizinců narušil chod třídního kolektivu a chod výuky, po krátké době se však podle nich situace ustálila. Pro zbylých 7 % českých žáků narušovala přítomnost ukrajinských žáků běžný chod jejich třídního kolektivu.

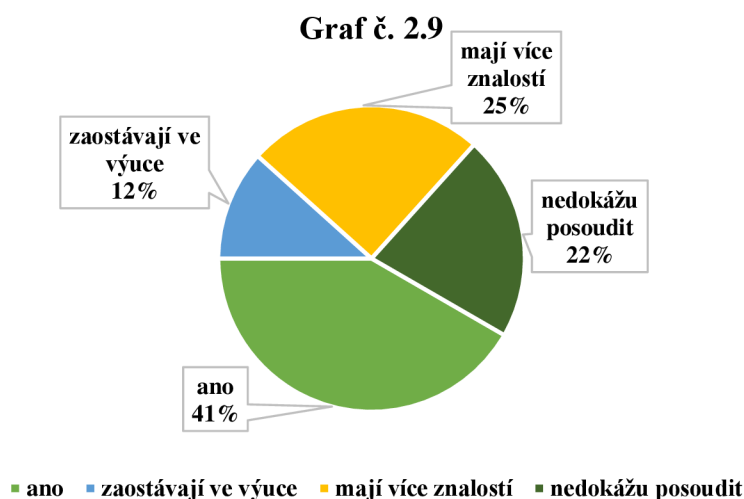
Otázka č. 8: Pokud ano, jakým způsobem se dění v třídním kolektivu změnilo?



Jak již vyplývá z odpovědí na předchozí otázku, pro 58 % českých žáků se dění v třídním kolektivu nijak nezměnilo. Celkem 37 % respondentů pak uvedlo, že příchod ukrajinských žáků do jejich třídního kolektivu ovlivnil vztahy mezi spolužáky (členy kolektivu). Podle 5 % českých žáků se změnilo rozdělení pozornosti učitele jak při výuce, tak

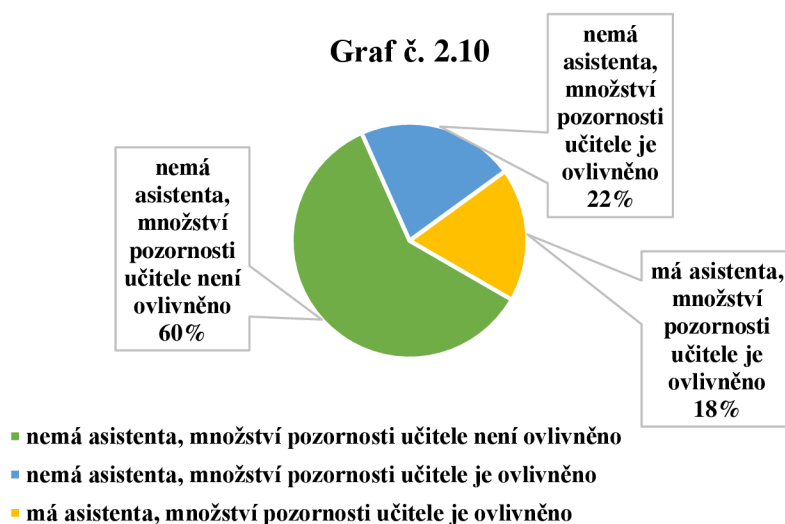
i při nevýukových činnostech. V takovém případě bylo podle českých žáků více pozornosti udělováno nově příchozím žákům z Ukrajiny.

Otázka č. 9: Odpovídají znalosti v odborně-vzdělávacích předmětech (dějepis, přírodopis, chemie...) úrovni znalostí vašich ukrajinských spolužáků?



Z grafu vyplývá, že 41 % českých žáků zapojených do šetření považuje své znalosti v oblasti odborně-vzdělávacích předmětů za srovnatelné se znalostmi svých ukrajinských spolužáků. Podle 25 % respondentů jsou znalosti ukrajinských spolužáků v oblasti zmíněných předmětů dokonce lepší. Celkem 22 % uvedlo, že nemůže úroveň znalostí posoudit. Pouze 12 % českých žáků se setkalo s ukrajinskými spolužáky s horšími znalostmi.

Otázka č. 10: Pokud se ve vašem kolektivu nachází ukrajinský spolužák, má svého asistenta? Pokud ne, ovlivňuje jeho přítomnost množství pozornosti, která je vám ve výuce udělována učitelem?



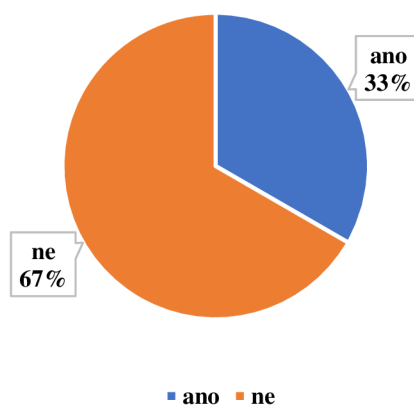
Celkem 60 % z českých žáků uvedlo, že jejich ukrajinští spolužáci neměli asistenta, a že jejich přítomnost ve výuce neovlivňovala množství pozornosti udělované učitelem. Podle těchto žáků jejich učitelé tedy dělili pozornost rovnoměrně mezi všechny členy třídního kolektivu. Pouze 22 % respondentů uvedlo, že jejich spolužáci asistenta neměli a učitel jim věnoval více pozornosti. Zbýlých 18 % českých žáků mělo ukrajinského spolužáka, kterému napomáhal asistent pedagoga. I přes přítomnost asistenta byla podle nich pozornost učitele ovlivněna a nebyla rozdělena rovnoměrně.

5.5.3 Dotazník pro ukrajinské žáky

V této podkapitole budou uvedeny výsledky třetí části výzkumného šetření. Respondenty byli žáci druhého stupně základních škol pocházející z Ukrajiny. Na tento dotazník odpovídalo celkem 54 respondentů. Odpovědi na jednotlivé otázky budou podrobně popsány pomocí grafů a komentářů k jednotlivým dotazům. Na 8 otázek bylo možné odpovědět otevřeně, zbylé 2 dotazy byly uzavřené s možností výběru (ano X ne). Respondenti odpovídali na otázky dobrovolně, žádný z dotazů nebyl povinný. Všech 54 respondentů odpovědělo na 10 položených otázek. Otázky byly kladeny v českém, ukrajinském a ruském jazyce.

Otázka č. 1: Byl(a) jste sám/sama cizí národnosti přicházející do kolektivu?

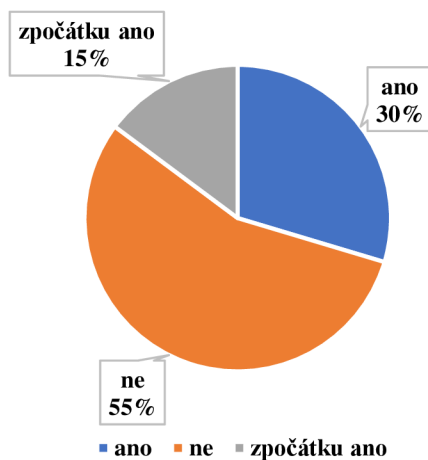
Graf č. 3.1



Z šetření vyplývá, že více jak polovina, přesněji 36 (67 %) žáků ze zkoumaného vzorku 54 žáků, vstupovala do kolektivu na české základní škole spolu s dalšími žáky z ciziny. V případě tohoto zkoumaného vzorku se jednalo pouze o žáky z Ukrajiny.

Otázka č. 2: Bylo pro vás těžké stát se součástí kolektivu v české škole?

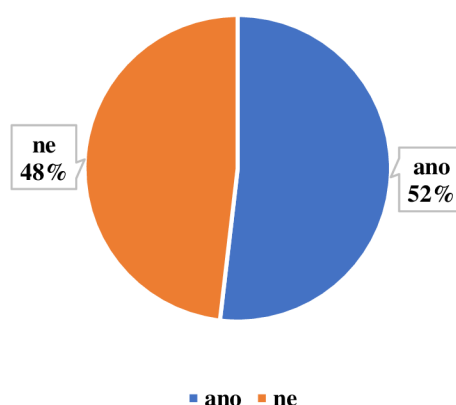
Graf č. 3.2



Pro více jak polovinu (55 %) zúčastněných respondentů nepředstavovalo začlenění do školního kolektivu v České republice problém. Pro 30 % z ukrajinských žáků zapojených do výzkumu byl vstup do nového kolektivu a cizího kulturního prostředí náročný. Celkem 15 % pak tvoří žáci, pro které bylo začleňování se do kolektivu náročné pouze krátce po jejich příchodu, kdy se museli vyrovnat s jazykovou bariérou, kulturními odlišnostmi, zvyknout si na jiný školský systém a vyřešit organizační záležitosti (dojíždění do školy, navštěvování školní družiny apod.)

Otázka č. 3: Cítil(a) jste se/cítíte se omezen(a) kvůli rozdílu vašeho mateřského jazyka a češtiny?

Graf č. 3.3

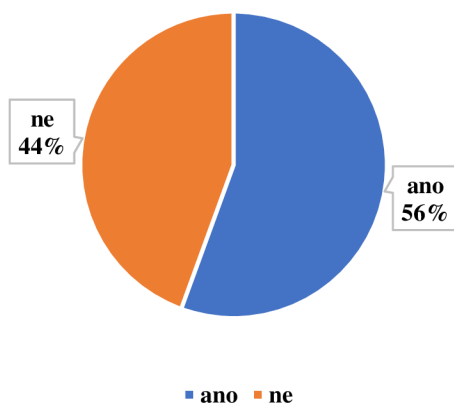


Jak již bylo zmíněno v teoretické části, odlišnost mateřského jazyka může hrát zásadní roli v procesu adaptace na cizí kulturu. Více jak polovina žáků (52 %), jejichž mateřským

jazykem je buď ukrajinština nebo ruština, pociťuje/pociťovala vliv jazykové bariéry jak ve škole, tak i v běžném životě. Pro 48 % respondentů pak rozdíl mezi českým jazykem a jejich mateřštinou nepředstavuje překážku a v případě nepochopení českým výrazům jim nedělá problém vyhledat správný význam slova nebo slovního spojení.

Otázka č. 4: Byla vám na vašich nových školách zprostředkována výuka českého jazyka?

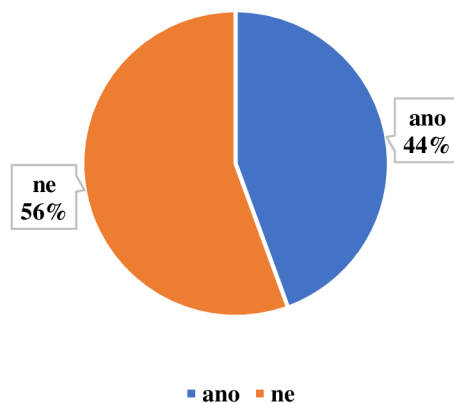
Graf č. 3.4



Důležitou roli v procesu začleňování ukrajinských žáků do českých školních kolektivů hraje výuka českého jazyka jako jazyka cizího. Celkem 56 %, tedy 30 z 54 ukrajinských žáků českých základních škol odpovědělo, že jim byly poskytnuty jak skupinové lekce nebo i individuální výuka českého jazyka. Z grafu vyplývá, že 44 % respondentů nebyla poskytnuta jakákoli jiná možnost učit se český jazyk než pouze v hodinách českého jazyka. Někteří z těchto žáků ke svým odpovědím dodávají komentář, že si museli doučování českého jazyka sehnat sami, navštěvovali mimoškolní kurzy, nebo využívali a doposud využívají online zdrojů a překladačů.

Otázka č. 5: Navštěvoval(a) jste kurzy českého jazyka organizované mimoškolně?

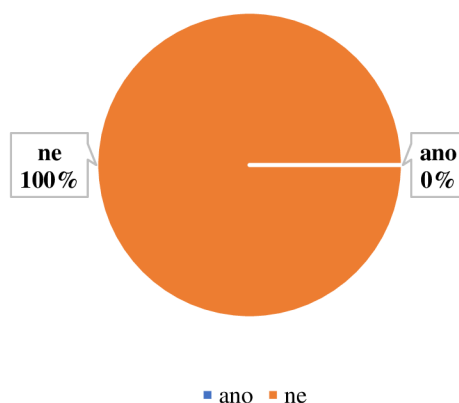
Graf č. 3.5



Odpovědi na pátou otázku a jejich grafický souhrn vyplývají z otázky předešlé. Větší počet respondentů, tedy 56 %, nenavštěvovalo doplňkové mimoškolní kurzy českého jazyka, jelikož jim byly lekce českého jazyka jako cizího poskytovány školou. Celkem 44 % respondentů navštěvovalo nebo navštěvuje mimoškolní kurzy českého jazyka jako cizího.

Otázka č. 6: Komplikuje vám online vzdělávání na ukrajinské škole integraci?

Graf č. 3.6

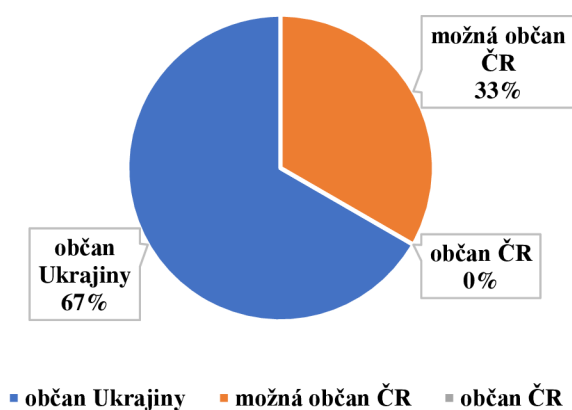


Nově příchozí ukrajinské rodiny byly povinny zapsat své děti do českých škol, avšak někteří z rodičů počítali se svým návratem zpět na Ukrajinu. Pro žáky, kteří se chtěli dále vzdělávat na ukrajinských školách, byla otevřena možnost dálkového online vzdělávání. Mnozí z ukrajinských žáků tedy absolvují prezenční výuku v české škole a po příchodu domů se na dálku vzdělávají ve škole ukrajinské. Pro 100 % respondentů ale odpolední

online výuka neznamena komplikace. V bližším komentáři svých odpovědí někteří z ukrajinských žáků uvedli, že je pro ně vzdělávání v ukrajinské škole časově náročné, ale nepovažují jej za překážku, která by jim stála v cestě při integraci do školního kolektivu v České republice. Někteří z žáků již dokonce online studium ukončili a vzdělávají se pouze v české škole.

Otázka č. 7: Budete o sobě do budoucna přemýšlet jako o občanech ČR nebo Ukrajiny? Popřípadě se již cítíte jako občané ČR?

Graf č. 3.7



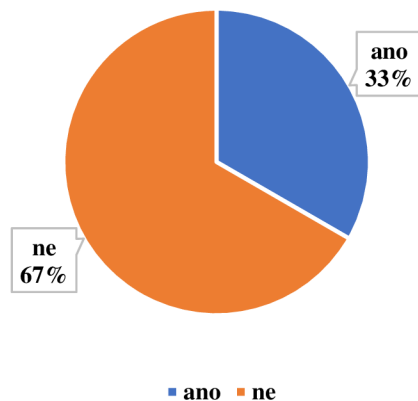
Z grafu vyplývá, že více jak 67 % ukrajinských žáků zapojených do výzkumného šetření se považuje za občany Ukrajiny. Jeden z žáků svou odpověď komentuje takto:

„Budu se nacházet na území ČR, ale stejně se budu cítit jako Ukrajinec“.

Zbýlých 33 % respondentů se vyjádřilo, že by se „možná chtěli stát občany České republiky“. Někteří z nich by se chtěli vrátit na Ukrajinu, zatím si však nejsou jistí, zda to bude možné, tudíž stále uvažují o získání českého občanství.

Otázka č. 8: Účastníte se volnočasových aktivit/chodíte na kroužky společně s českými dětmi?

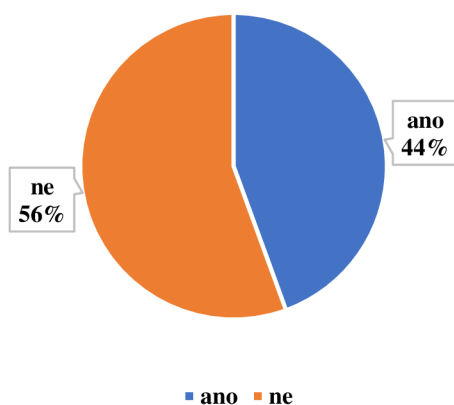
Graf č. 3.8



Z grafu je patrné, že 67 % ukrajinských žáků nenavštěvuje žádné mimoškolní kroužky nebo volnočasové aktivity s českými kolektivy. Zbýlých 33 % buď navštěvuje mimoškolní kroužky, nebo chodí do školní družiny. Respondenti, kteří se účastní kolektivních volnočasových aktivit, pociťují, že jim jejich členství ve více kolektivech, složených převážně z českých dětí, napomáhá k adaptaci na českou kulturu a pomáhá jim rychleji se učit český jazyk.

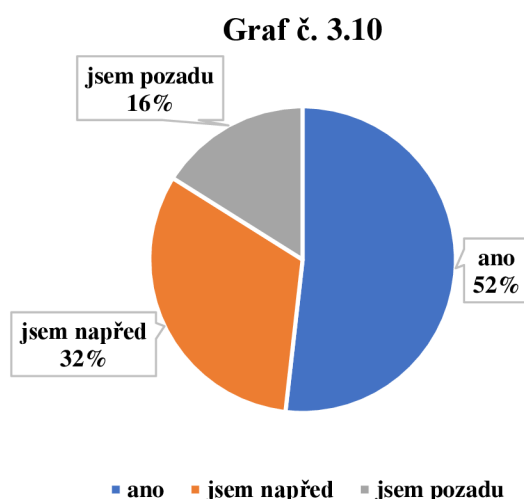
Otázka č. 9: Byla/je vám v hodinách odborně-vzdělávacích předmětů (dějepis, přírodopis, chemie...) poskytnuta individuální pomoc ze strany pedagoga, nebo asistenta?

Graf č. 3.9



Větší částí z 54 ukrajinských žáků zapojených do dotazníkového šetření, přesně 56 %, se nedostává/nedostalo individuální pomoci v hodinách odborně-vzdělávacích předmětů. Z celkem 30 žáků pouze jeden jediný svou odpověď dále okomentoval, a to tak, že by podporu pedagoga nebo asistenta uvítal, že ji potřebuje. Dalším 44 % žáků se individuální pomoci ze strany učitelů, asistentů a dalších pedagogických pracovníků dostává/dostalo. Jedná se/jednalo se buď o překlady zadání do jejich mateřského jazyka nebo o pomoc s překonáním jazykové bariéry (vysvětlování neznámých slov). Žáci se na českých základních školách setkali jak s českými, tak i s ukrajinskými asistenty.

Otázka č. 10: Odpovídají znalosti v odborně-vzdělávacích předmětech (dějepis, přírodopis, chemie...) úrovni znalostí vašich českých spolužáků?



Z grafu plyne, že více jak polovina žáků pocházejících z Ukrajiny považuje úroveň znalostí v odborně-vzdělávacích předmětech na Ukrajině a v České republice za srovnatelnou. Pro 32 % respondentů je dokonce látka na českých školách jednoduchá, nebo jsou oproti svým českým spolužákům napřed. Zbylých 16 % má pocit, že jejich znalosti neodpovídají úrovni znalostí jejich českých spolužáků a musí tedy některou látku probíranou v odborně-vzdělávacích předmětech dostudovávat.

5.6 Diskuse

V této kapitole budou shrnuty a diskutovány výsledky výzkumného dotazníkového šetření. Na dotazníky odpovědělo 102 učitelů nebo pedagogických pracovníků, 60 českých žáků základních škol v České republice a 54 ukrajinských žáků základních škol v České

republike, tedy celkem 216 respondentů. Výsledky vzhledem k počtu respondentů nezevšeobecňujeme.

Cílem tohoto výzkumného šetření byla schopnost adaptace ukrajinských žáků do českých základních škol a s ní spojené problémy a úroveň interkulturní komunikační kompetence na českých základních školách. Na základě výzkumných cílů byly již dříve stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jakou zkušenost mají učitelé a pedagogičtí pracovníci základních škol s výchovou a vzděláváním etnicky odlišných žáků?

2. Jak reagují na příchod žáků z odlišného kulturního prostředí do školního kolektivu čeští žáci?

3. Jak probíhá integrace ukrajinských žáků do školních kolektivů v České republice?

Pomocí výsledků dotazníkového šetření byly výzkumné otázky zodpovězeny.

5.6.1 Výzkumná otázka č. 1.: Jakou zkušenost mají učitelé a pedagogičtí pracovníci základních škol s výchovou a vzděláváním etnicky odlišných žáků?

Tato výzkumná otázka byla šetřena pomocí dotazníku pro učitele a pedagogické pracovníky (viz. 5.5.1). Obecně lze shrnout, že se 96 % z respondentů setkalo s žáky pocházejícími z cizího kulturního prostředí, a to především s žáky z Ukrajiny nebo Vietnamu. Vzhledem k nedávnému přílivu ukrajinských žáků do českých škol byla zkoumána připravenost učitelů a pedagogických pracovníků (z jejich subjektivního pohledu) na výuku a výchovu žáků z odlišného kulturního prostředí. Celkem 54 % učitelů se na práci s žáky cizinci cítilo připraveno. Pro práci s takovými žáky bylo vydáno množství metodických pokynů, které však 60 % respondentů považuje za (spíše) nedostatečné, z čehož vyplývá, že učitelé a pedagogičtí pracovníci při práci s žáky z ciziny čerpali buď z vlastních zkušeností a znalostí, nebo se řídili instinktivně. Ačkoli se respondenti cítili připraveni na práci s žáky z odlišného kulturního prostředí, 48 % z nich uvedlo, že před migrační vlnou v roce 2022 s cizinci nepracovalo.

Učitelé by měli být ze své pozice schopni pozorovat a napomáhat dobrým vztahům v třídním kolektivu. Celkem 55 % respondentů zpozorovalo ve svém kolektivu problémy způsobené začleňováním žáků z ciziny, a to problémy kázeňské, vznik jazykové bariéry nebo vyčlenění žáků z kolektivu. Ačkoli v interkulturní komunikaci učitelé pozorovali šumy, dokázali si s nimi poradit. Podle šetření využívalo 53 % respondentů pro komunikaci s žáky z cizího kulturního prostředí cizí jazyky, a to především ruštinu, méně pak angličtinu.

Důležitou součástí práce učitele je komunikace s rodiči. Komunikace pedagogů s rodiči žáků z odlišného kulturního prostředí probíhala podle 83 % respondentů otevřeně a rodiče s nimi spolupracovali. Celkem 43 % respondentů uvedlo, že otevřená spolupráci rodičů a školy nebránily ani komunikační šumy.

Z výsledků je možné usoudit, že ačkoli téměř polovina pedagogů zúčastněných v dotazníkovém šetření neměla s žáky z cizího kulturního prostředí předešlou zkušenost, a dokonce více jak polovině respondentů (dle jejich subjektivního názoru) nebyly poskytnuty dostačující metodické pokyny, vypořádali se ve většině z případů jak s jazykovou bariérou, tak i s dalšími překážkami ohrožujícími proces interkulturní komunikace úspěšně. Díky přílivu ukrajinských žáků do českých škol, více jak polovina pedagogů zapojených do výzkumu, rozšířila svou pracovní zkušenost o práci s žáky cizinci. Slovy amerického spisovatele Jacka Kerouaca:

„Nejlepším učitelem je zkušenost a ne něčí zkraslený pohled.“ (Citáty slavných osobností, 2024)

5.6.2 Výzkumná otázka č. 2: Jak reagují na příchod žáků z odlišného kulturního prostředí do školního kolektivu čeští žáci?

Druhá z výzkumných otázek byla šetřena pomocí dotazníku pro české žáky základních škol (viz. 5.5.2). Všichni čeští žáci zapojení do výzkumu se ve škole setkali se spolužáky pocházejícími z Ukrajiny. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že se celkem 70 % respondentů adaptovalo na změnu v kolektivu spojenou s příchodem spolužáků z ciziny velmi rychle, a to do jednoho měsíce. Téměř polovina českých žáků využívala při interkulturní komunikaci se svými spolužáky ze zahraničí anglický jazyk.

Pro funkci třídního kolektivu je důležitá komunikace mezi jeho členy, tedy mezi spolužáky a mezi žáky a třídním učitelem. Většina českých žáků (70 %) uvedla, že ke kontaktu ve škole mezi nimi a jejich ukrajinskými spolužáky docházelo alespoň občasně, v mnohých případech i každodenně. Celkem 80 % respondentů se stýkalo se svými ukrajinskými spolužáky i mimo školu a udržovalo s nimi stálé vztahy.

V případě, že se do kolektivu zapojuje více žáků z ciziny, může dojít k jejich shlukování do skupin (diaspor). Podle 13 % českých žáků zapojených do výzkumného šetření k tomuto jevu docházelo. Naopak podle 87 % respondentů se ukrajínští žáci plně zapojili do kolektivu a část z nich udržovala bližší vztahy spíše s českými spolužáky. Z výsledků výzkumu vyplývá, že 42 % českých žáků pozorovalo změnu, nebo dokonce i narušení běžného chodu v jejich

třídním kolektivu, spojenou s příchodem žáků z ciziny. Většina z těchto žáků uvedla, že se jednalo pouze o změnu krátkodobou a chod třídního kolektivu se vrátil k normálu. Rozdíl pozorovali především ve vztazích mezi spolužáky. Ostatní respondenti odpověděli, že se fungování třídního kolektivu s příchodem ukrajinských spolužáků nezměnilo.

Lze tedy shrnout, že byl příchod spolužáků z ciziny pro velké množství žáků českých základních škol novou zkušeností. Většina z respondentů se na změnu v kolektivu rychle adaptovala a navázala vztahy s nově příchozími spolužáky. V procesu interkulturní komunikace se ve většině případů podařilo překonat jazykovou bariéru.

5.6.3 Výzkumná otázka č. 3: Jak probíhá integrace ukrajinských žáků do školních kolektivů v České republice?

Třetí z výzkumných otázek byla šetřena pomocí dotazníku pro ukrajinské žáky českých základních škol (viz 5.5.3). Obecně lze shrnout, že větší část ukrajinských žáků vstupovala do nového třídního kolektivu spolu s dalšími žáky z ciziny. I přes tento fakt bylo pro 45 % z nich začlenění se do kolektivu v české základní škole (zpočátku) náročné. Celkem 52 % nově příchozích ukrajinských žáků se cítilo omezeno rozdílem jejich mateřského jazyka (ukrajinštiny nebo ruštiny) a jazyka českého. Často tak mezi nimi a jejich českými spolužáky vznikala jazyková bariéra. K jejímu překročení ukrajinským žákům v 56 % napomáhala výuka českého jazyka jako cizího zprostředkovaná jejich školou. Další část respondentů, tedy 44 %, navštěvovala kurzy českého jazyka mimoškolně.

Při tvoření dotazníku bylo předpokládáno, že adaptaci ukrajinských žáků ovlivňuje také online vyučování na ukrajinských školách. Všech 54 respondentů (100 %) ale uvedlo, že pro ně online vzdělávání na ukrajinských školách neznamena žádnou komplikaci.

Dalším důležitým faktem spojeným s asimilací na české kulturní prostředí je to, za občany které země (Česká republika X Ukrajina) se ukrajinští žáci považují a do budoucna budou považovat. Celkem 67 % z nich uvedlo, že jsou a nadále budou občany Ukrajiny. O žádosti o české občanství uvažuje 33 % z nich.

5.6.4 Závěrečný komentář

Při vyhodnocování výsledků výzkumného šetření vyvstalo množství zajímavých otázek. Jak přesně probíhá příprava budoucích pedagogických pracovníků v oblasti interkulturní komunikační kompetence? Jsou pedagogičtí pracovníci obeznámeni s existencí interkulturní komunikační kompetence? Co ovlivňuje reakce žáků z majoritní skupiny na

příchod žáků minoritních? Jaké konkrétní faktory ovlivňují proces asimilace žáků cizinců na české kulturní prostředí?

Pro zodpovězení zmíněných otázek by bylo zapotřebí provedení dalších výzkumných šetření. Tématy těchto šetření by byla příprava budoucích pedagogických pracovníků na práci s žáky cizinci, proces asimilace žáků cizinců nebo proces akceptace žáků třídním kolektivem.

Závěr

V dnešním globalizovaném světě není možné spoléhat se pouze na komunikační kompetenci v rodném jazyce, což platí jak pro dospělé jedince, tak i pro žáky. Žáci českých základních škol se povinně učí dvěma cizím jazykům, a to angličtině a dalšímu jazyku podle výběru (nejčastěji se jedná o němčinu, ruštinu, francouzštinu nebo španělštinu). Znalost cizích jazyků je však při interakci s jedinci pocházejícími z cizího kulturního prostředí nedostačující. Dalším z důležitých faktorů interkulturní komunikace je uvědomění si kulturních rozdílů. Jestliže spojíme zmíněnou komunikační kompetenci s uvědoměním si kulturních odlišností, tedy interkulturní kompetencí, vznikne interkulturní komunikační kompetence. Tato kompetence se zaměřuje na úspěšnou komunikaci s nositelem cizí kultury.

Cílem diplomové práce bylo seznámení se s fenoménem interkulturní komunikační kompetence a vyhodnocení její úrovně na českých základních školách. V teoretické části práce byly vysvětleny pojmy úzce související s interkulturní komunikační kompetencí, a to kultura, komunikace a kompetence. Dále byla popsána samotná interkulturní komunikační kompetence, její rozvoj a metody rozvoje, hodnocení a didaktické aspekty. Zároveň byly také uvedeny modely interkulturní komunikační kompetence a jejich příklady. Důležitou součástí práce tvoří vymezení rozdílu mezi pojmy interkulturní a multikulturní a mezi interkulturní a multikulturní výchovou a vzděláváním.

Vzhledem k masivnímu přílivu ukrajinských žáků do českých základních škol v roce 2022 byly za cíle praktické části, tedy výzkumného šetření, zvoleny interkulturní komunikační kompetence na českých základních školách, integrace žáků cizinců do třídních kolektivů a asimilace žáků cizinců do českého kulturního prostředí. Šetření bylo provedeno pomocí tří dotazníků a zaměřovalo se na tři cílové skupiny – české pedagogické pracovníky, české žáky základních škol a ukrajinské žáky základních škol. Výzkum prokázal, že je proces integrace cizích žáků do kolektivů velice individuální a ovlivňují jej především jazykové rozdíly. Rozvoji interkulturní komunikační kompetence nenapomáhají nedostatečné metodické pokyny pro pedagogické pracovníky a malá zkušenost pedagogů s prací v interkulturním prostředí.

Rozvoj interkulturní komunikační kompetence je důležitým předpokladem pro úspěšnou komunikaci s cizinci nejen ve školním prostředí. Tato diplomová práce dokazuje existenci základu pro rozvoj interkulturní komunikační kompetence v oblasti vzdělávání. Interkulturní komunikační kompetence by měla být začleňována do výuky nejen na základních

školách a neměla by být součástí pouze výuky jazyků, nýbrž by měla být zahrnuta v některém z průřezových témat.

Zdroje literatury

[1] KOSTKOVÁ, Klára. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6035-7.

[2] POPELKOVÁ, Lucie. *Interkulturní kompetence a jejich rozvoj*. Online, Diplomová práce, vedoucí PhDr. Renata Kocianová, PhD. Praha: UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, 2010. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/33630/DPTX_2010_1__0_254448_0_95075.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 2024-04-11].

[3] JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.

[4] MORÁVKOVÁ, Bc. Hana. *SROVNÁNÍ KULTURNÍCH HODNOT VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ NA ZÁKLADĚ HOFSTEDEHO DIMENZÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH (ČESKU, SLOVENSKU A RAKOUSKU)*. Online, Diplomová práce, vedoucí doc. RNDr. Dušan Drbohlav, CSc. Praha: UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, 2011. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/49676/120052428.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [cit. 2024-04-11].

[5] *The 6-D model of national culture*. Online. GEERT HOFSTEDE. 2024. Dostupné z: <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>. [cit. 2024-04-11].

[6] NIKLESOVÁ, Dana. Charakteristika, cíle a problémy interkulturní komunikace. Online. *Acta Oeconomica Pragensia*. 2006, roč. 14, č. 4, s. 63-68. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/f156/6db7e534b2fdc658a99e9850a0b15ee946eb.pdf>. [cit. 2024-04-11].

[7] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Pedagogika (ISV). Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

[8] POLÁŠKOVÁ, Bc. Kristýna. *Interkulturní komunikace a multikulturní výchova*. Online, Diplomová práce, vedoucí PhDr. Martin Soukup, Ph.D. Praha: PRAŽSKÁ VYSOKÁ ŠKOLA PSYCHOSOCIÁLNÍCH STUDIÍ, 2012. Dostupné z: https://www.pvpsps.cz/data/2016/12/16/12/polaskova_kristyna_bc_-_2012.pdf. [cit. 2024-04-11].

[9] ZERZOVÁ, Jana. 978-80-210-6824-7. Online. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6824-7. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/nakladatelstvi/publikace/210-6824/210-6824-ebook.pdf>. [cit. 2024-04-11].

[10] ВОЛКОВА, Анастасия Алексеевна. Философское понимание диалога культур в концепциях М. М. Бахтина и В. С. Библера: сравнительный анализ. Online. *Logos et Praxis*. 2019, roč. 2019, č. 18, s. 108-117. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskoe-ponimanie-dialoga-kultur-v-kontseptsyah-m-m-bahtina-i-v-s-biblera-sravnitelnyy-analiz/viewer>. [cit. 2024-04-11].

[11] STUKALOVA, Ol'ga Vadimovna. Михаил Бахтин о "бытии в культуре" и его смысле. Online. *Opera Slavica*. 2010, roč. XX, č. 3, s. 18-25. ISSN ISSN 1211-7676. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/116825.pdf>. [cit. 2024-04-15].

[12] HRUBOŠOVÁ, Lucie. *Komunikace pro praxi*. Günther. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2011. ISBN isbn978-80-244-3024-9.

[13] MORGENSTERNOVÁ, Monika; ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

[14] SUCHÁNKOVÁ A KOL., Hana. *MULTIKULTURNĚ V TEORII I PRAXI*. Online. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-618-3. Dostupné z: http://neft.ujep.cz/sites/default/files/multikulture_v_theorii_i_praxi.pdf#page=35. [cit. 2024-04-15].

[15] NOVÝ, Ivan a SCHROLL-MACHL, Sylvia. *Interkulturní komunikace: Češi a Němci*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-298-7

[16] JÁNOŠOVÁ, P. *Studijní text Janošová, P. Základy sociální psychologie*. Online. TURBO. 2024. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=5969&chapterid=6253>. [cit. 2024-04-11].

[17] SOCIÁLNÍ PERCEPCE. Online. In: *Studijní materiály*. 2020, nestránkováno. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fvp/zima2020/UPPVUK092/um/4._SOCIALNI_INTERAKCE.pdf. [cit. 2024-04-11].

[18] ULIČNÁ, Klára. O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence. Online. *Pedagogická orientace*. 2016, roč. 26, č. 1, s. 76–94. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5230/4326>. [cit. 2024-04-11].

[19] KOSTKOVÁ, Klára. Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. Online. *ORBIS SCHOLAE*. 2013, roč. 7, č. 1, s. 29-47. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4985/OS_1_2013_final_03_Kostkova.pdf. [cit. 2024-04-11].

[20] KAPLANOVÁ, Veronika. VYUŽITÍ INTERNETU PRO FORMOVÁNÍ INTERKULTURNÍ KOMPETENCE PŘI VÝUCE RUSKÉHO JAZYKA. Online. *DIDAKTICKÉ STUDIE*. 2013, roč. 5, č. 1, s. 76-84. ISSN 1804-1221. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2014/02/Didaktick%C3%A9-studie-ro%C4%8D.-5-%C4%8D.-1-monotematick%C3%A9-%C4%8D%C3%ADslo-Jazykov%C3%A1-v%C3%BDchova-ve-%C5%A1kole-21.-stolet%C3%AD.pdf#page=76>. [cit. 2024-04-11].

[21] Kolektiv autorů. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2*. Online. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. ISBN 978-80-261-0764-4. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/29324/1/Rozv%C3%ADjen%C3%AD%202.pdf>. [cit. 2024-04-11].

[22] *Zákon č. 561/2004 Sb.* Online. ZÁKONY PRO LIDI. 2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>. [cit. 2024-04-11].

[23] DELALANDE, Hana. Interkulturní komunikační kompetence v evropských a českých dokumentech a příručkách. Online. In: *PROFILINGUA*. Plzeň, 2018. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/31243/1/Delalande.pdf>. [cit. 2024-04-11].

[24] NAKLÁDALOVÁ, Pavlína. INTERKULTURNÍ KOMPETENCE V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ: ANALÝZA SOUČASNÉ NABÍDKY STUDIJNÍCH DISCIPLÍN. Online. Nestránkováno. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Pavlina-Castkova/publication/235641112_INTERCULTURAL_COMPETENCE_IN_TEACHERS_EDUCATION_ANALYSIS_OF_CURRENT_STUDY_DISCIPLINES/links/0fcfd5123675001

fd1000000/INTERCULTURAL-COMPETENCE-IN-TEACHERS-EDUCATION-ANALYSIS-OF-CURRENT-STUDY-DISCIPLINES. [cit. 2024-04-11].

[25] *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Online. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2014. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf. [cit. 2024-04-11]

[26] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů? Online. *Pedagogická orientace*. 2009, č. 3, s. 121-127. Dostupné z: <file:///C:/Users/juban/Downloads/1264-Text%20%C4%8D1%C3%A1nku-1145-1-10-20140605.pdf>. [cit. 2024-04-11].

[27] KUBIŠTOVÁ, Bc. Markéta. *Interkulturní vzdělávání a jeho role v globální společnosti*. Online, Diplomová práce, vedoucí Doc. Dr. Milan Beneš. Praha: UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, 2010. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/25838/DPTX_2009_1_11210_ASZK10001_145061_0_82590.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 2024-04-11].

[28] KLIMEŠOVÁ, Bc. Jitka. *Multikulturní výchova v čítankách pro 2. stupeň ZŠ*. Online, Diplomová práce, vedoucí Mgr. Jitka Zítková, Ph.D. Brno: MASARYKOVA UNIVERZITA, 2011. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/mabvo/Multikulturni_vychova_v_citankach_pro_2._stupen_ZS.doc. [cit. 2024-04-11].

[29] KOCOUREK, Mgr. Jiří. *Vzdělávání o interkulturním setkávání*. Online. Inkluzivní škola.cz. 2024. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vzdelavani_o_interkulturnim_setkavani.pdf. [cit. 2024-04-11].

[30] KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2023*. Online. Edu.cz. 2024. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-04-11].

[31] *Jack Kerouac citát*. Online. Citáty slavných osobností. 2024. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/2089103-jack-kerouac-nejlepsim-ucitelem-je-zkusenost-a-ne-neci-zkreslen/>. [cit. 2024-04-24].

Zdroje ilustračního materiálu

[1] KOSTKOVÁ, Klára. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6035-7.

[2] BLÁHOVÁ, Mgr. Ilona. *Sociální percepce a sociální učení*. Online. 2012. In: Třetí zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická, České Budějovice, Husova 3. 2023. Dostupné z: https://www.szscb.cz/UserFiles/uploads/2016/09/vy_32_inovace_ps7-bl-07.pdf. [cit. 2024-04-11].

[3] KOSTKOVÁ, Klára. Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. Online. *ORBIS SCHOLAE*. 2013, roč. 7, č. 1, s. 29-47. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4985/OS_1_2013_final_03_Kostkova.pdf. [cit. 2024-04-11].

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele a pedagogické pracovníky	II
Příloha č. 2: Dotazník pro české žáky	IV
Příloha č. 3: Dotazník pro ukrajinské žáky	VI

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele a pedagogické pracovníky

Jestliže jste se potkali s žáky z cizího kulturního prostředí, jaké národnosti byli?

Text dlouhé odpovědi

Cítili jste se připraveni na práci s žáky z odlišného kulturního prostředí?

Text dlouhé odpovědi

Měli jste dostačující metodické pokyny, jak s žáky z cizího kulturního prostředí pracovat?

Text dlouhé odpovědi

Byli jste zvyklí s cizinci pracovat již dříve?

Text dlouhé odpovědi

Adaptovali se žáci, se kterými jste se setkali, na české kulturní prostředí?

Text dlouhé odpovědi

Vznikaly v adaptaci žáků cizinců do kolektivů nějaké problémy? Popřípadě, prosím, uveďte jaké.

Text dlouhé odpovědi

Byli rodiče žáků cizinců otevřeni komunikaci se školou? Jak komunikace probíhala? (otevřená vůči škole, nespolupracující rodiče, komunikační šumy...)

Text dlouhé odpovědi

Byla/je na vaší škole vyučována čeština pro ukrajinské žáky? Jak výuka probíhala/probíhá?

Text dlouhé odpovědi

Zajistila škola pro ukrajinské děti asistenty? Pokud ano, byli asistenti ukrajinské národnosti? Kolik asistentů aktuálně ve vaší škole je?

Text dlouhé odpovědi

Pokud jste neměli k dispozici ukrajinského asistenta, jak jste překonávali jazykovou bariéru?

Text dlouhé odpovědi

Příloha č. 2: Dotazník pro české žáky

Setkali jste se se spolužáky z ciziny? Odkud pocházeli?

Text stručné odpovědi

⋮

Jak dlouho vám trvalo zvyknout si na přítomnost žáků z ciziny ve vašem kolektivu?

Text dlouhé odpovědi

Jak probíhalo začleňování spolužáků z ciziny do kolektivu? (jakým jazykem jste spolu ze začátku komunikovali, jejich ochota komunikovat...)

Text dlouhé odpovědi

Snažili se spolužáci z ciziny být s vámi v kontaktu, nebo se vám vyhýbali? (Jak často s vámi komunikovali?)

Text dlouhé odpovědi

Udržujete se spolužáky z ciziny stálé vztahy, nebo komunikace mezi vámi probíhá výhradně ve škole?

Text dlouhé odpovědi

Pozorujete mezi spolužáky z ciziny shlukování do diaspor (skupinek), nebo se plně integrovali do vašeho kolektivu?

Text dlouhé odpovědi

Narušil příchod spolužáků z Ukrajiny běžný chod ve vašem třídním kolektivu?

Text dlouhé odpovědi

Pokud ano, jakým způsobem se dění v třídním kolektivu změnilo?

Text dlouhé odpovědi

⋮

Odpovídají znalosti v odborně-vzdělávacích (dějepis, přírodopis, chemie...) předmětech úrovni znalostí vašich ukrajinských spolužáků?

Text dlouhé odpovědi

Pokud se ve vašem kolektivu nachází ukrajinský spolužák, má svého asistenta? Pokud ne, ovlivňuje jeho přítomnost množství pozornosti, která je vám ve výuce udělována učitelem?

Text dlouhé odpovědi

Пříloha č. 3: Dotazník pro ukrajinské žáky

Byl(a) jsi sám/sama cizí národnosti přicházející do kolektivu?

Ти був/ла єдиний/єдина в кого була інша національність в шкільному колективі?

Был(а) ли ты одиноким/одинокой иностранной национальности, присоединяющимся/ присоединяющейся к коллективу?

Ano

Ne

Bylo pro tebe těžké stát se částí kolektivu v české škole?

Тобі було важко стати частиною колективу в чеській школі?

Было ли для тебя трудно стать частью коллектива в чешской школе?

Text dlouhé odpovědi

Cítil(a) jsi se/cítíš se omezen(a) kvůli rozdílu vašeho mateřského jazyka a češtiny?

Ти відчував/ла обмеження через різницю між твоєю рідною мовою та чеською мовою?

Чувствовал(а) ли ты себя ограниченным(ой) из-за различия между твоим родным языком и чешским?

Text dlouhé odpovědi

⋮

Byla vám na vašich nových školách zprostředkována výuka českého jazyka?

У тебе була можливість вивчати чеську мову в твоїй новій школі?

Получал(а) ли ты на своих новых школах обучение чешскому языку?

Ano

Ne

Navštěvoval(a) jsi kurzy českého jazyka organizované mimoškolně? Pokud ano, o jaké kurzy se jednalo?

Ти мав/ла змогу відвідувати позашкільні курси чеської мови?

Посещал(а) ли ты курсы чешского языка, организованные вне школы?

Text dlouhé odpovědi

Komplikuje vám online vzdělávání na ukrajinské škole integraci? Jak?

Чи є онлайн-навчання в українській школі для тебе перешкодою для інтеграції?

Усложняет ли для тебя онлайн-обучение в украинской школе интеграцию?

Text dlouhé odpovědi

Budete o sobě do budoucna přemýšlet jako o občanech ČR nebo Ukrajiny? Popřípadě se již cítíte jako občané ČR?

У майбутньому ти бачиш себе громадянином Чехії чи України? Ти вже відчуваєш себе громадянином Чехії?

Будешь ли ты о себе в будущем думать как о гражданине ЧР или Украины? Или уже чувствуешь себя гражданином ЧР?

Text dlouhé odpovědi

Účastníte se volnočasových aktivit/chodíte na kroužky společně s českými dětmi? Jestliže ano, pomáhají ti mimoškolní aktivity s češtinou a s adaptací na českou kulturu?

Ти береш участь у позаурочних заходах/відвідуєш гуртки разом з чеськими дітьми? Якщо так, чи допомагають тобі позаурочні заняття з вивченням чеської мови та адаптацією до чеської культури?

Участвуешь ли ты во внеурочных мероприятиях/ходишь ли на кружки вместе с чешскими детьми? Если да, помогают ли тебе внеурочные занятия с чешским языком и адаптацией к чешской культуре?

Text dlouhé odpovědi

Byla/je vám v hodinách odborně-vzdělávacích předmětů (dějepis, přírodopis, chemie...) poskytnuta individuální pomoc ze strany pedagoga, nebo asistenta? Jedná se o česky, nebo ukrajinsky mluvícího asistenta?

Ти отримував/ла індивідуальну допомогу в годинах професійно-освітніх предметів (історія, природознавство, хімія...) від вчителя або асистента? Це був асистент, який говорив чеською чи українською мовами?

Получал(а) ли ты на уроках профессионально-образовательных предметов (история, естествознание, химия...) индивидуальную помощь от педагога или ассистента? Был ли это ассистент говорящий на чешском или украинском языке?

Text dlouhé odpovědi

Odpovídají znalosti v odborně-vzdělávacích (dějepis, přírodopis, chemie...) předmětech úrovni znalostí vašich českých spolužáků?

Чи відповідають твої знання в професійно-освітніх предметах (історія, природознавство, хімія...) рівню знань твоїх чеських однокласників?

Соответствуют ли знания в профессионально-образовательных предметах (история, естествознание, химия...) уровню знаний твоих чешских одноклассников?

Text dlouhé odpovědi

Příložené dotazníky byly vytvořeny pomocí platformy Google Forms.