

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

**Multikulturní výchova v praxi:**

**Vliv zahraničního studenta na postoje a kompetence žáků a učitelů ve třídě**

**Diplomová práce**

Autor: Bc. Martina Gilarová

Studijní program: N7507 - Specializace v pedagogice

Studijní obor: K-NPE Sociální pedagogika

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

**Univerzita Hradec Králové**  
Pedagogická fakulta

**Zadání diplomové práce**

**Autor:** Bc. Martina Gilarová

Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Název závěrečné práce:** **Multikulturní výchova v praxi: Vliv zahraničního studenta na postoje a kompetence žáků a učitelů ve třídě**

Název závěrečné práce AJ: Multicultural education in practice: The impact of foreign student on attitudes and competencies of students and teachers in the class.

**Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Práce je zaměřena na analýzu faktorů multikulturního vzdělávání studentů a učitelů dvou vybraných gymnázií v Hradci Králové. Obsahovým tématem jsou zejména klíčové kompetence a rozvoj žádoucích hodnot a postojů k multikulturní výchově. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění míry vnímaných postojů studentů k zahraničnímu studentovi ve třídě. Zda jsou rozdíly v postojích a kompetencích mezi studenty, kteří mají zahraničního studenta ve třídě a mezi těmi, kteří nemají zahraničního studenta ve třídě. K zjištění postojů budou využity tyto výzkumné metody: polostrukturované rozhovory s učiteli a koordinátory, dotazník na principu metody sémantického diferenciálu.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Konzultant:

Oponent:

Datum zadání závěrečné práce:

Datum odevzdání závěrečné práce:

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci *Multikulturní výchova v praxi: Vliv zahraničního studenta na postoje a kompetence žáků a učitelů ve třídě* vypracovala pod vedením vedoucího práce Ing. et Bc. Stanislava Michka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

Bc. Martina Gilarová

## **Poděkování**

Děkuji tímto Univerzitě Hradec Králové za umožnění studia a zvláště pak mému vedoucímu práce Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za projevenou pomoc, cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěl k vypracování mé diplomové práce. Dále velice děkuji mému manželovi a celé své rodině, přátelům a kamarádům, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

## **Anotace**

GILAROVÁ, Martina. *Multikulturní výchova v praxi: Vliv zahraničního studenta na postoje a kompetence žáků a učitelů ve třídě*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 76 s. Diplomová práce.

Práce je zaměřena na analýzu faktorů multikulturního vzdělávání studentů a učitelů dvou vybraných středních škol v Hradci Králové. Obsahovým tématem jsou zejména klíčové kompetence a rozvoj žádoucích hodnot a postojů k multikulturní výchově. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění míry vnímaných postojů studentů k zahraničnímu studentovi ve třídě. Zda jsou rozdíly v postojích a kompetencích mezi studenty, kteří hostí zahraničního studenta a mezi studenty, kteří jej nehostí. K zjištění postojů budou využity tyto výzkumné metody: polostrukturované rozhovory s učiteli a koordinátory, dotazník na principu metody sémantického diferenciálu a škálování.

**Klíčová slova:** Kultura, multikulturní výchova a vzdělávání, klíčové a interkulturní kompetence

## **Anotations**

GILAROVÁ, Martina. *Multicultural education in practice: The impact of foreign student on attitudes and competencies of students and teachers in the class*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 76 pp. Diploma Degree Thesis.

This thesis focused on factor analysis of multicultural education of students and teachers analysis at two secondary schools in the city of Hradec Králové. The content theme especially includes key competencies and development of desirable values and attitudes to multicultural education. The research survey shall be focused on finding out the extent of student's perceived attitudes of a student from a foreign country in their class, if there are different attitudes and competencies between the host-class students and other students. Following research methods were used in order to find out the attitudes: semi-structured interviews with teachers and coordinators, questionnaire based on the principle of semantic differentiation and scaling method.

Key Words: culture, multicultural education and learning, key and intercultural competencies

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	9
<b>1 KULTURA A MULTIKULTURA</b> .....	11
<b>2 VÝVOJOVÁ A INTERKULTURNÍ PSYCHOLOGIE</b> .....	15
2.1 Vývojová psychologie.....	16
2.2 Interkulturní psychologie .....	17
2.3 Stereotypy a předsudky .....	22
<b>3 ŠKOLSKÁ REFORMA A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> .....	24
3.1 Klíčové a interkulturní kompetence .....	27
<b>4 VÝMĚNNÉ POBYTY STUDENTŮ</b> .....	32
4.1 AFS mezikulturní programy .....	34
4.2 Mezinárodní výzkumy AFS .....	36
<b>5 SHRUTÍ TEORETICKÝCH POZNATKŮ</b> .....	38
<b>6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	39
6.1 Cíl výzkumu .....	39
6.2 Metody výzkumného šetření.....	41
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku .....	43
6.4 Realizace dotazníkového šetření.....	44
6.5 Vyhodnocení a interpretace průzkumného šetření.....	46
6.6 Shrnutí a diskuze.....	62
<b>ZÁVĚR</b> .....	67
<b>POUŽITÁ LITERATURA A JINÉ ZDROJE</b> .....	69
<b>SEZNAM VYSVĚTLIVEK A ZKRATEK</b> .....	73
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	74

<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>76</b>



## ÚVOD

*Poznej svět, poznej sám sebe.*

Dnešní doba je velmi pestrá a díky moderním technologiím a nevyrovnanosti světa dochází k prohlubování rozdílů a k bariérám v porozumění společnému světu. Stále více se nás dotýkají problémy evropského a globálního významu. Na mezinárodní úrovni je idea, že všichni lidé, bez ohledu na rasu, barvu pleti, či víru mají stejná práva. V USA založil tehdejší prezident Clinton Radu pro rasy a tím podpořil vybudování spravedlivého a rovného systému pro lidi různých kultur a ras. Vznikla tak spousta mezinárodních např. česko-amerických partnerství.

Česká republika proto také zavedla instituci pro lidská práva a poskytuje azyl a ochranu lidem z různých koutů světa. Ministerstvo školství a nevládní organizace vytvářejí nové programy a materiály pro studenty a občany, protože si uvědomují situace, které je potřeba řešit tj. předcházet problémům a konfliktům a akceptovat jinakost. České ziskové a neziskové organizace se stále více zapojují do mezinárodní spolupráce, a tím se zvyšuje potřeba interkulturních kompetencí jak na pracovištích, tak při mezinárodních jednáních. Doba, kdy pouze čeští obyvatelé odcházeli v naději za lepšími možnostmi za prací do zahraničí, je minulostí. V současnosti také Česká republika stále více přijímá etnické skupiny mluvící různými jazyky z exotických koutů světa, z jižní Asie až po Afriku a východní Evropu. Znamá migrace směřující od východu na západ stále existuje, je ale doplněna o nové formy stěhování se za prací i za vzděláním.

Málo se ví, že do České republiky každoročně přijíždí několik desítek středoškolských studentů z celého světa, aby zde strávili trimestr, semestr nebo rok na českých středních školách a žili v českých rodinách. Tito mladí lidé dobrovolně odjíždějí od svých rodin, přátel, pryč z důvěrně známého prostředí proto, aby poznali českou kulturu, českou zemi a naučili se český jazyk. A také proto, aby se osamostatnili a lépe poznali sami sebe. Práce s mladými lidmi, kteří se rozhodnou na čas žít v jiné zemi a s těmi, a s těmi, kdo jsou s nimi v průběhu jejich programu v každodenním kontaktu, pro mě skýtá příležitost propojit poznatky ze sociální oblasti s oblastí vzdělávání. Již před pár lety jsem se stala dobrovolnicí v mezinárodní neziskové vzdělávací organizaci, která má výměnné pobyty studentů a vzdělávání na

starosti. To je také důvod, proč se v této diplomové práci zabývám otázkou multikulturní výchovy v praxi a soužitím výměnného zahraničního studenta ve dvou vybraných středních školách v Hradci Králové.

**Cílem práce** je odpovědět na otázku: jak zahraniční student ovlivňuje postoje a kompetence žáků a učitelů ve třídě. Zjistit, zda jsou rozdíly v postojích a kompetencích mezi studenty, kteří mají zahraničního studenta ve třídě a mezi studenty, kteří jej nemají. Provést analýzu problematiky multikulturní výchovy mezi učiteli v těchto konkrétních školách. Pro zpracování výzkumné části této práce jsem si zvolila kvantitativně kvalitativní výzkum pomocí metod polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků na principu dvoufaktorového sémantického diferenciálu.

V první kapitole pojednávám o kultuře a multikultuře, protože mnohé vysvětluje. Ta je základem a zdrojem norem, hodnot, přesvědčení, tradic a rituálů, které jsou vytvářeny po celá staletí v průběhu společné existence. Ve druhé kapitole se zaměřuji na středoškolské studenty, protože vývojová psychologie nám odhaluje právě u mládeže ve věku mezi 15 - 18 lety, kdy, proč a jak se utvářejí jejich hodnoty a postoje k okolnímu světu vycházející převážně z rodiny, předsudků, stereotypů a nabytých zkušeností. Vycházím z interkulturní psychologie, ve které se odborníci zabývají např. národními kulturami a jejich rozdílnostmi nebo vysokým a nízkým komunikačním kontextem. Ve třetí kapitole se zabývám školní reformou a multikulturní výchovou (dále jen MKV), protože také škola se snaží o osobnostní rozvoj studentů a je prostředím, kde se o této problematice diskutuje a střetávají se zde názory z rodiny, ze společnosti apod. Poukazuji, jak je možné se naučit nebo dotvářet klíčové a interkulturní kompetence, které můžou vést k pochopení odlišností jiných kultur. Ve čtvrté kapitole, pro získání vhledu, představuji jednu mezinárodní vzdělávací dobrovolnickou organizaci, která se zabývá zprostředkováním středoškolských výměnných pobytů studentů. Prezentuji mezinárodní šetření, ve kterých výzkumníci projektů zkoumali např. zkušenosti mezikulturní výměny studentů nebo dopad multikulturní výměny po 25 letech od nástupu na program – zda se účastníci odlišují od svých vrstevníků, jestli měl na ně dlouhodobý pobyt v zahraničí vliv apod. V páté kapitole je shrnutí teoretických poznatků. V šesté kapitole předkládám výzkumné šetření, které se zabývá vytyčeným cílem. Následuje diskuze a závěr výzkumného šetření.

# 1 KULTURA A MULTIKULTURA

Již po staletí, od založení univerzit udržovali studenti i učitelé kontakty po celém světě a rozšiřovali si vědomosti a spolupráci mezinárodně, přes hranice kultur. Setkávání se a střetávání se s jinými kulturami je běžnou součástí našeho života a mezinárodní prvek našich aktivit se stal samozřejmostí ve všech oblastech pracovních, vzdělávacích nebo zájmových. Dnes žijeme v Evropě, a ta byla vždy v centru vývoje civilizace, revolucí, ale i válek a kolonializace. Tylor (2001) podotýká, že koloniální minulost je multikulturní otázka, tedy vnucování jedné kultury druhým z důvodu domnělé nadřazenosti. Díky tomu je ale dnes Evropa rozmanitá a neustále se nejen napříč ní, ale i mezi kontinenty cestuje a migruje.

Za **kulturu** se považuje vše, co vytváří lidská civilizace - materiální statky a duchovní výtvoř jako umění, náboženství, zvyky, právo, morálku aj. Z užšího pohledu se zde řadí i chování lidí určitého společenství tedy jeho zvyklosti, symboly, komunikace, jazyk skupiny, hodnoty, zkušenosti aj. Lidé si tvoří kulturu, ale zároveň jsou jí ovlivňováni po celý svůj život. Příslušníci jednotlivých kultur mohou tvořit samostatné skupiny, etnika. Pojem *etnikum* pochází z řečtiny a je odvozeno ze slova kmen, národ, příbuzenství založené na rodovém základě. Etnikum nebo také etnická skupina se vyznačuje svojí vlastní etnicitou. *Etnicita „vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu a orientaci“* (Velký sociologický slovník, 1990, s. 276). Postupným vývojem a shlukováním etnik v určitých oblastech vznikl *národ*, který definuje Velký sociologický slovník jako *„osobité a uvědomělé kulturní společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území“* (1990, s. 669).

Následkem dlouhodobého střetávání se s jinými kulturami, tím, že se kultura učíme, není vrozená, dochází k *akulturaci* tedy k procesu, v němž dochází ke kulturním změnám, přebírání jednotlivých prvků z jiné kultury nebo jejich vylučování a přetváření. Důraz je kladen na individualitu, mnohotvárnost, kterou je potřeba respektovat, a naučit se porozumět druhému, vyjít mu vstříc, najít společné řešení, ale dokázat být stále sám sebou. Mění se nejenom hranice či politické

uspořádání států, mění se celá společnost, naše zvyky i vnímání světa kolem nás. Je zřejmé, že takové změny v řadě lidí vyvolávají neklid, který způsobuje strach z neznámého.

Podle Nového a Schroll-Machl (2005, s. 11) se kultura „*projevuje v orientačním systému, který je pro národ, společnost, organizaci nebo skupinu typický. Tento systém je tvořen specifickými symboly a je v té které společnosti tradován, to znamená předáván z generace na generaci. Kultura ovlivňuje vnímání, myšlení, hodnoty a jednání všech příslušníků té které společnosti*“. Tak se vyvinuly jiné strategie přežití jiné formy řešení problémů a sociálních kontaktů.

Což vede k myšlence, zda je možné definovat **kulturní standardy**. Nový a Schroll-Machl (2005) se o to pokusili těmito body:

- Kulturní standardy jsou způsoby vnímání, myšlení, hodnocení a jednání, které většina příslušníků jedné určité kultury považuje za obvyklé, normální, typické a společensky závazné jak pro sebe, tak pro ostatní.
- Vlastní chování i chování druhých se těmito kulturními standardy řídí, reguluje a posuzuje.
- Kulturní standardy mají regulační funkci v široké oblasti různých situací a při jednání s různými lidmi.
- Individuální a pro skupinu specifický způsob užívání kulturních standardů k regulaci chování může variovat v rámci určité toleranční zóny. Chování, které se pohybuje za hranicemi této zóny, sociální prostředí odmítá a postihuje.

Těmito standardy nelze vystihnout a popsat celou kulturu, ale takto pomohou orientovat se v cizí kultuře a vysvětlit nečekané chování partnera a pochopit odlišné kulturní systémy. O největších kulturních rozdílech se hovoří ve třech oblastech a to v postoji lidí k času, v jejich postoji k přírodě a k ostatním lidem. Multikulturní soužití zde bylo odjakživa, jinakost byla normální. Na světě je více než šest tisíc kultur, a je dobře, že psychologie, sociologie, kulturní antropologie a kulturologie aj. stále hledají metody, jak tyto odlišnosti a podobnosti v praxi identifikovat a popisovat. Vlastní ideologie multikulturalismu vznikla v 60. letech v Kanadě, kde šlo

o politické sjednocení frankofonního a anglofonního obyvatelstva. Kanada v roce 1971 přijala multikulturalismus jako státní ideologii, kterou je dodnes. Z Wikipedie víme, že ve své podstatě *multikulturalismus* „označuje myšlenkový a politický směr (kulturní ideologie), který zastává stanovisko, že v jednom demokratickém státě mohou společně žít nejen jednotlivci, ale i skupiny s různou kulturou a zdůrazňuje prospěšnost kulturní rozmanitosti pro společnost a stát. Je živý v zemích, jejichž obyvatelé pocházejí z rozdílného kulturního prostředí a v některých z nich se uplatňuje i jako konkrétní politika státu. Cílem je politicky sjednotit všechny občany bez ohledu na jejich původ, rasu či přesvědčení“ Wikipedie, (2014 , [online], s.1).

Společenským cílem multikulturalismu je vědomé úsilí o vytvoření pluralitní společnosti zahrnující množství odlišných sociokulturních skupin, které je založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu a konstruktivní spolupráci. *Interkulturní vzdělávání a multikulturní výchova* – to jsou pojmy, které se nyní využívají velmi často, mnohdy mezi nimi není vidět žádný rozdíl. Pojem *interkulturní vzdělávání* je ale většinou vnímán v širším významu, než *multikulturní výchova*. O pojmu multikulturní výchova se hovoří v období po druhé světové válce, kdy vyvstaly otázky, jak se můžeme vypořádat s kulturní rozmanitostí? Otázky směřovaly k tomu, co musíme umět, abychom zvládli setkání s kulturní odlišností, která byla spojována především se zemí původu nebo etnickým původem. V oblasti konkrétní výchovné praxe pak vychází z principů, o kterých mluví např. autoři Hall či Hofstede. Ti se zabývali hlavně odlišnostmi kultur na teoretické a praktické úrovni a na základě interkulturních výzkumných šetření definovali některé kulturní dimenze. O zmíněných výzkumech se hovoří v kapitole interkulturní psychologie.

Na interkulturním semináři pro pedagogy bylo řečeno, že v současné době MKV vychází ze dvou principů. Jedním je koncept zaměřený na skupinové příslušnosti, nazývá se *kulturně-standardní*, který vychází z odlišnosti meziskupinového srovnávání. Druhý se nazývá *transkulturní přístup*, ten vnímá na prvním místě jednotlivce a jeho stereotypy a přemýšlí o příčinách a hranicích odlišností každého z nás (Interkulturní seminář pro pedagogy, 2010, [online], s. 11-12). Transkulturní přístup vnímá setkávání dvou individualit jako možnost pro sebezpoznání. Usiluje o zapojení většiny a menšiny do společného dialogu. Mnohem

více se zde jedná o vzájemný proces učení. Výhodou transkulturního přístupu je odklon od stereotypizace. Např. z hlediska prožitých historických zkušeností můžeme vyčlenit několik základních historických generací: poválečná generace, generace pražského jara, normalizační generace, generace sametové revoluce, transformační generace a posttransformační generace (Interkulturní seminář pro pedagogy, 2010, [online], s. 17). Každá z těchto generací měla pak své odlišné historické zkušenosti, které měli vliv na formování jejich charakteru a kulturní identity. V dnešním pohledu se zdají být podstatné tři aspekty těchto historických zkušeností: *vztah k moci a zkušenosti s ní* – jak k totalitní, tak i k posttotalitní; dále možnost *učinit* nějakou *multikulturní zkušenost* – spojenou například s cestováním, používáním cizích jazyků nebo i setkáním s rozmanitostí uvnitř země; a nakonec *zkušenost se vzdělávacím systémem* – ať již v roli pedagoga nebo žáka. V těchto třech aspektech se v rámci jedné školy od sebe mohou odlišovat jednotliví pedagogové. Odlišnosti jednotlivých kultur světa se promítají do vzájemné komunikace a spolupráce mnohem více než si myslíme.

## 2 VÝVOJOVÁ A INTERKULTURNÍ PSYCHOLOGIE

Člověk je sociální tvor, který si vytváří sociální vztahy pomocí třech prolínajících se stránek společenského styku: sociální komunikací, interpretací a percepce. V základní myšlence se vývojová psychologie zabývá problémem, v jakém poměru je vývoj určován zděděnými vlohami a vnějšími vlivy prostředí. Ví se, že vývoj je proces zrání - proces genových změn, vedoucí k určitému stavu vnitřní připravenosti k učení, který je stimulován vnějšími vlivy prostředí. Jedná se o kvantitativní a kvalitativní změny (váha, slovní zásoba, zájmy, dedukce aj.). Odehrává se na úrovni *biosociálního vývoje* – jedná se o tělesný vývoj a veškeré změny s ním spojené, *kognitivního vývoje* – zahrnuje psychické projevy, které mají vliv na poznávání, učení a myšlení jedince, *psychosociálního vývoje* – zahrnuje proměny osobnosti a mezilidských vztahů na základě sociokulturního prostředí a *emočního vývoje*, který zahrnuje proměny způsobu prožívání, zrání emocionality, mající vliv na utváření postojů, hodnot apod.

Wedlichová (2008) uvádí vývojová období podle Kurice, na prenatální, novorozenecké, batolecí, období předškolního věku, mladšího školního věku, pubescence, adolescence, období dospělosti, stárnutí a stáří. Podstatnou roli v lidském chování, vývoji a v sociálních vztazích má **emoční prožívání**, tedy emoce, což jsou komplexní jevy, které se vyznačují velkou citlivostí, intenzitou a proměnlivostí a řadou forem, v závislosti na situačních okolnostech. Pomáhají zvládat problémy individuální adaptace a koordinují naše reakce na výzvy a příležitosti v prostředí, jde o reflexi pocitů (např. láska, smutek, strach, vztek, radost, lítost, něžnost, soucit, soustrast, sympatie, podpora, svádění aj.). Důležitá je postupná regulace vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí a emočního porozumění druhým. Mezi základní funkce emoce patří procesy subjektivního hodnocení a reagování na problémy v sociálních interakcích. Základní podmínkou úspěšného vývoje osobnosti je citová vazba na rodiče, kladný emoční vztah matky či jiné pečující osoby k dítěti. Absence takového citového vztahu může vést u dítěte ke ztrátě jistoty, neklidu, k citové nesnášenlivosti, lhostejnosti či špatné sociální adaptabilitě. Dospělý má dítěti ukazovat různé emoce, jak je zvládat, jak společensky přijatelně reagovat, chovat se a jednat. V současnosti se hodně hovoří o tzv. emoční

inteligenci, tedy o dovednostech, které jsou protikladem inteligenčních a rozumových schopností, ale jsou vzájemně se doplňující. Nejvýznamnější vliv na vývoj dítěte má rodina, škola a prostředí.

## 2.1 Vývojová psychologie

K této práci se nejlépe vztahuje období *pubescence* neboli dospívání a adolescence. Důležité je nejen vzdělávání, ale i přímé společenské kontakty. Období dospívání tj. mezi 11-15 rokem je přípravné období na cestě k dospělosti. V tomto období dochází k fyzické zralosti, která je pozadu se sociální zralostí, dotváří se také povahové vlastnosti. Jedná se o období vzdoru. Dochází ke změně myšlení, převládá abstraktní myšlení, vyjadřování – od nemluvnosti, ostýchavosti až k upovídání či vulgarismům a emocionálnímu přehánění. Dítě si utváří a prosazuje své vlastní názory, je velice kritické jak k okolí tak k dospělým, dochází k rozporu mezi hodnotami mladé a starší generace, snaží se však být uznalé k těm, kteří je umí pochopit. Potřebují bezpečí rodiny, ale důležitým se pro ně stává vztah mezi vrstevníky. Děti jsou emočně nestabilní, dochází k častým změnám nálad či impulzivnímu jednání.

Rozvoj v tomto období je upřednostňován základními pudy, které mohou vést k bezohlednosti či násilí. Závisí to na pudu po *moci* – projevuje se vzdorem, popř. vede ke konfliktům s autoritami, na *bojovém pudu* – vede k měření fyzických sil, k soutěživosti a ke sportu, na *shromažďovacím pudu* – mládež chce náležet do určité komunity, vytváří si samostatné skupiny nebo závisí na *pudu po změně* – což vede k dobrodružství, putování, toulkám aj.

Zatímco u *adolescentů* zhruba ve věku od 15-20 let již většinou skončil tělesný vývoj a usilují o seberealizaci a připravují se na plnohodnotný dospělý život. Dochází ke zklidnění a psychickému dozrání. Jejich vyjadřování je kultivovanější a pestřejší. Do popředí se dostávají sociální kompetence, vůle a hodnoty, vytvářejí si morální zásady, plánují si budoucnost a umí si klást reálné cíle. Zabývají se společenskými, politickými problémy, rádi o nich diskutují a jsou rozvážnější v rozhodování. Zapojují se do společenského života (mnoho z nich se stává dobrovolníky v různých neziskových organizacích), učí se vyrovnávat s překážkami



a začínají být nezávislí na rodičích. Chtějí přejímat plnou osobní a společenskou odpovědnost. Nejdůležitějším faktorem utváření dospívajícího „já“ se stává kultura teenagerů, kdy dochází k dramatické změně hodnot a odlišení se od konformní společnosti. Hlavním úkolem dospívání a adolescence je uvolnění závislosti dětí na rodičích, navazování významnějších vztahů k vrstevníkům, mít potřebu intimního přátelství, zaměření se na svůj profesní rozvoj či dosažení stabilního pocitu vlastní identity (poznat sám sebe, své možnosti i meze, přijmout svou jedinečnost i nedostatky aj.)

Podle Nového a Schroll-Machl (2005, s. 171) „*období školní docházky hraje při vývoji etnických postojů a při získávání interaktivních kompetencí nepochybně značnou roli. Žáci a studenti jsou v takovém období svého vývoje, kdy se upevňují negativní postoje vůči cizím skupinám*“. K socializaci nedochází pouze v dětství a v určitých životních situacích, ale v průběhu celého života. Účelem je, aby jedinec byl schopen porozumět světu a zacházet s ním tak, jak to dělají, rozumějí a akceptují lidé v jiném sociálním prostředí. Tím je pak schopen jak adaptace, tak inovace. „*Proto současná doba klade zvýšené požadavky i na vzdělávání mládeže, jelikož právě mládež je nejvíce přístupná vůči různým vlivům*“ (Interkulturní seminář pro pedagogy, 2010, s. 3)

## **2.2 Interkulturní psychologie**

Jedná se o moderní rychle se vyvíjející odvětví psychologie, která napomáhá řešit problémy lidského soužití, protože na mnoha místech jsou vztahy mezi některými etniky nepřátelské. Na jedné straně je rozvoj stimulován spousty faktorů, mezi něž řadíme zahraniční kontakty v obchodování, umění či sportu, výměnné pobyty studentů, učitelů, odborníků z různých profesí a na druhé straně etnickými konflikty vznikající přílivem migrantů, kdy dochází ke střetávání kultur či nedorozuměním mezi majoritní společností a menšinami. Tyto problémy mezi národy mají psychologický základ – vycházejí z postojů, stereotypů, předsudků a zkušeností a vedou k tomu, že se jimi zabývají jak politici, tak i vědci, kteří tak pomáhají předávat objasnění a provádějí výzkumy v oblasti interkulturní psychologie.

Podle Průchy (2007, s. 181) se „díky globalizaci tyto poznatky využívají např. v interkulturním managementu, adaptaci a akulturaci migrantů, vzdělávání menšin, interkulturním poradenství, multikulturní výchově ve školách aj“. Mezi nejzajímavější průzkumy v oblasti interkulturní psychologie patří Hallovo nebo Hofstedeho šetření. Z průzkumů se rozlišují tzv. individualistické a kolektivistické kultury. Některé kultury se tímto vyvyšují, kolektivistické mají zase sklony ke skromnosti.

**Edward T. Hall** byl americký antropolog a zabýval se studiem kultur, respektive kulturní komunikací - od jídla, oblékání, životního stylu, a to odděleně v čase a v prostoru. Společně se svou manželkou rozvíjel model kultury, jejichž cílem bylo poradit americkým podnikatelům, kteří měli cestovat a pracovat v zahraničí. Ve své studii, která zahrnovala mnoho otevřených rozhovorů s lidmi odlišných kultur, se kterými by američtí podnikatelé mohli spolupracovat, se zaměřili na některé odlišnosti v chování, které mohou způsobovat konflikty a nedorozumění v interkulturní komunikaci. Na základě této studie, podle rychlosti šifrování a interpretace informací vyvinuli Hallovi několik dimenzí odlišnosti. Nazvali je *vysoký a nízký komunikační kontext*. Rychlá sdělení jsou např. titulky, reklamy a televize a pomalá např. umění, televizní dokumenty, hluboké vztahy apod.

**Vysoký komunikační kontext** – jsou informace, které událost obklopují, protože většina informace je obsažena buď ve fyzickém prostředí, nebo je dotyčné osobě známa a jen malé množství sdělení je kódováno a vysloveno přímo. Tento typ komunikace je běžný v kolektivistických kulturách, jako je Japonsko, země Latinské Ameriky, arabské a středomořské kultury s rozsáhlými sítěmi informací a účasti v mnoha úzkých osobních vztazích. Proto není v každodenním životě zapotřebí nadbytečných podpůrných informací. Každý je informován o všem. Obecně se jedná o ekonomickou, rychlou a efektivní formu komunikace.

Naproti tomu **nízký komunikační kontext** – je vyjádření, které je obsaženo přímo ve sdělení a nahrazuje chybějící kontext. Je to znak individualistických kultur. Osobní vztahy bývají rozdělené podle odlišných sfér zájmů jednotlivců a při komunikaci je vyšší potřeba podpůrných informací. Mezi země s nízkým kontextem patří americké, německé, švýcarské a skandinávské kultury. „*Mnoho informací, které se v kolektivistických kulturách považují za samozřejmé, musejí v individualistických*

*kulturách být vyjádřeny. I z tohoto důvodu jsou údajně americké obchodní smlouvy výrazně delší než ty japonské“ (Rada Evropy, 2000, s. 20). Nedorozumění mohou vzniknout tam, kde nejsou brány do úvahy rozdílné komunikační styly vycházející z odlišného komunikačního kontextu. Pokud komunikuje osoba s vysokým kontextem se zástupcem kultury s kontextem nízkým, může ho považovat za příliš mluvného, přesného a poskytujícího nadbytečné informace. Naopak osoba s vysokým kontextem může na komunikačního partnera s nízkým kontextem působit nepravdivě a jako málo spolupracující. Pro rozhodování potřebuje člověk s nízkým kontextem velké množství informací, zatímco lidé s vysokým kontextem jsou stále informováni o tom, co se děje a pro samotné rozhodnutí jim stačí méně času. Další oblasti zkoumání byla např. *teritorialita*, tedy osobní prostor, kde se lidé cítí pohodlně, týká se organizování fyzického prostoru např. v kanceláři. Jedná se o cit, který si lidé vyvinuli k prostoru a materiálnímu věcem v okolí. Popisují ji jako bublinu, kterou si každý člověk nosí neustále s sebou.*

Nejrozsáhlejším průzkumem o národních kulturách a jejich rozdílnostech se ve více než padesáti zemích světa stalo šetření **Geerta Hofstedeho**, který je provedl koncem 60. a začátkem 70. letech 20. století. Mezinárodní firma IBM ho tehdy požádala, aby jí poradil se skutečností, že přes všechny pokusy vytvořit celosvětově jednotné procedury a standardy, existovaly značné rozdíly ve způsobu, jakým byly v jednotlivých státech pobočky vedeny. Hofstede zkoumal rozdíly, jak byla firma IBM provozována. Vzhledem k tomu, že vzdělávání zaměstnanců IBM bylo ve všech zemích velmi podobné a struktura organizace, pravidla a procedury byly stejné, dospěl k závěru, že rozdíly mezi různými lokalitami vyplývají z kultury zaměstnanců v té které zemi. Hofstede *„tak popisuje kulturu jako kolektivní programování myslí, které odlišuje příslušníky jedné skupiny od druhé“ (Rada Evropy, 2000, s. 20).*

Z toho to průzkumu tak vyvodil **čtyři dimenze národní kultury** (Rada Evropy, 2000), které jsou kvantitativně vyjádřitelné, a tvrdil, že všechny ostatní odlišnosti souvisejí s jednou nebo s několika z těchto dimenzí. Tyto čtyři dimenze pojmenoval: *vzdálenost moci* - označuje rozsah, ve kterém obyvatelé, instituce a organizace dané země očekávají a akceptují skutečnost, že je moc rozdělena mezi jednotlivce nerovnoměrně. Dimenze rozlišuje sociální distanci například mezi nadřízenými a podřízenými, *individualismus/kolektivismus* - označuje míru, do jaké je

společnost úzce svázaným sociálním rámcem, ve kterém se lidé mají starat primárně o sebe a své blízké rodiny a rámcem, ve kterém lidé rozlišují mezi vlastní skupinou a jinou skupinou, přičemž očekávají, že se o ně vlastní skupina postará. Zároveň vyjadřuje rozsah závislosti jedince na kolektivu a míru volnosti pro jeho vlastní iniciativu. *maskulinita/feminita* - označuje míru zastoupení mužského nebo ženského prvku v hodnotách určité společnosti. Jako maskulinní jsou označovány takové kultury, kde jsou rodové role zřetelně odlišeny (Japonsko, Rakousko, Venezuela, Švýcarsko-německé, Itálie, Mexiko) a femininní zase ty, kde se rodové role překrývají (Švédsko, Norsko, Holandsko, Dánsko, Kostarika) a dimenze *vyhýbání se nejistotě* - označuje míru, do jaké se společnost snaží vyhnout nejednoznačným a nepředvídatelným situacím poskytováním pravidel nebo jinými bezpečnostními prostředky. Je to stupeň, v němž se příslušníci dané kultury cítí ohroženi nejistotou a neznámými situacemi. Vyjadřuje ho nervové napětí a potřeba předvídatelnosti, tedy potřeba psaných a nepsaných pravidel. Hofstedeho model je oceňován za svůj empirický základ. Nedává však vysvětlení, proč tyto dimenze předurčují základní prvky kultury.

Kultury lze chápat jako vzájemně propustné a ovlivňovatelné, ne však odlišné. Zavádí se koncept tzv. **crossvergence**, což se dá přeložit jako kulturní křížení, jedná se o přizpůsobování se nové kultuře, tzv. multikulturně smíšenou praxí. Tato kulturní specifika jsou po staletí zakotvena v národech a jsou velice stabilní. Poznatky jsou pak účinným prostředkem pro praktické využití ve všech profesích s interkulturními kontakty, které se týkají i České republiky např. v řešení migrační politiky apod.

S tím souvisí další disciplína etnopedagogika, která má blízkou souvislost s interkulturní psychologíí. Průcha (2007) identifikuje hlavní okruhy problémů edukace takto:

- Interkulturní rozdíly v rodinné výchově, v postojích rodičů k vzdělávání dětí.
- Interkulturní rozdíly v žákovské a studentské populaci, rozdílné styly učení u dětí a mládeže, rozdílné postoje ke škole a učitelům.

- Interkulturní rozdíly mezi učiteli, v jejich stylech výuky a pedagogické komunikaci, v orientacích na učitelské hodnoty a cíle vzdělávání.
- Vznik a vývoj etnických, rasových, náboženských stereotypů a předsudků u dětí a mládeže a jejich možné ovlivňování školní edukací.
- Psychologické problémy při vzdělávání mládeže a dospělých z etnických či rasových menšin v majoritním prostředí.
- Psychologické problémy při vzdělávání dětí a dospělých ze skupin imigrantů, uprchlíků a azylantů.

Je pochopitelné, a z průzkumů vyplývá, že jednotlivá etnika mají své specifické normy a vzorce pro výchovu nejen v rodině, ale i ve školách. Čím se však liší, je míra rodičovské odpovědnosti ve vzdělávání dětí, zda má rodina větší odpovědnost než škola. Některé národy, včetně ČR si myslí, že by měla být společná odpovědnost za výchovu dětí. Např. Dánsko nebo Finsko se domnívají, že by rodina měla mít větší odpovědnost než škola. Naopak ve Španělsku, Británii a Francii převládá postoj, že větší odpovědnost za výchovu dětí by měla mít škola, což následně vede k velkým rozdílům ve výsledcích vzdělávání (vědomostech, dovednostech, postojích žáků a studentů aj.). Např. asijské země dosahují opakovaně lepších výsledků než některé evropské země a USA, což může být způsobeno, větší důležitosti v kognitivním rozvoji dětí.

Průcha (2007) vidí příčinu převážně v postojích žáků k učení a k sebehodnocení vlastní školní úspěšnosti, dále pak v organizaci vyučování, práci učitelů v hodinách, komunikačním stylu učitelů – chválení či kritice, což se následně odráží v edukačním klimatu ve třídách a školách. Je známo, že asijské studenty projevují větší respekt učitelům, i při větším počtu dětí ve třídě, zatímco západní kultury jsou vedeny k individualismu a k nezávislosti.

## 2.3 Stereotypy a předsudky

O ochranu lidských práv, pluralitu a sblížení společnosti či o demokratickou stabilitu se zasazuje instituce Rada Evropy. Práce této instituce je založena na mírových hodnotách, na respektu a solidaritě, na propagaci menšinových skupin a na podpoře budování interkulturní společnosti. Lidé o sobě i o ostatních málo vědí, proto je zapotřebí naučit se na sobě pracovat, na svých stereotypy a předsudcích a chybných prvních dojmech, aby pak bylo snadnější společně žít. Je normální bránit svou kulturu a své hodnoty, proto je lehké přidělovat odlišné nálepky ostatním, ale těžší je tyto odlišnosti a jinakost přijmout a tolerovat.

Podle Průchy (2007, s. 57) jsou „*stereotypy a předsudky představy, názory a postoje, které určití jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy)*“. Stereotypy a předsudky jsou součástí naší psychiky – mají sklon k negativnímu jednání, jsou iracionální, stabilní, přenášející se tradicemi po generace, jsou silně emočně podloženy a těžce změnitelné. Jedná se o předčasné, ukvapené úsudky, který si jedinec vytvoří dříve, než má dostatečná fakta.

Průcha (2007) je dělí na etnické, národní, rasové a náboženské, ale existují i předsudky profesní, genderové, věkové nebo vůči sexuálním menšinám. Předsudky se považují za univerzální rys interkulturních vztahů, dá se říct, že se jedná o fixovaný postoj a mají tři složky: *kognitivní* – jedná se pouze o stereotypy a názory o skupinách, *afektivní* – tj. postoje, kterými se hodnotí skupiny a *behaviorální* – jedná se už o diskriminaci při jednání se skupinami. Takto fungující předsudky a stereotypy jsou problémové, protože jsou stabilní a pramení ze zevšeobecnování hodnocení. Kulturní standardy také plní funkci stereotypů. Vznikají na základě odlišného chování k druhým, překroucením pravdy, zjednodušením. Jedinec se hodnotí podle vnějších ne příliš podstatných znaků, místo toho, abychom jej více poznali. Můžou vést od diskriminace až po fyzické napadání.

Allport (2004) uvádí, že čím intenzivnější daný postoj je, tím stoupá pravděpodobnost, že postoj vyústí v nepřátelský čin. Vymezuje několik stupňů nepřátelských akcí, ve kterých se projevuje vůči cizí skupině negativní postoj:

1. *Osočování* - většina lidí, kteří mají předsudky, o nich také mluví. Se svými přáteli, známými nebo cizími lidmi o svém negativním postoji hovoří. Mnoho z nich ale nezajde dál.

2. *Vyhýbání se* - pokud se jedná o předsudek silnější, vede jedince k tomu, aby se příslušníkům dané skupiny vyhýbal. A to i za cenu výrazných potíží. Nositel předsudku tak neoblíbené skupině nebo jedinci neubližuje, sám se situaci přizpůsobí.

3. *Diskriminace* - zaujatá osoba aktivně realizuje rozlišování. Snaží se vyloučit všechny příslušníky skupiny, vůči které je zaměřená, z některých druhů zaměstnání, obytných čtvrtí, zbavit je některých práv, přístupu ke vzdělání či jim jinak odeprít to, na co mají stejné právo. Institucionalizovanou formou diskriminace je segregace.

4. *Fyzické napadání* - pokud dojde k vyhocení emocí, může předsudek vést k násilným činům (např. vypuzení obyvatel nebo natolik silné ohrožování, že dotyční odejdou raději sami, znesvěcení náhrobních kamenů na židovských hřbitovech).

5. *Vyhlazování* - jedná se o nejvyšší stupeň násilného projevu předsudku vůči jiné skupině (masakry, genocidy, lynčování). Dochází k rozdělování na MY a ONI. Důsledkem této skupinové separace může být skutečnost, že se nám o jiné skupině nedostane dostatek informací. Chybí tak komunikační kanály a rozdíly mezi jednotlivými skupinami mohou být zveličovány a chybně interpretovány. Z předsudku se pak stává morální hodnocení, kterým kultura poměřuje vlastní chování.

Největší vliv na formování názorů a postojů má rodina, škola a prostředí. Škola navíc zprostředkovává kontakt mezi všemi skupinami. Z výzkumů víme, že děti již kolem 3-4 let vnímají rasové a etnické odlišnosti a postoje k nim - např. mezi bělochy a černochoy, v České republice spíše mezi Vietnamci a ostatními. Z vývojové psychologie je již známo, že po ukončení školní docházky, k odbourávání a změnám předsudků, respektování příslušnou skupinou, dochází jen zřídka. Rasisté se již nezmění. Důležité je tedy preventivní multikulturní vzdělávání již v útlém školním či předškolním věku.

### 3 ŠKOLSKÁ REFORMA A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Z nedávné historie je známo, že se školství až do roku 1989 ubíralo cestou centrálně řízeného systému, v podobě striktních a nepružných osnov pro každý jednotlivý stupeň vzdělávání. Požadavky na vzdělávání a hodnocení byly jednotné, dbalo se na shodné znalosti, vědomosti, dovednosti apod. MKV byla vždy součástí předmětů občanská výchova nyní základy společenských věd, i když její náplň byla poplatná dané politické situaci a době. Se změnou politické situace vyvstal požadavek na změnu a hledání nových cest, metod a tvůrčích přístupů ve vzdělávání apod.

Na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999 byl schválen Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále jen **Bílá kniha**). Vláda v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky v České republice, a položila první základy současné školské reformy. Přijaté cíle jsou základem Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice uveřejněné Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999. Rokem 2005 byla tedy zahájena kurikulární reforma, která v současné době stále aktivně probíhá. Jejím cílem bylo přinést zásadní změny v obsahu a cílech vzdělávání na různých úrovních, od předškolního až po středoškolské vzdělávání. Za situace radikálních přeměn v české společnosti je potřeba neustále prohlubovat znalosti a dovednosti žáků i učitelů. Inspirace se hledala u zkušenějších, nejen evropských vzdělavatelů. Americký velvyslanec Shattuck (2000, s. 9) upozorňuje, *„že význam témat směřujících k multikulturnímu, odpovědnému a tolerantnímu přístupu v chování občanů státu je násoben fenomény globalizace a integrace, tak příznačných pro 90. léta 20. Století.*

Pešková vidí hlavní roli v nových podmínkách pedagogů v tom, že by neměli učit o životě, ale životu. *„Mělo by se umět pochopit a porozumět smyslu života, vlastním kořenům a najít příčinu proč se tomu tak stalo a naučit se přejímat odpovědnost za vlastní rozhodnutí“* (Pešková, s. 14). V dnešní době už není problémem setkávat se a bydlet se zahraničním občanem v blízkosti svého okolí a mít jej za souseda, ale také již není nezvyklé sedět se zahraničním studentem přímo ve školní lavici.



V roce 2007 byl zaveden **Rámcový vzdělávací program** pro gymnázia (RVPG), kde je MKV jedním z průřezových témat. Obsah učiva MKV je dán formou doporučení a je na jednotlivých školách, zda a jak si MKV zařadí do svých ŠVP. Dnes je situace jiná. Školy mají více volnosti, více možností aktivně pracovat s tématy, učivem, ale mají složitý úkol, vest své žáky k získání klíčových i odborných kompetencí, tedy ne „pouze“ znalostem. Grecmanová (1997, s. 12-13) uvádí, „že jedním z hlavních cílů občanské výchovy a základů společenských věd na základních školách i gymnáziích je úsilí o zapojení žáků a studentů do života společnosti tím, že se učí dovednostem a postojům nezbytným pro jejich podíl na rozvoji občanské společnosti“.

Ústředními socializačními činiteli interkulturní výchovy jsou rodiče, vrstevníci a škola. MKV by tedy měla být více zařazena do mimoškolních aktivit a měla by být rozšířena o prožitkové praktické aktivity. Téma MKV je vhodné začlenit jako součást do celého života školy, nejen do konkrétních vyučovacích předmětů například formou tematických projektů, besed, workshopů, koncertů, výstav, činnosti družiny a školního klubu aj. Také Ch. Tylor (2001, s. 82) tvrdí, že *těžištěm diskuze je svět vzdělání v širokém smyslu. Více prostoru by mělo být poskytnuto ženám a příslušníkům neevropských ras a kultu. Boj o svobodu a rovnost tady musí jít cestou jinou než podřízenosti, mají dát možnost uznání těm, kteří byli dosud vylučováni. Multikulturní školní osnovy mají tomuto procesu napomoci*“. Ježek (2012) uvádí možnosti, jak docílit získání klíčových a interkulturních kompetencí pomocí některých výchovně vzdělávací projektů:

Projekt občanského sdružení Bohemia Corps **Tolerance a respekt** byl pilotně uskutečněný v roce 1998-9, jehož cílem bylo poskytovat učitelům anglického jazyka náměty a materiály, které by měly být používány v rámci konverzačních hodin. Jednalo se o zapojení dvojice učitelů jeden Čech a jeden cizinec (např. Američan, Brit, Kanadčan nebo Australan) s cílem zvýšit toleranci mladých lidí vůči všem, kteří jsou *jiní než já* a umět o těchto otázkách otevřeně a kriticky diskutovat. Zmíněné sdružení došlo k závěru, že musí být nastartovány priority pro přípravu mladé generace na praktický život a to výuka cizích jazyků, výuka a práce na počítačích a internetu a nakonec výuka k uvědomělému občanství. S cílem vychovat

lidi mravné, eticky na výši, tak aby byli rovnocennými soupeři mladé západní generaci ze států EU.

**Projekt Občan** vznikl ve spojených státech a v letech 1999-2000 byl přeložen a přizpůsoben na české podmínky a školství, pod záštitou Ústavu rozvoje školství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Měl probudit zájem o věci veřejné a umožnit podílet se na konkrétních situacích a vidět konkrétní výsledky. Učil práci v týmu, ovlivňovat řešení, získávat zkušenosti, komunikativní dovednosti a znalosti, na kterých studenti mohli rozvíjet svou hodnotovou orientaci. V dnešní době také najdeme spoustu průřezových multikulturních témat v projektu

**Klíče pro život**, který se pod záštitou MŠMT od roku 2009 zabývá rozvojem klíčových kompetencí, výchovou k aktivnímu občanství, zdravým klimatem zájmového a neformálního vzdělávání, inkluzí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mediální a multikulturní výchovou či výchovou k dobrovolnictví aj.

Multikulturní vzdělávání učitelů a studentů pomocí besed a workshopů také nabízí různé neziskové organizace jako např. mezinárodní, vzdělávací organizace **AFS mezikulturní programy** (dále jen AFS). Cílem AFS programů je pomoci studentovi s integrací ve školním prostředí, ukázat ostatním studentům, že zahraniční student může být zdrojem inspirace, zajímavých nápadů. Snaží se rozšířit povědomí o realitě života v různých zemích, speciálně o takové, o nichž tu nikdo moc neví, není příliš mnoho lidí, kteří by tam byli apod. Studenti tak mají jedinečnou znalost prostředí a kultury, kterou nemusí mít ani sami učitelé. AFS se snaží o zvýšení interkulturní senzitivity studentů, což se podle Morgensternové a Šulové (2009) jedná o ochotu připustit si, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha a přitom nikoli ten určující.

Jakým způsobem přebírají výchovu k multikulturní výchově samotní učitelé? Zdá se, že přiměřeně, přesto nedostatečně. Je zřejmé, že čím má učitel kladnější a častější kontakt s multikulturním prostředím, tím více se zlepšuje vzájemné hodnocení a ve třídách. Větší citlivost k MKV nebo diskriminaci mají ti pedagogové,

kterí sami na sobě zakusili život mimo hlavní proud společnosti – ať již z důvodu barvy pleti, cizineckého statusu, chudoby nebo jiných důvodů. Na interkulturním semináři pro pedagogy Judlová (2010) podotýká, že se musí najít způsob, jak zapůsobit na děti tak, aby samy uvažovaly, pochopily a chtěly přijmout za své to, čemu je chceme naučit. Tohoto cíle lze dosáhnout, pokud se nebudeme omezovat na pouhé předávání informací, ale naučíme děti kritickému myšlení. Multikulturní výchova je komplexní a zasahuje celého člověka, cíle je tedy potřeba rozdělit na *kognitivní* - podporující kritické myšlení, *afektivní* - zabývající se podporou a přijetím individuálních rozdílů a odlišností příslušníků jiných kultur a *behaviorální* - jedná se o rozvoj sociálních dovedností. Ševčíková (2009, s. 27) potvrzuje, „že osobní setkání s lidmi různých vyznání, kultur, etnik, jsou vždy větším přínosem, než studium z „neživých“ informačních kanálů“. K tomu mohou napomáhat různé stáže a pobyty v zahraničních školách v rámci EU popřípadě aktivity učitelů v různých humanitárních programech, komunitních projektech apod.

### 3.1 Klíčové a interkulturní kompetence

Díky globalizaci a moderním technologiím se v posledních letech vyžadují od lidí nové schopnosti. U mladé generace se s nimi dokonce i počítá, ale co si pod interkulturními kompetencemi lze představit? Mezi kulturními rozdíly v různých oblastech je však velký konfliktní potenciál, který se díky kompetencím a učebním procesům snažíme zvládat a zabránit tak problémům. *Kompetence* je pravomoc či souhrn pravomocí a odpovědností svěřených určitému pracovnímu místu či orgánu, a schopnost dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti. Podle Palána (2008, s. 98-99) „je to soubor způsobu chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace. Být kompetentní znamená umět se vyrovnat s kritickými, spletitými situacemi. Patří zde i ochota přijímat rozhodovací riziko, osobní iniciativa, volní vlastnosti, motivovanost aj“.

Dle RVP (2013) **klíčové kompetence** představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by měl student

rozvítet svou osobnost především v oblasti postojů a hodnot a osvojit si tyto klíčové kompetence: kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, sociální a personální, kompetenci občanskou, a kompetenci k podnikavosti. Které klíčové kompetence a jak může MKV rozvíjet? Zde je několik příkladů:

Kompetence k učení – lze ji rozvíjet zadáváním samostatných úkolů či projektů, diskutovat s žáky, umožnit tvůrčí přístupy. Vést je k samostatnému vyhledávání a třídění informací, k přípravě prezentací aj.

Kompetence k řešení problémů – lze interaktivně formou modelových a problémových situací multikulturního soužití, aby je prožili, pochopili a vyjádřili se k nim, řešili je a svá řešení odůvodnili. Je možné zasadit je také do jiné země.

Kompetence komunikativní – různá témata je možné prodiskutovat v rámci dialogů, prezentací či interaktivních her, v různých jazycích a předmětech. Jednalo by se o vyjadřování vlastních a respektování jiných názorů. Může jít také o konfrontaci názorů, zda jsou v menšině nebo ve většině. Jak se v dané situaci budou jednotliví žáci cítit.

Kompetence sociální a personální – během skupinové práce nebo práce ve dvojnicích či pomocí modelových situací, mohou žáci samostatně tvořit pravidla, organizovat si práci, snažit se vžít do určitých rolí.

Kompetence občanská – lze ji rozvíjet přímo učivem popř. diskuzemi nad jednotlivými tématy společně se zahraničním studentem, uvědomit si své povinnosti postavit se proti násilí, útlaku a rasismu a jiným odlišnostem např. zdravotní hendikep.

Kompetence k podnikavosti – je možné vymyslet aktivity kulturních nebo pracovních možností či podnikání v různých oblastech. Důležité je srovnání s cizími zeměmi, nápady z dovolených, jejich vlastních zkušeností – vaření, cestovní ruch, srovnávání krajových, regionálních či nadnárodních odlišností, uvědomění si globalizace aj.

Pod pojmem **interkulturní kompetence** si lze tedy představit interkulturní učení, jedná se např. o interkulturní zážitkové tréninky vycházející ze získaných zkušeností. Je to proces, který se neustále vyvíjí. Nejdůležitějším momentem je akulturace, kdy dochází k procesům interkulturního učení a přizpůsobování se ať už

plánovaně nebo nevědomě. Nový a Schroll-Machl (2005) uvádějí akulturační procesy rozdělené do pěti typů. První z nich je tzv. návštěvník, který dobrovolně vstoupil do cizí kultury, ale neusadil se v ní trvale. K tomuto typu se právě řadí manažeři a studenti na výměnných pobytech. Podle toho jak je hodnocena vlastní kultura se uvádějí další formy akulturace: separace, pokud je vlastní kultura hodnocena kladně a cizí je odmítána a jedinec jde do vlastní kultury a izolace nebo asimilace je li cizí kultura přijímána a ceněna a vlastní odmítána. Pokud se obě kultury a odlišnosti cení, popisuje se jako integrace. Jestliže je však cizí i vlastní kultura odmítána hovoří se o marginalizaci, kdy dochází k obecné i lokální izolaci, strachu, osaměním a může vést až k poruchám osobnosti.

Na akulturačním procesu se podílí celá společnost, pokud je otevřená, multikulturní, váží si cizinců, snaží o integraci a asimilaci. Je li však kultura uzavřená a snaží se cizince vyčlenit, může tak podpořit kulturní šok (všechny negativně pociťované psychické jevy) a vyvolat tak případný **akulturační stres**.

Podle Nového a Schroll-Machl (2005) jsou známy tři roviny interkulturního učení, na základě kterých se posuzuje úspěšnost interkulturního učení a přizpůsobení se v dané kultuře:

- Subjektivní spokojenost s pracovními a životními podmínkami v zahraničí.
- Kvalita sociálních vztahů se zástupci hostující země.
- Stupeň splněných úloh.

Problémy interkulturního učení tedy lze také zařadit do tří oblastí a to do *objektivní* – tedy oblasti úkolů a pozorovaného chování, do *sociální* – oblasti vzájemných vztahů a pocitů a do *subjektivní* – do oblasti myšlenkových konceptů, které jsou do situací účastníky vnášeny. Interkulturní kompetence není výlučně určována osobnostními faktory.

V obrázku 1 je přehledně vidět, jak Nový a Schroll-Machl (2005) vybrali nejdůležitější faktory, které mají na formování osobnosti velký vliv:

Osobnostní faktory interkulturní kompetence	
Schopnost snadno navazovat kontakty	Flexibilita rolí
Optimismus	Trpělivost
Otevřenost a absence egocentrismu	Ochota analyzovat svoje sociální vjemy
Tolerance	Pozitivní sebepojetí
Schopnost převzít perspektivu	Sociální kompetence k řešení problémů
Empatie	Zaměřenost na cíl
Frustrační tolerance	Ochota změnit se
Tolerance nejednoznačnosti	Schopnost učit se

Obrázek č. 1 Osobnostní faktor

Účastník s interkulturními kompetencemi je tedy nucený vnímat nově vzniklé situace jiným novým způsobem a správně je vyhodnotit tj. zvládnout zátěž. Měl by být otevřený ostatním lidem, novým myšlenkám, schopný získávat důvěru ostatních, být citlivý vůči ostatním, vyjadřující respekt a pozitivně hodnotící a nekritický, sebevědomý, iniciativní, klidný a nekonfliktní, technicky a profesně kompetentní. Ve výsledku je možno se interkulturní kompetenci naučit. Ten, kdo se naučí rozvinout určitou vnímavost a osvojí si kulturní vědomosti a strategie získané z jednání a stále se učí na prožitých interkulturních situacích, pak se považuje interkulturní kompetence za součást jeho kvalifikace. Nejzajímavější je pro Nového a Schroll-Machl (2005, s. 73) schopnost převzít perspektivu – „*kdy jde o schopnost zaujmout více různých úhlů pohledu na určitý způsob jednání a brát na ně ohled ve svém jednání*“. Je zřejmé, že dobrá komunikace a úspěšná spolupráce jsou závislé na osobnostech konkrétních spolupracujících jedinců.

**Komunikaci** chápeme jako sociální interakci mezi dvěma a více osobami. Při komunikaci dochází k vzájemnému dorozumívání, způsobu předávání a výměně informací popř. ke konfrontaci. Jedná se o verbální, neverbální a paraverbální interakci pomocí symbolů. Jedním z prvků komunikace je řeč, jazyk, ten má protikladné vlastnosti. Může vést k nedorozumění, ale může také nedorozumění objasňovat. Nový a Schroll-Machl (2005, s. 78) definují jazyk „*jako libovolný, symbolický systém, který pojmenovává myšlenky, pocity, zkušenosti, události, lidi a jiné fenomény a který je řízen mnohovrstevnými pravidly, jež vyvinuli členové*

*specifického jazykového společenství“*. Jazyk, myšlení a kultura jsou částmi našeho systému myšlení a náš rodilý jazyk určuje rámcové podmínky, kterými získáváme zkušenosti. Užíváním jiného jazyka, se vstupuje do jiné reality. Jazyk je důležitý pro společnou komunikaci, pro dosažení cíle a vzájemného pochopení a porozumění si. Když se mezi jednájícími objevuje více jazyků, hledá se jeden společný pro všechny. Jazyky se rozlišují mezi sebou *syntaxí* – stavbou věty, gramatikou, *morfologií* – tvaroslovím, *lexikem* – slovní zásobou a *fonologií* – výslovností. Ví se, že všechny oblasti perfektně zvládnout je velmi náročné, a je to výzva.

Úkolem překladatele či tlumočnicka, vybaveného jazykovými kompetencemi je, aby sdělení bylo svým významem a stylem co nejbližší originálu, jeho původní myšlenky, zasazené v daném kontextu. Nejrozšířenějším světovým jazykem je nyní angličtina, mluví ji téměř čtvrtina obyvatel planety tj. kolem jedné a půl miliardy lidí. Největší jazykovou skupinou mluvící anglicky jsou nerodilí mluvčí hovořící mezi sebou. Problém se objevuje při komunikaci s rodilým mluvčím při utváření soudů při určitém vyjádření se v souvislostech. Zde dochází k dotazům, zda se to takto již někdy přeložilo do angličtiny a bylo správně pochopeno. *„Samotná znalost cizího jazyka však nestačí, je zapotřebí znalosti kulturně specifických pravidel interakce. Snaha o užívání jazyka partnera je většinou vysoce ceněna, protože užívání cizího jazyka svědčí také o zásadním zájmu o danou kulturu“* (Nového a Schroll-Machl, 2005, s 84). To zvyšuje porozumění pro chování partnera a je výrazem úcty. Odbourávání nepřátelských postojů k cizincům a podporování interkulturní kompetence jdou ruku v ruce, a jsou základem pro prevenci. Úspěšné uskutečňování jednoho není možné bez naplňování druhého.

## 4 VÝMĚNNÉ POBYTY STUDENTŮ

Jak již bylo zmíněno, i do České republiky přijíždí množství zahraničních vysokoškolských i středoškolských studentů a naopak čeští studenti cestují za vzděláním a poznáním odlišných kultur do zahraničí. Požadavky na užívání světových jazyků jsou na nás kladeny jak v osobním, studijním, tak i pracovním životě. V současnosti je běžné ovládat jeden či dva světové jazyky. Nově nám přibývají možnosti, jak tuto jazykovou vybavenost uplatnit a vyzkoušet v praxi. Rostou nabídky programů zprostředkovávající mobilitu vysokoškolských, středoškolských a dobrovolnických pobytů v zahraničí. Ve **vysokoškolském prostředí** je známý program Erasmus či Socrates nebo pro středoškoláky program Comenius. Mladí lidé do třiceti let mohou vycestovat za dobrovolnickou pracovní zkušeností v rámci Evropské dobrovolné služby.

Výměny **středoškolské mládeže** zprostředkovávají organizace jako AFS mezikulturní programy, NAEP, YFU, Rotary club a další. Cenné informace týkající se studia či práce v zahraničí, výměnných pobytů mohou mladí lidé získávat z webových stránek Evropské unie, Informačního centra mladých, Eurydice, Eurodesku, Eurostatu, pracovat mohou v rámci Evropské dobrovolné služby nebo na Work campech apod. Jedním z cílů EU je zvyšovat konkurenceschopnost obyvatelstva. V oblasti výchovy se jedná o podporu Evropy, aby byla významným světovým centrem pro studium, a tak umožňuje uchazečům studium v zahraničí.

Proto vešla v platnost směrnice Rady 2004/114/ES ze dne 13. prosince 2004 o podmínkách přijímání státních příslušníků třetích zemí za účelem studia, výměnných pobytů žáků, neplacené odborné přípravy nebo dobrovolné služby. Tato směrnice stanovuje pravidla týkající se postupů pro přijímání státních příslušníků třetích zemí na dobu delší než tři měsíce za účelem studia, výměnných pobytů žáků, neplacené odborné přípravy nebo dobrovolné služby na území členských států. Pokud se jedná např. o vysokoškolské studenty, musí mít studenti dostatečné prostředky k úhradě nákladů na pobyt, studia a zpáteční cestu, osoba musí mít dostatečné jazykové znalosti pro příslušný studijní program (nepovinná podmínka, o které rozhodují jednotlivé členské státy) a musí být předem zaplacený poplatky požadované institucí (nepovinná podmínka, o které rozhodují jednotlivé členské



státy). Pro středoškolského studenta jsou stanoveny jiné podmínky. Věkovou hranici si stanovuje příslušný členský stát. Organizace pořádající výměnné pobyty musí být schválena příslušným členským státem a odpovídá za náklady na pobyt, studia, zdravotní péči a zpáteční cestu. Vydání povolení k pobytu musí být závislé na výběru hostitelské rodiny. Pro některé země je nutná vízová povinnost. Členský stát si tím zachovává možnost vyhradit si výměnné pobyty pouze pro třetí země, které provádějí výměny se svými vlastními žáky. Každá hostitelská rodina je povinna zajít se studentem na oddělení cizinecké a migrační politiky a přihlásit jej k dlouhodobému pobytu v ČR.

Každý začátek v jiném prostředí či kultuře je těžký. Zmíněné nadšení studentů ze změny prostředí na začátku pobytu v cizině střídají různé fáze obav z nejistoty a možných problémů. Mění se a naplňují očekávání, která student měl před odjezdem. Důležité je však chování a komunikace lidí z hostitelské země ke studentovi a postupné budování důvěry, které napomáhá vytvořit příjemnou atmosféru a přijmout je tak do své kultury. Lidé, kteří delší dobu žijí v cizí zemi, jiné kultuře, se v počáteční fázi pobytu obtížně přizpůsobují, orientují a chápou své okolí. Čím více si zvykají na své okolí a čím více a lépe komunikují s ostatními lidmi z hostitelské země, tím se po psychické a fyzické stránce cítí lépe a po určité době se adaptují a dostávají se do obvyklého stavu.

Nový a Schroll-Machl (2005, s. 49) tvrdí, že *„rozhodující přitom je vnitřní osvojení kulturně specifického orientačního systému, které se stane natolik osobním, že jeho funkce už nemusí být vnímána natož reflektována“*. Dokonalým osvojením systému hodnot, znaků a symbolů pro komunikaci, je pak každý schopen bezkonfliktní a srozumitelné komunikace a z kontextu vycítí přání a záměry partnerů a odpovídajícím způsobem na ně reagovat. Interkulturní komunikace je důležitým prvkem v hostující zemi. Znalost místního či cizího jazyka je velice nutná, umožňuje tak úspěšné porozumění. Proto je důležité, aby se zahraniční studenti v ČR učili český jazyk, aby pochopili odlišnosti, které se jinak při používání - kódování a dekódování třetího komunikačního jazyka v počátcích můžou ztratit.

## 4.1 AFS mezikulturní programy

Pro vysvětlení mezinárodního vzdělávání v multikulturní oblasti a aktivní spolupráci se zahraničními středoškolskými studenty jsem vybrala neziskovou organizaci AFS mezikulturní programy, o.p.s. (dále jen AFS). AFS v České republice působí jako samostatná organizace již od roku 1996. Od svého vzniku se stala stabilní neziskovou organizací, se kterou spolupracuje více než 130 aktivních dobrovolníků. AFS je členem České rady dětí a mládeže. V Evropě je členem Evropské federace pro mezikulturní vzdělávání (EFIL) se sídlem v Bruselu. EFIL zastřešuje evropské partnerské organizace AFS, zajišťuje školení a prosazuje hodnoty mezikulturního vzdělávání na evropské úrovni.

AFS je obecně prospěšná společnost, která je součástí celosvětové sítě téměř 60 podobných partnerských organizací, která vznikla před 100 lety z iniciativy amerických dobrovolníků. Kdy krátce po vypuknutí I. světové války v roce 1914 se skupina 15 Američanů žijících v Paříži nabídla jako dobrovolní řidiči polních ambulancí při Americké nemocnici v Neuilly. Tak vznikla organizace nesoucí název American Field Service - Americká polní služba. V období mezi válkami začali členové AFS, jichž v té době bylo již 2500, finančně podporovat výměny francouzských a amerických studentů. V roce 1939, po německé okupaci Československa, byla dobrovolná polní služba AFS znovu aktivována nejprve ve Francii, po vypuknutí II. světové války pak postupně rozšířila svoji činnost do dalších zemí Evropy a Severní Afriky, na Střední Východ a posléze až do Barmy a Indie. Její členové jako první vztyčili v roce 1942 vlajku USA v Sýrii a v roce 1945 pomáhali při osvobození koncentračního tábora Bergen-Belsen v Německu.

Bezprostředně po skončení války se řidiči sanitek AFS rozhodli obnovit a systematicky podporovat mezinárodní studentské výměny v duchu výroku jednoho z nich: „*Musíme se v budoucnu vzájemně lépe poznat, má-li to být budoucnost, jakou si přejeme*“ (AFS, 2015, s. 1). Právě ve výměnných programech totiž spatřovali nejlepší cestu k nalézání společných lidských hodnot, vedoucí k porozumění mezi národy a tím i k předcházení dalším válečným konfliktům. Již v roce 1947 se uskutečnil historicky první roční program AFS, který jako stipendisty přivedl do Spojených států 52 studentů z 10 zemí včetně tehdejšího Československa. Přes 370

tisíc studentů, kteří se do dnešních dnů zúčastnili programů AFS, ale i jejich vlastní i hostitelské rodiny a přátelé, od té doby vytvořili celosvětové společenství, jež spojují především společné zážitky a zkušenosti, úzké osobní vztahy a dlouhodobá, hluboká přátelství. Cílem této organizace je poskytovat pomocí svých programů příležitosti k mezikulturnímu vzdělávání a pomáhat tak lidem rozvíjet své znalosti, dovednosti a porozumění, potřebné k vytváření lepší komunikace a pochopení globalizovaného světa. Z informací o **AFS** vyplývá (2015, [on line, s. 1]) **několik možností zapojení:**

*Program Studium v zahraničí* nabízí díky mezinárodní síti kanceláří AFS po celém světě českým středoškolákům studium v zahraničí po dobu třech, šesti nebo deseti měsíců. Zaměřuje se nejen na studium v Evropě a v Severní Americe, ale také v Asii a Oceánii, Střední Americe, Jižní Americe nebo nejnověji i studium v Africe. V průběhu programu studium v zahraničí žije student v hostitelské rodině, která je pečlivě vybrána AFS kanceláří ve spolupráci s místními dobrovolníky. Hostitelská rodina hostí studenta nezištně, bez nároku na odměnu. Otevírá svůj domov pro studenta, aby mu ukázala život ve své komunitě a kultuře, a zároveň tak obohatila vlastní rodinný život o zážitek ze soužití s člověkem z odlišné kultury.

*Program dobrovolníkem v ČR a zahraničí* nabízí jedincům nebo skupinám možnost žít delší dobu v zemi mimo Evropu, poznat něco nového a být užitečným a zároveň získat praxi, která může být odrazem pro budoucí kariéru v oblasti rozvojové spolupráce či humanitární pomoci. Jedná se o možnost rozvojové praxe účastí na některém z dobrovolnických projektů v zemích Jižní Ameriky, Afriky či Asie. Tyto programy jsou v délce tří až šesti měsíců nebo jednoho roku. Náplní programu je dobrovolnická práce v místní neziskové organizaci. Konkrétní práce záleží na zaměření dané organizace - od sociálních služeb po programy zaměřené na kulturu, děti a mládež, sport, sociální péči, umění, ekologii... Cílem Evropské dobrovolné služby je rozvoj solidarity a tolerance mezi mladými lidmi. Ve většině zemí se jedná o organizace, se kterými místní kancelář AFS spolupracuje dlouhodobě. Ubytování je zprostředkováno v hostitelských rodinách nebo v místě konání projektu. Dobrovolníkem se může stát každý mladý člověk ve věku 17 až 30 let, který má trvalé bydliště v ČR, v jiné zemi programu nebo v partnerské zemi nebo pomáhat stávajícím týmům dobrovolníků tady doma.

*V hostitelském programu se jedná o multikulturní výměnu studentů. Od roku 1991 bylo v ČR hoštěno více než 900 zahraničních středoškoláků z 37 zemí světa. Ročně přijíždí přes 60 středoškoláků. Zahraniční studenti bydlí během pobytu v hostitelských rodinách a navštěvují střední školy, kde se účastní výuky s přihlédnutím ke svým jazykovým schopnostem. Studenti se během programu účastní čtyř soustředění, v rámci kterých jim zkušení dobrovolníci pomáhají k snadnější adaptaci v českém kulturním prostředí. Rovněž hostitelské rodiny získávají v rámci specializovaných školení informace, které je připraví na soužití s mladým člověkem z odlišné kultury.*

*Program spolupráce se školami je nedílnou součástí programů AFS. Jsou to školy, které vysílají české studenty do ciziny a jsou to opět školy, jež se podílí na úspěšném hostitelském programu přijetím zahraničních studentů do svých řad. Školám poskytujeme rady a asistenci při řešení konkrétních výzev, jež jsou s pobytem zahraničních studentů na škole spojené. Dosavadní partnerství se snaží rozvíjet užší spolupráci, nabídkou speciálních workshopů a zejména zprostředkovaným sdílením zkušeností jednotlivých škol.*

*Jedno ze stěžejních oblastí organizace je *rozvoj a podpora dobrovolnické základny*, cílem je mezinárodní vzdělávání, jedná se o spolupráci s velmi zkušenými a proškolenými dobrovolníky a odborníky nejen z akademických řad, kteří předávají své znalosti a nabyté zkušenosti dalším dobrovolníkům, učitelům, rodičům nebo studentům. Pořádají se mini i mega víkendové školení, soustředění, semináře a konference jak v tuzemsku tak i v zahraničí.*

## **4.2 Mezinárodní výzkumy AFS**

Významná newyorská autorka a publicistka A. P. Murphy (2014) hovoří o výzkumech, které dokazují, že zkušenosti z pobytu v jiných zemích dělá z účastníků více flexibilní, kreativní a komplexní myslitele. Poukazuje na průzkumy amerického vědce Williama Maddux, docenta organizačního chování na INSEAD, který zjistil, že lidé mající zahraniční zkušenost, jsou mnohem lépe schopni řešit problémy, jsou více kreativní a mají větší pravděpodobnost zakládat nové podniky a produkty. Zjistil, že výhody pobytu v zahraničí připadnou těm, kteří jsou ochotni přizpůsobit se

způsobům jejich hostitelské země. V roce 2005 realizovalo mezinárodní zastoupení AFS International (2008, [on line], s. 1) v čele s Bettinou Hansel výzkum **Long term impact study** mezi více než 11 tisíci absolventy výměnných programů z 15 zemí světa. Cílem šetření bylo zjistit, jestli se absolventi programů po dvaceti až dvaceti pěti letech od nástupu na program odlišují od svých vrstevníků. Jestli měl na ně dlouhodobý pobyt vliv. Výsledky studie ukázaly, že absolventi programu se liší od svých vrstevníků v několika aspektech. Ve srovnání s kontrolní skupinou častěji hovoří plynně cizími jazyky, mají více přátel v zahraničí, a častěji vyhledávají zaměstnání, jejichž pracovní náplň se týká kontaktu se zahraničním a cizími kulturami. A zároveň více než jejich vrstevníci podporují své děti v kontaktu s lidmi odlišných kultur a ve studiu v zahraničí.

Podobný projekt uskutečňovali po dobu čtyř let výzkumníci Demes a Geeraert (2012, [on line], s. 1) z Univerzity v Essexu ve Velké Británii a poskytli výsledky svého průzkumu **Impact of living abroad**. Na vzorku 2500 studentů a absolventů výměnných pobytů organizace AFS z 50 států světa, prošetřovali dopad a zkušenosti života v zahraničí. Zabývali se aspekty vzdělávání, interkulturními kompetencemi či jazykovými znalostmi. U studentů se projevila větší extroverze – rádi byli středem pozornosti, rádi mluvili ve skupinách, byli nadšení v sociálních situacích. Projevovali vyšší úroveň otevřenosti zážitkům (účastníci měli tendenci zajímat se o umění, přírodu a různé neobvyklé obory vědění). Byli více spokojeni se životem, lépe se adaptovali, méně vnímali psychickou zátěž. Co se týče jazykové vybavenosti, byli studenti hodnoceni ve čtyřech jazykových oblastech: poslech, čtení, mluvení a psaní. Lépe byli připraveni studenti z anglicky mluvících zemí, ale i v ostatních zemích se prokázal vysoce pokročilý stupeň učení. Mezikulturní výměna zřetelně vedla ke kulturnímu učení. AFS studenti si zvýšily obě úrovně jejich kulturního vzdělávání (specifické znalosti pro domácí a hostitelské kultury a pro prvky, jako jsou hodnoty a přesvědčení, pravidla pro neverbální chování, právní a ekonomický systém země) a interkulturní kompetence. První z nich jim dala odborné znalosti s ohledem na jejich domácnosti a hostitelskou kulturu, druhá jim poskytla dovednosti, které jsou přenositelné do jiných kulturních kontextů. Toto je centrem a posláním AFS a je dobré vědět, že výměna skutečně ovlivňuje AFS studenty žádoucím způsobem.

## 5 SHRUTÍ TEORETICKÝCH POZNATKŮ

V teoretické části práce byla osvětlena kultura a multikultura, protože ta je pro společnost velmi důležitá, je nositelem hodnot, zvyklostí, tradic a zapříčiňuje chování lidí. Je známo, že na světě je množství kultur a etnik či národů, mezi kterými dochází ke vzájemnému střetávání kultur. Je potřeba respektovat jeden druhého, respektovat mnohotvárnost a odlišnosti a neustále se snažit o vzájemné porozumění a v tomto duchu vychovávat nové generace. Pro vzájemné pochopení odlišné kultury a systémů Nový a Schroll-Machl (2005) definovali standardy kultury, které nám mají pomáhat orientovat se v cizí kultuře a vysvětlit tak nečekané chování partnera. Podobně se i další odborníci jako Hall a Hafstede (Rada Evropy, 2000) zabývali kulturou z psychologického pohledu, převážně národními kulturami a jejich rozdílnostmi.

Díky globalizované době a stále čtenější migraci obyvatel mezi zeměmi se v současnosti i zde v České republice setkáváme se zahraničními občany. Je známo, že mezi některými z nich mohou tato setkání vyvolávat nepříjemné pocity a obavy. Mezi nejtvárnější skupinu patří mládež, proto se vycházelo z poznatků vývojové psychologie, která vysvětluje, vývoj a utváření hodnot a postojů k okolnímu světu vycházející převážně z rodiny, předsudků, stereotypů a jejich zkušeností. Byla zmíněna školní reforma s novou potřebou k multikulturní výchově, která v České republice prošla během posledních dvaceti pěti let velkou přeměnou. Škola je prostředím, kde se o této problematice diskutuje a střetávají se zde velmi pestré názory učitelů a studentů. Poukázalo se také na možnosti, jak naučit nebo dotvářet klíčové a kulturní kompetence. Byla představena jedna z dobrovolnických organizací, která se zabývá zprostředkováním mezinárodních středoškolských výměnných pobytů studentů. Informovalo se o mezinárodních průzkumech, ve kterých výzkumníci projektů zkoumali např. zkušenosti mezikulturní výměny studentů nebo dopad multikulturní výměny studentů po 25 letech od nástupu na program. Výsledkem bylo např. zjištění, že účastníci zahraničních pobytů se odlišují od svých vrstevníků a dlouhodobý pobyt měl na ně pozitivní vliv. Následná část práce se bude zabývat výzkumným problémem, jak zahraniční student ovlivňuje postoje a kompetence žáků a učitelů ve třídě, na které dají odpovědi další kapitoly.

## 6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění míry vnímaných postojů studentů k zahraničnímu studentovi ve třídě. Zda jsou rozdíly v postojích a kompetencích mezi studenty, kteří hostí zahraničního studenta a mezi studenty, kteří jej nehostí. V teoretické části práce bylo prokázáno, že vliv prostředí, interakce vztahů, věk, zkušenosti, komunikace aj. mají vliv na postoje a jednání lidí.

### 6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo provést analýzu problematiky multikulturní výchovy na dvou vybraných gymnáziích v Hradci Králové. Zjistit, jaké jsou postoje studentů, které souvisejí s pobytem zahraničního studenta ve třídě, Zjistit a porovnat, jaké vztahy existují mezi vybranými faktory postojů studentů. Pro tento výzkum jsem si stanovila odborné, ale i osobní cíle.

#### Odborné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem bylo odpovědět na otázku: **jak zahraniční student ovlivňuje postoje a kompetence žáků a učitelů ve třídě.** Tento obecný cíl jsem ještě rozpracovala do dílčích cílů:

**cíl č. 1: Zjistit, jaká je multikulturní výchova na konkrétních dvou školách.**

*Výzkumná otázka:* Jaké názory na MKV vyjadřují učitelé? Na co se školy zaměřují při MKV? (podloženo otázkami z rozhovorů)

**cíl č. 2: Zjistit, jaké změny nastávají při hoštění zahraničního studenta ve třídě.**

*Výzkumná otázka:* Jaké se budují vzájemné vztahy mezi studenty? (podloženo otázkami z rozhovorů)

**cíl č. 3: Zjistit, zda je zahraniční student spolužákům přínosem.**

*Výzkumná otázka:* Jaké kompetence se vzájemně rozvíjely? Jaké mají učitelé a studenti očekávání od zahraničního studenta? (podloženo otázkami z rozhovorů a z dotazníků)

**cíl č. 4: Osobní cíl: zda jsou školy ochotny hostit zahraničního studenta.**

Protože jsem dobrovolníkem v mezinárodní neziskové a vzdělávací organizaci, která se zabývá výměnnými pobyty studentů, tak jsem si stanovila osobní cíl, kdy jsem

chtěla zjistit, Výzkumná otázka: Jak často hostíte zahraničního studenta ve škole? (podloženo otázkami z rozhovorů).

Z takto definovaných cílů vyplývají **výzkumné hypotézy**:

**H1: Studenti, kteří studují společně se zahraničním studentem ve třídě, mají jiné postoje než studenti, kteří s ním nestudují.**

Tato hypotéza byla stanovena proto, že jsem chtěla zjistit a porovnat postoje studentů k zahraničnímu studentovi, kteří s ním mají rozlišné zkušenosti. Daná hypotéza je formulována na základě studia odborné literatury interkulturní psychologie kdy Průcha (2007, s. 116) uvádí, že *byla formulována hypotéza o rozdílnosti sociální identity mezi skupinami*. Tato hypotéza bude podložena porovnáním výsledků ze sémantického diferenciálu obou skupin studentů, kteří mají nebo nemají ZS ve třídě.

**H2: U studentů, kteří mají zahraničního studenta ve třídě, se více rozvíjí klíčové a interkulturní kompetence, než u studentů, kteří jej nemají.**

Daná hypotéza je formulována na základě studia odborné literatury interkulturní psychologie, kdy je známo, že dochází k učebním procesům a Nový a Schroll-Machl (2007, s. 62) uvádí, že *„pro osoby, které pracovně nebo v osobním životě přicházejí často do kontaktu s lidmi jiných kultur, je velmi důležité vědět, jak se dá interkulturním problémům zabránit nebo jak je můžeme konstruktivně zvládat“*. Tato hypotéza bude podložena porovnáním výsledků ze sémantického diferenciálu obou skupin studentů, kteří mají nebo nemají ZS ve třídě, položkami týkajícími se kompetencí č. 55, 56, 57, 58, 59, 60.

**H3: Studenti z rozvedených rodin mají méně pozitivní vztah k zahraničnímu studentovi než ti, kteří žijí v úplných rodinách.**

Demografický faktor rodinného stavu byl vybrán na základě domněnky, že jedinec např. z rozvedené rodiny bude mít jiné postoje než ten, který je z úplné rodiny. Tato hypotéza bude podložena porovnáním výsledků z dotazníku typu sémantický diferenciál zkoumaného pojmu *zahraniční student* a položkou č. 64, týkající se rodinného stavu rodičů studentů.



## 6.2 Metody výzkumného šetření

Pro zpracování výzkumné části této práce byl zvolen kvantitativně kvalitativní výzkum pomocí metod polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků na principu dvoufaktorového sémantického diferenciálu společně se škálováním.

### 1. Metoda rozhovor

Rozhovor jsem si zvolila podle Gavory (2000, s. 100), který jej doporučuje právě proto, že *velkou výhodou interview oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh.* Pro zjištění postojů k multikulturní výchově a pobytu zahraničního studenta ve škole byl na základě nastudované literatury, získaných poznatků z vývojové a interkulturní psychologie vytvořen polostrukturovaný rozhovor pro učitele cizích jazyků a koordinátory zahraničních studentů na školách. Vyznačuje se vytvořením základního schématu otázek, týkajících se za 1. výuky MKV na školách - na zmapování práce se studenty v oblasti multikulturní výchovy, za 2. pobytu zahraničního studenta ve škole či ve třídě, v návaznosti na řešení problémů, adaptaci, toleranci k zahraničním studentům aj. za 3. praktickou částí tj. osobním přístupem respondenta k MKV a za 4. zhodnocením MKV a přínosu zahraničního studenta ve škole. Tyto otázky bylo možné při realizaci rozhovoru případně rozšiřovat o další doplňující témata a otázky. Vzhledem k volbě analyzovaného tématu a tím i charakteristice respondentů jsem neřešila druh prostředí vhodný pro realizaci rozhovorů a dotazníků, zachovala jsem převážně školní prostředí. S jedním respondentem jsem uskutečnila rozhovor po vyučování v restauraci. Rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon. K analýze rozhovorů jsem použila metodu vytváření vzorců, která spočívá v tom, že v rozhovorech se vyhledávají a zaznamenávají určitá témata, která se opakují.

### 2. Metoda sémantický diferenciál a škálování

Metodu sémantický diferenciál, poprvé použil americký profesor C. Osgood v roce 1957 a sloužila k posouzení kvalitativních rozdílů mezi jevy a jejich kvantitou. Tato metoda umožňuje měřit individuální, subjektivní psychologické významy objektů - pomocí pojmů u jednotlivých osob. Dle Osgooda (1957) se

každý pojem posuzuje většinou ze tří faktorů: *faktorem hodnocení* – kdy se jedná o vztah k dobru a zlu, *faktorem síly* – a *faktorem aktivity*, kdy se zabýváme pohybem a změnou v postojích. Významy se pak graficky znázorňují v trojrozměrném prostoru. Metodu škálování, kterou popisuje Gavora (2000) jsem doplňkově vložila po uskutečnění předvýzkumu do dotazníku typu sémantického diferenciálu. Tato metoda se provádí různými druhy posuzovacích škál. Jedná se o nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu či jeho intenzitu. Posuzovací škála je vztahová, zaměřuje se na postoje a názory respondentů k dané problematice a přiřazují kvalitativní hodnotu posuzované činnosti. Respondent posuzuje své hodnocení určením polohy na stupnici, zda se vlastnosti či jevy přibližují k jedné či druhé krajní poloze. Lichý počet se uvádí proto, aby se vytvořila stejná symetrická škála jak nalevo či vpravo od středu.

Na základě Likertovy pěti bodové stupnice škálování, kterou používá Gavora (2000) *plně souhlasím - souhlasím - nemám vyhraněný názor – nesouhlasím - plně nesouhlasím* jsem se nechala inspirovat a použila pro snadnější pochopení stupnici SOUHLASÍM - SPÍŠE SOUHLASÍM - SPÍŠE NESOUHLASÍM - NESOUHLASÍM - NEVÍM. Než jsem uskutečnila výzkumné šetření a vyplnění požadovaného množství dotazníků, proběhl u třech vybraných studentů **předvýzkum**. Primárními cíly tohoto předvýzkumu bylo:

- Ověřit, jak funguje výzkumný nástroj.
- Ověřit, zda respondenti porozumí všem zadaným pokynům práce s dotazníkem.
- Ověřit, zda zkoumané osoby porozumí předloženým otázkám.
- Ověřit, zda množství sledovaných pojmů není příliš zatěžující.
- Zkusit si práci s dotazníkem v terénu.
- Zjistit, jak dlouho vyplňování dotazníků potrvá.
- Ověřit si, zda sesbírané údaje dají správně vyhodnotit.

Předvýzkum jsem uskutečnila se 3 studenty prvních ročníků daných škol, ve věku 15 let. U předvýzkumu jsem vyhodnotila, že nástroj funguje, ale bude potřeba jej upravit a zredukovat. Respondenti rozuměli hodnotícím pojmům, ale v závěru vyplňování dotazníku se už cítili vyčerpaní a pojmy hodnotili bez většího zamyšlení.

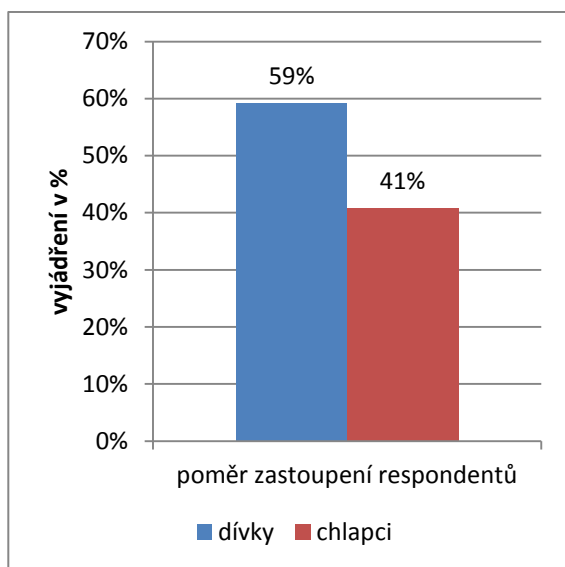
Příliš nevnímali citlivost hodnocení mezi stupnicemi 7-5. Zredukovala jsem sedmibodovou hodnotící škálu na pětibodovou a snížila jsem počet hodnocených pojmů z původních dvanácti na šest. Místo toho jsem dotazník doplnila o 6 emotivních, kognitivních a behaviorálních otázek, týkajících se interkulturních kompetencí. Na emotivní otázky jsem se ptala: Umím se vcítit do druhých. Pomáhám zahraničním spolužákům. Mezi kognitivní otázky patřily: Domluvit se cizím jazykem je běžné, Zajímám se o jiné kultury. A k behaviorálním otázkám jsem zařadila: Kamarádit se studentem jiné národnosti je běžné, Snadno navazuji kontakty. Tyto otázky byly vyhodnoceny pomocí metody škálování. Původní časová náročnost vyplňování dotazníků byla 45 minut, po změnách jen 20 minut.

### **6.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výběr výzkumného vzorku respondentů pro dotazníkovou metodu byl záměrný, *kdy o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby* (Chráška, 2007, s. 20). V první řadě jsem si stanovila cílovou skupinu výzkumu, kterou je středoškolská mládež. Jednalo se o studenty prvních až třetích ročníků vybraných středních škol ve věku mezi 15-19 lety. Z 59 % se jednalo o dívky a z 41% o chlapce. Na těchto školách jsem postupně kontaktovala dva koordinátory zahraničních studentů a doplňkově ještě dva učitele cizích jazyků, kteří jsou se zahraničními studenty nejčastěji v kontaktu. Na základě telefonických rozhovorů jsem si s těmito respondenty domluvila schůzky a následně jsem s nimi zrealizovala polostrukturované rozhovory. Dále jsem pak u těchto vyučujících osobně rozdala dotazníky pro studenty. Nebylo snadné průzkum uskutečnit dříve, protože se blížil konec školního pololetí a na studenty byly kladeny větší studijní nároky a učitelé v té době nebyli ochotni k provedení průzkumného šetření přímo se studenty v prostorách školy. Výzkumné šetření tedy probíhalo v období leden – únor 2015 ve dvou vybraných středních školách v Hradci Králové. Jedna ze škol působí ve městě již dlouhodobě, má 18 tříd, 55 učitelů a kolem 500 studentů. Druhá škola je nová, má 12 tříd, 50 učitelů a zhruba 300 studentů, je více zaměřená na studium cizích jazyků. Jednalo se o 4 třídy: dvě třídy, ve kterých studoval zahraniční student společně s českými spolužáky a další dvě, ve kterých

nestudoval. Celkem se uskutečnily 4 rozhovory. Dotazníky vyplnilo celkem 103 respondentů. Z toho návratnost dotazníků byla ve výši 100 %. V grafu č. 1 je vidět procentuelní rozdělení respondentů dle pohlaví.

Graf č. 1 Rozdělení respondentů dle pohlaví



Zdroj: Vlastní výzkum

## 6.4 Realizace dotazníkového šetření

S českými středoškolskými studenty byl vyplněn dotazník na principu metody sémantického diferenciálu, který byl inspirován dotazníkem Radka Poschla *Postoje žáků ke škole* z roku 2011. Ve výsledné verzi dotazníku sémantického diferenciálu v rámci dotazování studenti vyjadřovali postoj k šesti sledovaným pojmům. Své názory zaznamenávaly na devíti pětibodových hodnoticích stupnicích. Krajní polohy každé stupnice určovaly dvojice přídavných jmen protikladného významu. Konkrétně byly sledované pojmy v rámci dotazníku seřazeny v tomto pořadí: STUDIUM - JÁ – KULTURA – SPOLUŽÁCI - ZAHRANIČNÍ STUDENT – ZKUŠENOST.

**Struktura dotazníku** pro dvoufaktorový sémantický diferenciál ve výsledku byla:

- **JÁ, SPOLUŽÁCI, ZAHRANIČNÍ STUDENT** – klíčové pojmy, které se primárně sledují, jimiž se vnímá význam a umístění v sémantickém prostoru. Pojmy s jejichž pomocí je možné usuzovat na osobní postoje respondenta (resp. celé skupiny) ke sledovaným pojmům. Jak studenti vnímají sami sebe, spolužáky a zahraničního studenta.

- **STUDIUM, ZKUŠENOST** – pojmy, kterými se vnímá jaký je vztah respondentů ke vzdělávání ve škole a k zahraničnímu studentovi. Zda v něm vidí studenti hodnotu a jak je pro ně zajímavé, obtížné a důležité či blízké.

- **KULTURA** – pojem ve svém významu a obsahu velmi bohatý a důležitý. Vyjadřuje cokoli od kultivování a obydlování, přes vzdělávání až po vzývání a ochranu. Obohacuje o smysl pro božské a transcendentální, něco, co lidské konání přesahuje. Zajímá mě, zda studenti vnímají význam kultury? Do jaké míry mají respondenti sledované pojmy propojené např. se zahraničním studentem.

Dále v rámci hodnocení studenti vyjadřovali míru vnímání k **daným pojmům** pomocí těchto devíti adjektiv: DOBRÝ - ŠPATNÝ, SILNÝ – SLABÝ, BLÍZKÝ-VZDÁLENÝ, PROBLÉMOVÝ - BEZPROBLÉMOVÝ, HODNOTNÝ - BEZCENNÝ, TĚŽKÝ – LEHKÝ, DIVOKÝ – KLIDNÝ, NÁROČNÝ-NENÁROČNÝ, PŘÍJEMNÝ - NEPŘÍJEMNÝ. Tato adjektiva byla vybírána z původního Osgoodova seznamu padesáti dvojic opozit, kterou používá Chráska (2007), tak aby co nejvystižněji dokreslila vnímání ke sledovaným pojmům. Uvedený sémantický prostor byl sestaven tak, že ke zjištění *faktoru hodnocení* byly použity škály s těmito dvojicemi adjektiv: dobrý – špatný, hodnotný – bezcenný, blízký – vzdálený, divoký – klidný a příjemný - nepříjemný. Faktor hodnocení nám dává informaci o tom, do jaké míry je pro studenta význam pojmu dobrý nebo špatný.

Pro zjištění *faktoru potence* byly sestaveny **škály s následujícími adjektivy**: silný – slabý, problémový – bezproblémový, těžký – lehký a náročný - nenáročný. Faktor potence nám ukazuje, jak náročné jsou pro studenty aktivity spojené s tímto pojmem. Při zadávání sémantického diferenciálu jsem studentům vysvětlila, jaký je

smysl výzkumu a jakým způsobem budou vyplňovat tento dotazník. Dále jsem je poučila, že mají škály u jednotlivých pojmů vyplňovat podle toho, jaký pocit u nich jednotlivé pojmy vyvolávají. V úvodu jsem uvedla jako příklad pojem hudba, u něhož byly předvyplněny jednotlivé škály. Obrázek 2 ukazuje škály použité ve výzkumu včetně číselných hodnot. V dotazníku jsem se dále zabývala běžnými statistickými údaji, vzděláním rodičů, typem lokality, ve které studenti bydlí. Typem lokality jsem se snažila postihnout jeho charakter (obec, starší městská zástavba, sídliště) inspirovaná průzkumným šetřením Cesta ke kvalitě z roku 2009.

**Zahraníční student**

<b>dobrý</b>	5	4	3	2	1	<b>špatný</b>
<b>silný</b>	5	4	3	2	1	<b>slabý</b>
<b>blízký</b>	5	4	3	2	1	<b>vzdálený</b>
<b>problémový</b>	5	4	3	2	1	<b>bezproblémový</b>
<b>hodnotný</b>	5	4	3	2	1	<b>bezcenný</b>
<b>těžký</b>	5	4	3	2	1	<b>lehký</b>
<b>divoký</b>	5	4	3	2	1	<b>klidný</b>
<b>náročný</b>	5	4	3	2	1	<b>nenáročný</b>
<b>příjemný</b>	5	4	3	2	1	<b>nepříjemný</b>

Obrázek č 2 Škály sémantického diferenciálu

## **6.5 Vyhodnocení a interpretace průzkumného šetření**

### **Rozhovory**

Pro analýzu rozhovorů jsem jednotlivé texty utřídila do skupin se stejným tematickým okruhem a následně jsem se zaměřila na popis jednotlivých témat a jejich klíčových bodů. Dále jsem porovnávala všechny 4 rozhovory jednotlivých učitelů a koordinátorů a snažila se v nich najít stejná nebo naopak rozdílná fakta týkající se MKV, očekávání studentů či přínosem pro hostit zahraničního studenta ve třídě.

**Pro analýzu rozhovorů jsem si zvolila následující tematické celky:**

- Délka působení učitele nebo koordinátora na dané pracovní pozici.
- Multikulturní výchova ve školách.
- Vzájemná očekávání od žáků ve třídě.
- Navazování kontaktů a vzájemná spolupráce.
- Cíle, pozitiva a přínos pro žáky mít zahraničního studenta ve třídě.

- **Délka působení učitele nebo koordinátora na dané pracovní pozici.**

Obě ze škol, měly zvolené koordinátory zahraničních studentů na školách. Rozhovory proběhly s pedagogickými pracovníci středních škol, různého věku od 28-53 let a délky zaměstnání v rozmezí od 3 let do 30 let práce ve školství. Z průzkumu vzešlo, že MKV je začleněna do RVPG a věk učitelů nemá podstatný vliv na náhled MKV, spíše vlastní postoj a iniciativa daného učitele.

- **Multikulturní výchova ve školách.**

Každá z těchto dvou škol má odlišný způsob práce se zahraničním studentem. Někdy zahraniční student tráví většinu společného času se svou třídou, jinde má rozvrh podle zvolených předmětů. Všechny respondentky se shodují, že MKV je v dnešní době důležitá pro osobní rozvoj jedince, toleranci, motivaci, vzájemnou pomoc a respektování jinakosti. Každá ze škol vyučuje MKV volně, na základě zkušeností a dovedností daných učitelů. Školy dnes mají pestré možnosti využití od výletů, studijních mezinárodních výměnných pobytů, festivalů, přednášek, mezinárodních vědeckých soutěží, práce na projektech, využívání rodilých mluvčích, hoštění zahraničních studentů na školách aj. Zaměřují se na vzájemnou komunikaci mezi studenty v cizích jazycích, případně na práci se stereotypy a boj proti předsudkům.

- **Vzájemná očekávání od žáků ve třídě.**

Od českých studentů se převážně očekává, že pomůžou s integrací zahraničnímu studentovi do kolektivu. Že se budou více o studenta zajímat a budou více otevřeni jiným kulturám, projeví zájem, dotazy a poskytování i nabízení pomoci. Očekává se procvičení komunikace v cizích jazycích. Od zahraničního studenta se převážně očekávají prezentace, ve kterých může ukázat svou zemi jinak,

přístupnější formou svým vrstevníkům, a že se naučí výborně česky. Také se očekává procvičení komunikace v cizích jazycích a klasifikace např. z jazykových předmětů a předmětů hudební, tělesné a výtvarné výchovy. Očekává se také vzájemný respekt ke stanoveným pravidlům.

- **Navazování kontaktů a vzájemná spolupráce.**

Vzájemné vztahy mezi studenty se navazují zpočátku obtížně, z důvodu oboustranného ostychu a jazykové bariéry. Hodně pak pomáhají učitelé a koordinátoři, kteří stanovují pravidla, aby se předešlo problémům. Studenti se snaží o integraci zahraničního studenta tím, že je zván na různé školní i mimoškolní aktivity spolužáků, ale i ve volném čase k dalším zajímavým událostem. Učitelé předkládají různé možnosti jak studenty zapojit do stávajícího kolektivu ve svých hodinách. Někdy zahraniční student tráví většinu společného času se svou třídou, jinde má rozdělený rozvrh podle zvolených předmětů.

- **Cíle, pozitiva a přínos pro žáky mít zahraničního studenta ve třídě.**

Všechny respondentky z řad učitelů vnímaly pobyt zahraničního studenta ve třídě jako pozitivní záležitost. Učitelé vnímají, že studenty je potřeba vést k toleranci k ostatním lidem a národům, k vzájemné pomoci, ke zdokonalování se v cizích jazycích, protože je potřeba mít společný komunikační prvek. Zahraniční student bývá svým spolužákům přínosem pro jejich osobní rozvoj. Z výzkumu se zjistilo, že ZS nejvíce působí na rozvoj komunikačních kompetencí, kompetenci řešit problémy, nebo kompetenci k podnikavosti. Měl by být motivací svou odvahou a pílí k rozvoji kompetence k učení. Školy se MKV věnují dostatečně, tyto zkoumané školy hostí zahraniční studenty rády, každoročně, dokonce již několik let za sebou. Mají minimálně jednoho studenta ročně. Studenty mají střídavě z několika organizací. Postupně si na tuto možnost zvykají, protože vidí přínos v zahraničním studentovi. Nové poznatky ze zkušeností se ZS vedou k osobnímu rozvoji studentů, protože srovnáváním kultur, životního stylu, motivací a svou odvahou, pilností a vůlí učit se cizí jazyky ZS povznášejí informace z knih srozumitelným jazykem svým vrstevníkům.



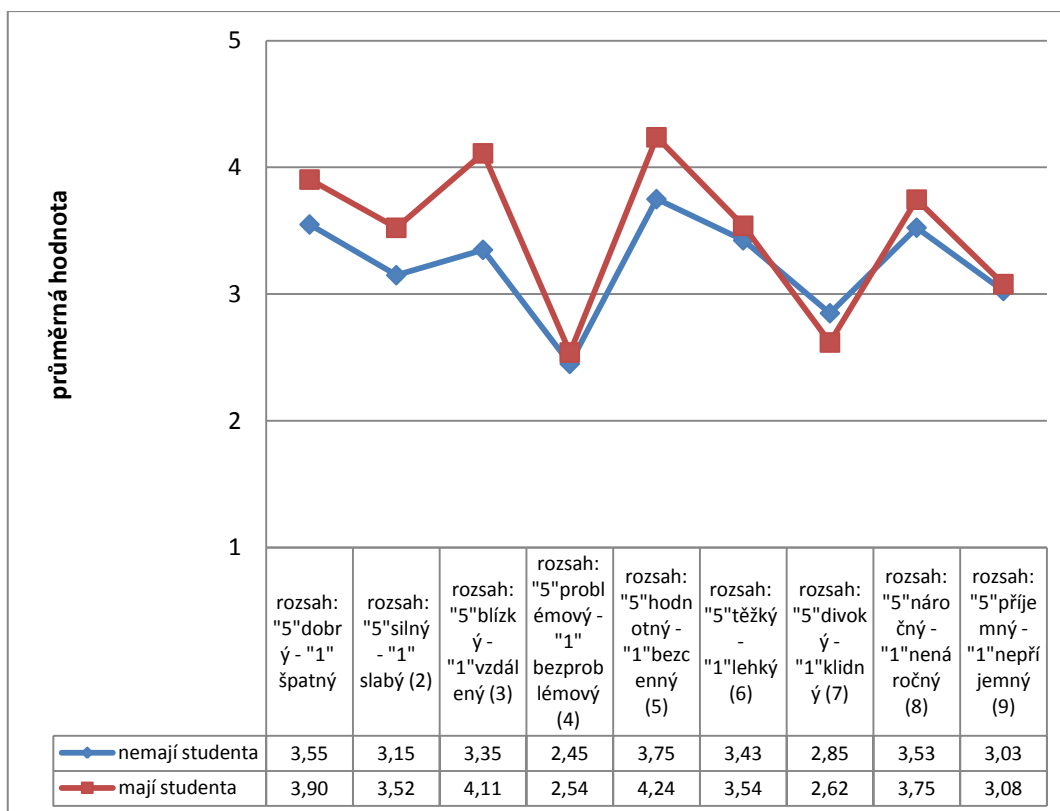
## Vyhodnocení sémantický diferenciál

Třídění dat prvního stupně bylo provedeno označením jednotlivých dotazníků určitým číslem, aby nedošlo k záměně a v případě potřeby se mohla data ověřit. Poté byla data zanesena do počítačového softwaru MS Excel. Ve většině otázek se jednalo o nominální měření, a proto bylo odpovědím respondentů přiřazeno označení tak, aby bylo možné data použít pro další statistické zpracování. Zpracovala jsem data 103 respondentů, ze kterých bylo 40 studentů, kteří neměli ZS ve třídě a 63 studentů, kteří měli ZS ve třídě. Pro sémantický diferenciál jsem použila data 6 zvolených pojmů x 9 škál (adjektiv) x 103 respondentů, což je celkem 5562 dat. Data jsem setřídila podle jednotlivých položek. Výsledky jsem vyhodnotila srovnáváním škálové hodnoty průměrů jednotlivých pojmů. Do grafu, kde horizontální osu tvoří příslušné hodnotící škály 1-5 a vertikální osu vymezuje konkrétní ohodnocení těchto škál, jsem zanesla křivky určené škálovými průměry vybraných pojmů. Průzkumné šetření bylo vyhodnocováno dle jednotlivých nulových hypotéz, že průměrné hodnoty jsou stejné v obou skupinách - např. studenti, kteří mají ZS ve třídě a studenti, kteří nemají ZS ve třídě.

### **H1: Studenti, kteří studují společně se zahraničním studentem ve třídě, mají jiné postoje než studenti, kteří s ním nestudují.**

Tato hypotéza byla podložena porovnáním výsledků škálových hodnot průměrů jednotlivých pojmů „studium, já, kultura, spolužáci, zahraniční student a zkušenost“ ze sémantického diferenciálu obou skupin studentů, kteří mají nebo nemají ZS ve třídě. Přehled všech škálových hodnot obou skupin, kteří mají nebo nemají ZS ve třídě je uvedený v příloze D v tabulkách č. 1 a 2. Nyní je v Grafu č. 2 vidět srovnání pojmu Studium, jaký k němu mají obě skupiny vztah.

Graf č. 2 Porovnání postojů studentů k pojmu Studium

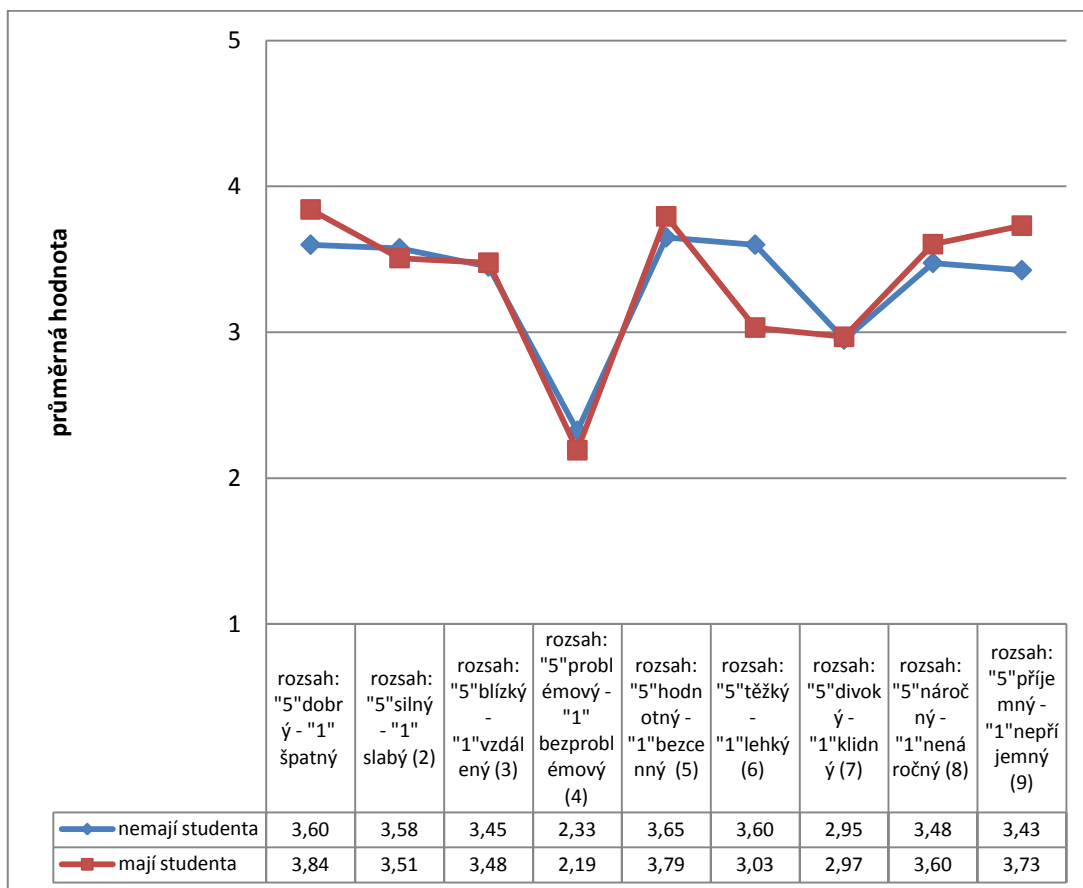


Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č 2 se dá vyčíst, že se průměry postojů k pojmu Studium téměř ve všech ukazatelích liší. Vychází se z údaje, že maximum bylo 5 a min 1. Mimo hodnocení problémový-bezproblémový, divoký-klidný a příjemný-nepříjemný – tam jsou průměry pojmů téměř shodné. Celkově jsou hodnoty průměrů spíše průměrné až nadprůměrné. Je vidět, že obě skupiny hodnotí studium spíše bezproblémové, klidné a příjemné. Ti studenti, kteří mají zahraničního studenta ve třídě vnímají Studium více jako dobré 3,90 a více silné 3,52 a více blízké 4,11 a více hodnotné 4,24 než ti, kteří ZS ve třídě nemají (3,55 - 3,15 - 3,35 - 3,75).

U dalšího sledovaného pojmu Já, se dá z grafu č. 3 porovnat vztah k sobě sama mezi studenty, kteří mají ZS ve třídě mezi těmi, kteří jej nemají ve třídě.

Graf č. 3 Porovnání postojů studentů k pojmu Já

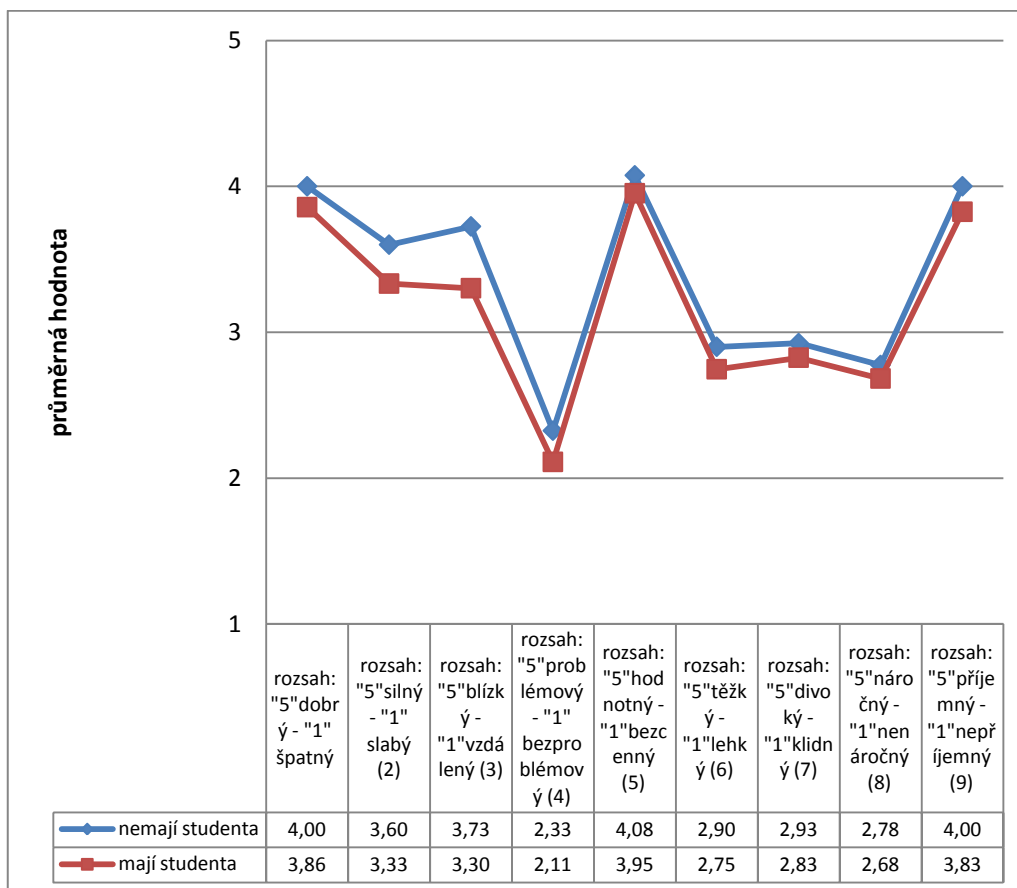


Zdroj: Vlastní výzkum

V grafu č. 3 je vidět, že průměry postojů k pojmu Já jsou téměř ve všech ukazatelích shodné. Liší se jen nepatrně. Nejvíce se liší v hodnocení pojmů těžký-lehký. U studentů, kteří nemají ZS ve třídě jim přijde postoj k sobě sama nepatrně více těžký průměr 3,6 než u studentů, kteří ZS ve třídě mají průměr 3,03. Ti studenti, kteří mají ZS ve třídě vnímají pojem Já jako více jako dobré 3,84 více blízké 3,48 a více hodnotné 3,79 než ti, kteří ZS ve třídě nemají (3,60) (3,45) (3,65). Dá se však říci, že obě skupiny mají k sobě kladný a bezproblémový vztah bez ohledu na to, zda mají nebo nemají ZS ve třídě. I když např. ti, kteří mají ZS ve třídě postoj k pojmu Já, vidí ještě více bezproblémový průměr 2,19 (než 2,33).

U dalšího sledovaného pojmu Kultura, se dá z grafu č. 4 porovnat vztah mezi studenty, kteří mají ZS ve třídě mezi těmi, kteří jej nemají ve třídě.

Graf č.4 Porovnání postojů studentů k pojmu Kultura

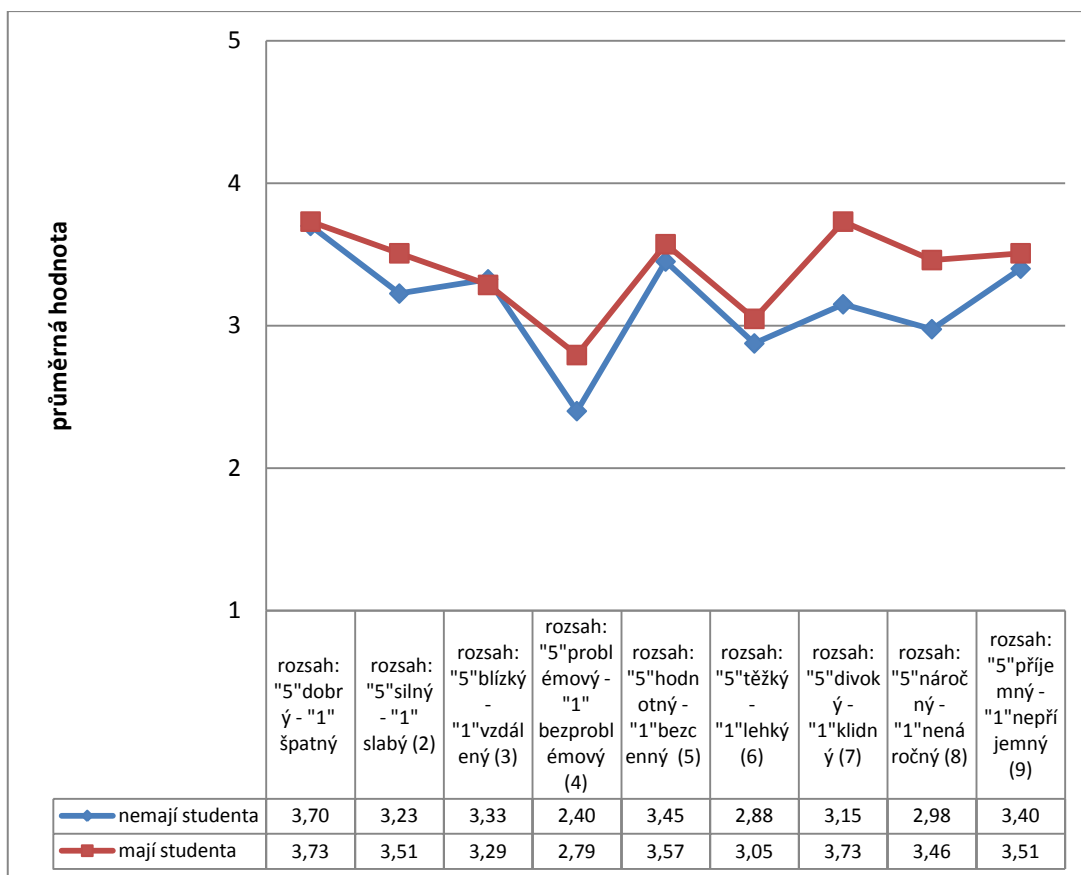


Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu č. 4 se dá vyčíst, že průměry postojů k pojmu kultura se opět liší. Je překvapivé, že studenti, kteří mají ZS ve třídě mají všechny hodnoty průměrů hodnocených kritérií u sledovaného pojmu Kultura nižší, než skupina studentů, kteří ZS ve třídě nemají. Nejvíce se liší průměry v hodnocení pojmů blízký-vzdálený 3,30 (3,73). Studenti, kteří mají ZS ve třídě mají vztah k pojmu kultura více bezproblémový průměr 2,11 (2,33), více lehký 2,75 (2,9) více klidný 2,83 (2,93) a více nenáročný 2,68 (2,78).

U dalšího sledovaného pojmu Spolužáci, v grafu č. 5 vidíme vztah mezi studenty, kteří mají ZS ve třídě mezi těmi, kteří jej nemají ve třídě.

Graf č. 5 Porovnání postojů studentů k pojmu Spolužáci

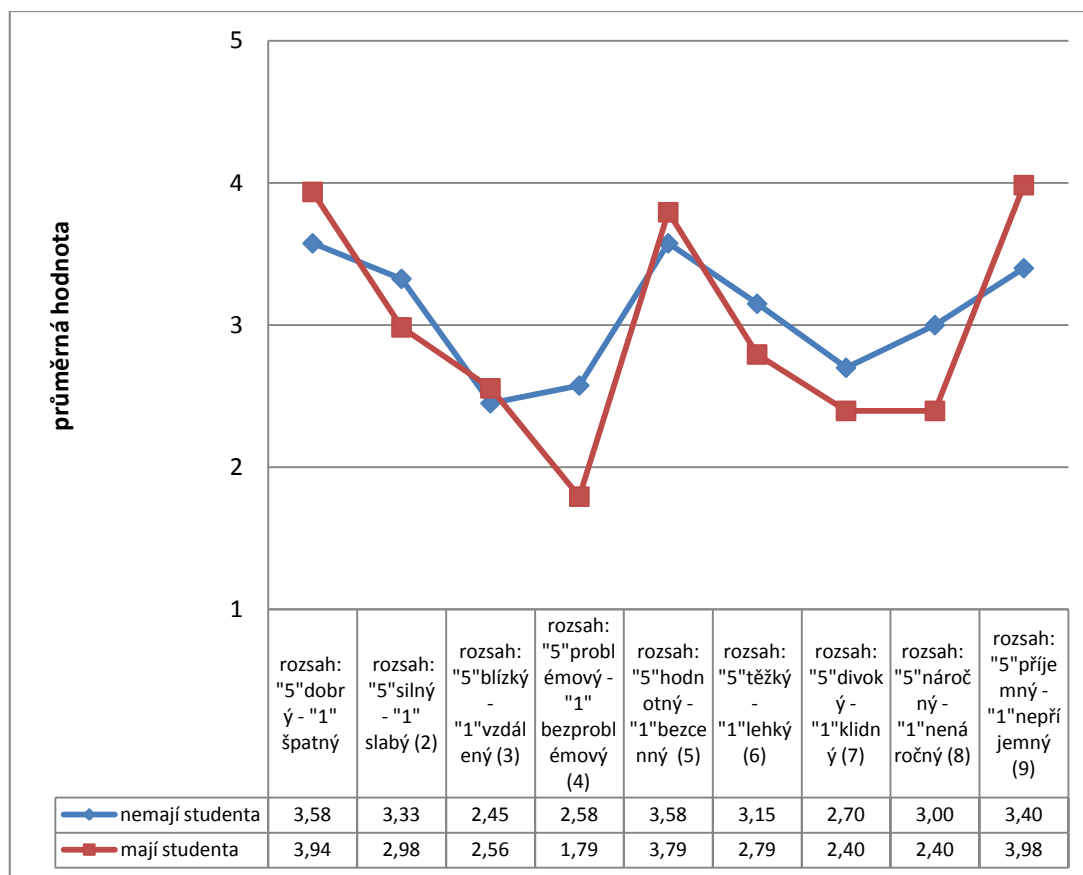


Zdroj: Vlastní výzkum

V grafu č. 5 je vidět, že průměry postojů k pojmu Spolužáci jsou velmi podobné ve všech zkoumaných ukazatelích, bez ohledu na to, zda mají nebo nemají ZS studenta ve třídě. Nejvíce se liší průměry v hodnocení pojmů divoký-klidný a náročný-nenáročný. U těch studentů, kteří mají ZS ve třídě vnímají spolužáky více divoké 3,73 (3,15) a více náročné 3,46, než ti, kteří ZS ve třídě nemají 2,98. Hodnocení postojů se pohybuje kolem průměrných hodnot.

U následujícího sledovaného pojmu Zahraniční student, v grafu č. 6 vidíme vztah mezi studenty, kteří mají ZS ve třídě mezi těmi, kteří jej nemají ve třídě.

Graf č. 6 Porovnání postojů studentů k pojmu Zahraniční student

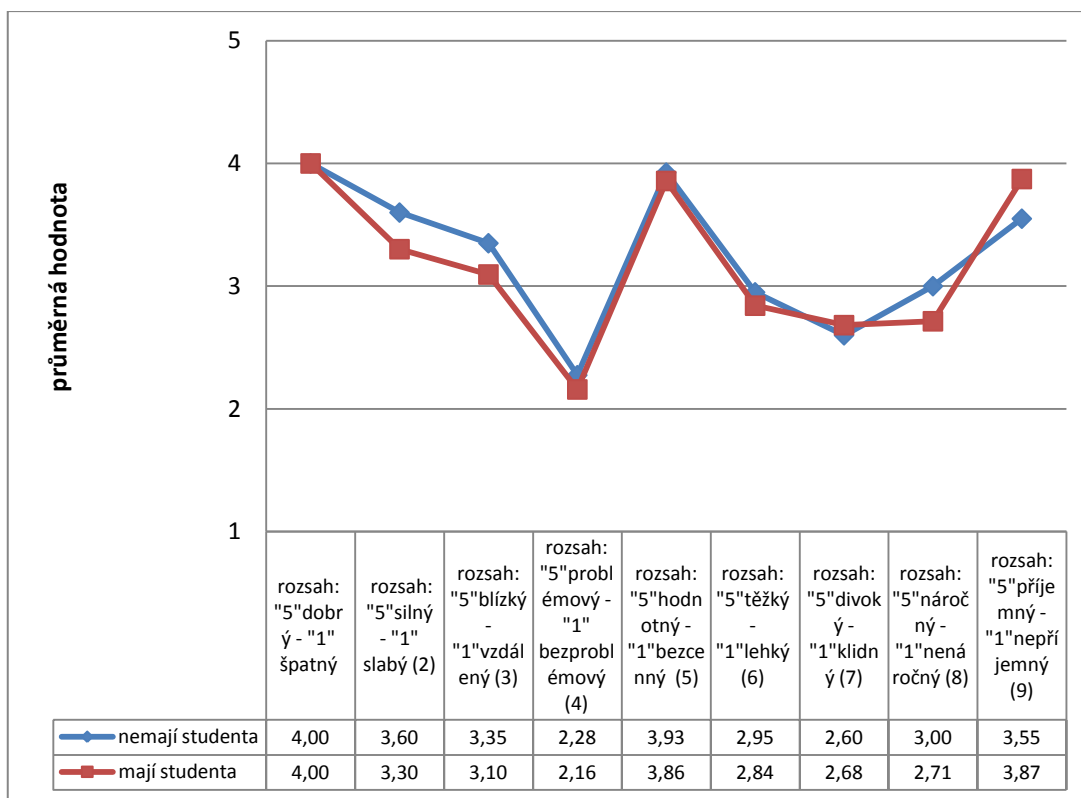


Zdroj: Vlastní výzkum

V grafu č. 6 je vidět, že průměry postojů k pojmu Zahraniční student se liší téměř ve všech zkoumaných ukazatelích. Nejvíce se liší průměry v hodnocení vztahu problémový-bezproblémový. Studenti, kteří mají ZS ve třídě vnímají vztah k pojmu zahraniční student jako více bezproblémový 1,79 než ti, kteří ZS ve třídě nemají 2,58 a méně náročný tedy nenáročný 2,4 než ti, kteří ZS ve třídě nemají 3,0. Dá se říci, že vztah k ZS se pohybuje kolem průměrných hodnot a je u obou skupin více dobrý, ani silný, ani slabý, spíše vzdálený než blízký 2,56 (2,45) více bezproblémový, více hodnotný, ani těžký, ani lehký, spíše klidný, nenáročný a příjemný.

U posledního sledovaného pojmu Zkušenost v grafu č. 7 je vidět vztah mezi studenty, kteří mají ZS ve třídě mezi těmi, kteří jej nemají ve třídě.

Graf č. 7 Porovnání postojů studentů k pojmu Zkušenost

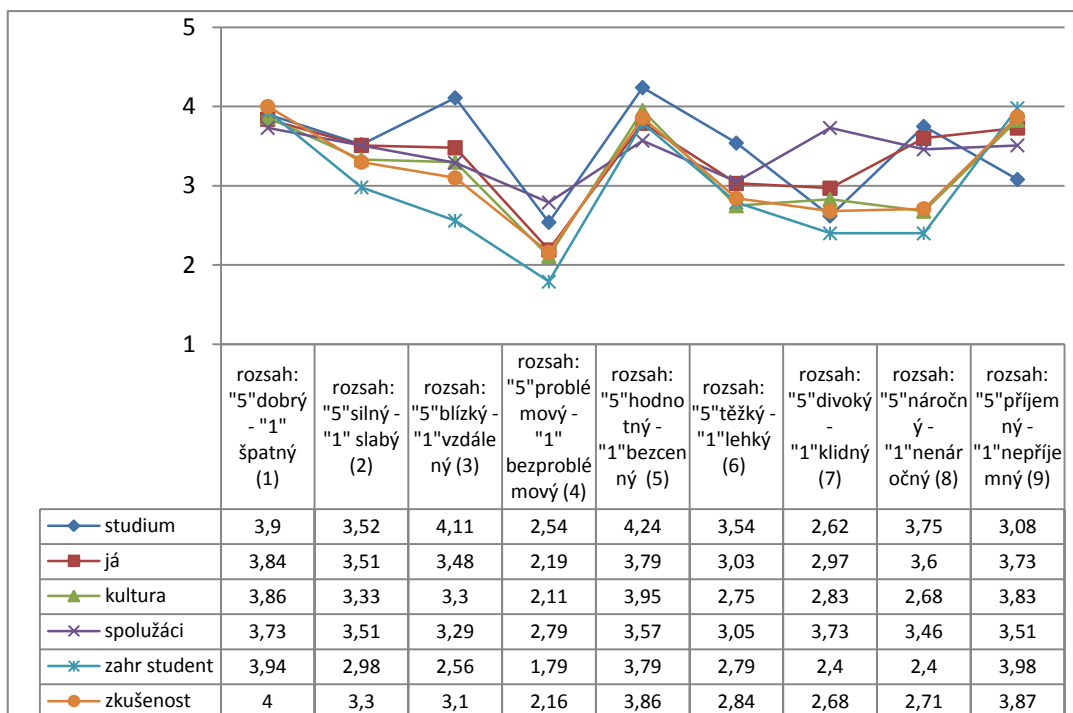


Zdroj: Vlastní výzkum

V grafu č. 7 je vidět, že průměry postojů k pojmu Zkušenost jsou téměř shodné ve všech zkoumaných ukazatelích. Je překvapivé, že studenti, kteří mají ZS ve třídě vnímají postoj ke Zkušenosti se ZS méně silnou 3,30 než ti, kteří nemají ZS ve třídě 3,6 a jim více vzdálený 3,10 než těm, kteří ZS nemají ve třídě 3,35. Přesto jsou tyto ukazatele hodnoceny nadprůměrně a ti studenti, kteří mají ZS ve třídě celkově hodnotí zkušenost jako příjemnou 3,87 než ti, kteří jej nemají ve třídě 3,55. Dá se říci, že vztah ke Zkušenosti se ZS se pohybuje kolem průměrných hodnot, někde i nadprůměrných např. hodnotný-bezcenný jej obě skupiny hodnotí jako vysoce hodnotnou 3,86 a 3,93 a více příjemnou 3,87 a 3,55. Zkušenost byla více dobrá, silná, blízká, bezproblémový, hodnotná, ani těžká, ani lehká, klidná, spíše nenáročná a příjemná.

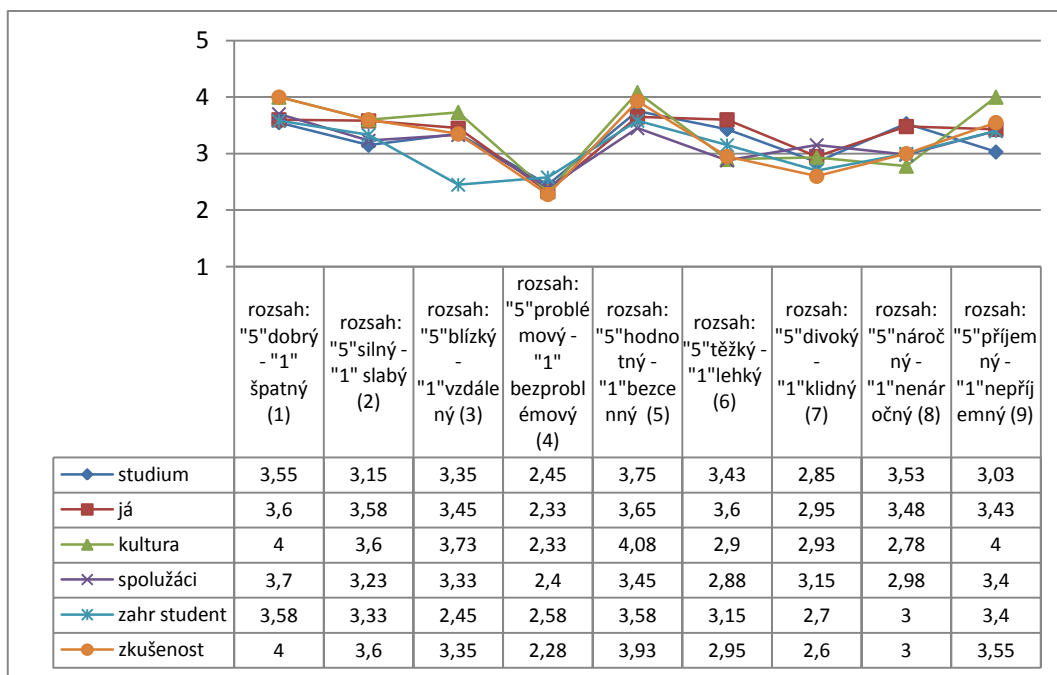
V následujícím grafu č. 8 a 9 jsou přehledně vidět všechny ukazatele postojů studentů ke stanoveným pojmům, kteří mají a nemají ZS ve třídě.

Graf č. 8 Průměry postojů studentů ke stanoveným pojmům, kteří mají ZS ve třídě



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 9 Průměry postojů studentů ke stanoveným pojmům, kteří nemají ZS ve třídě



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafů č. 8 a 9 je patrná míra vnímání postojů mezi jednotlivými zkoumanými pojmy. Dají se vyčíst průměrné hodnoty jednotlivých pojmů. Vychází se z údaje, že



maximum bylo 5 a min 1. Porovnáním těchto grafů v jednotlivých průměrech vybraných pojmů mezi studenty, kteří mají nebo nemají ZS ve třídě se dojde k potvrzení nebo vyvrácení hypotézy. Např. při hodnocení všech pojmů u prvního adjektiva dobrý-špatný je vidět, že se průměry mezi sebou liší ve čtyřech pojmech, a to: pojem Student 3,9 a 3,5, Já 3,84 a 3,6, Kultura 3,86 a 4, Zahraniční student 3,9 a 3,58. Stejně jsou jen ve dvou průměrech a tím jsou Spolužáci 3,73 a 3,7 a Zkušenost je u obou stejná 4. Už u prvního zkoumaného ukazatele se skupiny liší. Z grafů je vidět, jak postoje a škálové hodnoty průměrů u skupiny studentů, která nemá ZS ve třídě jsou ve všech měřených pojmech velmi podobné. Zatímco ve skupině studentů, která má ZS ve třídě jsou odchylky v postojích mnohem větší.

**V1:** Na první pohled je zřejmé, že se oba grafy v jednotlivých ukazatelích průměrných hodnot mezi sebou liší. U této hypotézy vyvozují závěr, že se **hypotéza přijímá jako platná.**

**H2: U studentů, kteří mají zahraničního studenta ve třídě, se více rozvíjí klíčové a interkulturní kompetence, než u studentů, kteří jej nemají.**

Tato hypotéza byla podložena porovnáním výsledků z dotazníku obou skupin studentů, kteří mají nebo nemají ZS ve třídě, položkami týkajícími se kompetencí č. 55, 56, 57, 58, 59, 60. Z celkového počtu respondentů 103 jich 40 nemá ZS ve třídě a 63 má ZS ve třídě. Výsledky zjištění jsou uvedeny v příloze E. Respondenti odpovídali na 6 otázek týkajících se kompetencí. Výsledky byly rozděleny na skupiny, podle toho zda mají ZS ve třídě nebo nemají ZS ve třídě. U většiny odpovědí se tyto skupiny mezi sebou neshodli. Procentuelní četnost odpovědí u jednotlivých kompetencí je přehledně znázorněna v tabulce č. 1 Odpovědi respondentů, kteří **nemají** zahraničního studenta ve třídě v % a v tabulce č. 2 Odpovědi respondentů, kteří **mají** zahraničního studenta ve třídě v %.

Tab č. 1 Odpovědi respondentů, kteří **nemají** zahraničního studenta ve třídě v %

Otázky směřující ke kompetencím v %					
Výroky	souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím	nevím
Domluvit se cizím jazykem je běžné.	58	38	5	0	0
Kamarádím se studentem jiné národnosti.	43	28	3	18	10
Zajímám se o jiné kultury.	60	18	13	3	8
Umím se vcítit do druhých.	30	50	18	0	3
Snadno navazuji kontakty.	18	55	20	8	0
Pomáhám zahraničním spolužákům.	5	38	23	8	28

Zdroj: Vlastní výzkum

Tab č. 2 Odpovědi respondentů, kteří **mají** zahraničního studenta ve třídě v %

Otázky směřující ke kompetencím v %					
Výroky	souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím	nevím
Domluvit se cizím jazykem je běžné.	63	30	5	2	0
Kamarádím se studentem jiné národnosti.	52	29	11	2	6
Zajímám se o jiné kultury.	38	43	13	2	5
Umím se vcítit do druhých.	40	41	8	6	5
Snadno navazuji kontakty.	30	33	17	13	6
Pomáhám zahraničním spolužákům.	21	37	16	11	16

Zdroj: Vlastní výzkum

Z daných tabulek se dá vyvodit, že u skupiny, která nemá ZS ve třídě 58% studentů souhlasí méně s výrokiem, že *Domluvit se cizím jazykem je běžné* oproti skupině, která má ZS ve třídě, která souhlasí z 63%. Tady se obě skupiny sice mezi sebou liší, ale poměrně vysoko a nadprůměrně souhlasí. U dalšího výroku skupina studentů, která nemá ZS ve třídě souhlasí méně, podprůměrně s výrokiem *Kamarádím se studentem jiné národnosti* z 43% a studenti, kteří mají ZS ve třídě souhlasí z 52%.

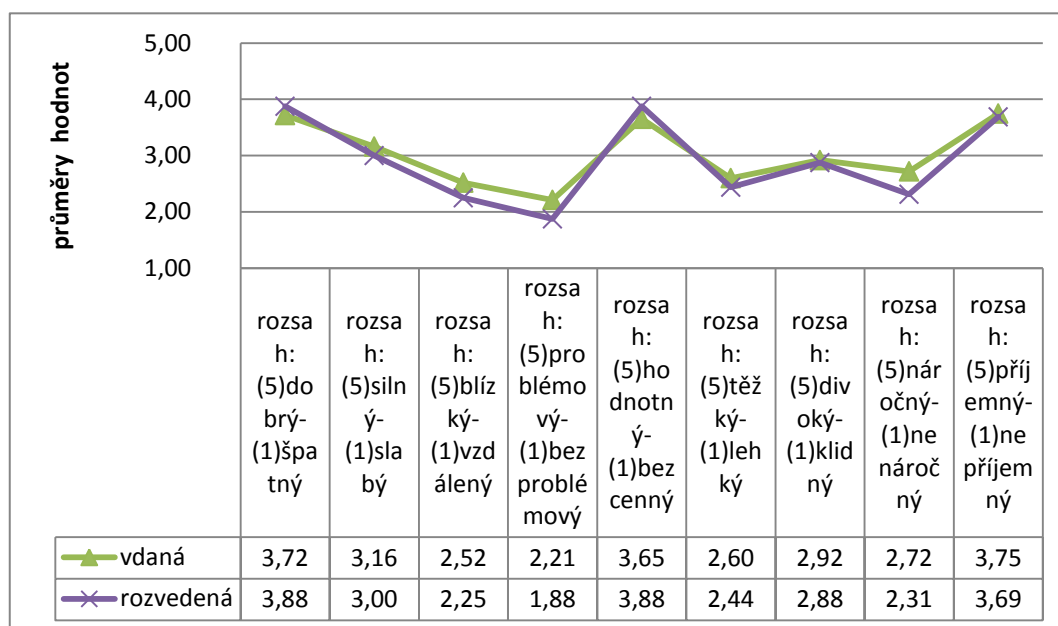
I tak je to ve výsledku vysoké číslo. Může znamenat, že společnost zahraničního studenta vyhledávají nebo se s ním setkávají např. v jiných hodinách nebo aktivitách. U výroku *zajímám se o jiné kultury* je velký postojový rozdíl. Studenti, kteří nemají ZS ve třídě nadprůměrně souhlasí z 60% než skupina, která má ZS ve třídě a to pouze z 38%. Dá se to vysvětlit, že studentům, kteří nemají ZS ve třídě se zdá zájem o jinou kultur ještě zajímavý, zatímco ti studenti, kteří mají ZS ve třídě ty odlišnosti již znají a už se o ně tolik nezajímají. U dalšího sledovaného výroku *Umím se vcítit do druhých*, skupina, která nemá ZS ve třídě se vyjádřila podprůměrně z 30% a skupina, která má ZS souhlasí také podprůměrně, ale přesto více a to z 40%. Postoje k emocím nejspíše odpovídají vyzrálosti a věku respondentů. V dalším výroku se také neshodly, skupina, která nemá ZS ve třídě, souhlasí, velmi podprůměrně s výrokem *Snadno navazují kontakty* - pouze z 18%, zatímco studenti, kteří mají ZS ve třídě souhlasí více až z 30%. V posledním výroku je zřejmá vysoká odlišnost, protože se týká pomoci zahraničnímu studentovi. Skupina, která nemá ZS ve třídě souhlasí z 5% což je logické, protože když nemají ZS ve třídě, nemůžou mu moc pomáhat. Spíše je překvapivé, že studenti, kteří mají ZS ve třídě souhlasí pouze z 21% a moc mu nepomáhají.

**V2:** Vzhledem k tomu, že se hodnocení odpovědí jednotlivých ukazatelů mezi skupinami procentuelně liší, **přijímá se tato hypotéza za platnou.**

**H3: Studenti z rozvedených rodin mají méně pozitivní vztah k zahraničnímu studentovi než ti, kteří žijí v úplných rodinách.**

Tato hypotéza byla podložena porovnáním výsledků z dotazníku typu sémantického diferenciálu zkoumaných postojů k pojmu *zahraniční student* a položkou č. 64, týkající se rodinného stavu rodičů studentů. V grafu č. 10 Hodnocení pojmu zahraniční student na základě dvou ukazatelů rodinného stavu byly porovnány škálové průměry hodnocení jednotlivých adjektiv u zkoumaného pojmu podle rodinného stavu rodičů studentů. Následně je pro lepší přehled uvedený graf č. 11 Hodnocení pojmu zahraniční na základě všech ukazatelů rodinného stavu. Z celkového počtu respondentů 103 se jednalo o 4 z rodiny svobodných bez partnera, 5 ze svobodných s partnerem, 83 z úplných a 10 z rozvedených rodin a 1 z rodiny vdovy.

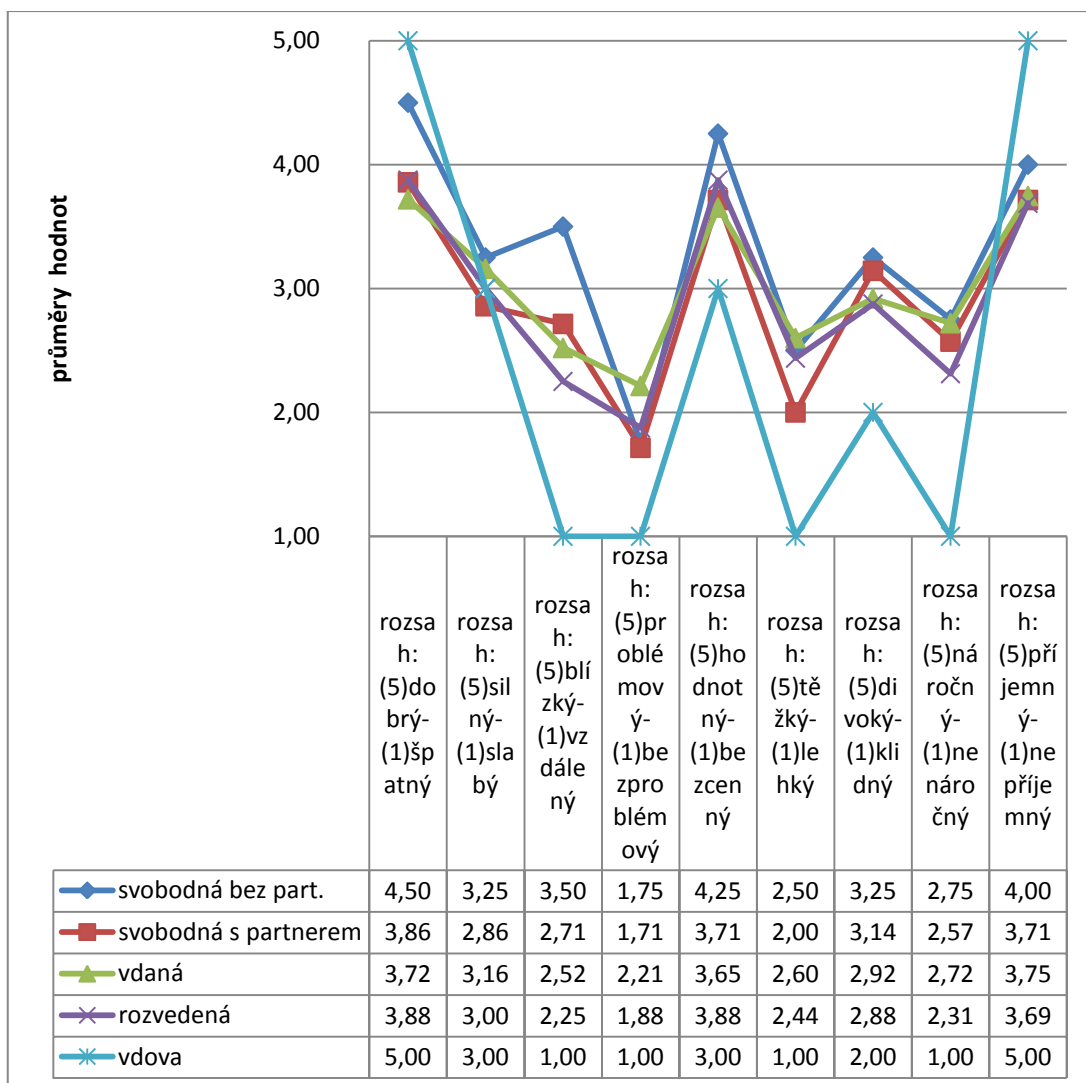
Grafu č. 10 Hodnocení pojmu zahraniční student na základě dvou ukazatelů  
rodinného stavu



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu je možno vyvodit, že se tyto dva zkoumané ukazatele rodinného stavu vdancích a rozvedených sice nepatrně, ale liší ve všech škálových průměrech hodnocených adjektiv. Opět je dobré připomenout, že hodnocení škály bylo od 5-1. Studenti z úplných rodin považují vztah k ZS více silnější 3,16 než z rozvedených rodin 3,0. Mají k němu vzdálenější vztah (než průměrně blízký) 2,52 vztah k ZS jako studenti z rozvedených rodin 2,25. Vnímají jej jako bezproblémového 2,21, ale malinko méně než ti z rozvedených rodin 1,88. Studenti z úplných vztahů považují ZS za náročnějšího, 2,72 než z rozvedených rodin 2,31 a za více příjemného 3,75 než z rozvedených rodin 3,69. Překvapivé je, že studenti z rozvedených rodin vnímají studenta za více dobrého 3,88 než studenti z úplných vztahů 3,72 a více hodnotného 3,88 než studenti z úplných rodin 3,65 a více klidného 2,88 než ti z úplných rodin 2,92. V podstatě ale společně kopírují postoje k jednotlivým pojům. V grafu č. 11 ještě pro názornější představu uvádím porovnání, kde jsou znázorněny všechny hodnocené položky rodinného stavu studentů ke zkoumanému pojmu zahraniční student.

Graf č. 11 Hodnocení pojmu zahraniční na základě všech ukazatelů rodinného stavu



Zdroj: Vlastní výzkum

Z tohoto grafu č. je vidět, že největší rozdíly ve vnímání vztahu k ZS mají studenti svobodných bez partnera, studenti svobodných s partnerem a studenti vdovy. Např. u posuzovaného pojmu dobrý-špatný studenti vdovy uvádějí maximální hodnotu 5, svobodní bez partnera 4,5 a svobodní s partnerem 3,86. Podobně i u hodnocení příjemný-nepříjemný vidí studenti vdovy vztah v maximální hodnotě 5, svobodní bez partnera 4. Podobně byl ZS posuzován i jako hodnotný v nadprůměrném hodnocení, až na výjimku studentů vdovy 3

**V2:** Vzhledem k tomu, že se hodnocení průměrů mezi jednotlivými ukazateli rodinného stavu vdaná a rozvedená liší, i když minimálně, považuje se **tato hypotéza potvrzená.**

## 6.6 Shrnutí a diskuze

Cílem tohoto šetření bylo zjistit míru vnímaných postojů studentů k zahraničnímu studentovi ve třídě. Zda jsou rozdíly v postojích a kompetencích mezi studenty, kteří hostí zahraničního studenta a mezi studenty, kteří jej nehostí. Zjistit a porovnat, jaké vztahy existují mezi vybranými faktory postojů studentů. Dále pak provést analýzu problematiky multikulturní výchovy na dvou vybraných středních školách v Hradci Králové. Pro tento výzkum jsem si stanovila odborné dílčí cíle, ale i osobní cíl a nyní se pokusím analyzovat, zda jich bylo dosaženo.

Prvním dílčím cílem bylo **Zjistit, jaká je multikulturní výchova na konkrétních dvou školách.** Na základě informací z rozhovorů vyplynulo, že MKV je v dnešní době důležitá a potřebná pro osobní rozvoj jedince, toleranci, motivaci, vzájemnou pomoc a respektování jinakosti. Z výzkumné otázky: *Jaké názory na MKV vyjadřují učitelé?* Ze získaných informací od vyučujících vím, že se MKV vyučuje volně, na základě zkušeností a dovedností daných učitelů. Nemají pevně dané metodiky a uvítaly by větší spolupráci s neziskovými organizacemi. Školy dnes mají pestré možnosti využití od výletů, studijních mezinárodních výměnných pobytů, festivalů, přednášek, filmů, mezinárodních vědeckých soutěží, práce na projektech, využívání rodilých mluvčích, hostění zahraničních studentů na školách aj. V posledních letech také školy vítají ve svých řadách zahraniční středoškolské studenty, protože o tyto výměnné pobyty je zájem a studenti tak jsou názornou živou ukázkou, kdy je potřeba vynaložit hodně tolerance a pochopení. Na výzkumnou otázku: *Na co se školy zaměřují při MKV?* Z rozhovorů bylo zjištěno, že se školy zaměřují převážně na aktuální palčivá témata, případně na práci se stereotypy a boj proti předsudkům a posilování tolerance a respektování odlišností a pak na učení se cizím jazykům a vzájemnou komunikaci mezi studenty.

Druhým dílčím cílem bylo **Zjistit, jaké změny nastávají při hoštění zahraničního studenta ve třídě.** Školy mají své odpovědné osoby, koordinátory ZS, kteří se studentům věnují a jsou jim oporou v každodenních starostech. Z rozhovorů bylo zjištěno, že k ZS ještě vyberou z řad studentů odpovědnou osobu, která se stane jeho průvodcem a ochráncem v novém školním řádu a režimu. Z rozhovorů

vyplývalo, že každá z těchto dvou škol má odlišný způsob práce se zahraničním studentem. Zahraniční student má ve škole stanovený režim různě. Někde tráví většinu společného času se svou kmenovou třídou podle rozvrhu, jinde má rozvrh podle jim zvolených předmětů, tím se také setkává s novými studenty ze školy. Na výzkumnou otázku: *Jaké se budují vzájemné vztahy mezi studenty?* Ze získaných informací mám potvrzeno, že se vzájemné vztahy mezi studenty navazují zpočátku obtížně, z důvodu oboustranného ostychu a jazykové bariéry. Hodně pak pomáhají učitelé a koordinátoři, kteří stanovují pravidla, aby se předešlo problémům. Na výzkumnou otázku: *Jak se podporuje adaptace studentů?* Z rozhovorů jsem získala informace o studentech, kteří se snaží o integraci zahraničního studenta mezi sebe tím, že bývá zván na různé školní i mimoškolní aktivity spolužáků, ale i ve volném čase k dalším zajímavým událostem. Učitelé předkládají různé možnosti jak studenty zapojit do stávajícího kolektivu ve svých hodinách. Po adaptaci asi po třech měsících již nebývá se studenty problém a čeští studenti berou ZS jako svého spolužáka a snaží se mu pomoci.

Třetím dílčím cílem bylo **Zjistit, zda je zahraniční student spolužákům přínosem.** Z uskutečněných rozhovorů vzešlo, že obě školy hodnotily zkušenost se ZS velmi pozitivně a uvědomují si přínos ZS mezi spolužáky pro jejich osobnostní rozvoj. Školy vidí největší přínos v procvičení komunikace v cizích jazycích s nerodilým mluvčím, posouzení přízvuku a slovní zásoby společným komunikačním jazykem, který bývá většinou angličtina nebo španělština. Dále pak vzájemné porovnání kultur v běžném každodenním životě. Na výzkumnou otázku: *Jaké kompetence se vzájemně rozvíjely?* Učitelé vnímají, že studenty je potřeba vést k toleranci k ostatním lidem a národům, k vzájemné pomoci, ke zdokonalování se v cizích jazycích, protože je potřeba mít společný komunikační prvek. Protože se studenti vzájemně dostávají do nových a netradičních situací v souvislosti s přátelstvím a péčí o ZS, z rozhovorů vyplývalo, že ZS nejvíce působí na rozvoj komunikačních kompetencí, kompetenci řešit problémy, nebo kompetenci sociální. ZS by také mohl být motivací svou odvahou a pílí k rozvoji kompetence k učení.

Čtvrtý cílem - osobním, bylo zjistit, *zda jsou školy ochotny hostit zahraničního studenta*, mě zjištěné odpovědi potěšily. Na výzkumnou otázku: *Jak často hostíte zahraničního studenta ve škole?* Zkoumané školy se vyjádřily, že hostí zahraniční studenty rády, každoročně, dokonce již několik let za sebou. Mají minimálně jednoho studenta ročně. Studenty mají střídavě z několika organizací. Postupně si na tuto možnost zvykají, protože vidí přínos v zahraničním studentovi. Nové poznatky ze zkušeností se ZS vedou k osobnímu rozvoji studentů, protože srovnáváním kultur, životního stylu, motivací a svou odvahou, pilností a vůlí učit se cizí jazyky ZS povznáší informace z knih srozumitelným jazykem svým vrstevníkům.

**Dalším cílem** tohoto výzkumného šetření bylo zjistit míru vnímaných postojů studentů k zahraničnímu studentovi ve třídě. Zda jsou rozdíly v postojích a kompetencích mezi studenty, kteří hostí zahraničního studenta a mezi studenty, kteří jej nehostí. Pro toto šetření byly stanoveny **3 dílčí hypotézy**:

H1: *Studenti, kteří studují společně se zahraničním studentem ve třídě, mají jiné postoje než studenti, kteří s ním nestudují*: Porovnávaly se výsledky škálových průměrů jednotlivých pojmů „studium, já, kultura, spolužáci, zahraniční student a zkušenost“. Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že studenti, kteří mají ZS ve třídě mají jiné postoje než studenti, kteří ZS ve třídě nemají. Největší vnímané rozdíly byly u pojmů studium, spolužáci a zahraniční student.

H2: *U studentů, kteří mají zahraničního studenta ve třídě, se více rozvíjí klíčové a interkulturní kompetence, než u studentů, kteří jej nemají*. Zde se porovnávaly výsledky otázek z dotazníku, týkajících se interkulturních kompetencí mezi skupinami studentů, kteří mají nebo nemají ZS ve třídě. U většiny odpovědí se skupiny studentů mezi sebou neshodli. Obě skupiny však vysoce nadprůměrně souhlasily s výrokem, že *Domluvit se cizím jazykem je běžné* (skupina, která má ZS 63%, nemá 58%). U dalšího výroku *Kamarádím se studentem jiné národnosti* skupina studentů, která má ZS ve třídě, souhlasila z 52% a studenti, kteří nemají ZS ve třídě souhlasila již méně, lehce podprůměrně z 43%. Je to logické, ale i tak



poměrně vysoké procento. Může to znamenat, že studenti ZS vyhledávali nebo se s ním setkávali např. v jiných hodinách nebo aktivitách. U výroku *zajímám se o jiné kultury* je velký postojový rozdíl. Studenti, kteří nemají ZS ve třídě nadprůměrně souhlasili až z 60% než skupina, která má ZS ve třídě, ta souhlasila pouze z 38%. Dá se to vysvětlit, že studentům, kteří nemají ZS ve třídě se zdál zájem o jinou kulturu ještě zajímavý, zatímco ti studenti, kteří mají ZS ve třídě ty odlišnosti již poznali a už se o ně v danou chvíli tolik nezajímali. U dalšího sledovaného výroku *Umím se vcítit do druhých*, skupina, která nemá ZS ve třídě vyjádřila svůj souhlas podprůměrně z 30% a skupina, která má ZS souhlasila také podprůměrně, ale přesto více a to z 40%. Postoje k emocím nejspíše odpovídali vyzrálosti a věku respondentů. Není snadné se vcítit do druhých a snažit se je pochopit. V dalším výroku se studenti také neshodli. Skupina, která nemá ZS ve třídě, souhlasila a to velmi podprůměrně s výrokem *Snadno navazují kontakty* - pouze z 18%, zatímco studenti, kteří mají ZS ve třídě souhlasili téměř dvojnásobně více z 30%. Nemyslím si, že by třída, kde mají ZS spolužáka byla více extrovertně namíchaná. Výsledek se pravděpodobně dá vysvětlit i tak, že ZS ve třídě zapůsobil na navazování kontaktů. Nejspíš měli někteří z českých spolužáků větší zájem a odvahu první oslovit ZS, což se pak následně mohlo projevit v hodnocení dotazníku. V posledním výroku je zřejmá vysoká odlišnost, protože se týkala *pomoci zahraničnímu studentovi*. Skupina, která nemá ZS ve třídě souhlasila z 5% což je logické, protože když nemají ZS ve třídě, nemohli mu ani pomáhat. Spíše je překvapivé, že studenti, kteří mají ZS ve třídě souhlasili pouze z 21% a moc mu nepomáhali. Dá se to vysvětlit tak, že ji ZS ne potřeboval nebo se naši studenti moc nesnažili.

H3: *Studenti z rozvedených rodin mají méně pozitivní vztah k zahraničnímu studentovi než ti, kteří žijí v úplných rodinách.* Zde se zkoumaly vztahy a postoje k pojmu *zahraniční student* z pohledu rodinného stavu studentů. Porovnávaly se jednotlivé škálové průměry hodnocení všech adjektiv k pojmu zahraniční student. Pro mě bylo překvapivé zjištění, že studenti z rozvedených rodin mají podobný dobrý a silný vztah a postoj k ZS jako studenti z úplných vztahů. Naopak jsem byla zaskočena, že studenti ze vztahů svobodný bez partnera a svobodný s partnerem a vdovy mají viditelně odlišné postoje ke zkoumanému pojmu zahraniční student a

vnímají je mnohem silněji než ostatní. Uvedená zjištění by bylo vhodné ověřit při výzkumu většího rozsahu.

Výsledky z uskutečněných rozhovorů s učiteli a dotazníkového šetření se studenty korespondují s názory zmiňovanými v teoretické části. Zahraniční student tedy ovlivňuje postoje studentů a učitelů a má vliv na rozvoj a podporu kompetencí. Naše identita bývá ovlivněna setkáváním se s konkrétními lidmi, s jejich systémem hodnot a jejich kulturou. Proto je důležité umět se nejen dorozumět cizím jazykem pro společnou komunikaci, pro dosažení cíle a vzájemného pochopení a porozumění si, jak uvádějí Nový a Schroll-Machl (2005). Ale také se umět vcítit do druhých a zároveň si uvědomit příslušnost ke své kultuře, místu kam patřím a vnímat odlišnosti ve společnosti. Wedlichová (2008) také souhlasí, že rozvoj emocí je důležitý - regulace vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí a emočního porozumění druhým.

Pro sebe hodnocení a sebe rozvoj je potřeba srovnání a kritiky. V mezinárodním měřítku je pak potřeba srovnání např. se zahraničním studentem. Průcha (2007) vidí příčinu odlišností převážně v postojích žáků k učení a k sebehodnocení vlastní školní úspěšnosti, dále pak v organizaci vyučování, práci učitelů v hodinách, komunikačním stylu učitelů – chválení či kritice, což se následně odráží v edukačním klimatu ve třídách a školách. Je známo, že např. asijsí studenti projevují větší respekt učitelům, i při větším počtu dětí ve třídě, zatímco západní kultury jsou vedeny k individualismu a k nezávislosti. Průchovo zjištění je potřeba, aby potvrdil a zažil každý sám, individuálně. To může být také jedním z důvodů, proč každoročně narůstá počet středoškolských studentů, kteří mají zájem zažít svůj rok jinak, a cestují do zahraničí za jinou kulturou, novými a exotickými zážitky, za poznáním.

## ZÁVĚR

*Děti musí být spolu, aby se naučili žít spolu.*

Shattuck

Závěrem bych chtěla podotknout, že cíl práce byl splněn. Najít však odpovědi na zkoumané otázky a změřit postoje lidí k čemukoliv není snadné. Metoda sémantického diferenciálu se zdála být jako vhodný a osvědčený výzkumný nástroj, který mohl v dané problematice posloužit.

Účelem mé práce bylo mimo jiné také poznat a vyzkoušet si samotnou metodu sémantického diferenciálu a rozhovoru. V **první části** výzkumu se mi povedlo popsat a prozkoumat multikulturní výchovu v praxi, na kterou bylo dotazováno pomocí rozhovorů ve výzkumném šetření. Zjistila jsem názory a postoje z řad učitelů a studentů k dané problematice, a také ke vztahu k zahraničnímu studentovi ve třídě. V **další části** výzkumu jsem již následně vyhodnocovala a zpracovávala informace z dotazníků a diskutovala nad hypotézami. Z 3 předložených hypotéz se všechny potvrdily. Ze zjištěných výsledků tohoto výzkumného šetření však nelze vyvozovat významnější závěry, mohou být ovlivněna malým počtem respondentů. Domnívám se však, že se mi podařilo získat několik zajímavých zjištění. Všechny vztahy jsou celkově hodnoceny spíše pozitivně, což si vysvětluji tím, že se jednalo o studenty humanitních škol. Zdá se tedy, že jejich vztah k zahraničnímu studentovi je spíše pozitivní. Názory se jistě lišily dle chování a jednání zahraničních studentů, kterého hostili ve své třídě. Jedna škola měla velmi tichou studentku z Japonska, kterou mohli vnímat komunikativně jako náročnou, osamělou a nepřínosnou. Další měli temperamentní studenty např. z Kanady nebo USA a s nimi byla jistě komunikace a další spolupráce zajímavější či odlišná. Celkově považuji získané informace o tom, jaký mají studenti vztah k zahraničnímu studentovi za potvrzení míry významnosti, které studentovi přisuzují, za dobré a přínosné.

Za velmi přínosné a zajímavé považuji možnost setkat se se studenty, kteří měli nebo neměli ve své třídě zahraničního studenta a zjišťovat jejich vztah k zahraničnímu studentovi. Už jen navozením tématu a zamyšlením se nad zahraničním studentem a danou situací v nich probouzela otázky a postoje ke

zkoumanému tématu. Snažili si představit a vnímat jaké má student pocity, jak se mu daří, co by potřeboval, jakým je studentům přínosem, jak na ně ve třídě působí, že není vždy v příjemné a žádoucí situaci, že nejspíš vyžaduje pomoc, jak se k němu chovají aj. Studenti oceňovali např. jeho odvalu a naopak vnímali jeho osamělost a odlišnosti kultur apod. Zamýšleli se sami nad sebou, nad současným studiem, snad i nad svou budoucností apod.

Doporučuji multikulturní průzkum uskutečnit v obdobné podobě nebo jen debatami ve třídách v běžných hodinách MKV, aby vedla k zamyšlení a předcházení problémů, odbourávání obav a strachu z odlišností. Co takovéto poznání cizích kultur přinese nového? Obohacení neznámými úkoly, požadavky, příležitostmi k dalšímu rozvoji, překonání psychické zátěže. Setkání se s novými skupinami, hodnotovými měřítky, otevření se dalšímu sociálnímu srovnávání a výkonům, schopnostem, názorům, norem a pravidel chování. Poskytnou nové dovednosti i možnost nové sociální identity, které vedou k připravenosti konstruktivně řešit otázky integrace a posilování svého postavení vůči konkurenci a později i na trhu práce.

## POUŽITÁ LITERATURA A JINÉ ZDROJE

AFS.cz [on line], [cit. dne 17.11.2013]. Dostupné z <http://www.afs.cz/>

AFS international [on line], [cit. dne 17.11.2013]. Dostupné z <http://www.afs.org/>

ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. 1. Vyd. Praha: Prostor, 2004. 385 s. ISBN 80-7260-125-3.

BELZ, H, SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6

CRDM. Začněme třeba takhle. [on line], [cit. dne 29.11.2013]. Dostupné z [http://www.crdm.cz/download/publikace/zacneme\\_treba\\_takhle.pdf](http://www.crdm.cz/download/publikace/zacneme_treba_takhle.pdf)

Evaluační nástroje. *Cesta ke kvalitě* [online]. [cit. 5.1.2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ae/evaluacni-nastroje>

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GEERAERT, N., & DEMES, K.A. *The Impact of Living Abroad: Research Report*. Colchester: University of Essex. [on line], AFS intercultural [cit. dne 27.3.2014]. Dostupné z <http://www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/research/>

HANSEL, B. Long Term Impact Study [on line], AFS intercultural [cit. dne 8/2008]. Dostupné z <http://www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/research/>

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HRACHOVCOVÁ, M a kol. *Multikulturalita, tolerance a odpovědnost*. Sborník příspěvků z Letní školy pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd. 1. Vyd. Olomouc: VUP, 1999. 190s. ISBN 80-244-0110-X

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

- Interkulturní seminář pro pedagogy*. [on line], OBERIG, 2010. [cit. dne 17.11.2013]. Dostupné z <http://www.oberig.cz/ftp/pdf/seminar%20k%20Multikulturni%20vychove.pdf>
- JEŽEK, J. a kol. *Klíče po život*. Sborník příkladů dobré praxe Multikulturní výchova. 1. Vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012. 65s. ISBN 978-80-87449-32-5
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí výchova*. 1. Vyd. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- MURPHY P. A. [on line], [cit. dne 29.4.2014]. Dostupné z <http://time.com/79937/how-studying-or-working-abroad-makes-you-smarter/>
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. a kol. *Velký sociologický slovník*, 1. Vyd. Praha: Karolinum, 1990, 747 s. ISBN 80-7184-164-1
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. aj. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha, UK v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2009. 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
- NAEP. [on line], [cit. dne 1.10.2014]. Dostupné z <http://www.naep.cz/>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. *Bílá kniha*. MŠMT. Praha: ÚIV, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8
- NOVÝ, I, SCHROLL-MACHL S. *Spolupráce přes hranice kultur*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2005. 313 s. ISBN 80-7261-121-6
- NUV.cz/ae [on line], [cit. dne 23.1.2014]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/uploads/AE/vystupy/Vysledkydotaznikovehosetreni2009.pdf>
- OECD [on line], [cit. dne 17.11.2013]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/a6311b50-169c-4e5e-9d92a6f70aafe0f1>
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník*. 1. Vyd. Praha: Academia, 2002. 288 s. ISBN 80-200-0950-7.

PEŠKOVÁ, J. Role učitele. *Multikulturalita, tolerance a odpovědnost*. Sborník příspěvků z Letní školy pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd. 1. Vyd. UPO: Olomouc, 2000. s. 14 ISBN 80-244-0110-X

POLÁŠKOVÁ, K. *Interkulturní komunikace a multikulturní výchova*, Praha: Pražská vysoká škola sociálních studií, 2012. 76 s. Diplomová práce

POSCHL, R. *Postoje žáků ke škole*. Dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 42 s. ISBN 978-80-86856-70-4.

PROTIPŘEDSUDKŮM [on line], [cit. dne 19.8.2014]. Dostupné z <http://www.protipredsudkum.upol.cz/>

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. 1. Vyd. Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2007. 220 s. ISBN 978-80-7367-280-5

Rada Evropy a Evropská komise. *Intercultural Learning T-Kit*, 1. Vyd. Brussels 2000. Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT: Praha, 2007. 107 s. ISBN 978-80-86784-55-7.

RVP. [on line], MŠMT [cit. dne 17.11.2013]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

ŘÍČAŘOVÁ, A. *Multikulturní výchova*. Praha, 2011. ISBN 978-80-87553-18-3

SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8.

SANTIAGO, P., et al. [on line], [cit. dne 2012]. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012, OECD Publishing. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/a6311b50-169c-4e5e-9d92-a6f70aafe0f1>

SHATTUCK, J. Projev velvyslance. *Multikulturalita, tolerance a odpovědnost*. Sborník příspěvků z Letní školy pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd. 1. Vyd. UPO: Olomouc, 2000. s. 9 ISBN 80-244-0110-X

Směrnice 2004/114/ES [on line], Evropská Unie [cit. dne 4.9.2007]. Dostupné z [http://europa.eu/legislation\\_summaries/internal\\_market/living\\_and\\_working\\_in\\_the\\_internal\\_market/l33163a\\_cs.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/l33163a_cs.htm)

ŠEVČÍKOVÁ, J. *Multikulturní výchova ve školních vzdělávacích programech a vybrané praktické příklady*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2009. 87 s. Diplomová práce.

ŠVAŘÍČER, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TROMPENAARS, F., HAMPDEN-TURNER, CH. *Building Cross-Cultural Competence*. 1. Vyd. Chichester: Wiley & Sons Ltd, 2000. 388 s. ISBN 0-471-49527-1.

TYLOR, CH. *Multikulturalismus . Zkoumání politiky uznání*. 1. Vyd. Praha: Ústav jaderných informací, 2001. 183 s. ISBN 80-7007-161-3

VETEŠKA, J, TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. Vyd. Praha: Univerzita JAK, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9

WEDLICOVÁ, I., HEŘMANOVÁ, V. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. Vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. 143 s. ISBN 978-80-7414-044-0

WIKIPEDIA, [on line], [cit. dne 1.10.2014]. Dostupné z <http://www.cs.wikipedia.org/>



## SEZNAM VYSVĚTLIVEK A ZKRATEK

AFS -	American field service – mezinárodní, nezisková, dobrovolnická a vzdělávací organizace
CRDM -	Česká rada dětí a mládeže
ČR -	Česká republika
EU -	Evropská unie
EURODESK -	Evropský portál pro mládež
EUROSTAT -	Statistický úřad Evropské unie
EURYDICE -	Evropská informační síť sbírající informace o vzdělávací politice v Evropě
INSEAD -	Původem francouzský, světový institut vzdělávání
KOŠ -	Klub odborných školitelů, program organizace AFS
MKV -	Multikulturní výchova
MŠMT -	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAEP -	Národní agentura pro evropské vzdělávací programy
OECD -	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSN -	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
ROTARY CLUB	Mezinárodní sdružení organizací
RVPG -	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
ŠVP -	Školní vzdělávací program
YFU -	Mezinárodní org. pro výměnu mládeže Youth for Understanding
ZS -	Zahraniční student

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Rozdělení respondentů dle pohlaví.....	46
Graf č. 2 Postoje studentů k pojmu Studium.....	52
Graf č. 3 Postoje studentů k pojmu Já .....	53
Graf č. 4 Postoje studentů k pojmu Kultura.....	54
Graf č. 5 Postoje studentů k pojmu Spolužáci.....	55
Graf č. 6 Postoje studentů k pojmu Zahraniční student.....	56
Graf č. 7 Postoje studentů k pojmu Zkušenost.....	57
Graf č. 8 Průměry postojů studentů k pojům, kteří mají ZS ve třídě .....	58
Graf č. 9 Průměry postojů studentů k pojům, kteří nemají ZS ve třídě.....	58
Graf č. 10 Hodnocení pojmu Zahraniční student na základě 2 ukazatelů .....	62
Graf č. 11 Hodnocení pojmu Zahraniční student na základě všech ukazatelů .....	63

## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek č. 1 Osobnostní faktory .....	30
Obrázek č. 2 Škály sémantického diferenciálu.....	48

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha A: Struktura rozhovoru

Příloha B: Ukázka rozhovoru

Příloha C: Vzor dotazníku pro studenty typu sémantický diferencíál

Příloha D: Tabulky č. 1 a 2 Odpovědi respondentů, kteří mají a nemají zahraničního studenta ve třídě

Příloha E: Tabulky č. 1 a 2 Průměry postojů studentů k pojmům, kteří mají a nemají zahraničního studenta ve třídě



## **Struktura rozhovoru**

### **1. *Statistické údaje koordinátora nebo učitele:***

- a) Název školy:
- b) Jaký je Váš věk?
- c) Jaká je vaše praxe ve školství?
- d) Jaká je délka na pracovní pozici?
- e) Jak dlouho jste koordinátorem studenta?

### **2. *Výuka MKV na školách***

- a) Jak je MKV v dnešní době důležitá? A Proč?
- b) Kolik h dáváte prostoru MKV ve výuce popř. ve kterých předmětech?
- c) Od kterých ročníků?
- d) Spolupracujete s neziskovými organizacemi s nabídkou MKV? Jestliže ano, se kterými? Jak je využíváte a jak často?
- e) Jaké možnosti multikulturální výchovy a vzdělávání studentům nabízíte?

### **3. *Zahraniční student ve třídě***

- a) Máte zkušenosti se zahraničními studenty na Vaší škole?
- b) Hostíte rádi zahraničního studenta? A jak Často?
- c) Jaké máte očekávání od zahraničního studenta na škole?
- d) Jak se studenti adaptují?
- e) Jaké máte očekávání od českých spolužáků ve vztahu k zahraničnímu studentovi?

### **4. *Praktická část***

- a) Jak vy sama navazujete kontakt se zahraničním studentem?
- b) Můžou za vámi studenti přijít s problémem?
- c) Jakým způsobem předcházíte problémům mezi českými a zahraničními studenty?
- d) Jak se zajímáte o multikulturální aktivity? Popř. ve svém volném čase?

### **5. *Zhodnocení pobytu a studia zahraničního studenta***

- a) Co je Vaším dlouhodobým cílem v MKV?
- b) Je podle Vás důležitá účast zahraničního studenta ve třídě a proč?
- c) Jaký byl největší přínos mít zahraničního studenta ve třídě?
- d) Které z klíčových kompetencí si čeští studenti nejvíce osvojili?
- e) V čem vidíte největší překážky mít zahraničního studenta ve třídě? (jestli nějaké jsou)?

## Ukázka rozhovoru

Průzkumník (dále jen P): Gilarová, dobrý den, jsem ráda, že jste si dnes na mě udělala malou chvilku na rozhovor týkající se MKV.

Dotazovaný (dále jen D): *Dobrý den, ráda Vám pomůžu.*

P: Tak se pustíme, do prvních otázek. Tato skupina otázek je statistických, potřebuji do začátku pár základních údajů o Vás. Ze které jste školy, to vím, to si hned poznačím, tak prosím vaše jméno a věk?

D: *jméno Eva....., 40 let.*

P: Jaká je Vaše praxe ve školství?

D: *Hmm, i s mateřskou dovolenou 18 let, takže vlastně 13.*

P: A co učíte?

D: *angličtinu*

P: Jaká je délka na Vaší pracovní pozici?

D: *Tady v této škole 3 roky.*

P: Tak, nyní by mě zajímalo, co si myslíte o MKV. Je MKV v dnešní době důležitá a proč?

D: *MKV je důležitá pro výchovu k toleranci. Je určitě důležitá, aby měli studenti rozhled a vytvářeli si názory na základě určitých kulturních vzorců, na základě jiných znalostí než ze své kultury.*

P: To je všechno?

P: Dobře, kolik dáváte prostoru MKV ve Vaší škole, v hodinách?

D: *Ono je to defakto možný zařadit to do každé hodiny, resp. humánních předmětů. Myslím si, že kdyby tam ta zahraniční studentka ve třídě nebyla, tak bychom se k určitým tématům také nedostali. Asi by to bylo tak jednou za měsíc.*

P: Od jakých ročníků ji učíte?

D: *Je to jedno, ve všech ročnících v základech společenských věd, ale spíše až od těch 15 let. My na to máme vlastně i speciální předměty, jako aby se kromě toho jazyka dále řešila gramatika, samozřejmě kultura anglicky mluvících zemí a historie a mentalita apod. Dříve to byla estetika, a teď je to vlastně kritické myšlení a kulturní studia, kde se výlučně řeší kultura a pak ještě zeměpis v cizím jazyku. A také existuje předmět psychologie v angličtině, kterou vede rodilý mluvčí v kontextu těch anglicky mluvících zemí.*

P: Spolupracujete s nějakými neziskovými organizacemi, které se zabývají zahraničními studenty?

D: *Ano např. s AFS.*

P: Jak často je využíváte?

D: *Nepravidelně.*

P: A uvítali byste je častěji?

D: *Ano, určitě ano. Je to pro ně velmi zajímavé.*

P: Jaké možnosti MKV ve škole nabízíte?

D: *Já jsem třeba jezdila se studentama na Slovensko, na mezinárodní evropské setkání mládeže jmenovalo se to Inetrnational village. A Studenti se tam mohou družít, bylo tam spousta kulturních, sportovních workshopů...nebo máme výlet do Londýna, pak třeba Španělsko nebo třeba jednodenní výlety např. do Vídně nebo do Berlína. Měli jsme i výměnné pobyty, oni spali v rodinách nebo máme pobyty třeba v Indii, kde se studenti účastní jakoby soutěží ve vědách, v matematice, kreativních a v humanitních ... a letos se jede do Turecka, pokud jsou studenti dobří v něčem, tak se můžou družít s ostatními.*

P: Děkuji. Vžijte se teď, že máte zahraničního studenta ve třídě. Takže máte zkušenosti ZS ve škole?

D: *Ano, máme.*

P: A jak často jej máte?

D: *V podstatě co vím, tak v poslední době každoročně.*

P: Fajn, tak jaké máte očekávání od ZS ve škole?

D: *Já bych od něho v té třídě očekávala, že za prvé bude komunikativní a jako přínos, pro ty naše studenty, že by se něco dozvěděli o něm o jeho kultuře, to je ten základ. My teď máme např. tu Ayaku z Japonska a ona je moc klidná a tichá, a oni ji moc neslyšej. Já jsem třeba svým studentům zadala jeden z maturitních úkolů, kde je uvedeno, napište kamarádovi dopis, něco o své rodině a já jsem chtěla, aby to dali té studentce a ona jim ke každému dopisu pak napsala svůj komentář a já jsem jim to pak dala každému přečíst a on tam měl každý napsáno něco jinýho. U nás v Japonsku to děláme tak a tak, a každý z nich pak byl tak jako překvapeněj, a to se mi líbilo. No a v té písemné podobě to bylo pro ni skvělý.*

P: Hmm, dobře, tak dál. Jak se studenti adaptují, jak jim pomáháte?

D: *No, já se snažím jim pomáhat. Já jsem v jedné skupině zavedla, že se budou u ní pokaždé střídat. Jedna studentka ji tak trošičku vede. Já ji nemám pokaždé.*

P: Takže se snažíte, aby se studenti mezi sebou sblížili. A jaké máte očekávání od českých studentů?

D: *No, já jsem čekala, že budou ti naši studenti více zvědaví, že se budou ptát, a oni jako ne. Já jim říkám, vždyť máte unikátní možnost, kdy jste kdy měli možnost někoho poznat z Japonska? Ale musím je trošičku více k tomu navést, když byly vánoce nebo tak jsme to trošičku řešili. Očekávala jsem, že by to mohlo vzbudit zájem, ten globální pohled na věc, na všechno, na život., že jsou i jiné kultury, vlastně vést k toleranci.*

P: Jak vy sama navazujete kontakt se zahraničním studentem? Máte zájem?

D: *Tady u nás, jsme docela vytíženi, ale já je občas mám ve skupině. Ostatní kolegové nemají zase tolik příležitosti. Já osobně se třeba ptám, jestli se s nimi potkali.*

P: Můžou za vámi studenti přijít s problémem?

D: *Nejsem sice třídní, ale v mých hodinách mohou.*

P: Jakým způsobem předcházíte problémům mezi českými ZS?



D: Záleží, jak jsou motivováni tím učitelem. Pokud by zpočátku přišli a jen by seděli, tak by to moc dobré nebylo. Učitel by měl navozovat ty situace a otevřít témata mělo by to být pozitivní, které by vzbudili tu reflexi. Jaká jsem já a jaký je on, v čem jsme jiní. Nakonec si uvědomí, že jsme stejní, smysl života apod.

P: Jak se zajímáte o multikulturní aktivity? Popř. ve svém volném čase?

D: Tak cestuji, čtu literaturu, potkávám se se zahraničními studenty, jezdím na ty školní mezinárodní soutěže a projekty a tak...

P: Co je Vaším dlouhodobým cílem v MKV?

D: Asi tolerance, to poznání je pro tu toleranci. Samotné poznání je bez poučení k ničemu.

P: Je podle Vás důležitá účast zahraničního studenta ve třídě a proč?

D: Tak určitě je to ve všech směrech pozitivní, já bych nenašla nic negativního. On vlastně povznáší poznatky z mezinárodní učebnice svým vrstevníkům takovou přijatelnou formou.

P: Jaký byl největší přínos mít zahraničního studenta ve třídě?

D: V tom, že si ti naši studenti uvědomí, že nejsou jen jakoby tady, v tom smyslu, že můžou žít a vnímat život i z úhlu pohledu jiného člověka. Je to taková reflexe vidět zpětně sebe sama. Možná to někoho napadne, že by mohli ty naše hranice překročit a neřešit jen sebe sama, to co chtějí oni, ty své zájmy, ale trochu více globálně. Teď jsme svědky nepřátelství kvůli víře, tak by mohli se nad tím více zamýšlet...

P: Které z klíčových kompetencí si čeští studenti nejvíce osvojili?

D: Asi nejvíce komunikační. Toto je hmatatelný důkaz toho, že se bez toho společného jazyka nedá komunikovat. A kompetence řešit problémy a pomoci, oni se pořád dostávají do nějakých nových situací a konfrontací. To záleží, jak by to imitovalo určitou situaci. To záleží na tom, jak jsou ti studenti vyvrálí, že sami chtějí a soucítí, že chtějí a je to zajímavé. Myslím si, že Češi jsou mnohem lepší v improvizaci, že řeší problémové situace jakoby líp. Umí si poradit, což ti cizinci moc neumí.

P: V čem vidíte největší překážky mít ZS ve třídě? (jestli nějaké jsou)?

D: Myslím, že žádné nejsou. No, snad asi to, že to přináší pro ně nějaké povinnosti. No, asi je to samotné nenapadne pomoci, třeba. No ono to také souvisí s tím, jak jsou ti studenti vyvrálí a u koho jsou ti studenti hoštěni, jestli jako více chodí někde s tím svým sourozencem nebo ne.

P: Máte nějaké metodiky, které používáte?

D: Ne je to vyloženo na nás.

P: Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla zmínit? Co Vás napadlo v průběhu rozhovoru?

D: No ono to bylo docela rozsáhlý, to by mě ani nenapadlo...

P: Tak Vám moc děkuji za pomoc, za rozhovor.

## **PŘÍLOHA C**

**Vzor dotazníku pro Semantický diferenciál:**

## PŘÍLOHA D

Tab. č. 1 Přehled postojů studentů všech zkoumaných pojmů – nemají ZS

<b>Postoje studentů k pojmům, kteří nemají zahraničního studenta ve třídě</b>						
<b>Postoje k pojmům vyjádřené pomocí adjektiv</b>	<b>studium</b>	<b>já</b>	<b>kultura</b>	<b>spolužáci</b>	<b>zahraniční student</b>	<b>zkušenost</b>
<b>dobry - špatny</b>	3,55	3,6	4	3,7	3,58	4
<b>silny - slabý</b>	3,15	3,58	3,6	3,23	3,33	3,6
<b>blizky - vzdálený</b>	3,35	3,45	3,73	3,33	2,45	3,35
<b>problémový - bezproblémový</b>	2,45	2,33	2,33	2,4	2,58	2,28
<b>hodnotný - bezcenný</b>	3,75	3,65	4,08	3,45	3,58	3,93
<b>těžký - lehký</b>	3,43	3,6	2,9	2,88	3,15	2,95
<b>divoký - klidný</b>	2,85	2,95	2,93	3,15	2,7	2,6
<b>náročný- nenáročný</b>	3,53	3,48	2,78	2,98	3	3
<b>příjemný - nepříjemný</b>	3,03	3,43	4	3,4	3,4	3,55

Tab. č. 2 Přehled postojů studentů všech zkoumaných pojmů – mají ZS

<b>Postoje studentů k pojmům, kteří mají zahraničního studenta ve třídě</b>						
<b>Postoje k pojmům vyjádřené pomocí adjektiv</b>	<b>studium</b>	<b>já</b>	<b>kultura</b>	<b>spolužáci</b>	<b>zahraniční student</b>	<b>zkušenost</b>
<b>dobry - špatny</b>	3,9	3,84	3,86	3,73	3,94	4
<b>silny - slabý</b>	3,52	3,51	3,33	3,51	2,98	3,3
<b>blizky - vzdálený</b>	4,11	3,48	3,3	3,29	2,56	3,1
<b>problémový - bezproblémový</b>	2,54	2,19	2,11	2,79	1,79	2,16
<b>hodnotný - bezcenný</b>	4,24	3,79	3,95	3,57	3,79	3,86
<b>těžký - lehký</b>	3,54	3,03	2,75	3,05	2,79	2,84
<b>divoký - klidný</b>	2,62	2,97	2,83	3,73	2,4	2,68
<b>náročný- nenáročný</b>	3,75	3,6	2,68	3,46	2,4	2,71
<b>příjemný - nepříjemný</b>	3,08	3,73	3,83	3,51	3,98	3,87

## PŘÍLOHA E

Tab č. 1 Odpovědi respondentů, kteří **nemají** zahraničního studenta ve třídě na položky z dotazníku 55-60 celkový počet

Otázky směřující ke kompetencím - počet					
Výroky	souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím	nevím
Domluvit se cizím jazykem je běžné.	23	15	2	0	0
Kamarádím se studentem jiné národnosti.	17	11	1	7	4
Zajímám se o jiné kultury.	24	7	5	1	3
Umím se vcítit do druhých.	12	20	7	0	1
Snadno navazuji kontakty.	7	22	8	3	0
Pomáhám zahraničním spolužákům.	2	15	9	3	11

Tab č. 2 Odpovědi respondentů, kteří **mají** zahraničního studenta ve třídě na položky z dotazníku 55-60 celkový počet

Otázky směřující ke kompetencím - počet					
Výroky	souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím	nevím
Domluvit se cizím jazykem je běžné.	40	19	3	1	0
Kamarádím se studentem jiné národnosti.	33	18	7	1	4
Zajímám se o jiné kultury.	24	27	8	1	3
Umím se vcítit do druhých.	25	26	5	4	3
Snadno navazuji kontakty.	19	21	11	8	4
Pomáhám zahraničním spolužákům.	13	23	10	7	10

