

# Multikulturní kompetence studentů programu Erasmus

Bc. Pavel Býček

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavel Býček**

Osobní číslo: **H11524**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Multikulturní kompetence studentů programu  
ERASMUS**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturních kompetencí, jejich modelů a studia v zahraničí v rámci programu ERASMUS.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**POPE, Raechele L, Amy L REYNOLDS a John A MUELLER. Multicultural competence in student affairs. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, 261 s. ISBN 0-7879-6207-4.**

**DEARDORFF, Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of studies in intercultural education. 2006, č. 3, s. 241-266. ISSN 1028-3153.**

**BANKS, James A a Cherry A BANKS. Multicultural education: issues and perspectives. 6th ed. Hoboken, N.J.: Wiley, 2005, 491 s. ISBN 04-717-8047-2.**

**GRANT, Carl A a Gloria LADSON-BILLINGS. Dictionary of multicultural education. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1997, 308 s. ISBN 0-89774-798-4.**

**SKARDÉUS, Marianne. Building Connections through Study Abroad - Mobility in Europe. Delta Kappa Gamma Bulletin. 2010, č. 76, s. 43-53.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013

  
doc. Ing. Arnežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 1. 4. 2013

.....  


*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se stěžejně zabývá multikulturální kompetencí studentů Univerzity Tomáše Bati a je zaměřena na popis jejich konkrétních modelů. Dochází zde ke komparaci multikulturální kompetence u studentů, kteří absolvovali studijní program Erasmus s těmi, co tuto příležitost nevyužili. Práce zkoumá i rozdíly mezi jazykovou vybaveností a mírou multikulturální kompetence a vlivem absolvování programu Erasmus na míru zainteresovanosti pracovat v zahraničí.

Klíčová slova: multikulturální kompetence, multikulturální výchova, Erasmus

## **ABSTRACT**

The thesis is aimed at multicultural competence of Tomas Bata University students with a focus on its specific models. There is a comparison of multicultural competence of students who have completed Erasmus programme with those who have not used this opportunity. Thesis also examines the differences between language skills and the level of multicultural competence and whether the completion of the Erasmus programme has some influence on the interest in working abroad.

Keywords: multicultural competence, multicultural education, Erasmus

*Moc rád bych poděkoval Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za odborný dohled nad prací a vstřícný přístup.*

*Rovněž děkuji Mgr. Haně Čechové za cenné konzultace a Ing. Miroslavě Ceditlové spolu s Ing. Martinou Dokoupilovou za jejich ochotu při uskutečňování výzkumu.*

*V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a trpělivost.*

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE STUDENTŮ .....</b>	<b>12</b>
1.1    DEFINICE MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	12
1.2    VYMEZENÍ MULTIKULTURNÍCH KOMPETENCÍ A JEJICH MODELŮ .....	14
1.2.1    Modely zaměřené na složky multikulturní kompetence .....	15
1.2.1.1    Procesní modely.....	18
1.2.2    Vývojové modely .....	20
1.3    ROZVÍJENÍ MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE STUDENTŮ.....	22
1.3.1    Multikulturní výchova jako nástroj rozvíjení multikulturní kompetence .....	23
1.3.2    Výuka cizích jazyků jako nástroj rozvíjení multikulturní kompetence .....	26
1.4    MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA .....	28
1.4.1    Multikulturní kompetence sociálního pedagoga v multikulturním poradenství .....	28
1.4.2    Multikulturní kompetence sociálního pedagoga v edukačním procesu .....	31
<b>2 STUDIJNÍ PROGRAM ERASMUS.....</b>	<b>34</b>
2.1    HISTORIE PROGRAMU ERASMUS .....	35
2.2    CÍLE PROGRAMU ERASMUS .....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
<b>3 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE STUDENTŮ PROGRAMU ERASMUS .....</b>	<b>39</b>
3.1    DRUH VÝZKUMU .....	39
3.2    VÝZKUMNÝ CÍL .....	39
3.3    VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	40
3.4    HYPOTÉZY.....	40
3.5    VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	40
3.6    TECHNIKA VÝZKUMU .....	42
3.7    ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT.....	43
<b>4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE .....</b>	<b>44</b>
4.1    VÝSLEDKY .....	45
4.1.1    Míra multikulturní kompetence a Erasmus .....	45
4.1.1.1    Rozdíly v jednotlivých dimenzích multikulturní kompetence.....	47
4.1.2    Míra multikulturní kompetence a znalost jazyků.....	51
4.1.3    Míra zainteresovanosti pracovat v zahraničí a Erasmus .....	54
4.2    ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ VÝZKUMU .....	56
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>59</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>64</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>65</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>66</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>67</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Multikulturalismus je realita 21. století, jež s sebou přináší velkou rozmanitost, která má dopad na celou společnost. Jak se s ní vypořádáme, je otázka. Za základní rozdíl, který v poslední době ovlivnil život v Evropě, ale nejenom tam oproti minulosti, se dá považovat rychlá změna v kulturní a jazykové rozmanitosti obyvatelstva. Postupně nám zde (v Evropě) vzniká situace tzv. „melting potu“, který už dávno není výsadou jen USA. Zejména země jako Velká Británie, Francie a Německo se staly výrazně heterogonními baštami. Ale i Českou Republiku můžeme považovat za poměrně různorodou společnost. Podle ČSÚ (2012) v ČR žije 424 000 cizinců. Pokud připočteme etnika hlásící se k české národnosti (Romové, Asiaté aj.) dostaneme číslo daleko vyšší. Rozmanitost přináší ovšem i konflikty často pramenící z nepochopení či dokonce nesnášenlivosti odlišnosti a to v tomto případě etnické. Je tedy zřejmé, pokud se chceme vyvarovat budoucích interkulturních problémů, že studenti v přípravě na budoucí povolání v multikulturním prostředí musí disponovat určitými multikulturními schopnostmi. A to napříč všemi obory. Jedním z nástrojů, kterým můžeme multikulturní schopnosti, dovednosti a postoje měřit, je právě multikulturní kompetence, kterou se v práci budu podrobněji zabývat. Multikulturní kompetence se formuje po celý život avšak určitý „zdravý“ základ je důležité získat již v dětství od rodičů, okolí a zejména ve škole. Na tuto situaci zareagovalo české školství aplikací multikulturní výchovy do RVP jako průřezového tématu (MŠMT, 2012). Multikulturní výchova je dokonce vyučována jako předmět na vysokých školách, kde by si studenti měli multikulturní kompetenci osvojovat a tříbit. Jednou z dalších a velice zajímavých možností, která je studentům k dispozici a poskytuje jim jedinečnou příležitost jak poznat život, kulturu a různorodost jsou studentské zahraniční pobyty. Mezi nejznámější patří program ERASMUS, který mimo jiné umožňuje studentům vyjet na studijní pobyt minimálně na jeden semestr a maximálně na jeden akademický rok. V práci se budu zejména zabývat vlivem těchto pobytů na multikulturní kompetenci studentů, kteří již tuto zkušenost absolvovali a porovnávat se studenty, kteří tuto příležitost nevyužili. Dále se budu zabývat modely multikulturní kompetence z více pohledů a jejich členěním a zaměřím se i více na multikulturní kompetence sociálního pedagoga. V praktické části pak využiji znalosti modelů této kompetence pro aplikaci výzkumu, který bude zkoumat právě výše zmíněné rozdíly mezi absolventy programu a těmi, co tuto příležitost nevyužili. Praktická část zkoumá i rozdíly mezi jazykovou vybaveností a mírou multikulturní kompetence a vlivem absolvování programu ERASMUS na míru zainteresovanosti pracovat v zahraničí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE STUDENTŮ

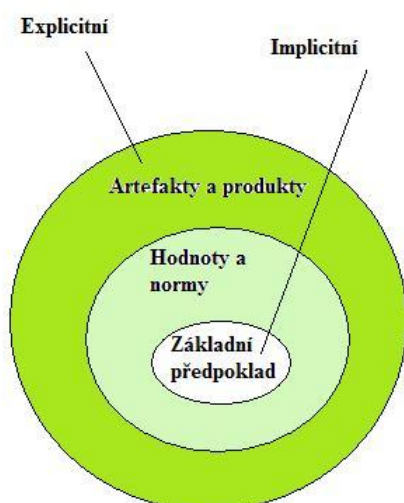
Multikulturní kompetence patří z mého pohledu mezi poměrně vděčné téma. Česká literatura není zahlcená tímto fenoménem a poskytuje tak určitou volnost pro aplikaci zahraničních poznatků a teoretických konceptů. Nicméně tato situace může vytvářet určité nejasnosti a proto jsem se rozhodl zpracovat tuto kapitolu z pohledu více přístupů a modelů k multikulturním kompetencím.

## 1.1 Definice multikulturní kompetence

Pokud chceme pochopit problematiku multikulturní kompetence, musíme se nejdříve zaměřit na samotné složení tohoto sousloví. Pojem multikulturalismus se skládá ze dvou slov a to: multi, tedy mnoho a kultura, což je přeneseno z latinského slova culture (pěstovat).

Jandourek (2007, s. 136) kulturu chápe jako souhrn živoucích forem, hodnotových představ a životních podmínek obyvatel na časově a prostorově omezeném úseku. Tento pojem naznačuje, že lidé nežijí pouze podle pravidel daných přírodními zákonitostmi. Podle Keesinga (1971, s. 4) je kultura vše, co se člověk v průběhu života učí. Průcha (2006, s. 46) rozlišuje dvě pojetí kultury a to: širší pojetí, které zahrnuje všechny výtvořiny civilizace (materiální i duchovní) a užší pojetí, kde je kultura chápána jako veškeré projevy chování lidí (komunikace, zvyky, symboly, společenské rituály aj.). Toto užší pojetí chápu jako odpovídající dané problematice multikulturních kompetencí.

Obrázek 1 Model kultury dle Trompennarse a Hampden-Turnera (1997, s. 23)



Jak můžeme vidět na obrázku výše, který je zjednodušenou verzí pohledu mnoha autorů na pojetí kultury, tak kultura je tvořena více úrovněmi. Jádrem tvoří tzv. základní předpoklad, který obsahuje určité zakořeněné předpoklady o životě, nepsaná pravidla, které všichni dodržují. Další vrstva je tvořena hodnotami a normami, na kterou navazují určité kulturní rysy, symboly, produkty aj. Lze tedy vysledovat určitý pohyb od skrytých složek kultury až po její hmatatelné produkty. Tímto se zabývá i známý model kulturního ledovce. Na „kulturní hladině“ lze vidět jen špičku ledovce, která zahrnuje například umění, styl oblékání, literaturu, zatímco pod povrchem se skýtá daleko více (sociální interakce, konverzační zvyky, neverbální komunikace, různé hodnotové koncepty a mnoho dalšího).

Gudykunst (2004, s. 42) uvádí, že kultura stanovuje pravidla pro hraní hry jménem život. Pravidla se liší společnost od společnosti a je třeba vědět, jak používat tato pravidla v dané společnosti. Problémy a nedorozumění začínají tehdy, když člověk vstoupí do jiného kulturního prostředí, kde se aplikují jiné pravidla. I proto je důležité zabývat se právě multikulturními kompetencemi.

Kompetence je v Oxfordském pedagogickém slovníku (2008, s. 60) jednoduše popsána jako schopnost vykonávat určitou činnost na úrovni stanovené standardem. Veteška a Tureckiová (2007, s. 32) dodávají další znaky kompetence a to, že kompetence je nejenom definovaná standardem, ale je i multidimenzionální, kontextualizovaná a má potenciál pro rozvoj.

Kompetence jako samostatný pojem vyjadřuje dle Vetešky a Tureckiové (2007, s. 27) určitý soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které člověk využívá k úspěšnému řešení určitých úkolů. Výše zmínění autoři chápou kompetenci jako soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za rozhodnutí a zároveň jako sadu zdrojů, které si jedinec osvojuje a rozvíjí výchovně vzdělávacím procesem.

V zahraniční literatuře se můžeme také často setkávat s pojmy jako multicultural competence, intercultural competence (u nás známá jako interkulturní kompetence), intercultural communication competence, cultural competence, nebo dokonce cross-cultural competence. Rozdíly mezi těmito pojmy jsou jen minimální, slovo inter vyjadřuje lépe vztah mezi danými objekty, v tomto případě kulturami. Výraz cross-cultural jde ještě hloub a znázorňuje určitý proces vzájemného ovlivňování (křížení) kultur. Komunikační kompetence v kontextu multikulturality se používá pro akcentování mezikulturní interakce. Ve výsled-

ku je poměrně jedno, který pojem se používá, nicméně každý má svou teoretickou základnu a lze vysledovat, ve kterých oborech se jednotlivé pojmy více používají.

U nás je tato problematika zúžena jen na dva nejrozšířenější pojmy a to multikulturní, ke kterému tíhnu autoři jako např. Průcha (2003, 2006), Hladík (2006, 2010), Gulová a Štěpařová (2004) a interkulturní, který má podporu zřejmě o něco menší. Zastoupen je např. Buryánkem (2005) nebo Morgensternovou (2007). V zahraničí nicméně dle mého názoru převládá užití slova interkulturní hlavně tedy v souvislosti s kompetencemi. V práci tyto pojmy nebudu zaměňovat, nicméně jejich význam a užití chápu jako totožné. Pojem multikulturní ovšem tuto práci zaštiťuje a to z důvodu jeho největší podpory autorit v České republice.

Definovat multikulturní kompetenci není snadné. Jak uvádí Deardorff (2006) tato problematika je používána a popisována vědci a badateli už více než třicet let, avšak na žádné jednotlivé definici se ještě nepodařilo shodnout. Nicméně všechny definice a koncepty multikulturních kompetencí zahrnují schopnost efektivní a vhodné interakce s lidmi z odlišných kultur. Tato interakce je tvořena zejména komunikací a chováním. Autoři jako např. Chen a Starosta (1996), Byram (1997, 2001) nebo Fantini (2000) se shodují i na základních čtyřech dimenzích, které multikulturní (interkulturní) kompetenci tvoří. Jsou jimi znalosti, dovednosti, postoje a určité kulturní vědomí. Byram (1997) navíc ještě dovednosti dále rozvíjí. Setkal jsem se i s podobným dělením a to na kognitivní emočně-postojovou a behaviorální dimenzi, kterou používá např. Morgensternová (2007). Do ní lze ovšem nejčastěji používané rozdělení do čtyř dimenzí zařadit nebo se tyto dimenze minimálně hodně prolínají. Dále už existuje mnoho více či méně odlišných pohledů na multikulturní kompetenci, kterým budu věnovat prostor v další kapitole.

## 1.2 Vymezení multikulturních kompetencí a jejich modelů

Pokud se odborněji zaměříme na problematiku multikulturní kompetence, tak objevíme určitou rozpolcenost, alespoň co se týče modelů. Vysledoval jsem rozdílné zaměření autorů a to následně rozdělil do dvou modelů, které jednotlivé koncepty autorů zaštiťují. Podle toho, jak sami autoři své koncepty vymezují, jsem použil následující dělení:

### 1.2.1 Modely zaměřené na složky multikulturní kompetence

Jak už bylo v předchozí kapitole naznačeno, tak se mnoho autorů lehce rozchází v názorech na jednotlivé složky multikulturní kompetence. Většinou vychází z vlastních výzkumů na toto téma nebo z komparace svých poznatků s dalšími autoritami.

Za zmínku stojí určitě rozdělení a popis jednotlivých složek dle Morgensternové (2007). Ta pracuje s pojmem interkulturní kompetence, kterou tvoří tři složky: kognitivní, afektivní a behaviorální. Do jednotlivých kompetencí spadají různorodé schopnosti, znalosti a dovednosti.

Morgensternová (2007, s. 13) uvádí následovné členění:

#### **Kognitivní kompetence**

- Reálný pohled na sebe sama (sebereflexe, sebepojetí)
- Kulturní identita (uvědomění si vlastního „kulturního já“, kulturních hodnot, tradic a jejich význam pro svou osobnost)
- Poznatky o cizí kultuře (získat poznatky o cizí kultuře, správně analyzovat chování příslušníka kultury, uvědomit si rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou)
- Předcházení předsudkům, tolerování odlišnosti (naučit se být kulturně otevřený a tolerantní)

#### **Afektivní kompetence**

- Interkulturní senzitivita a adaptabilita (citlivost vůči cizí kultuře a schopnost adaptability)
- Empatie (schopnost vcítit se do cizích mentalit a lépe interpretovat cizí vzorce chování)
- Interpersonální vztahy a jejich prožívání (správně interpretovat emoce v dané kultuře aj.)

#### **Behaviorální kompetence**

- Umění interkulturní komunikace (schopnost komunikovat bez kom. šumů a nedorozumění, umění naslouchat, práce s neverbální komunikací...)
- Řešení interkulturních konfliktů (správné vnímání konfliktních situací, naučení se strategiím řešení konfliktů)

- Schopnost kooperace a práce v interkulturním týmu (respektovat ostatní, pochopit svoji roli v týmu, přispívat k rozvoji týmu)

Podobně jako Morgensternová (2007) se staví k pojetí interkulturní kompetence i Chen a Starosta (1996), kteří vymezují naprosto stejné dílčí složky interkulturní kompetence.

S jedním z nejpoužívanějších rozdělení interkulturní kompetence přišel Byram (1997, s. 50-54), který ji rozdělil na znalosti dovednosti, postoje a vědomí.

**Postoje** v tomto kontextu chápe jako připravenost a otevřenost k důvěře vůči jiným kulturám, ale i té vlastní. Sem zejména zařadil následující cíle

- ochota k vyhledávání a přijímání příležitostí, které nám umožní žít s ostatními v rovnosti
- zájem o poznávání jiných perspektiv
- připravenost na adaptaci k cizí kultuře
- připravenost a otevřenost k odlišným stylům verbální a neverbální komunikace

**Znalosti** – zejména sociálních skupin a jejich kultur, dále znalosti produktů a praktik jednotlivých skupin či kultur. Zde vymezil cíle (znalosti) následovně:

- současné a historické vztahy mezi vlastní a partnerovou (v dialogu) zemí
- prostředky k dosažení kontaktu s partnerem (ve vzdálenosti nebo proximitě)
- proces socializace v naší a partnerově zemi
- sociální rozdíly a jejich hlavní ukazatele v naší a partnerově zemi
- procesy sociální interakce v naší a partnerově zemi
- „národní paměť a vědomí“ o partnerově zemi a z nich vyplývajících perpektiv

**Dovednosti** chápe zejména jako nástroj k rychlému pochopení nového kulturního prostředí a schopnost interakce s lidmi z tohoto prostředí. Do této kategorie zejména patří:

- Umět použít v reálném čase vhodnou kombinaci znalostí, dovedností a postojů k interakci s někým z odlišné kultury
- Umět identifikovat rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou a znát jejich význam
- Umět vhodně komunikovat s někým z odlišné kultury



- Umět identifikovat a rozdíly a podobnosti v procesu interakce s někým z odlišné kultury a podle toho se i zachovat.

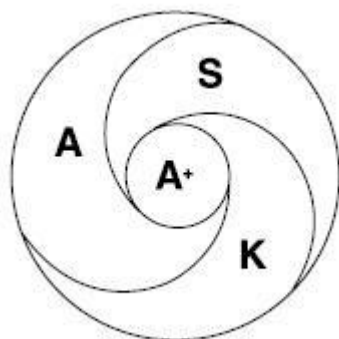
**Vědomí** chápe jako schopnost kriticky vyhodnotit perspektivy, praktiky a produkty naší a cizí kultury. Uvádí zde zejména:

- Identifikace a interpretace hodnot vlastní a cizí kultury
- Ohodnocení těchto hodnot

Podobně vidí složky multikulturní kompetence i Pope, Reynolds a Mueller (2004, s. 14-15), ti uvádí, že mít multikulturní vědomí, znalosti a dovednosti je důležité nejen v interakci s někým z odlišné kultury, ale i se členem naší vlastní. Tito autoři k jednotlivým složkám přidávají i další charakteristiku. Multikulturní vědomí se podle nich sestává zejména z hodnot, postojů a předpokladů nezbytných pro interakci s kulturně odlišným jedincem. Multikulturní znalosti se skládají z informací o různých kulturních skupinách, kulturní a rasové identitě a akulturaci. Multikulturní dovednosti obsahují zejména takové chování, které nám umožní efektivně aplikovat multikulturní znalosti a vědomí do běžného života. Alfou a omegou je schopnost komunikovat napříč kulturami s akcentem na specifické aspekty verbální a neverbální komunikace.

Modely zaměřené na složky multikulturní kompetence předpokládají vzájemnou provázanost jednotlivých složek, které jsou stejně důležité. Mnozí autoři, jak uvádí Fantini (2000, s. 28), však považují právě kulturní vědomí za určitý základní kámen, na kterém je postavena efektivní interkulturní interakce. Tento vztah znázorňuje obrázek uvedený níže.

Obrázek 2 Vzájemná provázanost složek interkulturní kompetence. (Fantini, 2000, s. 28)



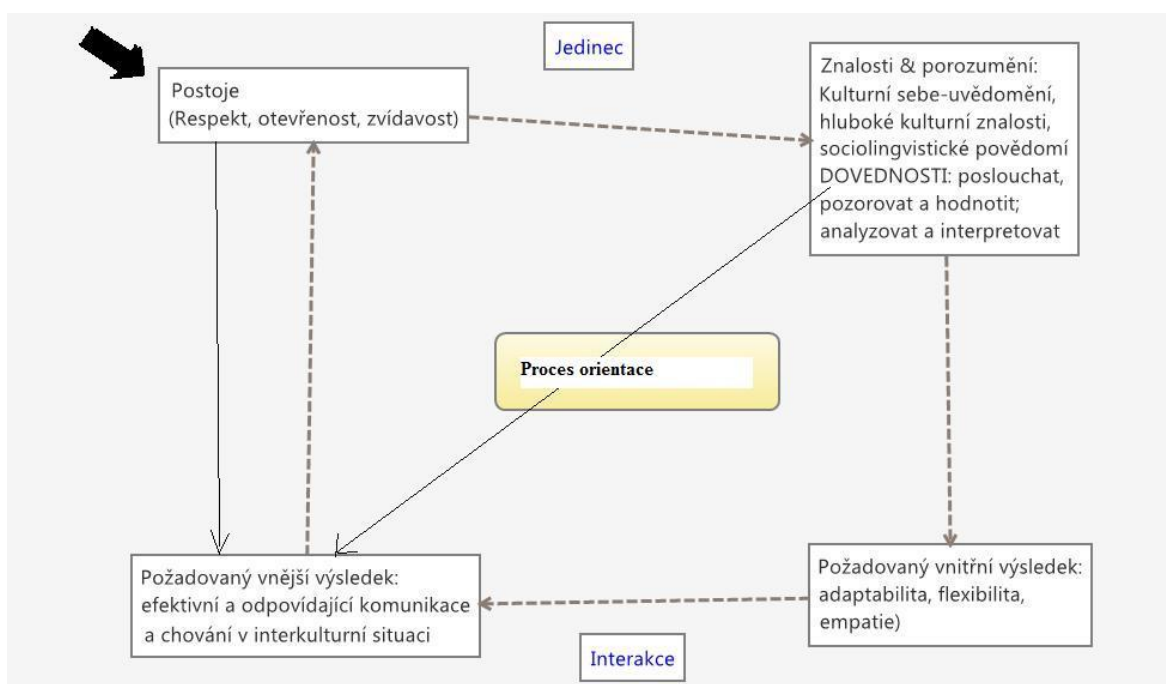
Ve středu obrázku se nachází právě vědomí (awareness) jako nejsilnější složka, které obklopují znalosti (knowledge), postoje (attitudes) a dovednosti (skills). Je však zřejmé, že jedna složka bez druhé by nemohla existovat.

Vyjmenovat by šlo samozřejmě daleko více teorií, které obsahují další složky interkulturní kompetence. Například Kupka, Everett a Wildermuth (2007, s. 18) přicházejí s novým modelem interkulturní kompetence nazvaným Duha, který zahrnuje dokonce 10 složek. A to: 1. Kompetence cizího jazyka, 2. Kulturní vzdálenost, 3. Uvědomění sebe sama, 4. Znalosti, 5. Dovednosti, 6. Motivace, 7. Přiměřenost, 8. Efektivnost, 9. Kontext a 10. Interkulturní afinita. Mně však v prvé řadě šlo o to, abych uchopil nejvíce obecné a zároveň nejpoužívanější modely, které jsou zaměřeny právě na složky multikulturní kompetence a ty jsou tvořeny zejména čtyřmi složkami a to: znalostmi, dovednostmi, vědomím a postoji.

### 1.2.1.1 Procesní modely

Velice zajímavým typem modelu multikulturní kompetence je model zaměřený na proces či interakci. Jedním z nejznámějších autorů, kteří se právě zaměřují na proces je Darla K. Deardorff (2006), která přichází s pyramidovým modelem, který tvoří postoje jako základna pyramidy. Na nich jsou postaveny vedle sebe další dva kameny a to znalosti + porozumění a dovednosti. Ty následuje požadovaný vnitřní výsledek a špičku pyramidy tvoří požadovaný vnější výsledek. Nižší úrovně posilují a zkvalitňují ty vyšší. Autorka použila tzv metodu Delphi. Tato technika je založena na předvídání budoucích výsledků, v tomto případě za účasti expertů v daném vědním oboru (Wildermuth, 2009, s. 83). Na tomto výzkumu se podílelo 23 expertů na multikulturní kompetence. Podle Deardorffové (2006) vyjadřuje lépe složitost interkulturní kompetence právě níže uvedený proces než pyramida.

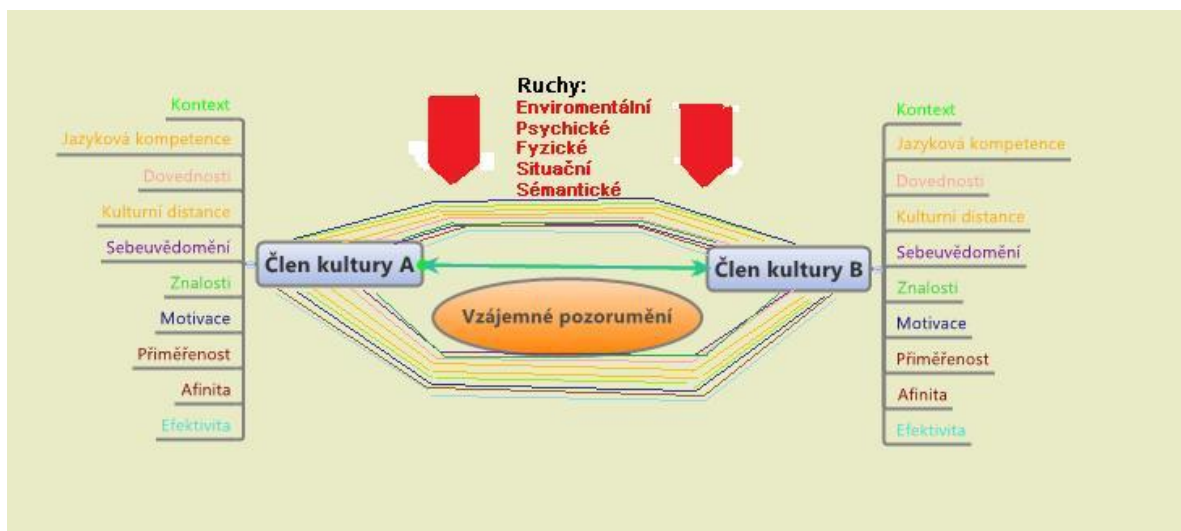
Obrázek 3 Vizualizace procesního interkulturního modelu dle Deardorffové (2006, s. 256)



Při probíhajícím procesu orientace je dle Deardorffové (2006, s. 257) zásadní: a) být si vědom učení, které nastává v každém bodě procesu; b) disponovat dovednostmi, které jsou potřebné pro nabytí interkulturní kompetence. Tento procesní model multikulturní kompetence rovněž znázorňuje pohyb a proces orientace, která nastane mezi různými prvky. Můžeme vidět například pohyb z osobní úrovně na mezilidskou (mezikulturní interakce). Tento pohyb znázorňuje, že je možné, aby jedinec pomocí postojů a / nebo dovedností (znalostí) dosáhl přímo požadovaného vnějšího výsledku, nicméně vhodnost a efektivita výsledku nemusí být zdaleka tak silná, jako když je celý cyklus řádně dokončen a začíná znovu. Tento procesní model také znázorňuje složitost rozvoje multikulturní kompetence.

S procesním modelem interkulturní kompetence přicházejí i autoři Kupka, Everett a Wildermuth (2007). Ti svůj model pojmenovali jako „Duha“. Tento model je postavený zejména na psychologických teoriích jako konstrukce sociální reality, teorii sociálního učení, teorii kulturní identity, teorii identity a teorii zvládnání úzkosti. „Duha“ zahrnuje deset vzájemně propojených jednotek, které tvoří interkulturní kompetenci. Jsou jimi: kompetence cizího jazyka, kulturní distance, kulturní sebeuvědomění, znalosti, dovednosti, motivace, přiměřenost, efektivita, kontext a kulturní afinita.

Obrázek 4 Model interkulturní kompetence dle Kupky, Everetta a Wildermuthové (2007, s. 25)



Tento obrázek vyjadřuje komunikační proces mezi dvěma členy odlišných kultur. Aby došlo ke vzájemnému interkulturnímu porozumění a souznění, musí být interakci aktivovány jednotlivé složky interkulturní kompetence. Proces vzájemné interakce vyjadřuje „duha“, která obsahuje jednotlivé složky interkulturní kompetence. Tento proces vzájem-

ného ovlivňování mohou narušit ruchy (enviromentální, psychické, fyzické, situační nebo sémantické)

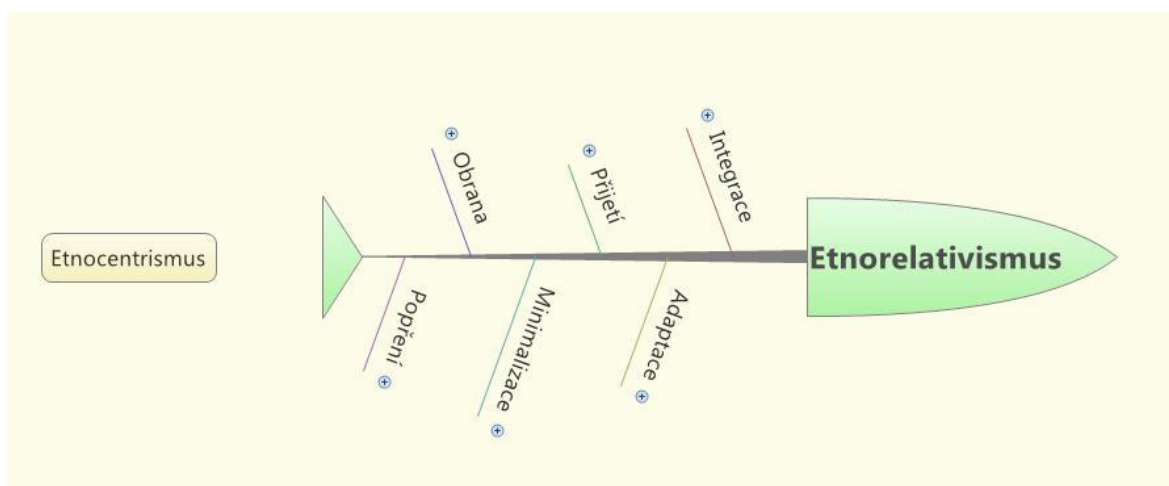
Uvedl jsem dva typy, které reprezentují jiný typ procesu. Model Deardoff (2006) je zaměřen na nabývání a zkvalitňování interkulturní kompetence, zatímco model Kupky, Everetta a Wildermuth (2007) je orientován na samotný proces interakce mezi dvěma jedinci odlišné kultury.

### 1.2.2 Vývojové modely

Vývojové modely mají společnou jednu zásadní věc a to, že autoři chápou multikulturní kompetenci jako určitý evoluční proces. Tyto modely mají tendenci popisovat etapy, kterými si osvojitelé multikulturní kompetence procházejí při získávání nějaké nové dovednosti. Jedná se o vývoj získávání kompetence, který zahrnuje určitý kvalitativní skok od kulturního nevědomí až po kulturní vědomí v rámci multikulturní kompetence.

Například Bennett (1993) přišel s vývojovým modelem interkulturní senzitivity, který zahrnuje šest fází vývoje. Mezi ně patří: popření, obrana, minimalizace, přijetí, adaptace a integrace. Jedná se tedy o popis dvou protipólů v podobě popírání interkulturních rozdílů až po jejich absolutní adaptaci a v některých případech až integraci do jedincovy identity. Tento proces popisuje pohyb od etnocentrismu (popření, obrana, minimalizace) po etnorelativismus ( fáze přijetí, adaptace a integrace).

Obrázek 5 Vývojový model, který popsal Bennett (1993, s. 11)



Naopak Fantini (2000, s.30) se zaměřil na popis samotného jedince v multikulturním prostředí. Jedná se o přizpůsobení se novému kulturnímu prostředí. Uvedl čtyři fáze, které zahrnují:

- vzdělávajícího se cestovatele (krátké návštěvy zahraničí)
- dočasného obyvatele (pobyty v rámci 4-8 měsíců)
- profesionála (pracovníky, kteří jsou zaměstnáni v multikulturním prostředí)
- interkulturního specialistu (jedinci zaměřeni na multikulturní vzdělávání)

Tento model však na rozdíl od předchozího moc nereflektuje samotnou kvalitu jednotlivých stádií, zřejmě s nimi automaticky počítá.

Dalšími autory, kteří přicházejí s vývojovým modelem, jsou King a Baxter Magolda (2005). Ti přicházejí s počáteční, pokročilou a zralou fází interkulturního vývoje. Tento model se pokouší identifikovat úrovně kulturního vědomí, citlivosti a schopnosti přizpůsobit se rozdílům napříč kulturami. Nízké míra kulturního vědomí a citlivosti představují méně kompetentní způsoby interkulturní interakce a vyšší míra kulturního vědomí a citlivosti představuje kompetentnější interkulturní interakci. Předpoklad modelu je, že jedinci dosáhnou vyšších úrovní kompetence pouze prostřednictvím probíhajícího studia, pozorování, a interakce s představiteli jiné kultury.

Vývojový model dle Kinga a Baxter Magoldy (2005, s. 576):

### **Základní úroveň vývoje**

#### *Kognitivní*

Naivita ohledně odlišných kultur, jejich hodnot a praktik. Vidí odlišné kulturní pohledy jako špatné. Kategorizuje.

#### *Intrapersonální*

Chybí vědomí vlastních hodnot a sociální (rasové, sexuální, etnické) identity, nedostatečné pochopení jiných kultur, odlišnost je viděna jako hrozba

#### *Interpersonální*

Primárním zdrojem tvorby identity jsou vztahy s lidmi ze stejného prostředí. Jiné perspektivy jsou viděny jako špatné. Sociální problémy vidí egocentricky. Nechápe společnost jako organizovanou jednotku.

### **Pokročilá úroveň vývoje**

#### *Kognitivní*

Vyvíjí se kulturní vědomí, přijímá více perspektiv. Schopnost upravit si názory autorit podle svého.

#### *Intrapersonální*

Identita se vyvíjí z povzdálí od cizích názorů a představ. Uznává legitimitu jiných kultur. Sám poznává hodnoty jiných kultur.

#### *Interpersonální*

Snaha o interakci s odlišnými lidmi a zdržování se předčasných úsudků. Opírá se o nezávislé vztahy, ve kterých existuje více perspektiv (nekoordinovaných). Já je často ve stínu potřeb ostatních. Začíná zjišťovat, jak sociální systém ovlivňuje skupinové normy.

### **Zralá úroveň vývoje**

#### *Kognitivní*

Schopnost uvědomělého posunutí perspektiv a chování do alternativního kulturního pohledu na svět a využívání více kulturních rámců.

#### *Intrapersonální*

Schopnost vytvořit vnitřní já, které se otevřeně zabývá názorovým výzvám. Hodnotí sociální identitu (rasovou, generovou atd.) v globálním a národním kontextu.

#### *Interpersonální*

Schopnost zapojit se do smysluplných, provázaných vztahů s odlišnými jedinci, které jsou založeny na porozumění a respektování odlišností. Chápe jak jednotlivci a komunity ovlivňují sociální systém. Ochota bojovat za práva ostatních.

Výše uvedený model zobrazuje určitou vývojovou trajektorii interkulturní zralosti. Popsány jsou tři kvalitativně rozdílné stupně.

Je zřejmé, že vývoj multikulturní kompetence je proces, který začíná kontaktem s odlišnou kulturou, ale nemusí mít nutně konec. Pokud se zamyslíme nad tímto výrokem, tak zjistíme, že rozvoj multikulturní kompetence probíhá a může trvat celý život.

### **1.3 Rozvíjení multikulturní kompetence studentů**

Pokud chce Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (a nejen ona) poskytovat stále kvalitnější výuku a produkovat kvalitní, konkurenceschopné a uplatnitelné absolventy i mimo Českou republiku, tak je jasné, že se nesmí slepě zaměřit jen na samotný obsah daných oborů, ale

zkusit implementovat do výuky i jakousi přidanou hodnotu. Tuto by mimo jiné mohla naleznout i v rozvíjení multikulturních kompetencí. Na první pohled se může zdát, že absolventi FT nebo FAI tyto kompetence moc nepotřebují. Pokud se ovšem zaměříme na celkový vývoj v těchto oblastech, rostoucí míru technologických změn a vezmeme do úvahy vliv globalizace, tak zjistíme, že i v těchto oborech jsou určité schopnosti efektivní a vhodné interakce potřeba. Vždyť do popředí v technologických oborech se dostávají země jako Indie, Tchaj-wan aj. Tedy země s totálně odlišnou kulturou než je naše vlastní. U absolventů, FaME, FMK a zejména FHS už nemůže být nikdo na pochybách. Těžko si představit nějakého vrcholového manažera, který má uzavřít zajímavý obchod například s Čínskou firmou a nebude schopný efektivní a vhodné komunikace s obchodními partnery. Samozřejmě multikulturní kompetence nejsou samoúčelné a mělo by dojít i k určitému pozitivnímu vývoji kulturní senzitivity a empatie. Těmito vlastnostmi by měli disponovat zejména, ale ne výhradně absolventi pomáhajících profesí na fakultě FHS. Tyto vlastnosti mohou uplatnit v různých výchovně-vzdělávacích, poradenských a jiných procesech. V následující kapitole jsem se proto zaměřil na to, jak by se multikulturní kompetence daly rozvíjet v samotných studijních programech na UTB. Jsem si vědom, že tyto možnosti nejsou samospásné, nicméně jako odborný základ by měly stačit.

### 1.3.1 Multikulturní výchova jako nástroj rozvíjení multikulturní kompetence

Jednou z možností nástroje rozvíjení multikulturní kompetence, která mi přišla první na mysl, je multikulturní výchova, která je už několik let vyučována jako průřezové téma v rámci RVP. K výuce může docházet i na vysokých školách. O vlivu multikulturní výchovy na multikulturní kompetence není pochyb. Například Buryánek a kol. (2002) uvádí, že cílem právě multikulturní výchovy (interkulturního vzdělávání) by mělo být vybavení studentů potřebnými interkulturními kompetencemi. Tyto kompetence by měly být následující:

- Znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- Dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých
- Postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti (Buryánek a kol., 2002, s. 13)

Stejně jako u multikulturní kompetence je terminologie tohoto pojmu poměrně nejednotná. Dochází zde opět k určitému prolínání slov multi, inter a jsou i další podobné názvy používané v zahraničí jako cross-cultural education, global education apod. Důležité je, že základním společným předmětem těchto výchovně-vzdělávacích činností je kulturní odlišnost a výchova k určitému respektu a toleranci ostatních kultur.

Multikulturní výchovu definuje Mistrík (2008, s. 18) jako soubor výchovných cílů a postupů, které mají podporovat pokojné soužití kultur. Průcha (2006, s. 15) chápe multikulturní výchovu podobně. Jedná se o edukační činnost, která má za úkol učit různorodé skupiny lidí žít spolu ve vzájemné spolupráci a respektu. Průcha (2009, s. 171) dodává, že si jednotlivci pomocí tohoto edukačního procesu vytváří předpoklad k pozitivnímu vnímání a hodnocení jiných kultur.

Jedním z důležitých cílů multikulturní výchovy by měl být rozvoj pluralistické orientace studentů. Měli bychom se snažit o dosažení výsledku, který obsahuje kritické myšlení studentů a schopnost interakce v rozmanité společnosti. Pluralitní orientaci v české literatuře reflektuje např. Buryánek a kol. (2002).

Engberg a Hurtado (2011, s. 417-418) uvádějí, že pluralitní orientace je vázána na studentovo myšlení a jejich schopnost sociální interakce, které jsou úzce spjaty s kognitivní vývojevou teorií stejně jako například model zralosti interkulturní kompetence od Kinga a Baxter Magoldy (2005, s. 575-576), který je popsán v předchozí kapitole. Pluralitní orientace z teoretického hlediska zahrnuje vyšší míru komplexního myšlení, které umožňuje studentům lepší zapojení do týmové spolupráce, kritické myšlení a rozvíjet empatii (Engberg a Hurtado, 2011, s. 418). Můžeme tedy říct, že rozvoj multikulturních kompetencí a výuka multikulturní výchovy vede i k rozvoji určitých soft skills, které jsou pro absolventy na trhu práce určitě dobrým bonusem.

Multikulturní výchova se dle Bennetové (2001, s. 173) opírá o čtyři základní zásady:

- teorie kulturního pluralismu
- ideály sociální spravedlnosti, redukce rasismu, sexismu, a dalších forem předsudků a diskriminace
- potvrzení kultury ve výchovně vzdělávacím procesu
- vize spravedlnosti ve vzdělávání, která vede k vysoké úrovni akademického vzdělávání pro všechny studenty



Bennettová (2001, s. 172) ve svých „žánrech“ multikulturní výchovy uvádí multikulturní kompetenci jako podstatnou složku multikulturní výchovy. Její model mimo jiné znázorňuje interdisciplinaritu tohoto oboru. Ačkoliv je tento model zaměřený na děti aplikovat se dá určitě i na terciární vzdělávání. Banks (2007, s. 5) dodává, že všichni studenti, bez ohledu na jejich pohlaví, společenskou třídu, jejich etnickou, rasovou či kulturní charakteristiku, by měli mít rovnou příležitost ve školním vzdělávání.

Tabulka 1 „Žánry“ multikulturní výchovy dle Bennettové (2001, s. 172)

<b>Skupina 1</b> <b>Reforma kurikula</b>	<b>Skupina 2 Spravedlivé vzdělávání</b>	<b>Skupina 3 Multikulturní kompetence</b>	<b>Skupina 4 Sociální spravedlnost</b>
<i>Předpoklady</i>	<i>Předpoklady</i>	<i>Předpoklady</i>	<i>Předpoklady</i>
Znalosti jsou sporné a konstruované.	Všechny děti mají zvláštní nadání a schopnost se učit. Hlavním cílem vzdělávání je umožnit všem dětem, aby naplnily svůj potenciál. Kulturní socializace a vnímání etnické identity ovlivňují výuku a proces učení.	Redukce rasových a kulturních předsudků je možná a žádaná. Jedinec se může stát tolerantním k ostatním, nemusí zamítat rodinné názory.	Společenská změna je nezbytnou podmínkou pro dosažení spravedlivého vzdělávání. Společenská spravedlnost je možná v souladu se základními demokratickými hodnotami.
<b>Žánr 1</b>	<b>Žánr 4</b>	<b>Žánr 7</b>	<b>Žánr 10</b>
Historické bádání	Školní a třídní klima	Etnická identita a její vývoj	Demografie
<b>Žánr 2</b>	<b>Žánr 5</b>	<b>Žánr 8</b>	<b>Žánr 11</b>
Detekce předpojatosti v textech a instruktážních materiálech	Studenstký výkon a úspěch	Redukce předsudků	Kultura a rasa v lidové kultuře
<b>Žánr 3</b>	<b>Žánr 6</b>	<b>Žánr 9</b>	<b>Žánr 12</b>
Teorie kurikula	Kulturní styly ve výchovně vzdělávacím procesu	Kultura etnické skupiny	Sociální opatření

Jak můžeme vidět, Bennettová (2001) se zaměřila spíše na schopnost redukovat předsudky vůči jiným etnikům a rasám a dále na znalost odlišných kultur. Tyto body by měly být pro multikulturní výchovu dle mého názoru esenciální.

### 1.3.2 Výuka cizích jazyků jako nástroj rozvíjení multikulturní kompetence

Jednou z další možnosti implementace rozvíjení multikulturní kompetence v rámci výuky na UTB ve Zlíně by měla být i nauka cizích jazyků. Pokud se striktně nezaměříme jen na esenciální podstatu výuky jazyků a to efektivní komunikaci, tak bychom měli dostat ještě samotnou nauku a cizí kulturu, reáliích atd., které jsou podstatou dimenze znalostí a určitého kulturního vědomí, které spolu se schopnostmi/dovednostmi a postoji tvoří podle většiny autorů multikulturní kompetence.

Samotné výhody vícejazyčnosti jsou jednoznačné:

#### **Komunikační výhody**

Umožňují lepší komunikační podmínky ve vícejazyčné rodině, komunitě. Snižuje se jazyková bariéra pro komunikaci se světem, jinými jazykovými skupinami, rozšiřuje se možnost uplatnění na mezinárodním trhu práce atd.

#### **Kulturní výhody**

Vícejazyčnost poskytuje lepší poznání ostatním kultur a etnik. Prohlubuje se multikulturalismus.

#### **Kognitivní výhody**

Myslí se jimi zejména výhody v oblasti myšlení (komunikační citlivost, lepší kreativní myšlení)

(Baker a Prys Jones, 1998, s. 6-8).

Bialystok (2001) uvádí, že bilingvální děti mají výhodu nad těmi, co umí jen jeden jazyk v některých kognitivních procesech. Tato výhoda přetrvává dle Bialystok a kol. (2004) do dospělosti. Konkrétně byly prokázány benefity v oblasti pozornosti, její selekci a inhibici. I z tohoto důvodu je důležité s výukou cizích jazyků začít co nejdříve. Tyto výhody mohou hrát roli například při posuzování ostatních lidí, kdy bilingvální jedinci mohou vykazovat vyšší míru pozornosti a senzitivity k odlišnostem.

Výuka samotná nás může dále motivovat k poznávání další kultury například prostřednictvím hudby, filmu, různých výstav aj.

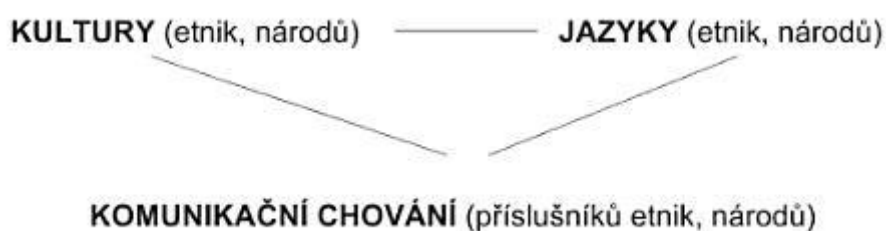
Existuje dokonce samostatný obor, interkulturní komunikace, který se právě zabývá komunikací mezi jednotlivými kulturami. Cílem je prevence vzájemných nedorozumění a pochopení kulturních odlišností. V Českém prostředí se tímto oborem zabývá například Prů-

cha (2010), který interkulturní komunikaci chápe jako obor výzkumu, proces komunikace a edukaci tohoto procesu.

Interkulturní komunikace má stejně jako multikulturní výchova či multikulturní kompetence v zahraniční literatuře několik významově stejných termínů. Často lze najít názvy jako cross-cultural communication nebo interethnic communication.

Interkulturní komunikaci definuje Průcha (2010, s. 16) jako „termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při níž jsou partnery příslušníci jazykově nebo kulturně odlišných etnik, národů a rasových či náboženských společností. Tato komunikace je determinována specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“

Obrázek 6 Tři základní fenomény interkulturní komunikace dle Průchy (2010, s. 24)



Na obrázku výše můžeme vidět provázanost interkulturní komunikace.

Allwood (1985) rozděluje interkulturní komunikaci do několika úrovní. Do osobní úrovně zařadil, jak si daný jedinec osvojil a používá komunikační prostředky. Patří sem „řeč těla“, intonace, prozódie, slovník, fráze a gramatika. Dále popisuje vztah mezi dvěma komunikačními partnery. Zde je předmětem zejména vzájemný vliv partnerů, percepce a pochopení. Interkulturní komunikaci popisuje i z úrovně určitého komunikačního chování v určitých situacích, zde se zabývá například seznamováním se, zpětnou vazbou aj. V potaz bere i sociální role v různých kulturách a jiné specifika.

Výše popsané rozdělení reflektuje složitost interkulturní komunikace. Určitě by si tato tematika zasloužila podrobnější popis, nicméně pro určitý nástin stačí. Provázanost a důležitost interkulturní komunikace s multikulturními kompetencemi dokazuje samotný název interkulturní komunikační kompetence, která právě reflektuje vzájemný komunikační vztah mezi členy odlišných kultur.

## 1.4 Multikulturní kompetence sociálního pedagoga

S ohledem na studovaný obor a důležitost multikulturních kompetencí právě pro pomáhající profese jsem se rozhodl do práce začlenit i kapitolu, která se bude věnovat multikulturním kompetencím sociálního pedagoga.

Sociální pedagog se v multikulturním kontextu může profilovat zejména v poradenství nebo výchovně vzdělávacím procesu.

### 1.4.1 Multikulturní kompetence sociálního pedagoga v multikulturním poradenství

Multikulturní poradenství prostřednictvím sociálního pedagoga může ztělesňovat například pomoc imigrantům, cizincům a příslušníkům etnických menšin na nejrůznějších úřadech a institucích. Představit si můžeme pomoc klientovi v azylovém zařízení až po pomoc a poradenství při zprostředkování práce úřednicí úřadu práce. Všichni tito „poradci“, kteří přichází do styku s kulturně odlišnými jedinci, by měli disponovat dle Sueho a kol. (1992) multikulturními kompetencemi v podobě:

- Vědomí vlastních hodnot a předsudků
- Porozumění pohledu klienta na svět
- Schopnost vhodné intervence

Výše uvedené rozdělení Sue a kol (1992) aplikovali do tří dimenzí v podobě názorů a postojů, znalostí a dovedností.

#### **Vědomí vlastních hodnot a předsudků**

##### *Postoje*

Poradci jsou si vědomi svého kulturního dědictví a hodnot a respektují odlišnosti. Poradci si uvědomují, jak jejich kulturní zázemí ovlivňuje psychologické procesy. Poradci jsou schopni rozpoznat limity svých kompetencí a odbornosti. Poradci nemají obtíže s odlišnostmi, jež mezi nimi a klienty existují v oblasti etnicity, kultury a víry.

##### *Znalosti*

Poradci mají specifické znalosti o svém rasovém a kulturním dědictví a o tom, jak ovlivňuje jejich definice a zkreslení o normalitě/abnormalitě. Poradci mají znalost a rozumějí tomu, jak útlak, rasismus a diskriminace a stereotypizování ovlivňují je osobně i v jejich práci. Poradci vědí o svém sociálním vlivu na druhé. Vědí o rozdílech v komunikačních stylech a jejich dopadu na klienty z menšin.

*Dovednosti*

Poradci hledají vzdělávací, konzultační a výcvikové zkušenosti, aby obohatili své znalosti a posílili účinnost práce s kulturně odlišnou populací. Poradci se snaží porozumět sobě samým jako rasovým a kulturním bytostem a aktivně hledají nerasistickou identitu.

**Porozumění pohledu klienta na svět***Postoje*

Poradci jsou si vědomi svých negativních emočních reakcí vůči jiným rasovým a etnickým skupinám, které mohou klientovi v rámci poradenství uškodit. Jsou ochotni porovnat vlastní názory a postoje s přesvědčením svých odlišných klientů nepředsudečným způsobem. Poradci jsou si vědomi svých stereotypů a předsudků, které mohou mít vůči jiným rasovým a etnickým menšinám.

*Znalosti*

Poradci mají specifické znalosti a informace o konkrétní skupině, se kterou pracují. Poradci rozumějí tomu, jak mohou rasa a kultura ovlivnit utváření osobnosti, profesní volby, projevy psychických poruch, hledání pomoci a přijatelnost poradenských přístupů. Poradci rozumějí sociopolitickým vlivům, které zasahují do života rasových a etnických menšin

*Dovednosti*

Poradci by se měli obeznámit s relevantními výzkumy. Měli by aktivně hledat vzdělávací zkušenosti, které obohatí jejich znalosti, porozumění a mezikulturní dovednosti. Poradci se aktivně zajímají o jedince z menšin mimo profesní situace.

**Schopnost vhodné intervence***Postoje*

Poradci respektují klientovo náboženské přesvědčení a hodnoty týkající se tělesného a duševního fungování. Poradci respektují domorodé praktiky pomoci a respektují vnitřní pomáhající systémy menšinové komunity. Poradci oceňují bilingvismus a nevidí cizí řeč jako překážku.

*Znalosti*

Poradci mají znalosti a rozumějí tomu, jak různé poradenské praktiky vyhovují kulturně odlišnému klientovi. Poradci jsou si vědomi institucionálních bariér, které brání minoritám využívat podpůrné služby. Poradci vědí o možných zkresleních hodnotících nástrojů a po-

užívají postupy s vědomím kulturních a jazykových charakteristik klientů. Poradci znají rodinné struktury menšin, hierarchie, hodnoty a přesvědčení, stejně jako rysy a zdroje menšinové komunity. Poradci si uvědomují závažné diskriminační praktiky na sociální a komunitní úrovni, jež mohou ovlivnit psychickou pohodu populace, jež jsou služby poskytovány

### *Dovednosti*

Poradci jsou schopni využívat škálu verbálních a neverbálních postupů pomoci a při volbě opatření brát ohled na jejich kulturně vázanou povahu. Poradci užívají intervence pro podporu klienta, pomáhají mu zjistit, kdy tkví problémy v předsudcích a rasismu ne klientovi. Poradci nejsou proti vyhledání konzultace s tradičními léčiteli a náboženskými vůdci a praktiky z komunity kulturně odlišných klientů, pokud je to vhodné. Poradci používají jazyk požadovaný klientem. Pokud je třeba vyhledají tlumočníka, nebo klienta předají kvalifikovanému poradci. Poradci jsou experty v použití tradičních hodnotících a testovacích nástrojů jsou si též vědomi jejich kulturních omezení. Poradci by měli dohlížet a pracovat na odstranění zaujatých, předsudečných a diskriminujících postupů. Poradci přijímají zodpovědnost za vzdělávání svých klientů v procesech psychologických intervencí, jako jsou cíle, očekávání, zákonná práva a poradenská orientace.

Sue a kol. (1992, s. 482)

Výše uvedený propracovaný model multikulturních kompetencí poradců je ukázkou jakéhosi profesního ideálu multikulturního poradce. Realita bývá ovšem často hodně odlišná. Každý jednotlivý poradce by se však v rámci svého sebezdokonalování měl snažit o co největší rozvoj a přiblížení se výše uvedenému modelu.

Launikari a Puukari (2009) zdůrazňují sociálně pedagogický rámec v multikulturním poradenství, protože se tento rámec zabývá procesy rozvoje člověka ve smyslu sociální účasti, začlenění a integrace. Reflektují zejména aktivity zacílené na posílení schopností člověka k sociální integraci a řízení vlastního života. Uvažuje se o nich z hlediska rozvoje člověka, tj. ve smyslu vzdělávání a učení. Zdůrazňuje se emancipace namísto adaptace, schopnost sebeřízení namísto závislosti, solidarita a společenství namísto izolace a proaktivita namísto reaktivity ke každodenním problémům. Tady je na místě zdůraznit úlohu sociálního pedagoga, kterému jsou tyto hodnoty vštěpovány po celou dobu studia.

### 1.4.2 Multikulturní kompetence sociálního pedagoga v edukačním procesu

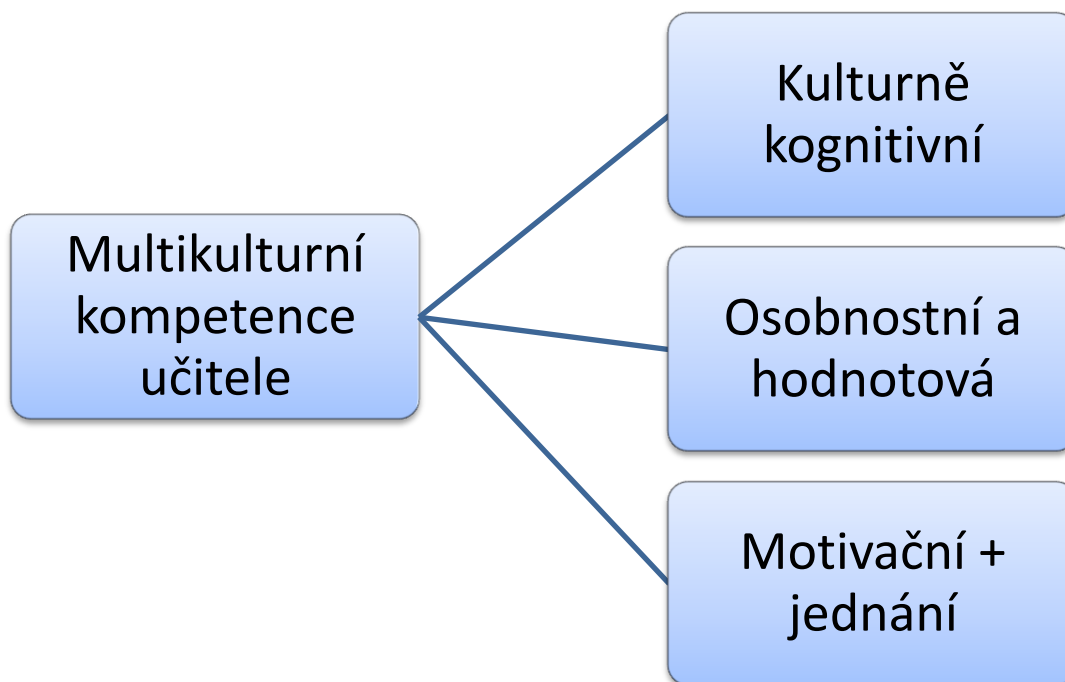
Sociální pedagog potřebuje multikulturní kompetence i v edukačních procesech. Často může působit jako osobní asistent ve škole, vychovatel, vedoucí kroužků, školitel atd. Může vést i různé preventivní programy, jejichž obsahem by mohla být i multikulturní výchova jako nástroj redukce předsudků. Absolventi sociální pedagogiky nakonec mohou i za prací vycestovat a ocitnout se tak v kulturně odlišném prostředí, kde aplikace multikulturních kompetencí bude nezbytná i v mimopracovním prostředí.

Je nezpochybnitelné, že učitel/vychovatel hraje důležitou úlohu při posilování a rozvoji studentových hodnot jako je např. vzájemné porozumění, tolerance a ochota k dialogu. K tomu právě může napomoci i výuka samotné multikulturní výchovy, jejímž cílem je právě výchova k vzájemné toleranci a pochopení.

Banks (2008, s 31) uvádí, že multikulturní výchovu tvoří několik dimenzí. Mezi ně patří integrace obsahu multikulturní výchovy do jiných předmětů (alespoň spravedlivé vyučování a snaha o redukci předsudků), dále proces konstrukce znalostí (napomáhání k pochopení kulturně odlišného světa), redukce předsudků a podpora školní a sociální kultury.

Na základě těchto dimenzí by měl sociální pedagog rozvíjet své multikulturní kompetence. Tedy tak, aby byl schopen spravedlivého přístupu, napomáhání zdravému rozvoji postojů svých svěřenců v kulturně odlišném prostředí, ale samozřejmě nejenom v něm.

Obrázek 7 Džalalová (2009) cit. Podle Džalalová a Raudová (2012) dělí multikulturní kompetence učitele do uvedených sekcí, ty obsahují další komponenty



Výše uvedený obrázek představuje rozdělení multikulturních kompetencí dle Džalalové (2012). Jednotlivé sekce jsou tvořeny dalšími komponentami. Do **kulturně kognitivní** sekce patří znalost vlastní a cizích kultur, znalost základních pojetí multikulturní komunikace, metodická připravenost k učení v multikulturní třídě, znalost několika jazyků, znalost principů, podpory kulturních aspektů a jejich aplikace do edukačního procesu. Do **osobnostní a hodnotové** patří humanistické hodnoty postavené na principech multikulturalismu, pozitivní etnická identita, tolerance a psychická připravenost k práci v multikulturním týmu. V poslední sekci o **motivaci a jednání** jsou uvedeny následující komponenty: Plné osvojení multikulturních interakčních dovedností, schopnost aplikovat metody a techniky pedagogické praxe v multikulturním týmu, humanisticky orientovaný styl pedagogické interakce. Všechny tyto komponenty vedou dohromady k profesionální pedagogické interakci v multikulturním prostředí. (Džalalová a Raudová, 2012, s. 68-68)

Deardorffová (2009, s. 5-9) navrhuje k zamyšlení jednotlivé otázky, které by si měl učitel položit. Ty rozdělila podle samotných dimenzí, které obsahuje její model interkulturní kompetence. Ohledně postojů k jiným kulturám je nutné si položit několik otázek, které obsahují zejména zamyšlení nad tím, jestli je učitel skutečně otevřený k odlišným kulturám, jestli má hodnotit studenta na základě svého nebo studentova kulturního pozadí. Dále jestli je učitel ochotný se dozvědět něco nového o jiných kulturách. Multikulturně kope-



tentní učitel musí disponovat i specifickými kulturními znalostmi. Učitel by se měl zaměřit na to, jak ho jeho vlastní kultura ovlivňuje zejména v komunikaci a stavbě jeho hodnotového systému. Určitě by se měl zamyslet i nad tím, kolik toho ví o kulturním pozadí jeho studentů, ale i například nad tím jaké kulturní vzorce a světonázory jsou obsažené ve výukových materiálech. Multikulturně kompetentní učitel by měl samozřejmě disponovat i určitými dovednostmi, dvě nejdůležitější jsou naslouchání a pozorování. Zde je důležité si uvědomit, jak svým studentům učitel vůbec naslouchá? Má se zapojovat do aktivního pozorování v jeho třídě, věnovat pozornost vztahům mezi studenty, vzájemné interakci a reflexi?

Pokud učitel disponuje požadovanými postoji, znalostmi a dovednostmi, měl by se zaměřit na požadovaný vnitřní a vnější výsledek multikulturní kompetence. Vnitřní výsledek by měl být zaměřen na to, jestli učitel ví, jak studenti chtějí, aby s nimi bylo zacházeno, nebo si učitel automaticky myslí, že chtějí, aby s nimi bylo zacházeno podle jeho kulturních standardů? Je učitel schopný adaptovat chování a komunikaci na kulturně odlišné požadavky studentů? Je učitel schopný vidět věci z více perspektiv? Vnější výsledek by měl být zaměřený zejména na to, jestli byl učitel schopný kulturně vhodné interakce se studenty a jak by na to samotní studenti odpověděli? Důležité je položit si otázku, co udělat příště jinak, abych byl schopný zefektivnit komunikaci a chování v edukačním procesu? (Dear-dorffová, 2009)

Jak můžeme vidět na příkladu výše. Pro zdokonalování multikulturní kompetence je nutná i sebereflexe a kritické uvažování. Samozřejmě se tyto otázky dají aplikovat i na další obory. Pro rozvíjení této kompetence je důležité i prostředí. Banks (2008, s. 122) zmiňuje několik principů, které by měly být předpokladem zdravého edukačního multikulturního prostředí a na kterých by měla fungovat multikulturní výchova. Tyto principy dělí do podkategorií na vzdělávání učitelů, vzdělávání studentů, mezi skupinové vztahy, školní strategie vedení. A nastavuje tak jakýsi ideál, ve kterém je formování multikulturních kompetencí jak učitelů, ale i studentů snazší.

Na závěr je nutno zmínit, že stát se profesionálem a to nejenom ve školství, který je multikulturně kompetentní není rozhodně běh na krátkou trať a rozhodně není nikdy definitivní a to zejména ve smyslu neustálého učení. Multikulturně kompetentní profesionál se právě musí umět neustále učit a být schopný sebereflexe s ohledem zejména na svou práci v multikulturním prostředí.

## 2 STUDIJNÍ PROGRAM ERASMUS

Program Erasmus je stěžejní program Evropské Unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, je zaměřen na mobilitu a spolupráci ve vysokoškolském vzdělávání v Evropě. Tento program je určen pro vysokoškolské studenty, kteří si přejí studovat nebo pracovat v zahraničí, dále pak pro vysokoškolské pedagogy a školitele z podniků, kteří chtějí vyučovat v zahraničí a také pro vysokoškolské pracovníky, kteří mají zájem o vzdělávání v zahraničí (NAEP, 2012).

Erasmus je nedílnou součástí tzv. Lifelong Learning Programu od roku 2007 do roku 2013 (Nahrazuje tak program ERASMUS/SOCRATES, 2000-2006). Erasmus umožňuje studentům a pedagogům mobilitu po celé Evropě a napomáhá mnohostranné spolupráci mezi partnerskými institucemi v Evropě a to zejména mezi vysokoškolskými institucemi navzájem a firmami. Z toho faktu je patrné, že dochází ke vzájemnému působení a obohacování mezi jednotlivými účastníky. Já se však dále však budu zabývat této problematice jen z pohledu studenta.

Každý student - účastník programu má během svých vysokoškolských studií nárok na vycestování na jeden studijní a jeden pracovní pobyt. Již více než 2,5 milionu studentů zažilo, co to znamená studovat v rámci Erasmu na jedné z více než 4 000 vysokoškolských institucí v 33 zúčastněných zemích. To zahrnuje všechny členské státy EU, jakož i Chorvatsko, Island, Lichtenštejnsko, Norsko, Švýcarsko a Turecko. Pobytu v zahraničí jak pro studium, tak pro pracovní stáž mohou trvat od 3 do 12 měsíců každý. Erasmus je otevřen pro všechny studenty studující v účastnickém státě, kteří mají ukončen první ročník vysokoškolského studia na dané instituci (European Commission, 2012).

Jedním z důvodů proč je tento program tak populární je finanční podpora od EU. Studenti, kteří se účastní programu, obdrží grant na pokrytí části nákladů na život v zahraničí a cestování. Výše grantu je závislá na životním standardu jednotlivých zemí a na délce pobytu. Dalším důvodem je to, že jsou osvobozeni od školného na hostitelské univerzitě. Kromě toho mohou studenti se speciálními potřebami, jako jsou např. zdravotní postižení, dostat další finanční prostředky, které jim pomohou pokrýt dodatečné náklady spojené s pobytem v zahraničí.

## 2.1 Historie programu Erasmus

Program Erasmus je pojmenován po holandském mysliteli, humanistovi a teologovi, Erasmu Rotterdamském (1466 - 1536), který byl svými současníky nazýván „knížetem humanistů“, neboť ostatní převyšoval svým rozhledem a vtipem. Nizozemí jeho doby patřilo k nejvyspělejším územím v Evropě, což se projevilo i na kvalitě vzdělávání. Sám Erasmus prošel kvalitními církevními školami a právě zde mu učarovalo studium teologie a filozofie, kterému později věnoval celý svůj život. Roku 1493 odjel studovat na Sorbonnu. Do této doby spadají Erasmovy první literární pokusy. K jeho nejznámějším dílům patří *Chvála bláznivosti*, *Proti barbarům* a další. (NAEP, 2012) Poté Erasmus cestoval po celé Evropě a na svých cestách poznal mnoho přátel a navázal množství styků s tehdejšími humanistickými učiteli a filozofy. Erasmus kladl důraz na vzdělání a vysmíval se formalismu. Tím, že přenechal své jmění ve prospěch univerzity v Basileji, se stal předchůdcem v udělování grantů na podporu mobility. Zkratka ERASMUS může být čtena také jako European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (European Commission, 2012). Já však budu v práci používat Erasmus jako název podle Erasma Rotterdamského.

Ačkoli je program Erasmus nyní velmi populární a uznávanou součástí vysokoškolského vzdělávání v celé Evropě, cesta k vytvoření programu nebyla hladká. Evropská komise podporovala pilotní výměnné studentské programy šest let, než byl Erasmus založen. Původní Erasmus program byl navržen roku 1986, ale reakce z členských států EU se velmi lišily: některé země byly zarytě proti, zatímco ostatní se vyjádřily obecně ve prospěch. Problémy se týkaly zejména rozpočtu. Státy nakonec dospěly ke kompromisu a program byl schválen v červnu 1987. Program byl postaven na pilotních výměnných studentských programech z let 1981-1986, a ačkoli byl přijat jen krátce před začátkem akademického roku 1987/1988, tak již bylo možné pro 3 244 studentů z 11 zemí vyjet za studiem do zahraničí. Program ERASMUS, spolu s řadou dalších vzdělávacích a školicích programů, byl začleněn do programu Socrates, který byl založen v roce 1995. Socrates byl nahrazen programem Socrates II v lednu 2000. Ten, byl nahrazen Lifelong Learning Programem (2007-2013) z roku 2007 (European Commission, 2012).

Od založení se téměř tři miliony studentů z celé Evropy zúčastnilo programu. V posledních 25 letech, program viděl konstantní nárůst jak v počtu studentů, tak v kvalitě a rozmanitosti navrhovaných aktivit. Pod heslem, "Erasmus: mění životy, otevírá mysl již 25 let", byly

oslavu stříbrného výročí zahájeny v Bruselu dne 30. ledna řečí Androuly Vassiliou, evropské komisařky pro vzdělávání, kulturu, mnohojazyčnost a mládež. Komisařka Vassiliou uvedla: "Erasmus je jedním z velkých úspěchů Evropské unie: je to náš nejznámější a nejpopulárnější program. Erasmus umožňuje studentům zlepšit jejich znalosti cizích jazyků a rozvíjet dovednosti, jako je například přizpůsobivost, která zlepšuje jejich pracovní vyhlídky. Tento program také poskytuje příležitost pro učitele a další pracovníky, aby viděli, jak vysoké školství funguje v jiných zemích a aby přinesli nejlepší nápady ze zahraničí domů" (British Council, 2012).

Česká republika vysílá své studenty na tento program od akademického roku 1998/1999. Dle statistik Evropské komise (2011) z ČR vycestovalo do roku 2010 necelých 50 tisíc studentů a na naše univerzity v rámci programu přijelo necelých 30 tisíc studentů. Vývoj je takový, že čísla každoročně rostou okolo 10%. Od roku 2007 program Erasmus zahrnuje i pracovní stáže. Této příležitosti dle statistik využije zhruba 900 českých studentů ročně. Celkově nás EU za rok 2010/2011 dotovala 10 miliony eur, které byly určené na náklady spojené s programem.

## 2.2 Cíle programu Erasmus

Studium nebo stáž v cizí zemi pomáhá mladým lidem rozvíjet dovednosti, které zaměstnavatelé oceňují – od studia jazyka a větší schopnosti zapojit se do multikulturní společnosti až po schopnost vést a přizpůsobit se. Studenti, kteří využili programu Erasmus, mají do budoucna větší chuť pracovat v zahraničí i později (Evropská komise, 2011). Tato teze napomáhá předpokladu, že absolventi tohoto programu jsou flexibilnější, alespoň z pohledu schopnosti práce mimo rodnou zem. A to může být vzhledem k uplatnitelnosti budoucích absolventů vysokých škol zásadní faktor. Mimo jiné získávají studenti mnoho dalších benefitů nabytých právě skrz tento program. Jedná se zejména o kontakty z celého světa, které se mohou kdykoliv hodit nejen v osobním, ale i v pracovním životě. Studenti se v průběhu mobility stávají také samostatnější a učí se hospodařit s určitým rozpočtem, což je nutí být ekonomicky zodpovědnými. Nezanedbatelným faktorem je také zlepšení cizího jazyka a komunikačních schopností. Pokud si uvědomíme, že student stráví minimálně 4 měsíce v zahraničí a je nucen pracovat tak jak na domácí univerzitě, tj. plnit si své povinnosti vypracováním seminárních prací, prezentací a skupinových projektů, je jasné, že se to na jeho schopnostech musí projevit. Podle Skardéus (2010) existují čtyři hlavní rysy těch, co absolvovali nějaký čas na zahraniční univerzitě a to: kulturní kompetentnost, naučení či

zlepšení cizích jazyků a dobré komunikační dovednosti, jsou flexibilní a rozvinuli svou osobnost.

Na závěr této kapitoly lze říci, že ideálním výstupem programu Erasmus by měl být konkurence schopný, adaptabilní a sebevědomý student, který má větší šanci se uplatnit zejména na otevřeném zahraničním trhu práce, ale samozřejmě i doma.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE STUDENTŮ PROGRAMU ERASMUS

V sekci praktické části mé práce se můžete dočíst o výsledcích výzkumu, který se zabýval multikulturními kompetencemi a zejména jejich komparací u studentů programu Erasmus a studentů, kteří nevyužili možnost studovat v zahraničí pomocí tohoto programu. Zaměření na studenty jako vzorek je zejména z důvodu měnícího se prostředí a to hlavně z pohledu narůstající globalizace a z ní vyplývající nutnosti se přizpůsobovat změnám a zdravě „fungovat“ ve stále heterogennějším prostředí. A na koho jiného se zaměřit než na studenty, kteří v tomto prostředí budou žít po zbytek života? Mnoho z nich díky narůstajícím požadavkům na pracovní sílu, nepříznivým statistikám o zaměstnanosti a jiným faktorům, bude nuceno za prací cestovat a to třeba i za hranice země. Pro tyto účely by bylo vhodné, aby byli studenti vybaveni určitými kompetencemi, které jim tuto možnost usnadní. Tady je důležité si uvědomit důležitost podobných programů a různých multikulturních projektů a výcviků. Dalším důvodem bylo, že se podobný výzkum již dlouho nedělal a mě zajímá, jestli jsou opravdu zásadní rozdíly mezi absolventy programu Erasmus a studenty, kteří tuto možnost nevyužili. Jak zmiňuje například Skardéus (2010) je důležité přesvědčit o benefitech programu další studenty a učitele a i o to se tato práce bude snažit.

#### 3.1 Druh výzkumu

Pro uvedenou problematiku jsem vybral jako stěžejní část kvantitativní metodu sběru dat. A to z důvodu nutnosti statistického ověření dat komparovaných skupin. Data jsem sbíral pomocí nejběžnější formy kvantitativního výzkumu a to dotazníku. Jako doplňující výzkumnou část jsem zvolil kvalitativní výzkum formou rozhovoru se zahraničními studenty programu Erasmus studujícími u nás.

#### 3.2 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je zjistit, zda existují rozdíly v multikulturních kompetencích uvedených skupin studentů. Případně zjistit rozdíly v jednotlivých složkách multikulturní kompetence dále zjistit souvislosti mezi studiem v rámci Erasmu a jazykovou vybaveností, chutí pracovat v zahraničí.

### 3.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsem vzhledem k cílům stanovil následovně:

O1: Existují rozdíly v multikulturních kompetencích mezi studenty programu Erasmus a studenty, kteří tento program nevyužili?

O2: Existují rozdíly v multikulturních kompetencích u studentů, kteří umí víc než jeden cizí jazyk a studenty, kteří umí jeden nebo žádný?

O3: Jak se projeví absolvování programu Erasmus na chuti pracovat v zahraničí?

### 3.4 Hypotézy

H<sub>1</sub>: Studenti, kteří absolvovali studijní program Erasmus, vykazují vyšší míru multikulturních kompetencí než studenti, kteří tento program neabsolvovali.

H<sub>2</sub>: Studenti, kteří umí více než jeden cizí jazyk, vykazují vyšší míru multikulturních kompetencí než studenti, kteří umí jeden nebo žádný cizí jazyk.

H<sub>3</sub>: Studenti, kteří absolvovali studijní program Erasmus, vykazují vyšší míru zainteresovanosti pracovat v zahraničí než studenti, kteří tento program neabsolvovali.

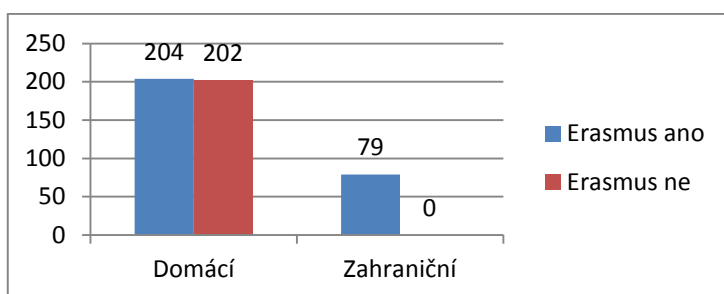
### 3.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor této práce tvoří studenti denního studia Univerzity Tomáše Bati. Tento soubor jsem rozdělil na studenty, co vycestovali na program Erasmus a ty co nevycestovali. Dále jsem do vzorku zahrnul i studenty, kteří jezdí na Erasmus k nám. Jelikož je základní soubor poměrně velký a těžko dostupný, tak je šetření provedeno elektronicky. Základní soubor tvoří studenti prezenčního studia UTB od druhého ročníku (cca 4500), absolventi programu Erasmus, kteří ještě studují na UTB (400) a zahraniční absolventi programu Erasmus na naší univerzitě (240). O pomoc bylo požádáno naše mezinárodní oddělení, které zajistilo rozeslání dotazníku našim i zahraničním studentům, co v minulosti vycestovali nebo přijeli k nám v rámci tohoto programu tři roky zpět, protože se na naší univerzitě nebo v zahraničí tito studenti ještě mohou vyskytovat v magisterském programu. Ostatním studentům byly dotazníky rozeslány skrz skupinové emaily jednotlivých oborů a skrz společné stránky na facebooku. Zajistilo se tak, že dotazník je směřován pouze studentům a nikomu jinému.

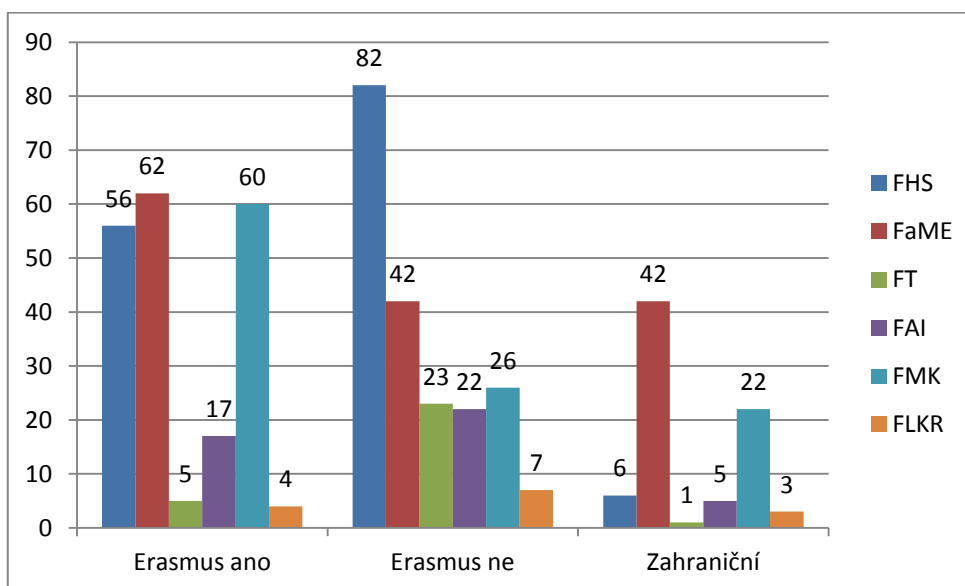


Finálního výzkumu se zúčastnilo celkem 488 studentů (tedy cca 10% základního souboru). Z toho byly tři dotazníky vyloučeny. Celkově se tedy pracovalo s výběrovým souborem, který tvořilo 406 našich studentů a 79 zahraničních. V následujících grafech poskytnu detailnější rozdělení výzkumného souboru.

Graf 1 Podíl studentů na celkovém výzkumném souboru



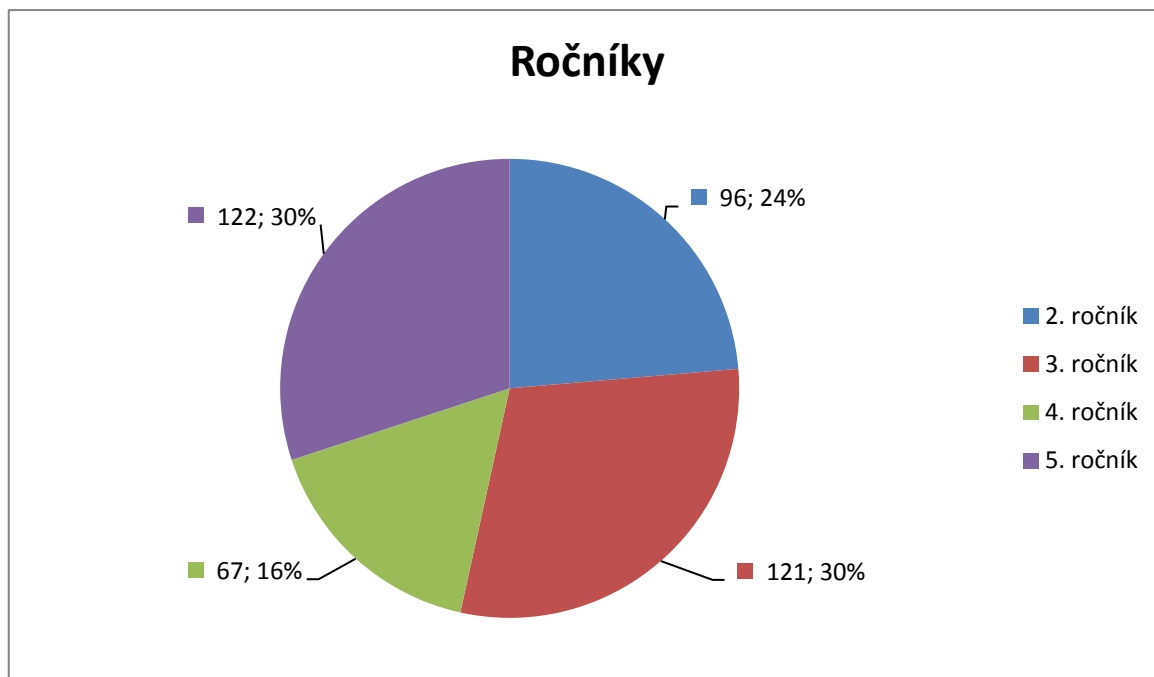
Graf 2 Podíl jednotlivých fakult ve výzkumném souboru



Výše uvedený graf znázorňuje zastoupení jednotlivých fakult ve výzkumném souboru studentů. Fakulty FHS, FaME a FMK mají největší zastoupení studentů, kteří vyjíždějí na studijní pobyt v rámci Erasmu. A tyto tři fakulty mají i největší zastoupení právě ve výzkumném souboru, jak u studentů, kteří vyjeli, tak u studentů, kteří tuto příležitost nevyužili. Ze zahraničí k nám na Erasmus jezdí nejvíce studenti ekonomických oborů a podepsalo se to i v souboru.

Průměrný věk respondenta byl 22,8 let. Zastoupení jednotlivých ročníků u domácích studentů bylo následující:

Obrázek 8 Rozložení ročníků ve výzkumném souboru domácích studentů



Jelikož se na program Erasmus vyjíždí nejdříve ve druhém ročníku, tak výzkumný soubor tvořili výhradně studenti 2. – 5. ročníku denního studia.

Národnostní zastoupení u domácích studentů bylo tvořeno zejména Čechy – 379, Slováci 37. U zahraničních studentů, kteří jezdí na Erasmus k nám, bylo zastoupení samozřejmě rozmanitější, mezi nejčastější národnosti kromě Slovenské patřily: Španělská, Polská, Portugalská, Francouzská a Ruská.

### 3.6 Technika výzkumu

Pro sběr dat byla použita dotazníková výzkumná metoda. Dotazník je tvořen z upravené a mnou přeložené verze dotazníku Cultural Intelligence Scale dále CQS (Cultural Intelligence Center, 2005), který je dále doplněn o mnou vymyšlené otázky. Dotazník CQS zkoumá kulturní inteligenci, ve čtyřech dimenzích – metakognitivní, kognitivní, behaviorální a motivační. Zvolil jsem tento nástroj z důvodu určité nejednotnosti na poli multikulturních kompetencí a jejich měření. Je téměř nemožné najít obecný nástroj k měření multikulturní kompetence. Podle Anga, Van Dyneové, Kohové aj. (2007) poskytují výše uvedené čtyři dimenze CQ možnost pro uspořádání a integraci existujících výzkumů ohledně multikulturní kompetence. Dále tento nástroj obsahuje otázky, které zapadají do multikulturních dimenzí a to bez výjimky. Metakognitivní a kognitivní část spadá pod znalosti a dovednosti multikulturních modelů. Motivační část pod postoje a část ohledně chování pod doved-

nosti. CQS je dále natolik obecný, že se dá dle autorů použít v jakémkoliv prostředí. Tento nástroj jsem doplnil o mé otázky zaměřující se hlavně na postoje ke konkrétním skupinám a to: nejvíce zastoupeným náboženstvím v EU, Evropské unii samotné, imigrantům a k jednotlivým nejpočetnějším rasám. Zaměřil jsem se také na část, která v CQ nebyla uvedena a je považována většinou autorů (viz teoretická část) za nezbytnou část multikulturní kompetence a to „kulturní vědomí“ (awareness).

Dotazník tvoří celkově 45 položek. 1-8 položka je ohledně základních údajů (věk, ročník, fakulta, národnost), dále je zde položka ohledně absolvování programu ERASMUS, kolik ovládá respondent cizích jazyků, jestli vycestoval mimo svou zem a kolikrát a jestli má kamaráda odlišné rasy či etnika. Další položky v dotazníku jsou již škálové (na škále 1-7, kde 1 znamená absolutní souhlas, 7 absolutní nesouhlas). Položky 9 a 10 jsou zaměřeny na zainteresovanost pracovat v zahraničí. Položky 11-29 jsou přeloženou verzí CQS. Položky 30-40 jsou zaměřeny na konkrétní postoje a položky 41-45 na „kulturní vědomí“.

Celkově bylo možné dosáhnout maximálního skóre v multikulturní kompetenci 245, minimální bylo 35. Z toho 133 bodů bylo možno dosáhnout v CQS, které obsahuje dimenze znalostí a dovedností, 77 bodů za postoje a 35 bodů za kulturní vědomí. Dotazník byl koncipován tak, že čím vyšší skóre, tím hodnotnější multikulturní kompetence. Samozřejmě si uvědomuji možnost zkreslení dat. Kvalitativní výzkum by byl přesnější, nicméně výzkumný soubor je příliš velký.

Respondentům bylo umožněno se i dále vyjádřit k samotnému výzkumu nebo otázkám v doplňujícím odstavci.

### **3.7 Způsob vyhodnocení dat**

Data byla vyhodnocena v programu STATISTICA 10 a XLStatistics. K ověření jednotlivých hypotéz byly použity statistické testy - analýza rozptylu a její post-hoc LSD test. Dále t-test a neparametrická varianta analýzy rozptylu - Kruskal-Wallisova analýza rozptylu.

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE

Pro účely vyhodnocení hypotéz jsem použil parametrické testy, jelikož výzkumný soubor prošel testem normality. Ještě předtím jsem však musel vybrat právě vhodný test. Podle Razaliho a Waha (2011) je Shapiro-Wilkovův test koncipován spíše pro skupiny menší než 50, kde je i daleko přesnější než ostatní testy, nicméně se vzrůstajícím počtem případů jeho síla už není tak výrazná, každopádně do 70 případů by měl být suverénně nejpřesnější. Proto jsem vybral pro testování normality dat Kolmogoro-Smirnovův test pro skupiny, které mají více než 70 případů. Pro menší skupiny, byl použit Shapiro-Wilkovův test.

Tabulka 2 Test normality pro domácí studenty, absolventy programu Erasmus

Student=A			
Testy normality (Tabulka1)			
Proměnná	N	max D	K-S
Skore	204	0,095019	p < ,10

Tabulka 3 Test normality pro domácí studenty, kteří nejsou absolventy programu Erasmus

Student=N			
Testy normality (Tabulka1)			
Proměnná	N	max D	K-S
Skore	202	0,054311	p > .20

Tabulka 4 Test normality pro zahraniční studenty Erasmu na UTB

Student=Z			
Testy normality (Tabulka1)			
Proměnná	N	max D	K-S
Skore	79	0,109468	p > .20

Tabulka 5 Test normality pro studenty (domácí), kteří umí méně jazyků

Prom2=M			
Testy normality (Tabulka1)			
Proměnná	N	max D	K-S
Prom1	199	0,057306	p > .20

Tabulka 6 Test normality pro studenty (domácí), kteří umí více jazyků

Prom2=V			
Testy normality (Tabulka1)			
Proměnná	N	max D	K-S
Prom1	207	0,072753	p > .20

Tabulka 7 Test normality pro studenty (zahraniční), kteří umí méně jazyků

student=M			
Testy normality (Tabulka1)			
Proměnná	N	W	p
skore	24	0,974140	0,768638

Tabulka 8 Test normality pro studenty (zahraniční), kteří umí více jazyků

student=V			
Testy normality (Tabulka1)			
Proměnná	N	W	p
skore	55	0,979325	0,459555

Jak vidíme z tabulek Kolmogoro-Smirnovova testu, tak kritická hodnota nebyla nikdy menší než maximální hodnota, což znamená, že nezamítáme nulovou hypotézu, tedy přijímáme tvrzení, že data pocházejí z normálního rozdělení u výše uvedených skupin. Co se týče dat z testu Shapiro-Wilkovova, p hodnota byla vždy větší než hladina významnosti 0,05, což znamená, že nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout, tedy přijímáme fakt, že data pocházejí z normálního rozdělení. To znamená, že v prvních dvou sekcích další kapitoly byly použity parametrické testy.

Normalita dat nebyla potvrzena pouze v případě sekce zainteresovanosti pracovat v zahraničí, kde byla použita Kruskal-Wallisova analýza rozptylu.

## 4.1 Výsledky

Vyhodnocení výzkumu je dále rozděleno podle jednotlivého zaměření hypotéz. Celkově jsou zde tedy uvedeny tři části.

### 4.1.1 Míra multikulturní kompetence a Erasmus

Jako stěžejní hypotézu jsem vytyčil následující, která je zároveň i hypotézou alternativní:

**H<sub>1</sub>: Studenti, kteří absolvovali studijní program Erasmus, vykazují vyšší míru multikulturních kompetencí než studenti, kteří tento program neabsolvovali.**

Tato hypotéza se potvrdila jak u porovnání domácích studentů, tak i při porovnání zahraničních studentů s našimi. Byly zjištěny statisticky významné rozdíly jak mezi absolventy tohoto programu a studenty, kteří tuto příležitost nevyužili, tak mezi našimi absolventy programu a těmi zahraničními. Nejvyšší míru multikulturních kompetencí vykazují zahraniční absolventi, nejmenší domácí studenti, kteří na Erasmus nevyjeli.

Tabulka 9 Analýza rozptylu

Analýza rozptylu (Tabulka1)								
Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$								
Proměnná	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Skore	99383,90	2	49691,95	342861,1	482	711,3301	69,85779	0,000000

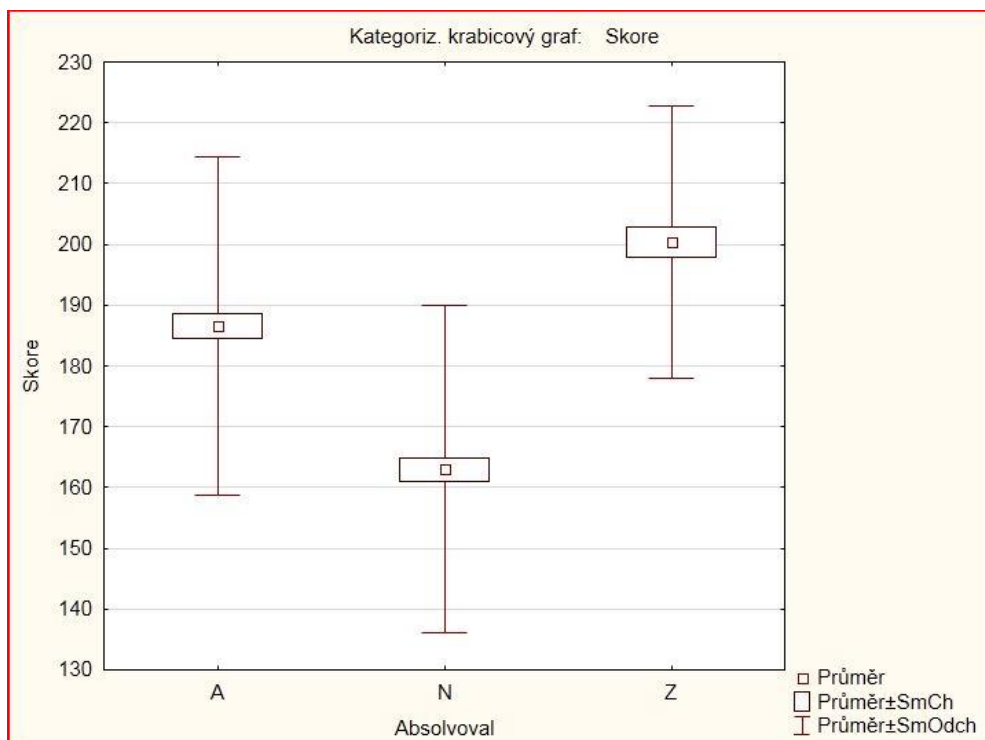
Výše uvedená tabulka analýzy rozptylu dokazuje, že mezi jednotlivými skupinami existují statisticky významné rozdíly.

Jelikož byl zjištěn statisticky významný rozdíl, tak byl proveden ještě post-hoc test, který měl za úkol zjistit, mezi kterými kategoriemi jsou statisticky významné rozdíly.

		LSD test; proměnná: Skóre (tabulka1)		
		Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$		
Absolvoval		{1}	{2}	{3}
		M=186,55	M=163,01	M=200,38
A	{1}		0,000000	0,000104
N	{2}	0,000000		0,000000
Z	{3}	0,000104	0,000000	

Vybral jsem LSD test, který prokázal, že statisticky významné rozdíly jsou mezi všemi skupinami.

Graf 3 Krabicový graf a skóre jednotlivých skupin



Výše uvedený graf znázorňuje průměry a směrodatné odchylky jednotlivých skupin. Je jasně vidět, že nejvyššího průměru dosahují zahraniční studenti programu Erasmus, dále pak domácí studenti programu Erasmus a nejnižší skóre domácí studenti, kteří neabsolvovali tento program.

Nejvyšší skóre, kterého šlo dosáhnout v rámci multikulturní kompetence jako celku, bylo 245. Nejnižší 35. Minimální skóre bylo naměřeno respondentovi, který neabsolvoval program Erasmus a to: 68. Nejvyšší skóre bylo 245, které vykázal zahraniční respondent. Podrobnosti jsou uvedené v níže uvedené tabulce.

Tabulka 10 Podrobnější popis skóre dle jednotlivých skupin

Description				
Category Labels and Numerical Summaries for X				
Group	All	A	N	Z
Number	485	204	202	79
Mean	178,998	186,549	163,01	200,38
St Dev	30,228	27,8572	26,9422	22,4826
Skew	-0,5287	-0,9465	-0,4345	-0,4269
Min	68	79	68	129
Q <sub>1</sub>	159	173	145	185
Median	184	190	163	206
Q <sub>3</sub>	200	204	185	215,5
Max	245	238	220	245

V tabulce uvedené zkratky A, N a Z označují studenty, tedy Absolventy Erasmu domácí (UTB), dále ty, kteří neabsolvovali tento program a jsou z naší univerzity a zahraniční absolventy programu Erasmus u nás, na UTB.

#### 4.1.1.1 Rozdíly v jednotlivých dimenzích multikulturní kompetence

Statisticky významné rozdíly byly samozřejmě zjištěny i v jednotlivých dimenzích multikulturní kompetence. Objevil jsem rozdíly v CQS (dovednosti, znalosti), postojích i kulturním vědomí.

#### Rozdíly v CQS

Rozdíly v CQS kopírují celkové výsledky multikulturní kompetence jako celku. Byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi všemi skupinami. Největšího skóre dosahovali zahraniční studenti Erasmu. Nejmenšího skóre dosahovali domácí studenti, kteří neabsolvovali Erasmus.

Tabulka 11 Analýza rozptylu pro CQS a skupiny studentů

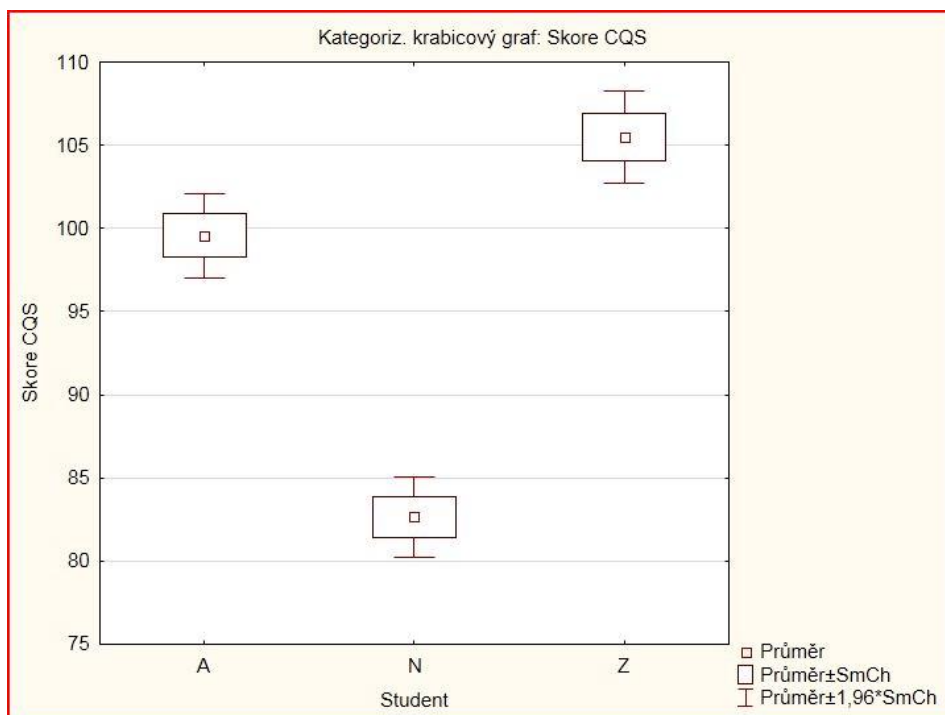
Proměnná	Analýza rozptylu (Tabulka1)							
	Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Skóre CQS	42564,84	2	21282,42	144236,4	482	299,2456	71,12024	0,000000

Tabulka 12 LSD test pro CQS a skupiny studentů

LSD test; proměnná: Skóre CQS (Tabulka1)				
Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
Student	{1}	{2}	{3}	
	M=99,574	M=82,668	M=105,48	
A {1}		0,000000	0,010261	
N {2}	0,000000		0,000000	
Z {3}	0,010261	0,000000		

Podle výše uvedeného testu můžeme prohlásit, že statisticky významné rozdíly jsou mezi všemi skupinami studentů.

Graf 4 Krabicový graf s jednotlivými hodnotami pro CQS



Z grafu můžeme vyčíst, že nejvyšších hodnot dosahovali zahraniční studenti programu Erasmus, nejmenšího domácí studenti, kteří tento program neabsolvovali. Nejvyšší možné skóre v sekci kulturní inteligence (dovednosti, znalosti) bylo 133.

### Rozdíly v postojích

Opět byly zjištěny rozdíly, které kopírují celkové výsledky multikulturní kompetence. Nejvíce tolerance vykazují zahraniční studenti programu Erasmus, nejméně domácí studenti, kteří program neabsolvovali.



Tabulka 13 Analýza rozptylu pro postoje skupin studentů

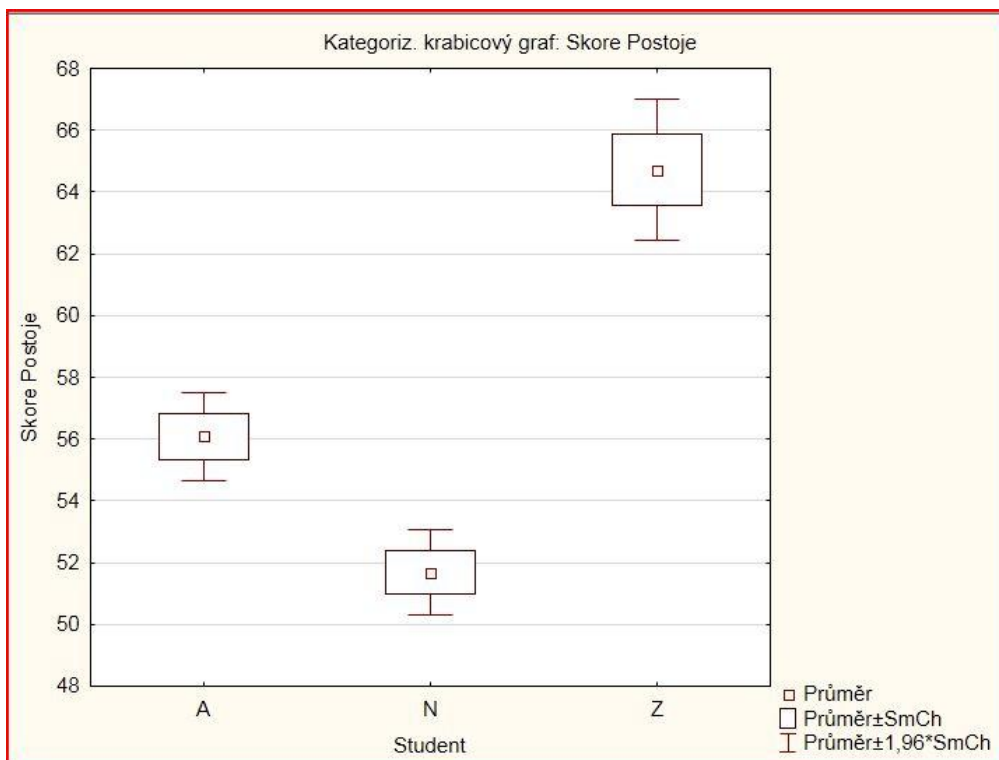
Analýza rozptylu (Tabulka1)								
Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$								
Proměnná	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Skore Postoje	9717,156	2	4858,578	50714,34	482	105,2165	46,17697	0,000000

Tabulka 14 LSD test pro postoje skupin studentů

LSD test; proměnná: Skore Postoje (Tabulka1)				
Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
Student	{1}	{2}	{3}	
	M=56,078	M=51,683	M=64,722	
A {1}		0,000019	0,000000	
N {2}	0,000019		0,000000	
Z {3}	0,000000	0,000000		

Opět byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi všemi skupinami.

Graf 5 Krabicový graf pro postoje skupin studentů



Jak můžeme vidět, nejvyššího skóre opět dosahovali studenti, kteří k nám přijíždí na Erasmus ze zahraničí. Nejmenšího studenti domácí, kteří nikam nevyjeli. Nejvyšší možné skóre v sekci postojů bylo 77.

### Rozdíly v kulturním vědomí

V sekci kulturního vědomí byly opět zjištěny statisticky významné rozdíly mezi skupinami. Tentokrát však nejvyššího skóre dosáhli domácí studenti, kteří program Erasmus absolvovali.

Tabulka 15 Analýza rozptylu pro kulturní vědomí skupin studentů

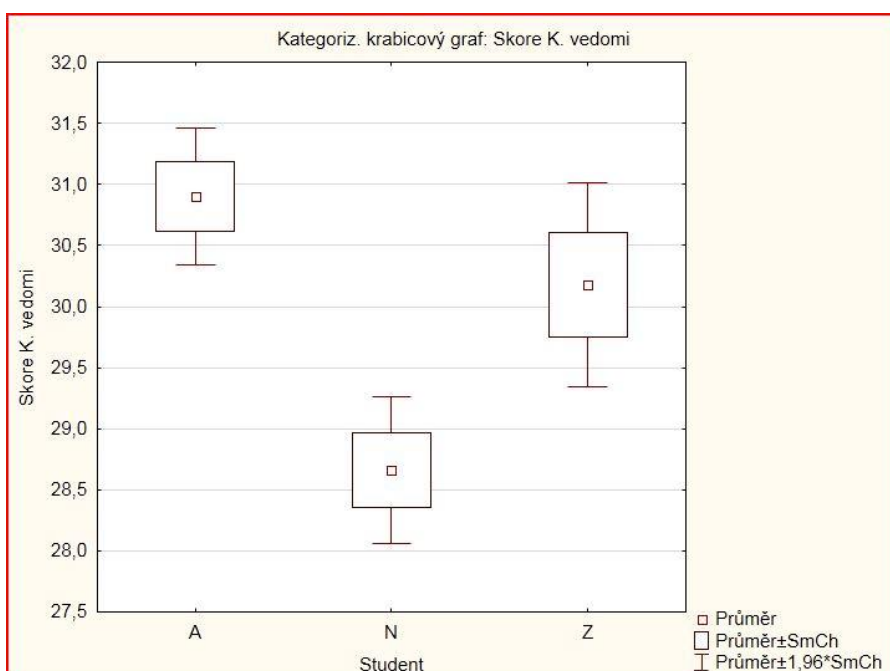
Analýza rozptylu (Tabulka1)								
Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$								
Proměnná	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Skóre K. vedomi	518,9214	2	259,4607	8303,788	482	17,22778	15,06060	0,000000

Tabulka 16 LSD test pro kulturní vědomí skupin studentů

LSD test; proměnná: Skóre K. vedomi (Tabulka1)				
Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
Student	{1}	{2}	{3}	
	M=30,897	M=28,658	M=30,177	
A {1}		0,000000	0,191240	
N {2}	0,000000		0,006045	
Z {3}	0,191240	0,006045		

Statisticky významné rozdíly v kulturním vědomí byly zjištěny jen mezi skupinou domácích studentů, kteří absolvovali program Erasmus a těmi, co ho neabsolvovali a mezi zahraničními studenty Erasmusu u nás a domácími studenty, kteří neabsolvovali program Erasmus.

Graf 6 Krabicový graf pro kulturní vědomí skupin studentů



Nejvyššího skóre dosahovali v průměru domácí studenti, absolventi Erasmusu. Statisticky významné rozdíly mezi nimi a zahraničními studenty, kteří jezdí k nám na Erasmus však zjištěny nebyly.

#### 4.1.2 Míra multikulturální kompetence a znalost jazyků

V této sekci se budu zabývat mírou multikulturální kompetence u jedinců, kteří umí více než jeden cizí jazyk a porovnávat je s těmi, kteří umí jeden nebo žádný cizí jazyk. Porovnáám jak domácí, tak zahraniční studenty. Jelikož statistický program neumožnil více faktorovou analýzu rozptylu z důvodu rozdílného počtu faktorů, tak porovnáám pouze domácí a zahraniční studenty zvlášť.

Hypotéza pro tuto část je následující:

**H<sub>2</sub>: Studenti, kteří umí více než jeden cizí jazyk, vykazují vyšší míru multikulturálních kompetence než studenti, kteří umí jeden nebo žádný cizí jazyk.**

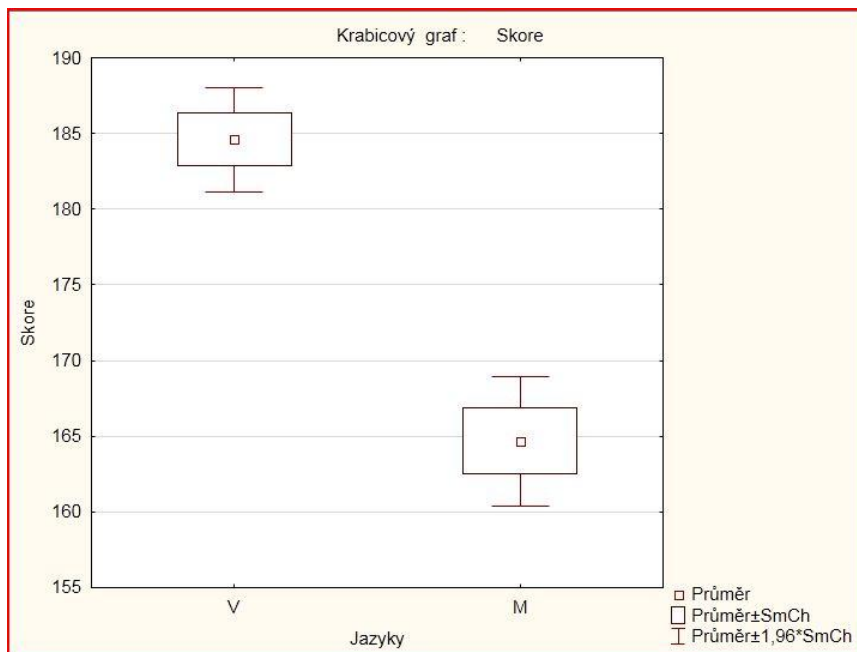
Jelikož data u domácích studentů splňovala normalitu, tak jsem pro testování hypotézy použil t-test. Ten prokázal, že mezi skupinami studentů jsou statisticky významné rozdíly a můžu tak přijmout mou výše napsanou hypotézu.

Tabulka 17 T-test pro skupiny domácích studentů

Proměnná	t-testy; grupováno: Znalost (Tabulka1)										
	Skup. 1: V Skup. 2: M										
	Průměr V	Průměr M	t	sv	p	Poč. plat V	Poč. plat. M	Sm.odch. V	Sm.odch. M	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Skóre kompetence (jazyky)	184,5990	164,6834	7,134191	404	0,000000	207	199	25,35895	30,72829	1,468298	0,006494

V níže uvedeném krabicovém grafu můžeme vidět průměry a směrodatné odchylky u skóre multikulturální kompetence jednotlivých skupin studentů dělených podle znalostí jazyků. Písmeno V označuje skupinu, která umí více než jeden cizí jazyk. Písmeno M skupinu, která umí jeden nebo žádný.

Graf 7 Krabicový graf pro domácí studenty, rozdělených podle znalostí jazyků



Jak můžeme z grafu vyčíst, tak studenti, kteří umí více než jeden cizí jazyk, vykazují značně vyšší multikulturální kompetence než studenti, kteří umí jen jeden nebo žádný.

U zahraničních studentů byl použit také t-test, který rozdíly mezi studenty označil za statisticky významné.

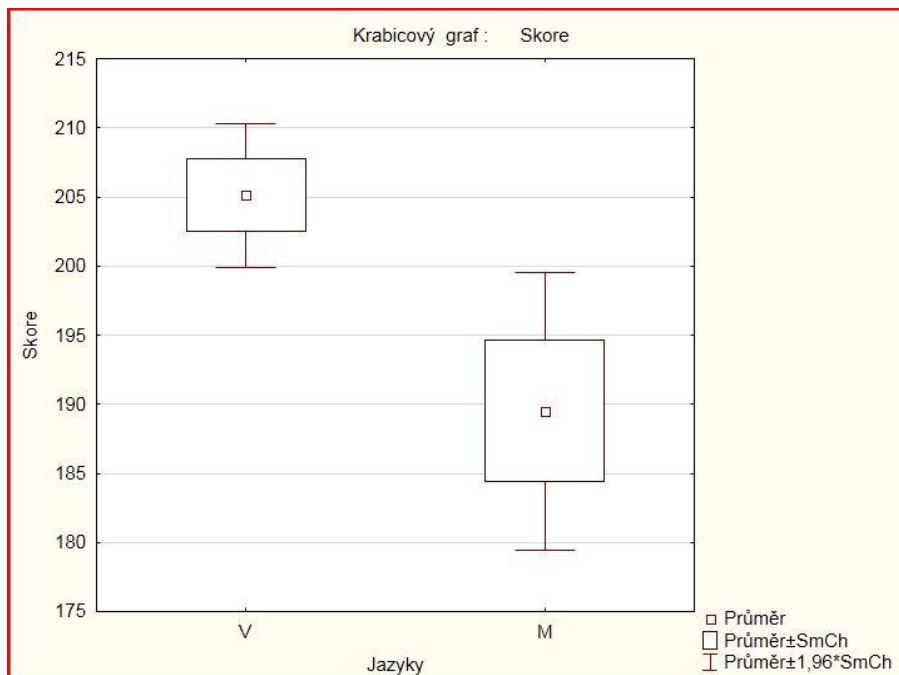
Tabulka 18 T-test pro skupinu zahraničních studentů rozdělených podle znalosti jazyků

t-testy; grupováno: Jazyky (Tabulka1)											
Skup. 1: V											
Skup. 2: M											
Proměnná	Průměr V	Průměr M	t	sv	p	Poč.plat V	Poč.plat. M	Sm.odch. V	Sm.odch. M	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Skore	205,1273	189,5000	2,981475	77	0,003839	55	24	19,64788	25,10846	1,633085	0,141284

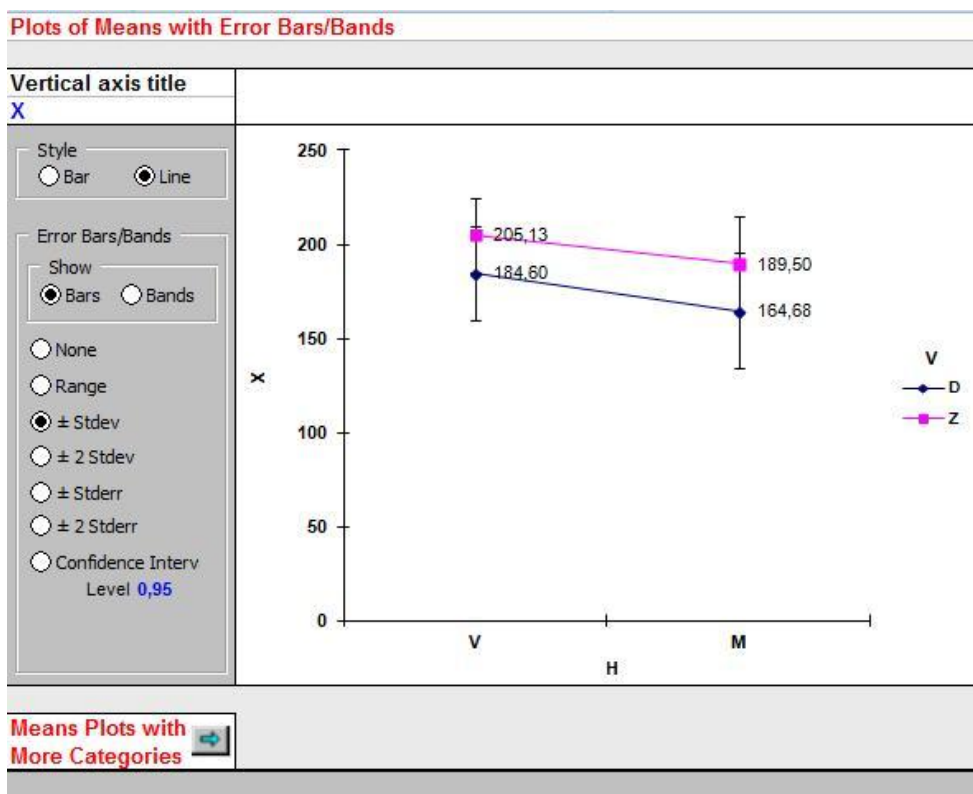
Hypotéza se potvrdila i u zahraničních studentů jelikož p-level byl nižší než 0,05.

Níže uvedený krabicový graf zobrazuje průměrné skóre multikulturální kompetence u zahraničních studentů rozdělených podle znalosti cizích jazyků. Pokud tento graf srovnáme s grafem u domácích studentů, tak zjistíme, že zahraniční studenti, kteří umí jeden nebo žádný cizí jazyk vykazují vyšší průměry než domácí studenti, kteří umí dva a více jazyků. Avšak tyto rozdíly už jsem dále statisticky neověřoval.

Graf 8 Krabicový graf pro zahraniční studenty, rozdělených podle znalostí jazyků



Graf 9 Průměry u multikulturní kompetence studentů rozdělených podle znalosti jazyků



Výše uvedený graf znázorňuje celkové porovnání obou skupin studentů s jejich průměry. D – domácí studenti, Z – zahraniční studenti u nás. V – více jazyků, M – méně (1 a žádný).

### 4.1.3 Míra zainteresovanosti pracovat v zahraničí a Erasmus

V této sekci jsem se snažil zjistit, jestli studenti, kteří absolvují program Erasmus, jsou více otevření práci v zahraničí. Přece jenom jsou v dnešní době možnosti pracovního uplatnění v zahraničí daleko širší a podmínky daleko jednodušší než dříve. Při nedostatku pracovního uplatnění v domácím prostředí je určitě tato „vlastnost“ žádaná.

Pro potřeby tohoto ověření jsem vytyčil následující hypotézu:

**H<sub>3</sub>: Studenti, kteří absolvovali studijní program Erasmus, vykazují vyšší míru zainteresovanosti pracovat v zahraničí než studenti, kteří tento program absolvovali**

Výše uvedená hypotéza se potvrdila, studenti ať už domácí či zahraniční, kteří absolvovali program Erasmus, vykazují vyšší míru multikulturní kompetence než studenti domácí, kteří tento program neabsolvovali.

Tabulka 19 Kruskal-Wallisův test pro skupiny studentů část I

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); skóre (Tabulka1) Nezávislá (grupovací) proměnná : student Kruskal-Wallisův test: H ( 2, N= 485) =79,57986 p =,0000			
Závislá: skóre	A	N	Z
	R:288,12	R:177,61	R:293,67
A		0,000000	1,000000
N	0,000000		0,000000
Z	1,000000	0,000000	

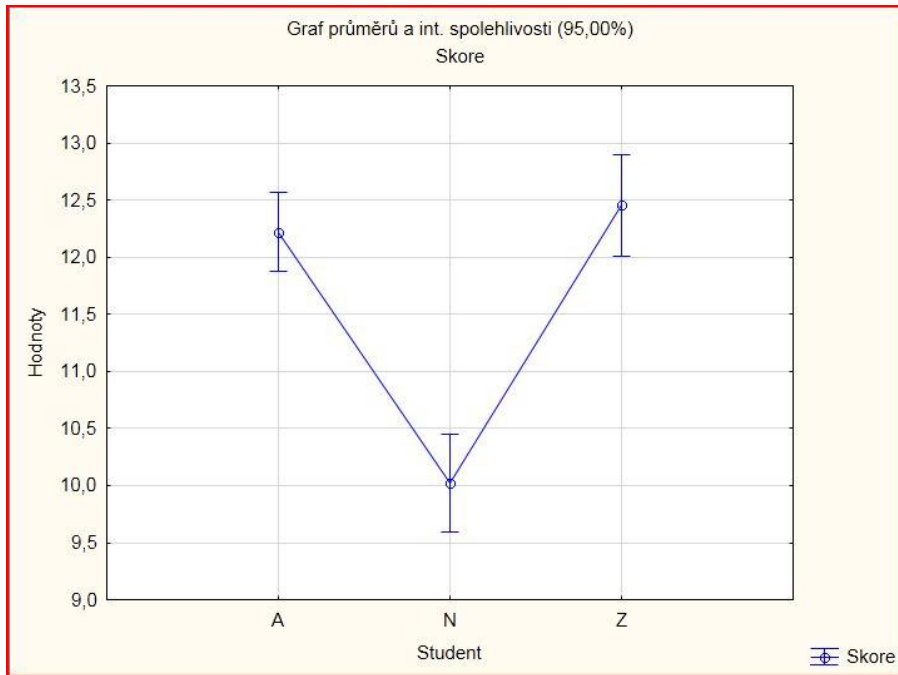
Tabulka 20 Kruskal-Wallisův test pro skupiny studentů část II

Vícenásobné porovnání z' hodnot; skóre (Tabulka1) Nezávislá (grupovací) proměnná : student Kruskal-Wallisův test: H ( 2, N= 485) =79,57986 p =,0000			
Závislá: skóre	A	N	Z
	R:288,12	R:177,61	R:293,67
A		7,943754	0,298744
N	7,943754		6,240352
Z	0,298744	6,240352	

Kruskal-Wallisův test zjistil statisticky významné rozdíly mezi absolventy programu, ať už domácími nebo zahraničními a domácími studenty, kteří neabsolvovali program. Mezi absolventy samotnými statisticky významné rozdíly nebyly zjištěny.

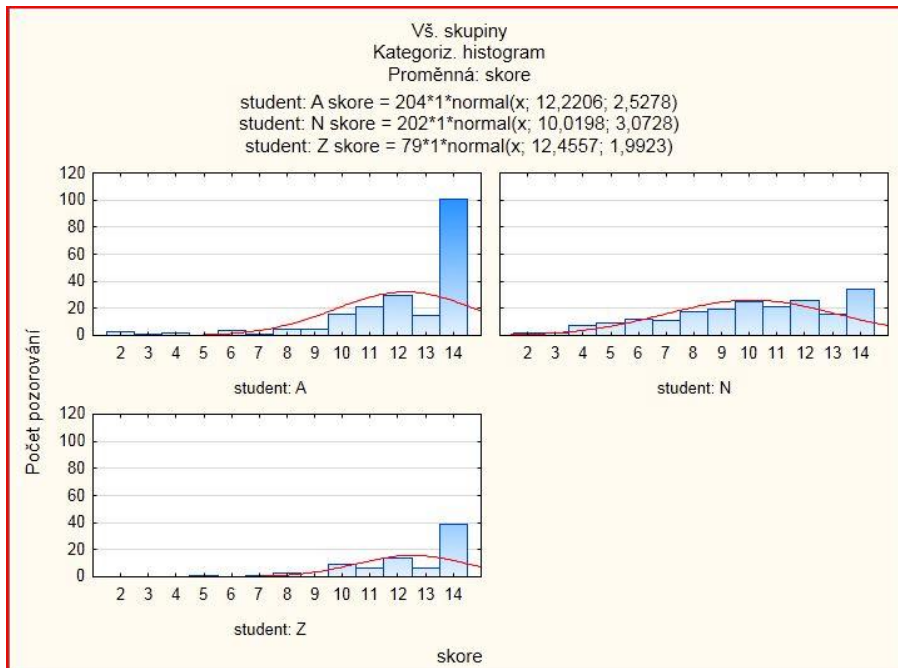
Na níže uvedeném grafu, vidíme, že statisticky významné rozdíly jsou opravdu pouze mezi absolventy programu a domácími studenty, kteří program neabsolvovali. Mezi skupinami absolventů nejsou statisticky významné rozdíly.

Graf 10 Graf průměrů a interval spolehlivosti pro míru zainteresovanosti pracovat v zahraničí



Nejvyšší skóre bylo v této sekci 14. Celkové odpovědi se tedy mohly pohybovat na intervalu 2-14.

Graf 11 Histogram pro zainteresovanost pracovat v zahraničí



## 4.2 Závěrečné shrnutí výzkumu

Ve výzkumu šlo zásadně o porovnání multikulturní kompetence studentů, kteří vycestovali na zahraniční pobyt v rámci programu Erasmus a těmi, co tuto příležitost nevyužili. Dále jsem porovnával vliv jazykové vybavenosti a na míru multikulturní kompetence u studentů a míru zainteresovanosti pracovat v zahraničí mezi absolventy programu Erasmus a studenty, kteří tento program nevyužili. Základní vzorek tvořili studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně ať už absolventi programu či nikoliv a zahraniční studenti, kteří u nás absolvovali program Erasmus. Výběrový vzorek nakonec tvořilo 485 studentů. Pro účely výzkumu byl použit z části nástroj CQS určený k měření kulturní inteligence a z části mnou vytvořený dotazník, kde se odpovědi zaznamenávaly na sedmibodové škále (více v kapitole technika výzkumu). Samozřejmostí byla distribuce anglické verze dotazníku pro zahraniční studenty.

V tomto výzkumu se mi podařilo prokázat, že studenti, kteří absolvovali program Erasmus, vykazují statisticky vyšší míru multikulturní kompetence než studenti, kteří tento program neabsolvovali. Rozdíly byly prokázány i u jednotlivých dimenzí multikulturní kompetence (dovednosti, znalosti, postoje, kulturní vědomí). Dále byly zjištěny statisticky významné rozdíly v míře multikulturní kompetence u studentů, kteří umí více než jeden cizí jazyk a těmi, kteří umí jen jeden nebo žádný. Vyšší míru kompetence vykazovali právě studenti, kteří umí více jazyků. Prokázáno bylo také, že absolventi programu vykazují vyšší míru zainteresovanosti pracovat v zahraničí než studenti, kteří program neabsolvovali. Téměř ve všech aspektech výzkumu vykazovali zahraniční studenti studující u nás statisticky významnější vyšší míru multikulturní kompetence než studenti domácí. Právě kvůli výše zmíněným zjištěním by se měla naše univerzita snažit o větší zainteresovanost studentů a to zejména humanitního směru pro zahraniční studijní pobyty, ale třeba i stáže a jiné mobility a zkvalitnění výuky cizích jazyků neboť i ony hrají při formování multikulturní kompetence roli. Studenti co tento program absolvovali, mají z 95% kamaráda odlišné rasy či etnika a více jak 60% jich mluví dvěma a více jazyky (u zahraničních absolventů jsou procenta o málo vyšší). Na druhé straně jen 35% studentů, kteří neabsolvovali program, umí více jak jeden cizí jazyk a 60% z nich má kamaráda odlišné rasy či etnika.

Bohužel studenti sociální pedagogiky této příležitosti moc hojně nevyužívají, což by se mělo změnit například vhodnou motivací na fakultě od samotných pedagogů a absolventů tohoto programu. Zaměřit bychom se měli také na výuku samotné multikulturní výchovy,



jelikož i ona poskytuje určitý nástroj k rozvíjení a multikulturní kompetence. V tomto vidím i příležitost pro sociálního pedagoga jako realizátora multikulturních programů třeba právě pro studenty vysokých škol.

Pro rozšíření výzkumu se nabízí varianta realizovat měření u konkrétních jedinců, kteří jsou přihlášení na program Erasmus před vyjetím na tento pobyt a po návratu. Avšak je jasné, že nebude dosahovat tak velkého vzorku jako tento výzkum. Zajímavý by byl i kvalitativně orientovaný výzkum, který by šel více do hloubky.

## ZÁVĚR

I když se výzkum zabýval zejména zahraniční mobilitou Erasmus a vlivem na multikulturální kompetence, tak je důležité si uvědomit, že nejen ti, kteří cestují do zahraničí, potřebují být multikulturně kompetentní, tedy umět se chovat a komunikovat efektivně a vhodně, ale stejně tak i ti, kteří zůstávají v „domácím“ prostředí. Důvod je jednoduchý, vlivem globalizace, volného pracovního trhu aj., se stává naše republika stále více heterogennější a je potřeba, aby se tomu společnost dokázala rychle přizpůsobit. Na tuto situaci asi nejrychleji reaguje mladá generace, která je schopná adaptace rychleji než ta starší. Proto by měl právě školský systém tuto generaci vhodně usměrňovat, aby se multikulturální kompetence zdravě rozvíjela a formovala. V práci jsem se orientoval hlavně na studenty, nicméně s určitou multikulturální výchovou, která povede k utváření multikulturálních kompetencí je nutno začít mnohem dříve. Multikulturální výchova či různé multikulturální výcviky na vysokých školách by měly navazovat už na dříve získané poznatky a dovednosti jak ve škole, tak v rodině. Právě zde vidím úlohu sociálního pedagoga, který by se mohl profilovat i tímto směrem ve smyslu utváření různých multikulturálních programů, výcviků či aplikace svých multikulturálních kompetencí ve styku s kulturně odlišnými jedinci ať už v poradenství či edukačním procesu a to napříč všemi generacemi. Ačkoliv jsem zdůraznil roli multikulturální kompetentnosti sociálního pedagoga, tak by tato „schopnost“ měla být rozvíjena napříč všemi fakultami, které připravují budoucí profesionály v daných oborech. Jak bylo v práci několikrát zmíněno a částečně v praktické části empiricky podloženo, tak jednou z možností, která vede k rozvíjení multikulturálních kompetencí studentů je zahraniční mobilita a výuka cizích jazyků. V této oblasti lze určitě ještě hodně zapracovat, je nutné vzbudit ve studentech větší touhu někam vycestovat a poznávat odlišnosti. Tato zkušenost nabízí mnohem víc než zmíněnou možnost rozvoje této kompetence, což je více rozebráno v kapitole o programu Erasmus. Bylo by dobré se i více zaměřit na výuku jazyků a samotnou multikulturální výchovu napříč všemi fakultami, třeba v podobě zavedení volitelných předmětů právě s touto tematikou.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

ALLWOOD, Jens. 1985. "Intercultural Communication " in Allwood, J. (Ed.) *Tvärkulturell kommunikation, Papers in Anthropological Linguistics 12*, University of Göteborg, Dept of Linguistics.

ANG, Soon, Linn VAN DYNE, Christine KOH, K. Yee NG, Klaus J. TEMPLER, Cheryl TAY a N. Anand CHANDRASEKAR. 2007. Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*. roč. 3, č. 3, s. 335-371. ISSN 1740-8776. DOI: 10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>

BANKS, James A. 2008. *An introduction to multicultural education*. 4th ed. Boston: Pearson/Allyn and Bacon, xii, 164 s. ISBN 978-0-205-51885-2.

BANKS, J. A. Multicultural Education: Characteristics and goals. In BANKS, James A. a Cherry A. BANKS. 2007. *Multicultural education: issues and perspectives*. 6th ed. Hoboken, N.J.: Wiley, xiv, 491 s. ISBN 04-717-8047-2.

BAKER, Colin a Sylvia Prys JONES. 1998. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, x, 758 s. ISBN 18-535-9362-1.

BENNETT, Christine. 2001. Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*. roč. 71, č. 2, s. 171-217. ISSN 0034-6543. DOI: 10.3102/00346543071002171. Dostupné z: <http://rer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/00346543071002171>

BENNETT, Milton J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me: Intercultural Press. 351 s. ISBN 18-778-6425-0.

BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001, xii, 288 s. ISBN 05-216-3507-1.

BIALYSTOK, Ellen, Fergus I. M. CRAIK, Raymond KLEIN a Mythili VISWANATHAN. Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*. 2004, roč. 19, č. 2, s. 290-303. ISSN 0882-7974. DOI: 10.1037/0882-7974.19.2.290. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0882-7974.19.2.290>

BURYÁNEK, Jan a kol. 2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 84 s. ISBN 80-7106-614-1.

BURYÁNEK, Jan. 2005. *Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 169 s. ISBN 80-903-5105-0.

BYRAM, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. 127 s. ISBN 1-85359-387-8.

BYRAM, Michael, Adam NICHOLS a David STEVENS. 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters, viii, 283 s. ISBN 18-535-9536-5.

BRITISH COUNCIL. 2012. *25th Anniversary of the Erasmus Programme* [online]. [cit. 2012-10-14]. Dostupné z: <http://www.britishcouncil.org/erasmus-about-25th-anniversary.htm>

CULTURAL INTELLIGENCE CENTER. 2005. *Cultural Quocient Scale*.

DEARDORFF, Darla K. Exploring interculturally competent teaching in social sciences classrooms. *Enhancing Learning in the Social Sciences*. 2009, č. 1. ISSN 1756-848x.

DEARDORFF, Darla. K. 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. In *Journal od studies in intercultural education*. 2006. Fall, no. 3. s. 241-266. ISSN 1028-3153.

DŽALALOVÁ, Anna. 2009 cit. podle DŽALALOVÁ, Anna a Nina RAUD. 2012. Multicultural Competence and Its Development in Students of Teacher Education Curricula. *Problems of Education in the 21st Century.*, č. 40, s. 65-74. ISSN 1822-7864.

DŽALALOVÁ, Anna a Nina RAUD. 2012. Multicultural Competence and Its Development in Students of Teacher Education Curricula. *Problems of Education in the 21st Century.*, č. 40, s. 65-74. ISSN 1822-7864.

ENGBERG, Mark E. a Sylvia HURTADO. 2011. Developing Pluralistic Skills and Dispositions in College: Examining Racial/Ethnic Group Differences. *The Journal of Higher Education.*, roč. 82, č. 4, s. 416-443. ISSN 1538-4640. DOI:

10.1353/jhe.2011.0025. Dostupné z:

[http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/journal\\_of\\_higher\\_education/v082/82.4.engberg.html](http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/journal_of_higher_education/v082/82.4.engberg.html)

EUROPEAN COMMISSION. 2012. *Education & training: History of the ERASMUS Programme* [online]. [cit. 2012-10-14]. Dostupné z:

[http://ec.europa.eu/education/erasmus/history\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus/history_en.htm)

EUROPEAN COMMISSION. 2012. *Education & training: ERASMUS for students – get a new perspective on Europe*. [online]. [cit. 2012-10-10]. Dostupné z:

[http://ec.europa.eu/education/erasmus/students\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus/students_en.htm)

EVROPSKÁ KOMISE. 2011. *Erasmus: Rekordní počet studentů získal od EU grant na studium nebo stáž v zahraničí* [online]. [cit. 2012-10-14]. Dostupné z:

[http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press\\_releases/11\\_675\\_cs.htm](http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/11_675_cs.htm)

EVROPSKÁ KOMISE. 2011. *Outgoing Erasmus students from 1987/1988 to 2010/2011* [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z:

<http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table1.pdf>

FANTINI, Alvino E. 2000. A central concern: Developing intercultural competence. In SIT Occasional papers series addressing intercultural education, training & service. Spring [online]. Dostupné na:

<<http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=sop#page=33>>.

GRANT, Carl A. a Gloria LADSON-BILLINGS. 1997. *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, xxviii, 308 s. ISBN 08-977-4798-4.

GUDYKUNST, William B. 2004. *Bridging differences: effective intergroup communication*. 4.vyd. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 425 s. ISBN 07-619-2937-1.

GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. 2004. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-14-4.

HLADÍK, Jakub. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 4, s. 27-47.

HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, 73 s. ISBN 80-731-8424-9.

CHEN, Guo-Ming. a William J. Starosta, 1996. *Intercultural communication competence: A synthesis*. In B. Burleson (ed) *Communication Yearbook*, roč. 19,s. 353-383.

JANDOUREK, Jan. 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.

- KEESING, Roger M. *New perspectives in cultural anthropology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971, xiv, 457 s. ISBN 00-308-5486-5.
- KING, Patricia M. a Marcia B. BAXTER MAGOLDA. 2005. Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*., č. 46, s. 571-592. ISSN: 1543-3382.
- KUPKA, Bernd, André EVERETT a Susan WILDERMUTH. 2007. The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research. *Intercultural Communication Studies*., roč. 14, č. 2. S 18-36.
- LAUNIKARI, Mika a Sauli PUUKARI. 2009. *Multikulturní poradenství teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě*. Praha: Dům Zahraničních služeb MŠMT pro Centrum Euroguidance, 291 s. ISBN 978-80-87335-07-9.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, , 218 s. ISBN 978-802-4613-611.
- MŠMT. 2012. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. [cit. 2012-10-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- NAEP. 2012. *Program ERASMUS*. [online]. [cit. 2012-09-29]. Dostupné z: [http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project\\_folder\\_id=34&](http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=34&)
- POPE, Raechele. L., REYNOLDS, Amy. L. a John A. MUELLER. 2004. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass, ISBN 978-0-7879-6207-4.
- PRŮCHA, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan. 2006. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 263 s. ISBN 80-725-4866-2.
- PRŮCHA, Jan. 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 271 s. ISBN 978-807-3675-677.
- RAZALI, N. M. a Y. B. WAH. 2011. "Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests," *Journal of Statistical Modeling and Analytics* 2, 21–33.
- SUE, Derald Wing, ARREDONDO Patricia a Roderick J. MCDAVIS. 1992. Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counseling*.

roč. 70, č. 4, s. 477-486. ISSN 07489633. DOI: 10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x>

SKARDÉUS, Marianne. 2010. Building Connections through Study Abroad - Mobility in Europe. *Delta Kappa Gamma Bulletin*. 76, 43.53.

TROMPENAARS, Fons a Charles HAMPDEN-TURNER. 1997. *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. New ed. London: Nicholas Brealey Pub. ISBN 978-185-7881-769.

VETEŠKA, Jan a Michaela TURECKIOVÁ. 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, ISBN 978-80-86723-54-9.

WILDEMUTH, Barbara M. 2009. Applications of social research methods to questions in information and library science. Westport, Conn.: Libraries Unlimited, 421 s. ISBN 978-1591585039.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Model kultury dle Trompennarse a Hampden-Turnera (1997, s. 23) .....	12
Obrázek 2 Vzájemná provázanost složek interkulturní kompetence. (Fantini, 2000, s. 28).....	17
Obrázek 3 Vizualizace procesního interkulturního modelu dle Deardoff (2006, s. 256).....	18
Obrázek 4 Model interkulturní kompetence dle Kupka, Everett a Wildermuth (2007, s. 25) .....	19
Obrázek 5 Vývojový model, který popsal Bennett (1993, s. 11).....	20
Obrázek 6 Tři základní fenomény interkulturní komunikace dle Průchy (2010, s. 24) .....	27
Obrázek 7 Džalalová (2009) cit. Podle Džalalová a Raudová (2012) dělí multikulturní kompetence učitele do uvedených sekcí, ty obsahují další komponenty .....	32
Obrázek 8 Rozložení ročníků ve výzkumném souboru domácích studentů .....	42



**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 „Žánry“ multikulturní výchovy dle Bennetové (2001, s. 172) .....	25
Tabulka 2 Test normality pro domácí studenty, absolventy programu Erasmus.....	44
Tabulka 3 Test normality pro domácí studenty, kteří nejsou absolventy programu Erasmus .....	44
Tabulka 4 Test normality pro zahraniční studenty Erasmu na UTB .....	44
Tabulka 5 Test normality pro studenty (domácí), kteří umí méně jazyků.....	44
Tabulka 6 Test normality pro studenty (domácí), kteří umí více jazyků.....	44
Tabulka 7 Test normality pro studenty (zahraniční), kteří umí méně jazyků.....	44
Tabulka 8 Test normality pro studenty (zahraniční), kteří umí více jazyků.....	44
Tabulka 9 Analýza rozptylu.....	45
Tabulka 10 Podrobnější popis skóre dle jednotlivých skupin .....	47
Tabulka 11 Analýza rozptylu pro CQS a skupiny studentů.....	47
Tabulka 12 LSD test pro CQS a skupiny studentů .....	48
Tabulka 13 Analýza rozptylu pro postoje skupin studentů.....	49
Tabulka 14 LSD test pro postoje skupin studentů .....	49
Tabulka 15 Analýza rozptylu pro kulturní vědomí skupin studentů .....	50
Tabulka 16 LSD test pro kulturní vědomí skupin studentů .....	50
Tabulka 17 T-test pro skupiny domácích studentů .....	51
Tabulka 18 T-test pro skupinu zahraničních studentů rozdělených podle znalosti jazyků .....	52
Tabulka 19 Kruskal-Wallisův test pro skupiny studentů část I .....	54
Tabulka 20 Kruskal-Wallisův test pro skupiny studentů část II.....	54

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Podíl studentů na celkovém výzkumném souboru .....	41
Graf 2 Podíl jednotlivých fakult ve výzkumném souboru .....	41
Graf 3 Krabicový graf a skóre jednotlivých skupin.....	46
Graf 4 Krabicový graf s jednotlivými hodnotami pro CQS.....	48
Graf 5 Krabicový graf pro postoje skupin studentů.....	49
Graf 6 Krabicový graf pro kulturní vědomí skupin studentů.....	50
Graf 7 Krabicový graf pro domácí studenty, rozdělených podle znalostí jazyků.....	52
Graf 8 Krabicový graf pro zahraniční studenty, rozdělených podle znalostí jazyků.....	53
Graf 9 Průměry u multikulturní kompetence studentů rozdělených podle znalosti jazyků .....	53
Graf 10 Graf průměrů a interval spolehlivosti pro míru zainteresovanosti pracovat v zahraničí .....	55
Graf 11 Histogram pro zainteresovanost pracovat v zahraničí.....	55

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha P I: Dotazník**

**Příloha P II: Questionnaire**

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

### DOTAZNÍK

Dobrý den, dostává se Vám do rukou dotazník, který slouží k měření multikulturní kompetence. Snažte se prosím vyplňovat dotazník pravdivě, tak jak to upřímně cítíte. Dotazník je anonymní a slouží pro účely diplomové práce. Je určen pouze pro studenty UTB. Děkuji za Váš čas.

Pavel Býček

---

1. Věk \*

2. Národnost \*

3. Studuji na \*

- FHS
- FaME
- FT
- FAI
- FMK
- FLKR

4. Ročník studia \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

5. Absolvoval jste program ERASMUS? \*

- Ano
- Ne

6. Kolik ovládáte cizích jazyků? \* Na komunikační úrovni, alespoň mírně pokročilý

- 0

- 1
- 2 a více

7. Mimo svou zemi jsem vycestoval \* na dva dny a více

- nikdy
- 1-2x
- 3x a víc
- cestuji pravidelně

8. Mám kamaráda odlišné národnosti, etnika či rasy \*

- mám
- nemám

9. Měl bych zájem pracovat v zahraničí \* dlouhodobě

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

10. Pokud bych obdržel zajímavou pracovní nabídku ze zahraničí, tak bych ji přijal \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

11. Používám znalosti o odlišných kulturách při interakci s lidmi z různých kulturních prostředí \* interakce - vzájemné působení, komunikace

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

12. Upravuji si své znalosti o odlišných kulturách v komunikaci s lidmi z jiné, pro mě dosud neznámé kultury \* Upravuji, obohacuji

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

13. Aplikuji znalosti o odlišných kulturách v mezikulturní interakci \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

14. Ověřuji si své znalosti o odlišných kulturách mezikulturní komunikaci \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

15. Zním právní a ekonomické systémy jiných kultur \* Jiných kultur jen obecně, nemyslí se všech kultur na světě (platí po zbytek dotazníku)

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

16. Zním pravidla (např. pravidla v komunikaci, gramatika) jiných jazyků \* Jiných jazyků jen obecně, nemyslí se všech jazyků na světě

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

17. Zním hodnoty a náboženské přesvědčení jiných kultur \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

18. Víím, jaké jsou možnosti manželství v jiných kulturách \* (polygamie, monogamie, reg partnerství, stejnopohlavní sňatky...)

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

19. Zním umění a řemesla jiných kultur \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

20. Zním pravidla pro vyjádření neverbální komunikace v jiných kulturách \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

21. Mám rád interakci s lidmi z odlišného kulturního prostředí \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

22. Rád se stýkám s místními obyvateli jiných kultur \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

23. Poradím si se stresem, který se váže na adaptaci na novou kulturu \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

24. Baví mě žít v odlišné kultuře \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

25. Umím si zvyknout na odlišné podmínky jiných kultur \*





32. Můj vztah k Arabům je \*

	1	2	3	4	5	6	7	
velmi negativní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi pozitivní

33. Můj vztah k Evropanům je \*

	1	2	3	4	5	6	7	
velmi negativní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi pozitivní

34. Můj vztah k imigrantům je \*

	1	2	3	4	5	6	7	
velmi negativní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi pozitivní

35. Můj vztah k Romům je \*

	1	2	3	4	5	6	7	
velmi negativní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi pozitivní

36. Můj vztah k muslimům je \*

	1	2	3	4	5	6	7	
velmi negativní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi pozitivní

37. Můj vztah k židům je \*

	1	2	3	4	5	6	7	
velmi negativní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi pozitivní

38. Můj vztah ke křesťanům je \*

	1	2	3	4	5	6	7	
--	---	---	---	---	---	---	---	--

velmi negativní        velmi pozitivní

39. Můj vztah k ateistům je \*

1 2 3 4 5 6 7

velmi negativní        velmi pozitivní

40. Můj vztah k Evropské Unii je \*

1 2 3 4 5 6 7

velmi negativní        velmi pozitivní

41. Jsem si vědom hodnot vlastní kultury \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

42. Jsem si vědom hodnot odlišných kultur \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

43. Uvědomuji si vlastní předsudky vůči ostatním národnostním a etnickým skupinám \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

44. Uvědomuji si důležitost vzájemné mezikulturní tolerance a spolupráce \*

1 2 3 4 5 6 7

naprosto nesouhlasím        naprosto souhlasím

45. Jsem si vědom toho, že mě mohou ostatní kultury obohatit \*



## PŘÍLOHA P II: QUESTIONNAIRE UTB ERASMUS

Hello, You have received a questionnaire designed to measure multicultural competence. Please try to fill the questionnaire truthfully and honestly as you really feel it. The questionnaire is anonymous and it is used for the purposes of the thesis. It is just for the students. Thank you for your time.

Pavel Bycek

---

1. Your age \*

2. Nationality \*

3. What is your faculty at TBU? \* or was

- FT
- FaME
- FHS
- FAI
- FMK
- FLKR

4. Year of your study? \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

5. I have been on ERASMUS programme \*

- Yes
- No

6. How many foreign languages do you speak? \* at least pre-intermediate level and higher

- 0
- 1
- 2 and more

7. How many times have you travelled outside of your country? \* (At least for two days)

- never



14. I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures. \*

1 2 3 4 5 6 7

totally disagree        totally agree

15. I know the legal and economic systems of other cultures. \* Other cultures - in general, not for every culture in the world. Same for the rest of the questionnaire

1 2 3 4 5 6 7

totally disagree        totalyy agree

16. I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages. \*

1 2 3 4 5 6 7

totally disagree        totally agree

17. I know the cultural values and religious beliefs of other cultures. \*

1 2 3 4 5 6 7

totally disagree        totally agree

18. I know the marriage systems of other cultures. \* (polygamic, monogamic, registered partnership, same sex marriage...)

1 2 3 4 5 6 7

totally disagree        totally agree

19. I know the arts and crafts of other cultures. \*

1 2 3 4 5 6 7

totally disagree        totally agree

20. I know the rules for expressing nonverbal behaviors in other cultures. \*



27. I vary the rate of my speaking when a cross-cultural situation requires it. \*

1 2 3 4 5 6 7

totally disagree        totally agree

28. I change my nonverbal behavior when a cross-cultural situation requires it. \*

1 2 3 4 5 6 7

totally disagree        totally agree

29. I alter my facial expressions when a cross-cultural interaction requires it. \*

1 2 3 4 5 6 7

totally disagree        totally agree

30. My relationship to the African-Americans is \*

1 2 3 4 5 6 7

very negative        very positive

31. My relationship to the Asians is \*

1 2 3 4 5 6 7

very negative        very positive

32. My relationship to the Arabs \*

1 2 3 4 5 6 7

very negative        very positive

33. My relationship to the Europeans is \*

1 2 3 4 5 6 7



very negative        very positive

34. My relationship to the immigrants is \*

1 2 3 4 5 6 7

very negative        very positive

35. My relationship to the Roma people \* ("Gypsies")

1 2 3 4 5 6 7

very negative        very positive

36. My relationship to the Muslims is \*

1 2 3 4 5 6 7

very negative        very positive

37. My relationship to the Jews is \*

1 2 3 4 5 6 7

very negative        very positive

38. My relationship to the Christians is \*

1 2 3 4 5 6 7

very negative        very positive

39. My relationship to the Atheists is \*

1 2 3 4 5 6 7

very negative        very positive

40. My relationship to the European Union \*

