

Hladík, Jakub; Ingrová, Nikol; Sobková, Nikola

Sociální a personální kontext interkulturního učení žáků středních škol

Studia paedagogica. 2018, vol. 23, iss. 3, pp. [91]-112

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-5>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/138461>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KONTEXT INTERKULTURNÍHO UČENÍ ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

THE SOCIAL AND PERSONAL CONTEXT OF INTERCULTURAL LEARNING AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

JAKUB HLADÍK, NIKOL INGROVÁ,
NIKOLA SOBKOVÁ

Abstrakt

Studie je zaměřena na výzkum sociálního a personálního kontextu interkulturního učení žáků středních škol. V 1. výzkumné studii jsme se zaměřili na identifikaci potenciálních činitelů ovlivňující interkulturní učení. Ve 2. výzkumné studii jsme identifikovali pět faktorů sociálního kontextu interkulturního učení: Škola, Rodina, Vrstevníci, Média, Referenční skupina a jeden faktor personálního kontextu: Motivace-žkušenost. Jako nejvýznamnější faktory interkulturního učení žáků středních škol se dle jejich hodnocení ukazují Motivace-žkušenost a Média. Z výsledků lze předpokládat interakční účinek faktorů Vrstevníci, Škola, Rodina a Referenční skupina na interkulturní učení žáků. Média působí více nezávisle na ostatních faktorech sociálního kontextu. Vztah sociálního a personálního kontextu existuje ve dvou variantách: kongruence a inkongruence.

Klíčová slova

interkulturní učení, interkulturní kompetence, žáci středních škol

Abstract

The present study examines research on the social and personal context of intercultural learning among secondary school students. In our first empirical study, we focused on identifying influences which affect intercultural learning. In the second empirical study, we identified five factors of the social context of intercultural learning: School, Family, Peers, Media, and Reference group. We also identified one factor of the personal context: Motivation-Experience. The factors that appeared to be the most relevant for intercultural learning among secondary school students included Motivation-Experience and Media. Our findings show that it can be expected that Peers, School, Family and Reference group have an interactive effect on intercultural learning. Media act rather independently of the other factors of social context. The relationship between social and personal context exists in two variants: congruence and incongruence.

Keywords

intercultural learning, intercultural competence, secondary school students

Interkulturní učení

Kulturní diverzita současné evropské společnosti je fakt. Odmítání kulturní diverzity se ukazuje jako nerealistické, protože kulturní homogenita společností s takovou mírou migrace, kterou současný svět zažívá, možná není. Naopak koncept bezlimitního a bezpodmínečného přijímání a prosazování kulturní diverzity jako politické doktríny také nestojí na reálných základech. Kulturní diverzita ovlivňující život ve společnosti vzniká bez ohledu na náš odpor či naše přání. Interkulturní dimenze současného vzdělávání vystupuje do popředí prostřednictvím procesů internacionalizace, globalizačních tržních sil a evropské integrace (Otten, 2003). Se situací kulturní diverzity je spjat proces interkulturního učení. V této studii se zaměřujeme na faktory, které mohou ovlivňovat interkulturní učení žáků středních škol. Poznání těchto faktorů nám umožní bližší pochopení kontextu, ve kterém interkulturní učení žáků probíhá. Zkoumání sociálního a personálního kontextu interkulturního učení nám také může ukázat cestu k zefektivnění tohoto procesu.

Podle Bennetta (2009, s. 2) znamená interkulturní učení „*získávání zvýšeného povědomí o subjektivním kulturním kontextu, včetně toho vlastního, a rozvoj schopnosti citlivě a kompetentně jednat napříč kulturními kontexty, ať už okamžitě nebo dlouhodobě*“. Klíčové je zde pochopení termínu *kulturní kontext*, který lze podle Bennetta chápat ve smyslu objektivním i subjektivním. Objektivní kulturní kontext znamená řadu hmatatelných či měřitelných charakteristik (literatura, umění, historie aj.). Seznamováním se s objektivním kulturním kontextem určité země (myslí se tím cizí země) probíhá často ve škole. Oproti tomu subjektivní kulturní kontext představuje pohled jedince na svět okolo něj (světová názor). Je to jedinečný způsob, kterým každý člověk třídí a popisuje jevy okolo sebe, způsob, jak komunikuje a snaží se např. vyznat v tom, co je špatné a co je dobré. Tento subjektivní kulturní kontext neurčuje přímo chování jedince, ale spíše představuje mentální prostor pro vnímání těchto souvislostí (Bennett, 2009). Interkulturní učení je v Bennettově pojetí (1993, 2004) úzce spjata s interkulturní citlivostí, kterou popisuje jako schopnost citlivě vnímat kulturní rozdíly. Vyšší interkulturní citlivost vede ke snadnějšímu vnímání kulturních rozdílů. Právě díky interkulturní citlivosti je interkulturní učení přenositelné do jiných kulturních kontextů (Bennett, 2009).

Jin a Cortazzi (2013) uvádějí tři úrovně interkulturního učení. Na nejnižší úrovni se interkulturní učení vztahuje pouze k některým jednotlivým kontextům a aspektům odlišné kultury, např. k učení se cizímu jazyku. Na této úrovni není interkulturní učení prostředkem pro osvojování si komplexnější multi/inter-kulturní kompetence. Odlišná kultura je na této úrovni interkulturního učení často geograficky vzdálená a nedochází k přímému kontaktu s ní. Druhá úroveň interkulturního učení je komplexnější. Jejím základem není deskriptivní, ale interpretativní a kritické pojetí. Interkulturní učení zde

směřuje k osvojení si řady dovedností objevovat a interpretovat určitá kulturní specifika a fungování odlišné kultury. První dvě úrovně interkulturního učení náleží ke škole, jsou přítomny ve formálním vzdělávání. Zde se uplatňuje definice interkulturního učení v užším pojetí, ve kterém znamená „*koncept umožňující přípravu studentů na život v kulturně heterogenním světě, ve kterém musí reagovat na různé druhy odlišností*“ (Otten, 2003, s. 23). Na třetí úrovni je podle Jina a Cortazziho (2013) interkulturní učení chápáno jako celoživotní proces. Pozornost je zde věnována tomu, jak interkulturní učení funguje jako nástroj kulturních přenosů. Na této úrovni jsou mj. zkoumány vlivy působící na interkulturní učení, které nevychází jen ze školního prostředí (např. metody a formy výuky, vzdělávací cíle a obsahy, osobnost učitele), ale vlivy působící v rámci širšího sociálního prostředí (např. vrstevníci, média, rodina).

Typickým atributem interkulturního učení je učení se *o* odlišných kulturách nebo *s* odlišnými kulturami či *v* odlišných kulturách. Od jeho aktérů (zejm. učitelů) se zde očekává porozumění procesům, které toto učení provázejí, a porozumění (sociálnímu, kulturnímu) kontextu, v němž tyto procesy probíhají (Jin & Cortazzi, 2013). Interkulturní učení nemusí být v širokém pojetí chápáno jen jako proces probíhající ve formálním vzdělávání. Jednou z podmínek interkulturního učení totiž je individuální či kolektivní zkušenost s lidmi z odlišné kultury (Otten, 2003). Tuto zkušenost může jedinec získat nejen ve škole, ale i v rodině, prostřednictvím vrstevníků nebo médií. Interkulturní učení je tedy determinováno řadou vlivů, nejen učitelem či obsahem vyučovaného předmětu (dříve bývalo např. interkulturní učení spojováno výhradně jen s výukou cizích jazyků) (Jin & Cortazzi, 2013). Z tohoto širšího pojetí interkulturního učení jako procesu formálního i informálního vzdělávání vycházíme v našem výzkumu. Znamená to, že předpokládáme vliv nejen školy jako faktoru reprezentujícího formální vzdělávání, ale také vliv dalších faktorů, jež reprezentují informální vzdělávání. Mohou jimi být např. vrstevníci, média či rodina. Souhrnně lze říci, že interkulturní učení spočívá v transformaci poznatků (informací) o odlišných kulturách a zkušeností s lidmi odlišných kultur ve znalosti, dovednosti, postoje a způsoby jednání. Ve formálním vzdělávání jde většinou o vědomý proces, v případě informálního vzdělávání jde o proces neuvědomovaný, tacitní.

Lze předpokládat, že interkulturní učení ovlivňuje řada faktorů. Bartel-Radic (2006) potvrdila, že u členů mezinárodních pracovních týmů, které jsou charakteristické nutností interkulturní komunikace, je vysoký potenciál pro rozvoj interkulturní kompetence. Tento potenciální rozvoj závisí na interkulturním učení. To zde má jak formální, tak i informální charakter. Jedná se tedy o intencionální firemní vzdělávání v této oblasti (podobně, jak by tomu bylo např. ve škole) a vlivy sociálního prostředí. Nejsilnějším prediktorem interkulturního učení se ukázala samotná interkulturní interakce v rámci mezinárodních týmů. Znamená to, že sociální kontext hraje v procesu

interkulturního učení významnou roli. Osobnostními faktory, jež ovlivňují interkulturní učení, se zabýval Allan (2003). Interkulturní učení přitom nepopisuje jako lineární proces, ale jako několikastupňovou spirálu. Každý stupeň spirály interkulturního učení je ovlivněn osobnostními faktory studenta. Samotné osobnostní faktory zůstávají na každém stupni stejné, mění se však jejich kvalita s ohledem na délku a charakter mezikulturní interakce. Těmito osobnostními faktory jsou 1. vlastní počáteční zkušenost (zahrnuje např. očekávání, životní zkušenost, ale i vlastnosti studenta), se kterou do procesu interkulturního učení student vstupuje; 2. reflexe a pozorování (např. vnímání interkulturních rozdílů); 3. abstraktní konceptualizace (formování vlastních konceptů přístupů ke kulturně diverzifikovanému prostředí); 4. učení se prostřednictvím praxe (tzn. získávání nových zkušeností prostřednictvím mezikulturní interakce). Na toto v druhém cyklu (stupni) opět navazuje vlastní počáteční zkušenost, nyní již obohacena o předchozí stupeň, a celý proces se dál opakuje. Z hlediska naší studie je důležité zejména to, že Allan (2003) zdůrazňuje personální kontext interkulturního učení, který je předmětem také našeho zkoumání. Na vliv motivace a sociálního prostředí v souvislosti s interkulturním učением upozornili Cheng a Zhao (2006). Zjistili, že studenti zapojení do různých aktivit (např. dobrovolnická práce s lidmi odlišných kultur a etnik) a organizací (tzn. motivovaní studenti) vykazují větší potenciál k rozvoji svého interkulturního učení a vykazují také vyšší míru interkulturní kompetence, která je výsledkem interkulturního učení. Důležitá část procesu interkulturního učení probíhá ve škole. Ukázalo se, že délka trvání výukových či tréninkových programů je významným prediktorem rozvoje interkulturní citlivosti, která je chápána jako specifická součást interkulturního učení (Medina-Lopez-Portillo, 2004). Busseová a Krauseová (2016) zjistily, že interkulturní učení může být efektivně stimulováno řešením problémových úloh. Faktory, které výzkumy uvádějí jako relevantní při působení na interkulturní učení, lze podle kontextu, v rámci kterého působí, rozdělit na personální a sociální. S tímto konceptem pracujeme také ve zde prezentovaném výzkumu.

Interkulturní učení je proces osvojování si interkulturní kompetence¹. Multikulturní nebo interkulturní kompetence je dostatečně podrobně popsá-

¹ S ohledem na to, že v této studii používáme termín interkulturní učení, užíváme v textu termín interkulturní kompetence, přestože v našich dřívějších zkoumáních pracujeme s termínem multikulturní kompetence (viz Hladík, 2016; Hladík & Jadama, 2016; Hladík, 2014; Hladík & Pagáčová, 2013). Naší snahou je nevnášet zde terminologickou nejasnost. Jsme si vědomi toho, že není přesné termíny interkulturní kompetence a multikulturní kompetence směšovat. Jejich definice jsou si však často velmi podobné a významově se mnohdy neliší, proto jsme zvolili tuto cestu.

ný koncept, ať už v rámci poradenského paradigmatu (Ponterotto, Gretchen, Utsey, Rieger, & Austin, 2002; Pope-Davis, Coleman, Liu, & Toporek, 2003; Gamst, Dana, Der-Karabetian, & Aragon, 2004) nebo komunikačního (pedagogicko-ligvistického) paradigmatu (Byram, 1997; Deardorff, 2009; Pope & Reynolds, 1997; Pope, Reynolds, & Mueller, 2004). V souvislosti s nutností přizpůsobit kompetenční přístup ve vzdělávání školním podmínkám je na interkulturní kompetenci nahlíženo jako na výstup z učení (*learning outcome*) (srov. Deardorff, 2009; Kennedy, Hyland, & Ryan, 2009). V takovém případě interkulturní kompetence představuje soubor znalostí, dovedností, schopností, způsobilostí (a někdy i postojů), jejichž osvojení žákovi umožňuje orientaci v kulturně heterogenním prostředí a odráží se v nekonfliktním jednání v rámci multikulturní společnosti². Zjednodušeně můžeme říct, že interkulturní kompetence je výsledek interkulturního učení. Proto je i při zkoumání sociálního a personálního kontextu důležité některé výsledky dát do souvislosti s interkulturní kompetencí. Výše uvedené pojetí interkulturní kompetence slouží jako východisko pro interpretaci některých závěrů týkajících se spojení interkulturního učení (jakožto procesu) s interkulturní kompetencí (jakožto výsledkem tohoto procesu).

V našem výzkumu vycházíme z výše zmíněných zjištění, že interkulturní učení je proces ovlivněný řadou vlivů (faktorů). Autoři se však více zaměřují na vliv vybraného konkrétního faktoru na interkulturní učení (srov. např. Allan, 2003; Busse & Krause, 2016; Cheng & Zhao, 2006; Medina-Lopez-Portillo, 2004), než aby tyto faktory byly zkoumány jako komplexnější celek. Naší základní výzkumnou otázkou bylo: Jaké faktory mohou ovlivňovat interkulturní učení žáků středních škol? Odpověď na tuto otázku nám měla umožnit pochopení sociálního a personálního kontextu (tyto dva kontexty lze ve výzkumech identifikovat nejčastěji) v souvislosti s interkulturním učení. Provedli jsme dva výzkumy, které prezentujeme dále. Lze předpokládat, že jednotlivé faktory jsou syceny konkrétními prvky, tzn. nějakými základními činiteli. V první výzkumné studii jsme se zaměřili na identifikaci podstatných činitelů interkulturního učení žáků tak, aby faktory, jejichž identifikace byla cílem druhé výzkumné studie, byly extrahovány právě z těchto relevantních činitelů.

² Např. D. K. Deardorff (2004, s. 194) definuje interkulturní kompetenci jako „schopnost efektivně a adekvátně komunikovat v interkulturní situaci, která je založená na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích“.

1. výzkumná studie

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký význam žáci přisuzují jednotlivým činitelům interkulturního učení. To nám umožnilo prvotní vhléd do struktury činitelů interkulturního učení podle přisuzovaného významu samotnými žáky. Dalším cílem první studie bylo zjistit, zda je možné zkoumané činitele seskupit do faktorů, tzn. zjistit, zda mají určitý faktorový potenciál.

Metoda

Výzkumnou metodou byl dotazník obsahující 27 činitelů interkulturního učení. Činitele jsme vybírali na základě vlastní zkušenosti s výukou multikulturní výchovy a na základě konzultací s učiteli středních škol a experty z univerzit. Mezi tyto činitele patřily např.: osobnost učitele; chuť poznávat něco nového; klima třídy; matka; politická strana, se kterou sympatizují aj. Tito činitele se vztahovali vždy zvláště ke čtyřem oblastem: získávání informací, znalosti, způsob komunikace a vztah. Základní otázka potom v dotazníku vypadala takto: *Do jaké míry (jak silně) tě při získávání informací³ o odlišných kulturách (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitelé.* Vycházeli jsme z toho, že interkulturní učení nelze zachytit jen jako pouhé získávání informací či znalostí, ale má také komunikační rozměr (behaviorální) a afektivní (postojový, vztahový). Proto dotazník sbíral informace k uvedeným čtyřem oblastem. Ukázalo se, že rozptyl odpovědí u jednotlivých respondentů v těchto oblastech je velmi malý, a je tedy možné s odpověďmi pracovat souhrnně. Odpovědi byly zaznamenávány na pětibodové škále Likertova typu, kdy 1 = minimální ovlivnění daným činitelem a 5 = maximální ovlivnění daným činitelem.

Výzkumný soubor tvořilo 264 žáků středních škol v České republice. Věkové rozpětí bylo 15–20 let a věkový průměr 17,1 let (ženy n = 177; muži n = 87). Žáci navštěvovali tyto tři typy škol: gymnázium (50 %), střední škola s maturitou (32 %), střední škola bez maturity (18 %). Z Rejstříku škol a školských zařízení spravovaného MŠMT bylo vylosováno 15 středních škol. U těchto škol pak byla vylosována vždy jedna třída, ve které byl dotazník distribuován.

Výsledky

Tabulka 1 ukazuje pět nejvýznamnějších a pět nejméně významných činitelů, které žáci identifikují jako vlivy působící na jejich interkulturní učení.

³ Pro další sledované oblasti byly uvedeny tyto otázky: *Do jaké míry (jak silně) tvé znalosti o odlišných kulturách...; Do jaké míry (jak silně) tvůj způsob komunikace s lidmi odlišných kultur...; Do jaké míry (jak silně) tvůj vztah k lidem odlišných kultur... ovlivňují následující činitelé.*

Mezi činiteli, kteří nejvíce ovlivňují jejich interkulturní učení, je *Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin* ($M = 3.32$, $SD = .99$); *Cestování do zahraničí* ($M = 3.29$, $SD = 1.05$); *Znalost cizího jazyka* ($M = 3.13$, $SD = .94$); *Potřeba se dorozumět* ($M = 3.06$, $SD = .93$) a *Zpravodajství* ($M = 2.97$, $SD = .86$). Činitel s nejvyšším průměrným skórem souvisí s vlastní zkušeností získanou při setkávání s odlišnými kulturami a cestováním do zahraničí. Týkají se také znalostí cizího jazyka a tím motivace dorozumět se s lidmi odlišných kultur. Na opačné straně spektra mezi nejméně významnými činiteli interkulturního učení se objevují dva související se školou, víra a dva činitele související s příslušností k nějaké skupině (politické straně nebo subkulturě). Konkrétně nejméně významným činitelem byla *Politická strana, se kterou sympatizují* ($M = 1.89$, $SD = .91$). Dalšími potom *Klíma třídy* ($M = 2.02$, $SD = .85$), *Klíma školy* (2.06 , $SD = .86$), *Víra* ($M = 2.07$, $SD = 1.07$) a *Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, punk, emo...)* ($M = 2.16$, $SD = 1.07$).

Tabulka 1

Nejvýznamnější a nejméně významní činitelé interkulturního učení žáků

Pět nejvýznamnějších činitelů interkulturního učení	M	SD
1. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	3.32	.99
2. Cestování do zahraničí	3.29	1.05
3. Znalost cizího jazyka	3.13	.94
4. Potřeba se dorozumět	3.06	.93
5. Zpravodajství	2.97	.86
Pět nejméně významných činitelů interkulturního učení		
23. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, punk, emo...)	2.16	1.07
24. Víra	2.07	1.07
25. Klíma školy	2.06	.86
26. Klíma třídy	2.02	.85
27. Politická strana, se kterou sympatizují	1.89	.91

Jak vidíme v tabulce 2, většinu jednotlivých činitelů je možné uspořádat do určitých faktorů. Jako smysluplné se ukázalo pětifaktorové řešení, které nám umožňuje první, dosud nezkoumaný pohled na možnou strukturu faktorů interkulturního učení žáků středních škol. 1. faktor – *Škola* obsahuje pět činitelů s faktorovými zátěžemi v intervalu od .803 do .714, vysvětlující asi 35 % variance, $\alpha = .910$. 2. faktor *Motivace-zkušenost* obsahuje sedm činitelů s faktorovými zátěžemi od .814 do .549 s variancí asi 14 % a s $\alpha = .885$. 3. faktor *Rodina* je složen z pěti činitelů, s faktorovými zátěžemi v intervalu od .833 do .529, vysvětluje asi 6 % variance, $\alpha = .853$. 4. faktor – *Širší sociální kontext* obsahuje čtyři činitele s faktorovými zátěžemi v intervalu od .618

do .544, vysvětlující asi 5 % variance a $\alpha = .671$. 5. faktor – *Vrstevníci* tvoří čtyři činitele, faktorové zátěže jsou od .763 do .507, vysvětlující asi 5 % variance, $\alpha = .756$. Těchto pět faktorů vysvětluje asi 65 % variance, Cronbachovo $\alpha = .921$. Vyřazeni byli dva činitele, kteří nekorelovali s žádným z pěti faktorů, byli to: *Literatura* a *Touha znát více než ostatní*.

Tabulka 2

Faktory interkulturního učení – 1. výzkumná studie

Položka (činitel)	1.	2.	3.	4.	5.	h^2	M	SD
Vyučovací předměty ve škole	.803	.249	.115	.103	.185	.766	2.411	.843
Klíma školy	.776	-.019	.321	.201	.131	.763	2.063	.858
Klíma třídy	.761	-.053	.342	.210	.155	.767	2.026	.846
Způsob výuky předmětu	.726	.360	.247	-.024	.120	.732	2.238	.792
Osobnost učitele	.714	.063	.391	.083	.141	.694	2.259	.898
Potřeba se dorozumět	.165	.814	.112	-.080	.174	.740	3.060	.933
Znalost cizího jazyka	.245	.811	.013	-.016	.145	.739	3.134	.943
Cestování do zahraničí	-.169	.797	.076	.011	.056	.673	3.293	1.049
Zájem o odlišné kultury	.229	.738	.071	.298	-.020	.692	2.759	.971
Setkávání s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	-.126	.727	-.111	.209	-.020	.604	3.317	.993
Chut' poznávat něco nového	.356	.722	.280	-.006	.080	.733	2.941	.929
Dokumentární pořady	.181	.549	-.061	.481	.075	.574	2.900	.931
Otec	.131	.033	.833	.182	-.033	.746	2.515	1.095
Matka	.201	.146	.813	.041	.070	.729	2.580	.983
Prarodiče nebo širší rodina	.279	.005	.781	.165	.100	.725	2.332	.964
Sourozenci	.431	.012	.660	.069	.176	.658	2.339	1.028
Partner	.239	.087	.529	.067	.230	.402	2.472	1.163
Politická strana, se kterou sympatizují	.426	-.166	.296	.618	.072	.684	1.890	.912
Zpravodajství/zprávy	-.093	.312	.075	.616	.091	.500	2.970	.864
Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, punk, emo...)	.229	.104	.061	.598	.335	.537	2.159	1.073
Víra	.347	-.001	.373	.544	-.038	.557	2.072	1.069
Sociální síť	.140	.034	.175	.206	.763	.677	2.916	.954
Filmy, seriály	.148	.300	-.004	.129	.714	.638	2.819	.793
Kamarádi	.102	.165	.530	-.141	.578	.673	2.671	.776
Spolužáci	.439	-.004	.476	.100	.507	.686	2.370	.847
Eigenvalue	9.42	3.84	1.69	1.40	1.32			
% variance	34.87	14.22	6.26	5.18	4.90			
Cronbachovo α	.910	.885	.853	.671	.756			

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotace Varimax norm. faktorové zátěže > 0,50. KMO test = .900. Bartlettův test $p < .001$.

V tabulce 3 jsou uvedeny korelace mezi faktory. Nejtěsnější vztah je mezi *Školou* a *Rodinou* ($r = .637$, $p < .001$). Korelaci na střední úrovni nalézáme mezi faktory *Vrstevníci* a *Rodina* ($r = .550$, $p < .001$), *Vrstevníci* a *Škola* ($r = .539$, $p < .001$), *Širší sociální kontext* a *Škola* ($r = .533$, $p < .001$). Nejnižší korelační koeficient mezi faktory charakterizuje vztah mezi *Rodinou* a *Motivace-zkušenost (MZ)* ($r = .216$, $p < .001$).

Tabulka 3

Korelace faktorů interkulturního učení – 1. výzkumná studie

	Škola	MZ	Rodina	Širší sociální kontext	Vrstevníci
Škola	–				
MZ	.331*	–			
Rodina	.637*	.216*	–		
Širší sociální kontext	.533*	.308*	.486*	–	
Vrstevníci	.539*	.319*	.550*	.421*	–

* Korelace je stat. významná na úrovni 0.01.

Závěr 1. výzkumné studie

Při identifikaci vlivů (faktorů) na interkulturní učení žáků se nelze vyhnout určité redukci problematiky, protože soubor interkulturních činitelů, který sloužil jako indikátor faktorů, nemohl obsáhnout veškeré možné činitele. Je potřeba také upozornit na to, že výsledky výzkumu jsou založeny na výpovědích samotných žáků. Jedná se tedy o odraz toho, jak žáci uvažují, a o reflexi toho, co oni sami pokládají za významné při svém interkulturním učení.

Zjistili jsme, že většina činitelů (z dalšího zkoumání jsme vyřadili jen dva, které nebylo možné zařadit k ani jednomu z pěti faktorů), jejichž vliv na interkulturní učení žáků středních škol jsme zkoumali, je relevantních pro další zkoumání. Ukázalo se, že variační šíře mezi nejvýznamnějším a nejméně významným činitelem není příliš velká. Pětifaktorové řešení s faktory *Škola*, *Motivace-zkušenost*, *Rodina*, *Širší sociální kontext* a *Vrstevníci* nám umožnilo udělat si představu o možné struktuře faktorů determinující interkulturní učení žáků. Už v této fázi výzkumu jsme mohli konstatovat, že faktory interkulturního učení se pravděpodobně budou dělit na sociální (*Škola*, *Rodina*, *Širší sociální kontext* a *Vrstevníci*) a personální (*Motivace-zkušenost*).

Je zřejmé, že činitele interkulturního učení žáků středních škol (tak jak jsou hodnoceny samotnými žáky) mají faktorový potenciál. Toto zjištění je pro další zkoumání důležité. Nejenže se potvrzuje předpoklad, že na interkulturní učení působí řada vlivů, ale ukázalo se také, které faktory mohou hrát v interkulturním učení žáků významnou roli. Dále se na faktory interkulturního učení zaměříme, přičemž zůstává otázkou, zda můžeme podrobněji popsat vztah mezi faktory interkulturního učení žáků středních škol. Jedním z indikátorů vazeb mezi faktory jsou jejich korelační koeficienty v tabulce 3. Další výzkumné šetření provádíme ve snaze o podrobnější porozumění faktorům interkulturního učení žáků. Tato zjištění by nám mohla např. pomoci k případnému ovlivňování sociálního a personálního kontextu interkulturního učení žáků směřujícího k efektivnějšímu osvojování si interkulturní kompetence žáky.

2. výzkumná studie

Cílem druhého výzkumu bylo potvrdit, anebo redefinovat faktory interkulturního učení žáků, které byly extrahovány v prvním výzkumu. Cílem tak bylo identifikovat faktory interkulturního učení žáků středních škol na základě činitelů interkulturního učení u nového výzkumného souboru; ověřit vhodnost této faktorové struktury a vzájemné vztahy mezi faktory. Dalším cílem bylo zasazení faktorů interkulturního učení žáků do sociálního a personálního kontextu.

Metoda

Pro sběr dat jsme použili stejný dotazník jako v prvním výzkumu. Vyřazeny byly jen dvě položky *Literatura* a *Touha znát více než ostatní*, které nebylo v předchozím výzkumu možné přiřadit k žádnému z pěti faktorů. Dotazník tak obsahoval 25 položek, které reprezentovaly jednotlivé činitele interkulturního učení. Tito činitelé se opět vztahovali vždy zvláště ke čtyřem oblastem: získávání informací, znalosti, způsob komunikace, vztah k odlišným kulturám. Odpovědi byly zaznamenávány na pětibodové škále Likertova typu, kdy 1 = minimální ovlivnění daným činitelem a 5 = maximální ovlivnění daným činitelem.

Výzkumu se zúčastnilo 664 žáků středních škol v České republice. Průměrný věk žáků byl 17,3 let (min. 14 – max. 23 let). Ženy $n = 352$ (53 %) a muži $n = 312$ (47 %). Žáci navštěvovali tyto typy škol: gymnázium (43,2 %), střední škola s maturitou (40,2 %), střední škola bez maturity (16,6 %). Rozložení podle typu škol u výzkumného souboru je podobné jako rozložení v celé populaci středoškoláků. Výběr proběhl podobně jako v případě

první výzkumné studie. Z Rejstříku škol a školských zařízení bylo vylosováno 35 středních škol. U těchto škol byly vylosovány vždy dvě třídy, ve kterých byl dotazník distribuován.

Výsledky

Provedli jsme novou explorační faktorovou analýzu. Výsledkem je šestifaktorový model vztahů činitelů interkulturního učení žáků. Došlo tedy k navýšení počtu faktorů o jeden a došlo také k redefinici některých názvů faktorů. Toto šestifaktorové řešení pokládáme za přesnější. Citlivěji vystihuje strukturu tvořenou činiteli interkulturního učení.

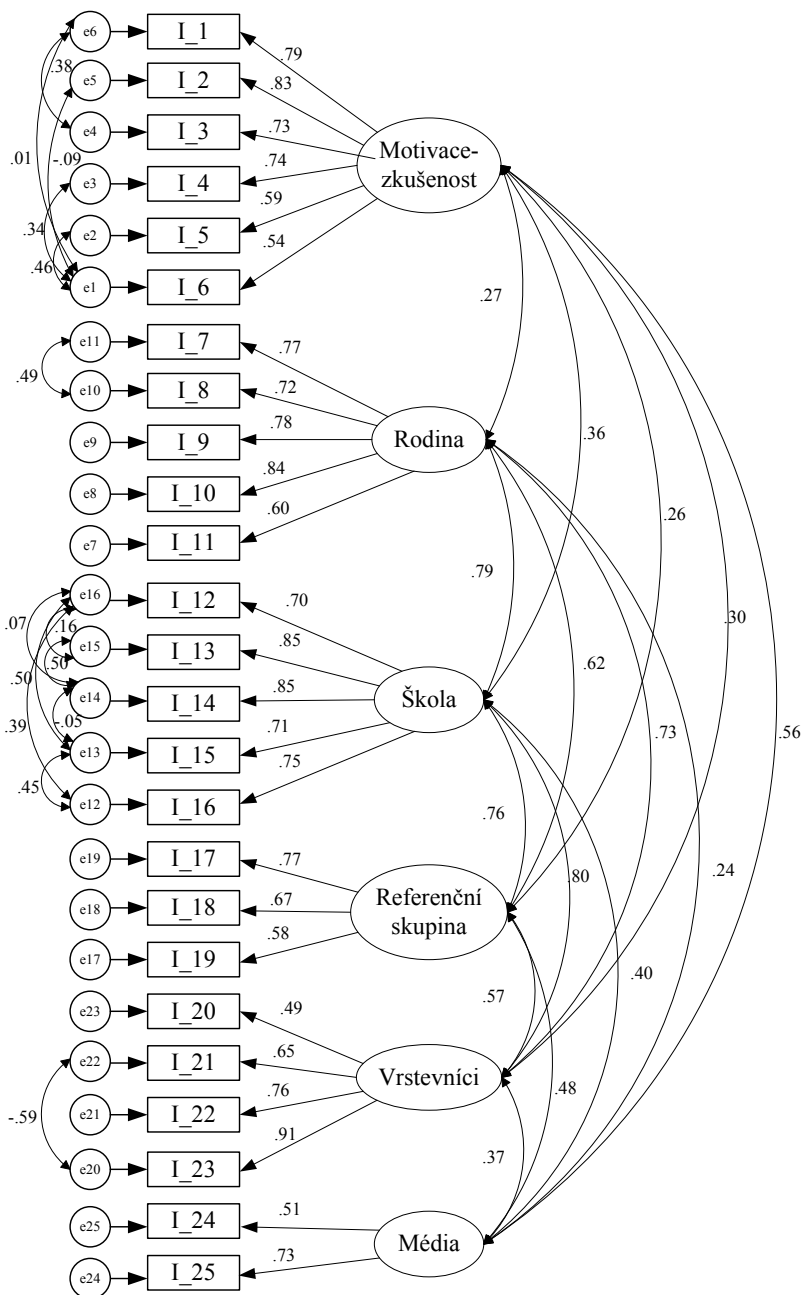
1. faktor – *Motivace-žkušenost* je tvořen šesti činiteli s faktorovými zátěžemi v intervalu od .794 do .691. Tento faktor vysvětluje asi 35 % variance, $\alpha = .871$. 2. faktor – *Rodina* obsahuje pět činitelů s faktorovými zátěžemi od .829 do .516, vysvětluje asi 14 % variance a $\alpha = .866$. 3. faktor – *Škola* tvoří také pět činitelů. Faktorové zátěže jsou v intervalu od .806 do .625. Tento faktor vysvětluje asi 6,5 % variance s $\alpha = .914$. 4. faktor – *Referenční skupina* je tvořen třemi činiteli s faktorovými zátěžemi od .758 do .703, vysvětluje asi 5 % variance, $\alpha = .701$. 5. faktor – *Vrstevníci* se skládá ze čtyř činitelů, faktorové zátěže jsou v intervalu od .771 do .453, vysvětluje asi 4,6 % variance, $\alpha = .775$. 6. faktor – *Média* je tvořen jen dvěma činiteli s faktorovými zátěžemi od .755 do .649, s variancí asi 4 %, $\alpha = .540$. Faktory vysvětlují asi 70 % celkové variance. Celková hodnota reliability pro všech 25 položek v dotazníku byla odhadnuta na hodnotu $\alpha = .914$.

Tabulka 4

Faktory interkulturního učení – 2. výzkumná studie

Položka (činitel)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	h ²	M	SD
Potřeba se dorozumět	.794	.045	.213	.068	.224	-.019	.733	3.098	.909
Chut' poznávat něco nového	.793	.172	.101	.046	.226	.002	.722	3.160	.931
Znalost cizího jazyka	.763	.092	.264	-.005	.179	.043	.694	3.156	.918
Zájem o odlišné kultury	.748	-.040	.177	.251	-.101	.216	.713	2.900	1.036
Cestování do zahraničí	.715	.078	-.113	-.079	-.075	.332	.652	3.415	1.022
Setkávání s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	.691	-.147	-.012	.100	-.120	.332	.634	3.249	1.069
Matka	-.023	.829	.255	.076	.173	.101	.799	2.546	1.081
Otec	.014	.802	.245	.071	.138	.198	.767	2.474	1.143
Sourozenci	.076	.706	.179	.302	.191	-.016	.664	2.283	1.063
Prarodiče nebo širší rodina	.011	.697	.251	.380	.164	.045	.722	2.220	1.015
Partner	.188	.516	.169	.245	.287	-.266	.544	2.438	1.161
Vyučovací předměty ve škole	.221	.123	.806	.188	.196	.142	.808	2.400	.889
Způsob výuky předmětu	.206	.211	.765	.164	.214	.103	.756	2.317	.881
Osobnost učitele	.104	.302	.749	.198	.157	.208	.770	2.333	.925
Klima školy	.009	.298	.670	.424	.241	.070	.780	2.055	.897
Klima třídy	.000	.363	.625	.400	.264	.038	.754	2.076	.914
Politická strana, se kterou sympatizují	-.025	.122	.281	.758	.038	.191	.706	1.791	.896
Víra	.009	.230	.105	.712	.020	.305	.664	1.974	1.031
Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, punk, emo...)	.175	.009	.089	.703	.352	-.083	.663	2.171	1.102
Sociální síť	-.053	.004	.100	.139	.771	.277	.704	2.794	9.728
Filmy, seriály	.114	.183	.153	.085	.726	.243	.663	2.761	.926
Kamarádi	.099	.476	.251	.108	.557	-.062	.625	2.721	.876
Spolužáci	.023	.415	.433	.292	.453	-.011	.651	2.348	.907
Zpravodajství/zprávy	-.025	.003	.125	.126	.290	.755	.687	2.777	.962
Dokumentární pořady	.368	.054	.067	.098	.087	.649	.581	3.046	.921
Eigenvalue	8.83	3.51	1.63	1.30	1.16	1.03			
% variance	35.34	14.05	6.50	5.20	4.65	4.10			
Cronbachovo α	.871	.866	.914	.701	.775	.540			

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotace Varimax norm. faktorové zátěže > 0,45.
KMO test = .901. Bartlettův test $p < .001$.



Pozn.: I = položka v dotazníku.

Obrázek 1
Konfirmační faktorová analýza modelu

Výsledky konfirmační faktorové analýzy ukazují na dobrou sílu modelu (*good fit*) se šesti faktory interkulturního učení. Základní indikátory síly modelu jsou tyto: $\chi^2/DF = 4.863$; $p < .001^4$; GFI = .877; AGFI = .837; CFI = .906; RMSEA = .076; RMR = .068. Znamená to, že vztahy mezi proměnnými mohou být vysvětleny právě tímto modelem faktorů. Obrázek 1 znázorňuje strukturu šestifaktorového modelu. Můžeme vidět korelace mezi faktory a předpokládaný kauzální efekt faktorů na pozorované proměnné (tj. na jednotlivé činitele interkulturního učení). Efekt faktorů se pohybuje v intervalu od .49 do .91 (medián = .73). Znamená to, že faktory interkulturního učení žáků působí na činitele interkulturního učení poměrně silně. Na levé straně obrázku jsou chyby indikátorů (činitelů interkulturního učení) reprezentující všechny další nepozorované vlivy působící na hodnotu indikátoru. Tyto chyby spolu mohou korelovat. Korelace mezi chybami byla provedena na základě analýzy modifikačních indexů.

Největší význam v procesu interkulturního učení žáci přisuzují *Motivaci-zkušenosti* (MZ) ($M = 3.16$, $SD = .77$). Tento faktor souvisí s **personálním kontextem**. Jedná se o jediný faktor, který souvisí s vnitřními (intrapsychickými) procesy žáků. *Médiím* žáci také přisuzují poměrně velký význam v případě jejich interkulturního učení ($M = 2.92$, $SD = .78$). *Vrstevníci* ($M = 2.65$, $SD = .71$), *Rodina* ($M = 2.39$, $SD = .88$) a *Škola* ($M = 2.23$, $SD = .77$) jsou faktory, které můžeme označit za středně významné. *Referenční skupina* je faktor, který ovlivňuje interkulturní učení žáků nejméně ($M = 1.98$, $SD = .80$). Faktory *Média*, *Vrstevníci*, *Rodina*, *Škola* a *Referenční skupina* souvisí se **sociálním kontextem** interkulturního učení žáků středních škol. Vliv na interkulturní učení má v případě těchto faktorů sociální prostředí žáků.

Linearitu vztahů mezi faktory ukazuje tabulka 5, která reprezentuje jejich korelační koeficienty.

Tabulka 5

Korelace faktorů interkulturního učení – 2. výzkumná studie

	MZ	Média	Vrstevníci	Rodina	Škola	Referenční skupina
MZ	–					
Média	.380*	–				
Vrstevníci	.212*	.357*	–			
Rodina	.165*	.185*	.604*	–		
Škola	.305*	.335*	.640*	.646*	–	
Referenční skupina	.215*	.335*	.455*	.470*	.568*	–

* Korelace je stat. významná na úrovni 0.01.

⁴ Hodnota $p < .001$ nemusí v případě velkého souboru znamenat nemožnost zevšeobecnění na celou populaci (srov. Hayduk, Cummings, Boadu, Pazderka-Robinson, & Boulianne, 2007).

Vyšší korelace je mezi faktory *Rodina* a *Vrstevníci* ($r = .604$, $p < .01$), *Škola* a *Vrstevníci* ($r = .640$, $p < .01$), *Škola* a *Rodina* ($r = .646$, $p < .01$). Další korelace mezi faktory sociálního kontextu jsou spíše na střední úrovni. Nejméně těsný vztah je mezi *Rodinou* a *Médií* ($r = .185$, $p < .01$). Korelace faktoru *Motivace-zkušenost (MZ)* reprezentující personální kontext interkulturního učení a faktorů reprezentujících sociální kontext interkulturního učení žáků je spíše na nižší střední úrovni. Nejtěsněji se zde ukazuje vztah mezi *MZ* a *Médií* ($r = .380$, $p < .01$). Naopak nejméně těsný vztah je mezi *MZ* a *Rodinou* ($r = .165$, $p < .01$). Nejvíce kompaktní skupinu tvoří faktory *Vrstevníci*, *Rodina* a *Škola*, přičemž k této skupině můžeme přiřadit i faktor *Referenční skupina*. Více jako solitéři se jeví faktory *Média* a *MZ*.

Diskuse

Interkulturní učení je proces, který probíhá nejen v prostředí formálního vzdělávání, ale významně také souvisí s informálním vzděláváním a celoživotním učením. Právě pro tento informální charakter interkulturního učení jsme očekávali, že bude ovlivněno nejen školou, ale také dalšími faktory.

Na základě vlastních zkušeností s výukou multikulturní výchovy a na základě konzultací s učiteli středních škol a experty z univerzit jsme definovali 27 činitelů, o kterých jsme se domnívali, že mohou u žáků středních škol ovlivňovat průběh interkulturního učení. Ukázalo se, že pouze dva tyto činitele nelze přiřadit ani jednomu z extrahovaných faktorů, proto jsme je z dalších analýz vyloučili. V prvním výzkumu jsme z 25 činitelů interkulturního učení extrahovali pět faktorů (*Škola*; *Motivace-zkušenost*; *Rodina*; *Širší sociální kontext*; *Vrstevníci*), které nám poskytly prvotní vhled do struktury činitelů interkulturního učení žáků středních škol. Při analýze dat pocházejících z druhého výzkumu s větším počtem respondentů ($n = 664$) jsme se přiklonili k přesnějšimu faktorovému modelu obsahujícímu šest faktorů: *Motivace-zkušenost*; *Rodina*; *Škola*; *Vrstevníci*; *Referenční skupina* a *Média*.

Ačkoliv jsou *Média* tvořena pouze dvěma činiteli (*Zpravodajství*, *zprávy*; *Dokumentární pořady*), představují druhý nejvýznamnější faktor interkulturního učení žáků. V rámci sociálního kontextu jde podle výsledků hodnocení žáky o nejvýznamnější faktor. Zprávy a dokumentární pořady zprostředkovávají informace. Zajišťují jejich rychlý a aktuální přísun (zprávy) a zajímavou formou dávají informace do souvislostí (dokumentární pořady). Interkulturní učení žáků je tak významně závislé na přijímání informací, jejich třídění a vysvětlování, což jim média umožňují. Žádné učení není možné bez informací. V případě interkulturního učení tuto funkci média plní více než např. škola.

Vrstevníci. Jedná se o činitele, kteří jsou jednak explicitním vyjádřením vrstevníků (*Kamarádi; Spolužáci*), a pak také o činitele, kteří jsou vyjádřením společného mentálního prostoru sdíleného právě nejvíce s vrstevníky (*Sociální síť; filmy, seriály*). *Vrstevníci* patří do sociálního kontextu interkulturního učení žáků, přičemž v rámci tohoto kontextu jde o druhý nejvýznamnější faktor. Adolescence je typická zintenzivňováním vztahů mezi vrstevníky. Potřeba sounáležitosti se skupinou (často tvořenou vrstevníky) a sdílení skupinové identity ovlivňuje (formuje) zkušenost mladých lidí. Interkulturní učení má významný transformativní charakter. Transformuje zkušenost s odlišností (při získávání této zkušenosti hrají vrstevníci důležitou roli) v komplex poznatků, postojů a jednání.

Rodina, jakožto samostatný faktor, je tvořena třemi činiteli spojenými s nukleární rodinou (*Otec; Matka; Sourozenci*), jedním činitelem indikujícím rozšířenou rodinu (*Prarodiče nebo širší rodina*) a činitelem, který představuje *Partner*. V pořadí významu faktorů interkulturního učení se *Rodina* řadí až na čtvrté místo. Vliv rodiny na chování jedince v adolescentním věku se oslabuje a mění. Nejinak tomu je i v případě interkulturního učení. Tuto změnu dokumentuje výzkum, ze kterého vyplynulo, že žáci základních škol považují rodinu ještě za činitele, který nejvíce ovlivňuje jejich postoj k lidem odlišných kultur (Hladík & Pagáčová, 2013). *Rodina* je faktor související se sociálním kontextem, s vnějším (sociálním) prostředím.

Škola představuje rovněž sociální kontext interkulturního učení. Jde o faktor obsahující dva činitele týkající se sociálního klimatu (*Klima třídy; Klima školy*). Žáci si zjevně uvědomují vliv školního a třídního klimatu na jejich interkulturní učení. Jde o činitele zdánlivě „neviditelné“, ale jejich význam nelze podceňovat (srov. Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997; Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001). Škola v sobě integruje také tři činitele vztahující se přímo k vyučovacím procesu a kurikulu (*Způsob výuky předmětu; Vyučovací předměty ve škole; Osobnost učitele*). Ve škole probíhá jen část procesu interkulturního učení, avšak velmi podstatná. Formální interkulturní učení je spjato s osvojováním si znalostí a dovedností a částečně i s vytvářením postojů k lidem odlišných kultur. Žáci však Školu řadí k méně významným činitelům interkulturního učení, patří jí předposlední příčka.

Referenční skupina je tvořena třemi činiteli (*Politická strana, se kterou sympatizují; Příslušnost ke skupině, která je mi blízká /např. skinheads, hip hop, punk, emo.../; Víra*). Jedná se o skupinu, se kterou žáci sdílejí nějakou ideologii či světonázor. Od vrstevníků se tato skupina liší svou podobou i funkcí. Žáci s ní nesdílejí intimnější záležitosti, věkově je tato skupina diverzifikovaná. Jedná se buď o sympatie k nějaké politické straně, či subkultuře. Víra je zde žáky pravděpodobně chápána více jako sociokulturní atribut než individuální projev náboženského přesvědčení. *Referenční skupině* přisuzují žáci nejmenší význam týkající se interkulturního učení. Nelze ji tedy pokládat za faktor, který by významněji ovlivňoval proces interkulturního učení žáků.

Faktory *Média*, *Vrstevníci*, *Rodina*, *Škola* a *Referenční skupina* reprezentují sociální kontext interkulturního učení žáků. Jedná se o vlivy prostředí, u kterých lze očekávat jejich účinek na efektivitu interkulturního učení. Tyto vlivy, přestože mají společný znak, tzn. že jsou to vlivy sociální, netvoří jednolitou skupinu faktorů. *Vrstevníci*, *Rodina*, *Škola* a *Referenční skupina* jsou faktory, které podle výše uvedených korelačních koeficientů mají vzájemně těsný vztah. Můžeme očekávat jejich silný interakční účinek. Zejména *Vrstevníci*, *Rodina* a *Škola* jsou faktory, ke kterým mají žáci středních škol fyzicky blízko (jsou součástí jejich nejbližšího sociálního perimetru) a jejich společný účinek se tím umocňuje. Slábnoucí vliv rodiny v adolescentním věku nahrazují vrstevníci, což se bude projevovat také v informální podobě interkulturního učení. Vrstevníci spolu se školou a médií přebírají ve věku našich respondentů „nastolení agendy“. Od rodiny se přesouvá to, o jakých tématech (obsazích) se mluví a jakým způsobem jsou tato témata traktována. Sociální kontext s výjimkou faktoru *Škola* souvisí s informálním charakterem interkulturního učení. Jinak řečeno, jedná se o informální vzdělávání, a to je, jak jsme uvedli výše, proces neuvědomovaný. Účinky tohoto procesu se v interkulturní kompetenci žáků, která je výsledkem interkulturního učení, odrážejí více v oblasti afektivní než kognitivní. Škola je zde jediným faktorem reprezentujícím formální stránku interkulturního učení. Ve škole se v procesu interkulturního učení podle Bennetta (2009) žáci seznamují zejména s tzv. objektivním kulturním kontextem cizích (odlišných) zemí a kultur. Má tím na mysli např. zeměpisné reálie, jazyk, historii, umění, literaturu apod. Ve struktuře interkulturní kompetence se efekt formálního vzdělávání projevuje v kognitivní oblasti reprezentované interkulturními znalostmi (srov. Pope & Reynolds, 1997; Pope, Reynolds, & Mueller, 2004⁵). Faktor *Média* není s ostatními faktory sociálního kontextu v tak těsném vztahu. Svým charakterem se média jako faktor interkulturního učení žáků od ostatních výrazně odlišují. Sami žáci považují média za významný činitel pro získávání informací o odlišných kulturách a připouštějí jejich vliv na jejich postoje. Z našeho výzkumu nelze určit, zda média působí více na afektivní, či kognitivní oblast interkulturní kompetence žáků. Vzhledem k tomu, že řada médií upřednostňuje ve svých zpravodajských pořadech emocionální efekt před výhradně racionálním, spíše spekulativně odhadujeme, že účinek tohoto faktoru na interkulturní učení bude více v rovině afektivní.

Sociální kontext interkulturního učení představuje faktory vnější. Tyto faktory nemají žáci pod plnou kontrolou. Žáci jsou vystaveni jejich působení jak ve formální, tak i v informální rovině. Neznamená to však, že interkulturní učení žáků je determinováno výhradně zvnějšku a žáci jsou pasivně

⁵ Autoři používají termín multikulturní znalosti.

unášení proudem vnějších okolností. Významnou úlohu v interkulturním učení hraje také personální kontext reprezentovaný motivací žáků k poznávání odlišných kultur, etnik a národností a reprezentovaný také jejich zkušeností s odlišnými skupinami.

Motivace-zkušenost (MZ) v sobě integruje činitele interkulturního učení, kteří se vztahují jednak k vlastní zkušenosti žáků s cestováním do zahraničí (*Cestování do zahraničí*) a také ke zkušenosti s přímým kontaktem s lidmi odlišných kultur, etnik a náboženství (*Setkávání s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin*). Zastánci kontaktní hypotézy tvrdí, že již samotný (dostatečně intenzivní) kontakt jedince s kulturní odlišností vede k osvojení si interkulturní kompetence. Proces interkulturního učení však nelze redukovat na pasivní přijímání jinakosti. Kontakt s odlišnými kulturními skupinami automaticky neznamená osvojování si interkulturní kompetence. Samotný kontakt s odlišnými kulturami či etniky může dokonce vyústit v posilování stereotypů a předsudků. To se děje tehdy, když negativní zkušenost jedince v mezikulturním kontaktu není řádně jedincem vyhodnocena (analyzována) na kognitivní, afektivní a behaviorální úrovni (Otten, 2003). *MZ* obsahuje dále činitele, kteří vyjadřují motivaci a zájem o úspěšnou orientaci v kulturně pluralitní společnosti a efektivní komunikaci s cizinci a lidmi odlišných kultur (*Potřeba se porozumět; Znalost cizího jazyka; Chut' poznávat něco jiného; Zájem o odlišné kultury*). *MZ* se ukázal jako faktor, kterému žáci v případě svého interkulturního učení přisuzují největší význam. Je to také jediný faktor, jehož činitelé se vztahují k personálnímu kontextu. Jsou to tedy činitelé vnitřní, vycházející z intrapsychických procesů a osobnostních charakteristik každého jedince, projevující se v jeho aktivitě.

Sociální kontext spolu s personálním kontextem mohou působit buď kongruentně, tzn. že jsou spolu ve shodě (když roste význam jednoho kontextu, roste význam druhého), nebo inkongruentně. Taková varianta je samozřejmě žádoucí, protože u ní lze očekávat vyšší efektivitu procesu interkulturního učení, jež se projeví v osvojení si interkulturní kompetence na požadované úrovni (ta je např. stanovena rámcovými vzdělávacími programy). Vztah sociálního a personálního kontextu v případě interkulturního učení nelze redukovat na vztah motivace a cílů či obsahů vzdělávání. Jednak v případě interkulturního učení hraje významnou roli vlastní zkušenost s kulturní či etnickou odlišností, a potom v procesu interkulturního učení hrají důležitou úlohu informální faktory (médiá, vrstevníci, rodina, referenční skupina). Zajistit kongruentní vztah mezi sociálním kontextem (tlak zvnějšku) a personálním kontextem (vnitřní, intrapsychické procesy) tak nemusí být vždy snadné. V případě neshodnosti působení kontextů může růst významu jednoho kontextu inhibovat kontext druhý. Takový případ může nastat, když např. sociální vlivy utlumí motivaci a zájem žáků o poznávání odlišných kultur.

Závěrem

Identifikovali jsme faktory, které ovlivňují interkulturní učení žáků středních škol. Rozdělit je lze podle sociálního a personálního kontextu. Jsme si vědomi, že interkulturní učení ovlivňují další faktory. Interkulturní učení je navíc velmi individualizovaný proces. Zde jsou také limity tohoto výzkumu. Kvantitativním přístupem, který jsme zvolili, jsme mohli zkoumat všeobecné vlastnosti faktorů interkulturního učení. Hlubší zkoumání pomocí kvalitativních metod je do budoucna nutné k tomu, abychom proces interkulturního učení pochopili ve všech jeho rovinách.

Význam interkulturního učení se vlivem narůstajících globalizačních tendencí spojených s migračními trendy zvyšuje. Tolerance a respekt k odlišným lidem a kulturám jsou jedny z důležitých hodnot ve svobodných a demokratických společnostech. Interkulturní učení u mladých lidí rozvíjí tyto hodnoty, proto je třeba věnovat interkulturnímu učení náležitou pozornost.

Poděkování

Článek vznikl v rámci řešení projektu IGA/FHS/2015/003 *Sociální a interpersonální kontext multikulturního učení žáků středních škol*.

Literatura

- Allan, M. (2003). Frontier crossings: Cultural dissonance, intercultural learning and the multicultural personality. *Journal of Research in International Education*, 2(1), 83–110.
- Bartel-Radic, A. (2006). Intercultural learning in global teams. *Management International Review*, 46(6), 647–678.
- Bennett, M. J. (1993). Toward ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (s. 21–27). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (s. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20(4), 1–13.
- Busse, V., & Krause, U. M. (2016). Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42, 83–94.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2004). *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Dissertation. Raleigh, NC: North Carolina State University.

- Deardorff, D. K. (Ed.) (2009). *The SAGE Handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Gamst, G., Dana, R. H., Der-Karabetian, A., & Aragon, M. (2004). Cultural competency revised: The California brief multicultural competence scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 37*(3), 163–183.
- Hayduk, L., Cummings, G., Boadu, K., Pazderka-Robinson, H., & Boulianne, S. (2007). Testing! testing! one, two, three—Testing the theory in structural equation models!. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 841–850.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 8*(3), 321–329.
- Hladík, J. (2014). Design and development of a multicultural competence scale in helping-profession students. *Asian Social Science, 10*(9), 162–170.
- Hladík, J. (2016). Assessing multicultural competence of helping-profession students. *Multicultural Perspectives, 18*(1), 42–47.
- Hladík, J., & Jadama, L. M. (2016). Multicultural competence of helping profession students: Cross-cultural comparison on between Europe and Africa. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217*, 669–678.
- Hladík, J., & Pagáčová, V. (2013). Komparace hodnocení významu interkulturních subkompetencí učitelů a žáků na ZŠ. *Pedagogika, 63*(1), 25–40.
- Cheng, D. X., & Zhao, C. M. (2006). Cultivating multicultural competence through active participation. *NASPA Journal, 43*(4), 13–38.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2013). Introduction: research and levels of intercultural learning. In L. Jin & M. Cortazzi (Eds.), *Researching intercultural learning: Investigations in language and education* (s. 1–17). New York: Palgrave Macmillan.
- Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2009). Learning outcomes and competencies. In D. Kennedy, A. Hyland, N. Ryan, V. Gehmlich, & A. Balissa (Eds.), *Using learning outcomes: Best of the Bologna Handbook, vol. 33* (59–76). Berlin: Raabe.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141–159.
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10*, 179–199.
- Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education, 7*(1), 12–26.
- Ponterotto, J. G., Gretchen, D., Utsey, S. O., Rieger, B. P., & Austin, R. (2002). A revision of the multicultural counseling awareness scale. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 30*(3), 153–180.
- Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L., Liu, W. M., & Toporek, R. L. (2003). *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pope, R. L., & Reynolds, A. L. (1997). Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills. *Journal of College Student Development, 38*(3), 266–277.
- Pope, R. L., Reynolds, A. L., & Mueller, J. A. (2004). *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kontakt na autory

Jakub Hladík

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: hladik@utb.cz

Nikol Ingrová

V době prováděného výzkumu studentka na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: ingrovaNikol@seznam.cz

Nikola Sobková

V době prováděného výzkumu studentka na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

E-mail: Nikola.Sobkova@email.cz

Corresponding authors

Jakub Hladík

Department of Pedagogical Sciences, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín

E-mail: hladik@utb.cz

Nikol Ingrová

She was a student of Department of Pedagogical Sciences, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín at the time of the research

E-mail: ingrovaNikol@seznam.cz

Nikola Sobková

She was a student of Department of Pedagogical Sciences, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín at the time of the research

E-mail: Nikola.Sobkova@email.cz

