

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ
POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

*MODELOVÁNÍ A MĚŘENÍ KOMPETENCÍ V KULTURNĚ PLURALITNÍ
SPOLEČNOSTI*

Habilitační práce

Brno 2017

Jakub Hladík

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

Ve Zlíně dne 4. 5. 2017

.....
Jakub Hladík

Obsah

Úvod.....	5
1. Kulturní diverzita ve vzdělávání	7
1. 1 Multikulturní diskurz ve vzdělávání.....	9
1. 2 Multikulturní vzdělávání	13
2. Kompetence ve vzdělávání.....	17
2.1 Filozoficko politický rámec (vzdělávací politika).....	17
2. 2 Kurikulární rámec	21
2. 3 Pedagogická transformace kompetenčního přístupu ke vzdělávání	22
2. 4 Kompetenční modely ve vzdělávání – obecné východisko.....	27
3. Kompetence na terciárním stupni vzdělávání	30
3. 1 Kompetenční modely v terciárním vzdělávání	39
4. Multikulturní kompetence	45
4. 1 Paradigmata a modely multikulturní kompetence	47
4. 2 Interkulturní učení	54
4. 3 Autoregulace interkulturního učení	56
4. 4 Měření multikulturní kompetence	58
5. Vztahy mezi dimenzemi multikulturní kompetence	67
6. Vývoj Dotazníku multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS) ...	74
7. Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí – národní kontext.....	93
8. Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí – mezinárodní kontext.....	100
9. Model multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí.....	107
10. Faktory interkulturního učení studentů pomáhajících profesí.....	117
11. Multikulturní kompetence a autoregulace interkulturního učení	128
12. Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí.....	134

Závěr.....	140
Literatura	143
Seznam obrázků a tabulek.....	158
Seznam příloh.....	161

Úvod

Studenti vysokých škol, kteří si pro svou přípravu na budoucí povolání zvolili tzv. pomáhající obory, musí očekávat, že se velmi pravděpodobně budou při své práci pohybovat v kulturně rozmanitém prostředí. Pedagogové, sociální pracovníci, psychologové a zdravotníci se společně s policisty setkávají s kulturní a sociální jinakostí ve své každodenní práci. Vysokoškolská příprava těchto studentů v multikulturní oblasti je tudíž nezbytná, ať už ji nazveme multikulturní vzdělávání, multikulturní výchova, interkulturní edukace nebo jinak. Jakákoliv taková vzdělávací aktivita, může to být kurz, trénink, semestrální předmět apod., by se měla opírat o důkladnou teoretickou a empirickou poznatkovou základnu. Omezí se tím nahodilost, chyby a neefektivita takové vzdělávací aktivity. Řadu let se věnujeme multikulturnímu vzdělávání studentů pomáhajících profesí na vysoké škole a provádíme výzkumy zaměřené zejména na multikulturní kompetence a interkulturní učení. Jde totiž o témata, u kterých jsme mnoho let zpátky viděli velký výzkumný prostor, jinými slovy mnoho neznámých a nepoznaných míst.

V této práci prezentujeme poznatky získané několikaletým zkoumáním tématu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí. Nemohli jsme se obejít bez propojení dvou základních témat, která sytí námi zkoumanou problematiku. Těmito tématy jsou kulturní diverzita¹ ve vzdělávání a kompetenční přístup ve vzdělávání. Každá z těchto velmi širokých oblastí je v současné době předmětem řady diskusí mnohdy zatížených více ideologickou a emocionální než racionální argumentací. Naším úkolem bylo v prvních kapitolách provést takovou analýzu a syntézu poznatků, která bude představovat dostatečně pevnou oporu pro kapitoly zaměřené na empirický výzkum. V první kapitole zaměřené na kulturní diverzitu ve vzdělávání popisujeme důležité kulturní determinanty, na které musí vzdělávací politika státu, školy, učitelé a žáci reagovat. Pro pochopení multikulturního diskurzu ve vzdělávání, jeho historie a kontextu čerpáme poznatky zejména z prostředí USA, které díky své dlouholeté tematizaci této problematiky slouží jako inspirativní zdroj. Dvě následující kapitoly věnujeme kompetencím ve vzdělávání. Přestože je dnes kompetenční

¹ Přestože se v textu primárně zabýváme kulturní diverzitou, někdy se nevyhneme také použití termínu *sociokulturní diverzita* nebo *sociální a kulturní diverzita*. Mnohdy je totiž obtížné od sebe tyto termíny oddělit, protože určitý sociální status je někdy závislý na kulturní odlišnosti.

přístup ve vzdělávání usazen do hlavního vzdělávacího proudu, nachází stále řadu kritiků. Upozorňujeme hlavně na nutnost pedagogické transformace kompetenčního přístupu, která spočívá v rozpracování tohoto přístupu do jasných pedagogických (didaktických) kategorií sloužících k realizaci v pedagogické praxi. V kapitolách věnovaných multikulturní kompetenci² a interkulturnímu učení dochází k propojení tématu kompetenčního přístupu a kulturní diverzity ve vzdělávání. Zaměřujeme se zde na vyjasnění samotné terminologie, konstrukci modelů multikulturní kompetence a některé aspekty osvojování si multikulturní kompetence prostřednictvím interkulturního učení. Kapitola věnovaná měření multikulturní kompetence znamená přechod od teoretických východisek k výsledkům empirických zkoumání. Popisujeme zde obvyklé způsoby hodnocení a měření multikulturní kompetence a přibližujeme čtenáři měřicí nástroje, o které jsme se opírali dále v našich výzkumech.

V části soustředěné na empirická zjištění prezentujeme sedm výzkumů zaměřených na multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí³. Některé části těchto výzkumů byly již součástí publikovaných studií v časopisech nebo monografiích. Zde však vždy provádíme novou analýzu dat, zaměřenou výhradně na potřeby této práce. Výsledky jsou zde komplexnější a založené na podrobnějších analýzách. Výzkumné poznatky lze rozdělit do čtyř oblastí: konstrukce nástroje pro měření multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí; tvorba modelu multikulturní kompetence; komparace úrovně multikulturní kompetence (národní i mezinárodní úroveň); interkulturní učení studentů pomáhajících profesí. V poslední kapitole shrnujeme poznatky týkající se multikulturní kompetence a interkulturního učení studentů pomáhajících profesí.

Kompetence ve vzdělávání a stejně tak kulturní diverzitu chápeme jako fakt, proti kterému je nesmyslné stavět se na odpor, ale který je nutné využít ve prospěch studentů. Věříme, že tato práce může přispět k poznatkům, které nám doposud v této oblasti chyběly, a může být inspirací k dalším zkoumáním.

² Někteří autoři používají termín interkulturní kompetence. Pokud je to možné (pokud se významově oba termíny překrývají), pro plynulost a přehlednost textu používáme termín multikulturní kompetence, i když autoři, ze kterých čerpáme, používají termín interkulturní kompetence. K terminologické nejednotnosti v této oblasti blíže in Hladík, 2014b.

³ Výzkumné nástroje uvádíme v příloze.

1. Kulturní diverzita ve vzdělávání

Kulturní diverzitou rozumíme rozmanitost kulturně odlišných skupin žijících na společném území. Tyto skupiny se odlišují specifickými znaky, např. hodnotami, normami, jazykem, odlišným historickým a geografickým původem aj. U členů těchto skupin vznikla specifická skupinová identita. Zastřešující identitou je zpravidla identita občanská znamenající akceptaci a internalizaci norem a hodnot společných pro všechny občany na daném území. Vzhledem k tématu této práce se soustředíme více na diverzitu kulturní než sociální, přičemž jsme si vědomi toho, že kulturní a sociální podmínky a determinanty působí často společně a mnohdy bez zřetelných diferencujících kontur.

Dva přístupy ke kulturní diverzitě ve společnosti se neosvědčily. Odmítání kulturní diverzity se ukazuje jako nerealistické. Kulturní homogenita společností s takovou mírou migrace, kterou současný svět zažívá, není možná. Naopak koncept bezlimitního a bezpodmínečného přijímání a prosazování kulturní diverzity jako politické doktríny také nestojí na reálných základech. Kulturní diverzita ovlivňující život ve společnosti je fakt – skutečnost, která vzniká bez ohledu na náš odpor či naše přání. Proto se ani kulturní rozmanitosti ve vzdělávání nelze vyhnout.

Kulturní diverzita ve vzdělávání ve spojitosti s převažující individualistickou kulturou ve společnostech (zejména západní země) vytváří určitý paradox. V individualistických společnostech je kladen důraz na úspěch jedince (Hofstede, & Hofstede, 2001). Úspěch jedince je víc než úspěch kolektivu. V těchto společnostech se často objevuje mýtus o tom, že i ti nejchudší se mohou vyšvihnout svou usilovnou prací na společenském žebříčku a stát se bohatými (tzn. úspěšnými). Ve skutečnosti tyto společnosti nevytváří dostatečně rovné a spravedlivé podmínky pro rozvoj všech jedinců bez ohledu na jejich skupinovou identitu. Na jedné straně je vytvářena iluze možnosti úspěchu pro každého jedince bez ohledu na jeho skupinovou identitu a na druhé straně skupinová identita hraje nejdůležitější roli v přístupu ke zdrojům (Banks, 2005). Mnohými je kulturní diverzita ve vzdělávání chápána jako katalyzátor kreativity, což ústí v lepší výkon, protože diverzita vede k odlišným pohledům, novým způsobům myšlení a plnění úkolů. Obzvláště kulturní diverzita na terciárním stupni vzdělávání přináší příležitost k inovacím, proto se doporučuje multikulturní složení vědeckých týmů (Vos, Çelik, & de Vries, 2016).

Kulturní diverzita ve vzdělávání zasahuje do několika úrovní: 1. *Mikroúroveň* – zde se kulturní diverzita týká přímo samotných žáků a učitele. Na mikroúrovni dochází ke každodenní interakci mezi jedinci odlišných kultur. Vyvábí se zde pozitivní i negativní vazby většinou ne mezi skupinami, ale mezi jedinci. 2. *Mezoúroveň* – na této úrovni je s kulturní diverzitou konfrontována škola jako instituce. Sociální prostředí školy bez sociálních a kulturních bariér je důležitou podmínkou pro úspěšné vzdělávání v kulturně pluralitní společnosti (Erickson, 2005). Patří sem způsob komunikace managementu školy s učiteli a žáky, komunikace mezi učiteli, komunikace školy s veřejností, programy, podpůrná opatření, změny školního kurikula aj. Škola poskytuje jedinečný prostor pro možnost budování nekonfliktních mezikulturních vztahů. Výhodou je, že oproti celkovému klimatu ve společnosti a veškerým strukturálním sociálním a kulturním bariérám jde relativně rychle a snadno sociální prostředí školy měnit (nastavit). 3. *Makroúroveň* – na této úrovni na kulturní diverzitu reaguje legislativa, ministerstva a vláda. Patří sem také vliv médií a různých zájmových skupin. Střetávají se zde ideje a koncepty reagující na existenci mnoha kulturních skupin ve vzdělávání. Součinnost a logická návaznost opatření na mezo- a makroúrovni jsou nutnou podmínkou pro efektivní fungování vzdělávacího systému v kulturně pluralitní situaci.

V české literatuře je kulturní rozmanitost ve škole reflektována jak v pedagogickém diskurzu (Öbrink Hobzová, 2014, 2015; Cichá, 2002; Cichá, & Čadová, 2006; Balvín, 2004, 2012; Kaleja, 2011; Kasíková, & Straková, 2011), tak v sociologickém diskurzu (Jarkovská, Lišková, & Obrovská, 2014; Jarkovská, Lišková, Obrovská, & Souralová, 2015). Tematizováno je několik oblastí: cizinci v české škole a jejich vzdělávání, národnostní a etnické menšiny ve vzdělávacím systému a vzdělávání Romů (tato problematika tvoří tematicky samostatnou oblast). Malá pozornost je věnována pohledu českých učitelů na kulturní diverzitu ve vzdělávání. O to záslužnější jsou výzkumy autorů Moree, Klaassen, & Veugelers (2008) a Ciché, Máčalové, Moravcové, Preissové Krejčí, Prokeše, & Roubínkové (2016). Většina autorů se ve svých textech opírá o realizovaný výzkum. Problematika kulturní diverzity v českém školství tak vystupuje z teoretického rámce a v souladu se zahraničními standardy se opírá o empirická zjištění.

1. 1 Multikulturní diskurz ve vzdělávání

Na terminologickou správnost užívání pojmů spojených s kulturní diverzitou ve vzdělávání upozorňuje Portera (2011). Kulturní diverzita ve vzdělávání se totiž odráží v několika vzdělávacích konceptech, které ji reflektují, avšak lze mezi nimi najít epistemologické a sémantické rozdíly. První odlišnost tkví v používání předpon meta-, trans-, multi-, inter- kulturní vzdělávání. *Metakulturní* (vzdělávání) je málo používaný termín. Funguje ve významu „kultury nad kulturou“, něco jako „suprakultura“. Vzdělávání nevyhnutelně zahrnuje kulturní prvky (samotné vzdělávání probíhá uvnitř kultury). Vzdělávání tedy nemůže mít nadkulturní charakter. V pedagogice je tudíž koncept metakultury neaplikovatelný. Koncept *transkulturního* vzdělávání vychází z toho, že existují univerzální hodnoty, které jsou platné napříč kulturami a lze k nim směřovat vzdělávací cíle a obsahy. K těmto hodnotám patří např. respekt, čestnost, mír, spravedlnost, ochrana prostředí nebo právo na rozvoj. Tento koncept se opírá o myšlenky kulturního univerzalizmu. Vychází zejména z Kantových představ o kosmopolitním vzdělávání lidí bez kulturních bariér, z myšlenek Velké francouzské revoluce a jejích důrazu na všeobecná lidská práva a humanitu. Transkulturní vzdělávání lze chápat jako vzdělávání ke „světoobčanství“. Ačkoliv zaměření se na humanitu, všeobecná lidská práva a pozitivní hodnoty je chápáno kladně, zároveň jde o koncept spíše idealistický, opírající se o nereálné unitární vidění světa. Kritika tohoto konceptu spočívá v tom, že vyzdvihování univerzálních všelidských hodnot stírá kulturní specifika skupin a může vést až k asimilaci minorit. *Multikulturní* vzdělávání vychází z potřeb mírového soužití více kultur založeného na principech kulturního relativizmu. Kultury jsou podle principů kulturního relativizmu chápány jako rovnocenné, přičemž vykazují různá specifika, na která se pohlíží jako na příležitost k obohacení. Základní ideou je uznání a respekt ke kulturní diverzitě. Tento multikulturní přístup se začal rozvíjet v období mezi dvěma světovými válkami jako kritická reakce na pozitivismus, karteziánský dualismus a racionalismus. *Interkulturní* vzdělání se opírá o podobné principy jako multikulturní vzdělávání, např. o princip kulturního relativizmu. Epistemologicky stojí mezi univerzalizmem (vzdělávání k všeobecné lidskosti bez ohledu na rasu, etnikum a náboženství) a relativismem (každý má mít příležitost osvojit si a projevovat svou vlastní kulturní identitu a rovný přístup ke vzdělání). Pozice interkulturního vzdělávání je tak mezi transkulturním a multikulturním vzděláváním. Více než samotnou existenci různých kultur zdůrazňuje potřebu mezikulturní interakce a dialogu (Portera, 2011). V tomto pojetí lze chápat

multikulturní vzdělávání ve smyslu americkém, širším, jako filozofii rovného přístupu ke vzdělávání příslušníků všech kultur, a interkulturní vzdělávání spíše v užším slova smyslu, jako vzdělávací cíle, aktivity a projekty. Používání předpon trans-, multi-, inter- ve spojitosti se vzděláváním by se mělo opírat o epistemologické základy významů těchto termínů a nemělo by být nahodilé, jak se někdy stává.

Kulturní rozmanitost ve vzdělávání jako nezpochybnitelný fakt se minimálně v ideové rovině nevyhne složité otázce multikulturality (ideová rovina) a multikulturalismu (spíše již ideologická rovina). Pelcová (2007) rozlišuje pět sémantických okruhů významu pojmu multikulturalita. Všech pět těchto možností, jak chápat multikulturní povahu západních společností, je reakcí na kulturní diverzitu. Všechny mají potenciál ovlivňovat vzdělávací systém. 1. *Multikulturalita jako ideál*. V tomto pojetí jde o neuskutečněný stav nekonfliktního soužití mnoha rozmanitých kultur na jednom území. Důležitými znaky je tolerance, respekt a společné (nikoliv oddělené) soužití všech kultur v jednom státě. Politiky (i ty vzdělávací) řady států Evropské unie se ještě donedávna tímto pojetím inspirovaly a přetvářely ve svůj politický program. Z idejí se často stala politická ideologie. Ve vzdělávání se toto pojetí odráží v konceptu výchovy k multikulturalitě (příp. multikulturalismu). 2. *Multikulturalita (spíše multikulturalismus) jako protizápadní hnutí*. Takto jej vymezuje Huntington (2005). Multikulturalismus je kritizován konzervativně orientovanou bělošskou vyšší střední třídou jako snaha o podkopání tradičních amerických hodnot (tj. hodnot bělošské majority). Původně se očekávalo, že vzdělávací důsledky tohoto pojetí nejsou v podstatě žádné, protože jde výhradně o střet idejí a světonázorů bez bližšího dopadu na vzdělávání. Důsledkem však mohou být segregacionistické tendence ve vzdělávání. 3. *Multikulturalita jako vyjádření vzájemného respektu* mezi domácnými a imigranty a mezi příslušníky odlišných kultur uvnitř jedné společnosti. Opírá se o zásady občanské rovnosti v rámci liberální demokracie. Původně určitá část tohoto pojetí implementovaná do integračních a asimilačních politik evropských států selhala. Integrovat se podařilo totiž často jen první generaci příchozích, avšak integrace jejich dětí a vnuků už tak úspěšná nebyla. Ve vzdělávání se toto pojetí odráží v konceptu vzdělávání o kulturně odlišných skupinách (především ve smyslu vzdělávání majority o minoritách). 4. *Multikulturalita jako pojem označující stav globálního světa*. V tomto pojetí jakoby kultury ztrácely smysl a do popředí se tlačí univerzální, globálně přijatelné hodnoty. Pokud mají kultury existovat, tak spíše vedle sebe, tzn. koexistovat. Specifika kultur jsou záležitostí více folkloristickou, než aby tvořila pevný rámeček identity jedince a reprodukci hodnot. Ve vzdělávání se toto odráží v konceptu výchovy

k univerzalizmu a světoobčanství. 5. *Multikulturalita jako produkt západního myšlení*. Pelcová (2007, s. 23) zde hovoří o potřebě kritické analýzy konceptu multikulturalismu vycházející z „evropského dialogického myšlení schopného porozumění sobě a druhému, vlastnímu a cizímu, blízkému a vzdálenému, vnitřnímu i vnějšímu v jednotě i různosti.“ Jde tedy o návrat k dialogické povaze západního myšlení. V tomto myšlenkovém konceptu má multikulturalita v evropském prostoru trvalé místo a takto ji lze rozvíjet pro potřeby multikulturního dialogu ve výchově a vzdělávání. Ve vzdělávání se tento koncept odráží ve výchově s odlišnými kulturami. Nejde tedy o vzdělávání o „nich“, ale s „nimi“.

Lze najít vzdělávací konsekvence také v konceptu multikulturalismu jakožto multikulturalitě transformované ve filozoficko politická paradigmat? Opřeme-li se o pět paradigmat multikulturalismu zformulovaných Steinbergovou a Kincheloom (2001), najdeme i zde zřetelnou pedagogickou reflexi. 1. *Konzervativní multikulturalismus* (monokulturalismus) – vychází z předpokladu nadřazenosti Západní patriarchální kultury nad ostatními. Prosazuje Západní pohled na svět jako civilizačně univerzální. Příznivce multikulturalismu označuje za nepřátele pokroku a rozvoje Západu. Děti z chudých a nebělošských rodin pokládá za kulturně deprivované. Snahou je asimilovat menšinové skupiny. Vzdělávání patří k jednomu z nástrojů asimilace. 2. *Liberální multikulturalismus* – zdůrazňuje přirozenou rovnost lidí různých ras, etnik a sociálních vrstev. Soustředí se na univerzální hodnoty, které jedince různých skupin spojují. Příčinou nerovností je nedostatek příležitostí pro samotné jedince. Problém nevidí v sociální struktuře, ale na úrovni jedinců. Vzdělávání by mělo být zcela ideologicky neutrální. S důrazem na univerzální všelidské hodnoty latentně akceptuje asimilační cíle podobně jako v konzervativním multikulturalismu. 3. *Pluralistický multikulturalismus* – objevuje se jako hlavní proud multikulturalismu. Sdílí podobné hodnoty jako liberální multikulturalismus. Více se však zaměřuje na meziskupinové rozdíly než na podobnosti (stejnost). Podporuje u jedinců uvědomění si historie a tradic jejich skupiny. Předpokladem úspěšného soužití jsou znalosti týkající se odlišných skupin. Kurikulum je zaměřeno na studium řady rozdílných skupin. Snahou je vyhnout se tlaku majority směrem k minoritám. 4. *Levicově esencialistický multikulturalismus* – vychází z předpokladu, že rasa, třída a gender se skládají z neměnných základů (esenci). Zdůrazňuje autenticitu skupin. Romantizuje marginalizované skupiny, přičemž naslouchat je nutno výhradně jen zástupcům utlačovaných skupin. Jedná se o málo rozšířené paradigma bez většího vlivu na vzdělávání. 5. *Kritický multikulturalismus* – opírá se o Frankfurtskou školu kritické teorie. Vychází z kritického hodnocení vlivu moci

a dominance ve společnosti. Souvisí s kritickou pedagogikou, která se zaměřuje na porozumění tomu, jak funguje vzdělávací systém a školy samotné pod vlivem segmentace studentů podle příslušnosti k určité rasové, etnické, kulturní a genderové skupině. Odmítá předpoklad, že vzdělání umožňuje plynulou socioekonomickou mobilitu dělnických vrstev (*working-class*) a nebělošských studentů. Vychází z potřeby uplatňování sociální spravedlnosti. Identifikuje, v čem jsou příčiny vzrůstajících rasových, socioekonomických a genderových nerovností. Zaměřuje se na podporu autodeterminace (*self-determination*) a sebeřízení jedinců marginalizovaných skupin s cílem dosažení určitého stupně resistance vůči tlaku (nejčastěji ze strany majority). Zkoumá, jak privilegované vrstvy ovlivňují sociální a vzdělávací realitu (Steinberg, & Kincheloe, 2001). V současném vzdělávání je uplatnitelné paradigma pluralistického a kritického multikulturalismu. Pluralistický multikulturalismus je charakteristický spíše pro západoevropské země. Vychází se z předpokladu, že vzdělávání má produkovat znalosti jedinců o odlišných kulturních, etnických a jiných skupinách. Oproti tomu kritický multikulturalismus se uplatňuje zejména v USA a jeho hlavní vzdělávací doktrínou jsou rovné vzdělávací podmínky pro všechny skupiny bez ohledu na rasu, etnikum, socioekonomický status, náboženství a pohlaví. Předmětem zájmu je tedy už samotný vzdělávací kontext.

Diskuse o tom, jak multikulturalismus ovlivňuje vzdělávání, není ukončena, stále pokračuje. Race (2015) chápe multikulturalismus v souladu s kanadským pojetím (v roce 1971 byla v Kanadě jako v první zemi na světě vyhlášena politika multikulturalismu), a sice že multikulturalismus vyjadřuje nezpochybnitelnou víru v rovnost všech občanů státu. Občané státu si mohou zachovat svou skupinovou identitu a hrdost na svůj původ. Zjednodušeně se tento koncept opírá o uznání kulturní diverzity v kulturně pluralitní společnosti. Avšak ani v Kanadě se praktické otázky vzájemného soužití neřešily a nevyřešily snadno. Proto i hledání cesty týkající se vzdělávání v multikulturních společnostech je stále předmětem diskuse.

Vzdělávání v kulturně pluralitním prostředí musí stát na základech demokratické tradice, principech svobody, rovnosti, vzájemné tolerance a respektu (Lorenzová, 2007). Lorenzová tento postulát logicky zdůvodňuje, přičemž je zřejmé, že uvedené hodnoty nejsou idealistickým (tudíž nereálným) pohledem na svět, ale mají pevné filozofické ukotvení v evropské kultuře. Oporou může např. být Husserlovo chápání evropanství a obecného lidství. Z hlediska multikulturní společnosti jde o nahlédnutí společného, obecně lidského horizontu, který je představen jako nekonečný nárok na kritickou reflexi (Krámský, 2007).

Vzdělávání samo o sobě je vlastně monokulturní. Multikulturní je kontext, ve kterém probíhá, uskutečňuje se (Race, 2015).

1. 2 Multikulturní vzdělávání

Kulturní (i sociální) diverzita ve vzdělávání je spojena s tématy rovného přístupu všech skupin (etnických, kulturní i sociálních) ke vzdělávání a spravedlivého přístupu k těmto skupinám. Především v USA má podobu obecného spravedlivého pohledu na vzdělávání (srov. Gay, 2004; Grant, & Sleeter, 1996, 2011; Banks, & Banks, 2009). Takový vzdělávací koncept je v USA označován jako multikulturní. Multikulturní vzdělávání má tak zejména v USA širší význam směřující k rovnému vzdělávacímu přístupu. Podle Granta (2014) má být celé vzdělávání multikulturní. Myslí tím nutnost reflexe kulturní a sociální diverzity ve vzdělávání. V Evropě častěji narazíme na termín multikulturní vzdělávání v užším pojetí, jakožto vzdělávací program, projekt, teorie či vyučovací předmět. K podpoře multikulturního vzdělávání v širším pojetí je podle Bankse (2004) zapotřebí provést dostatečné změny týkající se kurikula školy, učebních materiálů, vyučovacích stylů a způsobů práce učitelů, změny postojů, vnímání a chování učitelů a vzdělávacích institucí a v neposlední řadě změnu norem a samotné kultury školy. O jak nesnadný a dlouhodobý jde proces, dokumentuje to, že snahy o změnu kurikula (např. to, aby se ve školách vyučovalo o historii a literatuře nebělošských obyvatel USA) sahají v USA až do sedmdesátých let 20. století.

O multikulturním vzdělávání v americkém širším pojetí tedy lze říci, že je to reakce na kulturní diverzitu ve školách spojená s emancipačními lidskoprávními hnutími aktivními od šedesátých let 20. století⁴. Multikulturní vzdělávání vzešlo z těchto protestních a emancipačních hnutí především proto, aby se odstranil rasismus ve vzdělávání. Aktivité zastánců multikulturního vzdělávání se soustředily především na transformaci školy a školského systému, který měl podporovat ve vzdělávání všechny žáky a studenty bez ohledu na rasu, etnikum a sociokulturní zázemí. Během řady let vzniklo velmi mnoho názorů, konceptů a pohledů reflektující kulturní diverzitu ve vzdělávání, proto dnes není možné identifikovat jednotný ideový proud multikulturního vzdělávání v USA (Sleeter, & Delgado Bernal, 2004). Jako jedna z prvních popsala pět možných přístupů k multikulturnímu vzdělávání Gibsnová v roce 1976. Tyto přístupy jsou dodnes platné. Na multikulturní

⁴ Blíže je tento vývoj popsán in Banks (2004).

vzdělávání je podle ní možné pohlížet a realizovat jej jako: 1. *Vzdělávání kulturně odlišných* – snahou je efektivně začlenit kulturní minority do majoritní kultury a společnosti. 2. *Vzdělávání o kulturních odlišnostech* – všichni studenti jsou vyučováni o odlišných skupinách s cílem dosáhnout lepšího mezikulturního porozumění. 3. *Vzdělávání ke kulturnímu pluralismu* – cílem je zachovat specifika odlišných kultur a zlepšit postavení minoritních kulturních skupin. 4. *Bikulturní vzdělávání* – cílem je připravit žáky a studenty na život ve společnosti tvořené dvěma dominantními kulturami. 5. *Multikulturní vzdělávání jako „normální lidská zkušenost“* – cílem je směřovat žáky a studenty k nekonfliktnímu životu ve společnosti tvořené mnoha kulturami (Gibson, 1976).

Rozlišovat je nutné mezi ideologií multikulturního vzdělávání a jeho teorií. Ideologie multikulturního vzdělávání je logicky normativního charakteru. Opírá se o uvědomovanou (přiznanou) existenci kulturního pluralismu a ideu rovných příležitostí. Teorie multikulturního vzdělávání je deskriptivního charakteru, přičemž popisuje aktuální stav vzdělávací politiky, kurikula, školního klimatu aj. (Sleeter, & Grant, 2007). Multikulturní vzdělávání jako koncept, idea, nebo filozofie je soubor názorů a tvrzení, která upozorňují na důležitost etnické a kulturní diverzity pro život jedince, jeho sociální zkušenost, identitu a vzdělávací příležitosti jedinců a skupin. Multikulturní vzdělávání je také spojeno s demokratizací škol a společnosti. V USA se někdy na multikulturní vzdělávání pohlíží také jako na reformní hnutí požadující revizi školství a školského systému. Odraz kulturní diverzity ve vzdělávání projevující se rozvojem multikulturního vzdělávání (v různých terminologických variantách) je však zřejmý i v dalších zemích zejm. v Kanadě, Velké Británii, Austrálii a v zemích Západní Evropy (Gay, 2004).

Hlavním cílem multikulturního vzdělávání, který je všeobecně akceptovaný většinou odborníků na tuto oblast, je reformovat školství tak, aby měli studenti odlišných ras, etnik a sociálního postavení rovné vzdělávací podmínky. V USA se ve značné míře akcentují také rovné vzdělávací podmínky pro muže a ženy tak, aby všichni žáci a studenti měli stejnou šanci na úspěšné vzdělávání. Od devadesátých let 20. století lze pozorovat vzrůstající zájem odborníků o to, jak rasa, sociální status a pohlaví ovlivňuje vzdělávání (Banks, 2004). Multikulturní vzdělávání není produkt, ale je to proces. Musí reagovat na nové sociokulturní podmínky a možnosti (Ladson-Billings, 2004).

Banks (2004) uvádí pět dimenzí multikulturního vzdělávání: 1. *Integrace obsahu* – souvisí s tím, jak učitelé dokážou využívat data a informace z různých kultur a příp. různých sociálních skupin k redefinici vzdělávacích obsahů. 2. *Konstrukce znalostí* – jde o proces,

ve kterém je způsob konstrukce znalostí ovlivněn kulturním zázemím jedince, specifickými sociálními a morální normami nebo předsudky. Učení žáka je ovlivněno mj. jeho rasovým, etnickým a sociálním statutem. 3. *Redukce předsudků* – v rámci této dimenze jde o poznání kulturních, sociálních a etnických předsudků žáků. Obsahuje také strategie k redukci těchto předsudků s cílem podpory rozvoje demokratických hodnot a postojů žáků. 4. *Spravedlivá pedagogika* – tato dimenze klade nároky na učitele. Očekává se, že učitel využívá techniky a metody, které podporují školní úspěšnost všech žáků bez ohledu na jejich pohlaví, etnicitu, národnost, kulturní a sociální zázemí. 5. *Posílení kultury školy* – jedná se o proces změny školního prostředí a klimatu školy, které podporují rovný přístup ke všem žákům bez rozdílu. K tomu je potřeba zejm. změna přístupu učitelů, ostatních zaměstnanců škol k žákům z minorit či nízkého sociálního statusu, odstranění nálepkování studentů podle vnějších sociálních a kulturních znaků aj. Banks si je vědom, že se jedná spíše o ideální schéma, které má řadu limitů v možnosti realizace v praxi.

V USA můžeme rozeznat dvě paradigmaty týkající se výzkumu v oblasti multikulturního vzdělávání. Jedná se o asimilacionistické a pluralistické paradigma. *Asimilacionistické* paradigma se hlásí a opírá o toleranci a akceptaci rozdílů mezi kulturními skupinami ve snaze podporovat existující sociální strukturu a mocenské vztahy. Výzkumy spadající do tohoto paradigmatu se při sběru dat a jejich analýze zaměřují na jednotlivé sociální konstrukty. Těmito konstrukty se myslí jednotlivé kategorie, které hrají významnou roli v multikulturním edukačním prostředí. Jsou jimi např. rasa, etnikum, národ nebo školní třída. *Pluralistické* paradigma je postaveno na idejích svobody, spravedlnosti, rovnosti a lidské důstojnosti. Snahou výzkumů v rámci pluralistického paradigmatu je porozumění studentům, vzdělávacímu kontextu a vzdělávací politice s cílem zlepšování celkového vzdělávacího procesu. Tyto výzkumy se nesoustředí pouze na jeden sociální konstrukt, tak jako v asimilacionistickém paradigmatu, ale zabývají se větším množstvím těchto kategorií tak, aby pohled na multikulturní edukační realitu byl co nejkompaktnější. Ve středu zájmů těchto výzkumů jsou vztahy mezi vzděláním a mocenským tlakem majority, přičemž snahou je hledání možností spravedlivého mocenského rozložení sil. Pluralistické paradigma je v současném diskursu multikulturní výchovy chápáno jako modernější a efektivnější. Asimilacionistické přístupy jsou podrobovány větší kritice než pluralistické (Grant, Elsbree, & Fondrie, 2004).

Ideově je v multikulturním vzdělávání zejména v USA, ale i v dalších západních zemích, spjato s kritickou pedagogikou, což je, jak jsme výše uvedli, spojeno s pojetím kritického

multikulturalismu. Kritická pedagogika, jejíž implikaci lze v multikulturním vzdělávání využít, vychází jednak z kritických teorií Frankfurtské školy a prací brazilského pedagoga Paula Freire. Kritická pedagogika stojí v opozici k tradiční škole mj. tím, že usiluje více o produkci znalostí samotných žáků než o transmisi znalostí od učitele k žákům (což je v případě kulturní a rasové disproporce mezi množstvím „bílých“ učitelů a „barevných“ žáků chápáno jako problém). Pro multikulturní vzdělávání má ale větší význam odkaz kritické pedagogiky v jejím zaměření na utlačované a marginalizované skupiny. Implikace kritické pedagogiky do multikulturního vzdělávání má ovšem své limity. Patří k nim zejména její teoretický (ideologický) charakter, není tudíž příliš jasné, jak mají být teoretické koncepty aplikovány v každodenní praxi. Dalším limitem je to, že v kritické pedagogice se nevěnuje mnoho pozornosti učitelům, přičemž učitel by měl být v multikulturním vzdělávání jedním z důležitých nositelů změny (Sleeter, & Delgado Bernal, 2004). Multikulturní vzdělávání se svým důrazem na individualitu a potřeby jedince ve vzdělávacím procesu se vymezuje vůči neoliberalistickému paradigmatu ve vzdělávání zaměřeném na univerzální výchovu a vzdělávání pracovních sil pro komerční sféru (Grant, & Brueck, 2011).

Existence kulturní diverzity ve vzdělávání nás nutí nezaměřovat se jen na školní úspěšnost zjišťovanou obvykle testováním, ale především na přípravu žáků k tomu, aby se stali občany, kteří chápou význam principů sociální spravedlnosti. Proto je nutné zaměřovat se nejen na kognitivní vzdělávací cíle, ale také na vzdělávací cíle afektivní týkající se rozvoje morálky, pomoci, aktivního přístupu k občanskému soužití, reflexi vlastního chování apod. *„Největší světové problémy totiž nepramení z toho, že by lidé neuměli číst a psát, ale z toho, že lidé různých kultur, etnik a náboženství spolu nedokážou žít a řešit světové problémy společně“* (Banks, 2005, s. 5). Zdůraznění společných hodnot různých kulturních, národnostních a etnických skupin ve vzdělávání je podstatnější a efektivnější než upozorňování na rozdíly, konflikty a soutěživost (Räsänen, 1999).

2. Kompetence ve vzdělávání

Vědecký a technický pokrok, který nastal zejména v odvětví komunikací, podpořil mezinárodní integraci a spolupráci, ale zároveň zintenzivnil mezinárodní konkurenci. Aby evropské země dokázaly rychle reagovat na nároky, jež na ně toto nové uspořádání světa klade, a zároveň si zajistily a zlepšily svůj sociální a ekonomický standard, začaly prosazovat myšlenku, že znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu. Intenzivnější vytváření, distribuce a uplatňování všech forem znalostí pomáhají dosáhnout ekonomické a kulturní prosperity. Znalosti jsou rovněž hnací silou osobního a profesního rozvoje. Pokud si lidé osvojují vědomosti a dovednosti a přetvářejí je ve způsobilosti, kterých mohou účelně využít, nejenže tím stimulují ekonomický a technický pokrok, ale jejich činnost jim přináší i značné osobní uspokojení a blahobyt (Kol. autorů, 2002). Toto stojí na počátku politické argumentace vzniku kompetence jako konceptu stimulace ekonomického a technického pokroku, který má údajně přinášet značné osobní uspokojení a blahobyt. Vychází se z postulátu, že znalosti, vědomosti a dovednosti (aniž by došlo k definování těchto pojmů a tím k jasné jejich diferenciaci) jsou zárukou ekonomické, kulturní i osobní prosperity. Kompetence je tedy zpočátku chápána více jako ekonomicko společenská kategorie než kategorie pedagogická, jak ji vnímáme dnes. Dalším argumentem pro přijetí konceptu kompetencí byla v Evropě na začátku 21. století nutnost vyrovnávání se s rozšiřováním EU, stárnutím populace, rostoucí migrací, stále složitějšími profesními drahami jednotlivců, soustavně vysokou mírou nezaměstnanosti a s ní souvisejícím rizikem sociálního vylučování. Bylo nutné se začít zevrubněji zabývat těmi klíčovými kompetencemi, které budou dospělí lidé v budoucnu pravděpodobně potřebovat (Kol. autorů, 2002).

2.1 *Filozoficko politický rámec (vzdělávací politika)*

Vzdělávání se působením politicko ekonomickému tlaku podrobuje společenské poptávce. Učitel má vychovávat k těm kompetencím, které jsou v rámci požadavku společenského systému třeba. Tím se role učitele redukuje pouze na zprostředkování informací a způsobů, jak je technicky zpracovávat. Vzdělávání má vést k zajištění schopných hráčů, kteří budou schopni obstát v těch pragmatických rolích, které jsou pragmaticky

orientovaným institucím zapotřebí. To však zároveň znamená konec výchovy „elit“, tj. osobností, které by byly schopny emancipovat konzumní společnost (Krámský, 2006). Rizikem je unifikace nevzdělanosti. Jednota a konsenzuální politický přístup ke konceptu kompetence implikovaného do vzdělávání je jen zdánlivá. Od počátku lze identifikovat kritický postoj ke kompetencím ve vzdělávání, který souvisí s kritikou neoliberálních vlivů na chápání vzdělávání. Škola, jejíž těžiště kdysi leželo zejména v široce pojaté přípravě občana na společenský, kulturní a politický život, je současnými reformami (pod tíhou neoliberalismu) směřována k přípravě dětí na budoucí (velmi nestabilní) povolání. Vzniká zde zcela nový rozpor: vzdělávání pro flexibilitu, tzn. orientované jen na užitečné informace (a ovšem na „práci s nimi“, nikoli na „neužitečné“ a zdlouhavé porozumění jejich hloubce), není v souladu s předpokladem dříve zřejmé stability kultury a jejích hodnot, tzn. kultury, do níž dítě uvádíme. Hlavním předmětem neoliberální kritiky školního vzdělávání, včetně základního, je jeho údajná neefektivnost, nedostatečná rozmanitost a uzavřenost, tj. nepřizpůsobenost požadavkům života a světa práce. Škola však nemá nějaký anachronicky motivovaný odpor vůči rozmanitosti a impulzům z vnějšího světa. Její snahu uchovat autonomii školní kultury můžeme vykládat také jako odmítání sdílet hlavní nečnosti liberálně tržního prostředí: podléhat obsesi aktuálnosti a přikládat neúměrnou váhu pomíjivému (s neochotou rozlišit trvalé od pomíjivého), příliš ctít kult vnějšího efektu (spektakulárnosti) a rezignovat na předávání poznatků a dovedností ve prospěch tzv. kompetencí. Rysem neoliberální ofenzivy je tedy tlak na opuštění důrazu na osvojování konkrétních poznatků ve prospěch utváření kompetencí, učiva ve prospěch rámců, školně specifického obsahu ve prospěch každodennosti a praktické využitelnosti (Štech, 2007). Ani jeden z pojmů neoliberálního diskurzu ve vzdělávání, kterými jsou znalostní společnost, klíčové kompetence a celoživotní učení, není produktem pedagogického myšlení, ale jsou vygenerované politickými diskusemi a mají tedy politický původ. Ekonomická soutěž mezi EU a USA vedla v rámci EU ke zformulování unijních vzdělávacích strategií podporujících konkurenceschopnost a udržitelný (ale stálý) ekonomický růst. Do centra pozornosti jakožto ústředního motivu vzdělávacích politik se dostává koncept klíčových kompetencí (Pupala, & Kaščák, 2009). Model založený na kompetencích jako cílech vzdělávání nahrazuje model kvalifikační. V kvalifikačním modelu společnost prostřednictvím státu garantuje, že nositel vysvědčení zvládl soubor dobře kontrolovatelných poznatků, dovedností a postojů. A to právě jen školních, tj. takových, za které škola a učitelé mohou opravdu nést odpovědnost.

Kvalifikace je tak především sociální kategorií, s níž se pojí soubor garancí a práv (Štech, 2007).

Navzdory kritice kompetenčního konceptu ve vzdělávání a mnohdy s nevolí samotných vzdělavatelů byly kompetence, dnes se zdá, že již pevně, implementovány do (nejen) českého vzdělávacího systému. Pedagogika se musí od počátku vyrovnávat s tím, že koncept kompetencí nepřichází „zdola“ jako produkt pedagogického myšlení a bádání (založený na teoretických a empirických závěrech vzešlých z odborné, tj. vědecké diskuse), ale je uměle (v podstatě násilně) implementován do vzdělávání „shora“ politickou reprezentací (srov. Pupala, & Kašćák, 2009). Přesto se kompetence stala ústředním pojmem empirických studií zabývajících se produktivitou vzdělávacího systému. Kompetence se staly nejdříve v dalším a profesním vzdělávání, později také ve všeobecném školním a vysokoškolském vzdělávání, ústředním konceptem pro charakterizování cílových nastavení vzdělávání (Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010).

Slovo kompetence pochází z latinského slovesa *competere* a znamená stačit, tedy být vhodný, příslušný. Používá se i v mnohých jiných jazycích, např. v angličtině znamená obratnost, šikovnost, zdatnost. Rozumí se tím obvykle uzpůsobilost či obratnost k nějaké činnosti, vztahům, rozhodnutím, spravedlivým soudům, ale jde též o zaujímání morálních postojů. Z hlediska pedagogické praxe je třeba učinit žáky kompetentními kultivovat svou osobnost, být např. kompetentní v jazycích, v užívání informačních technologií apod. Skutečná kompetence je tak spojena s naléhavostí činit, co je třeba. Jestliže pravou kompetenci definuje taková naléhavost, která je ve své podstatě spojena s vědomím vlastní neschopnosti, je v silném slova smyslu uvědomovanou nekompetentností (Krámský, 2006).

Pro Štecha jsou kompetence „*naprosto mlhavý pojem*“ (2007, s. 332). Mnohé velmi obecné definice jsou toho dokladem. Řada odborníků v oblasti sociologie, pedagogiky, filosofie, psychologie a ekonomie se pokoušela definovat pojem kompetence. Romainville (1996 in Kol. autorů, 2002) připomíná, že francouzský termín *compétence* se původně používal v kontextu odborné přípravy a označoval schopnost (způsobilost) vykonat určitý úkol. Později pronikl do sféry všeobecného vzdělávání, v níž často značí určitou „schopnost“ či „potenciál“ účinně jednat v daném kontextu. Důraz už není kladen na poznatek jako takový, ale na jeho využití. Pro Perrenouda (1997 in Kol. autorů, 2002) vytváření kompetencí znamená umožnit jedincům, aby mobilizovali, uplatňovali a zapojovali osvojené poznatky ve složitých, rozmanitých a nepředvídatelných situacích. Navrhuje potom tuto definici kompetence: „*schopnost účinně jednat v určitém typu situaci, schopnost založená*

na znalostech, která se však neomezuje jen na ně“ (Perrenoud, 1997 in Kol. autorů, 2002, s. 12). Jedná se o definici velmi širokou, až bezbřehou. Stále velmi širokou, ale přece jen již uchopitelnější definici nalzáme u Coolahana (1996 in Kol. autorů, 2002, s. 13), který navrhl, aby se na způsobilost a kompetence pohlíželo jako na obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozičních, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání.

Jasno do problematiky nevnesl ani pojem klíčové kompetence. Tvůrci vzdělávací politiky EU vidí v nestejně míře osvojování si klíčových kompetencí hlavní příčinu sociálního předělu a nerovností v příjmech, které vedou k jejich odsouvání na okraj společnosti – marginalizaci – a v konečném důsledku k sociálnímu vylučování. Jestliže evropské země chtějí plně rozvinout potenciál svých lidských zdrojů, nemohou si dovolit, aby se jejich obyvatelstvo rozdělilo na ty, kteří jsou dobře vybaveni kompetencemi, a ty, kterým se jich nedostává. Z toho plyne, že je nutné sladit aspekt soutěživosti ve společnosti, jež klade důraz na vynikající kvalitu, výkonnost, rozmanitost a možnosti výběru, a aspekt spolupráce, který prosazuje sociální spravedlnost a rovnost příležitostí, solidaritu a toleranci. Tyto dva protichůdné požadavky se také odrážejí v některých lidských vlastnostech, které se pokládají za klíčové kompetence a jejichž rozvíjení se podporuje. Patří k nim například samostatnost, ochota riskovat, iniciativnost a podnikavost na jedné straně, a týmová práce, ohleduplnost, solidarita, vedení dialogu a aktivní občanský přístup na straně druhé (Kol. autorů, 2002). Jak vidíme, ke klíčovým kompetencím jsou zde řazeny „některé lidské vlastnosti“. Samotné ztotožnění některých lidských vlastností s pojmem klíčová kompetence je diskutabilní. Klíčová kompetence tak nevyjadřuje komplex znalostí, dovedností a vědomostí, jak je výše uvedeno, ale je vyjádřením základní jednotky lidské prosperity. Snahou EU byl přechod od znalostí, jakožto produktu encyklopedicko akademického přístupu k jejich osvojování, ke kompetencím. Ve vztahu znalost – kompetence představují znalosti určitou sumu (informací a poznatků) a kompetence algoritmus k získávání informací a poznatků, který je navíc jedinec schopen měnit podle vnějších podmínek. Podle tvůrců vzdělávacích dokumentů EU se v současném světě stále rychleji vytváří, šíří a zpřístupňuje suma faktických údajů. V takovém případě je stále méně zapotřebí tyto poznatky memorovat. Lidé spíše potřebují vhodné nástroje, které by jim umožnily vybírat, zpracovávat a aplikovat poznatky nutné k tomu, aby se vypořádali s měnícími se modely a vzorci v oblasti zaměstnání, volnočasových aktivit a rodinného života. To také vysvětluje sílící tendenci zaměřit se ve vzdělávání spíše na rozvíjení kompetencí než na pouhé předávání faktů ve výuce (Kol. autorů, 2002). Tato

filozofie souvisí s neoliberalním konceptem, jehož kritiku jsme uvedli výše, představuje však ideový argument pro tvorbu konceptu klíčových kompetencí, proto jej zde uvádíme.

Definice pojmu klíčové kompetence jsou nejednoznačné, přesto se v nich dají vystopovat určité představy o cílech vzdělávání, které mají tyto znaky: odmítají poznatky bez pragmatického korelátu, oslabují význam faktického poznání jako takového, upřednostňují univerzální adaptační schopnosti především pro flexibilní trh práce, akcentují formování formálnějších psychologických schopností, opouštějí akademickou dimenzi vzdělávání ve prospěch vztahu k tzv. praktickému životu. Klíčová kompetence v sobě obvykle integruje vědomosti, dovednosti a postoje. Cíle a obsahy vzdělávání jsou často zaměřeny na informační technologie, cizí jazyky, technologickou kulturu a podnikatelské dovednosti. Koncept klíčových kompetencí je prostředkem k uplatnitelnosti na trhu práce (Pupala, & Kaščák, 2009). Je však otázkou, zda je uplatnitelnost na trhu práce jediným či pravým cílem. Zda není cílem to, jak uvádí Štech, (2007), aby firmy a podniky měly dostatek dobře vyškolených pracovníků, do jejichž odborného a dalšího vzdělávání už nemusí tolik investovat. Podle tohoto pojetí směřují klíčové kompetence k (podnikatelskému) utilitarismu na úkor humanisticko kultivačního pojetí vzdělávání.

Pojem klíčové kompetence se začal široce používat v souvislosti s analýzami obsahu školního vzdělávání evropských školských systémů. Snahou je orientovat školskou politiku jednotlivých zemí k takovým kompetencím, které by uznávaly všechny země EU a které by si měli osvojit všichni jejich občané (Skalková, 2007). Vzdělávací politika EU mezi klíčové kompetence řadí: čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost, všeobecné dovednosti, osobní kompetence, sociální kompetence, informační a technologické kompetence, cizojazyčné kompetence, přírodovědné a technické kompetence (Kol. autorů, 2002, s. 14).

2. 2 Kurikulární rámec

Průcha (2005) popisuje obtíže při zavádění pojmu kompetence do českých kurikulárních dokumentů, zejm. při vzniku Rámcových vzdělávacích programů. V době zavádění tohoto pojmu do kurikulárních dokumentů byla patrná usilovná snaha zefektivnit školní vzdělávání tím, že se kurikulární dokumenty, aktivity učitelů aj. budou zaměřovat na cíl vytváření kompetencí žáků v určitých úrovních vzdělávání. Ovšem dělo se tak v době, kdy bylo

didaktické rozpracování kompetencí z hlediska teoretického a výzkumného v samých začátcích.

S novou koncepcí vzdělávání pracující s pojmem kompetence jako nástrojem deencyklopedizace a deakademizace základního vzdělávání počítá i základní český kurikulární dokument tzv. Bílá kniha (Kol. autorů, 2001). Rozvoj klíčových kompetencí žáků měla umožnit změna charakteru výuky na všech stupních škol tak, aby byly využívány a šířeny nové aktivní výukové strategie, zejména projektová výuka a různé formy mezipředmětové integrace.⁵ Další významný dokument *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015 – 2020* (2015) uvádí termín kompetence ve spojitosti: 1. se vzděláváním pro udržitelný rozvoj, které se má zaměřovat mj. na rozvoj kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) pro demokratické a svobodné rozhodování ve vlastním i veřejném zájmu v souladu s právem a s principy udržitelného rozvoje; 2. s odborným růstem pedagogů, resp. se zvyšováním jejich kompetencí, které mají vést k lepším vzdělávacím výsledkům žáků. Kritika přílišné encyklopedičnosti vzdělávání 20. století byl jedním ze zásadních argumentů pro implementaci kompetenčního přístupu ve vzdělávání (srov. Skalková, 2007), avšak tato údajná encyklopedičnost či akademičnost byla nahrazena konceptem vzbuzujícím, především v začátcích, spíše rozpaky.

Rámcové vzdělávací programy, resp. národní kurikula, rámcová kurikula v různých zemích sice uplatňují pojem kompetence nebo klíčové kompetence, ale dané pojmy nejsou teoreticky dostatečně ujasněny a rozpracovány. Pro didaktickou teorii a výzkum (jak v České republice, tak v zahraničí) tudíž vyvstává naléhavý úkol, a sice vyřešit, zda je efektivní zavádět k vymezeným kompetencím žáků také standardy výkonu, jimiž lze hodnotit úroveň dosažení příslušných kompetencí (Průcha, 2005).

2. 3 Pedagogická transformace kompetenčního přístupu ke vzdělávání

Kompetenční přístup ke vzdělávání se dostal ke slovu dříve, než jej začala prosazovat vzdělávací politika EU. V 70. letech 20. století se zejména v USA začalo ve vzdělávání prosazovat hnutí označované jako Competency-Based Education (CBE), tedy vzdělávání založené na kompetencích. Toto hnutí, které zasáhlo všechny oblasti a obory vzdělávání,

⁵ Na vágnost pojetí kompetencí ve vzdělávání upozorňuje Analýza naplnění cílů Bílé knihy z roku 2009 (Kol. autorů, 2009).

prosazuje definování vzdělávacích cílů ve smyslu kompetencí jako souboru znalostí, dovedností a jednání, kterými by měl žák disponovat na konci vzdělávacího procesu (Janík, Knecht, Najvar a kol., 2010).

Abychom mohli implementovat obecný, jak jsme výše uvedli často vágní, koncept kompetencí do pedagogické (didaktické) teorie a každodenní praxe, je nutné provést jeho pedagogickou transformaci. Znamená to nutnost zpřesňování jak samotné definice, tak vztahů kompetencí, cílů, vzdělávacích obsahů a učebních úloh. V širokém pojetí je kompetence obecná schopnost založená na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích osvojených během vzdělávání (Skalková, 2007). Klíčové kompetence, představující metakoncept, představují jakýsi balíček, se kterým je absolvent vyslán do světa. Tento balíček obsahuje nástroje k úspěšnému životu mimo školu. Množství a kvalita těchto nástrojů pak závisí na tom, jak se kdo „dobře učil“.

Do oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky byl pojem kompetence uveden jako určitý protipól vůči generalizovaným kontextově nezávislým kognitivním výkonovým konstruktům, které jsou typické pro výzkum a diagnostiku inteligence. Klíčovou charakteristikou pojmu kompetence v oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky je prvotní silnější vztah ke skutečnému životu – vyjádřený např. souhrnem požadavků profesních kontextů. Zatímco ve výzkumu inteligence jsou zkoumány kognitivní výkonové konstrukty, které lze zobecnit v širokém spektru situací, kompetenční konstrukty se vztahují ke specifické oblasti požadavků. Otázka „kompetentní k čemu?“ je nezbytnou součástí každé definice pojmu kompetence (Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010).

V pedagogickém kontextu pojem kompetence přináší některé další významné progresivní podněty. Především v nových souvislostech aktualizuje důraz na formativní význam vzdělávání. Opakovaně se zdůrazňuje, že rozvíjení kompetencí se klade proti pamětnímu osvojování množství poznatků v jednotlivých předmětech, že nejde o předávání faktů ve výuce, ale o aktivní utváření určitých dovedností, postojů a vlastností (Skalková, 2007). O kompetencích je možné hovořit jako o jedné z hlavních cílových kategoriích školního vzdělávání. Užití pojmu kompetence v souvislosti se vzděláváním je vhodné z toho důvodu, že v sobě vedle znalostí, dovedností a postojů zahrnuje také schopnost jejich aplikace při řešení (problémových) úloh v kontextu každodenního života. Klíčovou charakteristikou pojmu kompetence je tedy silnější vztah ke skutečnému životu (Janík, Janko, Knecht, Kubiátko, Najvar, Pavlas, Slavík, Solnička, & Vlčková, 2010). Aplikační charakter kompetence není vždy dostatečně akcentován. Přičemž právě tento její rozměr jí dává jinou

(vyšší) kvalitu. V centru pozornosti tak nestojí osvojení si znalostí, dovedností a schopností, ale schopnost jejich užívání v praxi (v životě, škole, práci). Osvojit neznamená použít. Maňák (2006, s. 99) k tomuto uvádí, že „*důraz na kompetence orientuje žáka na řešení problémů, před které ho staví život.*“ Zdá se, že pedagogická teorie transformovala („pedagogizovala“) pojem kompetence, jak nejlépe dovedla, a sice do snahy o rozvoj osobnosti žáka. Skalková (2007, s. 15) „pedagogizaci“ kompetencí shrnuje takto: „*Je nepochybně přínosné, že se prostřednictvím pojmu kompetence akcentuje rozvíjející charakter vzdělávání, rozvíjení dovedností a činností žáků, jejich vlastní aktivita při řešení problémů.*“ Neznamená to ale, že by tím byl vyřešen vztah kompetencí, cílů a vyučovacích obsahů.

Kompetence je komplexní dispozice ke zvládnutí odpovídajících typů situací. Úspěšné zvládnutí situací se zakládá na vystižení klíčových problémů a jejich řešení. Řešení se pak opírá o schémata, v nichž jsou integrovány znalosti deklarativní, procedurální a kontextuální, přičemž každý z těchto druhů znalostí naplňuje specifickou funkci. Vedle toho se jako nezbytná jeví disponovanost dovednostmi, které jsou využívány při realizaci dílčích úkonů v rámci řešení problémů. Volní, resp. motivační komponenty sehrávají významnou roli v souvislosti s odhodláním situaci vůbec řešit. Schopnost transferu, založená na rozpoznání strukturálních podobností mezi situacemi řešenými dříve a situacemi řešenými aktuálně, je další nutnou podmínkou k úspěšnému zvládnutí situací (Janík, Janko, Knecht, Kubiátko, Najvar, Pavlas, Slavík, Solnička, & Vlčková, 2010). Jednou z hlavních charakteristik kompetence je tedy předpoklad transferu (to, zda žák umí přenášet poznatky, dovednosti apod. mezi různými typy situací). Tento transfer neznamená transfer mezioborový, což by bylo v rozporu s pojetím kompetence jako kontextově vázané (viz Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010), ale transfer intersituační, tzn. aplikovatelnost kompetence na více situací.

Základní charakteristikou kompetence ve vzdělávání je, že je kontextově podmíněná. Weinert (1999, 2001a in Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2010) definuje kompetence jako kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice. Tyto dispozice lze charakterizovat také jako znalosti, dovednosti či rutiny (návyky). Vedle kontextové specifčnosti je přijato ještě jedno omezení pojmu kompetence, a to na kognitivní výkonové dispozice, přičemž motivační nebo afektivní předpoklady úspěšného jednání tímto zůstávají stranou pozornosti. Pokud pohlížíme na pojem kompetence jako na výstup z učení (*learning outcome*), pak je určitě akcentace její kognitivně výkonové stránky na místě. Klieme, Maag-Merki & Hartig (2010) nejsou sice pro upozadění motivační a afektivní stránky jednání jedince

v konceptu kompetence, navrhují však její zkoumání a hodnocení odděleně od kognitivní oblasti. Protože však výstupy z učení nejsou jen kognitivního charakteru, ale i afektivního a motivačního, je žádoucí do teoretických i empirických kompetenčních konceptů, zkoumání i hodnocení zahrnovat také motivační a afektivní oblast. Pokud jde o multikulturní kompetence, tak je tento požadavek v podstatě nezbytný.

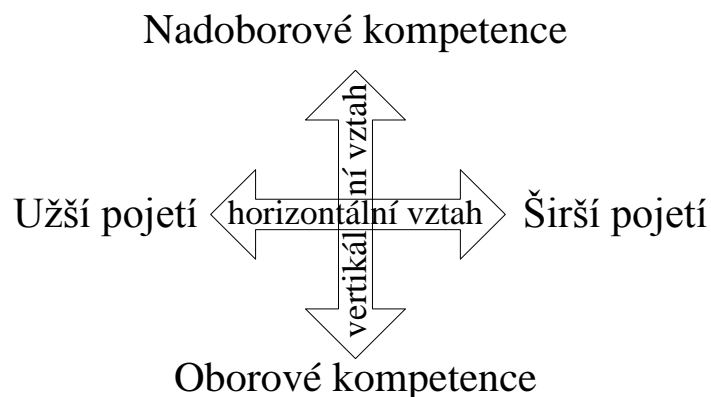
Kontext relevantní pro definování kompetenčního konstruktů ve vzdělávání musí být na jednu stranu dostatečně konkrétní, na druhou stranu však nemůže být příliš úzký. Jinak by se mohlo stát, že jako kompetence budou neoprávněně označeny jednoduché věcné znalosti či izolované dovednosti. Jako vhodné kritérium, na jehož základě by bylo možné redukovat libovůli při definování kontextů a kompetencí, se jeví vazba na řadu dostatečně podobných reálných situací, v nichž musí být zvládnuty určité podobné požadavky. „Reálné“ přitom může být pragmaticky přeloženo jako „mimo vzdělávací proces“. Tak může být např. „cizojazyčná kompetence“ definována jako schopnost úspěšně komunikovat ústní a písemnou formou v daném jazyce. Situací, které jsou zahrnuty do tohoto vymezení, je velmi mnoho, přesto je lze všechny popsat na základě obdobných požadavků, které jsou jim společné. Slovní zásoba, znalost gramatických pravidel, ovládnutí pravidel výslovnosti – to by byly předpoklady, které lze zahrnout do definice „cizojazyčné kompetence“. Uvedený příklad také ilustruje, že pomocí konstruktů kompetence lze rozlišovat mezi věděním (např. o gramatických pravidlech) a jeho aplikací (např. v komunikativní situaci) (Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2010).

Vázanost na kontext nám umožňuje vertikální a horizontální chápání kompetencí ve vzdělávání. Vertikální pojetí naznačuje vztah oborových a nadoborových kompetencí. Oborové kompetence jsou spjaty s konkrétní vzdělávací oblastí nebo tématem a ve školním vzdělávání jsou nezdědkou reprezentovány vyučovacími předměty. Nadoborové kompetence představují jakousi meta kompetenční variantu a jejich asi nejtypičtějším reprezentantem jsou klíčové kompetence, o jejichž pojetí se zmiňujeme výše. Kontextově vázané kompetence ve vzdělávání nevzbuzují takové polemiky jako kompetence klíčové. Kompetence vázané na kontext se většinou vztahují k nějakému oboru či oblasti vzdělávání a jejich smysl, vymezení a proces osvojování je poměrně zřetelný. Osvojení si klíčových (nadoborových) kompetencí je v současné vzdělávací politice EU pokládáno za cestu k sociálně spravedlivé společnosti, ve které se díky klíčovým kompetencím jedinec dokáže uplatnit na trhu práce⁶.

⁶ Vychází se z postulátu, že osvojení si klíčových kompetencí je pro úspěšný život jedince ve společnosti nezbytné. Ten, kdo si tyto kompetence neosvojí (kde je minimální hranice „osvojení“, není jasné), neuplatní

Horizontální pohled na kompetence umožňuje jejich širší a užší pojetí. Indikátorem takového pojetí je struktura kompetence, resp. modelu kompetence. Vícesložkové modely, jak uvedeme dále, jsou multidimenzionální a představují širší pojetí zahrnující např. soubor znalostí, dovedností, postojů apod. Jednosložkové kompetence (modely) nelze vnitřně takto dělit. Faktorová analýza těchto modelů ukazuje jako nejvhodnější jednofaktorové řešení. Také kompetence redukována na „pouhou“ schopnost efektivně jednat v určitých situacích (srov. Perrenoud, 1997 in Kol. autorů, 2002) je vyjádřením jejího užšího pojetí. V tomto užším pojetí vystupuje kompetence jako monodimenzionální konstrukt.

Obrázek 1 Vertikální a horizontální pojetí kompetencí ve vzdělávání



Kompetence ve vzdělávání má tři základní charakteristiky: 1. Je vázána především na kognitivní dispozice. Převažuje tak zkoumání, popis a hodnocení poznávacích procesů spjatých s učením nad postojovými, motivačními a behaviorálními výsledky. 2. Je vázána na určitý kontext. Liší se podle zaměření (kompetence k něčemu), není univerzální. Podmínka univerzality je prosazována v případě klíčových kompetencí, které jsou definovány jako široký komplex znalostí, dovedností a schopností, které mají jedinci umožnit individuální a sociální prosperitu. 3. Je osvojována v procesu učení se. Kompetence je naučená. Předpokládá se zde dominantní vliv formálního vzdělávání.

se na trhu práce a zřejmě nepovede kvalitní život. Takový jedinec pro společnost představuje sociální riziko. Klíčové kompetence tak podle jejich kritiků představují legitimizaci tlaku na socializaci jedince v současném evropském vzdělávacím diskurzu. Kriticky hodnotí klíčové kompetence jako umělý produkt vzdělávání politiky např. Štech, 2007, 2009; Pupala, & Kaščák, 2009. Kritika klíčových kompetencí ze strany pedagogů je patrná ve výzkumech (srov. Janík, Janko, Knecht, Kubiátko, Najvar, Pavlas, Slavík, Solnička, & Vlčková, 2010).

Zásadní zůstává to, jak hodnotit dosažení (osvojení si) kompetencí u žáků. To je nevyřešená záležitost, protože dosavadní způsoby měření vzdělávacích výsledků jsou schopny postihnout vědomosti, dovednosti a případně postoje žáků, ale nikoliv reálné kompetence. Kromě toho zůstává nejasnou řada otázek s tím souvisejících: Jak se znalost transformuje na kompetenci? Jaký je vztah mezi obecnými kompetencemi a dílčími kompetencemi vztahujícími se k předmětům? Mají být stanovené kompetence osvojeny všemi žáky nebo jen většinou žáků? V kterém věku žáků mají být příslušné kompetence osvojeny? (Průcha, 2005). Od roku 2005, kdy byla publikována studie, ve které Průcha pokládá výše uvedené otázky, uplynula celá jedna dekáda a většina těchto otázek zůstává nezodpovězena. Posun jsme zaznamenali především v oblasti hodnocení (měření) oborových kompetencí (v případě multikulturní kompetence srov. Hladík, 2011, 2014a; Kostková, 2012; Zerzová, 2012.)

2. 4 Kompetenční modely ve vzdělávání – obecné východisko

Modelům a modelování (tzn. tvorbě modelů) se budeme dále podrobněji věnovat v souvislosti s modely multikulturní kompetence. Na tomto místě zmíníme zatím jen obecný pohled na kompetenční modely ve vzdělávání tak, jak je definují E. Klieme, K. Maag-Merki, & J. Hartig (2010).

Kompetenční model představuje rámec pro cíle i obsah vzdělávání. Jde o jedno nebo více dimenzionální vzdělávací konstrukt, který si jedinec osvojuje v procesu učení. Představuje souhrn znalostí, dovedností, schopností a jednání, které tvoří funkční systém. Podle úrovně osvojení si celku či částí modelu reprezentovaných souborem znalostí, dovedností, schopností a jednání je možné měřit efektivitu vzdělávacího procesu.

E. Klieme, K. Maag-Merki, & J. Hartig (2010) rozlišují dva typy modelů: *úrovňové* kompetenční modely a *strukturální* kompetenční modely. Oba typy modelování se vztahují k různým aspektům kompetenčních konstruktů, které se vzájemně nevyklučují, v ideálním případě se mohou doplňovat. Úrovňové kompetenční modely se vztahují k otázce, co různí jedinci dokážou, tzn. jaké specifické požadavky dokážou zvládnout. Tyto kompetenční modely jsou užitečné především při měření výsledků vzdělávacích procesů za účelem evaluace (výstupů), ale také při koncipování výzkumů zaměřených na modely vývoje kompetencí. Při měření kompetencí jsou typicky získávány kvantitativní testové hodnoty. Zatímco v psychologické diagnostice dominují interpretace kvantitativních testových hodnot

orientované na normy (např. normy IQ), ve výzkumu vzdělávání toto již často není shledáváno jako dostatečné. Vedle porovnávání výkonových hodnot s referenční populací či porovnávání subpopulací (např. porovnání zemí ve studii PISA) je zajímavější zjišťovat, jakými specifickými kompetencemi žáci disponují, popř. jaké oborově vázané výkonové požadavky zvládnou. Kontinuální škála je rozčleněna do úseků označovaných jako kompetenční úrovně nebo kompetenční stupně. Pro tyto kompetenční úrovně či stupně se poté zavede kritériálně orientovaný popis zkoumané kompetence. Úrovněvé kompetenční modely zahrnují definice úseků škály a jejich obsahový popis. Většinou je vytvořena společná škála, na níž je znázorňována jak kompetence osob, tak obtížnost úloh. Na základě toho lze podávat nejen výpovědi o jedincích s různou úrovní kompetencí, ale také výpovědi o tom, jaké úlohy zvládnou a jaké nikoliv. Interpretace testových hodnot orientovaná na kritéria, která je možná díky definování úrovní kompetencí, je zajímavá zejména pro výzkumy, v nichž má být měřen výstup vzdělávacích procesů. Vazba měřených kompetencí na specifické požadavky umožňuje realizovat porovnání mezi empiricky pozorovanými úrovněmi výkonu a úrovní, jež má být dosažena jako výsledek vzdělávacích procesů – ta je např. formulována v podobě standardů vzdělávání (Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2010).

Úrovněvé modely slouží k ověření efektivity vzdělávacího procesu. Ukazují, nakolik si žáci osvojili danou kompetenci jako celek i její jednotlivé části. Je to komplexnější varianta didaktického testu, která ověřuje nejen znalosti, ale další části dané kompetence (např. dovednosti, postoje, schopnosti aj.). Jde o jednodimenzionální pohled na kompetenci související především s kontrolou výsledků učení.

Strukturální kompetenční modely se naproti tomu vztahují spíše k otázce, jak vzájemně souvisí zvládnání různých požadavků a prostřednictvím jakých dimenzí a kolika dimenzí lze adekvátně popsat interindividuální rozdíly v kompetencích. Strukturální kompetenční modely jsou zajímavé zvláště při řešení výzkumných otázek, které se zabývají diferenciací diagnostikou dílčích kompetencí. Cílem těchto modelů může být odhalení vazeb mezi kompetencemi v různých oblastech. Jestliže např. v různých oblastech velmi vysoce korelují interindividuální odlišnosti, nabízí se otázka, zda při sběru a vyhodnocování dat není ekonomicky výhodnější tyto míry sloučit a pracovat s nimi jako s jednou společnou škálou. Jako separátní míry výkonu by se potom mělo pracovat pouze s takovými měřeními, která jsou dostatečně navzájem nezávislá s ohledem na své korelace. Při rozhodování se pro určitý strukturální model, tzn. při otázce, do jaké míry diferencovaně mají být nahlíženy specifické kompetence, se musí zvažovat také ekonomické a teoretické aspekty. Strukturální

kompetenční modely se mohou vztahovat také k vnitřní struktuře, tzn. k dílčím kompetencím a jejich vztahům. V tomto případě může být příslušný kompetenční konstrukt modelován diferencovaně s ohledem na více dílčích kompetencí, které tvoří její základ – např. specifické dovednosti nebo specifické znalosti (Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2010).

Strukturální kompetenční modely je tedy možno vidět ve dvou úrovních: 1. Jako konstrukt obsahující relativně samostatné kompetence, mezi kterými je vztah (korelace) a má smysl na ně nahlížet jako na systém. Jednalo by se nejspíš o nadoborové kompetence. 2. Jako konstrukt s dílčími složkami. Častější je tato úroveň, tedy vnitřní dělení určité kompetence (např. multikulturní kompetence) na komponenty, kterými mohou být jednotlivé znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje, jakožto indikátory dané kompetenční složky. Takové strukturální modely mohou být užitečné, pokud se má zjišťovat, zda jedinci disponují určitými specifickými kompetencemi. Poznatky o diferencované struktuře schopností, které jedinec potřebuje ke zvládnutí určitých požadavků ve specifické oblasti, jsou důležité pro vzdělávací praxi, protože mohou posloužit jako východisko pro tvorbu učebních plánů či pro návrhy podpůrných opatření. Při empirickém zkoumání strukturálních kompetenčních modelů se využívá postupů faktorové analýzy (Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010).

Kompetence ve vzdělávání dnes nabývají mnoha různých podob a jsou teoreticky, méně často i empiricky, zkoumány, analyzovány a definovány. Můžeme se tak setkat např. s konceptem pragmatické kompetence ve výuce českého jazyka u cizinců (Hrdá, Šíp, 2011); s komunikativní kompetencí dětí předškolního věku (Zajitzová, 2011); s morální kompetencí u dospívajících v pedagogickém i psychologickém kontextu (Slováčková, 2001); s kompetencí ředitelů škol (Nezvalová, 2003; Trojan, 2010); učitelů (Slavík, & Siňor, 1993; Vašutová, 2006; Spilková, 2007; Syslová, 2013) a dalšími. Práci s kompetenčním přístupem ve vzdělávání u nás došlo nejen k jeho etablování, ale i k jeho legitimizaci.

3. Kompetence na terciárním stupni vzdělávání

Zastánci myšlenky vzdělávání založeného na kompetenci (*competence-based education*) přicházejí s kritikou toho, že univerzity dostatečně nepřipravují své absolventy pro pracovní trh. Vychází se z představy, že vysoká škola má svého absolventa co nejlépe vybavit praktickými dovednostmi, které mu umožní rychle a efektivně se uplatnit na trhu práce. Východiskem byla tedy kritika nepraktické kumulace akademických znalostí na univerzitách (Koenen, Dochy, & Berghmans, 2015). Zatímco industriální společnost byla determinována vzdělávacími kapacitami absolventů, postindustriální a znalostní společnost determinuje vzdělávání studentů. Došlo k otočení nabídky a poptávky. Pracovní trh je ve znalostní společnosti subjektem, který určuje poptávku po takovém či jiném absolventovi (lidském zdroji, pracovní síle). V industriální společnosti absolventi ovlivňovali podobu trhu práce, ve znalostní společnosti ovlivňuje trh práce podobu absolventů. Vzdělávací systémy zemí, především na terciárním stupni vzdělávání, dnes mezi sebou významně soutěží. Vítězí ten systém, který se zcela v duchu neoliberalismu dokáže nejen přizpůsobit, ale přímo podřídit požadavkům tržních mechanismů státu, nebo ještě lépe požadavkům na globální úrovni (Naidoo, 2016). Především v těch zemích EU, které ekonomická recese v období od roku 2008 do 2013 zasáhla nejvíce, je tendence přisuzovat příčinu nezaměstnanosti absolventů univerzitnímu vzdělávání, které, podle těchto autorů, dostatečně nepřipravuje absolventy na trh práce (srov. Velasco, 2014). Velasco také tvrdí, že univerzity, které dostatečně nezohledňují kompetenční přístup ve vzdělávání, nemají na trhu práce tak úspěšné absolventy, jako univerzity, které kompetenční přístup ve vzdělávání uplatňují více. Kompetenční přístup v terciárním vzdělávání podle některých má dokonce jít tak daleko, že má stát za zvyšováním kvality života „držitelů“ kompetencí (Lozano, Boni, Peris, & Hueso, 2012).

Už v roce 1993 Penington upozorňoval na to, že vzdělávání založené na kompetencích je přáním firemních manažerů, k jehož splnění byly tehdejší vzdělávací systémy na univerzitách nevhodné. Kompetenční přístup ve vzdělávání totiž podle Peningtona (1993) devalvuje to, co je na univerzitách ústředním tématem – znalosti. Zdá se, že Peningtonovy obavy se naštěstí nenaplnily. V procesu pedagogické transformace konceptu kompetence, tzn. přizpůsobení tohoto konceptu vzdělávacím podmínkám, hrají důležitou roli pedagogicko-psychologické a didaktické zřetele, tedy nejen požadavky trhu. Znalost nepřestala hrát

důležitou roli. V řadě modelů znalost vystupuje jako centrální nebo základní složka, což bude patrné dále v textu. Nelze ale popřít změnu pohledu na koncept znalostí. Ten totiž umožnil rozvoj vzdělávání založené na kompetenci. Klasický koncept, kdy znalost sama o sobě je cílem, je nahrazen konceptem, kdy máme vědět, jak se znalostí naložit. Univerzitní vzdělávání dosud spíše podporovalo získávání znalostí, které jsou vázané na jednotlivé disciplíny, než na získávání znalostí prostřednictvím řešení interdisciplinárních problémů a úkolů. Přitom požadavek na trans(inter)disciplinární povahu znalostí je čím dál silnější, což umožňuje tvorbu základu pro kompetenční přístup ve vysokoškolské přípravě (Kouwenhoven, 2009).

Kompetenční přístup expanduje v oblasti terciárního vzdělávání až v posledních deseti letech. Ve všech zemích západního světa jsou při akreditacích studijních oborů vyžadovány doklady toho, jaké kompetence absolvent na konci studia získá. S tímto je spojeno přesvědčení, že studenti mají být připravováni tak, aby byli co nejflexibilnější ve svém budoucím profesním životě. Souvisí to také s rozvojem témat celoživotního vzdělávání a zaměstnatelnosti. Studenti v rámci kompetenčního přístupu musí prokazovat dostatečnou míru autoregulace a odpovědnosti za svou vysokoškolskou přípravu (Koenen, Dochy, & Berghmans, 2015). Obecným trendem v oblasti vysokoškolského vzdělávání v posledních letech je odklon od orientace na vzdělávací obsah k orientaci na učení se. Studenti jsou chápáni jako individuality regulující své znalosti a do značné míry i vzdělávací obsahy. Znamená to zaměření se u vysokoškolských studentů na proces učení a na získání ideálních podmínek pro dosahování vzdělávacích cílů. Tento přístup mj. vyžaduje nastavení systému kontroly kvality tohoto vzdělávání. V rámci tohoto systému potom musí univerzity dokazovat, že jejich absolventi dosáhli řady vzdělávacích výsledků v každé disciplíně (Mateo, Escofet, Martínez-Olmo, Ventura, & Vlachopoulos, 2012). Důraz je v současné vzdělávací politice EU kladen na uniformitu těchto vzdělávacích výsledků. Hlavním argumentem pro toto je možnost meziuniverzitních srovnávání, což znamená tvorbu jakéhosi univerzálního evaluačního nástroje.

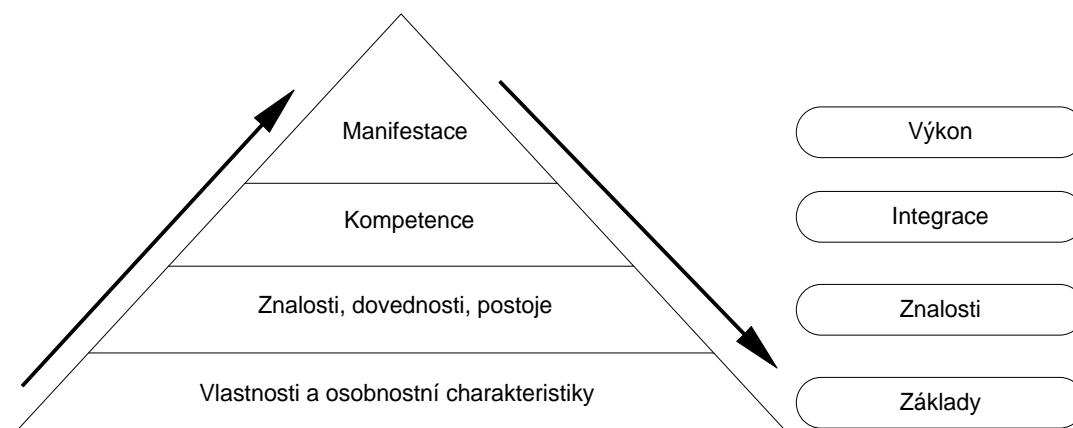
Kompetenční přístup na terciární úrovni vzdělávání vychází z těchto postulátů:

- *Vlastnosti a osobnostní charakteristiky* jedince jsou vrozeným základem pro učení se, na kterém následně staví. Rozdíly ve vlastnostech a osobnostních rysech studentů pomáhají vysvětlit, proč se průběh a výsledky učení studentů navzájem liší, přičemž se dostávají na rozdílnou úroveň znalostí a dosahují odlišných typů dovedností.

- *Znalosti, dovednosti a postoje* jsou rozvíjeny v různých edukačních prostředích – škola, práce, rodina a různé sociální situace.
- *Kompetence* jsou kombinace znalostí, dovedností a postojů osvojených si studentem. Jsou rozvíjeny prostřednictvím zkušeností, které v procesu učení student získává. V rámci tohoto procesu spolu znalosti a dovednosti interagují s cílem efektivně vyřešit učební úlohu.
- *Manifestace* osvojených dovedností se projevuje jejich aplikací ve specifických kontextech (Mateo, Escofet, Martínez-Olmo, Ventura, & Vlachopoulos, 2012).

Hierarchická struktura postulovaných znaků kompetenčního přístupu v terciárním vzdělávání je následující:

Obrázek 2 Hierarchická struktura znaků kompetenčního přístupu v terciárním vzdělávání



(The National Center for Education Statistics in Mateo, Escofet, Martínez-Olmo, Ventura, & Vlachopoulos, 2012)

Výhodou kompetenčního přístupu v terciárním vzdělávání by mělo být to, že dosažení určité úrovně znalostí a dovedností není indikováno časem, tzn. délkou studia, ale reálným hodnocením (pomocí měřících a evaluačních nástrojů) úrovně znalostí a dovedností bez ohledu na délku studia (Mendenhall, 2012).

Definice kompetence se na terciární úrovni vzdělávání nijak neliší od nižších vzdělávacích stupňů. Obecně lze říct, že se jedná o „kontextově specifické dispozice, které jsou nutné k úspěšnému zvládnání specifických situací a úkolů.“ (Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn, & Fege, 2013, s. 3). V širokém pojetí můžeme kompetence v terciárním vzdělávání chápat jako demonstraci znalostí a dovedností. Jde o proces aplikace znalostí při řešení úkolů (Higher Education and Training Awards Council of Ireland, 2006 in Kennedy, Hyland, & Ryan, 2009). Kompetence jsou kontextově specifické kognitivní

dispozice, které jsou nutné pro úspěšné zvládnutí určitých situací nebo specifických úkolů. Také na terciární úrovni vzdělávání platí, že jsou kompetence vázané na určitý specifický kontext. Kompetence reflektují kognitivní potenciál jedince vyrovnat se s požadavky v různých oblastech učení a chování. Proto je koncept kompetencí více spojen s reálným životem, než je tomu např. u konceptů inteligence. Connel, Sheridan a Gardner (in Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008) charakterizují kompetence jako *realizované schopnosti*. Na kompetence se ale čím dál častěji pohlíží jako na výsledky učení (*learning outcomes*) (srov. Deardorff, 2009; Kennedy, Hyland, & Ryan, 2009). Kompetence jsou osvojovány v procesu učení se (Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008). Avšak Bird (1995 in Bjornali, & Storen, 2012) říká, že je nepřesné o kompetencích v terciárním vzdělávání hovořit jako o naučených. Kompetence by měly být spíše rozvíjeny a podporovány.

Pokud kompetence představuje soubor předpokladů pro úspěšné plnění úkolů dané domény (např. oboru, předmětu), je důležitý její individuální aspekt. Znamená to, že jedinec, ne skupina, je základním „nositel“ kompetence. Kompetence je osvojována a rozvíjena jednotlivými studenty. Stanovení kompetenčních standardů a jejich měření se tedy opírá o předpokládané střední hodnoty reflektující normální rozdělení (Weinert, 1999). Podoba (obsah) kompetencí v terciárním vzdělávání bývá někdy spojena s profesními standardy definovanými profesními organizacemi. V terciárním vzdělávání v podstatě neexistují národní kompetenční standardy. Kompetenční profil je na univerzitách proměnlivý a je ovlivněn jednak zmíněnými profesními standardy (pokud jsou pro danou profesi definovány) a pak také specifickými možnostmi daných univerzitních pracovišť (Ott, Baca, Cisneros, & Bates, 2014).

Řadu pohledů na kompetence v terciárním vzdělávání a jejich definice lze rozdělit do pěti skupin: 1. Kompetence jako schopnost vykonávat nějakou činnost na požadované úrovni nebo podle určitých standardů. Zde se na kompetenci pohlíží jako na výstup (produkt). Jedinec je z tohoto pohledu např. schopen vykonávat určitou pozici v zaměstnání. 2. Kompetence jako schopnost vybírat a používat určité atributy (znalosti, dovednosti a postoje), které jsou potřebné k výkonu nějaké činnosti na požadované úrovni. Předpokládá se schopnost výběru nejvhodnějších dovedností a způsobů chování v dané situaci pro splnění úkolu. V tomto případě se jedná o metakognitivní pohled na kompetence. 3. Kompetence jako „vlastnictví“ určitých atributů (znalostí, dovedností a postojů). Jedná se o přístup ke kompetenci jako k „vlastněnému“ celku, souboru veškerých znalostí, dovedností a postojů, které mu umožňují

kvalitně pracovat. 4. Kompetence jako pouhý popis toho, co má někdo dělat. Jde o pohled na kompetenci podobný jako v prvním bodě, tzn. jako na výstup. Kompetence takto bývá spojována s určitým výčtem aktivit, jednání a výsledků, které by jedinec měl být schopen vykonat. 5. Kompetence jako velmi komplexní celek zahrnující v sobě prvky všech čtyř výše uvedených pohledů. Většinou jde o kompetenční konglomerát zahrnující prakticky vše výše uvedené (Kuowenhoven, 2009).

Toto je popis kompetence tak, jak se může ve vzdělávání objevovat ve své nejširší podobě. Zúžíme-li pojetí kompetence jako pedagogické kategorie s významným psychologizujícím kontextem, ukáže se nám kompetence v devíti různých pojetích a variantách tak, jak je popisuje Weinert (1999). 1. *Obecná kognitivní schopnost* – přístupy zaměřené na obecné kompetence včetně psychometrických modelů inteligence, informačně procesních modelů a modelů kognitivního vývoje. Kompetence je zde v podstatě synonymem inteligence. 2. *Specializované kognitivní dovednosti* – jedná se o skupiny kognitivních předpokladů sloužící jedinci k výkonu ve specifických situacích nebo při specifických činnostech (např. hra na hudební nástroj, hra šachů, řešení matematických úloh, řízení auta apod.). Tyto doménově specifické kompetence mohou být stanoveny úzce (hra na kytaru), nebo poměrně široce (diagnostické kompetence). 3. *Kompetenčně performanční model* – toto pojetí kompetence se opírá o rozdíly mezi kompetencí a performancí vycházející z lingvistického přístupu ke kompetenci Chomského. Podle Chomského je lingvistická kompetence univerzální a dědičná schopnost osvojování si mateřského jazyka. 4. *Modifikovaný kompetenčně performanční model* – jedná se o úpravu kompetenčně performačního modelu, ve kterém je vztah mezi kompetencí a performancí moderován různými proměnnými, jako např. kognitivním stylem, pamětí, znalostí úkolů aj. 5. *Tendence k motivaci* – vyjadřují úzký vztah mezi kognitivní kompetencí a motivačními tendencemi. Kompetence zde vystupuje jako nástroj efektivní interakce jedince s prostředím, který nelze použít bez vnitřní motivace. 6. *Objektivní a subjektivní koncept* – jde o rozdělení na objektivní kompetence, které představují výkonové dispozice měřitelné standardizovanými testy a subjektivní kompetence vztahující se ke konkrétním schopnostem a dovednostem řešit zadané úkoly a problémy. 7. *Akční kompetence* – v rámci tohoto pojetí jsou do konceptu kompetence zahrnuty nejen aspekty kognitivní a motivační, ale i sociální. Tyto potom tvoří nezbytné předpoklady úspěšného učení se a podání výkonu. Modely akční kompetence často zahrnují tyto komponenty: kompetence k řešení problémů, dovednosti kritického myšlení, obecné i oborově specifické znalosti, pozitivní sebedůvěra a sociální kompetence. 8. *Klíčové*

kompetence – vychází se z potřeby nalézt takové kompetence, které jsou dostatečně univerzální, aby mohly sloužit jako základ pro učení, a to nejen během školního vzdělávání, ale i během dalšího profesního vzdělávání. Toto pojetí předpokládá, že bez osvojení si minimální úrovně klíčových kompetencí není jedinec dostatečně vybavený pro celoživotní vzdělávání, učení a pracovní uplatnění. Často se zde jedná o komunikativní kompetence, sociální kompetence, jazykové kompetence, pracovní kompetence aj. 9. *Metakompetence* – východiskem tohoto pojetí je předpoklad, že rozvoj kompetencí není možný bez uvědomění si a znalosti toho, jaké jsou mé silné a slabé stránky. Takové uvědomění si a následná znalost předpokládá určitou míru metakognice. Metakognitivní schopnosti (např. plánování, sebekontrola, sebehodnocení aj.) lze zařadit mezi metakompetence.

Uvedená pojetí demonstrují tematickou a sémantickou diverzitu pojmu kompetence ve vysokoškolském vzdělávání. Pokud však vyjdeme z již několikrát postulovaného pojetí kompetence jako pedagogické kategorie, která v sobě integruje znalosti, vědomosti, dovednosti, schopnosti a někdy i postoje a jednání, je pro teorii, praxi a empirická zkoumání nejdůležitější vztah obecných (klíčových) a doménově specifických (oborových) kompetencí. Ostatně i Kouwenhoven (2009) považuje rozdělení kompetencí na obecné a oborové ve vzdělávání (bez ohledu na stupeň) za základní typ dělení.

Klíčové kompetence mají představovat důraz na kvalitativní rozměr ve vzdělávání. Klíčové kompetence nemohou nahrazovat doménově specifické kompetence, které se vážou ke konkrétním situacím a úspěšnému jednání v nich. Měly by být orientovány v širším významu jakožto soubor různých kompetenčních tříd obsahující doménově specifické kompetence. Nejde ale jen o definice pojmu. Největší problém je jeho naplnění v praktické rovině, které v podstatě závisí na libovůli takto činícího subjektu (Weinert, 2001 in Barth, Godemann, Rieckmann, & Stoltenberg, 2007). Proto se objevuje řada výčtů klíčových kompetencí, které nejsou produktem empirických zkoumání, ale výsledkem sociálně politických snažení. Potom je otázkou, nakolik má být osvojení si klíčových kompetencí prospěšné pro jednotlivce a nakolik pro plnění vize v oblasti vzdělávací politiky. Následujících osm klíčových kompetencí, jejichž cílem je *„získání schopnosti modifikovat a formovat budoucnost společnosti, ve které žijeme prostřednictvím aktivní participace na jejím udržitelném rozvoji“* (de Haan, 2006 in Barth, Godemann, Rieckmann, & Stoltenberg, 2007, s. 418), je příkladem takto arbitrárně stanovených klíčových kompetencí. Jedná se o tyto klíčové kompetence:

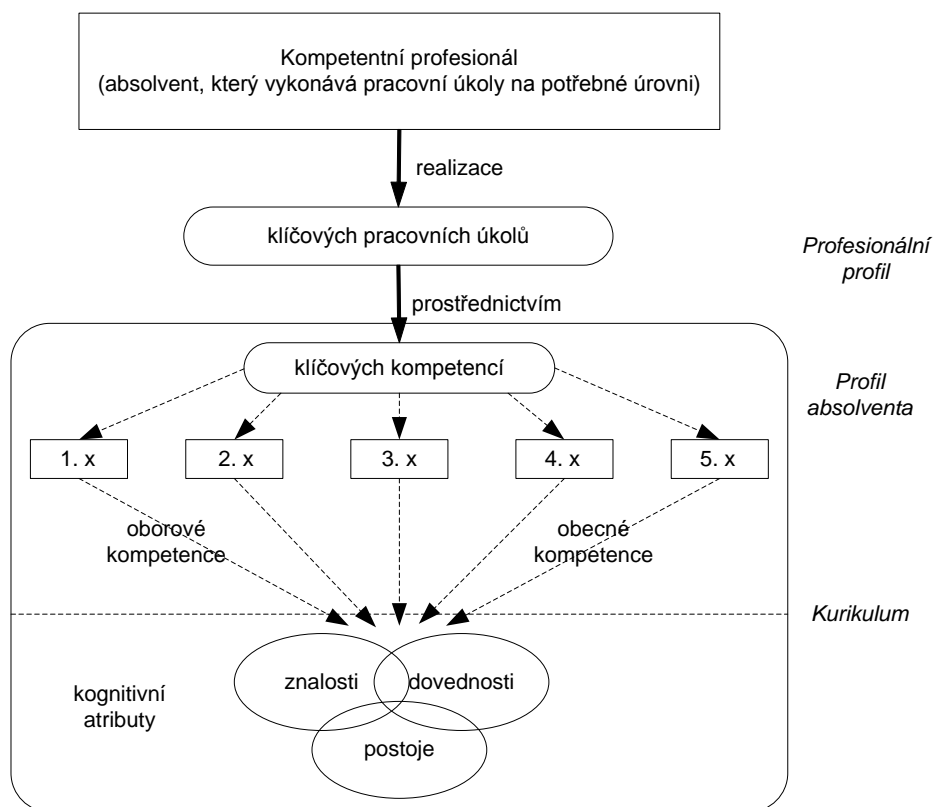
1. kompetence k předvídavému myšlení,

2. kompetence k interdisciplinární práci,
3. kompetence ke kosmopolitnímu vnímání, mezikulturnímu porozumění a kooperaci,
4. participační dovednosti,
5. kompetence k plánování a implementaci,
6. schopnost empatie, soucitu a solidarity,
7. kompetence k sebemotivaci a motivaci ostatních,
8. kompetence k reflexi individuálních kulturních modelů.

Osvojování si kompetence nelze srovnávat s osvojováním si znalostí. Kompetence je možné se naučit (jsou *learneable*), ale ne vyučovat (nejsou *teacheable*). To nás samozřejmě vede k otázkám, jak mohou být kompetence osvojovány prostřednictvím vzdělávacích programů. Jestliže se na kompetence díváme jako na soubor kognitivních i nonkognitivních komponent, musí se tento fakt odrážet také ve vzdělávacím procesu. Osvojování si nonkognitivních komponent je spojeno s konceptem hodnotové internalizace. Osvojování si kompetencí může být proto chápáno jako učení se hodnotám, přičemž důležitým předpokladem tohoto osvojování je internalizační proces. Student musí být schopen objevit a analyzovat vlastní hodnotový systém a revidovat jej na základě reflexe reality. Při osvojování si kompetence tedy hrají významnou roli metody zaměřené na afektivní složky osobnosti (Barth, Godemann, Rieckmann, & Stoltenberg, 2007).

Vztah mezi klíčovými, obecnými a oborovými kompetencemi ve vysokoškolském vzdělávání je vyjádřen na následujícím obrázku. Základním východiskem je, aby byl absolvent univerzity *kompetentním profesionálem*, tzn. aby vykonával klíčové pracovní úkoly na potřebné, pro zaměstnavatele uspokojivé, úrovni. Realizaci pracovního výkonu mu umožňují klíčové (ve smyslu klíčových – nejdůležitějších pro pracovní výkon) kompetence, které jsou složeny z oborových a obecných kompetencí. Jak oborové, tak obecné kompetence jsou vyjádřeny konkrétními znalostmi, dovednostmi a postoji (Kouwenhoven, 2009).

Obrázek 3 Vztah mezi klíčovými, obecnými a oborovými kompetencemi



(Kouwenhoven, 2009, s. 6)

Z výše uvedeného je patrné, že základním ideovým rámcem je kompetence jako prostředek k uplatnění na trhu práce. To odpovídá neoliberalistickému paradigmatu, které je, jak jsme dříve uvedli, předmětem kritiky. Avšak na terciární úrovni vzdělávání je snadněji akceptovatelné než na stupni primárním a sekundárním.

To, co kompetenčnímu přístupu ve vzdělávání dává život, je vzdělávací obsah. Vztah mezi kompetencí a vzdělávacím obsahem se může pohybovat mezi dvěma krajními pohledy. Někteří autoři vzdělávací obsah pokládají vzhledem ke kompetenci za nevýznamný, druhotný. Zásadní pro ně je osvojení si dané kompetence (to je vzdělávací cíl) bez ohledu na cestu a prostředky k tomuto cíli vedoucí. Opačný pól představuje pohled, jehož zastánci vidí primární význam ve vzdělávacím obsahu, který je pevně a striktně formulovaný (učební osnovy). Kompetence je pro ně příliš abstraktní. Samotný obsah je vzdělávacím cílem. Většina autorů se však nespokojuje s tímto bipolárním pohledem a vidí ve vztahu kompetence a vzdělávacího obsahu důležitý bod určující současné vzdělávání.

Především u obecných akademických kompetencí (např. kritické myšlení, schopnost řešení problémů, originalita, efektivní komunikace) není zcela jasný jejich obsah. Jaký obsah si má student osvojit, aby kriticky myslel nebo efektivně komunikoval (Sadler, 2013)? Vztah kompetence, vzdělávacích cílů a výsledků učení je popisován jako hierarchický. Kompetence představuje očekávanou úroveň znalostí, dovedností, schopností a postojů na konci studia (v tomto případě jde především o oborové kompetence). Vzdělávací cíle jsou prostředkem k dosažení či osvojení si kompetence. Prostřednictvím vzdělávacích cílů jsou formulovány konkrétní požadavky pro jednotlivé složky kompetence, k jejichž splnění musí student směřovat své učební úsilí. Výsledky učení potom představují reálný indikátor míry (úrovně) splnění vzdělávacích cílů (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2009). Výsledky učení jsou dílčími prvky umožňujícími popis a evaluaci kompetence (autoři hovoří o *vizualizaci* kompetence) (Mateo, Escofet, Martínez-Olmo, Ventura, & Vlachopoulos, 2012). Zásadní role pedagoga je v definování výsledků učení, kterých má být dosaženo. Na terciárním stupni vzdělávání většinou nejsou výsledky učení normativně určeny a jejich definice záleží na samotném pedagogovi (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2009). Jedna z nejdůležitějších věcí v kompetenčním přístupu ke vzdělávání je tvorba učebních úloh. Očekává se, že učební úlohy by měly v tomto přístupu být prakticky orientované. Kompetenční přístup však neklade nároky jen na studenty. Univerzity musí být připraveny na flexibilní povahu kurikula a vzdělávací politika by měla vytvářet dostatečnou legislativní oporu k této flexibilitě (Koenen, Dochy, & Berghmans, 2015). Řada univerzit přistoupila na kompetenční koncept vzdělávání ve snaze zvýšit svůj akademický výkon. Tento přístup předpokládá defragmentaci univerzitního kurikula. Znamená to posun od předmětové skladby oborů ke komplexnějším celkům (např. modulům) (Kamphorst, Hofman, Jansen, & Terlouw, 2013).

Mulder, Gulikers, Biemans, & Wesselink (2009) zkoumali, do jaké míry univerzitní učitelé využívají kompetenční přístup ve výuce a při definování univerzitního kurikula a zda tento přístup považují za užitečný a prospěšný. Transformace univerzitního kurikula se vlivem kompetenčního přístupu v rámci univerzit liší. Obecně je kompetenční přístup vnímán pozitivně, často jako možnost přiblížení univerzitního vzdělávání trhu práce, a to především u bakalářských studijních programů. Znalosti jsou univerzitními učiteli chápány jako nejpodstatnější složka kompetencí.

3. 1 *Kompetenční modely v terciárním vzdělávání*

Problematiku kompetenčních modelů jsme nastínili již v předchozí kapitole. Na tomto místě zmíníme jednu z možností vývoje kompetenčního modelu ve vysokoškolském vzdělávání. Modelům kompetence se budeme dále věnovat v souvislosti s multikulturními kompetencemi v dalších kapitolách.

Kompetenční modely vychází ze vzdělávacích cílů. O teoretickém modelu kompetencí můžeme uvažovat prostřednictvím tří dimenzí: 1. *Kompetenční oblasti* (složky). Jde o strukturu kompetence, která se podle její kontextové podmíněnosti může měnit. Některé modely mohou mít dvě složky (znalosti, dovednosti), některé více. Jejich cílem je definovat základní oblasti učebního výkonu. 2. *Kompetenční úrovně*. Jedná se o definování úrovní osvojení si kompetence od základní po expertní úroveň. Tato úroveň může být definována jak pro jednotlivé složky kompetence, tak pro celkovou úroveň dané kompetence. Úroveň je popsána numericky (např. prostřednictvím dosažených bodů), nebo verbálně. 3. *Kompetenční rozvoj*. Kompetenční model nebývá statický. Předpokládá se možnost pohybu směrem nahoru, tzn. zvyšování úrovně osvojené kompetence v průběhu vzdělávání (Bergsmann, Schultes, Winter, Schober, & Spiel, 2015). I když kompetenční model vznikne prostřednictvím empirického zkoumání, bude se vždy jednat o teoretický model. Teoretické modely musí poskytovat základ pro popis interakce mezi individuálními schopnostmi studenta a prostředím a také mezi různými úrovněmi kompetence a procesem rozvoje kompetence. Hodnocení kompetencí spočívá v užití jak kognitivních, tak i psychometrických měření (Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008).

Jednu z možností konstrukce kompetenčního modelu na terciárním stupni vzdělávání popisují Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner (2008). Na následující fáze konstrukce kompetenčního modelu se nelze dívat jako na návod k tvorbě modelu. Jedná se spíše o ex post definované klíčové momenty, které hrají při vzniku kompetenčních modelů důležitou úlohu.

Konstrukce kompetenčních modelů obsahuje čtyři od sebe relativně oddělitelné části (Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008). 1. *Konstrukce kognitivního modelu kompetence*. Důležitou věcí při konstrukci kognitivního modelu kompetence je určení charakteru kompetencí. Je třeba počítat jak s osobnostními faktory studentů (zejména ve smyslu jejich kognitivních schopností), tak se situačně specifickými (oborovými) faktory. Jedná se především o definici požadované znalostní struktury s přihlédnutím k individuálním kognitivním charakteristikám studentů. Soulad mezi požadovanou znalostní strukturou

a kognitivními schopnostmi studentů je důležitý pro strukturu kompetencí a také pro definování požadované (standardní) úrovně kompetencí. Rozvojový aspekt kompetence je dalším významným prvkem při konstrukci kognitivního modelu. Počítá se tak s rozvojem kompetence od nižší úrovně po úroveň vyšší. Některé modely postrádají tento rozvojový aspekt, resp. nepředpokládá se u nich rozvoj kompetence ve smyslu dosahování vyšší úrovně, ale zdůrazňována je spíše jejich kvalitativní stránka. Kognitivní kompetenční model má sloužit jako základ pro konstrukci psychometrického modelu a měřicích nástrojů.

2. *Psychometrické modely*. Tyto modely představují spojení mezi teoretickými konstrukty a výsledky empirických zkoumání. Vytváří pravidla pro měření. Jde o to, jaká testová skóre jsou jedinci přiřazována na základě jeho výkonu v určité situaci. Tyto modely musí zahrnovat všechny relevantní charakteristiky jedince, jehož kompetence má být hodnocena. V jednom čase je tedy nutno zjišťovat řadu znalostí, dovedností a schopností, které se vážou k požadavkům v dané oblasti (oboru, předmětu). Vzhledem k tomu, že kompetence jsou v tomto pojetí kontextově specifické, tzn. jsou spojeny s určitým kontextem (oborem), měly by výsledky měření souviset s mírou jejich osvojení. Časté využití zde nachází *Teorie odpovědi na položku* (Item response theory – IRT), přičemž ve tvorbě kompetenčních modelů se využívají explanatorní IRT modely, nebo multidimenzionální IRT modely. Explanatorní IRT modely zahrnují prediktory úspěšné interakce mezi jedincem a položkou měřicího nástroje. Těmito prediktory mohou být jak vlastnosti jedince – *osobnostní prediktory* (např. inteligence, znalosti, postoje aj.), tak i vlastnosti položky – *položkové prediktory* (např. její obtížnost, rozlišovací schopnost aj.). Specifické vlastnosti položek mohou reprezentovat požadavky, které jsou na jedince pro danou situaci kladené. Souhrnný efekt vlastností položek obsažený v psychometrickém modelu je velmi dobrý způsob, jak zkonstruovat kompetenční model, který bere v úvahu vztah mezi vlastnostmi jedince a dané položky. Kompetenční modely ve vzdělávání by měly reflektovat osobnostní prediktory tím, že jsou schopny vystihnout interakci mezi osobnostními charakteristikami (schopnostmi) jedince a požadavky (úkoly, vzdělávacími cíli aj.). Explanatorní modely IRT se většinou vztahují k užšímu kontextu specificky definovaných dovedností nebo schopností (např. dovednost komunikovat s příslušníkem národnostní menšiny). Tyto modely jsou většinou jednodimenzionální. Oproti tomu multidimenzionální IRT modely v sobě integrují několik relativně samostatných celků (např. dovednosti, schopnosti, znalosti, postoje), které potom společně tvoří komplexnější kompetenční model. Znamená to, že pravděpodobnost, že jedinec odpoví na danou položku právě daným způsobem, je závislá

na více osobnostních prediktorech. Tyto modely se liší v tom, kolik různých schopností (vlastností) musí jedinec „mít“, aby na položku odpověděl právě daným způsobem. Vedle těchto modelů lze v rámci psychometrických kompetenčních modelů popsat *kognitivně diagnostické modely* a *vícenásobné klasifikační modely*. Tyto modely předpokládají multiplikační schopnost latentních proměnných, přičemž definují, které schopnosti (vlastnosti) je nutné mít osvojené pro danou položku a jak lze tyto schopnosti kombinovat pro dosažení co nejlepšího výkonu. Psychometrické modely jsou vytvářeny proto, aby kognitivní kompetenční modely, které jsou většinou teoretickým konstruktem, byly měřitelné.

3. *Vývoj měřicího nástroje*. V tomto případě se zjišťuje, jak kompetenční modely a psychometrické modely mohou být převedeny do konkrétních empiricky měřitelných procedur. Výzkumný zájem o měřicí nástroje kompetencí zaznamenáváme od šedesátých let a potom hlavně v sedmdesátých letech 20. století. Měřicí nástroje byly konstruovány na základě na cíl orientovaných (*goal oriented*) a kritériálních (*criterion referenced*) testování. Měřicí nástroj tedy většinou zkoumá úroveň splnění předem definovaných cílů či kritérií.

4. *Diagnostika kompetencí*. Diagnostických cílů může být řada. Mohou se soustředit na pokrok jedince i větších celků (tříd, škol); mohou sloužit jako diagnostika vstupní (např. na začátku studia) i výstupní (na konci studia) aj. V tomto bodě je nejdůležitější umět „přečíst“ výsledky měření, zasadit je do kontextu a vyvodit z kontextu odpovídající závěry. Obecně lze rozdělit diagnostiku kompetencí na formativní a sumativní. Ve formativní se zajímáme o individuální učební proces jedince, o jeho silné a slabé stránky v souvislosti s učivem. Tyto poznatky mohou pomoci při nastavení individuálních učebních potřeb jedince, ale také výukových strategií učitele. Sumativní diagnostika směřuje k poznatkům o dosažené úrovni znalostí, dovedností a schopností jedince.

Kompetenční přístup v terciárním vzdělávání, který se v posledním desetiletí také uplatňuje, vyžaduje revizi evaluačních nástrojů. Nové evaluační koncepty se musí vyrovnat se třemi limitujícími faktory: 1. Existující nástroje se většinou zaměřovaly na jednotlivé kompetence, tzn. kompetence získané v jednotlivých kurzech a předmětech. Je třeba vytvořit takový evaluační koncept, který umožní hodnotit všechny kompetence naráz. Jedná se o požadavek na hodnocení oborových kompetencí vázaných na konkrétní kurikulum daného studijního oboru. 2. Existující evaluační přístupy se příliš často zaměřují na specifické

aspekty vyučovacího procesu (metody, cíle, formy atd.). Kompetenční přístup vyžaduje mnohem širší pojetí, které vede k systematické a komplexní evaluaci. 3. Současné nástroje jsou často orientovány na měření určitého stavu bez ohledu na okolnosti a potřeby všech zúčastněných stran. V rámci kompetenčního přístupu k evaluaci v terciárním vzdělávání je nutné přimět k participaci na evaluaci všechny subjekty, kterých se může dotýkat (Bergsmann, Schultes, Winter, Schober, & Spiel, 2015). Evaluace kompetencí hraje klíčovou roli v optimalizaci edukačních procesů a zvyšování úrovně vzdělávacího systému (Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008).

Evaluace představuje velmi komplexní pojetí hodnocení kompetence. Častěji než o evaluaci se hovoří o měření (*measurement*) či hodnocení (*assessment*). Pokud chceme měřit nebo zjišťovat úroveň kompetencí, vždy je třeba jasně definovat tyto měřené kompetence. Bez jasné definice jsou v podstatě neměřitelné (Kennedy, Hyland, & Ryan, 2009). Měření kompetence musí být založeno na pevném teoretickém základě a kompetenční modely by měly být empiricky testovány. Tyto modely musí 1. být reprezentovány vnitřní strukturou složenou ze specifických dovedností a schopností; 2. popisovat různé úrovně dílčích kompetencí s ohledem na oborové specifikace; 3. zohledňovat změny probíhající v procesu učení se. Měření kompetence na terciárním stupni vzdělávání může směřovat k různým cílům. Jednak může cílit na zjišťování individuální úrovně výsledků učení, především v oblasti znalostí a dovedností. Cílem také může být zjišťování úrovně dosažení požadovaných výsledků učení větších celků (třídy a školy). Může se tedy jednat o mikro měření na úrovni jednotlivců přes střední úroveň měření na úrovni třídy a školy, až po makro měření pomocí standardizovaných nástrojů na celonárodní či mezinárodní úrovni (Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008).

Měření kompetencí předpokládá již vytvořený kompetenční model, na základě kterého byly kompetence osvojovány, a sestává ze tří obecně platných částí. 1. *Měřený konstrukt* – kompetence v podstatě představuje sociálně-psychologicko-edukační konstrukt, který není sám o sobě přímo pozorovatelný. Odvozujeme jej vlastně až od řady úloh týkajících se např. daného oboru. Tyto úlohy představují pozorovatelný indikátor kompetence. Měřené položky (úlohy) by měly splňovat tyto náležitosti: 1. komplexnost – dokáže měřit kompetenci v celé její obsahové (oborové) šíři; 2. měřitelnost; 3. standardizace – zajišťuje totožné úkoly, položky, podmínky aj. pro všechny jedince; 4. výstižnost – úlohy ve vysoké míře věrně reprezentují situace, pro které je kompetence v reálném životě určena; 5. úroveň – je stanovena úroveň nebo úrovně kompetence, jejichž dosažení indikuje míru osvojení

kompetence; 6. rozvoj – vzdělávací obsah, jehož indikátorem jsou měřené položky a úlohy, je možné prohlubovat, trénovat a dále rozvíjet prostřednictvím učení se.

2. *Sledování výkonu.* Myslí se tím zjevné odpovědi jedince na položky či úlohy týkající se daného oboru, které měří úroveň kompetence. Cílem položek (např. v testu či dotazníku) je zjištění výkonu jedince, jeho srovnání s ostatními nebo srovnání se standardem v daném oboru.

3. *Interpretace* představuje závěry vyvozené z jedincova výkonu (chování) při plnění úkolů. Protože položky při měření představují jen vzorek maximálního možného množství úloh, které se vztahují k oboru, výsledek jedince lze interpretovat jako průměrné skóre výkonu vztaženého na maximální množství úloh, jde tedy o zjištění průměrného výkonu jedince při plnění hypotetického maximálního množství úloh, které souvisí s oborem (Shavelson, 2013).

Je třeba si ale uvědomit, že kompetence není jen dovednost získaná v nějaké disciplíně. Kompetence také zahrnuje regulování, monitorování a schopnost využití a rozvoje dovedností. Osvojování si kompetence, ve smyslu rozvoje znalostí a schopností, znamená interakci mezi znalostmi a realitou (sociální, kulturní, zdravotní aj.) a vyžaduje efektivitu chování k pochopení kontextu, ve kterém učení probíhá. Velmi zjednodušeně to znamená, že k vhodnému využívání znalostí a schopností je potřeba vědět, co potřebujeme a co nepotřebujeme znát. Kompetence je tedy kombinace dovedností, postojů a znalostí, které jsou nezbytné k efektivnímu plnění úkolů. Kompetence se projevuje (je manifestována) v jednání, a proto může být evaluována pouze prostřednictvím aktivit, které se tohoto jednání týkají (Mateo, Escofet, Martínez-Olmo, Ventura, & Vlachopoulos, 2012).

Měření kompetencí je v oblasti vysokoškolského vzdělávání poměrně zanedbaná oblast. Výzkum z roku 2011 ukázal na nedostatek kompetenčních modelů a měření kompetencí studentů vysokých škol v Evropě. Dostatečné porozumění kompetencím v terciárním vzdělávání vyžaduje věnovat pozornost jak kompetencím oborovým, tak obecně akademickým. V terciárním vzdělávání chybí možnost meziuniverzitní komparace výkonů studentů (Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn, & Fege, 2013). To je způsobeno chybějícími vzdělávacími standardy (cíli). Vzdělávací cíle jsou úzce spjaty s kompetenčními modely (srov. Kennedy, Hyland, & Ryan, 2009). Jinými slovy absence kompetenčních modelů nám znemožňuje bližší a podrobnější meziuniverzitní srovnávání výkonu (úrovně) studentů. Otázkou ale je, zda je toto srovnání nutné, smysluplné a vůbec možné. Standardizace (což v důsledku znamená unifikaci) vzdělávacích cílů je na terciárním stupni

vzdělávání možná jen v omezené míře (např. v rámci vzdělávacích standardů oborů). Jedním z cílů zavádění kompetenčního přístupu ve vzdělávání měla být možnost srovnání úrovně studentů a absolventů na národním i mezinárodním poli. Na nižších vzdělávacích stupních o toto usilují mezinárodní srovnávací testy jako např. PISA nebo TIMSS. Pro terciární vzdělávací stupeň existuje Evropský kvalifikační rámec (EQF), který je snahou o určitou unifikaci indikátorů kvality univerzitního vzdělávání. Umožňuje sice určitá meziuniverzitní srovnávání, avšak stále nám chybí relevantní empirická data. Proto také na úrovni univerzit chybí obecné kompetenční modely (Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson, & Kuhn, 2015)⁷.

Posedlost mezinárodními srovnávanými, která postupně doputovává od primárního a sekundárního stupně k univerzitám, může způsobit řadu nežádoucích jevů. Mezinárodní srovnávání založené na kvantitativních nástrojích nutně posouvá problematiku kompetence ke standardizaci výkonu v daném oboru. Oborový standard však nelze oddělovat od kulturních a sociálních specifik daných zemí. Kritika mezinárodní komparace kompetencí studentů a absolventů univerzit však nebrání tomu, aby byly vytvářeny nástroje k měření kompetencí. Větší smysl než tvorba robustních nástrojů pro měření výsledků učení, např. po absolvování bakalářského studia, má konstrukce nástrojů k měření doménově specifických (oborových) kompetencí.

⁷ Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson, & Kuhn (2015) ve své přehledové studii uvádí některé nástroje k měření obecných kompetencí univerzitních studentů.

4. Multikulturální kompetence

Přestože kompetenční přístup ke vzdělávání se začal rozvíjet zejména v sedmdesátých letech 20. století, lze prvopočátky konceptu multikulturální kompetence najít už brzy po 2. světové válce. V té době v USA vzniká poptávka po diplomatické a ekonomické spolupráci s cizími zeměmi. Nástup studené války jen umocnil potřebu spolupráce se státy Latinské Ameriky, Asie a později i s postkoloniálními státy v Africe. Nešlo však jen o styky ekonomického charakteru, snahou bylo vytvářet i různé humanitární a rozvojové aktivity. Vznikla potřeba vzdělávání humanitárních pracovníků či lékařů související s kulturními realitami těchto zemí. Od šedesátých let 20. století byly již v USA pravidelně realizovány multikulturální výcviky. Od sedmdesátých let se začíná pracovat s termíny jako interkulturální efektivita nebo interkulturální adaptace (Spitzberg, & Chagon, 2009). Značný posun v konceptualizaci multikulturální kompetence se odehrál právě v sedmdesátých letech 20. století, kdy si potřeby vybavit psychologické poradce kompetencí jednat s kulturně odlišnými klienty všimla Americká psychologická asociace. Na základě jejích doporučení měl být do výuky psychologie na vysokých školách zaváděn výcvik v multikulturální oblasti. Toto doporučení vedlo k formulaci základních tezí pro výzkum multikulturální kompetence i multikulturální výcvik (Gamst, Liang, & Der-Karabetian, 2011). Jeden z prvních ucelených modelů multikulturální kompetence byl publikován v roce 1982. Kolektiv autorů pod vedením Deralda W. Sue popsal *Cross-Cultural Counseling Competency Model*⁸. Tento model definuje jedenáct kompetencí rozdělených do tří složek, kterými jsou 1. víra/postoj (*belief/attitude*), 2. znalosti a 3. dovednosti (Sue, Bernier, Durran, Feinberg, Pedersen, Smith, & Vazquez-Nutall, 1982). Americká psychologická asociace později tyto kompetence při zachování uvedených tří složek doplnila o dalších dvacet a v roce 1998 Sue a kol. finalizovali model s konečným počtem třiceti čtyř kompetencí (Gamst, Liang, & Der-Karabetian, 2011). Tento model v podstatě dosud ovlivňuje konstruování dalších modelů multikulturální kompetence. Většina modelů dnes v různých variantách obsahuje složky, které Sue a kol. v roce 1982 popsali. V osmdesátých letech 20. století je již koncept multikulturální kompetence podrobován empirickým zkoumáním. O dekádu později tyto snahy pokračují, přičemž je pozornost mnoha výzkumníků zaměřena na měření multikulturální kompetence a její strukturu. (Spitzberg,

⁸ Některé názvy modelů a měřicích nástrojů ponecháváme v angličtině, aby byly snadno dohledatelné.

& Chagon, 2009). V psychologickém poradenství zaznamenaly multikulturální kompetence značný rozvoj jak v klinické praxi, tak v teorii a výzkumu. Zhruba od poloviny devadesátých let 20. století začali psychologové pracovat na transformaci teoretických poznatků v doporučení pro efektivní praxi. S tímto byly vznášeny stále větší požadavky na multikulturálně kompetentní poradenské psychology. Výzkum se tak musel orientovat i na tréninkové programy a obsahy vzdělávání v této oblasti. Výzkum multikulturálních kompetencí ve vědách o vzdělávání není dosud na takové úrovni jako v psychologickém poradenství. Je to tím, že v pedagogice se většina autorů zaměřovala na multikulturální problematiku obecněji než přímo na výzkum a definování multikulturální kompetence (Pope, Reynolds, & Mueller, 2004).

Navzdory řadě definic, pojetí a charakteristik multikulturální kompetence lze v současné literatuře najít shodu v základních (avšak to jsou ty nejdůležitější) parametrech. Shoda platí v tom, že se jedná o soubor atributů, které si jedince má osvojit. Multikulturální kompetence tedy není jednoduší, jednosložkový konstrukt, ale většina autorů jej popisuje jako konstrukt vnitřně diverzifikovaný (tzn. složený z částí). Tímto pojetím se neliší od obecného pohledu na pedagogicky transformovaný koncept kompetence. Osvojování si multikulturální kompetence se týká jedinců, je organizované, intencionální a probíhá většinou v institucionalizovaném prostředí (škola, kurz, tréninkový prostor aj.). Obvykle bývají definovány jednotlivé dílčí kompetence (subkompetence), které většinou reprezentují učební výsledky (výstupy z učení). Shoda panuje také v tom, že osvojení si multikulturální kompetence směřuje k efektivní komunikaci v kulturně diverzifikované společnosti, k předcházení mezikulturálním konfliktům a k překonávání mezikulturálních bariér. Velmi univerzální a zároveň dostatečně výstižnou definici uvedla Deardorffová (2004, s. 184), podle které je multikulturální kompetence „*schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založená na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích*“. Lingvistická stránka multikulturální kompetence je zdůrazněna v definici Fantiniho (2006), který říká, že multikulturální kompetence je komplex schopností nutných pro efektivní a vhodnou interakci s jazykově či kulturně odlišnými jedinci. Z českých autorů srozumitelně popsaly multikulturální kompetenci Morgensternová a Šulová (2007), které zdůrazňují psychologické hledisko multikulturální kompetence. Získání multikulturální kompetence je složitý proces, který zahrnuje jednak predispozice (osobnostní a situační faktory), dále interkulturní konfrontaci a formování interkulturní zkušenosti, interkulturní učení a interkulturní porozumění. Pokud je proces

zakončen, dojde k získání multikulturální kompetence (Morgensternová, & Šulová et al., 2007). O multikulturální kompetenci se dá uvažovat také jako o schopnosti člověka změnit v procesu kulturní adaptace svůj pohled na požadavky odlišné kultury (Räsänen, 1999). Tím, jak se člověk dostává do kontaktu s odlišnou kulturou, u něj dochází k aktivizaci adaptačních mechanismů, které jsou postaveny na multikulturálních kompetencích jedince. Podobné stanovisko zaujímá Banks (1996), když o multikulturálním vzdělávání (a potažmo o cílech a výsledcích tohoto vzdělávání, tedy multikulturální kompetenci) hovoří jako o typu transformativního poznání. Tím vyjadřuje dynamický charakter multikulturální kompetence, kdy jednou z jejích základních charakteristik je transformativnost – přeměna současného, mnohdy nevyhovujícího stavu vnímání multikulturální reality ve stav žádoucí.

4. 1 Paradigmata a modely multikulturální kompetence

Při konstruování modelu multikulturální kompetence rozlišujeme dva základní přístupy: 1. konstrukce *a priori* (předem) a 2. konstrukce *a posteriori* (později, ze zkušenosti). 1. Konstrukce *a priori* je prováděna na základě ideového (často ideálního) konceptu „tak by to mělo být“. V rámci tohoto přístupu je model nejprve (*a priori*) zkonstruován a až po té dochází k empirickému ověřování jeho validity. Model multikulturální kompetence zde slouží jako východisko pro další zkoumání jeho struktury, vztahů mezi komponentami či jeho efektivity. Jde o deduktivní způsob konstruování modelu. Problém takto konstruovaných modelů spočívá v nutnosti jejich empirické validizace. 2. V konstrukci *a posteriori* jde o konstruování na základě empirického (realistického) konceptu „tak to je“. Empirické výsledky zkoumání v oblasti multikulturálního vzdělávání jsou skládány v model. Jedná se o induktivní přístup ke konstruování modelu. Takto zkonstruovaný model multikulturální kompetence je produktem empirického zkoumání. Zpětná validizace takového modelu není tedy tak důležitá jako při konstrukci *a priori*.

Během desítek let vývoje konceptu multikulturální kompetence došlo k určité diferenciaci v pohledech především na cíle a obsahy multikulturální kompetence. Uvedeme zde tři paradigmaty, která pokládáme z hlediska této práce za významná.

1. *Poradenské paradigma multikulturální kompetence*. Tento přístup k multikulturální kompetenci je nejstarší. Jak jsme výše zmínili, souvisí s potřebou zlepšení výkonu poradenské práce psychologů při práci s klienty odlišných kultur. U nás je poradenské paradigma patrné

z pojetí Morgensternové (2006). Multikulturní kompetence je zde často výsledkem výcviku a tréninku dovedností. Tyto tréninky bývají určeny pro budoucí absolventy psychologických oborů či oborů podobných sociální práci. Cílovou skupinou jsou také profesionálové z praxe. Cílem je vybavit účastníka dovednostmi, které mu umožní orientaci v poradenském vztahu s kulturně odlišným klientem. Poradenské paradigma je soustředěno na identitu jedince, která je ovlivněna mj. i kulturním kontextem. V rámci poradenského paradigmatu se často zdůrazňuje potřeba kulturně citlivého jednání s klientem (srov. Mueller, & Pope, 2001; Harding, 2005).

Můžeme zde identifikovat řadu modelů multikulturní kompetence⁹. Tyto modely navíc lze ještě dělit, např. podle jejich centrální orientace na osobnostní, dovednostní a procesní (srov. Gamst, Liang & Der-Karabetian, 2011). *Osobnostně orientované modely* popisují a zdůrazňují atributy potřebné pro práci s klienty (např. znalosti, vědomí, dovednosti). Jedná se o modely, které jsou nám svým charakterem a cíli, které sledují, blíže než modely dovednostně a procesně orientované. Typickým zástupcem je *Tripartite Model of Multicultural Counseling Competencies*. Vychází z trojsložkového pojetí multikulturní kompetence definovaného Sue et al. v roce 1982. Tento model (viz tabulka 1) měl a dosud má největší vliv na konstrukci dalších modelů klinické a poradenské praxe v psychologii v USA. Multikulturní kompetence je zde vyjádřena jako funkční celek znalostí, dovedností a postojů (či víry) (Gamst, Liang & Der-Karabetian, 2011).

Dovednostně orientované modely jsou produktem názorů, že kulturní kompetence je dovednost či strategie využívaná pracovníky jako jeden z řady nástrojů pro „lечение“ klienta. Jejich rozvoj je podmíněn dostatečným tréninkem a nácvikem dovedností práce s kulturně odlišným klientem. *Procesně orientované modely* se zaměřují na faktory související přímo s interakcí pracovníka a klienta. Tyto modely se soustředí na klíčové kulturní procesy podílející se na osvojování si kompetence.

⁹ Blíže k modelům multikulturní kompetence v rámci poradenského paradigmatu in Hladík, 2014b.

Tabulka 1 Třísložkový model multikulturálních poradenských kompetencí

Víra/postoj	Znalosti	Dovednosti
1. Uvědomuje si vlastní kulturní tradice a je schopen pozitivně ohodnotit odlišnosti a respektovat je.	1. Rozumí sociopolitickému systému ve vztahu k minoritám.	1. Ovládá širokou škálu verbálních i neverbálních možností komunikace s klientem.
2. Uvědomuje si vlastní hodnoty a předsudky a uvědomuje si to, jak ovlivňují jeho chování ve vztahu k minoritám.	2. Má dostatek informací o specifikách skupin, se kterými pracuje.	2. Dokáže přesně a správně přijímat i vysílat různá sdělení.
3. Uvědomuje si rozdíly, které existují mezi poradcem a klientem v oblasti rasy a víry.	3. Zná obecné principy práce v poradenství a rozumí jim.	3. Trénuje a zlepšuje své dovednosti za účelem zkvalitnění práce s klientem.
4. Poradce je citlivý k okolnostem (např. předsudky, etnická identita, sociopolitická situace), které ovlivňují klienta jako člena určité rasové či kulturní skupiny.	4. Zná institucionální bariéry, které brání minoritám v přístupu k poradenské péči.	

(Upraveno podle Sue et al., 1982, s. 49-50)

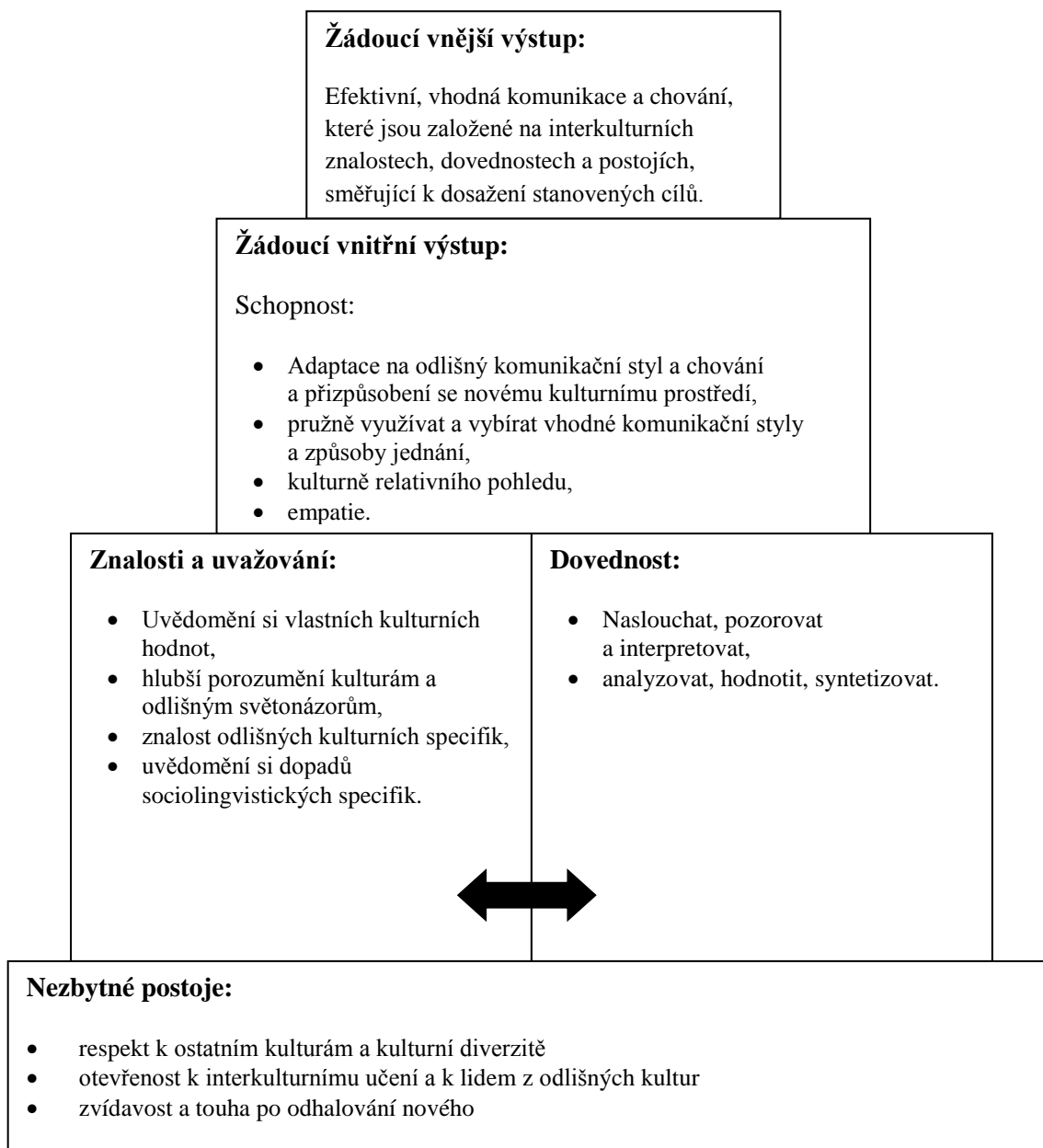
2. *Pedagogické paradigma multikulturální kompetence.* Ve středu pozornosti modelů multikulturální kompetence, jež můžeme řadit k pedagogickému paradigmatu, je rozvoj obecně uplatnitelné (využitelné) kompetence. Tyto modely nesouvisí s rozvojem kompetence cíleně zaměřené na výkon určité profese nebo na určitou oblast, ale souvisí s rozvojem multikulturální kompetence, jejíž určitou úroveň by měl mít osvojenou každý účastník daného typu a stupně vzdělávání. Rozvoj multikulturální kompetence je tak součástí školního kurikula (nemusí být spojen jen s jedním vyučovacím předmětem) a směřuje k osvojení si znalostí a dovedností potřebných pro život v kulturně pluralitní společnosti.

K těm, kteří pracují s multikulturální kompetencí v rámci pedagogického paradigmatu, patří např. autorky Popeová a A. L. Reynoldsová. Jejich kompetenční model je zaměřen na pedagogické i nepedagogické pracovníky univerzit. Vycházejí z trojsložkového modelu multikulturálních kompetencí, který se uplatňuje od osmdesátých let 20. století v psychologickém poradenství v USA. Tento model je založen na třech složkách: multikulturálním vědomí (*awareness*), znalostech a dovednostech. Multikulturální vědomí

obsahuje postoje, názory, hodnoty, předpoklady a také uvědomování si těchto atributů nezbytných pro efektivní komunikaci v kulturně diverzifikované společnosti. Předpokladem je, že toto vědomí může na začátku výchovně vzdělávacího procesu obsahovat nevhodné prvky jako předpojatost, stereotypy nebo předsudky (Pope, & Reynolds, 1997). Sebeuvědomění nebo schopnost uvědomit si určité hodnoty a postoje jsou významným aspektem multikulturálního vědomí. Bez této seberegulace nejsou jedinci schopni uvědomit si své nevhodné a chybné postoje (stereotypy či předsudky) vůči odlišným kulturám. Díky rozvoji multikulturální kompetence by měli být jedinci schopni korigovat své nevhodné postoje a mínění (Pope, Reynolds, & Mueller, 2004). Multikulturální znalosti obsahují informovanost jedince o různých kulturách. Vychází se z nutnosti korigování znalostí o odlišných kulturách, které jsou chybné a nekompletní. Multikulturální znalosti umožňují efektivní a smysluplnou interakci, jako např. hledání konsenzu jakožto nezbytnosti v komunikaci mezi odlišnými kulturními skupinami (Pope, & Reynolds, 1997). V rámci osvojování si znalostí je třeba, aby se studenti seznamovali se sociokulturními konstrukty, kterými jsou rasová identita, problematika akulturace aj. Jedinci by měli získat široké spektrum přesných informací a měli by být schopni je adekvátně používat (Pope, Reynolds, & Mueller, 2004). Multikulturální dovednost je založena na vědomí i na znalostech směřujících ke vhodným a efektivním změnám v multikulturální realitě. Multikulturální dovednosti tvoří takové chování, které reflektuje multikulturální vědomí a znalosti. Centrem těchto dovedností je schopnost transkulturní komunikace a pochopení, jak každá kultura ovlivňuje formu a obsahy komunikace. Bez multikulturálních znalostí a vědomí je obtížné vytvářet (zvyšovat) kulturní sensitivitu, která je vnímána jako součást multikulturálních dovedností (Pope, Reynolds, Mueller, 2004).

Uvádíme ještě jeden příklad modelu multikulturální kompetence, který lze zařadit k pedagogickému paradigmatu. Jedná se o *Model of intercultural competence* (Deardorff, 2004). Tento model má sloužit k rozvoji a měření multikulturální kompetence studentů na terciární úrovni vzdělávání. Tento model staví na základně, kterou tvoří (nezbytné) postoje. Zdůrazňuje se zde důležitost postojů a znalostí. Za důležité se považuje význam jak vnitřních, tak vnějších výstupů multikulturální kompetence. Vnitřní výstupy zahrnují intrapersonální změny, které sice ne nezbytně, ale přece jen významně ovlivňují vrchol modelu, kterým jsou výstupy vnější (interpersonální), tzn. efektivní, komunikativní chování a dosahování individuálních cílů způsobem, který je založen na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích (Deardorff, 2004, 2006).

Obrázek 4 Model interkulturní kompetence



(Deardorff, 2004, s. 196)

3. *Komunikační paradigma multikulturní kompetence.*¹⁰ Cíle, jež mají být osvojením si kompetencí, které řadíme k tomuto paradigmatu, splněny, nejsou příliš odlišné od těch v rámci pedagogického paradigmatu. Snahou je to, aby si jedinec osvojil určitou míru znalostí a především dovedností a schopností k úspěšné a nekonfliktní komunikaci v kulturně odlišném prostředí. Rozvoj těchto kompetencí probíhá převážně ve škole. Rozdíl oproti

¹⁰ Blíže k modelům multikulturní kompetence v rámci komunikačního paradigmatu in Hladík, 2014b.

pedagogickému paradigmatu je v tom, že zde velmi často při osvojování si a rozvoji kompetence hraje významnou úlohu cizí jazyk. Toto se nejvíc týká modelů interkulturní komunikační kompetence. „*Cílem rozvíjení interkulturní komunikační kompetence je aktivní používání cizího jazyka v interkulturní interakci kulturně a sociálně citlivým způsobem*“ (Zerzová, & Šebestová, 2014, s. 394). Cizí jazyk zde slouží jako prostředek rozvoje této kompetence. To se stává implicitně vyjádřeným postulátem komunikačního paradigmatu v rámci multikulturální kompetence. Zerzová (2012) se při rozvoji interkulturní komunikační kompetence opírá o teoretický model směřovaný do oblasti výuky cizích jazyků, přičemž je zdůrazněna didaktická dimenze tohoto modelu. Rozvoji interkulturní komunikační kompetence se věnuje také Kostková (2012, 2013).

Typickým příkladem interkulturní komunikační kompetence je Fantiniho model *Intercultural communicative competence* (ICC) (2000). Poukazuje na tři oblasti, které jsou společné většině popisů multikulturálních kompetencí: 1. schopnost vytvořit a udržet vztahy mezi aktéry komunikace; 2. schopnost efektivní a vhodné komunikace s minimálním zkreslením; 3. schopnost dosažení shody a trvalé spolupráce s ostatními. Jde o obecnou charakteristiku multikulturální kompetence, která však vcelku přesně vystihuje základní směr, kterým se vydává. Fantini považuje za neoddelitelné dvě oblasti: oblast jazykovou a oblast interkulturní. Jen vzájemná interakce těchto oblastí může být základem pro úspěšnou výchovu a vzdělávání v multikulturálním světě. Konstrukci multikulturální kompetence, kterou Fantini popisuje, zakládá na třech jejích attributech: 1. mnohovýznamovosti či mnohoznačnosti; 2. pětidimenzionálnosti; 3. procesuálnosti. *Mnohovýznamovostí* se má na mysli to, že interkulturní komunikační kompetence bývá často popisována jako výčet mnoha vlastností a charakteristik, které by měl mít jedinec, který těchto kompetencí dosáhne. Mezi ně často patří respekt, otevřenost, citlivost, tolerance atd. Jedná se o určitý výčtový atribut multikulturální kompetence. Multikulturální kompetence v tomto pojetí obsahuje *pět dimenzí*: vědomí, postoje, dovednosti, znalosti a znalost cizí řeči (zde se u Fantiniho projevuje jeho snaha o úzkou vazbu mezi oblastí interkulturní a jazykovou). Na základě výzkumu, který Fantini publikoval v roce 2006, dochází k závěru, že znalost cizího jazyka významně ovlivňuje rozvoj interkulturní komunikační kompetence. *Procesuální* atribut interkulturní kompetence znamená to, že multikulturální kompetenci nelze vnímat jako stav, kterého je nutné dosáhnout bez dalšího učení a rozvoje. Osvojování si multikulturální kompetence tak Fantini chápe jako proces, jehož cíle v podstatě nelze nikdy dosáhnout, protože je stále co zlepšovat.

Člověk je totiž nucen neustále reagovat na nové podmínky a přizpůsobovat se jim. (Hladík, 2010).

Významný komunikační atribut multikulturní kompetence popisují Spitzberg a Chagon (2009), kteří rozdělují multikulturní kompetenci do pěti skupin modelů: 1. kompoziční; 2. koorientační; 3. rozvojové; 4. adaptační a 5. kauzálně procesní. 1. *Kompoziční modely* pracují s hypotetickými složkami kompetence, aniž by mezi nimi specifikovaly vztahy. Představují vlastně jen výčet vhodných dovedností, znaků apod. směřujících k efektivní práci či komunikaci v multikulturním prostředí. Kompoziční modely jsou užitečné v případě definování základních rámců a obsahů, které teorie interkulturní komunikační kompetence musí zahrnovat. Tento taxativní přístup ke kompetenci obtížně můžeme označit za model. Od modelu totiž očekáváme alespoň nějaké naznačení vztahů nebo zasazení do širšího kontextu (Hladík, 2014b). 2. *Koorientační modely* se primárně věnují zlepšování interkulturního porozumění v mezinárodním kontextu. Tyto modely mohou obsahovat mnoho vlastností modelů jiných. Jejich specifikum je v tom, že jsou zaměřeny na konkrétní komunikační vztahy mezi subjekty. Koorientací se zde myslí vzájemné porozumění chování a jednání mezi subjekty. Tyto modely zdůrazňují význam komunikačních nástrojů včetně znalosti cizích jazyků. Příkladem je Fantiniho model *Intercultural Communication Competence* nebo *Intercultural Competence Model*, který popsal Byram (1997). 3. *Rozvojové modely* jsou postaveny na dominantní roli časové posloupnosti v interkulturní interakci. Specifikují stádia rozvoje či zralosti, prostřednictvím kterých se interkulturní kompetence má vyvíjet. Tyto modely mohou obsahovat složky objevující se i v jiných modelech. Rozdíl je v důrazu na stupňovitost či hierarchičnost rozvoje multikulturní kompetence. Zástupcem tohoto typu modelu může být např. *Intercultural Sensitivity Model* (Bennett, 1986). 4. *Adaptační modely*. Jsou pro ně typické dva znaky. Jednak znázorňují více interakcí a potom zdůrazňují vzájemnou závislost mezi těmito interakcemi prostřednictvím procesu jejich vzájemného ovlivňování. Na multikulturní kompetenci tyto modely pohlížejí jako na postoje a porozumění formované v interakci různých kultur. Adaptace je zde klíčové kritérium multikulturní kompetence. Tyto modely bývají znázorňovány pomocí složitých nákresů s řadou složek a vztahů mezi nimi (Hladík, 2014b). 5. *Kauzálně procesní modely* reflektují specifické vztahy mezi složkami modelu. Jejich výhodou je, že nejsou složité a vztahy mezi komponenty modelu lze relativně snadno testovat. Tyto modely bývají produktem např. modelování strukturálních rovnic. Jejich vývoj je více založen na empirickém zkoumání než jen na teoretické konceptualizaci.

4. 2 Interkulturální učení

Se situací kulturní diverzity je inherentní proces interkulturálního učení¹¹. To zahrnuje řadu významů a kontextů: učení se *v*, nebo *o* kulturně odlišném prostředí; učení se *s* někým, nebo *o* někom; porozumění procesům učení se a jejich kulturním základům; pochopení sociálního a kulturního kontextu ovlivňující proces učení se (Jin, & Cortazzi, 2013). Toto pojetí interkulturálního učení je poměrně široké. Nesoustředí se na interkulturální učení jen jako na proces probíhající ve formálním vzdělávání. Jednou z podmínek interkulturálního učení je totiž 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. Interkulturální učení je tedy určováno řadou vlivů, nejen učitelem či obsahem vyučovaného předmětu – interkulturální učení bývalo totiž dlouho spojováno s výukou cizích jazyků (Jin, & Cortazzi, 2013). Podle Bennetta (2009, s. 2) znamená interkulturální učení „dosahování zvýšeného povědomí o subjektivním kulturním kontextu, včetně toho vlastního, a v rozvoji schopnosti citlivě a kompetentně interagovat napříč kulturními kontexty, ať už okamžitě nebo dlouhodobě“. Klíčové je zde pochopení termínu kulturní kontext, který lze chápat ve smyslu objektivním i subjektivním. Objektivní kulturní kontext znamená řadu hmatatelných či měřitelných charakteristik (literatura, umění, historie aj.). Seznamování se s objektivním kulturním kontextem dané země (myslí se tím cizí země) probíhá často ve škole. Subjektivní kulturní kontext je světonázor každého jedince, který interaguje v určitém kontextu. Představuje jedinečný pohled na to, jak rozlišovat jevy a skutečnosti, komunikovat, jak rozlišovat dobro a zlo. Tento subjektivní kontext neovlivňuje a neurčuje chování jedinců sdílejících danou kulturu, ale spíše ustavuje kontext, ve kterém chování probíhá (Bennett, 2009).

Jin a Cortazzi (2013) uvádí tři úrovně interkulturálního učení. Na nejnižší úrovni se interkulturální učení vztahuje pouze k některým jednotlivým kontextům a aspektům odlišné kultury, např. k učení se cizímu jazyku. Na této úrovni není interkulturální učení prostředkem pro osvojování si komplexnější multikulturální kompetence. Odlišná kultura je na této úrovni interkulturálního učení často geograficky vzdálená a nedochází k přímému kontaktu s ní. Druhá úroveň interkulturálního učení je komplexnější. Jejím základem není deskriptivní, ale interpretativní a kritické pojetí. Interkulturální učení zde směřuje k osvojení si souboru

¹¹ Používáme termín *interkulturální učení*, jehož užití je častější než u termínu *multikulturální učení*.

dovedností sloužících k objevování a interpretaci kultury. Na poslední úrovni je interkulturní učení chápáno jako celoživotní (kulturní) proces. Pozornost je věnována tomu, jak interkulturní učení funguje jako nástroj pro transmisi kulturních konstruktů. Na této úrovni jsou zkoumány vlivy působící na interkulturní učení. Těmito vlivy mohou být např. učitelé, vrstevníci nebo média. Interkulturní učení je v Bennettově pojetí (1993, 2004) úzce spjata s interkulturní citlivostí, kterou popisuje jako vnímání a rozlišování kulturních rozdílů. Právě díky interkulturní citlivosti je interkulturní učení přenositelné mezi kulturními kontexty. Student, který rozvíjí svou interkulturní citlivost v souvislosti s odlišnou kulturou, je schopen aplikovat tuto schopnost i v souvislosti s dalšími odlišnými kulturami. Z hlediska působení času Bennett (2009) rozlišuje tři úrovně interkulturního učení. V krátkodobém horizontu se u interkulturního učení jedná o osvojování si interkulturní citlivosti a nácviku interkulturních dovedností v rámci mezikulturního kontaktu. Ve střednědobém horizontu se jedná o transfer interkulturní citlivosti osvojené v důsledku kontaktu s jednou odlišnou kulturou na další odlišné kulturní kontexty. Dlouhodobý horizont spočívá podle Bennetta v rozvoji světoobčanství a zvyšování vědomí a v uznání kulturních rozdílů. Toto lze samozřejmě měřit a hodnotit. Pokud zde zmiňujeme časové hledisko, nesmíme zapomínat na to, že důležitým východiskem interkulturního učení je uvědomování si vlastní kultury (*cultural self-awareness*). „*Jestliže studenti nemají základní povědomí o vlastní kultuře, obtížně mohou rozeznávat a uvědomovat si rozdíly mezi kulturami.*“ (Bennett, 2009, s. 4).

V užším pojetí redukováném na školní prostředí můžeme interkulturní učení chápat jako koncept, který hledá, jak studenty připravit na život v kulturně heterogenní společnosti, ve které budou muset interagovat s množstvím kulturních rozdílů (Otten, 2003, s. 23). Interkulturní učení spočívá v transformaci poznatků (informací) o odlišných kulturách a zkušeností s lidmi odlišných kultur ve znalosti, dovednosti, postoje a způsoby chování. Ve formálním vzdělávání jde většinou o vědomý proces, v případě informálního vzdělávání jde o proces neuvědomovaný, tacitní. Bezpochyby můžeme předpokládat, že interkulturní učení ovlivňuje řada faktorů. Avšak dosud nám chybí dostatek poznatků založených na výzkumech, které by na roli významných faktorů interkulturního učení poukázaly. Na vliv motivace a sociálního prostředí poukázali Cheng, & Zhao (2006), kteří uvádí, že studenti, kteří se dobrovolně účastní řady „multikulturních“ aktivit (jsou tedy motivováni), vykazují větší potenciál k rozvoji svého interkulturního učení. Tyto aktivity přímo souvisí s rozvojem jejich multikulturní kompetence. Jejich výzkum navíc ukázal, že pozitivní vnímání prostředí vysokoškolských kampusů souvisí s lepšími výsledky interkulturního učení.

Důležitá část procesu interkulturního učení probíhá ve škole. Ukázalo se, že délka trvání výukových či tréninkových programů může být důležitým prediktorem interkulturní citlivosti, která, jak výše uvádíme, je důležitou součástí interkulturního učení (Medina-Lopez-Portillo, 2004). Busse a Krause (2016) zjistili, že interkulturní učení může být efektivně stimulováno problémovými učebními úlohami. Ippolito (2007) uvádí čtyři faktory, které mohou bránit efektivnímu rozvoji interkulturního učení: akademický a časový tlak, lhostejnost, jazykové rozdíly a upřednostňování jen určitých znalostí (např. těch, které vyhovují majoritě).

Ať chápeme interkulturní učení z různých úhlů pohledu, shoda panuje v názoru na jeho základní funkci, a sice že **interkulturní učení je proces osvojování si multikulturní kompetence.**

4.3 Autoregulace interkulturního učení

Podle Zimmermana (2002) nelze autoregulaci vnímat jako rys osobnosti, ale ani jako konkrétní dovednost. Je to vnitřní proces řízení sebe sama, při kterém učící se student transformuje svou osobnost do dovedností potřebných pro učení. Učení v tomto pojetí není něco, co směřuje ke studentům, ale něco, co přichází od studentů samotných. Student reguluje 1. kognitivní dimenzi učení a 2. nonkognitivní (motivaci, vůli, emoce) dimenzi učení. Z pohledu autoregulace nemluvíme čistě o procesu poznávání (kognitivní aspekt), ale také o regulaci tohoto poznávání (metakognitivní aspekt) a regulaci postojů, motivů, potřeb, emocí (nonkognitivní aspekt), která je klíčová v nastartování procesu autoregulace učení.

Autoregulační cyklus obsahuje čtyři fáze¹²: 1. *Sebehodnocení a sebemonitorování*. V této fázi studenti odhadují své síly ve vztahu ke svému učení. Děje se tak většinou na základě předchozího sledování vlastní práce (učení) a výsledků. Jde o první krok v tomto modelu autoregulace učení, který obsahuje hodnocení současné úrovně vědomostí ve vztahu k danému úkolu. Když studenti začínají se studiem dosud neznámého tématu, mají nejasnou představu o tom, jak budou úspěšní. Studenti např. často nedokážou odhadnout, kolik času jim zabere studijní příprava. Pomůže jim např. až to, když si začnou vést podrobné záznamy. Takto si mohou studenti velmi účinně zlepšit odhad svých sil. 2. *Stanovování cílů a strategické plánování*. Tato fáze zahrnuje analýzu učebních úkolů, stanovení učebních cílů

¹² Autoregulace učení je složitý koncept. V literatuře lze nalézt i jiná pojetí přinášející různé modely autoregulace učení (Borkowski, 1992; Winne, 1995; Zimmerman, 1995, 2002; Pintrich, 1999, 2002; Boekaerts, 1995, 2002).

a plánování nebo zlepšování učební strategie. Když si studenti osvojují zcela nové učivo, nejsou příliš schopni rozčlenit učební úkol na části, nedokážou si stanovit konkrétní cíle nebo vytvořit efektivní učební strategie. 3. *Implementace*. Třetí krok znamená aplikaci zvolené učební strategie. Závisí to na již dříve použitých učebních strategiích, zpětné vazbě od spolužáků a učitelů a sebemonitorování. Dokud studenti nezačnou blíže analyzovat kroky, které je mají dovést k učebnímu cíli, využívají nadále pro ně známé učební strategie. Jakmile jsou studenti schopni analyzovat své učební kroky a zhodnotit jejich efektivitu, jsou připraveni využívat nové učební strategie. 4. *Monitorování výsledků učení se*. Čtvrtý krok spočívá ve sledování a hodnocení výsledků vlastního učení. Tento krok je spojen se zajištěním změny (jde o změnu učební strategie) v případě, že výsledky učení nejsou v souladu s vytyčeným cíli. V tomto kroku může také student dojít ke zjištění, že cíle, jež si na začátku stanovil, jsou příliš ambiciózní, a tudíž nad jeho síly (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996).

Autoregulace interkulturního učení je proces řízení, kontroly a hodnocení vlastního učení, které je zaměřeno na osvojení si kompetence nutné pro efektivní komunikaci v multikulturálním prostředí. Pohlížet na ni jako na pouhou „aplikovanou autoregulaci učení“ by bylo zjednodušující. Tím, že interkulturní učení představuje mnohvrstevnatý proces osvojování si znalostních, dovednostních i postojových komponent, je i autoregulace tohoto učení vnitřně velmi bohatá (Hladík, Hrbáčková, & Vávrová, 2012). Kitsantas a Talleyrand (2005) publikovali autoregulační model interkulturního¹³ učení pro pregraduální vzdělávání učitelů. Model je zaměřen na zvyšování multikulturální kompetence studentů učitelství v souvislosti s využíváním internetových zdrojů v jejich budoucí výuce. Principy modelu však lze aplikovat na interkulturní učení obecně. Navrhli čtyřfázový model, který obsahuje principy autoregulace učení, které vychází především z Bandurova pojetí sociálního učení a souvisí se složkami multikulturální kompetence, mezi které řadí postoje, znalosti a dovednosti. Jejich model autoregulace interkulturního učení se skládá ze čtyř fází: 1. observační; 2. emulační; 3. sebekontrolní a 4. autoregulační. Při utváření autoregulační dovednosti hraje důležitou roli observační učení. Jde o proces, ve kterém jsou informace získávány pozorováním modelových situací, jejich vysvětlováním a zasazováním do širších souvislostí (Bandura in Kitsantas, & Talleyrand, 2005). Observační a emulační fáze reprezentují zkušenosti získané sociálním učením. Na ty potom jedinec navazuje při dosahování cílů souvisejících s úrovní sebekontrolní a autoregulační. Příkladem

¹³ Používají pojem *multikulturální učení*.

observační fáze může být vysokoškolský pedagog, který využívá tradiční „multikulturní“ výukové strategie, aby studentům ukázal hlavní znaky úspěšné interakce s žáky z odlišných kulturních skupin. *Observační učení* zde znamená, že studenti pozorují práci pedagoga, který jim demonstruje a komentuje vyučovací metody, které používá. Druhou fází autoregulačního modelu interkulturního učení je *emulace*. Emulací se myslí nápodoba učitelova jednání a pracovních postupů, které byly pozorovány v observační fázi. Příkladem může být hraní rolí ve skupině, kdy studenti napodobují pedagogovy vyučovací metody. Důležité je, že učitel jim poskytuje zpětnou vazbu a jejich výkon opatřuje kritikou a komentáři. V *sebekontrolní fázi* se jedinec učí řídit své učení tak, aby dosáhl určité automatizace v použití své strategie učení. K dosažení této úrovně musí studenti srovnávat výsledky svého úsilí se standardy, které si v předchozích dvou fázích osvojili na základě pozorování a nápodoby učitele. Poslední fází modelu tvoří *autoregulace učení*. V této etapě se jedinec učí přizpůsobovat své strategie učení vnitřním (intrapersonálním) a vnějším (interpersonálním) podmínkám. Může se tak stát, že student během praxe v rámci studia zjistí, že si s dosud osvojenými výukovými metodami multikulturní výchovy nevystačí, a potřebuje se učit další metody. Z procesuačního hlediska se potom dostává opět k první fázi autoregulačního modelu interkulturního učení, a sice k observaci. Proces tak začíná znovu, ale již o úroveň výše, a to s cílem dosáhnout potřebné úrovně multikulturní kompetence (Kitsantas, & Talleyrand, 2005).

Autoregulace interkulturního učení není koncept, který by byl v literatuře bohatě popsán, a řadu témat v této souvislosti je nutno stále ještě objasnit. Z charakteristiky interkulturního učení vyplývá, že jde do jisté míry o specifický typ učení. Podobně lze u autoregulace tohoto učení očekávat řadu zvláštností a specifick.

4. 4 Měření multikulturní kompetence

Při konstruování multikulturní kompetence jako pedagogického konstrukt, který reprezentuje soubor znalostí, vědomostí, schopností, postojů a dovedností, vzniká legitimní požadavek na jeho měření, ověřování a hodnocení¹⁴. Na podobu měření a hodnocení multikulturní kompetence působí řada vlivů. Užitečné je zmínit ty, které působí spíše implicitně, aniž by byly výzkumníky, hodnotiteli, učiteli aj. verbalizovány či dokonce

¹⁴ Podrobně jsme se zabývali měřením a hodnocením multikulturní kompetence in Hladík, 2014b.

uvědomovány. Patří k nim např. *univerzalistické a relativistické* pojetí měření a hodnocení. Univerzalistický přístup usiluje o potvrzení „obecných pravd – univerzálií“ vztahujících se k jednotlivým kulturám. Tento přístup se odvolává na to, že jím užívaná metodologie je platná napříč různými kulturami. Oproti tomu relativistickému pojetí jde o „odkrývání pravd“, které jsou omezeny na konkrétní kulturu nebo sociální skupinu. Podle tohoto přístupu se dají metody zkoumání použít výhradně pro určitou kulturu a nelze je aplikovat univerzálně pro všechny (Padila, 2004). Vzniká tak otázka platnosti a spolehlivosti měřicích nástrojů používaných napříč kulturními a etnickými skupinami. Dalším implicitním vlivem může být to, čemu Grant, Elsbree a Fondrie (2004) říkají *epistemologická zaujatost*. Každý, kdo provádí měření a hodnocení multikulturní kompetence, je veden svými vlastními představami o realitě, které ovlivňují způsob jeho uvažování a způsob jeho vědeckého poznávání. Jde vlastně o to, že výzkumník (tzn. ten, kdo provádí měření a hodnocení) vidí a zjistí jen to, co chce, a nedokáže či nechce tyto své limity překročit. To, že je výzkumník ovlivňován svými předchozími zkušenostmi a osobním přesvědčením (či světonázorem), se právě v oblasti multikulturního vzdělávání a měření multikulturní kompetence jeví jako závažný problém. Problémem, který jde také na vrub epistemologické zaujatosti, je tendence zabývat se ve výzkumu a měření pouze jedním či dvěma sociálními konstrukty (jevy). Nekomplexní uchopení výzkumných témat je však pokládáno za chybu. Mnoho výzkumů a měření nahlíží na minoritní studenty z asimilacionistického pohledu (o němž jsme se již výše zmínili), který se zaměřuje na chování a postoje těchto studentů pouze v kontextu třídy a školy, přičemž na širší souvislosti s pedagogikou či na společenský kontext nebere ohled (Grant, Elsbree a Fondrie, 2004). Také Padila (2004) upozorňuje na tuto problematiku. Již od sedmdesátých a osmdesátých let 20. století nebylo při zkoumání školní úspěšnosti žáků zohledňován sociokulturní kontext, jazyková vybavenost žáků apod. Např. při měření IQ nebyly testy konstruovány tak, aby jim děti z minorit porozuměly. Výzkumné nástroje byly nastaveny tak, že vyhovovaly standardům (jazykovým, sociokulturním) americké bílé střední třídy. Ne vždy se podaří využít nástroje měření tak, aby výzkumy byly dostatečně reliabilní. Identifikace vhodných způsobů měření je tak jednou z klíčových otázek ve výzkumu v oblasti multikulturního vzdělávání a měření multikulturní kompetence. Mnoho nástrojů může být totiž vhodných pro měření a zkoumání zástupců bílé střední třídy, ale už ne pro zástupce kulturně odlišných skupin (Padila, 2004).

Asi nejčastější je měření a hodnocení multikulturní kompetence jakožto výstupů z učení (*learning outcomes*). Pokud přijmeme tuto perspektivu multikulturní kompetence a budeme ji

chtít měřit, musíme vědět, jaké jsou v tomto případě učební cíle a úlohy. Výstupy z učení totiž musí být měřitelné (zhodnotitelné). Měříme tedy, zda byly plněny stanovené učební úkoly nebo zda bylo dosaženo stanovených učebních cílů. Pohlížíme-li na multikulturní kompetenci jako na výstup z učení, hodnotíme a měříme ji proto, abychom se dozvěděli, zda proces, ve kterém dochází k osvojování si této kompetence, byl úspěšný. Funkce hodnocení a měření ale nezužujeme jen na zjišťování efektivity edukačního procesu. Při výkonu pomáhajících profesí může být důvodem k měření a hodnocení multikulturní kompetence snaha o zjištění její úrovně u klientů nebo u pracovníků. Pro teorii multikulturní kompetence má měření zase význam v tom, že nám získaná data umožňují tvorbu modelů, které dále slouží jako východisko pro multikulturní edukaci, trénink, výcvik aj. (Hladík, 2014b). Multikulturní kompetence je natolik složitý konstrukt, že vyžaduje použití kombinace kvantitativních i kvalitativních metod, včetně rozhovorů, pozorování a metod sebehodnotících (Deardorff, 2006). Více jak dvacet let převládal kvantitativní přístup k měření multikulturní kompetence. V současné době stále převažuje kvantitativní přístup, ale o slovo se hlásí i kvalitativní (srov. Ponterotto, Mendelsohn, & Belizaire, 2003; Ponterotto, & Potere, 2003; Kağnici, 2011) anebo smíšené přístupy (srov. Sammons, & Speight, 2008; Ponterotto, Ruckdeschel, Joseph, Tennenbaum, & Bruno, 2011; Kaduvettoor, O'Shaughnessy, Mori, Beverly, Weatherford, & Ladany, 2009).

Zkoumání multikulturní kompetence vykazuje specifika, která nelze přehlížet, protože ovlivňují plánování i realizaci výzkumu. Shrnout je můžeme do pěti následujících oblastí, které by měl výzkumník v případě multikulturních témat reflektovat (Hladík, 2014b).

1. *Uvědomění si kulturních limitů*, které ovlivňují výzkum. Jeden z důležitých limitů je vlastní světonázor výzkumníka. Hluboké porozumění vlastnímu pohledu na svět umožňuje reflexi a integraci osobních a profesních poznatků. Součástí tohoto je také uvědomění si vlastních předsudků či stereotypů. Absenci tohoto porozumění Pedersen (2000) označuje jako kulturní zapouzdření se (*cultural encapsulation*). Pedersen varuje před kulturně zapouzdřeným přístupem, který ovlivňuje nejen práci výzkumníka, ale i poradců, učitelů, psychologů aj. Wilkinson a McNeil (in Pope, Reynolds, & Mueller, 2004) prezentují několik kulturních limitů ovlivňujících výzkum v multikulturní oblasti. Jeden z nich je problém s definicí normality (chování, postojů, potřeb). Chápání normality je poměrně subjektivní. Rozdíl mezi normálním a deviantním chováním (odchylujícím se od dané normy) může být chápán každým výzkumníkem jinak, což se v měření může projevit v odlišné kategorizaci respondentem dosaženého skóre. Podobný problém způsobuje víra výzkumníka v to,

že všechny konstrukty (termíny, pojmy) jsou univerzální a každý jim rozumí stejně.

2. *Kulturně citlivá definice výzkumného souboru.* Pro výzkumníka v oblasti multikulturní oblasti je nezbytné, aby se orientoval v kulturních, etnických a rasových rozdílech mezi skupinami, které tvoří výzkumný soubor. Illowsky (in Pope, Reynolds, & Mueller, 2004) uvádí, že různé kategorie, které bývají v USA spojeny s multikulturním výzkumem, jako např. rasa, etnicita, minorita, běloši, Afroameričané aj., jsou často ve výzkumech nesprávně definovány a popisovány, což snižuje význam výzkumných závěrů a limituje snahu o generalizaci výsledků. V českém prostředí můžeme na tento problém narazit v případě výzkumů zaměřených na Romy. Výzkum, který pracuje s termínem „Rom“ bez jeho adekvátního popisu a vysvětlení (hovořit o Romech jako o jedné skupině nelze), se vystavuje riziku nízké validity.

3. *Kulturně citlivé použití měřicích nástrojů.* Teprve nedávno se začala zaměřovat pozornost na specifika měřicích nástrojů v multikulturní oblasti. V této souvislosti se hovoří o dvou základních problémech: a) kulturní předsudky výzkumníků, které ovlivňují vytváření měřicích nástrojů; b) zkreslující výzkumné nástroje, které jsou konstruovány tak, že jim respondenti náležející ke kulturním, etnickým a národnostním menšinám nerozumí. Při měřeních, která zahrnují více kulturních skupin, je důležitá vnitřní konzistence měření v každé skupině, nestačí odhadnout reliabilitu pro celkový soubor. Odlišná reliabilita mezi kulturními skupinami totiž indikuje, že nástroj zřejmě měří u každé skupiny něco jiného.

4. *Kulturně citlivý sběr dat.* Sběr dat v multikulturním prostředí se neobejde bez zohlednění kulturních specifik výzkumného souboru. Data jsou sbírána jinak u majority, u které mohou předpokládat např. vybavení moderními IT prostředky (sběr dat pomocí dotazníku na internetu, mailu, sociálních sítí), a jinak u skupin, které vyžadují jiný způsob sběru dat (např. osobní účast výzkumníka s nutným vysvětlením položek dotazníku). Při sběru dat v kulturně diverzifikovaném prostředí Wilkinson McNeil (in Pope, Reynolds, & Mueller, 2004) doporučují a) využití osobního kontaktu při sběru dat v co největší míře; b) využít pomoci asistenta, který pochází z kulturního prostředí, ve kterém se výzkum provádí; c) použít mateřský jazyk předpokládaných respondentů při konstrukci nástroje a d) předem se seznámit s kulturou předpokládaných respondentů.

5. *Využití alternativních výzkumných přístupů.* Ve většině případů výzkumu v multikulturní oblasti se využívají kvantitativní výzkumné strategie. Jsou však případy, kdy je vhodnější či dokonce nezbytné využít jiné výzkumné strategie, a to kvalitativního charakteru. Použití kvantitativních metod vyžaduje určité předpoklady, např. ten, že všichni respondenti velmi dobře rozumí smyslu položek v dotazníku. Problém

je v tom, že při měření realizovaném u kulturních, etnických a národnostních menšin nelze vždy tyto požadavky splnit. Proto je rigorózní kvantitativní přístup v případě výzkumu prováděného u menšin kritizován. Většina autorů se shoduje, že nejvhodnější je kombinace obou přístupů. Převažující množství kvantitativních studií ve světových databázích týkajících se výzkumu multikulturální kompetence však tomuto příliš nenasvědčují (Hladík, 2014b).

Každé měření v psychologické a pedagogické oblasti je kulturně podmíněné. Nelze jej pokládat za kulturně objektivní. Vždy je determinováno kulturou toho, kdo měření provádí. Pokud tedy není možné eliminovat kulturní vlivy ani u standardizovaných testů, je při interpretacích výsledků nutné počítat s kulturními specifiky a požadavku na kulturní objektivitu se vzdát. Většina měření je založena na tom, že jsou výsledná skóre srovnávána s normou (normované výsledky testů, které byly dříve získány u větší skupiny respondentů – normativní skupina, např. při standardizaci nástroje). Problém spočívá v tom, že normativní skupinu téměř vždy tvoří příslušníci dominantní (většinové) kultury. Pokud jsou testováni respondenti, jejichž kulturní specifika se odlišují od normativní skupiny, což je často případ národnostních a etnických menšin, je validita a reliabilita takového měření diskutabilní. Toto je důležitý bod při snaze o mezikulturní adaptaci měřicích nástrojů. Kulturní kontext, v rámci kterého měřicí nástroj vznikl a byl standardizován, nelze podceňovat. Adaptace měřicího nástroje v jiném kulturním kontextu tedy neznamena pouhý překlad položek. Při obsahové validizaci adaptovaného nástroje musí tvůrci přizpůsobovat význam položek danému kulturnímu prostředí (Padila & Borsato, 2008).

Měřicí nástroje lze dělit podle různých hledisek. Gamst, Liang a Der-Karabetian (2011) rozdělili měřicí nástroje do osmi skupin podle cílů měření a cílové skupiny, pro kterou je nástroj určen, takto:

1. Sebehodnotící nástroje sloužící ke zjištění úrovně multikulturální kompetence v pomáhajících profesích (u pedagogů, sociálních pracovníků, psychologů aj.).
2. Evaluace sloužící supervizorům či trenérům v poradenství zaměřeném na kulturní kompetence účastníků výcviků a kurzů.
3. Měření osobně vnímané zdatnosti (*self-efficacy*) související se zjišťováním míry důvěry ve vlastní kulturní kompetence při poskytování služeb (péče).
4. Nástroje používané k měření multikulturální kompetence v poradenství homosexuálů a bisexuálů.
5. Nástroj (popsán jen jeden) zaměřený na kulturní kontext v poradenství pro ženy.

6. Dotazník (opět jen jeden) zjišťující pohled klientů na kulturní kompetence jejich poradců a poskytovatelů služeb.
7. Měření ve vzdělávání. Jde o nástroje k měření multikulturní kompetence učitelů a dalších pedagogických pracovníků.
8. Nástroj (identifikován jeden), kterým je možné měřit osobnostní složky jedince tvořící základ úspěchu v multikulturní společnosti.

Při vývoji vlastního nástroje k měření multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí jsme využili některé položky těchto nástrojů: *The California Brief Multicultural Competence Scale* (CBMCS) (Gamst, Dana, Der-Karabetian, Aragon, Arellano, Morrow, & Martenson, 2004); *The Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Survey* (MAKSS) (Kim, Cartwright, Asay, & D'Andrea, 2003); *Multicultural School Psychology Counseling Competency Scale* (MSPCCS) (Rogers, & Ponterotto, 1997) Tabulka 2 stručně uvádí parametry těchto nástrojů. Dále se ještě o těchto nástrojích zmiňujeme v kapitole věnované konstrukci a vývoji *Dotazníku multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*.

Tabulka 2 Měřicí nástroje multikulturní kompetence

Název měřicího nástroje	California Brief Multicultural Competence Scale (CBMCS)
Autoři	Glenn Gamst, Richard Dana, Aghop Der-Karabetian, Myriam Aragon, Leticia Arellano, Gloria Morrow, Luann Martenson
Rok vzniku	2004
Cíl	Cílem tohoto vícesložkového sebehodnotícího nástroje je měření kulturní kompetence primárně u poradenských pracovníků.
Popis	CBMCS je složen z 21 čtyřbodových škál Likertova typu, kdy 1 = silný souhlas; 2 = souhlas; 3 = nesouhlas; 4 = silný nesouhlas. Měří se celkové skóre všech škál, ale také skóre v rámci subškál: 1. Sociokulturní diverzita – 7 položek; 2. Vědomí kulturních bariér – 6 položek; 3. Multikulturní znalosti – 5 položek; 4. Citlivost ke klientům – 3 položky. CBMCS vznikl na základě adaptace čtyř již dříve vytvořených nástrojů (1. <i>Cross-Cultural Counseling Inventory-Revised</i> vytvořený v roce 1991 autory T. D. LaFromboise, H. L. K. Coleman a A. Hernandez; 2. <i>Multicultural Awareness, Knowledge, Skills Survey</i> , který publikovali v roce 1991 M. D'Andrea, J. Daniels a R. Heck; 3. <i>Multicultural Counseling Awareness Scale-Form B</i>

sestrojený autory J. G. Ponterotto a C. M. Alexander v roce 1996; 4. *Multicultural Competency and Training Survey*, který vyvinul C. C. Holcomb-McCoy v roce 2000). Postup vývoje CBMCS byl takový, že byl respondentům předložen obsáhlý dotazník. Ten se skládal z položek výše zmíněných nástrojů, demografických otázek, dále z dotazníku *Social Desirability Scale* s 33 položkami (tento nástroj vyvinuli už v roce 1960 D. P. Crowne a D. Marlowe ke zjišťování toho, nakolik respondenti odpovídají v souladu s očekáváním společnosti či okolí). Součástí sběru dat byl také dotazník *Multicultural Counseling Inventory* zkonstruovaný autory G. R. Sadowsky, P. Y. Kuo-Jackson, M. F. Richardson a A. T. Corey a revidovaný v roce 1998. Prostřednictvím kontroly sociální desirability, několikastupňového hodnocení položek panelem expertů, explorační a konfirmační faktorové analýzy bylo původních 157 položek redukováno na finálních 21 položek sycených čtyřmi faktory, jež vysvětlují 59 % celkové variance.

Výzkumný soubor	Výzkumný soubor tvořilo 1 244 kalifornských poradenských pracovníků s věkovým průměrem 37.3 let.
Skórování	Skóre se zaznamenává jednak jako průměr odpovědí v každém ze čtyř faktorů a potom také jako celkové průměrné skóre všech 21 položek. CBMCS neobsahuje reverzní položky.
Reliabilita	Reliabilita byla odhadnuta pomocí Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech takto: 1. Sociokulturní diverzita $\alpha = .90$; 2. Vědomí kulturních bariér $\alpha = .78$; 3. Multikulturní znalosti $\alpha = .80$; 4. Citlivost ke klientům $\alpha = .75$.
Validita	Kriteriální (resp. souběžná) validita byla zajišťována prostřednictvím srovnání výsledků CBMCS s výsledky získaných prostřednictvím <i>Multicultural Counseling Inventory</i> . Skóre škál obou nástrojů mírně až středně korelovala. Konstruktová validita byla zajištěna explorační a následně i konfirmační faktorovou analýzou. Skóre položek CBMCS nekorelovala s položkami <i>Social Desirability Scale</i> , což dokládá to, že respondenti odpovídali z vlastních subjektivních pohnutek a ne v souladu s očekávaným přáním jejich okolí.

Název měřicího nástroje	Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Survey– Counselor Edition–Revised (MAKSS-CE-R)
Autoři	Bryan S. K. Kim, Brenda Y. Cartwright, Penelope A. Asay, Michael J. D'Andrea
Rok vzniku	2003
Cíl	Jde o vícesložkový dotazník měřící multikulturní kompetence poradenských pracovníků.

Popis	MAKSS-CE-R je revidovanou verzí původního MAKSS z roku 1991, jejímiž autory jsou M. D'Andrea, J. Daniels a R. Heck. Teoretickým východiskem pro konstrukci MAKSS (potažmo MAKSS-CE-R) je původní tříložkový model popsáný Sue et al. v roce 1982. MAKSS-CE-R se skládá ze 33 položek. Každá položka je hodnocena na škále Likertova typu, kdy 1 = velmi limitující (nebo silný nesouhlas) a 4 = velmi uvědomělý (nebo velmi dobrý či silný souhlas), podle formulace položky. Rozeznáváme zde tři subškály (faktory): 1. Uvědomění – 10 položek; 2. Znalosti – 13 položek; 3. Dovednosti – 10 položek. Toto třífaktorové řešení vysvětluje 29 % celkové variance.
Výzkumný soubor	Výzkumný soubor tvořilo 338 absolventů vysokoškolských oborů zaměřených na poradenství. Věkový průměr byl 27.4 let.
Skórování	Skóre je zaznamenáváno jako průměrná hodnota odpovědí pro určení celkové míry multikulturní kompetence ze všech 33 položek a pak také jako průměrné hodnoty odpovědí zvláště v každém z faktorů. 7 položek je reverzních.
Reliabilita	Cronbachův koeficient pro všechny položky byl odhadnut na hodnotu $\alpha = .82$. Pro faktor Uvědomění $\alpha = .71$; Znalosti $\alpha = .85$ a faktor Dovednosti $\alpha = .82$.
Validita	Konstrukční validita byla dosažena prostřednictvím pozitivních korelací (středních až vysokých) totožných položek s nástrojem <i>Multicultural Counseling Knowledge and Awareness Scale</i> , který byl uveřejněn v roce 2002 autory J. G. Ponterotto, D. Gretchen, S. O. Utsey, B. P. Rieger a R. Austin. Provedena byla jak explorační, tak konfirmační faktorová analýza. Kriteriační validita byla zjišťována prostřednictvím vícenásobné analýzy rozptylu, kde nezávisle proměnnou byla (ne)účast na kurzu multikulturního poradenství a závisle proměnnou byly tři faktory MAKSS-CE-R. Výsledky ukázaly, že účastníci, kteří dokončili alespoň jeden kurz, dosahovali vyššího skóre jak pro všechny položky MAKSS-CE-R, tak pro faktor Uvědomění a Znalosti ($p < .01$).

Název měřicího nástroje	Multicultural School Psychology Counseling Competency Scale (MSPCCS)
Autoři	Margaret R. Rogers, Joseph G. Ponterotto
Rok vzniku	1997
Cíl	Cílem tohoto nástroje je měření toho, jak vedoucí kurzů školního psychologického poradenství vnímají multikulturní kompetence svých studentů.
Popis	Jde o jednoduchý nástroj s 11 položkami, který není strukturován

do složek. Odpovědi jsou zaznamenávány na čtyřbodové škále Likertova typu, kdy 1 = vůbec; 4 = velmi mnoho. Inspiraci autoři hledali především u Sue et al., kteří v roce 1982 přišli s tříložkovým modelem multikulturální kompetence. Po provedení faktorové analýzy se však autoři rozhodli pro jednofaktorové řešení vysvětlující 47 % celkové variance.

Výzkumný soubor	Výzkumný soubor tvořilo 121 vedoucích kurzů školních psychologů.
Skórování	Výsledky jsou uváděny jako průměr všech 11 položek. Žádná položka není reverzní.
Reliabilita	Reliabilita byla Cronbachovým koeficientem alfa odhadnuta na hodnotu $\alpha = .88$.
Validita	Zjevná validita (<i>face validity</i>) byla zajištěna panelem expertů, kteří hodnotili jednotlivé položky na pětibodové škále, kdy 1 = vágní/dvojnásobná; 5 = jasná/výstižná. Pouze ty položky, které byly všemi experty hodnoceny na úrovni 4 a výše, se staly součástí MSPCCS. Znamená to, že položky s vysokým skóre se jeví expertům jako vhodné pro daný účel měření. Konstruktová validita byla ověřena faktorovou analýzou.

(Gamst, Liang & Der-Karabetian, 2011 in Hladík, 2014b)

Obecné limity kvantitativních¹⁵ měřicích nástrojů jsou známé. Samozřejmě že se vztahují také na nástroje vyvinuté pro měření multikulturální kompetence. Všechny výše uvedené nástroje jsou sebehodnotící dotazníky. Otázka tedy je, nakolik se liší výsledek jedince měřený sebehodnotícím nástrojem (jedincem deklarovaný) od reálného (objektivního?) stavu. Možnosti zkreslení výsledku redukcí reality na sebehodnotící pohled respondenta představuje riziko (nahodnocování, či podhodnocování vlastních kompetencí), které je nutné brát vážně (Hladík, 2014b). Kvůli větší objektivizaci autoři volají po využívání více nástrojů (kvantitativních i kvalitativních). Ruelas (2003) vidí možné východisko v doplnění „hodnotitele“ multikulturální kompetence o vnější subjekt. Výsledky měření by tak byly získávány jak sebehodnocením respondenta, tak vnějším hodnotitelem (např. při využití pozorování, analýzy výstupů učení apod.).

¹⁵ V publikaci *Multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí* (Hladík, 2014b) se věnujeme také kvalitativnímu přístupu k hodnocení multikulturální kompetence. Vzhledem k tomu, že dále uváděné výzkumy jsou kvantitativního charakteru, blíže se zde kvalitativními strategiemi nezabýváme.

5. Vztahy mezi dimenzemi multikulturální kompetence

Již jsme zmínili, že na kompetenci je obvykle nahlíženo jako na multidimenzionální pedagogický konstrukt. Nejinak je tomu u kompetence multikulturální. Vycházíme-li z předpokladu, že multikulturální kompetenci tvoří více dimenzí, mezi kterými je vztah, je důležité znát povahu tohoto vztahu¹⁶. V roce 2009¹⁷ jsme provedli výzkumu, který byl zaměřen na vztah mezi kognitivní a afektivní složkou multikulturální kompetence. Do této doby nám v českém pedagogickém kontextu scházela empirická data, která by umožňovala porozumění vztahu mezi těmito, pro mnohé autory základními, dimenzemi multikulturální kompetence. Porozumění této dimenzionální relaci umožnilo další podrobnější zkoumání a následné modelování multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí.

Kognitivní dimenzi reprezentovaly znalosti týkající se multikulturální reality v ČR a afektivní dimenze byla reprezentována postoji, které respondenti zaujímalí k národnostním a náboženským skupinám. Cílem bylo zjistit, jaký je vztah mezi kognitivní a afektivní dimenzí multikulturální kompetence vysokoškolských studentů. Ve výzkumu jsme se však zaměřili také na žáky ZŠ a SŠ s cílem zjistit potenciální proměnlivost vztahu těchto dimenzí v závislosti na věku, resp. vzdělávacím stupni. Výzkumný soubor tvořili vysokoškolští studenti pedagogických oborů (n = 102; ženy n = 95, muži n = 7; průměrný věk 22 let), žáci středních škol (n = 87; ženy n = 54, muži n = 33; průměrný věk 18 let) a žáci základních škol (n = 104; ženy n = 63, muži n = 41; průměrný věk 14.5 roku).

Znalosti respondentů byly zjišťovány pomocí didaktického testu, který ověřoval znalosti vztahující se k těmto skupinám: Češi, Romové, Vietnamci, Ukrajinci, muslimové a křesťané. Češi zde představují domácí (vlastní) národnostní skupinu. Romové a Vietnamci reprezentují významné národnostní menšiny v ČR. Ukrajinci (a z části také Vietnamci) tvoří nejpočetnější zastoupení cizinců na území ČR. Křesťané se vážou ke kulturnímu kontextu českého národa, zatímco muslimové reprezentovali náboženské uskupení představující jiný kulturní kontext.¹⁸

¹⁶ Podmínka vztahu je důležitá. Pokud by mezi dimenzemi vztah neexistoval, nebylo by možné hovořit o multikulturální kompetenci jako o multidimenzionálním konstrukt, který je založen na existenci vztahů mezi dimenzemi.

¹⁷ Část výsledků tohoto výzkumu byla publikována in Hladík, J. (2011).

¹⁸ Didaktický test určený žákům SŠ a studentům VŠ obsahoval ještě otázky vztahující se k problematice multikulturální společnosti. Data získaná těmito položkami nejsou v souvislosti s prezentací výsledků v tomto textu podstatná, proto s nimi dále nepracujeme.

Ke každé z uvedených národnostních či náboženských skupin se vztahovalo 7 otázek s výběrem odpovědi, přičemž vždy jen jedna odpověď byla správná. Otázky v testu byly identické pro všechny tři věkové kategorie, aby bylo možné co nejlépe srovnávat úroveň respondentů a také aby bylo realizovatelné další zkoumání vztahu znalostí a postojů. Soubor otázek vztahující se k pojmu Češi byl zaměřen na znalost základních údajů z historie českého národa. Jedna otázka směřovala ke znalosti největší národnostní menšiny na území ČR a jedna otázka zkoumala znalost zařazení češtiny mezi indoevropské jazyky. Otázky týkající se Romů, Vietnamců a Ukrajinců ověřovaly základní znalost důležitých momentů z historie těchto národů a znalost geograficko-politicko-kulturních faktů, které jsou většinou v úzké vazbě na Českou republiku. Baterie otázek zabývajících se znalostmi v souvislosti s muslimy a křesťany směřovala ke znalostem o vzniku, náboženských zvycích a rozšíření těchto náboženství ve světě. Při výběru otázek do didaktického testu jsme vycházeli z ŠVP oslovených ZŠ, z konzultací s učiteli na ZŠ a SŠ a z metodických příruček: Buryánek, 2002; Cílková, & Schönerová, 2007; Němečková, 2003 (Hladík, 2011). Reliabilita měření byla odhadnuta Cronbachovým koeficientem na hodnotu $\alpha = .812$.

Sémantický diferenciál byl použit pro zjištění subjektivního vnímání pojmů: Češi, Romové, Vietnamci, Ukrajinci, muslimové a křesťané. Konotativní význam pojmů měřený sémantickým diferencialem jsme pokládali za dostatečný indikátor reprezentující afektivní dimenzi multikulturní kompetence. V oblasti multikulturní výchovy je v zahraničí sémantický diferenciál běžně využíván (srov. Pearce, 2002; Rocereto, Puzakova, Anderson, & Kwak, 2011; Case, Ford, Markowski, & Honeycutt, 2013). Zvolili jsme dvoufaktorové řešení složené z faktoru hodnocení (Fh) a faktoru potence (Fp). Bipolární škály faktorů byly čerpány z Osgoodova seznamu (in Chráska 2007, 223-224). Faktor hodnocení sytily sedmibodové škály Likertova typu s těmito bipolárními adjektivy: dobrý – špatný, čistý – špinavý, chutný – odporný, příjemný – nepříjemný, hodnotný – bezcenný, pěkný – škaredý. Faktor potence tvořily škály s těmito bipolárními adjektivy: tvrdý – měkký, hlasitý – tichý, velký – malý, těžký – lehký, silný – slabý, hrboLATý – hladký. Faktorové zátěže ukazuje tabulka¹⁹.

¹⁹ Konstruktová validita byla zkoumána prostřednictvím explorační faktorové analýzy hlavních komponent s pravoúhlo rotací faktorů metodou Varimax norm.

Tabulka 3 Faktorové rozložení škál sémantického diferenciálu

Škála	Faktor	
	hodnocení	potence
dobrý – špatný	.85	-.03
chutný – odporný	.84	.01
příjemný – nepříjemný	.83	-.08
pěkný – škaredý	.83	.07
čistý – špinavý	.79	-.09
hodnotný – bezcenný	.78	.12
silný – slabý	.21	.72
velký – malý	.18	.68
tvrdý – měkký	-.15	.68
těžký – lehký	-.14	.65
hlasitý – tichý	-.36	.49
hrbolatý – hladký	-.46	.21
Koeficient α	.91	.64

Škála hrbolatý – hladký se ukázala jako nepříliš validní (faktorová zátěž u faktoru potence = .21 a faktoru hodnocení = -.46) a nekonzistentní (po jejím odstranění bylo Cronbachovo $\alpha_{\text{Fp}} = .66$), proto jsme s daty této škály dále již nepracovali.

S ohledem na to, že tato práce je zaměřena na multikulturní kompetence vysokoškolských studentů, budeme se při prezentaci výsledků výzkumu soustředit zejména na tuto skupinu respondentů. Průměrná úroveň znalostí studentů byla $M = 5.17$; $SD = .68$.²⁰ V tabulce 4 je uveden průměrný počet bodů v didaktickém testu vztahující se k jednotlivým národnostním a náboženským skupinám.

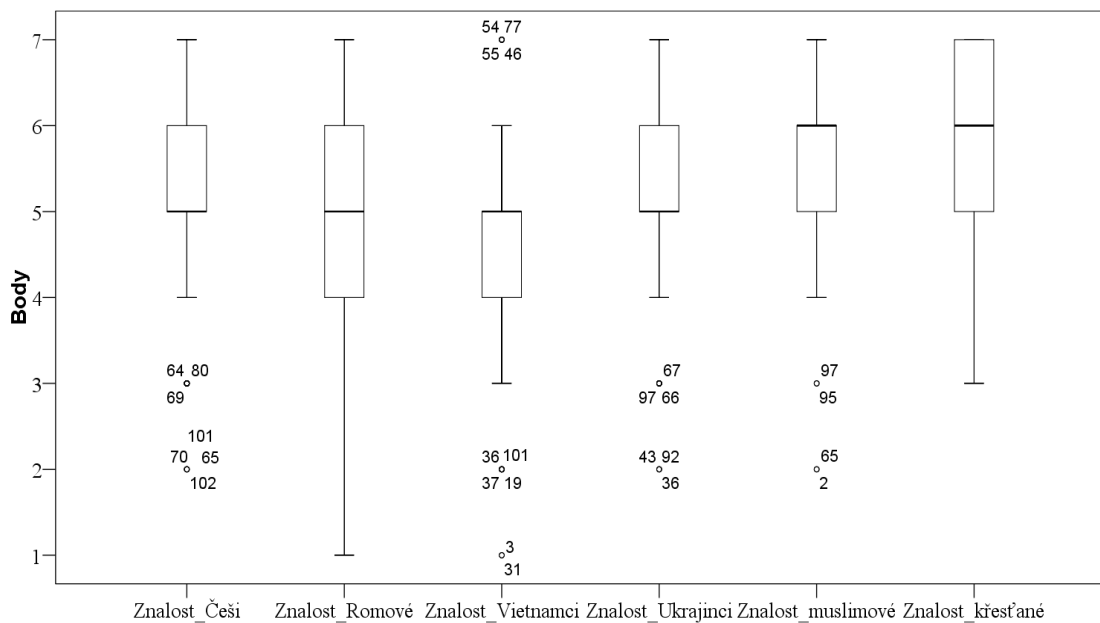
Tabulka 4 Průměrné počty bodů v didaktickém testu u vysokoškolských studentů

Skupina	Průměr	Směrodatná odchylka
křesťané	6.03	.92
muslimové	5.59	1.12
Češi	5.23	1.32
Ukrajinci	5.07	1.14
Romové	4.68	1.26
Vietnamci	4.40	1.31

²⁰ Každá správná odpověď byla hodnocena jedním bodem. Ke každé národnostní a náboženské skupině se vázala baterie sedmi otázek. Max. možný dosažený počet bodů byl 7, min. možný dosažený počet bodů byl 0.

Na obrázku 5 je vidět nerovnoměrné bodové rozložení u jednotlivých skupin. Znalosti týkající se křesťanů jakožto náboženské skupiny, která je historicky nejvíce determinující náboženskou skupinou v českém kulturním prostoru, jsou nejvyšší. Střední bodové hodnoty jsou v tomto případě u poloviny studentů v intervalu od 5 do 7 bodů. Znalost křesťanských reálií je u vysokoškolských studentů na vysoké úrovni. Nejnížší míru znalostí jsme zaznamenali u těch, které se týkaly Vietnamců.

Obrázek 5 Bodové rozložení v didaktickém testu

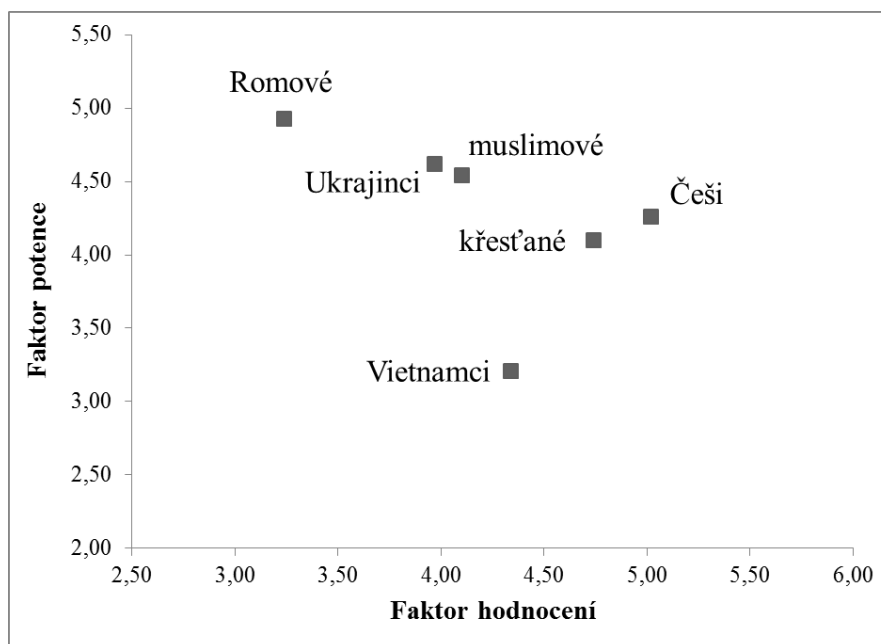


Avšak ověřování úrovně znalostí nebylo samostatným cílem našeho zkoumání. Nepokládáme tedy za nutné dále diskutovat příčiny dostatečné či nedostatečné úrovně znalostí, ale chceme se zaměřit na souvislost znalostí (reprezentujících kognitivní dimenzi multikulturní kompetence) s postoji studentů (reprezentujícími afektivní dimenzi).

Subjektivní vnímání národnostních a náboženských skupin studenty vysokých škol zobrazuje obrázek 6. Nejlépe hodnocenou skupinou jsou Češi ($M_{Fh} = 5.02$; $SD = .77$). Češi jsou tedy z nabízených možností skupinou, ke které studenti vykazují nejkladnější vztah. Avšak nejedná se o skupinu, která by ve studentech vzbuzovala nejintenzivnější emoce ($M_{Fp} = 4.26$; $SD = .59$). Skupinou, která vzbuzuje u studentů nejsilnější emoce ($M_{Fp} = 4.93$; $SD = .60$) a zároveň je nejméně kladně hodnocena ($M_{Fh} = 3.24$; $SD = .86$), jsou Romové. Poměrně odděleně od ostatních pojmů jsou v sémantickém poli studentů umístěni Vietnamci.

Jak hodnocení ($M_{Fh} = 4.34$; $SD = .76$), tak i síla tohoto pojmu ($M_{Fp} = 3.21$; $SD = .72$) ukazují na to, že Vietnamci ve studentech nezbuzují příliš silné emoce, avšak zároveň nemají mnoho důvodů hodnotit tuto skupinu významně negativně. Ukrajinci a muslimové představují dvojici, která je studenty vnímána velmi podobně. Oba pojmy patří k těm, které studenty nenechávají lhostejnými, což je patrné z vyšší míry faktoru potence: Ukrajinci $M_{Fp} = 4.62$; $SD = .68$ a muslimové $M_{Fp} = 4.54$; $SD = .84$. Průměrný faktor hodnocení těchto pojmů je v porovnání s ostatními spíše nižší: Ukrajinci $M_{Fh} = 3.97$; $SD = .77$ a muslimové $M_{Fh} = 4.10$; $SD = .89$. S těmito pojmy mají studenti spojeny silnější emoce, přičemž je nehodnotí příliš pozitivně ve smyslu škály dobrý – špatný. Ke křesťanům mají studenti podobný vztah jako k Čechům. Vnímají je oproti ostatním pozitivněji ($M_{Fh} = 4.74$; $SD = .96$), avšak silné emoce v nich nezbuzují ($M_{Fp} = 4.10$; $SD = .79$).

Obrázek 6 Konotativní význam národnostních a náboženských skupin – VŠ studenti



Podstatné je nyní zaměřit se na vztah mezi znalostmi a postoji studentů pedagogických oborů na VŠ. Vycházíme z řady výzkumů (srov. Deardorff, 2006), které poukazují na to, že znalost je základní kategorie, která má tendenci ovlivňovat další dimenze či složky multikulturní kompetence. Zaměřili jsme se tedy na to, zda spolu znalost a postoj souvisí a zda je možné znalost chápat jako prediktor postoje. Znalosti studentů zde indikují výsledky

didaktického testu, viz výše. Indikátor postoje představují výsledky faktoru hodnocení sémantického diferenciálu.

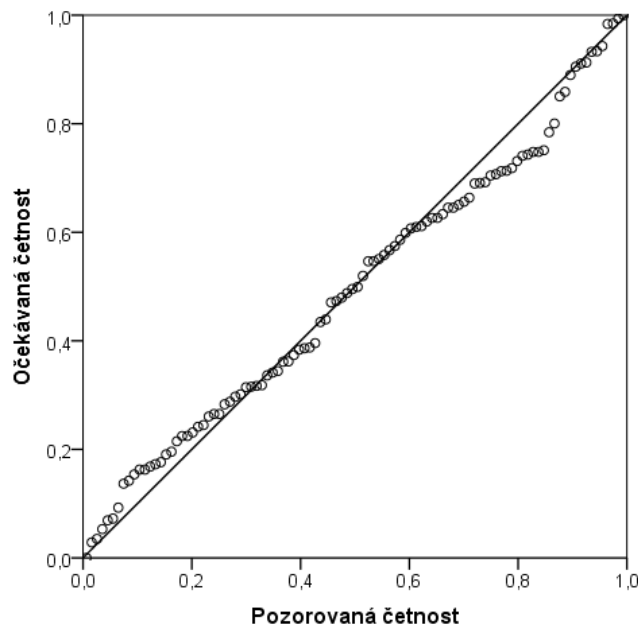
Zjistili jsme, že mezi znalostmi a postoji studentů existuje statisticky signifikantní pozitivní korelace ($r = .32$, $p = .001$). Vyšší míra znalostí znamená vyšší míru kladného postoje. Zajímalo nás ale, zda lze znalost pokládat za významný prediktor postoje. Jinými slovy, zda znalost patří k významným činitelům, které ovlivňují postoj. Výsledky lineární regrese metodou Enter ukazují, že **znalost lze skutečně pokládat za prediktor postoje**. Znalost vysvětluje asi 10 % variability postoje. Vzhledem k tomu, že postoj je složitý konstrukt, na jehož utváření se podílí mnoho faktorů, pokládáme tento desetiprocentní podíl znalosti na variabilitě postoje za nezanedbatelný. Vliv znalosti jako prediktoru, který je patrný z nestandardizovaného ($B = 2.84$) a standardizovaného ($\beta = .32$, $p = .001$) regresního koeficientu, pokládáme za středně silný. Uspokojivé je rozložení reziduí. Ukazuje, že námi zvolený model je vhodný pro vysvětlení vztahu znalostí a postojů, resp. kognitivní a afektivní dimenze multikulturní kompetence.

Tabulka 5 Regresní analýza znalost jako prediktor

Model	R	R ²	Sig
Znalost jako prediktor postoje	.322	.104	
	B	β	
Konstanta	2.844		< .001
Znalost jako prediktor postoje	.262	.322	.001

Pozn.: $F = 11.560$, $p = .001$

Obrázek 7 Normální rozdělení reziduálních hodnot



Ukázalo se, že znalost specifik národnostních a náboženských skupin je u vysokoškolských studentů pedagogických oborů významným činitelem ovlivňujícím jejich postoj k těmto skupinám. Tento poznatek vytvořil empirický základ pro další zkoumání v oblasti multikulturální kompetence a otevřel cestu ke konstrukci modelu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí.

Proměnu vztahu mezi kognitivní a afektivní dimenzí multikulturální kompetence jsme zaznamenali v souvislosti s věkem, resp. se vzdělávacím stupněm. U žáků středních a základních škol jsme **nezaznamenali statisticky signifikantní korelaci** mezi znalostmi a postoji (ZŠ $p = .57$ a SŠ $p = .58$). Vzhledem k tomu, že mezi znalostmi a postoji nelze identifikovat statisticky významnou korelaci, nelze o znalosti hovořit jako o významném prediktoru postoje. Postoje jsou u žáků ZŠ a SŠ utvářeny na základě jiných faktorů, než jsou znalosti. Význam kognitivní složky multikulturální kompetence vzrůstá s věkem. Pro modelování multikulturální kompetence je toto důležitý poznatek. Zatímco u modelů konstruovaných u vysokoškolských studentů je nutno s kategorií znalosti počítat (srov. Deardorff, 2006, 2009; Pope, Reynolds, & Mueller, 2004; Kim, Cartwright, Asay, & D'Andrea, 2003), u modelů určených pro žáky SŠ a ZŠ nemusí kognitivní dimenze multikulturální kompetence hrát klíčovou roli. Modely multikulturální kompetence by tak měly mít v jednotlivých stupních vzdělávání jinou strukturu s odlišnými interdimenzionálními vztahy.

6. Vývoj Dotazníku multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS)

Zatímco v zahraničí existuje velké množství nástrojů k diagnostikování, hodnocení a měření multikulturální kompetence (některé jsme uvedli výše)²¹, nástroj vhodný pro měření multikulturální kompetence studentů pedagogických, sociálních, psychologických a zdravotnických oborů²² na VŠ u nás dosud chyběl. Neměli jsme možnost měřit, hodnotit a porovnávat kompetence studentů, které jim mají umožnit efektivní a nekonfliktní komunikaci a práci v kulturně pluralitní společnosti.

V letech 2012 – 2013 jsme se proto soustředili na konstrukci nástroje pro měření multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí²³. Zkonstruovaný nástroj byl nazván *Multicultural Competence Scale for Helping Profession Students* (MCSHPS). Anglický název byl zvolen z důvodu publikování výsledků v zahraničí. V této práci budeme užívat zkratku z anglického názvu – MCSHPS, anebo český ekvivalent *Dotazník multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí*. Prvotní konstrukci položek v dotazníku předcházela analýza řady zahraničních měřících nástrojů. Nejvhodnější pro konstrukci dotazníku určeného primárně pro české podmínky a pro vysokoškolské studenty oborů pomáhajících profesí se ukázaly tyto nástroje: *The California Brief Multicultural Competence Scale* (CBMCS) (Gamst, Dana, Der-Karabetian, Aragon, Arellano, Morrow, & Martenson, 2004); *The Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Survey* (MAKSS) (Kim, Cartwright, Asay, & D'Andrea, 2003); *Multicultural School Psychology Counseling Competency Scale* (MSPCCS) (Rogers, & Ponterotto, 1997) a *Dotazník individuálního významu multikulturální kompetence* (IIMCS) (Hladík, Hrbáčková, & Vávrová, 2012). Některé parametry těchto nástrojů jsme popsali už v kapitole věnované měření multikulturální kompetence.

CBMCS byl vytvořen v roce 2004, přičemž jeho autory jsou Glenn Gamst, Richard H. Dana, Aghop Der-Karabetian, Myriam Aragon, Leticia Arellano, Gloria Morrow a Luann Martenson. Cílem tohoto vícesložkového sebehodnotícího nástroje je měření kulturní kompetence primárně u poradenských pracovníků. CBMCS vznikl na základě adaptace čtyř již dříve vytvořených nástrojů (1. *Cross-Cultural Counseling Inventory-Revised* vytvořený

²¹ Další zajímavé nástroje jsou uvedeny in Hladík (2014b).

²² Souhrnně tyto obory nazýváme jako pomáhající ve smyslu definice in Hladík (2014b, s. 95).

²³ Konstrukce nástroje je popsána in Hladík (2014a). Zde uvádíme další dosud nepublikované analýzy.

v roce 1991 autory T. D. LaFromboise, H. L. K. Coleman a A. Hernandez; 2. *Multicultural Awareness, Knowledge, Skills Survey*, který publikovali v roce 1991 M. D'Andrea, J. Daniels a R. Heck; 3. *Multicultural Counseling Awareness Scale-Form B* sestrojený autory J. G. Ponterotto a C. M. Alexander v roce 1996; 4. *Multicultural Competency and Training Survey*, který vyvinul C. C. Holcomb-McCoy v roce 2000). Respondentům byl předložen obsáhlý dotazník. Ten se skládal z položek výše zmíněných nástrojů, demografických otázek, dále z dotazníku *Social Desirability Scale* s 33 položkami (tento nástroj vyvinuli už v roce 1960 D. P. Crowne a D. Marlowe) ke zjišťování toho, nakolik respondenti odpovídají v souladu s očekáváním společnosti či okolí. Součástí sběru dat byl také dotazník *Multicultural Counseling Inventory* zkonstruovaný autory G. R. Sadowsky, P. Y. Kuo-Jackson, M. F. Richardson a A. T. Corey revidovaný v roce 1998. Prostřednictvím kontroly sociální desirability, několikastupňového hodnocení položek panelem expertů, explorační a konfirmační faktorové analýzy bylo původních 157 položek redukováno na finálních 21 položek sycených čtyřmi faktory, jež vysvětlují 59 % celkové variance. CBMCS je tedy složen z 21 čtyřbodových škál Likertova typu, kdy 1 = silný souhlas; 2 = souhlas; 3 = nesouhlas; 4 = silný nesouhlas. Měří se celkové skóre všech škál, ale také skóre v rámci subškál, kterými jsou 1. Sociokulturní diverzita – 7 položek; 2. Vědomí kulturních bariér – 6 položek; 3. Multikulturní znalosti – 5 položek; 4. Citlivost ke klientům – 3 položky. Výzkum byl proveden u 1244 kalifornských poradenských pracovníků v průměrném věku 37.3 let. Skóre se zaznamenává jednak jako průměr odpovědí v každém ze čtyř faktorů a potom také jako celkové průměrné skóre všech 21 položek. CBMCS neobsahuje reverzní položky. Reliabilita byla odhadnuta pomocí Cronbachova koeficientu alfa v jednotlivých faktorech takto: 1. Sociokulturní diverzita $\alpha = .90$; 2. Vědomí kulturních bariér $\alpha = .78$; 3. Multikulturní znalosti $\alpha = .80$; 4. Citlivost ke klientům $\alpha = .75$. Souběžná validita byla zajišťována prostřednictvím srovnání výsledků CBMCS s výsledky získaných prostřednictvím *Multicultural Counseling Inventory*. Skóre škál obou nástrojů mírně až středně korelovala. Konstruktová validita byla zajištěna explorační a následně i konfirmační faktorovou analýzou. Skóre položek CBMCS nekorelovalo s položkami *Social Desirability Scale*, což dokládá to, že respondenti odpovídali z vlastních subjektivních pohnutek a ne v souladu s očekávaným přáním jejich okolí (Gamst, Dana, Der-Karabetian, Aragon, Arellano, Morrow, & Martenson, 2004).

U MAKSS by bylo přesnější hovořit o její revidované verzi roku 2003. Tato verze dotazníku nese název *Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Survey–Counselor*

Edition-Revised (MAKSS-CE-R). Autory jsou Bryan S. K. Kim, Brenda Y. Cartwright, Penelope A. Asay, Michael J. D'Andrea. Dotazník se skládá z více složek a byl vytvořen pro měření úrovně multikulturální kompetence poradenských pracovníků. Jak už bylo zmíněno, MAKSS-CE-R je revidovanou verzí původního dotazníku MAKSS z roku 1991, jehož autory jsou M. D'Andrea, J. Daniels a R. Heck. Teoretickým východiskem pro konstrukci MAKSS (potažmo MAKSS-CE-R) byl původní tříložkový model multikulturální kompetence popsany Sue et al. v roce 1982. MAKSS-CE-R se skládá ze 33 položek. Každá položka je hodnocena na škále Likertova typu, kdy 1 = velmi limitující (nebo silný nesouhlas) a 4 = velmi uvědomělý (nebo velmi dobrý či silný souhlas), podle formulace položky. Rozeznáváme zde tři subškály (faktory): 1. Uvědomění – 10 položek; 2. Znalosti – 13 položek; 3. Dovednosti – 10 položek. Toto třífaktorové řešení vysvětluje 29 % celkové variance. Skóre je zaznamenáváno jako průměrná hodnota odpovědí pro určení celkové míry multikulturální kompetence ze všech 33 položek a pak také jako průměrné hodnoty odpovědí zvlášť v každém z faktorů. 7 položek je reverzních. Výzkumný soubor při tvorbě nástroje tvořilo 338 absolventů vysokoškolských oborů zaměřených na poradenství. Věkový průměr byl 27.4 let. Konstrukční validita byla dosažena prostřednictvím pozitivních korelací (středních až vysokých) totožných položek s nástrojem *Multicultural Counseling Knowledge and Awareness Scale*, který byl uveřejněn v roce 2002 autory J. G. Ponterotto, D. Gretchen, S. O. Utsey, B. P. Rieger a R. Austin. Provedena byla jak explorační, tak konfirmační faktorová analýza. Kriteriaální validita byla zjišťována prostřednictvím vícenásobné analýzy rozptylu, kde nezávisle proměnnou byla (ne)účast na kurzu multikulturálního poradenství a závisle proměnnou byly tři faktory MAKSS-CE-R. Výsledky ukázaly, že účastníci, kteří dokončili alespoň jeden kurz, dosahovali vyššího skóre jak pro všechny položky MAKSS-CE-R, tak pro faktor Uvědomění a Znalosti ($p < .01$). Cronbachův koeficient pro všechny položky byl odhadnut na hodnotu $\alpha = .82$. Pro faktor Uvědomění $\alpha = .71$; Znalosti $\alpha = .85$ a faktor Dovednosti $\alpha = .82$ (Kim, Cartwright, Asay, & D'Andrea, 2003).

MSPCCS vytvořili v roce 1997 Margaret R. Rogers a Joseph G. Ponterotto. Dotazník má 11 položek a byl vytvořen pro měření toho, jak vedoucí kurzů školního psychologického poradenství vnímají multikulturální kompetence svých studentů. Výzkum byl uskutečněn u 121 vedoucích kurzů školních psychologů. MSPCCS je jednofaktorový, vysvětlující asi 47% celkové variance. Odpovědi jsou zaznamenávány na čtyřbodové škále Likertova typu, kdy 1 = vůbec; 4 = velmi mnoho. Inspiraci autoři hledali především u původního tříložkového modelu multikulturální kompetence od Sue et al. z roku 1982. Výsledky jsou

uváděny jako průměr všech 11 položek. Žádná položka není reverzní. Reliabilita byla Cronbachovým koeficientem alfa odhadnuta na hodnotu $\alpha = .88$. Zjevná validita (*face validity*) byla zajištěna panelem expertů, kteří hodnotili jednotlivé položky na pětibodové škále, kdy 1 = vágní/dvojnásobná; 5 = jasná/výstižná. Pouze ty položky, které byly všemi experty hodnoceny na úrovni 4 a výše, se staly součástí MSPCCS. Znamená to, že položky s vysokým skóre se jeví expertům jako vhodné pro daný účel měření. Konstruktová validita byla zjišťována explorační faktorovou analýzou (Rogers, & Ponterotto, 1997).

Konstrukci dotazníku IIMCS, ze kterého byly rovněž derivovány položky ke konstrukci MCSHPS, popíšeme dále v kapitole, která uvádí výzkum zaměřený na souvislost multikulturní kompetence s komponenty autoregulace učení.

První tři nástroje jsme vybrali proto, že představují ověřené a používané přístupy ke zjišťování multikulturní kompetence. Dotazník IIMCS vychází oproti předchozím přímo z českého kulturního prostředí. Obsah multikulturní kompetence je kulturně vázán, tzn. je závislý na kultuře, ve které je osvojován. Pro přesnější měření multikulturní kompetence by měl být kulturní kontext dané lokality (země, oblasti) zohledněn. Proto se při konstrukci MCSHPS ukázalo jako prospěšné využít některé položky z dotazníku, který byl již dříve v českém kulturním kontextu použit.

Nejprve jsme pracovali s položkami dotazníků CBMCS, MAKSS-CE-R a MSPCCS. Dotazník byl určen k distribuci českým studentům. S ohledem na maximální srozumitelnost konstruovaného dotazníku jsme položky překládali do českého jazyka. Z každého dotazníku jsme vybrali položky, které byly vhodné pro použití u vysokoškolských studentů především s ohledem na jejich malou praktickou zkušenost s výkonem pomáhající profese. Vybrané položky musely být často přeformulovány tak, aby byly studentům co nejjasnější (vzhledem k jejich malé praxi či kulturnímu kontextu). Např. 9. položka z CBMCS – *My communication skills are appropriate for my clients* byla přeformulována na *S příslušníky menšin dokážu vhodně komunikovat*. Dále jsme vybrali položky z IIMCS, které jsou svým významem nejvíce spjaté s pomáhajícími profesemi. Nakonec jsme na základě studia literatury a vlastní zkušenosti s výukou multikulturní výchovy studentů doplnili základní položkový soubor o několik dalších položek. Vytvořili jsme tak dotazník obsahující 58 položek.

Obsahovou validitu jsme zajistili prostřednictvím dvou odborníků na problematiku multikulturní výchovy a multikulturní kompetence z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kteří nezávisle na sobě hodnotili položky 58 položkové verze MCSHPS z hlediska vhodnosti

zařazení daných položek do dotazníku na třibodové škále: 1 = silný souhlas, 3 = silný nesouhlas.

Na základě obsahové validizace bylo odstraněno 7 položek²⁴, u kterých jsme zaznamenali nejnižší průměrné skóre hodnotitelů (M = 2.5), dále 1 položka, kterou jsme odstranili po diskusi s hodnotiteli z důvodu její obtížnosti a 1 položka odstraněna jako duplicitní. Po této redukci obsahoval MCSHPS 49 položek. Tato verze MCSHPS se skládala z modifikovaných položek CBMCS (n = 9), MAKSS (n = 10), MSPCCS (n = 3), IIMCS (n = 15) a nových položek (n = 12) (Hladík, 2014b).

Tabulka 6 MCSHPS obsahová validizace 1. verze

Položka	Zdroj	Průměrné skóre	Pozn.
1. Uvědomuji si, že příslušníci menšiny musí v této společnosti řešit problémy, které příslušník majority řešit nemusí.	CBMCS	1.5	
2. Uvědomuji si, že příslušníci většiny často upřednostňují vlastní kulturní hodnoty před hodnotami příslušníků menšiny.	CBMCS	1.5	
3. S příslušníky menšin dokážu vhodně komunikovat.	CBMCS	1.0	
4. Uvědomuji si, že narodit se jako příslušník většiny znamená výhodu.	CBMCS	1.0	
5. Víím, jak moje kultura a zkušenosti ovlivňují mé postoje k menšinám.	CBMCS	1.0	
6. Rozumím literatuře věnující se multikulturním tématům.	CBMCS	1.5	
7. Jsem si vědom institucionálních bariér, které mohou menšiny brzdit ve využívání různých služeb (pomoci či podpory – sociální, zdravotní...).	CBMCS	2.5	
8. Orientuji se v rozdílech v rámci menšin (např. Romové s nízkým socioekonomickým statusem oproti Romům s vyšším socioekonomickým statusem).	CBMCS	2.5	
9. Dokážu rozpoznat své chování, které je založeno na stereotypním vnímání menšin.	CBMCS	1.0	
10. Jsem schopen diskutovat o multikulturních tématech.	CBMCS	1.0	
11. Zním způsob, jak se různé menšiny začleňují	CBMCS	1.0	

²⁴ Tři položky byly po rozhovoru s hodnotiteli sloučeny do jedné.

do většinové společnosti.

12. Uvědomuji si hodnotu vlastní kultury.	MSPCCS	1.0	
13. Respektuji a akceptuji ostatní kultury.	MSPCCS	1.0	
14. Uvědomuji si etnické rozdíly, které mohou existovat mezi mnou a ostatními.	MSPCCS	1.0	
15. Rozumím systému sociální politiky ČR ve vztahu k menšinám.	MSPCCS	-	Obtížná
16. Jsem schopen vhodně komunikovat s příslušníky menšin.	MSPCCS	-	Duplicitní
17. Uvědomuji si, že moje kulturní příslušnost ovlivňuje moje myšlení a jednání.	MAKSS-CE-R	1.0	
18. Dokážu porovnat specifika vlastní kultury se specifiky jiných kultur.	MAKSS-CE-R	1.0	
19. Velmi dobře rozumím pojmu kultura.	MAKSS-CE-R	1.0	
20. Velmi dobře rozumím pojmu etnicita.	MAKSS-CE-R	1.0	
21. Velmi dobře rozumím pojmu rasismus.	MAKSS-CE-R	1.0	
22. Velmi dobře rozumím pojmu předsudek.	MAKSS-CE-R	1.0	
23. Velmi dobře rozumím pojmu egocentrismus.	MAKSS-CE-R	1.0	
24. Velmi dobře rozumím pojmu pluralismus.	MAKSS-CE-R	1.0	
25. Zním potřeby příslušníků menšin.	MAKSS-CE-R	1.0	
26. Dokážu se vypořádat se svými předsudky vůči příslušníkům menšin.	MAKSS-CE-R	1.0	
27. Zním proces integrace imigrantů v ČR.	IIMCS	2.0	
28. Zním historii Romů.	IIMCS	2.5	
29. Zním počet cizinců v ČR a jejich národnostní strukturu.	IIMCS	1.0	
30. Zním možnosti implementace multikulturní výchovy do praxe.	IIMCS	1.0	
31. Zním specifika práce s menšinami.	IIMCS	1.0	
32. Uvědomuji si význam otevřenosti vůči kulturní odlišnosti.	IIMCS	1.0	
33. Kulturní odlišnost může být chápána jako zdroj obohacení.	IIMCS	1.0	
34. Uvědomuji si, že pro nekonfliktní mezikulturní kontakt je nutná kooperace všech skupin.	IIMCS	1.0	
35. Respektuji sociokulturní odlišnosti.	IIMCS	1.0	
36. Podporu lidských práv považuji za velmi důležitou.	IIMCS	2.5	

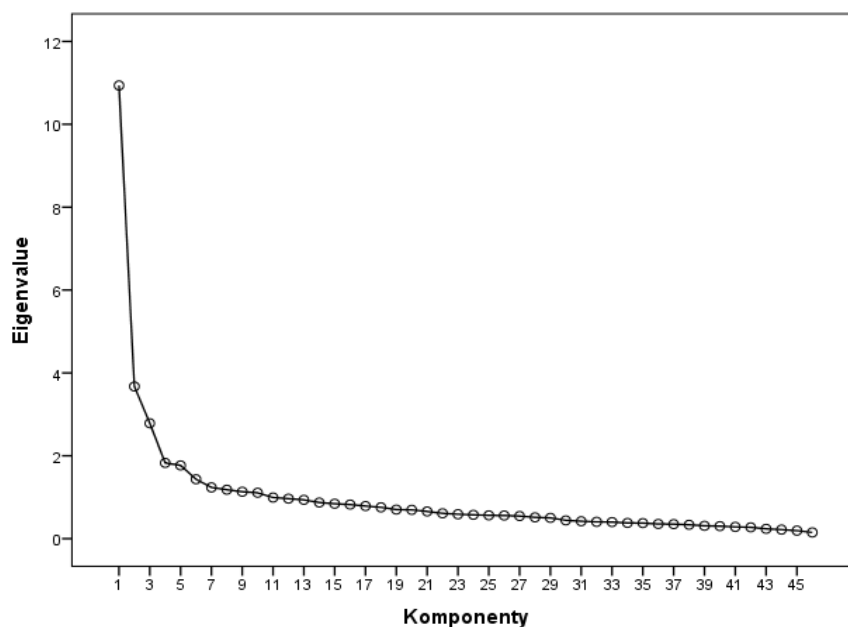
Vývoj Dotazníku multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS)

37. Aktivně vystupuji proti projevům netolerance a rasismu.	IIMCS	1.0	
38. Uvědomuji si míru a podobu svých předsudků a stereotypů vůči menšinám.	IIMCS	1.0	
39. Při kontaktu s příslušníky menšin umím využívat různých komunikačních strategií.	IIMCS	1.0	
40. Jsem schopen přispívat k nekonfliktnímu a konstruktivnímu řešení problémů menšin.	IIMCS	1.0	
41. Víím, jak zlepšovat své multikulturní kompetence.	IIMCS	1.0	
42. Přemýšlím o svém multikulturním učení.	IIMCS	1.0	
43. Umím regulovat své etnocentrické myšlení.	IIMCS	1.0	
44. Mám zájem o multikulturní vzdělávání.	Přidané položky	1.0	
45. Zvyšuji si své multikulturní znalosti, dovednosti a schopnosti.	Přidané položky	1.0	
46. Víím, co se potřebuji naučit pro efektivní komunikaci s příslušníky menšin.	Přidané položky	1.0	
47. Uvědomuji si, že moje etnická příslušnost může způsobovat to, že mi moji „klienti“ nemusí důvěřovat.	Přidané položky	1.5	
48. Dokážu analyzovat své předsudky.	Přidané položky	1.0	
49. Mám tendenci srovnávat chování menšin s chováním příslušníků většiny.	Přidané položky	1.0	
50. Sleduji a koriguji své chování vůči příslušníkům menšin.	Přidané položky	1.0	
51. Interakci s příslušníky menšin prožívám stejně jako interakci s lidmi vlastní kultury.	Přidané položky	1.0	
52. Víím, jak kulturní stereotypy přispívají k diskriminaci menšin.	Přidané položky	1.0	
53. Uvědomuji si rozdíly v neverbální komunikaci (např. vzdálenost, oční kontakt, podání rukou) mezi různými etnickými skupinami.	Přidané položky	1.0	
54. Rozumím tomu, jakou roli hraje kultura v rozvoji identity jedince.	Přidané položky	1.0	
55. Odlišný vzhled či oblečení příslušníků menšin ve mně budí nepříjemné pocity. (R)	Přidané položky	2.5	
56. Znáím kulturní specifika Romů.	Přidané položky	-	sloučeno
57. Znáím kulturní specifika Vietnamců.	Přidané položky	2.5	sloučeno
58. Znáím kulturní specifika Ukrajinců.	Přidané položky	2.5	sloučeno

Funkčnost dotazníku jsme ověřovali u vysokoškolských studentů z Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (n = 363; n = 361 ve věku do 26 let; n = 2 ve věku nad 26 let). Ženy tvořily většinu výzkumného souboru n = 338 (93 %) a muži n = 25 (7 %). Jednalo se o studenty pedagogických, zdravotnických a sociálních oborů, kteří jsou připravováni na práci v oblasti pomáhajících profesí. Studenti vyplňovali 49 položkový MCSHPS metodou papír a tužka. Odpovědi byly zaznamenávány na 5bodové škále Likertova typu: 1 = silný nesouhlas; 5 = silný souhlas (Hladík, 2014b).

Před provedením explorační faktorové analýzy jsme vyřadili tři položky, u kterých byla celková položková korelace menší než .2. Jednalo se o položku 3: *Uvědomuji si, že narodit se jako příslušník většiny znamená výhodu.* Položku 7: *Uvědomuji si, že moje etnická příslušnost může způsobovat to, že mi moji „klienti“ nemusí důvěřovat* a položku 41: *Mám tendenci srovnávat chování menšin s chováním příslušníků většiny.* Žádné položky nevykazovaly extrémní variační hodnoty. Explorační faktorová analýza tak byla prováděna ze 46 položek dotazníku. Hodnota Cronbachova koeficientu byla odhadnuta na úrovni $\alpha = .92$.

Obrázek 8 Scree test MCSHPS 46 položek



Na základě scree testu jsme se rozhodli pracovat se čtyřmi modely faktorového řešení MCSHPS, a sice se třífaktorovým modelem, čtyřfaktorovým²⁵, pětifaktorovým a šestifaktorovým modelem.²⁶

Třífaktorový model obsahuje celkem 22 položek s celkovou variancí 37.81 %. 1. faktor je tvořen 10 položkami s faktorovými zátěžemi v intervalu od .72 do .57; $\alpha = .87$; vysvětlující asi 24 % variance. 2. faktor obsahuje 6 položek; $\alpha = .84$. Faktorové zátěže jsou v intervalu od .71 do .56. Položky vysvětlují 8 % variance. 3. faktor je tvořen také 6 položkami s variancí 6 % a s faktorovými zátěžemi od .76 do .56; $\alpha = .79$.

Tabulka 7 Třífaktorový model MCSHPS

Položka	Faktor			h ²	M	SD
	1	2	3			
P_1	.08	.21	.27	.12	3.69	.91
P_2	-.16	.37	.22	.21	4.10	.91
P_4	.07	.41	-.17	.20	3.60	.95
P_5	-.01	.50	.14	.27	3.99	.86
P_6	.04	.53	.22	.33	4.16	.85
P_8	.04	.42	-.10	.19	3.64	1.02
P_9	.21	.29	.08	.13	3.86	1.04
P_10	.29	.40	.37	.38	3.80	.86
P_11	.17	.38	.37	.31	3.73	1.04
P_12	-.07	.41	.44	.36	4.19	.86
P_13	.12	.53	-.03	.29	3.75	.92
P_14	.17	.08	.59	.38	3.56	.93
P_15	.15	.48	.16	.28	3.64	.85
P_16	.31	.43	.24	.34	3.84	.99
P_17	.11	.39	.36	.29	3.68	.87
P_18	.22	.45	.28	.33	3.76	.91
P_19	.07	.16	.64	.44	3.55	.94
P_20	-.08	.09	.75	.57	4.08	.91
P_21	.39	.14	.34	.28	3.11	.97
P_22	.24	.06	.52	.33	3.33	.94
P_23	.25	.17	.56	.41	3.51	.82
P_24	.53	.24	.14	.36	2.90	.99
P_25	.52	.03	.19	.30	2.83	.97
P_26	.18	.28	.34	.23	3.52	1.01
P_27	.65	.16	-.05	.45	2.63	1.08
P_28	.58	-.04	-.06	.34	2.31	1.05
P_29	.72	.05	.15	.54	2.58	1.04
P_30	.66	.15	.11	.48	2.94	.97
P_31	.62	.28	.07	.46	3.18	1.04
P_32	.64	.28	.05	.49	2.93	1.06

²⁵ U čtyřfaktorového modelu se ukázalo, že jeden faktor je sycen pouze dvěma položkami, proto jsme s tímto modelem dále nepracovali.

²⁶ KMO test = .89. Bartlettův test $p < .001$.

P_33	.21	<u>.67</u>	.11	.51	3.92	.88
P_34	.31	<u>.56</u>	.09	.42	3.52	1.03
P_35	-.01	<u>.69</u>	.09	.49	4.36	.77
P_36	-.02	<u>.71</u>	.14	.53	4.27	.87
P_37	.08	<u>.70</u>	.16	.52	4.03	.98
P_38	.28	.48	.17	.34	3.41	1.18
P_39	.22	<u>.56</u>	.26	.43	3.89	.91
P_40	-.05	.10	<u>.76</u>	.59	4.07	.97
P_42	.31	.06	.48	.33	3.25	.95
P_43	.47	-.04	.42	.39	2.80	1.13
P_44	.33	.08	.49	.36	3.41	1.09
P_45	<u>.58</u>	.07	.40	.50	3.04	1.01
P_46	.39	.07	<u>.56</u>	.47	3.39	.92
P_47	<u>.69</u>	.14	.19	.54	3.01	.99
P_48	<u>.57</u>	.01	.30	.41	2.76	1.06
P_49	<u>.67</u>	.14	.14	.48	2.99	.96
Eigenvalue	10.94	3.67	2.78			
% variance	23.78	7.99	6.05			
Koeficient α	.87	.84	.79			

Následující tabulka ukazuje na signifikantní korelace mezi faktory. Jde o střední míru korelace a pokládáme ji za uspokojivou.

Tabulka 8 Korelace faktorů třífaktorového modelu MCSHPS

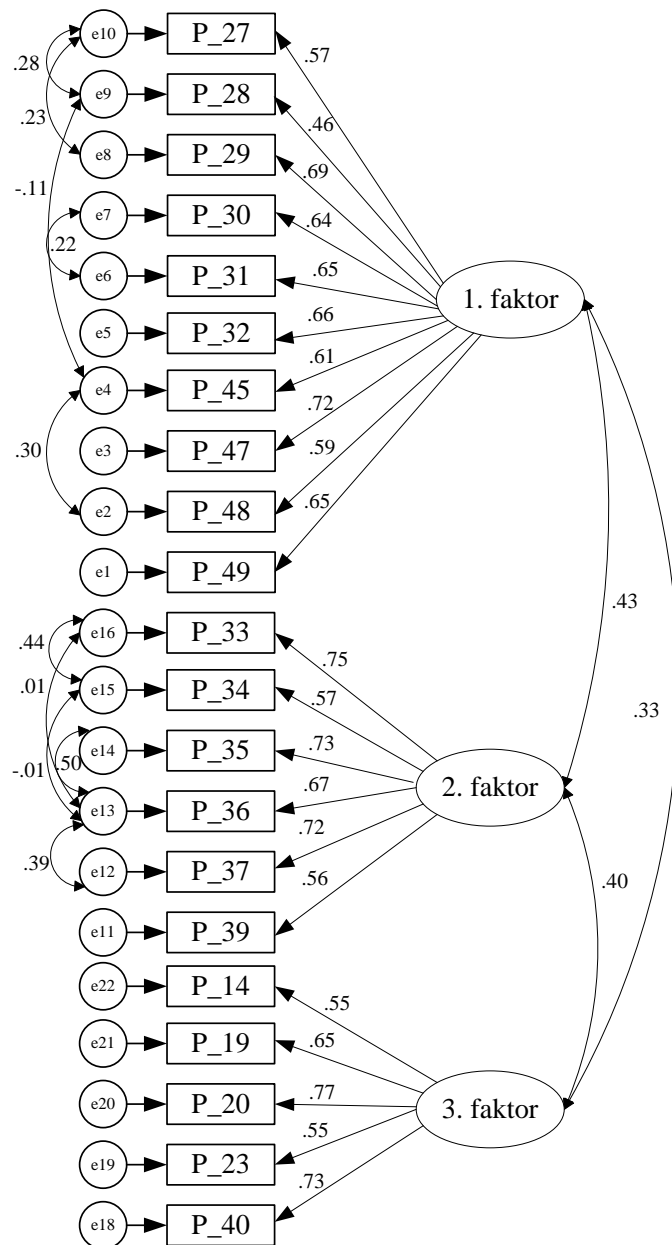
Faktor	1.	2.	3.
1.	-		
2.	.36*	-	
3.	.38*	.36*	-

* p = .01

K ověření oprávněnosti použití třífaktorového modelu jsme využili konfirmační faktorovou analýzu. Obrázek ukazuje na strukturu modelu tvořenou třemi faktory (latentní proměnné), dále pozorovanými proměnnými, které reprezentují položky v dotazníku, a indikátory, které představují veškeré další vlivy působící na pozorovanou proměnnou mimo vytvořený faktor. Model neobsahuje položku P_46, která byla z důvodu vysoké hodnoty reziduí odstraněna. Korelaci mezi faktory pokládáme za uspokojivou. Kauzální efekt faktorů pohybující se v intervalu od .55 do .77 ukazuje jejich poměrně silný vliv na položky v dotazníku. V tabulce 9 vidíme hodnoty sledovaných parametrů třífaktorového modelu. Jedná se o indexy shody, které ukazují na vhodnost navrženého modelu. Soustředili jsme se na tyto: chí-kvadrát, hodnota pravděpodobnosti p, GFI (*goodness of fit index*), CFI (*comparative fit index*), AGFI (*adjusted goodness of fit index*), RMSEA (*root mean*

square error of approximation), RMR (*root mean square residual*). Jde o obvykle používané parametry pro testování prostřednictvím CFA (srov. Kline, 2011; Harrington, 2009; Albright & Park, 2009; Brown, 2006; Kaplan et al., 2004).

Obrázek 9 Struktura třífaktorového řešení MCSHPS



Hodnoty u parametrů GFI a CFI pohybující se okolo .90 indikují dobrou sílu modelu (*good fit model*). Vhodnost modelu je indikována také hodnotami RMSEA a RMR, které jsou

nižší než .08. Úroveň hodnoty chí-kvadrát a hodnotu p pokládáme vzhledem k vyššímu počtu respondentů (n = 363) za vyhovující (srov. Kline, 2011; Brown, 2006).

Tabulka 9 Indikátory shody třífaktorového modelu MCSHPS

	χ^2 /stupně volnosti	p	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	RMR
Třífaktorový model MCSHPS	2.722	.001	.891	.857	.903	.069	.069

Model s pěti faktory a s celkovou hodnotou variance 45.63 % tvoří celkem 24 položek. U 1. faktoru (n = 6 položek) se faktorové zátěže pohybují v intervalu od .56 do .77. Faktor vysvětluje asi 24 % celkové variance; $\alpha = .82$. Faktorové zátěže u 2. faktoru (n = 5 položek) jsou v rozmezí od .59 do .81. Faktor vysvětluje 8 % celkové variance; $\alpha = .85$. 3. faktor tvoří 4 položky, jejichž faktorové zátěže jsme zaznamenali v intervalu od .63 do .77. Hodnota variance je 6 %; $\alpha = .81$. 4. faktor obsahuje 4 položky a vykazuje faktorové zátěže v intervalu od .55 do .65. Tento faktor vysvětluje 4 % celkové variance; $\alpha = .68$, což je nejnižší hodnota ze všech faktorů, avšak vzhledem k počtu položek pokládáme tuto hodnotu za akceptovatelnou. Poslední, 5. Faktor, tvoří 3 položky s faktorovými zátěžemi v rozmezí od .67 do .69. Hodnota variance je 3.84 %. Odhad reliability je vzhledem k nízkému počtu položek velmi dobrý ($\alpha = .72$) (Hladik 2014a)

Tabulka 10 Pětifaktorový model MCSHPS

Položka	Faktor					h ²	M	SD
	1	2	3	4	5			
P_1	.11	-.19	.05	.45	.06	.38	3.69	0.91
P_2	-.07	.05	-.15	.36	.11	.34	4.10	0.91
P_4	.05	.06	.02	-.02	-.13	.37	3.60	0.95
P_5	.01	.30	-.06	.02	.27	.36	3.99	0.86
P_6	.09	.16	.00	.31	.15	.47	4.16	0.85
P_8	-.08	.11	.17	-.08	-.11	.38	3.64	1.02
P_9	.04	.09	.24	-.09	.17	.27	3.86	1.04
P_10	.23	.19	.25	.36	.19	.43	3.80	0.86
P_11	.24	.28	.14	<u>.55</u>	.00	.48	3.73	1.04
P_12	-.04	.28	.11	<u>.58</u>	.03	.48	4.19	0.86
P_13	.16	.23	-.01	.13	-.07	.40	3.75	0.92
P_14	.06	.11	.18	.19	<u>.67</u>	.54	3.56	0.92
P_15	.18	.29	.01	.15	.19	.30	3.64	0.85
P_16	.23	.31	.22	.02	.31	.38	3.84	0.99
P_17	.13	.27	-.03	.18	.45	.33	3.68	0.87

Vývoj Dotazníku multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS)

P_18	.20	.32	.05	.09	.44	.41	3.76	0.91
P_19	.09	.15	.01	.45	.54	.53	3.55	0.94
P_20	-.13	.09	.17	<u>.62</u>	.44	.59	4.08	0.91
P_21	.16	.07	.32	-.18	<u>.69</u>	.62	3.11	0.97
P_22	.14	.05	.18	.11	<u>.68</u>	.53	3.33	0.94
P_23	.18	.14	.22	.38	.43	.42	3.51	0.82
P_24	.51	.11	.05	.02	.32	.47	2.90	1.00
P_25	.53	-.07	.09	.04	.37	.43	2.83	0.97
P_26	.24	.18	.15	.53	-.03	.38	3.52	1.01
P_27	<u>.77</u>	.07	.03	.06	.05	.61	2.63	1.08
P_28	<u>.68</u>	.05	.08	.06	-.06	.48	2.31	1.05
P_29	<u>.64</u>	.10	.43	.15	.01	.58	2.58	1.04
P_30	<u>.62</u>	.11	.27	.09	.13	.50	2.94	0.97
P_31	<u>.58</u>	.18	.23	.07	.12	.48	3.18	1.04
P_32	<u>.56</u>	.22	.27	.07	.06	.50	2.93	1.06
P_33	.16	<u>.75</u>	.14	.05	.09	.64	3.92	0.88
P_34	.34	<u>.59</u>	.06	.09	.11	.50	3.52	1.03
P_35	-.02	<u>.80</u>	.07	.07	.06	.67	4.36	0.77
P_36	-.02	<u>.81</u>	.06	.16	.06	.70	4.27	0.87
P_37	.04	<u>.77</u>	.08	.15	.12	.65	4.03	0.98
P_38	.34	.51	.03	.16	.15	.46	3.41	1.17
P_39	.17	.44	.21	.28	.12	.44	3.89	0.91
P_40	-.08	.11	.24	<u>.65</u>	.39	.61	4.07	0.97
P_42	.16	.06	.36	.35	.29	.33	3.25	0.95
P_43	.30	.01	.49	.26	.15	.43	2.80	1.13
P_44	.06	.11	<u>.72</u>	.32	.04	.64	3.41	1.09
P_45	.23	.10	<u>.77</u>	.08	.20	.71	3.04	1.01
P_46	.12	.05	<u>.63</u>	.34	.24	.58	3.39	0.92
P_47	.48	.15	.51	-.02	.10	.58	3.01	0.99
P_48	.29	.06	<u>.65</u>	.02	.12	.53	2.76	1.06
P_49	.48	.13	.41	-.10	.25	.51	2.99	0.96
Eigenvalue	10.94	3.67	2.78	1.82	1.68			
% variance	23.78	7.99	6.05	3.97	3.84			
Koeficient α	.82	.85	.81	.68	.72			

(Hladík, 2014 a)

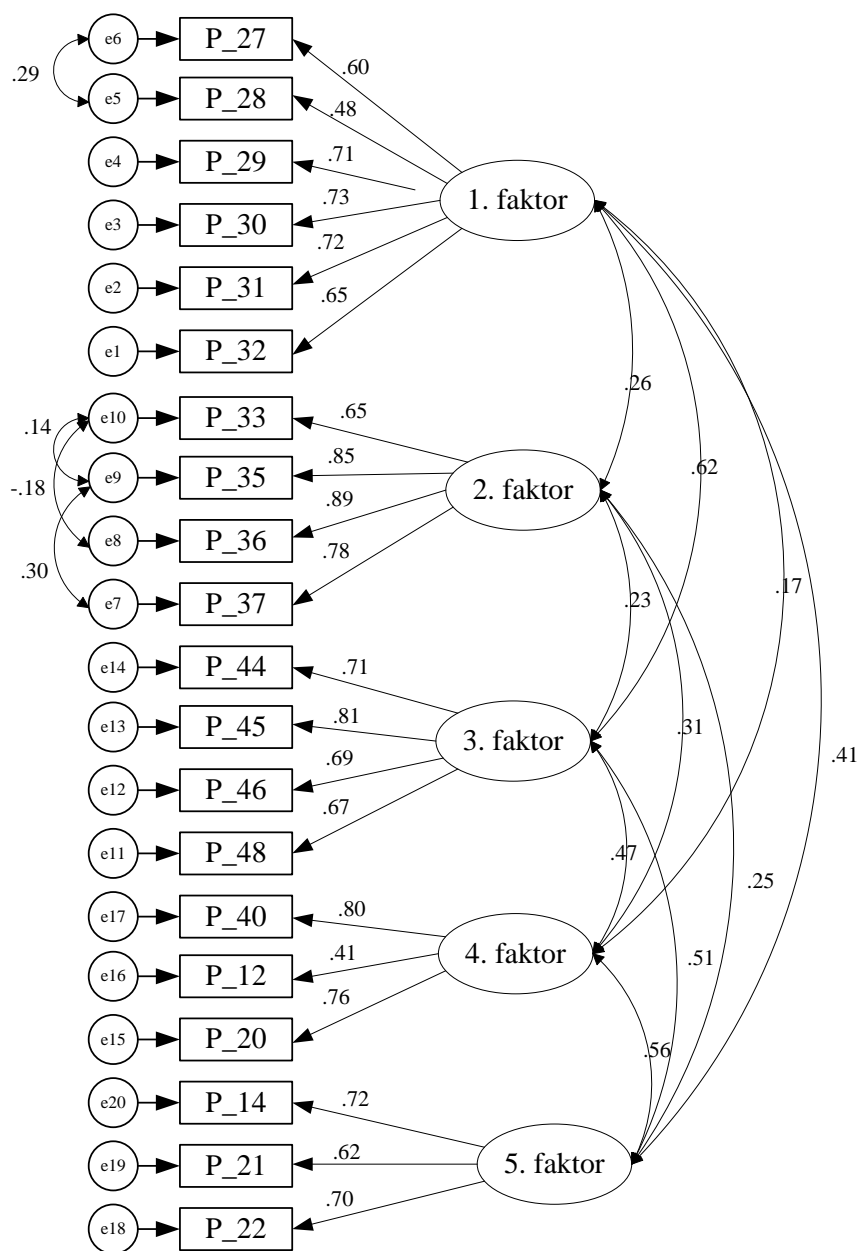
Korelaci modelu s pěti faktory vidíme v tabulce 11. Mezi 1. a 4. faktorem je korelace nižší. S ohledem na dále prezentované výsledky konfirmační faktorové analýzy nepokládáme nižší míru korelace mezi těmito dvěma faktory za problematickou.

Tabulka 11 Korelace faktorů pětifaktorového modelu MCSHPS

Faktor	1.	2.	3.	4.	5.
1.	-				
2.	.30*	-			
3.	.48*	.25*	-		
4.	.20*	.39*	.43*	-	
5.	.31*	.26*	.38*	.35*	-

* p = .01

Obrázek 10 Struktura pětifaktorového řešení MCSHPS



(upraveno podle Hladík, 2014b)

Také pětifaktorový model jsme testovali prostřednictvím konfirmační faktorové analýzy. Během analýzy jsme odstranili dvě položky s vysokými reziduálními hodnotami (položky P_11 a P_34). V tabulce 12 jsou uvedeny sledované hodnoty pětifaktorového modelu. Indexy shody GFI, AGFI a CFI ukazují na velmi dobrou sílu modelu (*good fit model*). Rovněž hodnoty RMSEA a RMR jsou na dobré úrovni. Stejně jako u třífaktorového modelu je možno hodnotu p menší než .05 pokládat vzhledem k nižšímu počtu respondentů za akceptovatelnou.

Tabulka 12 Indikátory shody pětifaktorového modelu MCSHPS

	χ^2 /stupně volnosti	p	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	RMR
Pětifaktorový model MCSHPS	2.457	.001	.910	.880	.918	.063	.063

(Hladík, 2014a)

Obrázek ukazuje strukturu pětifaktorového modelu. Vidíme zde silný kauzální efekt faktorů na pozorované proměnné (položky v dotazníku), a to v intervalu od .41 do .89.

Třetí model obsahuje 6 faktorů a je tvořen 26 položkami s celkovou položkovou variancí asi 49 %. 1. faktor (n = 6 položek) je složen z položek, jejichž faktorové zátěže se pohybují v intervalu od .77 do .56; $\alpha = .82$ (variance asi 24 %). 2. faktor má 5 položek s faktorovými zátěžemi od .81 do .59; $\alpha = .85$ s variancí asi 8 %. 3. faktor tvoří 4 položky s faktorovými zátěžemi v intervalu od .77 do .63; $\alpha = .81$ (variance asi 6 %). 4. faktor (n = 4 položky), přičemž faktorové zátěže jsou u tohoto faktoru v intervalu od .65 do .55; $\alpha = .70$ s variancí asi 4 %. 5. faktor je tvořen 3 položkami s faktorovými zátěžemi od .69 do .67; $\alpha = .72$ a variancí asi 3.84 %. Poslední, 6. faktor, je sycen 4 položkami, jejichž faktorové zátěže jsou v intervalu od .59 do .56; $\alpha = .60$ vysvětlující asi 3 %.

Tabulka 13 Šestifaktorový model MCSHPS

Položka	Faktor						h ²	M	SD
	1	2	3	4	5	6			
P_1	.10	-.16	.06	.36	.05	.46	.38	3.69	.91
P_2	-.10	.05	-.06	.35	.03	.45	.34	4.10	.91
P_4	.06	.07	-.02	-.09	-.07	.59	.37	3.60	.95
P_5	.01	.26	-.10	.07	.30	.43	.36	3.99	.86
P_6	.06	.16	-.01	.27	.15	.59	.47	4.16	.85
P_8	-.05	.12	.12	-.10	-.07	.58	.38	3.64	1.02
P_9	.05	.09	.23	-.11	.20	.40	.26	3.86	1.04
P_10	.22	.16	.26	.33	.19	.39	.43	3.80	.86
P_11	.23	.26	.14	.55	-.05	.18	.48	3.73	1.04
P_12	-.02	.24	.08	.60	-.01	.25	.49	4.19	.86
P_13	.15	.21	.02	.12	-.11	.56	.40	3.75	.92
P_14	.04	.09	.16	.22	.67	-.03	.54	3.56	.93
P_15	.14	.30	.02	.13	.21	.36	.30	3.64	.85
P_16	.18	.29	.23	.06	.30	.34	.38	3.84	.99
P_17	.09	.26	.02	.25	.37	.23	.33	3.68	.87
P_18	.17	.26	.060	.12	.42	.34	.41	3.76	.91
P_19	.10	.12	.02	.52	.48	-.02	.53	3.55	.94
P_20	-.12	.08	.15	.62	.39	-.05	.59	4.08	.91
P_21	.18	.07	.25	-.13	.69	.16	.62	3.11	.97
P_22	.12	.07	.15	.15	.68	-.03	.53	3.33	.94

Vývoj Dotazníku multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS)

P_23	.19	.13	.22	.40	.40	.04	.42	3.51	.82
P_24	.54	.13	.05	.03	.36	.16	.47	2.90	.99
P_25	.50	-.02	.08	.01	.41	.02	.43	2.83	.97
P_26	.23	.20	.15	.50	-.05	.11	.38	3.52	1.01
P_27	<u>.77</u>	.07	-.01	.06	.06	.07	.61	2.63	1.08
P_28	<u>.68</u>	-.01	.06	.07	-.06	-.13	.49	2.31	1.05
P_29	<u>.64</u>	.06	.40	.12	.04	-.02	.58	2.58	1.04
P_30	<u>.63</u>	.10	.27	.07	.12	.09	.50	2.94	.97
P_31	<u>.58</u>	.15	.22	.04	.12	.23	.48	3.18	1.04
P_32	<u>.56</u>	.19	.32	.01	.05	.21	.50	2.93	1.06
P_33	.13	<u>.75</u>	.15	.04	.12	.18	.64	3.92	.88
P_34	.32	<u>.59</u>	.07	.10	.10	.13	.50	3.52	1.03
P_35	-.05	<u>.80</u>	.05	.05	.08	.14	.67	4.36	.77
P_36	-.04	<u>.81</u>	.04	.16	.04	.14	.70	4.27	.86
P_37	.07	<u>.77</u>	.06	.17	.10	.15	.65	4.03	.98
P_38	.33	.54	.03	.22	.11	.04	.46	3.41	1.18
P_39	.17	.40	.18	.23	.15	.38	.44	3.89	.91
P_40	-.12	.11	.25	<u>.65</u>	.31	-.07	.61	4.07	.97
P_42	.20	.02	.40	.33	.29	.02	.33	3.25	.95
P_43	.30	.02	.49	.26	.16	-.09	.43	2.80	1.13
P_44	.04	.11	<u>.72</u>	.32	.01	.07	.64	3.41	1.10
P_45	.21	.10	<u>.77</u>	.05	.21	.09	.71	3.04	1.01
P_46	.13	.04	<u>.63</u>	.34	.19	.09	.58	3.39	.92
P_47	.47	.14	.54	-.01	.14	.11	.58	3.01	.99
P_48	.30	.04	<u>.65</u>	.06	.11	.05	.53	2.76	1.06
P_49	.49	.13	.40	-.10	.26	.10	.51	2.99	.96
Eigenvalue	10.94	3.67	2.78	1.82	1.68	1.44			
% variance	23.78	7.99	6.05	3.97	3.84	3.11			
Koeficient α	.82	.85	.81	.70	.72	.60			

Mezi 5. a 6. faktorem nenalzáme statisticky významný vztah ($r = .10$; $p = .07$). Z tohoto důvodu jsme se rozhodli s tímto modelem již dál nepracovat a neprovádět u něj konfirmační faktorovou analýzu.

Tabulka 14 Korelace faktorů šestifaktorového modelu MCSHPS

Faktor	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	-					
2.	.30*	-				
3.	.48*	.25*	-			
4.	.20*	.39*	.43*	-		
5.	.31*	.26*	.38*	.35*	-	
6.	.20*	.37*	.15*	.21*	.10	-

* $p = .01$

Z výše uvedených analýz je zřejmé, že pro finální verzi *Dotazníku multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí* (MCSHPS) je nutno rozhodnout, zda použít tří,

nebo pětifaktorové řešení. Hodnoty sloužící k určení vhodnosti použití navrženého modelu, jak je vidět z tabulky 15, jsou u pětifaktorového modelu na lepší úrovni. Toto však není jediný důvod, proč jsme se rozhodli pro pětifaktorové řešení MCSHPS. Vytvořený dotazník měl mj. později umožnit konstrukci modelu multikulturální kompetence s popsány kauzálními vztahy. Pětifaktorový model je k tomuto vhodnější, umožňuje konkrétnější a detailnější proniknutí do struktury multikulturální kompetence. Oproti tomu je třífaktorové řešení příliš robustní a neschopné poskytnout podrobnější vhled do kauzality vztahů v hierarchické struktuře multikulturální kompetence.

Tabulka 15 Srovnání indexů shody tří a pětifaktorového MCSHPS

	χ^2 /stupně volnosti	p	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	RMR
Třífaktorový model MCSHPS	2.722	.001	.891	.857	.903	.069	.069
Pětifaktorový model MCSHPS	2.457	.001	.910	.880	.918	.063	.063

Pětifaktorový finální model MCSHPS tedy obsahuje 5 složek s celkovým počtem 20 položek. **1. složka Multikulturální znalosti** obsahuje 6 položek s faktorovými zátěžemi od .56 do .77; $\alpha = .82$. **2. složka Porozumění pojmům** obsahuje 4 položky s faktorovými zátěžemi v intervalu od .75 do .81; $\alpha = .85$. **3. složka Multikulturální aktivita** je složena ze 4 položek s faktorovými zátěžemi od .63 do .77; $\alpha = .81$. **4. složka Multikulturální vědomí** obsahuje 3 položky s faktorovými náboji v intervalu od .60 do .65; $\alpha = .68$. **5. složka Multikulturální komunikační dovednosti** se skládá ze 3 položek s faktorovými zátěžemi v intervalu od .67 do .69; $\alpha = .72$ (Hladík, 2014a). Blíže popíšeme jednotlivé složky v další kapitole.

Tabulka 16 Struktura MCSHPS s 20 položkami

Položka	Složka*					h ²	M	SD
	Z	PP	A	V	KD			
1. Zním proces integrace imigrantů ve své zemi. ^c	<u>.77</u>					.61	2.63	1.08
2. Zním počet cizinců ve své zemi a jejich národnostní strukturu. ^c	<u>.68</u>					.48	2.31	1.05
3. Zním možnosti implementace multikulturní výchovy do praxe. ^c	<u>.64</u>					.58	2.58	1.04
4. Zním specifika práce s menšinami. ^c	<u>.62</u>					.50	2.94	0.97
5. Zním kulturní specifika Romů, Vietnamců a Ukrajinců žijících v mé zemi. ^e	<u>.58</u>					.48	3.18	1.04
6. Rozumím literatuře věnující se multikulturním tématům. ^a	<u>.56</u>					.50	2.93	1.06
7. Velmi dobře rozumím pojmu rasismus. ^b		<u>.80</u>				.67	4.36	0.77
8. Velmi dobře rozumím pojmu předsudek. ^b		<u>.81</u>				.70	4.27	0.87
9. Velmi dobře rozumím pojmu egocentrismus. ^b		<u>.77</u>				.65	4.03	0.98
10. Velmi dobře rozumím pojmu kultura. ^b		<u>.75</u>				.64	3.92	0.88
11. Zvyšuji si své multikulturní znalosti, dovednosti a schopnosti. ^e			<u>.77</u>			.71	3.04	1.01
12. Mám zájem o multikulturní vzdělávání. ^e			<u>.72</u>			.64	3.41	1.09
13. Přemýšlím o svém multikulturním učení. ^c			<u>.65</u>			.53	2.76	1.06
14. Sleduji a koriguji své chování vůči příslušníkům menšin. ^e			<u>.63</u>			.58	3.39	0.92
15. Respektuji a akceptuji ostatní kultury. ^d				<u>.65</u>		.61	4.07	0.97
16. Uvědomuji si, že pro nekonfliktní mezikulturní kontakt je nutná kooperace všech skupin. ^c				<u>.58</u>		.48	4.19	0.86
17. Respektuji sociokulturní odlišnosti. ^c				<u>.62</u>		.59	4.08	0.91
18. Při kontaktu s příslušníky menšin umím využívat různých komunikačních strategií. ^c					<u>.69</u>	.62	3.11	0.97

19. Jsem schopen přispívat k nekonfliktnímu a konstruktivnímu řešení problémů menšin. ^c	<u>.68</u>	.53	3.33	0.94	
20. S příslušníky menšin dokážu vhodně komunikovat ^a	<u>.67</u>	.54	3.56	0.92	
Koeficient α	.82	.85	.81	.68	.72

(Hladík, 2014a)

Pozn.: * Složky: Z = multikulturální znalosti; PP = porozumění pojmům; A = multikulturální aktivita; V = multikulturální vědomí; KD = multikulturální komunikační dovednosti.

^a Položka inspirovaná CBMCS. ^b Položka inspirovaná MAKSS. ^c Položka z IIMCS. ^d Položka inspirovaná MSPCCS. ^e Položka nově vytvořená.

V tabulce 17 jsou uvedeny korelace mezi složkami dotazníku. Nejnižší korelaci zaznamenáváme mezi složkou multikulturální znalosti a multikulturální vědomí ($r = .20$). Nejvyšší korelaci vidíme u faktorů multikulturální znalosti a multikulturální aktivita ($r = .48$).

Tabulka 17 Korelace složek finální verze MCSHPS

Složka	1.	2.	3.	4.	5.
1. Mk. znalosti	-				
2. Porozumění pojmům	.30*	-			
3. Mk. aktivita	.48*	.25*	-		
4. Mk. vědomí	.20*	.39*	.43*	-	
5. Mk. komunikační dovednosti	.31*	.26*	.38*	.35*	-

* $p = .01$

(upraveno podle Hladík, 2014b)

V této kapitole jsme popsali vznik a konstrukci nástroje pro měření multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí. Nástroj jsme nazvali *Dotazník multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí* s anglickým ekvivalentem *Multicultural Competence Scale of Helping Profession Students*, od něhož je odvozena také zkratka MCSHPS, kterou používáme. Jedná se o nástroj obsahující 20 sebehodnotících položek. Odpovědi jsou zaznamenávány na škále Likertova typu v intervalu od 1 = minimální souhlas, po 5 = maximální souhlas s daným tvrzením. Podobný nástroj u nás dosud chyběl. MCSHPS nám dále umožňuje nejen měřit multikulturální kompetenci studentů pomáhajících profesí, tím ji srovnávat a hodnotit, ale také otevírá cestu ke konstrukci modelu multikulturální kompetence.

7. Multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí – národní kontext

Dotazník multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí, jehož vznik, strukturu a konstrukci jsme popsali výše, nám umožnil zjišťování (měření, komparaci a hodnocení) multikulturální kompetence u této specifické (avšak početné) skupiny studentů. V roce 2015 jsme realizovali výzkum²⁷, jehož cílem bylo zjistit: 1. jaká je celková úroveň multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí na českých univerzitách; 2. jaké úrovně studenti dosahují v jednotlivých složkách multikulturální kompetence; 3. zda se liší míra multikulturální kompetence v závislosti na stupni studia a 4. zda mezi složkami multikulturální kompetence identifikujeme významný prediktor ostatních složek.

Výzkumný soubor tvořili studenti (n = 448, ženy n = 401; muži n = 47) pedagogických, sociálních a zdravotnických oborů ze tří českých univerzit. Studentů v bakalářských oborech bylo n = 310, studentů v navazujících magisterských oborech n = 138. Nástrojem sběru dat byl *Dotazník multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí* (MCSHPS), který prostřednictvím 20 sebehodnotících škál Likertova typu, kde 1 = minimální souhlas s tvrzením a 5 = maximální souhlas, určuje jednak celkovou míru multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí, zjišťuje ale také skóre jednotlivých složek multikulturální kompetence. Jedná se o tyto složky multikulturální kompetence: multikulturální znalosti, porozumění pojmům, multikulturální aktivita, multikulturální vědomí a multikulturální komunikační dovednosti. Cronbachovo $\alpha = .88$.

Multikulturální znalosti (*multicultural knowledge*) tvoří součást většiny modelů multikulturální kompetence a představují kognitivní komponentu multikulturální kompetence. Pope, Reynolds a Mueller (2004) do obsahu multikulturálních znalostí zahrnují informace o historii, tradicích, hodnotách a zvycích odlišných kultur. Deardorffová (2009) hovoří mj. o důležitosti znalostí vlastní kultury a znalostí jazykových. Byram (1997) rozlišuje znalosti o vlastní kulturní skupině, znalosti o ostatních kulturách a znalosti o procesu a důsledcích mezikulturální interakce z pohledu jedince i skupiny. Lustig & Koester (2010) upozorňují na význam znalostí v konceptu multikulturální kompetence. Bez těchto znalostí není podle nich možné správně interpretovat obsahy sdělení v kontaktu s lidmi odlišných kultur. **Porozumění**

²⁷ Část tohoto výzkumu je publikována in Hladík, 2016.

pojůmům (*understanding of terms*) tvoří součást nástroje *The Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Survey* (MAKSS) (Kim, Cartwright, Asay & D'Andrea, 2003). Jedná se o zjišťování subjektivního hodnocení porozumění pojmům studenty. Těmito pojmy, jež úzce souvisí s úspěšnou orientací jedince v multikulturální společnosti, jsou rasismus, předsudek, egocentrismus a kultura. Vycházíme z předpokladu, že znalost pojmů hraje významnou roli při multikulturálním učení. **Multikulturální aktivita** (*multicultural activity*) je složka multikulturální kompetence, která odráží přístup jedince k multikulturální realitě, souvisí s mírou otevřenosti přijímat nové vlivy. Obsahuje také metakognitivní prvky (plánování, monitorování a hodnocení) a motivační aspekty. **Multikulturální vědomí** (*multicultural awareness*) souvisí s afektivní, emocionální složkou multikulturální kompetence. Pope, Reynolds a Mueller (2004) do této složky řadí hodnoty, postoje, víru a předpoklady, které jedince ovlivňují v kontaktu s odlišnými kulturami. Součástí této složky je uvědomění si vlastních postojů, pocitů a limitů, které mohou ovlivňovat mé jednání. Toto sebeuvědomění je základem pro další rozvoj afektivní složky multikulturální kompetence (Pedersen, 2000). Deardorff (2009) dává multikulturální vědomí do souvislosti s (inter)kulturální citlivostí, kterou Bennett (2009) definuje jako schopnost vnímání kulturních rozdílů. Na spojení kulturální citlivosti a multikulturálního vědomí upozorňují také Mueller & Pope (2001). Mezi **multikulturální (komunikační) dovednosti** (*multicultural /communicative/ skills*) Pope, Reynolds a Mueller (2004) řadí schopnost efektivní komunikace s jedinci odlišných kultur a kulturálně citlivé jednání. Deardorff (2009) v souvislosti s multikulturálními dovednostmi hovoří také o schopnostech identifikace a pojmenování kulturních podobností a rozdílů a o schopnosti pohlížet na kulturní kontext z různých perspektiv.

Celkové průměrné skóre multikulturální kompetence všech studentů ($n = 448$) dosáhlo hodnoty ($M = 3.43$; $SD = .58$). Průměrná úroveň multikulturální kompetence studentů se nachází ve třetím kvartilu (interval 2.51 až 3.75). 63.80 % studentů vykázalo průměrnou úroveň multikulturální kompetence právě ve třetím kvartilu. Můžeme konstatovat, že většina studentů hodnotí svou multikulturální kompetenci na vyšší úrovni. Průměrné skóre 93.30 % studentů se totiž pohybuje v intervalu od 2.51 do 5.00.

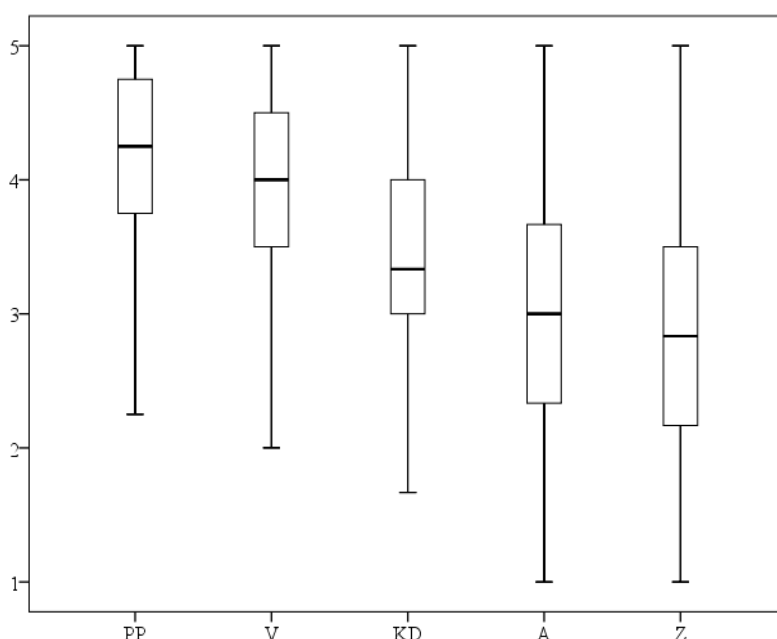
Průměrné skóre v jednotlivých složkách multikulturální kompetence se však významně liší. Tabulka 18 uvádí průměry všech respondentů v jednotlivých faktorech seřazených podle nejvyššího průměrného hodnocení.

Tabulka 18 Průměrné skóre ve složkách multikulturní kompetence

Složka	Průměr	Směrodatná odchylka
1. Porozumění pojmům	4.13	.77
2. Multikulturní vědomí	3.90	.74
3. Mk. komunikační dovednosti	3.43	.89
4. Multikulturní aktivita	3.03	.95
5. Multikulturní znalosti	2.84	.88

(Hladík, 2016)

Obrázek 11 Skóre studentů v jednotlivých složkách multikulturní kompetence



Pozn.: PP = porozumění pojmům; V = multikulturní vědomí; KD = multikulturní komunikační dovednosti; A = multikulturní aktivita; Z = multikulturní znalosti.

Rozdíly průměrných skóre mezi jednotlivými složkami jsou statisticky významné ($p < .001$). Nejlépe hodnotí studenti své porozumění pojmům, které souvisí s multikulturní realitou (rasismus, předsudek, egocentrismus a kultura) ($M = 4.13$; $SD = .77$). V této oblasti se studenti cítí nejjistější. Jde o čtyři položky, které se dotazují na velmi dobré porozumění pojmům rasismus, předsudek, egocentrismus a kultura. V případě vysokoškolských studentů můžeme vysoké průměrné skóre v této složce vysvětlit tím, že jde o pojmy, se kterými se studenti setkali už v dřívější etapě vzdělávání a nabyli přesvědčení, že jim rozumí. Naopak nejnižší průměrné skóre ($M = 2.84$; $SD = .88$) zaznamenáváme u hodnocení znalostí,

kteří se týkají multikulturální reality. Znalosti jsou nejkritičtěji hodnocenou složkou multikulturální kompetence. Studenti jsou v průběhu vzdělávání (na všech stupních) zvyklí hodnotit své znalosti zejména prostřednictvím konfrontace s výsledky testů, které jsou zaměřeny na ověřování deklarativních znalostí. Předpokládáme, že toto může být důvod k přísnějšímu hodnocení svých multikulturálních znalostí oproti ostatním složkám multikulturální kompetence. Jasně se tak ukazuje ohraničení mezi kategoriemi porozumění a znalost.

Studenti bakalářského stupně studia ($n = 310$) vykazují nižší průměrné skóre multikulturální kompetence ($M = 3.28$; $SD = .54$) než studenti navazujícího magisterského stupně ($n = 138$; $M = 3.77$; $SD = .51$) ($p < .001$). Jak ukazuje tabulka 19, statisticky signifikantní rozdíly mezi oběma stupni studia jsme zaznamenali u složek multikulturální znalosti, multikulturální aktivita a multikulturální komunikační dovednosti ($p < .001$). U složek porozumění pojmům a multikulturální vědomí signifikantní rozdíly mezi studenty bakalářského a navazujícího magisterského studia nejsou.

Tabulka 19 Průměrné skóre ve faktorech MSCHPS podle stupně studia

<i>Složka</i>	Průměr	Směrodatná odchylna	Sig.
<i>Mk. znalosti</i>			
Bc.	2.50	.72	
Mgr.	3.60	.70	< .001
<i>Porozumění pojmům</i>			
Bc.	4.14	.79	
Mgr.	4.11	.72	.667
<i>Mk. aktivita</i>			
Bc.	2.93	.91	
Mgr.	3.28	.98	< .001
<i>Mk. vědomí</i>			
Bc.	3.89	.76	
Mgr.	3.93	.70	.635
<i>Mk. komunikační dovednosti</i>			
Bc.	3.19	.81	
Mgr.	3.96	.83	< .001
<i>Celkem</i>			
Bc.	3.28	.54	
Mgr.	3.77	.51	< .001

(upraveno podle Hladík, 2016)

Ukazuje se, že multikulturální vzdělávání u studentů rozvíjí především multikulturální znalosti, multikulturální komunikační dovednosti a podněcuje multikulturální aktivitu. Naopak

na porozumění pojmům a multikulturální vědomí multikulturální edukace vliv nemá. Jak jsme uvedli výše v případě složky porozumění pojmům, studenti vstupují do multikulturálního vzdělávání na vysoké škole s již osvojeným porozuměním těmto pojmům z dřívějších etap vzdělávání. Proto nemá multikulturální vzdělávání na tuto složku na vysoké škole vliv. Multikulturální vědomí je spojeno s afektivní (emocionální) složkou osobnosti. Ukazuje se, že tuto nonkognitivní složku také v procesu multikulturálního vzdělávání příliš nerozvíjíme.

V některých modelech multikulturální kompetence hrají multikulturální znalosti významnou roli ve vztahu k ostatním složkám modelu (srov. Sue, Bernier, Durran, Feinberg, Pedersen, Smith & Vazquez-Nutall, 1982; Byram, 1997; Deardorff, 2009). Zajímalo nás, zda jsou multikulturální znalosti významným prediktorem ostatních faktorů MCSHPS. Pomocí lineární regresní analýzy metodou Enter jsme zjistil, že multikulturální znalosti jsou signifikantním prediktorem ($p < .001$) multikulturálních komunikačních dovedností ($R^2 = .32$; $\beta = .57$). Multikulturální znalosti vysvětlují asi 32 % variability multikulturálních komunikačních dovedností. Zjistili jsme také, že multikulturální aktivita představuje signifikantní prediktor ($p < .001$) multikulturálních znalostí ($R^2 = .21$; $\beta = .46$). Znamená to, že asi 21 % variability multikulturálních znalostí je možno vysvětlit multikulturální aktivitou.

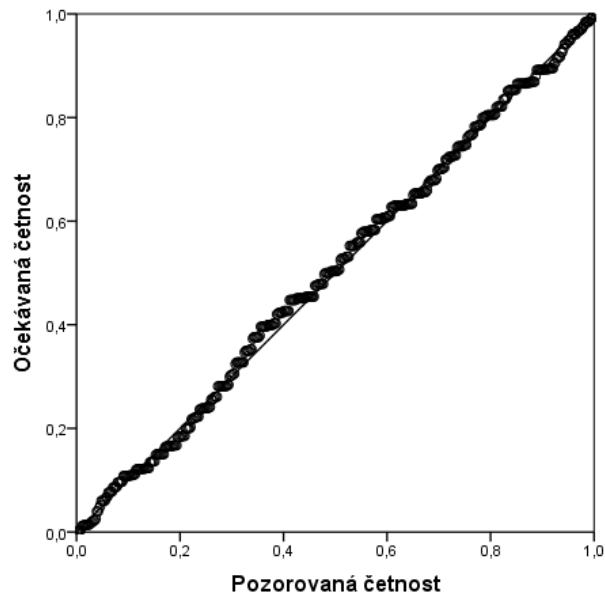
Tabulka 20 Regresní analýza – mk. znalosti jako prediktor mk. komunikačních dovedností

Model	R	R ²	Sig.
Mk. znalosti jako prediktor mk. kom. dov.	.569	.322	
	B	β	
Konstanta	1.790		< .001
Mk. znalosti jako prediktor mk. kom. dov.	.576	.569	< .001

Pozn.: $F = 213.629$, $p < .001$

Normální rozložení reziduí ukazuje, že navržený model vztahu mk. znalosti a mk. komunikační dovednosti je vhodný k použití.

Obrázek 12 Normální rozdělení reziduálních hodnot (mk. znalosti prediktor mk. kom. dovednost)



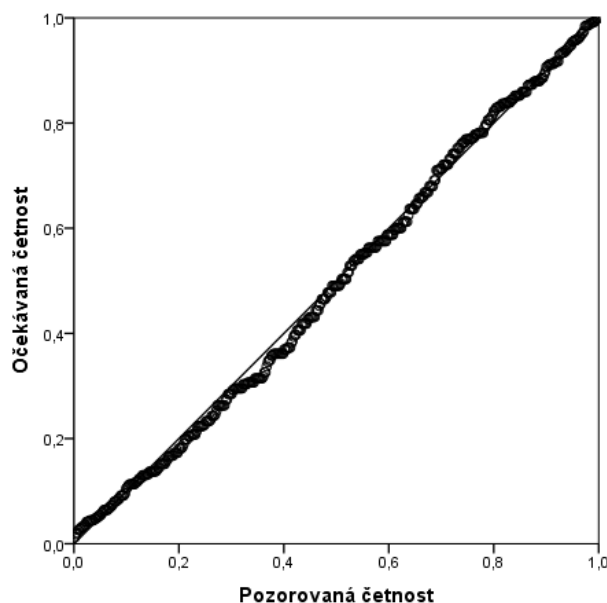
Tabulka 21 Regresní analýza – mk. aktivita jako prediktor mk. znalostí

Model	R	R ²	Sig.
Mk. aktivita jako prediktor mk. znalostí	.459	.211	
	B	β	
Konstanta	1.551		< .001
Mk. aktivita jako prediktor mk. znalostí	.425	.459	< .001

Pozn.: $F = 119.277$, $p < .001$

Normální rozložení reziduí opět ukazuje, že navržený model vztahu mk. aktivity a mk. znalostí je vhodný.

Obrázek 13 Normální rozdělení reziduálních hodnot (mk. aktivita jako prediktor mk. znalostí)



Multikulturní aktivita představuje položky, které souvisí s motivací, zájmem o multikulturní situaci a monitorováním a hodnocením svého multikulturního učení. Lze tady uvažovat o celkové otevřenosti a přístupnosti jedince kulturně pluralitnímu světu. Toto u studentů pomáhajících profesí předznamenává vztah k multikulturním znalostem a významně je ovlivňuje. V tomto případě tvoří multikulturní aktivita asi 21 % variability multikulturních znalostí. Jestliže známe asi pětinu z faktorů ovlivňujících multikulturní znalosti, je to pro multikulturní vzdělávání dobrý signál. **Můžeme předpokládat, že zvyšování kompetence v oblasti multikulturní aktivity povede ke zlepšování multikulturních znalostí.** Ještě pevnější vztah nalzáme mezi multikulturními znalostmi a mk. komunikačními dovednostmi. Ukazuje se, že mk. znalosti tvoří asi jednu třetinu sumy faktorů ovlivňujících mk. komunikační dovednosti. Znamená to, že mk. **znalosti hrají významnou úlohu při osvojování si mk. komunikačních dovedností.** Znalosti zde představují významný klíč k dovednostem. Z uvedených výsledků lze usuzovat, že kognitivní složka multikulturní kompetence významně ovlivňuje složku behaviorální (ta např. v pyramidovém modelu od D. K. Deardorff tvoří vrchol kompetenčního modelu, ke kterému by mělo veškeré úsilí směřovat) (Hladík, 2016). Tyto poznatky nám dále umožní konstrukci modelu multikulturní kompetence.

8. Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí – mezinárodní kontext

Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS) umožňuje měření úrovně multikulturní kompetence nejen v rámci národního kontextu, ale také v zahraničí. Interkulturních komparativních výzkumů nalézáme v této oblasti velmi málo. Nástroje, které jsou konstruovány k měření multikulturní kompetence, se většinou vztahují ke konkrétnímu kulturnímu kontextu a jejich adaptace v jiném kulturním kontextu není snadná. Při validizaci adaptovaného nástroje musí totiž tvůrci přizpůsobovat význam položek danému kulturnímu prostředí (Padila & Borsato, 2008). Mezikulturní srovnání zaměřené na rétorickou citlivost (*rhetorical sensitivity*) publikovali Knutson, Komolsevin, Chatiketu & Smith (2003). Studie se zaměřuje na rétorickou citlivost jako na potenciální nástroj pomáhající ke zjišťování efektivity interkulturní komunikace. Rétorická citlivost spočívá ve schopnosti přizpůsobit své sdělení publiku. Srovnávanými skupinami byli studenti z Thajska (n = 316) a z USA (n = 182). Američtí studenti vykázali významně vyšší úroveň řečnické citlivosti než thajští studenti. Thajští studenti oproti tomu prokázali signifikantně vyšší úroveň komunikační reflexe (Knutson, Komolsevin, Chatiketu & Smith, 2003). Výsledky publikované v této studii přinesly neočekávaná zjištění a donutily autory přehodnocovat některé stereotypní pohledy na obě kultury. Rozdíly v multikulturní kompetenci domácích (tj. nizozemských) a zahraničních studentů zkoumali i Oudenhoven a Zee (2002). Ani mezikulturních výzkumů týkajících se multikulturní kompetence není mnoho. Častěji se mezikulturní výzkumy ve vzdělávání soustředí na výsledky či efektivitu edukačního procesu (např. Chiu, 1972; Purdie, Hattie, Douglas & Graham, 1996; Marsh & Hau, 2003). V letech 2014 a 2015 jsme uskutečnili mezinárodní srovnávací výzkum úrovně multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí. Tento výzkum lze pokládat za jeden z mála, který se problematikou mezikulturního srovnání v oblasti multikulturní kompetence studentů zabývá.

Ve výzkumu²⁸ jsme se zaměřili na srovnání úrovně multikulturní kompetence studentů oborů, ve kterých jsou připravováni na výkon pomáhající profese. Zajímalo nás, zda existuje rozdíl mezi studenty z České republiky a z Gambie. Čeští studenti reprezentují evropský

²⁸ Část tohoto výzkumu je publikována in Hladík, J., & Jádama, L. M., 2016.

kulturní kontext, který je z mnoha důvodů zcela odlišný od kulturního kontextu západoafrického. Primární výzkumnou otázkou tak bylo, jaké jsou rozdíly v úrovni multikulturní kompetence mezi evropskými a africkými studenty, a pokud jsou, čím mohou být způsobeny. Česká republika patří mezi vyspělé země s HDP = 19 554 USD na osobu. (The World Bank, 2014a). Univerzitní vzdělání zde má mnohasetletou tradici. Gambie je nezávislým státem od roku 1965 a je řazena mezi rozvojové země s HDP = 423 USD na osobu. (The World Bank, 2014b). Univerzitní vzdělávání má v Gambii mnohem kratší tradici (univerzita byla v Gambii založena v roce 1999). Navzdory značné historické, sociální a kulturní odlišnosti obou zemí, nacházíme jednu důležitou podobnost. V České republice stejně jako v Gambii nebyla v době výzkumu problematika soužití majority s etnickými a národnostními menšinami ústřední a zásadní sociálně politické téma. Konflikty související s rasismem a xenofobií byly spíše ojedinělé a v obou zemích oficiální politickou reprezentací jasně odsuzované. Politický diskurs v obou zemích zdůrazňuje toleranci a etnickou snášenlivost.

Hlavním cílem bylo porovnat úroveň multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí v České republice a v Gambii. Nejen podle národnosti, ale i podle jednotlivých univerzit jsme porovnávali úroveň skóre ve složkách multikulturní kompetence: multikulturní aktivita, multikulturní znalosti, porozumění pojmům, multikulturní vědomí a multikulturní komunikační dovednosti. Zajímalo nás také, zda úroveň multikulturní kompetence ovlivňuje interakce mezi faktory, kterými jsou stát a univerzita.

Výzkumný soubor tvořili studenti pedagogických, sociálních a zdravotnických oborů šesti univerzit (tři české a tři gambijské univerzity). Celkem jsme výzkum provedli u 516 studentů. Jednalo se o 320 studentů z těchto tří českých univerzit: Univerzita Palackého v Olomouci, Masarykova univerzita Brno a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Výzkumný soubor z Gambie tvořilo 196 studentů ze tří univerzit (vysokých škol): Gambia College for Teacher Training, Gambia College School of Nursing & Midwifery a University of the Gambia. Rozložení mezi pohlavími ukazuje na převahu žen $n = 375$; 73 % nad muži $n = 141$; 27 %. Tento poměr je v případě studia oborů, které řadíme mezi pomáhající profese, obvyklý (Hladik, & Jadama, 2016).

Výzkumným nástrojem byl *Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí* (MCSHPS). Pro sběr dat byly vytvořeny dvě verze MCSHPS, které se lišily v páté položce, která zkoumala znalost respondentů týkající se nejpočetnějších národnostních menšin žijících v jejich zemi. V české verzi se jednalo o Romy, Vietnamce a Ukrajince.

V Gambii byly do této položky zahrnuty tyto národnostní menšiny: Nigerijci (*Nigerians*), Ghaňané (*Ghanians*) a Siera Leoňané (*Sierra Leoneans*). Česká verze dotazníku byla distribuována v českém jazyce a gambijská verze v angličtině (jde o úřední jazyk). Reliabilita pro celý výzkumný soubor u všech položek $\alpha = .81$. Pro soubor českých studentů Cronbachovo $\alpha = .87$ a pro soubor gambijských studentů $\alpha = .75$. Nižší vnitřní konzistenci u gambijských studentů si vysvětlujeme tím, že MCSHPS byl zkonstruován v českém kulturním prostředí (Hladik, & Jadama, 2016). Navzdory tomu pokládáme tuto hodnotu za uspokojivou.

Čeští studenti (CZE) dosáhli vyššího průměrného skóre měřeného pro celkovou úroveň multikulturní kompetence než studenti z Gambie (GM) ($M_{CZE} = 3.53$, $SD = .55$; $M_{GM} = 3.40$, $SD = .55$; $p = .01$). Statisticky signifikantní rozdíl v úrovni multikulturní kompetence nalézáme u tří složek z pěti, které MCSHPS zkoumá. Jedná se o multikulturní znalosti, porozumění pojmům a multikulturní aktivita. U složek multikulturní vědomí a multikulturní komunikační dovednosti signifikantní rozdíl v průměrném skóre mezi českými a gambijskými studenty není. Čeští studenti dosáhli významně vyššího skóre než gambijští studenti ve složkách multikulturní znalosti ($M_{CZE} = 3.00$, $SD = .89$; $M_{GM} = 2.71$, $SD = .73$) a porozumění pojmům ($M_{CZE} = 4.20$, $SD = .69$; $M_{GM} = 3.40$, $SD = .82$). Gambijští studenti naopak vykazují vyšší míru ve složce multikulturní aktivita ($M_{CZE} = 3.22$, $SD = .86$; $M_{GM} = 3.80$, $SD = .91$).

Tabulka 22 Úroveň multikulturní kompetence – interkulturní srovnání

Složka	Stát	Průměr	Směrodatná odchylka	Sig.
Mk. znalosti	CZE	3.00	.89	< .001
	GM	2.71	.73	
Porozumění pojmům	CZE	4.20	.69	< .001
	GM	3.40	.82	
Mk. aktivita	CZE	3.22	.86	< .001
	GM	3.80	.91	
Mk. vědomí	CZE	4.14	.72	.73
	GM	4.17	.95	
Mk. kom. dovednosti	CZE	3.54	.89	.74
	GM	3.51	.98	
Celkem	CZE	3.53	.55	.01
	GM	3.40	.55	

(upraveno podle Hladik, & Jadama, 2016)

Dále jsme se zaměřili na srovnání úrovně multikulturní kompetence podle jednotlivých univerzit. Ukázalo se, že rozdíly v úrovni multikulturní kompetence mezi státy nejsou tak patrné jako mezi samotnými univerzitami. Tabulka 23 ukazuje pořadí univerzit podle celkové úrovně multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí.

Tabulka 23 Multikulturní kompetence studentů podle jednotlivých univerzit

Pořadí	Univerzity	Průměr	Směrodatná odchylka
1.	CZE I	4.00	.33
2.	CZE II	3.76	.55
3.	GM IV	3.47	.49
4.	GM V	3.44	.56
5.	CZE III	3.40	.52
6.	GM VI	3.36	.56

Pozn. Z důvodu zachování anonymity nejsou uvedeny jména univerzit.
(upraveno podle Hladik, & Jadama, 2016)

Z tabulky 24 je patrné, že mezi některými univerzitami jsou v celkové úrovni multikulturní kompetence statisticky významné rozdíly.

Tabulka 24 Rozdíly v celkové úrovni multikulturní kompetence mezi univerzitami

	CZE I	CZE II	CZE III	GM IV	GM V	GM VI
CZE I	-					
CZE II	.410	-				
CZE III	< .001	< .001	-			
GM IV	< .001	.064	.961	-		
GM V	< .001	.026	.994	.991	-	
GM VI	< .001	< .001	.989	.845	.940	-

(upraveno podle Hladik, & Jadama, 2016)

Ukazuje se, že je možné rozdělit soubor univerzita na dvě skupiny. V první skupině jsou studenti dvou českých univerzit, kteří vykazují vyšší průměrné skóre multikulturní kompetence $M_{CZE I} = 4.00$ a $M_{CZE II} = 3.76$. Druhou skupinu tvoří jedna česká a tři gambijské univerzity s průměrným skóre v intervalu od 3.47 do 3.36. Dvě skupiny s podobnými znaky, které jsme identifikovali, dokumentuje provedená hierarchická shluková analýza²⁹.

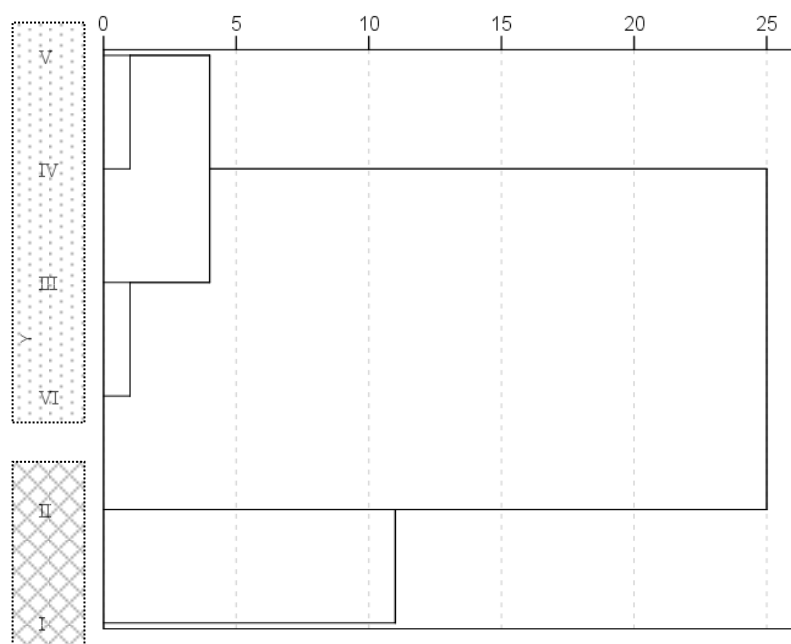
²⁹ Jako seskupovací metoda byla použita metoda průměrné vazby. K měření vzdálenosti byla použita Euklidova metoda.

Vzdálenost jednotlivých univerzit od středu seskupení byla určena pomocí K-průměrů a ukazuje ji tabulka 24. Čím nižší vzdálenost, tím více je prvek (univerzita) typický pro dané seskupení.

Tabulka 25 Příslušnost univerzit ke shlukům

Univerzita	Shluk	Distance
CZE I	2	.103
CZE II	2	.103
CZE III	1	.019
GM IV	1	.052
GM V	1	.025
GM VI	1	.059

Obrázek 14 Hierarchická shluková analýza podle univerzit



Při pohledu na jednotlivé složky multikulturní kompetence, viz tabulka 26, je však pořadí univerzit podle průměrného skóre proměnlivé.

Tabulka 26 Průměrné skóre ve složkách multikulturní kompetence podle univerzit

Mk. znalosti		Porozumění pojmům		Mk. aktivita		Mk. vědomí		Mk. kom. dovednosti	
Un.	Průměr	Un.	Průměr	Un.	Průměr	Un.	Průměr	Un.	Průměr
CZE I	3.97	CZE III	4.25	GM IV	3.93	GM V	4.41	CZE II	4.32
CZE II	3.76	CZE II	4.11	GM V	3.91	GM IV	4.30	CZE I	4.32
GM VI	3.47	CZE I	3.96	CZE I	3.71	CZE III	4.19	GM V	3.66
GM IV	3.44	GM VI	3.46	GM VI	3.69	CZE I	4.03	GM IV	3.57
CZE III	3.40	GM IV	3.43	CZE III	3.18	CZE II	3.99	GM VI	3.41
GM V	3.36	GM V	3.28	CZE II	3.03	GM VI	3.98	CZE III	3.22

(upraveno podle Hladik, & Jadama, 2016)

Zajímalo nás, nakolik je úroveň multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí ovlivněna oběma výše uvedenými faktory: stát (reprezentující odlišnou kulturu) a univerzita. Dvoufaktorová ANOVA ukázala, že interakční efekt obou faktorů je $R^2 = .110$; $p < .001$. Oba faktory tak vysvětlují asi 11 % variability multikulturní kompetence studentů. Pokud se podíváme na působení obou faktorů samostatně, ukazuje se, že podíl obou faktorů na interakci není rovnoměrný (stát $\eta_p^2 = .014$; $p < .001$ a univerzita $\eta_p^2 = .099$; $p < .001$). Univerzitu tak musíme považovat za významnější faktor ovlivňující úroveň multikulturní kompetence studentů, než je faktor stát. Pro měření multikulturní kompetence je toto zajímavý signál. **Účelnější je věnovat pozornost rozdílům mezi školami (univerzitami) než rozdílům interkulturním** (Hladik, & Jadama, 2016).

Zjistili jsme, že Čeští studenti vykazují vyšší míru multikulturní kompetence než studenti z Gambie. U všech tří skupin českých studentů byl během jejich studia na univerzitě realizován kurz multikulturního vzdělávání. Cílem těchto kurzů je osvojení si takové úrovně multikulturní kompetence, aby studenti mohli efektivně a nekonfliktně vykonávat svou pomáhající profesi v kontaktu s lidmi z jiných kultur, etnik a národností. Gambijští studenti v kurikulu svých studijních oborů multikulturní vzdělávání zařazené nemají. Je však toto hlavní faktor způsobující rozdíl mezi českými a gambijskými studenty v jejich multikulturní kompetenci? Pokud by absolvování multikulturních kurzů hrálo významnou roli, očekávali bychom signifikantní rozdíly mezi českými a gambijskými studenty ve všech pěti složkách multikulturní kompetence. Vyšší průměrné skóre u českých studentů jsme zaznamenali jen u složek multikulturní znalosti a porozumění pojmům. Jedná se především o znalosti týkající se imigrantů, cizinců, národnostních a etnických menšin v dané zemi. Jde také o porozumění pojmům rasismus, předsudek, egocentrismus a kultura. V podstatě jde o kognitivní dimenzi multikulturní kompetence, která je spojená s osvojováním si znalostí a porozuměním

teoretickým souvislostem. Přestože přílišná akademičnost a osvojování si teoretických znalostí na úkor dovedností bývá v rámci českého vzdělávacího systému kritizována (např. Maňák, 2006; Skalková, 2007), v tomto případě jde o jedinou „převahu“ českých studentů nad studenty z Gambie. Gambijští studenti vykazují vyšší skóre než čeští studenti ve složce multikulturní vědomí. Jedná se o motivaci zabývat se odlišnými kulturami a prvky metakognitivní strategie (korekce vlastního chování a přemýšlení o svém multikulturním učení).

Naší snahou bylo zjistit, zda existují rozdíly v úrovni multikulturní kompetence mezi českými studenty reprezentujícími evropský kulturní kontext a gambijskými studenty reprezentujícími africký kulturní kontext. Navzdory tomu, že se jedná o dvě kulturně a sociálně zcela odlišné oblasti, ukázalo se, že kulturní kontext v úrovni multikulturní kompetence nehraje příliš významnou roli. Silnějším prediktorem úrovně multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí je univerzita. Významné rozdíly totiž nacházíme mezi skupinami studentů jednotlivých univerzit bez ohledu na kulturní kontext. Studenti dvou českých univerzit se v celkové úrovni multikulturní kompetence liší od skupiny studentů tvořené jednou českou a třemi gambijskými univerzitami. Příslušnost k univerzitě představuje asi 10 % celkové variability multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí. Přestože vliv tohoto faktoru nelze považovat za zásadní, můžeme konstatovat, že **úroveň multikulturní kompetence studentů je závislá více na příslušnosti k univerzitě než na samotném kulturním kontextu**. Univerzity se od sebe mohou lišit řadou faktorů, které mohou úroveň multikulturní kompetence ovlivňovat (např. vyučovací metody, motivace studentů, osobnost učitele aj.). Toto však nebylo předmětem výzkumu. Otevírá nám to však dveře k dalším zkoumáním, která by se měla zaměřit na identifikaci faktorů multikulturního učení na univerzitách (Hladik, & Jadama, 2016).

9. Model multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí

Výzkumy, které jsme dosud prezentovali, nám přinesly řadu zajímavých zjištění. Poznatky získané prostřednictvím konstruktové validizace *Dotazníku multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí* (MCSHPS) nám nyní dovolují tvorbu modelu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí. Konstrukce modelu³⁰ spočívala ve dvou krocích: 1. identifikace determinant multikulturální kompetence a 2. analýza kauzálních vztahů těchto determinant.

Identifikace determinant multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí byla již učiněna prostřednictvím explorační faktorové analýzy při konstrukci MCSHPS, která je popsána výše. MCSHPS se skládá z pěti složek: multikulturální znalosti, porozumění pojmům, multikulturální vědomí, multikulturální aktivita a multikulturální komunikační dovednosti. Na těchto pět složek je však možné nahlížet také jako na **faktory určující strukturu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí**.

Složka **multikulturální znalosti** se velmi často objevuje v řadě modelů multikulturální kompetence i při jejím měření (srov. Sue, Bernier, Durran, Feinberg, Pedersen, Smith & Vazquez-Nutall, 1982; Pope & Reynolds, 1997; Ponterotto, Gretchen, Utsey, Rieger, & Austin, 2002; Kim, Cartwright, Asay, & D'Andrea, 2003; Gamst, Dana, Der-Karabetian, Aragon, Arellano, Morrow, & Martenson, 2004; Deardorff, 2006). Jedná se o znalost multikulturální reality související s daným regionem či zemí. Řadíme zde znalosti, které se týkají kulturních a národnostních menšin, cizinců a migrace. K osvojování si těchto znalostí dochází v rodině, ve škole a prostřednictvím médií. **Multikulturální aktivita** je odrazem osobního přístupu k multikulturální realitě. Tento faktor je tvořen položkami, které mají autoregulační charakter (motivace, plánování, kontrola) a souvisí s multikulturálním učením. Vztah mezi komponenty autoregulace učení a multikulturálními subkompetencemi potvrzuje výzkum, který uvádíme v 11. kapitole. **Porozumění pojmům** je další faktor multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí. Všechny čtyři položky v MCSHPS reprezentující tuto složku jsou inspirovány dotazníkem MAKSS (Kim, Cartwright, Asay, & D'Andrea, 2003). Jde o položky s vysokými faktorovými zátěžemi a vzhledem k nízkému počtu položek ($n = 4$) i s vysokým koeficientem reliability ($\alpha = .85$). Ukazuje se, že tento

³⁰ Konstrukce modelu multikulturální kompetence je popsána podrobně in Hladík, 2014b.

faktor hraje v případě měření multikulturální kompetence u studentů pomáhajících profesí významnou roli. Jde o termíny úzce související s životem v kulturně pluralitní společnosti. Blíže tato složka koreluje s **multikulturálním vědomím**, které je v MCSHPS zastoupeno třemi položkami. Tyto položky souvisí s respektem a tolerancí odlišných kulturních a národnostních skupin. Tento faktor je podobně jako multikulturální znalosti často uváděn jako součást modelů a měřicích nástrojů multikulturální kompetence (srov. Sue, Bernier, Durran, Feinberg, Pedersen, Smith & Vazquez-Nutall, 1982; Byram, 1997; Fantini, 2000; Ponterotto, Gretchen, Utsey, Rieger, & Austin, 2002; Pope, Reynolds & Mueller, 2004). **Multikulturální komunikační dovednosti** jsou pátou složkou. Je tvořena třemi položkami, které se nám v pětifaktorovém řešení ukazují jako samostatná skupina. Jedná se o položky zaměřené na odhad vlastních dovedností související s komunikací s příslušníky menšin. Multikulturální komunikační dovednosti nabývají na důležitosti v situaci, kdy jedna z komunikujících stran je nucena dorozumět se v cizím (tedy ne mateřském) jazyce, což je v případě migrace v Evropě velmi častý jev. Jazyková stránka multikulturální kompetence hraje např. významnou úlohu ve Fantiniho (2000) ICC modelu (Hladík, 2014b). Pokud na tyto složky pohlížíme jako na faktory určující strukturu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí, pak je možné je chápat jako **determinanty multikulturální kompetence**. Zajímalo nás, zda je možné určit kauzální vztahy mezi těmito determinantami a tím vytvořit strukturu modelu multikulturální kompetence.

Analýzu vztahů mezi determinantami³¹ jsme provedli u stejného výzkumného souboru, který sloužil k určení úrovně multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí v rámci národního kontextu. Tvořila jej skupina 448 studentů (ženy n = 401; muži n = 47) pedagogických, sociálních a zdravotnických oborů ze tří českých univerzit. Vycházíme-li z některých dříve popsaných modelů multikulturální kompetence (např. Deardorff, 2004; Pope & Reynolds, 1997), zjistíme, že vrcholem modelů je osvojení si dovedností (většinou komunikačních), které se v multikulturálním prostředí projevují žádoucím, tj. nekonfliktním a kooperujícím chováním. Důraz kladený na multikulturální dovednosti nalzáme také u Průchy (2006) nebo Fantiniho (2000). Pro analýzu vztahů mezi determinantami multikulturální kompetence jsme použili mnohonásobnou lineární regresi, která nám umožnila odhad vlivu nezávisle proměnných na závisle proměnnou a vysvětlení variability závisle proměnné. Pro regresní analýzu byla jako závisle proměnná zvolena **multikulturální komunikační**

³¹ Část této analýzy je uvedena in Hladík, 2014b. Některé drobné rozdíly v uváděných hodnotách jsou způsobeny odlišnou prací s odlehými hodnotami.

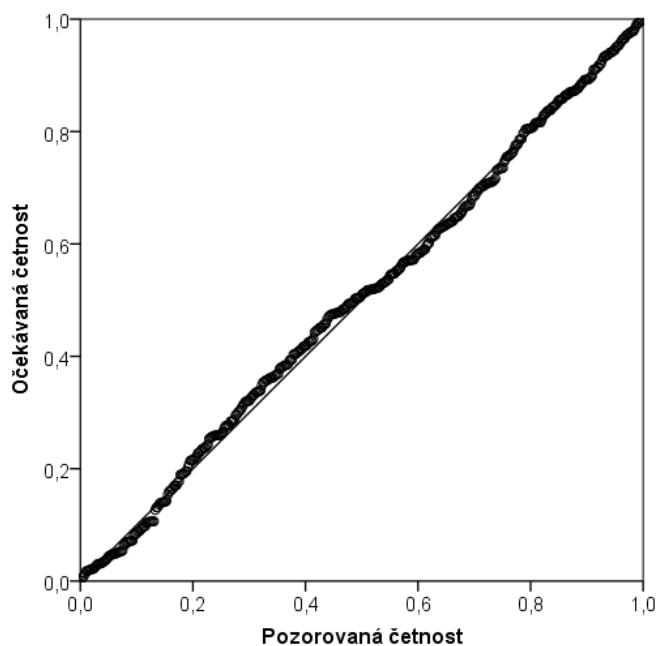
dovednost. Předpokládali jsme, že jejími prediktory mohou být multikulturní znalosti, vědomí, aktivita a porozumění pojmům (Hladík, 2014b). V tabulce 27 je uveden výsledek. Determinanta porozumění pojmům není statisticky signifikantní, proto o ní nelze hovořit jako o proměnné, která by vysvětlovala varianci multikulturní komunikační dovednosti. Jinými slovy, nelze zobecnit, že by schopnost porozumění pojmům měla u studentů přímý vliv na jejich multikulturní komunikační dovednosti. U zbylých tří determinant lze hovořit o tom, že mohou být jejími přímými prediktory.

Tabulka 27 Regresní analýza – mk. komunikační dovednost jako závisle proměnná

Model (metoda Enter)	R	R ²	Sig.	Kolinearita Tolerance/VIF
Prediktory: mk. znalosti, porozumění pojmům, mk. aktivita, mk. vědomí	.650	.422		
	B	β		
Konstanta	.454		.036	
Mk. znalosti	.481	.475	<.001	.781/1.281
Porozumění pojmům	.013	.046	.770	.827/1.209
Mk. aktivita	.102	.108	.012	.704/1.420
Mk. vědomí	.319	.267	<.001	.753/1.327

Pozn.: F = 80.893, p < .001

Obrázek 15 Normální rozložení reziduálních hodnot



Multikulturní znalosti mají na multikulturní komunikační dovednosti v tomto modelu největší vliv ($\beta = .48$, $p < .001$). **Multikulturní znalosti se zde ukazují jako dominantní prediktor.** Vliv multikulturního vědomí na multikulturní komunikační dovednosti pokládáme za středně silné ($\beta = .32$, $p < .001$). Multikulturní aktivita je prediktor, který multikulturní komunikační schopnost ovlivňuje nejméně ($\beta = .10$, $p = .012$). Kladné hodnoty standardizovaného koeficientu β ukazují na to, že čím vyšší bude hodnota multikulturních znalostí, vědomí a aktivity, tím vyšší bude hodnota multikulturních komunikačních dovedností. Uvedené prediktory vysvětlují asi 43 % variability multikulturních komunikačních dovedností. Tuto hodnotu pokládáme za zajímavou a vzhledem ke snaze o tvorbu modelu multikulturní kompetence za velmi uspokojivou.

Pokud z modelu odstraníme faktor porozumění pojmům, jehož vztah s multikulturními komunikačními dovednostmi není statisticky významný, vidíme změnu parametrů v tabulce 28. Změna se týká regresních koeficientů, u kterých se díky vyřazení faktoru porozumění pojmům nepatrně zvýšila jejich hodnota vyjadřující sílu, s jakou působí na multikulturní komunikační dovednosti.

Tabulka 28 Regresní analýza – mk. komunikační dovednost jako závisle proměnná – 3 prediktory_Enter

Model (metoda Enter)	R	R ²	Sig.	Kolinearita Tolerance/VIF
Prediktory: mk. znalosti, mk. aktivita, mk. vědomí	.650	.422		
	B	β		
Konstanta	.485		.010	
Mk. znalosti	.482	.476	<.001	.789/1.268
Mk. aktivita	.102	.109	.012	.704/1.420
Mk. vědomí	.324	.272	<.001	.870/1.150

Pozn.: $F = 108.051$, $p < .001$

Při tvorbě modelu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí usilujeme o hierarchizaci vztahů mezi jeho složkami (faktory). Abychom lépe porozuměli struktuře možného modelu, provedli jsme mnohonásobnou regresní analýzu metodou Stepwise, viz tabulka 29. Vyšli jsme ze tří prediktorů (multikulturní znalosti, multikulturní vědomí a multikulturní aktivita) závisle proměnné, kterou byly multikulturní komunikační dovednosti. Ukázaly se nám tři modely. V prvním jsou multikulturní znalosti jako samotný a nejsilnější prediktor se standardizovaným koeficientem $\beta = .57$, $p < .001$. Do druhého modelu

se k multikulturním znalostem ($\beta = .52$, $p < .001$) přidává druhý nejsilnější prediktor multikulturní vědomí ($\beta = .30$, $p < .001$). Třetí model ukazuje interakční působení všech tří prediktorů na multikulturní komunikační dovednosti: mk. znalosti $\beta = .48$, $p < .001$; mk. vědomí $\beta = .27$, $p < .001$; mk. aktivita $\beta = .11$, $p = .012$. Patrný je postupný nárůst koeficientu determinace až na hodnotu ve třetím modelu $R^2 = .42$. Uvedené tři prediktory vysvětlují asi 42 % celkové variance multikulturních komunikačních dovedností.

Tabulka 29 Regresní analýza – mk. komunikační dovednost jako závisle proměnná – 3 prediktory_Stepwise

Model (metoda Stepwise)	R	R ²	β	Sig.	Kolinearita Tolerance/VIF
1					
Mk. znalosti	.569	.322	.569	<.001	1.000/1.000
2					
Mk. znalosti			.521	<.001	.975/1.026
Mk. vědomí	.643	.414	.304	<.001	.975/1.026
3					
Mk. znalosti			.476	<.001	.789/1.268
Mk. vědomí	.650	.422	.272	<.001	.870/1.150
Mk. aktivita			.109	.012	.704/1.420

Model 1: $F = 213.629$, $p < .001$

Model 2: $F = 72.925$, $p < .001$

Model 3: $F = 108.051$, $p < .001$

Na základě výše uvedených výsledků můžeme navrhnout model multikulturní komunikační kompetence. Pomocí path analýzy³² jsme zkonstruovali model obsahující pět determinant multikulturní kompetence: mk. znalosti, porozumění pojmům³³, mk. vědomí, mk. aktivitu a mk. komunikační dovednosti. Model je konstruován ex post. Znamená to, že jej tvoříme na základě empirického zkoumání, modelování a ověřování vztahů složek modelu. Na rozdíl od modelů konstruovaných a priori, které jsou definovány předem, tj. jako teoretické modely, které se následně zkoumají.

Zaměřili jsme se na strukturu a sílu vztahů mezi těmito determinantami. Určíme sílu navrženého kauzálního modelu, podobně jako určujeme sílu (*good fit*) modelu v případě

³² Path analýza je statistická technika související s modelováním strukturálních rovnic, která umožňuje zjišťovat význam přímých a nepřímých vztahů mezi proměnnými. Výhodou path analýzy je, že umožňuje měřit sílu vztahů mezi proměnnými (Lleras, 2005).

³³ Determinantu porozumění pojmům jsme do modelu zahrnuli navzdory tomu, že regresní analýza neukázala její statistickou významnost. Důvodem byla snaha zjistit, zda její vliv na multikulturní komunikační dovednost není zprostředkovaný jinou determinantou.

konfirmační faktorové analýzy (CFA). Sledovali jsme tyto indexy shody: GFI (*goodness of fit index*), CFI (*comparative fit index*), RMSEA (*root mean square error of approximation*), RMR (*root mean square residual*) (Kline, 2011).

Tabulka 30 Indikátory shody model multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí

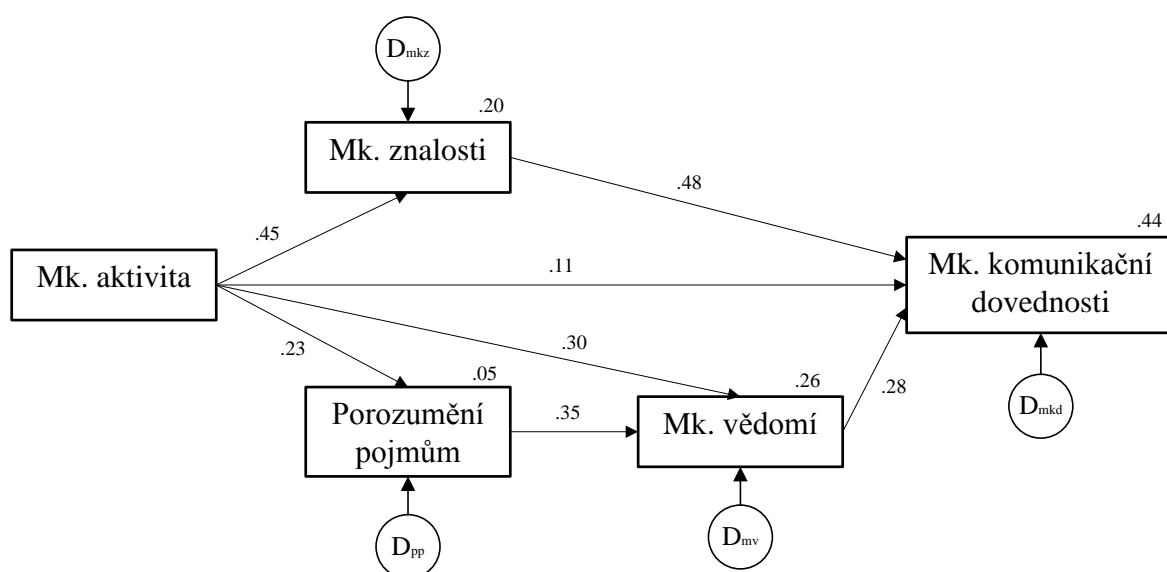
	χ^2 /stupně volnosti	p	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	RMR
Model multikulturální kompetence	2.697	.044	.993	.964	.990	.062	.018

(Hladík, 2014b)

Indexy shody GFI, AGFI i CFI nabývají hodnot vyšších než .90, což svědčí o silné struktuře modelu. Hodnoty RMSEA a RMR nižší než .80 také dokládají vhodnou strukturu modelu.

Obrázek 15 znázorňuje path diagram vytvořeného modelu multikulturální kompetence, jehož sílu jsme ověřovali. Šipky ukazují vztahy mezi proměnnými, resp. přímý efekt působení proměnných. Statistický odhad tohoto efektu je reprezentován path koeficientem uvedeným u každé šipky. Path koeficient se interpretuje stejně jako regresní koeficient. Vyjadřuje sílu, jakou ovlivňuje proměnná, ze které šipka vychází, tu proměnnou, ke které šipka směřuje. Hodnota path koeficientu udává, o kolik se změní závisle proměnná, když se zvětší hodnota průměru nezávisle proměnné o jednu směrodatnou odchylku.

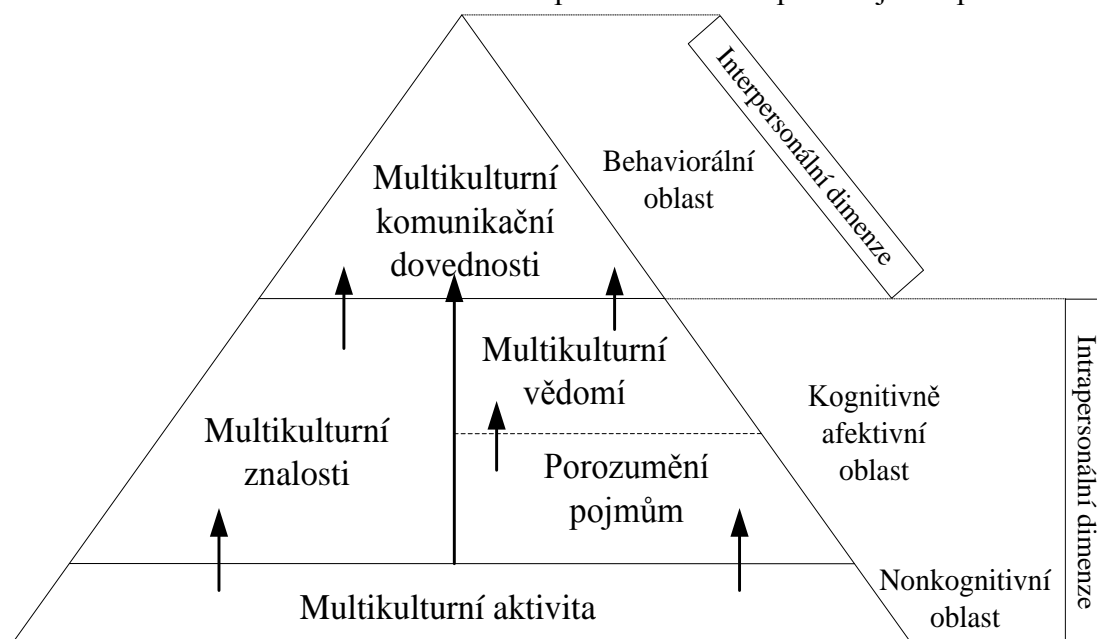
Obrázek 16 Struktura modelu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí



(Hladík, 2014b)

Exogenní (nezávislou) proměnnou je v tomto modelu **multikulturální aktivita**, která přímo působí na všechny ostatní proměnné. Její nejsilnější efekt zaznamenáváme ve vztahu k multikulturálním znalostem ($\beta = .45$) a k multikulturálnímu vědomí ($\beta = .30$). Ovšem i na porozumění pojmům a multikulturální komunikační dovednosti má multikulturální aktivita vliv. **Multikulturální komunikační dovednosti** figurují jako endogenní (závisle) proměnná. Vidíme, že všechny šipky v modelu k ní přímo či nepřímo směřují. Multikulturální aktivita působí na multikulturální komunikační dovednosti přímo ($\beta = .11$), ale také prostřednictvím intervenujících (mediačních) proměnných, kterými jsou multikulturální znalosti, porozumění pojmům a multikulturální vědomí. Při odhadu působení nezávisle proměnné na závisle proměnnou je nutno počítat s tím, že existují další vlivy působící na závisle proměnnou, které nedokážeme identifikovat. V modelu je toto znázorněno písmenem D_{xx} (z angl. *disturbance*). Jde tedy o latentní exogenní proměnnou (Kline, 2011). Čísla uvedená u závisle proměnných představují hodnoty R^2 stejně jako u regresní analýzy koeficient determinace. Nejvíce nás zajímají multikulturální komunikační dovednosti ($R^2 = .44$), u kterých můžeme říci, že ostatní proměnné (prediktory) v modelu vysvětlují asi 44 % její variability, což pokládáme za velmi dobrou hodnotu (Hladík, 2014b).

Obrázek 17 Model multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí



(Hladík, 2014b)

Základnu modelu (primární determinantu) tvoří **multikulturní aktivita**. Ta je spjata s vnitřní motivací studenta reflektovat multikulturní problematiku. Multikulturní aktivita přímo působí na všechny ostatní složky. Jde o míru ochoty přijímat a zabývat se kulturně diverzifikovaným okolím. Čím vyšší míru multikulturní aktivity student vykazuje, tím u něj zaznamenáváme vyšší míru multikulturních znalostí, porozumění pojmům, multikulturního vědomí a komunikačních dovedností. Jedná se o odrazový můstek na cestě k osvojování si ostatních složek multikulturní kompetence. Multikulturní aktivitu můžeme chápat jako výraz otevřenosti studenta ke kulturním, národnostním či etnickým odlišnostem. Míra této otevřenosti je individuální. Odhadujeme, že na ni má vliv výchova v rodině, sociální prostředí či vrstevníci. Souvisí se světonázorem studenta, který bývá zmiňován jako významný prvek při rozvoji multikulturní kompetence (srov. Bennett, 1986). Deardorffová (2009) považuje otevřenost a zvědavost za základ pro svůj Procesní model interkulturní kompetence. Multikulturní aktivitu řadíme do nonkognitivní oblasti modelu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (Hladík, 2014b).

Multikulturní znalosti patří ke kognitivní oblasti modelu. Je to složka, která se často objevuje v modelech multikulturní kompetence (srov. Sue, Bernier, Durran, Feinberg, Pedersen, Smith & Vazquez-Nutall, 1982; Deardorff, 2006; Pope & Reynolds, 1997). V našem modelu jde o složku, která významnou měrou ovlivňuje podobu multikulturních komunikačních dovedností. Multikulturní znalosti lze definovat jako výsledek kognitivních procesů jedince, které probíhají v multikulturním prostředí anebo jsou multikulturní realitou určovány. V praxi jde o znalosti, které si student intencionálně osvojuje během studia. Obsah těchto znalostí ani jejich úroveň nejsou v terciárním vzdělávání nikterak normovány. Na primárním a sekundárním stupni vzdělávání je oblast multikulturních znalostí obecně vymezena v rámcových vzdělávacích programech. Na terciární úrovni musí být při vymezení multikulturních znalostí určující profil absolventa studijního oboru. U absolventů oborů připravujících studenty na výkon pomáhajících profesí očekáváme častější kontakt s příslušníky odlišných kultur. Multikulturní znalosti jsou spjaty s poznáváním odlišných kulturních specifík etnických a národnostních skupin, se kterými se mohou studenti dostat obvykle do častějšího kontaktu. Ukázalo se, že čím vyšší je úroveň znalostí souvisejících s kulturními specifiky menšin a s multikulturní realitou naší země, tím vyšší bude úroveň multikulturní komunikační dovednosti (Hladík, 2014b).

Třetí složkou, která v modelu figuruje, je **porozumění pojmům**. Během konstrukce dotazníku MCSHPS a stejně tak při tvorbě modelu se tato skupina položek, které souvisejí s tím, jak studenti rozumí některým pojmům, projevovala vždy velmi jasně ohraničeně vůči ostatním. Jde o položky, při jejichž tvorbě jsme se inspirovali dotazníkem MAKSS (Kim, Cartwright, Asay, & D'Andrea, 2003). Tato složka náleží do kognitivní oblasti multikulturální kompetence. Od multikulturálních znalostí se liší tím, že se nevztahuje přímo ke konkrétním kulturním, etnickým či národnostním skupinám, ale k obecným pojmům (rasismus, předsudek, egocentrismus a kultura), jež se vztahují k porozumění procesům probíhajícím v multikulturální společnosti. Porozumění těmto pojmům souvisí s multikulturální aktivitou (čím vyšší míra multikulturální aktivity, tím vyšší míra porozumění pojmům). Prostřednictvím multikulturálního vědomí složka porozumění pojmům ovlivňuje multikulturální komunikační dovednosti. K orientaci v multikulturální realitě, především z profesního hlediska, je důležité nejen být seznámen s kulturními odlišnostmi, ale také porozumět situacím, procesům, vztahům a důsledkům, které plynou z mezikulturálního kontaktu. Tato složka modelu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí reprezentuje tento požadavek, byť s vědomím nutné redukce problematiky na uvedené čtyři indikátory (Hladík, 2014b).

Multikulturální vědomí je, jak jsme již uvedli, spolu s multikulturálními znalostmi častou součástí modelů multikulturální kompetence (srov. Sue, Bernier, Durran, Feinberg, Pedersen, Smith & Vazquez-Nutall, 1982, Dearthorff, 2006, Pope & Reynolds, 1997). Tuto složku řadíme do afektivní oblasti modelu. Více souvisí s emocemi a postoji než s kognitivními funkcemi. Multikulturální vědomí reprezentuje respekt k ostatním a k odlišnostem a uvědomění si nutnosti kooperace. Z předchozích výzkumů víme (srov. Hladík, 2011), že kognitivní složka multikulturální kompetence ovlivňuje složku afektivní. V našem modelu nacházíme toto ovlivnění ve vztahu se složkou porozumění pojmům. Naproti tomu s multikulturálními znalostmi příliš úzký vztah multikulturální vědomí nemá. Lze očekávat, že studenti, kteří nemají tendenci respektovat odlišné kultury a neuvědomují si nutnost kooperace mezi kulturními skupinami nebo ji odmítají, budou vykazovat nižší míru multikulturálních komunikačních dovedností. Míra multikulturálního vědomí také přímo souvisí s mírou multikulturální aktivity. Studenti vnitřně motivovaní k reflektování multikulturální reality vykazují vyšší míru multikulturálního vědomí (Hladík, 2014b).

Multikulturální komunikační dovednosti stojí v modelu na konci, chceme-li na vrcholu. Jestliže definujeme multikulturální kompetenci jako soubor znalostí a dovedností, které nám

umožňují efektivní a nekonfliktní komunikaci v multikulturální společnosti, tak právě v oné efektivní a nekonfliktní komunikaci se odráží poslední složka modelu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí. Tuto složku řadíme do behaviorální oblasti. Indikuje nám totiž už to, jaké jednání a chování ve vztahu k multikulturálnímu prostředí můžeme u studenta očekávat. Multikulturální komunikační dovednosti představují dovednost adekvátně reagovat při komunikaci s menšinami, volit vhodné postupy, jednat konstruktivně a nekonfliktně. Patří zde jak verbální, tak i neverbální komunikační projevy při kontaktu s kulturně odlišnými skupinami. Zcela zvláštní kapitolou je schopnost dorozumět se v cizím jazyce. V rámci komunikačního paradigmatu multikulturální kompetence je zvládnutí cizího jazyka na dostatečné komunikační úrovni klíčová dovednost. Úroveň multikulturální komunikační dovednosti je určována všemi ostatními složkami multikulturální kompetence. Z toho multikulturální aktivita, znalosti a vědomí na ni působí přímo a porozumění pojmům prostřednictvím multikulturálního vědomí nepřímo (Hladík, 2014b).

Nonkognitivní oblast a kognitivně afektivní oblast spolu vytváří personální dimenzi. Pro tu jsou charakteristické vnitřní procesy probíhající a působící na osobnost studenta. Interpersonální dimenze, reprezentovaná behaviorální oblastí, spočívá v činnostech, které jsou již prováděny ve větší interakci s okolím (Hladík, 2014b).

10. Faktory interkulturního učení studentů pomáhajících profesí

Vytvořeným modelem multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí naše výzkumné snahy v této oblasti nekončí. Doposud zůstávají neodhaleny faktory ovlivňující interkulturní učení a procesy, které v rámci interkulturního učení probíhají.

Kulturní zázemí jedince patří k významným sociálním determinantám interkulturního učení. Avšak míra determinace interkulturního učení dalšími sociálními faktory není dosud vyjasněna (Cheng & Zhao, 2006). V našem pojetí se nesoustředíme na interkulturní učení jen jako na intencionální proces probíhající především ve škole a akcentující zejména kognitivní stránku (srov. Hladík, 2010), ale také na kontext, ve kterém se toto učení realizuje. Dosud nám chybí poznatky o tom, jak proces interkulturního učení probíhá, kteří činitelé jej ovlivňují a v jakém jsou vztahu. Pozornost dále soustředíme na sociální i personální kontext interkulturního učení studentů vysokých škol. Za sociální kontext považujeme zejména vlivy rodiny, školy, vrstevníků a médií (srov. Hladík & Pagáčová, 2013). Z výzkumu, který jsme realizovali v roce 2013, vyplynulo, že se žáci ZŠ a jejich učitelé shodli na významu rodiny jako na činiteli, který ovlivňuje postoje žáků k multikulturní realitě. Naopak žáci ani učitelé nepovažují učitele za významného činitele, který by žáky ovlivňoval v postoji k odlišným kulturám. Vyvstává tak otázka související s efektivitou multikulturní výchovy na základní škole (Hladík & Pagáčová, 2013). Tyto závěry ukazují, že mezi sociálními determinantami, jakožto prediktory interkulturního učení, existují rozdíly v síle jejich působení.

Personální kontext souvisí s vnitřními činiteli, zejména se zkušenostmi jedince, motivací jedince k přijímání odlišností nebo s jeho temperamentem (srov. Medina-López-Portillo, 2004). Porozumění procesu interkulturního učení považujeme za významné pro možnost zefektivnění multikulturního vzdělávání. Naší snahou bylo zjistit, kteří činitelé hrají významnou roli v procesu interkulturního učení studentů vysokých škol a jaký je jejich podíl na tomto procesu. Zajímá nás také, jaký vztah je mezi těmito činiteli. Tyto poznatky nám umožní lépe pochopit sociální a personální kontext interkulturního učení studentů. Spolu se zkonstruovaným modelem multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí mohou tyto výzkumné závěry přispět k efektivnějšímu využívání výukových strategií v rámci multikulturního vzdělávání.

V roce 2015 jsme v rámci projektu IGA/FHS/2015/003 *Sociální a intrapersonální kontext multikulturního učení studentů středních škol* realizovali výzkum změřený na interkulturní učení žáků středních škol. Jedna z fází tohoto výzkumu nám umožnila následné zkoumání zaměřené na studenty vysokých škol, které dále v této kapitole prezentujeme. Data získaná od středoškoláků nám umožnila odfiltrovat z řady možných činitelů interkulturního učení ty, které nejsou podle respondentů relevantní. Dosáhli jsme dále toho, že činitele interkulturního učení bylo možné redukovat do pěti faktorů.

Žákům středních škol (n = 264; ženy n = 177, muži n = 87) byl distribuován dotazník obsahující 27 činitelů zahrnující sociální a personální oblast, u nichž jsme na základě vlastních zkušeností a studia literatury předpokládali, že ovlivňují jejich interkulturní učení. Zajímalo nás, do jaké míry u žáků uvedení činitele ovlivňují získávání informací, znalosti, způsob komunikace a vztah k lidem odlišných kultur. Získávání informací a znalosti představují kognitivní stránku procesu interkulturního učení. Způsob komunikace s kulturně odlišnými skupinami je také osvojován v procesu interkulturního učení a vztah k odlišným kulturám představuje afektivní stránku procesu interkulturního učení. Pro každou z těchto oblastí byli vybráni stejní činitelé. Odpovědi byly zaznamenávány na škále Likertova typu, kdy 1 = minimální ovlivnění činitelem a 5 = maximální ovlivnění činitelem.

Činitele reprezentující sociální a personální kontext interkulturního učení bylo na základě explorační faktorové analýzy³⁴ možné rozdělit do pěti faktorů. Reliabilita měření dosáhla Cronbachova $\alpha = .92$. Pět faktorů tvoří celkem 25 činitelů (položky: *Literatura* a *Touha znát více než ostatní* byly pro nízké faktorové zátěže odstraněny) s celkovou variancí asi 65 %. 1. faktor *Škola* s pěti položkami (činiteli) obsahuje faktorové zátěže v intervalu od .71 do .80 a vysvětluje asi 35 % variance. 2. faktor *Motivace, zájem* s faktorovými zátěžemi od .55 do .81 vysvětluje asi 14 % variance a čítá sedm položek. 3. faktor *Rodina*, u něhož jsou faktorové zátěže v intervalu od .53 do .83, obsahuje pět položek a vysvětluje asi 6 % variance. 4. faktor označujeme jako *Širší sociální kontext*, obsahuje čtyři položky s faktorovými zátěžemi od .54 do .62 a vysvětluje asi 5 % variance. 5. faktor *Vrstevníci* tvoří čtyři položky s faktorovými zátěžemi v intervalu od .51 do .76 a vysvětluje asi 5 % variance.

³⁴ EFA hlavních komponent s pravoúhlou rotací faktorů metodou Varimax norm. KMO test = .90. Bartlettův test $p < .001$.

Tabulka 31 Činitelé interkulturního učení žáků SŠ – 5 faktorů

Činitel	Faktor					h ²	M	SD
	1	2	3	4	5			
Osobnost učitele	.71	.06	.39	.08	.14	.69	2.26	.90
Klima školy	.78	-.02	.32	.20	.13	.76	2.06	.86
Klima třídy	.76	-.05	.34	.21	.15	.78	2.02	.85
Vyučovací předměty ve škole	.80	.25	.12	.10	.19	.77	2.41	.84
Způsob výuky předmětu	.73	.36	.25	-.02	.12	.73	2.24	.79
Cestování do zahraničí	-.17	.80	.08	.01	.06	.67	3.29	1.05
Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	-.13	.73	-.11	.21	.06	.60	3.32	.99
Dokumentární pořady	.18	.55	-.06	.48	.08	.57	2.90	.93
Znalost cizího jazyka	.25	.81	.01	-.02	.15	.74	3.13	.94
Chůť poznávat něco nového	.36	.72	.28	.10	.08	.73	2.94	.93
Potřeba se dorozumět	.17	.81	.11	-.08	.17	.74	3.06	.93
Zájem o odlišné kultury	.23	.74	.07	.30	-.02	.69	2.76	.97
Matka	.20	.15	.81	.04	.07	.73	2.58	.98
Otec	.13	.03	.83	.18	-.03	.75	2.52	1.09
Sourozenci	.43	.01	.66	.07	.18	.66	2.34	1.03
Prarodiče nebo širší rodina	.28	.10	.78	.17	.10	.73	2.33	.96
Partner	.24	.09	.53	.07	.23	.40	2.47	1.16
Zpravodajství/zprávy	-.09	.31	.08	.62	.09	.50	2.97	.86
Víra	.35	.10	.37	.54	-.04	.56	2.07	1.07
Politická strana	.43	-.17	.27	.62	.07	.68	1.89	.91
Příslušnost ke skupině, která je mi blízká	.23	.10	.06	.60	.34	.53	2.16	1.07
Kamarádi	.10	.17	.53	-.14	.59	.67	2.67	.78
Filmy/seriály	.15	.30	.10	.13	.71	.64	2.82	.79
Sociální síť	.14	.03	.18	.21	.76	.68	2.92	.95
Spolužáci	.44	.10	.48	.10	.51	.69	2,37	.88
Eigenvalue	9.42	3.84	1.69	1.40	1.32			
% variance	34.87	14.22	6.25	5.18	4.90			
Koeficient α	.91	.89	.85	.67	.76			

Při výzkumu faktorů ovlivňujících interkulturní učení studentů pomáhajících profesí jsme vyšli z výše uvedeného výzkumu. Pracovali jsme s dotazníkem, který obsahoval totožné položky jako dotazník sloužící ke zjištění činitelů interkulturního učení u žáků SŠ (položky byly nepatrně formulačně upraveny pro použití na terciárním stupni vzdělávání). Dotazník obsahoval 25 položek (dvě byly na základě výsledků explorační faktorové analýzy

odstraněny, viz výše). Respondenti své odpovědi zaznamenávali na škálu Likertova typu, kdy 1 znamenalo minimální ovlivnění daným činitelem a 5 znamenalo maximální ovlivnění daným činitelem. Položky reprezentující jednotlivé determinanty interkulturního učení měly sytit tyto faktory: 1. **Škola** – osobnost učitele, klima školy (univerzity), klima třídy (skupiny, ročníku), vyučovací předměty, způsob výuky předmětu. 2. **Rodina** – matka, otec, sourozenci, prarodiče nebo širší rodina, partner. 3. **Vrstevníci** – kamarádi, filmy/seriály, sociální sítě, spolužáci. 4. **Širší sociální kontext** – zpravodajství/zprávy, víra, politická strana, příslušnost ke skupině, která je mi blízká. 5. **Motivace, vlastní zájem** – cestování do zahraničí, setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin, dokumentární pořady, znalost cizího jazyka, chuť poznávat něco nového, potřeba se dorozumět, zájem o odlišné kultury. Dále však uvidíme, že toto faktorové řešení nelze u studentů vysokých škol aplikovat. Nutné bylo provést novou analýzu, která by ukázala faktory působící na interkulturní učení studentů VŠ.

Výzkumu, který byl zaměřen na zjištění struktury vztahů mezi faktory interkulturního učení, se zúčastnilo 177 studentů (ženy $n = 164$; 92.7%; muži $n = 13$; 7.3%) prezenční formy studia na českých veřejných vysokých školách studující obory zaměřené na výkonávání pomáhajících profesí. Průměrný věk studentů byl 22 let.

Jako nejvhodnější se ukázalo pětifaktorové řešení³⁵. V tomto modelu je zahrnuto 24 položek dotazníku (činitelů interkulturního učení). Položka *Dokumentární pořady* z důvodu nízkých faktorových zátěží byla odstraněna. Pracovali jsme s položkami, jejichž faktorové zátěže byly vyšší než .05. Cronbachovo $\alpha = .87$ pro celkový počet položek $n = 24$.

Tabulka 32 Činitelé interkulturního učení studentů VŠ – 5 faktorů

Činitel	Faktor					h ²	M	SD
	1	2	3	4	5			
Potřeba se dorozumět	.85	.08	.10	-.03	-.04	.75	3.56	.86
Chuť poznávat něco nového	.85	.03	.13	.02	-.05	.75	3.64	.83
Cestování do zahraničí	.82	-.07	-.12	-.01	.10	.70	3.91	.99
Zájem o odlišné kultury	.81	-.20	.11	-.05	.06	.71	3.55	.96
Znalost cizího jazyka	.79	.02	.11	.08	-.08	.65	3.47	.90
Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	.75	-.19	-.11	-.07	.10	.62	3.89	.87
Otec	-.13	.86	.12	.12	.16	.81	2.42	1.09

³⁵ EFA hlavních komponent s pravoúhlou rotací faktorů metodou Varimax norm. KMO test = .83. Bartlettův test $p < .001$.

Faktory interkulturního učení studentů pomáhajících profesí

Sourozenci	-.03	.86	.19	.09	.08	.80	2.33	.96
Matka	-.13	.86	.15	.08	.13	.80	2.58	1.01
Prarodiče nebo širší rodina	-.12	.75	.19	.28	.16	.72	2.18	.97
Partner	.09	.73	-.07	.12	.23	.61	2.78	1.06
Kamarádi	.02	.53	.30	.39	-.15	.55	2.85	.83
Klima školy (univerzita)	-.09	.18	.82	.15	.18	.77	2.54	.88
Způsob výuky předmětu	.22	.11	.82	.01	.19	.77	2.63	.84
Osobnost učitele	.11	.16	.82	.08	.14	.73	2.79	.88
Vyučovací předměty ve škole	.24	-.03	.80	.07	.21	.75	2.86	.85
Klima třídy (ročník, skupina)	-.10	.20	.80	.22	.18	.77	2.43	.87
Spolužáci	-.19	.49	.58	.39	-.04	.77	2.50	.81
Filmy/seriály	.05	.22	.07	.78	.02	.67	2.82	.90
Zpravodajství/zprávy	-.07	.13	.13	.79	.20	.69	2.87	1.03
Sociální sítě	-.06	.22	.15	.74	.10	.63	2.77	1.05
Politická strana, se kterou sympatizují	-.13	.25	.32	.10	.73	.73	1.77	.93
Příslušnost ke skupině, která je mi blízká	-.03	.10	.23	.13	.67	.53	1.98	1.06
Víra	.04	.19	.17	.11	.64	.48	2.04	1.11
Eigenvalue	7.37	4.43	2.40	1.58	1.21			
% variance	29.49	18.52	9.60	6.33	4.82			
Koeficient α	.90	.90	.91	.76	.66			

1. faktor *Motivace-zájem-zkušenost* obsahuje šest položek s faktorovými zátěžemi v intervalu od .75 do .85 vysvětlující asi 29.5 % variance. 2. faktor *Rodina-kamarádi* je tvořen také šesti položkami, přičemž faktorové zátěže jsou v intervalu od .53 do .86 s variancí asi 18.5 %. 3. faktor *Škola* obsahuje rovněž šest položek s faktorovými zátěžemi od .58 do .82 a vysvětluje asi 9.5 % variance. 4. faktor *Média* tvoří tři položky s faktorovými zátěžemi v intervalu od .74 do .78, vysvětluje asi 6 % variance. 5. faktor jsme nazvali *Referenční skupina*, obsahuje také tři položky s faktorovými zátěžemi od .64 do .73 vysvětlující asi 5 % variance. Faktory vysvětlují asi 68.5 % celkové variance.

Tabulka 33 uvádí korelaci jednotlivých faktorů. Zřetelně je vidět, že faktor, který jsme nazvali *Motivace-zájem-zkušenost*, nekoreluje s ostatními čtyřmi faktory, které spolu naopak ve střední míře korelují. Faktory ovlivňující interkulturní učení studentů pomáhajících profesí tak vytvořily dvě nezávislé skupiny. Jednu tvoří zmíněný faktor *Motivace-zájem-zkušenost*, který je odrazem **personálního kontextu** interkulturního učení. Druhou skupinu tvoří faktory *Rodina-kamarádi*, *Škola*, *Média* a *Referenční skupina*, které vyjadřují **sociální kontext**

interkulturního učení. Důležité zjištění je nyní to, že obě skupiny faktorů působí na interkulturní učení, avšak nezávisle na sobě, tzn. ne v interakci.

Tabulka 33 Korelace faktorů interkulturního učení

Faktor	1.	2.	3.	4.	5.
1. Motivace, zájem, zkušenost	-				
2. Rodina, kamarádi	-.14	-			
3. Škola	.05	.43*	-		
4. Média	-.05	.45*	.38*	-	
5. Referenční skupina	-.05	.41*	.50*	.34*	-

* $p = .01$

Největší vliv na interkulturní učení přisuzují studenti faktoru *Motivace-zájem-zkušenost* ($M = 3.67$; $SD = .74$). Činitelé (položky) tohoto faktoru zaujímají podle průměrného hodnocení prvních šest příček ze všech 24 činitelů, které jsme analyzovali. Jde o tyto činitele: Cestování do zahraničí ($M = 3.91$; $SD = .99$); Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin ($M = 3.87$; $SD = .87$); Chůť poznávat něco jiného ($M = 3.64$; $SD = .83$); Potřeba se dorozumět ($M = 3.56$; $SD = .86$); Zájem o odlišné kultury ($M = 3.55$; $SD = .96$); Znalost cizího jazyka ($M = 3.47$; $SD = .89$).

Média je faktor, u kterého jsme zaznamenali druhé nejvyšší průměrné skóre ($M = 2.82$; $SD = .82$). Z faktorů, které souvisí se sociálním kontextem interkulturního učení studentů, má největší vliv. Reprezentují jej tyto činitele: Zpravodajství/zprávy ($M = 2.87$; $SD = 1.03$); Filmy/seriály ($M = 2.82$; $SD = .89$) a Sociální síť ($M = 2.77$; $SD = 1.05$).

Průměrná hodnota vlivu faktoru *Škola* je $M = 2.63$; $SD = .71$. Činitelé reprezentující tento faktor jsou: Vyučovací předměty ve škole ($M = 2.86$; $SD = .85$); Osobnost učitele ($M = 2.79$; $SD = .88$); Způsob výuky předmětu ($M = 2.63$; $SD = .84$); Klima školy (univerzita) ($M = 2.54$; $SD = .88$); Spolužáci ($M = 2.50$; $SD = .81$) a Klima třídy (ročníku, skupiny) ($M = 2.43$; $SD = .87$).

Faktor *Rodina-kamarádi* vykazuje druhé nejnižší průměrné skóre hodnocení jeho vlivu na interkulturní učení studentů ($M = 2.52$; $SD = .81$). Tento faktor je tvořen následujícími činiteli: Kamarádi ($M = 2.85$; $SD = .83$); Matka ($M = 2.58$; $SD = 1.02$); Otec ($M = 2.42$; $SD = 1.09$), Sourozenci ($M = 2.33$; $SD = .96$) a Prarodiče nebo širší rodina ($M = 2.18$; $SD = .97$).

Nejmenší vliv na interkulturní učení studentů jsme zaznamenali u faktoru, který jsme nazvali *Referenční skupina* ($M = 1.93$; $SD = .80$). Referenční skupinu reprezentují tyto

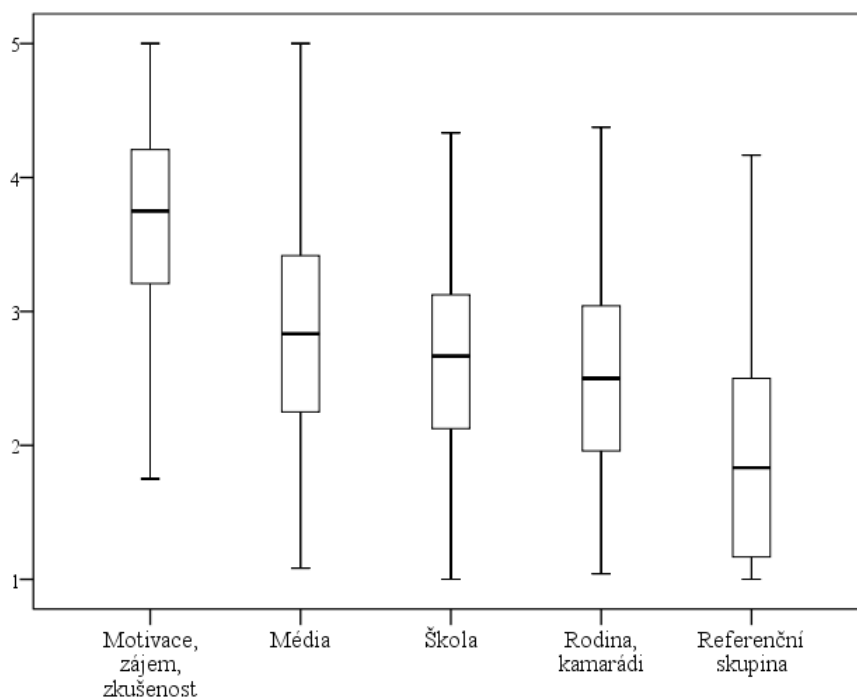
činitelé: Víra ($M = 2.04$; $SD = 1.12$); Příslušnost ke skupině, která je mi blízká ($M = 1.98$; $SD = 1.05$) a Politická strana, se kterou sympatizuji ($M = 1.77$; $SD = .93$).

Tabulka 34 Faktory interkulturního učení

Faktor	Suma*	Průměr	Směrodatná odchylka
Motivace, zájem, zkušenost	650.00	3.67	.74
Média	498.83	2.82	.82
Škola	464.63	2.63	.71
Rodina, kamarádi	446.83	2.52	.81
Referenční skupina	341.33	1.93	.80

* Součet průměrů všech respondentů ($n = 177$) v daných faktorech. Suma dále indikuje procentuální rozložení vlivu faktorů na interkulturní učení studentů.

Obrázek 18 Skóre studentů v jednotlivých faktorech interkulturního učení



V tabulce 35 je vidět, že rozdíly v hodnocení faktorů jsou, mimo rozdíl mezi faktory *Rodina-kamarádi* a *Škola*, statisticky významné.

Tabulka 35 Rozdíly v průměrném hodnocení faktorů interkulturního učení – párový t test

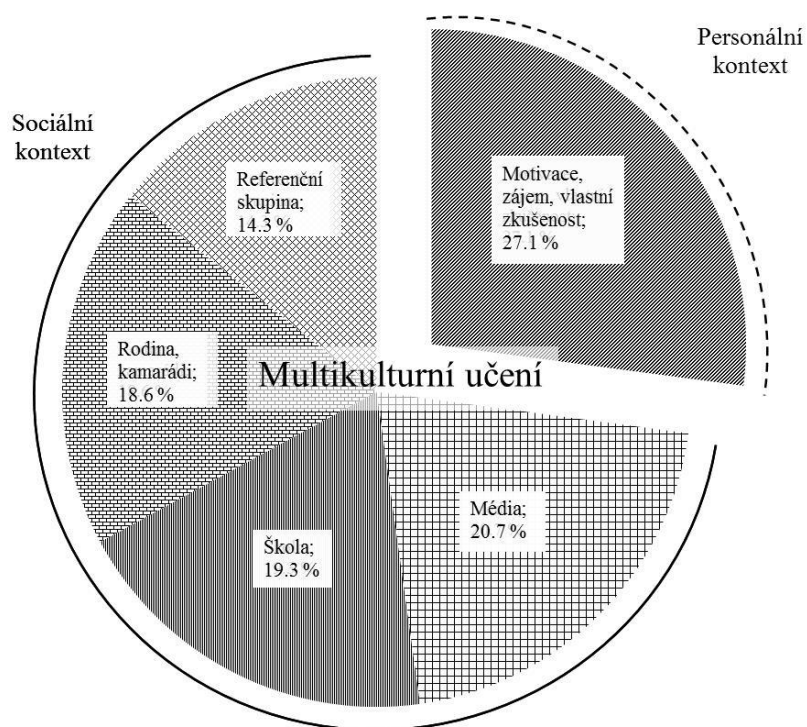
Faktory	Průměr	Směrodatná odchylka	Sig.
Motivace-zájem-zkušenost	3.67	.74	
Rodina-kamarádi	2.52	.81	<.001
Motivace-zájem-zkušenost	3.67	.74	
Škola	2.63	.71	<.001
Motivace-zájem-zkušenost	3.67	.74	
Média	2.82	.82	<.001
Motivace-zájem-zkušenost	3.67	.74	
Referenční skupina	1.93	.80	<.001
Rodina-kamarádi	2.52	.81	
Škola	2.63	.71	.10
Rodina-kamarádi	2.52	.81	
Média	2.82	.82	<.001
Rodina-kamarádi	2.52	.81	
Referenční skupina	1.93	.80	<.001
Škola	2.63	.71	
Média	2.82	.82	.01
Škola	2.63	.71	
Referenční skupina	1.93	.80	<.001
Média	2.82	.82	
Referenční skupina	1.93	.80	<.001

Faktory ovlivňující interkulturní učení studentů pomáhajících profesí můžeme rozdělit do dvou nezávislých skupin (nekorelují spolu, viz výše). **Personální kontext** je tvořen činiteli, kteří souvisí s motivací a zájmem studentů poznávat odlišné kultury (*Setkávání s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin, Zájem o odlišné kultury, Chuť poznávat něco jiného*) a souvisí také s jejich dosavadními zkušenostmi a pocíťovanou potřebou se v multikulturním prostředí dorozumět a orientovat, a to především díky jazykové vybavenosti (*Cestování do zahraničí, Potřeba se dorozumět, Znalost cizího jazyka*). Jedná se tedy o vnitřní činitele vycházející z osobnostních specifíků každého jedince. V modelu multikulturní kompetence uváděného v předchozí kapitole představují vnitřní činitele základnu tohoto modelu reprezentovanou multikulturní aktivitou. V procentuálním rozložení vlivu³⁶ jednotlivých faktorů zjištěném ze součtu jejich skóre zaujímá personální kontext podíl asi 27 %. Více jak čtvrtinový podíl je dostatečně velký na to, abychom pokládali motivaci,

³⁶ Procentuální údaje o rozložení vlivu faktorů interkulturního učení studentů je nutno chápat jako orientační údaj, který by měl sloužit k dalším podrobnějším a hlubším zkoumáním.

zájem a případnou osobní zkušenost za významný faktor interkulturního učení studentů pomáhajících profesí (srov. Cheng, & Zhao, 2006).

Obrázek 19 Sociální a personální kontext interkulturního učení



Sociální kontext tvoří celkově asi 73 % podílu vlivu na interkulturní učení studentů. Identifikovali jsme čtyři samostatné, avšak vzájemně korelující faktory. Vliv médií (*Filmy, seriály, Zpravodajství, zprávy, Sociální sítě*) se v rámci sociálního kontextu ukázal jako největší. Interkulturní učení nelze chápat jako proces spojený výhradně se školou. Vidíme, že lze identifikovat i další vlivy, než je samotná škola. Média v případě interkulturního učení představují pro studenty nejen zdroj informací (*Zpravodajství, zprávy*), ale také zdroj zábavy (*Filmy, seriály, Sociální sítě*). Jejich vliv nejspíš bude patrný jak v kognitivní oblasti interkulturního učení, tak i afektivní oblasti spojenou především s emocemi. Škola je další faktor, který v rámci sociálního kontextu působí na interkulturní učení studentů. Také zde bychom mohli přisoudit činitelům působícím na interkulturní učení dvě funkce. Kognitivní funkce (*Vyučovací předměty ve škole, Způsob výuky předmětu, Osobnost učitele*) je spjata se získáváním informací, znalostí a dovedností, jejich hodnocením, ověřováním

a zasazováním do širšího kontextu. Afektivní funkce (*Spolužáci, Klima třídy /skupiny, ročníku, Klima školy*) je spojena s emocionálním kontextem osvojovaných znalostí a dovedností. Z hlediska multikulturní kompetence hraje škola, v tomto případě univerzita, nejvýznamnější úlohu. Je to totiž proměnná, kterou můžeme nejlépe ovlivňovat. Tím, že škola byla identifikována jako samostatný faktor interkulturního učení (izolována na základě výpovědí samotných studentů – výsledků dotazníkového šetření), je potvrzen její význam. Klíčová role školy při osvojování si multikulturní kompetence nebyla totiž dosud dostatečně odůvodněná.³⁷

Rodina a kamarádi jsou třetím faktorem náležejícím do sociálního kontextu interkulturního učení studentů pomáhajících profesí. Činitelé v tomto faktoru (*Otec, Matka, Prarodiče nebo širší rodina, Sourozenci, Partner, Kamarádi*) spolu silně korelují, přičemž představují nejbližší okolí jedince. Jde o primární skupinu, která má podobný podíl vlivu na interkulturní učení studentů jako škola. Sociální vazby v primární skupině bezpochyby ovlivňují způsob, rozsah a kvalitu získávaných informací, upevňovaných znalostí, způsoby komunikace a vztah k lidem odlišných kultur, avšak nelze ji, jak patrně z výsledků, přeceňovat. Předpokládáme, že rodina a kamarádi ovlivňují interkulturní učení vysokoškoláků v menší míře než u středoškoláků či žáků základních škol. Referenční skupina je poslední z faktorů sociálního kontextu interkulturního učení. Reprezentují je tyto činitelé: *Politická strana, se kterou sympatizuji, Příslušnost ke skupině, která je mi blízká, Víra*. Referenční skupina představuje společenství, s jehož hodnotami se studenti ztotožňují. S touto skupinou studenti sympatizují a respektují její vzorce chování. Podíl vlivu na interkulturní učení je zde nejmenší (asi 14 %), avšak stále jde o faktor, který vystupuje samostatně a ovlivňuje interkulturní učení studentů. Víra je zde studenty chápána spíše jako socializační činitel plnící kohezivní funkci, než jako spirituální entita.

Konstrukce modelu multikulturní kompetence nám umožnila pochopit její strukturu determinovanou především vzdělávacími cíli a obsahem. Zjednodušeně se jedná o výstupy z učení (*learning outcomes*). Osvojování si multikulturní kompetence však probíhá prostřednictvím procesu interkulturního učení. Poznatky týkající se jakýchkoliv aspektů interkulturního učení nám dosud chyběly. Tento výzkum nám umožnil identifikovat faktory, které ovlivňují interkulturní učení studentů pomáhajících profesí a naznačit pravděpodobné

³⁷ Dokonce existovaly obavy, zda může být škola významným činitelem při osvojování si multikulturní kompetence, a to s ohledem na výsledky výzkumu in Hladík & Pagáčová (2013), ve kterém se ukázali učitelé na ZŠ jako nejméně vlivný činitel, který by ovlivňoval, žáků k národnostním menšinám.

vztahy, které mezi nimi mohou být. **Z pohledu konstrukce multikulturní kompetence je nejdůležitějším faktorem škola.** Multikulturní kompetence je chápána jako pedagogický konstrukt, v jejímž osvojování hraje škola klíčovou úlohu. Jak už jsme uvedli, je to faktor, který můžeme nejsnáze ovlivnit.

Dále bude nutné zkoumat dynamiku vztahů faktorů interkulturního učení studentů pomáhajících profesí, a to zejména ve vztahu k úrovni multikulturní kompetence. Samotný průběh interkulturního učení také stále ještě neznáme. Otevírají se tak možnosti pro další zkoumání, a to i kvalitativního charakteru.

11. Multikulturální kompetence a autoregulace interkulturního učení

V předchozí kapitole jsme se zabývali sociálním a personálním kontextem interkulturního učení studentů vysokých škol. Popsali jsme faktory (zejména ty vnější – sociální), které mohou v procesu interkulturního učení hrát významnou úlohu. Avšak poznatky, které nám dosud chybí, se týkají autoregulace interkulturního učení. Témata plánování, kontroly, hodnocení interkulturního učení jsou i na mezinárodním poli nepříliš probádané (viz kapitola 4.3).

Jako určitý vstup do této problematiky jsme v roce 2012 realizovali výzkum, ve kterém jsme se soustředili na souvislost multikulturální kompetence a autoregulace interkulturního učení.³⁸ Zaměřili jsme se především na vztah mezi individuálním vnímáním významu multikulturálních subkompetencí³⁹ a komponentami autoregulace interkulturního učení. Těmito komponenty byly motivace, osobně vnímaná zdatnost, atribuce a metakognice. Cílem výzkumu bylo zjistit míru důležitosti, kterou studenti přisuzují vybraným multikulturálním subkompetencím; zjistit míru motivace, osobně vnímané zdatnosti, atribuce a metakognice u studentů ve vztahu k vybraným multikulturálním subkompetencím; zjistit souvislost mezi komponentami autoregulace interkulturního učení a zjistit vztah mezi přisuzovaným významem multikulturálním subkompetencím a komponentami autoregulace interkulturního učení.

Uvedli jsme, že jsme se zaměřili na čtyři komponenty související s autoregulací učení: motivace, osobně vnímaná zdatnost, atribuce a metakognice. Význam motivace v interkulturním učení a v modelu multikulturální kompetence jsme popsali v předchozích kapitolách. Motivaci považujeme za inherentní součást autoregulace učení. Osobně vnímaná zdatnost znamená přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech učít se nebo podávat efektivní výkon (Bandura, 1995). Znamená to položit si základní otázku: „Zvládnou vyřešit tento úkol v této situaci?“. Osobně vnímaná zdatnost souvisí s: 1. Motivačním přesvědčením, do kterého můžeme zahrnout zájem o úkol, přisuzovanou hodnotu úkolu a emocionální

³⁸ Část tohoto výzkumu byla publikována in Hladík, Hrbáčková, & Vávrová (2012).

³⁹ Multikulturální subkompetencí je dílčí znalost, dovednost, uvědomění si a jednání. Systematicky uspořádané subkompetence mohou tvořit kompetenci, jakožto vzdělávací cíl či výstup z učení.

reakce. Čím vyšší osobně vnímaná zdatnost, tím vyšší motivační přesvědčení studenta. 2. Negativními emocemi. Čím nižší míra osobně vnímané zdatnosti, tím vyšší jsou u jedince negativní emoce související s učením (Linnenbrink, Pintrich, 2003). Atribucí (přesněji kauzální atribucí) myslíme přesvědčení studenta o převládajících příčinách úspěchu a neúspěchu při jeho učení. Vyjadřuje tendenci člověka přisuzovat svým úspěchům, neúspěchům nebo chování určité vnější a vnitřní příčiny. Student, který reguluje své interkulturní učení, dokáže zhodnotit příčiny úspěchu a neúspěchu svého učení. Naopak u studenta s nízkou úrovní autoregulace lze očekávat, že přisuzuje především neúspěchy neovlivnitelným příčinám, jako např. tomu, že byla úloha příliš obtížná.

Metakognice spočívá v aktivní kontrole kognitivních procesů během učení. Znamená vyšší úroveň myšlení, která se projevuje v těchto kognitivních aktivitách: plánování, analyzování, hodnocení, monitorování a reflexe problémů a rozhodování. Metakognice je pokládána za determinantu úspěšného učení. Jedinec, který dokáže přesně posoudit své znalosti, je lépe vybaven pro svůj další rozvoj (Brown in Lane, 2009). Metakognitivní komponenta autoregulačního procesu je v modelu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí spojena se složkou multikulturální vědomí. Multikulturální vědomí obsahuje postoje, názory, hodnoty, předpoklady a také uvědomování si těchto determinant nezbytných pro efektivní komunikaci v kulturně diverzifikované společnosti. Sebeuvědomění nebo schopnost uvědomit si určité hodnoty a postoje jsou významným aspektem složky multikulturální vědomí.

Výzkumný soubor se skládal ze 151 studentů vysoké školy studijního oboru zaměřeného na pomáhající profese (ženy $n = 136$; muži $n = 15$; průměrný věk 22.3 let). Výzkumným nástrojem byl *Dotazník individuálního významu multikulturální kompetence* (IIMCS), který obsahoval 29 explicitně formulovaných multikulturálních subkompetencí⁴⁰. Tyto subkompetence byly formulovány na základě osobních zkušeností autorů výzkumu s výukou multikulturální výchovy a na základě studia literatury (Sue, Arredondo, & McDavis, 1992; Pope, & Reynolds, 1997; Pope, Reynolds, & Mueller, 2004). Dotazník dále obsahoval vždy jednu otázku související s komponentou autoregulace interkulturního učení. Tyto komponenty reprezentovala následující tvrzení: „*Záleží mi na tom, abych si tuto subkompetenci osvojil.*“ (motivace); „*Věřím, že si dokážu tuto subkompetenci osvojit.*“ (osobně vnímaná zdatnost); „*Osvojení si této subkompetence záleží na mých vlastních silách.*“ (atribuce); „*Znám způsob,*

⁴⁰ Některé položky z tohoto dotazníku byly využity ke konstrukci Dotazníku multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS), viz kap. 6.

jak si tuto subkompetenci dokážu osvojit.“ (metakognice). Studenti zaznamenávali své odpovědi na sedmi bodovou škálu Likertova typu, kdy 1 = minimální souhlas a 7 = maximální souhlas. Reliabilita měření významu multikulturních subkompetencí byla odhadnuta na hodnotu $\alpha_{\text{Crombach}} = .963$. Reliabilita pro měření komponent autoregulace interkulturního učení byla odhadnuta na hodnotu $\alpha_{\text{Crombach}} = .905$.

Jako nejvýznamnější byly studenty hodnoceny subkompetence, které se vztahují k podpoře lidských práv, ocenění hodnoty každého jedince a hodnoty vlastní kulturní identity. Studenti také za významné považují schopnost dorozumět se s cizincem a potřebu respektu k sociokulturním odlišnostem. Kromě schopnosti dorozumět se s cizincem, kterou řadíme do oblasti dovedností, se jedná o subkompetence související s multikulturním vědomím (kognitivně afektivní oblast v modelu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí). Za nejméně významné považují studenti znalosti o historii Romů, znalosti týkající se struktury a počtu příslušníků národnostních menšin na našem území, znalost integračního procesu imigrantů, znalost institucí a organizací věnující se problematice menšin a cizinců. Uvažování o svém interkulturním učení také nepovažují studenti za příliš významné. Znalosti týkající se kulturních specifik národnostních a etnických menšin však patří k důležité součásti multikulturní kompetence (srov. Deardorff, 2009; Pope, Reynolds, & Mueller, 2004; Hladík, 2014b). Pokud studenti nepovažují jejich osvojení za významné, může to mít zásadní dopad na efektivitu multikulturního vzdělávání.

Tabulka 36 Nejvíce a nejméně významné multikulturní subkompetence

5 nejvýznamnějších subkompetencí	M	SD
1. Uvědomění si potřeby podpory lidských práv.	6.21	1.25
2. Uvědomění si hodnoty každého jedince.	6.10	1.47
3. Dorozumění se s cizincem.	5.98	1.48
4. Respekt k sociokulturním odlišnostem.	5.84	1.56
5. Uvědomění si hodnoty vlastní kulturní identity.	5.83	1.39
5 nejméně významných subkompetencí		
29. Znalost historie Romů.	3.48	1.89
28. Znalost počtu národnostní struktury cizinců.	3.90	1.70
27. Znalost integračního procesu imigrantů.	4.27	1.67
26. Znalost činnosti státních, samosprávných a nestátních organizací věnující se problematice národnostních a etnických menšin a cizinců.	4.48	1.65
25. Uvažování o svém multikulturním učení.	4.84	1.56

U komponent autoregulace interkulturního učení jsme zaznamenali nejvyšší průměrné skóre u motivace ($M = 4.81$; $SD = 1.14$), dále u atribuce ($M = 4.78$; $SD = 1,07$), u osobně vnímané zdatnosti ($M = 4.76$; $SD = 1.05$) a u metakognice ($M = 4.33$; $SD 1.04$). Rozdíly v průměrném skóre jsou u prvních tří komponent velmi malé. Nejnižší skóre jsme zaznamenali u metakognice reprezentované výrokem: „*Vím, jak si tuto subkompetenci dokážu osvojit*“. Domníváme se, že právě metakognitivním procesům při autoregulaci interkulturního učení studentů bychom měli do budoucna věnovat více výzkumné pozornosti.

Poměrně těsnou souvislost autoregulačních komponent ukazuje tabulka 37.

Tabulka 37 Korelace komponent autoregulace interkulturního učení

Komponent	Motivace	Osobně vnímaná zdatnost	Atribuce	Metakognice
Motivace	-			
Osobně vnímaná zdatnost	.81*	-		
Atribuce	.65*	.81*	-	
Metakognice	.55*	.69*	.72*	-

* $p = .05$

(Hladík, Hrbáčková, & Vávrová, 2012)

Motivace je reprezentovaná výrokem „*Záleží mi na tom, abych si tuto subkompetenci osvojit*“ a těsně souvisí s osobně vnímanou zdatností ($r = .81$; $p = .05$), která je reprezentována tvrzením „*Věřím, že si dokážu tuto subkompetenci osvojit*“. Studenti, kteří jsou motivovaní k osvojování si multikulturní kompetence, zároveň věří v to, že si multikulturní kompetenci osvojí. Těsný vztah ($r = .81$; $p = .05$) nalézáme také mezi osobně vnímanou zdatností a atribucí, kterou reprezentuje tvrzení „*Osvojení si této subkompetence záleží na mých vlastních silách*“. Studenti, kteří věří, že si dokážou multikulturní kompetence osvojit, zároveň spoléhají na své vlastní síly a lze očekávat, že jejich případný neúspěch budou přisuzovat sobě a ne vnějším vlivům. Zajímavý je vztah ($r = .72$; $p = .05$) mezi metakognicí, kterou reprezentuje výrok „*Vím, jak si tuto subkompetenci dokážu osvojit*“ a atribucí. Studenti, kteří vědí, jakým způsobem si osvojit multikulturní kompetenci, si zároveň uvědomují, že toto osvojení záleží na jejich vlastních silách. Střední úroveň korelace konstatujeme mezi metakognicí a motivací ($r = .55$; $p = .05$), mezi atribucí a motivací ($r = .65$; $p = .05$) a mezi metakognicí a osobně vnímanou zdatností ($r = .69$; $p = .05$). Střední až těsná souvislost mezi

komponentami autoregulace multikulturálního učení studentů potvrzuje poznatky jiných autorů (např. Zimmermann, & Schunk, 2012; Zimmerman, 1995, 2002; Pintrich, 1999, 2002), ze kterých plyne, že jde o kompaktní komponenty autoregulace učení. Ukazuje se, že také v případě, kdy učení souvisí s multikulturální realitou (multikulturálním obsahem učení), tvoří tyto komponenty plnohodnotnou součást modelu autoregulace učení. Při rozvoji autoregulace interkulturního učení je třeba pracovat na rozvoji těchto komponent (procesů) (Hladík, Hrbáčková, & Vávrová, 2012).

Zajímali jsme se také o to, zda význam, který studenti přisuzují jednotlivým subkompetencím, souvisí s komponenty autoregulace interkulturního učení. Zjistili jsme, že význam, který studenti subkompetencím přisuzují, souvisí jen s motivací ($r = .16$; $p = .05$) a osobně vnímanou zdatností ($r = .16$; $p = .05$). Přesto, že je tato hodnota korelace nízká, lze říci, že spolu se vzrůstajícím významem dané subkompetence roste motivace si ji osvojit a víra ve schopnost, že k tomuto osvojení dojde.

Subkompetence, které lze zařadit do složky multikulturální vědomí⁴¹, byly studenty hodnoceny jako nejvýznamnější a jejich osvojení si studenti pokládají za důležité. Subkompetence náležející do složky multikulturální znalosti byly studenty hodnoceny jako nejméně významné. Studenti tedy připisují větší význam subkompetencím, které souvisí s postoji a emocionální oblastí, než s kognitivní oblastí. V tomto spatřujeme také důvod toho, že přisuzovaný význam jednotlivým multikulturálním subkompetencím a metakognici spolu nesouvisí. Metakognice se váže především na kognitivní cíle učení. Jestliže studenti kognitivní cíle učení nepokládají za příliš významné, je metakognitivní komponent autoregulace učení nevyužit. V případě složky multikulturální vědomí studenti nemusí uvažovat a přemýšlet nad postupy, jak si subkompetence v této složce multikulturální kompetence osvojit, většinu z těchto subkompetencí mají implicitně osvojenou v průběhu socializace. Avšak metakognitivní komponent autoregulace multikulturálního učení může hrát klíčovou úlohu v případě změny postojů. V takovém případě jsou studenti už nuceni poznat princip tvorby vlastních postojů a usilovat o kvalitativní změnu, což vyžaduje rozvinutou metakognici. Podobně je to s atribucí ve vztahu k přisuzovanému významu multikulturálním subkompetencím. Ani zde jsme nezaznamenali vztah. Přesvědčení o tom, že výsledek učení závisí jen na svých vlastních silách, se opět více váže ke kognitivním cílům učení. Studenti však na přední příčky staví cíle afektivní, se kterými není atribuce tak úzce spjata.

⁴¹ V modelu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí.

Tento výzkum lze chápat jako uvedení do dosud ve výzkumech málo zohledňované problematiky. Naznačuje další možnosti a směry výzkumu, kterými bychom se měli vydat.

12. Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí

Jeden z důležitých faktorů rozvoje multikulturní kompetence je cílová skupina. Té přizpůsobujeme cíle i obsah multikulturní edukace, tréninku či výcviku. Pomáhající profese je definována jako profesionální interakce mezi pomáhajícím odborníkem a klientem s cílem iniciovat klientův rozvoj či pomáhat při řešení jeho problémů v oblasti fyzické, psychologické, intelektuální nebo emocionální. Jedná se zejména o lékaře, zdravotnický nelékařský personál, psychoterapeuty, psychologické poradce, sociální pracovníky, učitele nebo kouče (Hawkins, Shohet, Ryde, & Wilmot, 2012). Mezi pomáhající profese tedy řadíme ty, jejichž výkon je soustředěn na pomoc lidem v obtížných životních situacích (např. sociální práce), na rozvoj člověka v oblasti fyzického zdraví (např. zdravotnické obory), duševní oblasti (např. psychologie). Řadíme zde také obory pedagogické, jejichž střed zájmu spočívá především ve výchovně vzdělávací činnosti (Hladík, 2014b). Společným rysem těchto profesí je práce s lidmi a pro lidi (Vávrová, 2012). Výkon pomáhajících profesí vyžaduje dodržování určitých etických zásad a ochotu ke službě druhým (Jankovský, 2003). Tím se liší od „běžných“ profesí orientovaných zejména na zisk.

Studenti, kteří studují na vysokých školách obory zaměřené na pomáhající profese, se při výkonu svého povolání budou setkávat s kulturně, etnicky, národnostně, rasově i nábožensky odlišnými jedinci a skupinami. Proto pokládáme jejich multikulturní edukaci za potřebnou a žádoucí. Mnoho oborů na vysokých školách v této oblasti také ve svých studijních plánech tuto skutečnost zohledňuje. Model multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí ukazuje, že rozvoj multikulturní kompetence směřuje ke komunikačním dovednostem. Schopnost efektivní a nekonfliktní komunikace s kulturně odlišnými jedinci a skupinami a dovednost flexibilně reagovat na komunikační specifika jsou primárním cílem rozvoje multikulturní kompetence u studentů pomáhajících profesí. Podmínkou je hlubší porozumění a pochopení kulturních specifík odlišných skupin (primárně těch, u kterých je předpoklad častějšího kontaktu). Snaha o předcházení konfliktním situacím při kontaktu s odlišnými jedinci vede k osvojování si konsenzuálních strategií jednání (Hladík, 2014b). Právě na způsobu komunikace mezi pomáhajícím odborníkem a klientem⁴² (žákem, pacientem) záleží úspěch rozvoje či pomoci klientovi (Graf, Sator, & Spranz-Fogasy, 2014).

⁴² Klientský přístup není aplikovatelný na všechny pomáhající profese.

V případě, kdy jsou mezi pomáhajícím odborníkem a klientem (žákem) sociální, etnické či kulturní bariéry, vzniká riziko nepochopení, negace a nezdaru. Jedni z prvních, kdo si toto uvědomil, byli američtí psychologičtí poradci, kteří, jak uvádíme v předchozích kapitolách, už od sedmdesátých let 20. století propracovávají způsoby mezikulturní komunikace (většinou se vychází z toho, že poradce je zástupcem majority a klientem je příslušník menšiny). Komunikace je tedy centrálním bodem při výkonu pomáhajících profesí. Klienti (žáci) vyjadřují své postoje, emoce, světonázory a budoucí odhady prostřednictvím verbální i neverbální komunikace. Prostřednictvím komunikace se vyvíjí vzájemná důvěra a porozumění mezi pracovníkem a klientem (žákem). V multikulturní situaci mohou rozdílné jazyky a komunikační styly tvořit významné bariéry negativně ovlivňující práci a vztah klienta (žáka) a pracovníka. Ukázalo se, že klienti, jejichž mateřský jazyk je jiný než jazyk pracovníka, přistupují od začátku k poradenskému procesu s menší důvěrou, což poradenský proces prodlužuje a činí jej méně efektivní. Frustrace z komunikační bariéry však postihuje i pracovníky (Hays, & McLeod, 2014). Zejména v poradenství se vede debata nad *etickým* a *emickým* přístupem. Etický přístup se zaměřuje na univerzální kvality společné všem kulturám a aspekty, které mohou být v rámci poradenského procesu zevšeobecněny napříč kulturami. Vztah pracovníka a klienta (žáka) je tedy postaven na společných „nadkulturních“ hodnotách. Emický přístup zdůrazňuje rozdílné hodnoty, postoje a chování charakteristické pro jednotlivé kultury. Tento přístup volá po kulturně specifických poradenských intervencích. V současném přístupu k pomáhajícím profesím převládá snaha o průnik mezi oběma přístupy. Znamená to částečné zachování respektu k odlišnostem skupin, avšak se současnou potřebou o nalezení společné řeči mezi pracovníkem a klienty (žáky) z různých kultur (Hays, & McLeod, 2014).

Vrcholem modelu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí, který je výsledkem našich zkoumání, je právě komunikační dovednost soustředěná na potřebu komunikace v kulturně diverzifikovaném prostředí. Jedná se o behaviorální oblast rozvoje multikulturní kompetence s přímým dopadem na práci a komunikaci s lidmi odlišných kultur a etnik. Reprezentuje tak interpersonální dimenzi multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (účinek směřuje vně studenta). Rozvoj intrapersonální dimenze (účinek směřuje do nitra osobnosti) se projevuje v kognitivně afektivní oblasti modelu. Zde jsme popsali tři složky: multikulturní znalosti, multikulturní vědomí a porozumění pojmům. Na úrovni jejich rozvoje závisí komunikační dovednosti. Do intrapersonální dimenze řadíme také nonkognitivní oblast modelu reprezentovanou složkou, kterou jsme nazvali multikulturní

aktivita. Tato složka obsahuje mj. motivaci k interkulturnímu učení, ochotu přijímat a vyhledávat nové informace či otevřenost vůči změně. Tento model nepředstavuje jediný přístup k multikulturní kompetenci studentů pomáhajících profesí, umožňuje nám však přesnější přípravu a realizaci rozvoje multikulturní kompetence u studentů během jejich vysokoškolského studia.

V zahraničí nalezneme celou řadu příkladů rozvoje multikulturní kompetence studentů vysokých škol (a konkrétně i studentů pomáhajících profesí). Washington (2003) např. vidí rozvoj multikulturní kompetence u studentů pomáhajících profesí (zaměřuje se zejména na budoucí učitele) skrze tři úrovně: 1. porozumění sobě samému; 2. porozumění odlišným kulturám; 3. osvojení si akademické a multikulturní kompetence. Každá ze tří úrovní obsahuje tři oblasti, které mají být primárně rozvíjeny: porozumění, znalosti a přesvědčení (ty oblasti by patrně reprezentovaly složky kompetenčního modelu, kdyby k jeho konstrukci autor přistoupil). Na úrovni *porozumění sobě samému* se očekává, že se student odpoutá od zkreslených, stereotypních a někdy předsudečných představ o vlastních kulturních tradicích; respektuje rozdíly mezi ním a budoucími klienty (žáky) v oblasti rasy, etnicity, kultury a víry; zná problematiku a důsledky rasismu, diskriminace a stereotypizace; ví, že jeho kulturní zázemí může ovlivňovat styl jeho práce. Na úrovni *porozumění odlišným kulturám* se očekává, že student rozumí tomu, jak odlišné kulturní zázemí jeho budoucích klientů (žáků) ovlivňuje práci s nimi; rozumí sociálním a kulturním odlišnostem a chápe jejich vliv na chování jeho budoucích klientů (žáků); buduje si důvěru ke klientům (žákům) z odlišného kulturního prostředí. Na úrovni *osvojení si akademické a multikulturní kompetence* se očekává, že student kriticky hodnotí vztah vlastního kulturního kontextu s odlišným kulturním kontextem klientů (žáků); využívá řadu vhodných komunikačních prostředků s klienty (žáky) odlišných kultur; vede klienty (žáky) k uvědomění si vlastní kulturní identity. Naproti tomu Alvarez a Miville (2003) se při rozvoji multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí soustředí na tyto oblasti: 1. *role studenta a učitele* (nelze zapomínat, že rozvoj multikulturní kompetence je výsledek interakce učitele a studenta); 2. *zkušenosti a předsudky studentů* (dosavadní zkušenosti studentů, příp. jejich předsudky jsou startovací čarou při rozvoji multikulturní kompetence); 3. *způsob výuky* (vyučovací proces reflektující cíle, obsahy, metody a formy výuky determinuje výslednou podobu multikulturní kompetence); 4. *rozvoj identity* (rozvoj multikulturní kompetence ovlivňuje identitu studentů); 5. *sociální kontext* (společenské klima může plnit podporující či nepodporující úlohu při rozvoji multikulturní kompetence).

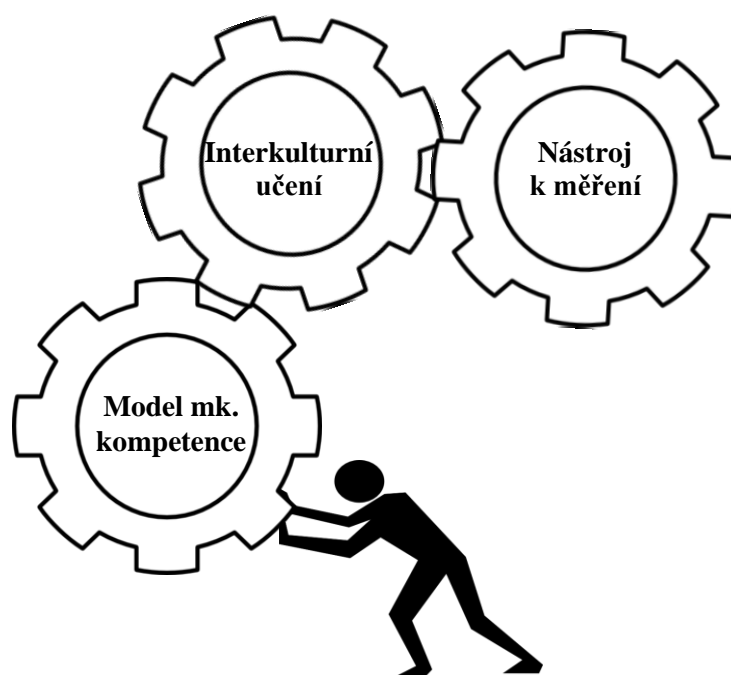
Rozvoj multikulturální kompetence není možný bez interkulturního učení. Identifikovali jsme faktory, které působí na interkulturní učení, přičemž tyto faktory bylo možné rozlišit podle kontextu, ke kterému se vztahují. V rámci personálního kontextu interkulturního učení působí motivace, zájem a zkušenosti studentů. Tento faktor úzce souvisí s nonkognitivní oblastí modelu multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí. K motivaci a zájmu studentů o kulturní diverzitu, jakožto klíčovému atributu rozvoje multikulturální kompetence, jsme se dostali prostřednictvím několika nezávisle na sobě prováděných výzkumů uvedených v předchozích kapitolách. Sociální kontext interkulturního učení představují média, škola, rodina a kamarádi, referenční skupina. Sociální kontext spolu s personálním kontextem mohou působit buď kongruentně, tzn. jsou spolu ve shodě (když roste význam jednoho kontextu, roste význam druhého), nebo inkongruentně. Inkongruence znamená neshodnost působení kontextů, kdy růst významu jednoho kontextu inhibuje kontext druhý. Takový případ může nastat, když sociální vlivy utlumí motivaci a zájem studentů o poznávání odlišných kultur.

Ve chvíli, kdy chápeme multikulturální kompetenci jako pedagogický konstrukt a máme díky kompetenčnímu modelu a poznatkům o procesu jeho rozvoje (interkulturní učení) představu o vzdělávacích cílech, výstupech a obsazích, vzniká potřeba hodnocení úrovně dosažené kompetence. Z tohoto důvodu jsme zkonstruovali *Dotazník multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí* (MCSHPS). Průběh konstrukce a validizace dotazníku popisujeme v dřívější kapitole. Dostáváme se tak k možnosti měření, a tedy stanovování úrovně multikulturální kompetence studentů jak na národní, tak i mezinárodní úrovni. Studenti v rámci národního šetření vykázali nejnižší úroveň v oblasti multikulturálních znalostí, naopak nejvyšší úroveň v oblasti porozumění pojmům a v oblasti multikulturálního vědomí. Studenti bakalářského stupně studia vykazují nižší úroveň multikulturální kompetence než studenti navazujícího magisterského studia. Délka studia má tedy na rozvoj multikulturální kompetence vliv. Znamená to mj., že uchopení multikulturální kompetence jako pedagogického konstrukt je oprávněné. Nástroj MCSHPS jsme využili také pro mezinárodní komparaci úrovně multikulturální kompetence studentů pomáhajících profesí. Ve výzkumu, který je svým zaměřením ojedinelý⁴³, jsme srovnali úroveň multikulturální kompetence studentů českých a gambijských pedagogických, sociálních a zdravotnických oborů. Odlišnost české a gambijské kultury nás vedla k předpokladu, že kultura (stát) bude významným prediktorem

⁴³ Mezinárodní srovnávací studie se spíše soustředí na komparaci euroamerického a asijského kontextu. Africký kulturní rámec byl dosud v této oblasti mimo pozornost výzkumníků.

úrovně multikulturní kompetence. Avšak ukázalo se, že studovaná vysoká škola je významnějším prediktorem než státní příslušnost (kulturní kontext). Ve výzkumu týkajícím se faktorů interkulturního učení jsme jako jeden z významných faktorů identifikovali školu. Tyto výsledky staví školu do pozice klíčového faktoru rozvoje multikulturní kompetence. Mezinárodní srovnání úrovně multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí také ukázalo, že nástroj MCSHPS lze využívat nejen v evropském kulturním prostředí, ale i v jiných, v tomto případě, kulturním kontextu subsaharské Afriky.

Obrázek 20 Integrovaný systém rozvoje multikulturní kompetence



Představme si, že kompetenční model, interkulturní učení a nástroj pro měření úrovně multikulturní kompetence jsou ozubená kola jednoduchého stroje. Do pohybu je uvádí společenský tlak v různých formách (legislativa, kurikulum školy, morální regulativy aj.), avšak to, jak rychle se budou pohybovat, kdy se zpomalí nebo zadrhnou, je zcela individuální. Poukážeme na to, že se nejedná o oddělené jednotky, ale vše do sebe zapadá a tvoří jednotný systém. Model multikulturní kompetence znázorňuje vztahy mezi kompetenčními složkami, reprezentuje vzdělávací cíle a implicitně i vzdělávací obsahy, většinou představuje první krok při osvojování si multikulturní kompetence. Model tedy má normativní i deskriptivní charakter. Jeho normativní charakter ukazuje na cíle, jejichž

dosažení je podmínkou pro řádné osvojení si multikulturní kompetence. Deskriptivní charakter slouží pro popis struktury multikulturní kompetence, na jehož základě je možné plánovat a realizovat strategii multikulturního vzdělávání. Když známe cíle i možnosti způsobů jejich dosažení, realizuje se další krok, a sice samotné multikulturní vzdělávání (výchova, trénink, výcvik). To chápeme jako vnější intencionální působení na studenta. Cílem tohoto působení je osvojení si multikulturní kompetence studentem, prostřednictvím toho, že student dosáhne potřebné míry (intenzity) interkulturního učení. Dalším krokem je měření, hodnocení a srovnávání úrovně multikulturní kompetence. To je nezbytnou podmínkou pro zjištění úspěšnosti interkulturního učení a pro zjištění celkové efektivity osvojení si multikulturní kompetence. Celý cyklus se potom opakuje.

Závěr

Jeden z nejvýznamnějších pedagogů zabývajících se multikulturálním vzděláváním Carl A. Grant napsal v úvodu své knihy *Multiculturalism in Education and Teaching. The selected works of Carl A. Grant*, že jeho motivací zabývat se touto problematikou byla snaha udělat něco proti útlaku menšinových skupin ve vzdělávání. Od konce šedesátých let 20. století nepřetržitě pracuje jako vysokoškolský učitel a výzkumník na tom, aby přispěl k odstranění nespravedlivé marginalizace menšin ve vzdělávacím systému v USA. Grantova vnitřní motivace k této změně byla základem celé jeho více než čtyřicetileté práce. V předchozích kapitolách jsme mj. potvrdili klíčovou úlohu motivace mající vliv na interkulturní učení studentů a na osvojování si multikulturální kompetence. Právem lze očekávat, že studenti oborů, jejichž výkon v praxi znamená setkávání se s kulturně a sociálně odlišnými lidmi, nepostrádají potřebnou míru motivace a ochoty k orientaci v kulturně diverzifikované společnosti. Motivace ovšem sama o sobě nestačí. K osvojení si řady znalostí, dovedností a schopností a k modifikaci postojů, je nutná delší a intenzivnější příprava či trénink. Škola proto hraje velmi důležitou roli, která je v osvojování si multikulturální kompetence studenty nezastupitelná.

Předpoklad kulturně (či snad sociálně) homogenních společností je mylný a nerealistický. Příprava studentů na práci a život ve společnosti, která je sycena různými kulturami, není projev ideologie, ale nutnost mající za cíl předcházet konfliktům. Tato práce vychází ze dvou důležitých konceptů, a sice z kompetenčního přístupu ve vzdělávání a multikulturálního přístupu ke vzdělávání. Ukázali jsme složitost a názorovou nejednotnost týkající se požadavku na kompetence ve vzdělávání. Upozornili jsme na nutnost pedagogické transformace kompetenčního konstruktů jako východiska pro každodenní pedagogickou práci mj. prostřednictvím tvorby kompetenčních modelů. Multikulturální vzdělávací diskurz jsme spojili s kompetenčním přístupem tak, abychom ukázali na varianty (různé modely) a možnosti (např. měření a hodnocení) tohoto spojení.

Ve výzkumu jsme se soustředili výhradně na studenty pomáhajících profesí. Poznatky o konceptu multikulturální kompetence této skupiny studentů, u které předpokládáme, že se v praxi bude často setkávat s kulturně odlišnými klienty, žáky nebo pacienty, nám zcela chyběly. Prezentovali jsme sedm výzkumů, které jsme provedli ve snaze co nejlépe poznat

a pochopit problematiku multikulturního vzdělávání a kompetence u studentů pomáhajících profesí. Za důležitou pokládáme konstrukci modelu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí, jehož funkčnost byla podrobena empirickému zkoumání. Jedná se o první kompetenční model studentů pomáhajících profesí u nás. Model představuje možnou variantu (u kompetenčních modelů se předpokládá existence více variant) přístupu k multikulturní kompetenci studentů pomáhajících profesí. Zkonstruovali jsme nástroj, kterým je možné multikulturní kompetenci měřit, hodnotit a srovnávat. Právě mezinárodní komparace výsledků měření multikulturní kompetence přinesla nečekané zjištění, že kulturní kontext nehraje v osvojování si multikulturní kompetence tak významnou roli jako samotná škola.

Zcela opomíjenou je v českých výzkumech problematika interkulturního učení. Provázanost interkulturního učení a rozvoj multikulturní kompetence je při tom velmi úzká. Proto jsme porozumění některým aspektům interkulturního učení studentů pomáhajících profesí věnovali dva samostatné výzkumy. Škola a motivace se opět ukazují jako významné determinanty, v tomto případě interkulturního učení studentů. Z témat, kterým jsme se v této práci výzkumně věnovali, zůstává interkulturní učení nejméně probádanou oblastí. Další zkoumání zde vyžadují využití kvalitativních výzkumných strategií, které by pomohly odhalit nové poznatky týkající se rozvoje interkulturního učení studentů.

Multikulturní kompetence nelze rozvíjet až na terciárním stupni vzdělávání. To ostatně reflektují kurikulární dokumenty na úrovni primárního i sekundárního vzdělávání. Výzkum, který jsme realizovali v roce 2011 (Hladík, 2011) však ukázal na rozdílnou intenzitu vztahu mezi základními dimenzemi multikulturní kompetence v závislosti na stupni vzdělávání. Až na terciárním stupni vzdělávání lze konstatovat pevnou strukturální provázanost mezi složkami (tím také mezi dimenzemi) multikulturní kompetence. U vysokoškolských studentů se tak završuje rozvoj multikulturní kompetence na institucionální úrovni (ve školní dráze) nejen po formální stránce (tím, že jde o poslední vzdělávací stupeň), ale také po stránce obsahové, kdy dochází k propojení složek multikulturní kompetence v celek vyjádřený modelem multikulturní kompetence.

Carl A. Grant v rozhovoru pro časopis *Sociální pedagogika* (2016) mezi základní úkoly v oblasti multikulturního vzdělávání do budoucna řadí nutnost získávání znalostí, dovedností a schopností akceptovat a vážit si lidskosti každého jedince; rozvoj lidí v souvislosti s jejich ochotou aktivně se účastnit při tvorbě a podpoře demokratických principů a eliminaci netolerance a sobectví. K tomuto má směřovat podle Granta každý jedinec, tím více potom

jedinec v roli žáka a studenta. Tyto principy mohou být naplňovány také prostřednictvím rozvoje multikulturní kompetence studentů tak, aby v situaci kulturní diverzity obstáli oni a v budoucnu díky nim i jejich žáci, klienti, pacienti a další skupiny, se kterými budou pracovat.

Literatura

- Albright, J. J. & Park, H. M. (2009). *Confirmatory Factor Analysis Using Amos, LISREL, Mplus, and SAS/STAT CALIS*. Working Paper. The University Information Technology Services (UITIS) Center for Statistical and Mathematical Computing, Indiana University. <http://www.indiana.edu/~statmath/stat/all/cfa/index.html>
- Alvarez, A. N., & Miville, M. L. (2003). Walking in tightrope: Strategies for teaching undergraduate multicultural counseling courses. In Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L. K., Ming Liu, W., & Toporek, R. L. (Eds.). *Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Balvín, J. (2004). *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix.
- Balvín, J. (2012). *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Radix.
- Bandura, A., (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Banks, J. A. (Ed.). (1996). *Multicultural Education: Transformative Knowledge and Action*. London: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2004) Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2005). Multicultural education: Characteristic and goals. In Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Bennett, M. J. (1986) A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *Intercultural Journal Relations*, 10(2), 179-196.

Bennett, M. J. (1993). Toward ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In Paige, R. M. (Ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In Wurzel, J. S. (Ed.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. 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(1–2), 1–13.

Bergsmann, E., Schultes, M. T., Winter, P., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and program planning*, 52, 1-9.

Bjornali, E. S., & Støren, L. A. (2012). Examining competence factors that encourage innovative behaviour by European higher education graduate professionals. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 402-423.

Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., & Fege, J. (2013). *Modeling and measuring competencies in higher education*. Rotterdam: SensePublishers.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195-200.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weakness of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.

Borkowski, J. G. (2001). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 253-257.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis*. New York: The Guilford Press.

Buryánek, J., et al. (2002). *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni.

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, UK: Multilingual Matters.

- Case, F. M., Ford, J. B., Markowski, E., & Honeycutt, E. D. (2013). An Experimental examination of equivalence failures in multicultural comparative research. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 21(1), 71-90.
- Cichá, M. (2002). Přípravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. *Pedagogika*, 52(1), 76-89.
- Cichá, M., & Čadová, L. (2006). Postoje a vědomosti českých žáků a budoucích pedagogů ve vztahu k Vietnamcům. *Pedagogická orientace*, 16(3), s. 53-68.
- Cichá, M., Máčalová, J., Moravcová, B., Prokeš, M., Roubíková, M., & Preissová Krejčí, A. (2016). Romové očima pedagogů základních a středních škol. *Antropowebsin*, (1-2), 21-30.
- Cílková, E., & Šönerová, P. (2007). *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007.
- Deardorf, 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. North Carolina, Raleigh: North Carolina State University.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015-2020*. (2015). Praha: MŠMT. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- Erickson, F. (2005). Culture in society and in educational practice. In Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service*. Dostupné z <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf>
- Fantini, A. E. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. 2006. Dostupné z: <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf>

Gamst, G., Dana, R. H., Der-Karabetian, A., Aragon, M., Arellano, L., Morrow, G., & Martenson, L. (2004). Cultural competency revised: The California brief multicultural competence scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(3), 163.

Gamst, G. C., Liang, C. T. H., Der-Karabetian, A. (2011). *Handbook of multicultural measures*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gibson, M. A. (1976). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 7-18.

Graf, E. M., Sator, M., & Spranz-Fogasy, T. (2014). Discourses of helping professions: Concepts and contextualization. In Graf, E. M., Sator, M., & Spranz-Fogasy, T. (Eds.). *Discourses of helping professions* (Vol. 252). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. London: Falmer.

Grant, C. A., Elsbree, A. R., & Fondrie, S. (2004). A decade of research on the changing terrain of multicultural education research. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2011). *Doing multicultural education for achievement and equity*. London: Routledge.

Grant, C. A., & Brueck, S. (2011). A Global invitation: Toward the expansion dialogue, reflection and creative engagement for intercultural and multicultural education. In Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.). *Intercultural and multicultural education*. New York: Routledge.

Grant, C. A. (2014). *Multiculturalism in Education and Teaching: The Selected Works of Carl A. Grant*. New York: Routledge.

Grant, C. A. (2016). Interview. *Sociální pedagogika*, 4(2), 77-80.

Harding, N. (2005). The ethnography project: A method for increasing sensitivity in teacher candidates. Retrieved May, 29, 2008. Dostupné na:
<http://www.edchange.org/multicultural/papers/ethnography.html>

Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford Press.

- Hawkins, P., Shohet, R., Ryde, J., & Wilmot, J. (2012). *Supervision in the helping professions*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Hays, D. G., & McLeod, A. L. (2014). The Culturally competent counselor. In Hays, D. G., & Erford, B. T. (Eds.). *Developing multicultural counseling competence*. Boston: Pearson.
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20(4), 27-47.
- Hladík, J. (2011). Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. *Pedagogika*, 61(1), 53-65.
- Hladík, J., Hrbáčková, K., & Vávrová, S. (2012). Individual importance of multicultural competence in relation to components of students' self-regulated learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 341-349.
- Hladík, J. & Pagáčová, V. (2013). Komparace hodnocení významu multikulturních subkompetencí učitelů a žáků na ZŠ. *Pedagogika*, 63(1), 25-40.
- Hladík, J. (2014a). Design and development of a Multicultural competence scale in helping-profession students. *Asian Social Science*, 10(9), 162-170.
- Hladík, J. (2014b). *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: UTB.
- 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 between Europe and Africa. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 669-678.
- Hofstede, G. H., & Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. London: Sage.
- Hrdá, M., & Šíp, R. (2011). Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. *Pedagogická orientace*, 21(4), 436-456.
- Huntington, S. P. (2005). *Kam kráčíš, Ameriko?: Krize americké identity*. Praha: Rybka Publishers.
- Cheng, D. X., & Zhao, Ch-M. (2006). Cultivating Multicultural Competence Through Active Participation: Extracurricular Activities and Multicultural Learning. *NASPA Journal*, 43(4), 13-38.

Chiu, L-H. (1972). A Cross-Cultural Comparison of Cognitive Styles in Chinese and American Children. *International Journal of Psychology*, 42(4), 235-242.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.

Ippolito, K. (2007). Promoting intercultural learning in a multicultural university: ideals and realities. *Teaching in Higher Education*, 12(5-6), 749-763.

Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlčková, K. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP.

Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., a kol. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.

Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton.

Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2014). Žádná různost není, všichni jsme tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách. *Orbis scholae*, 8 (1), 97-100.

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škol: Stejnost v různosti*. Praha: Portál.

Jin, L., & Cortazzi, M. (2013). Introduction: research and levels of intercultural learning. In Jin, L., & Cortazzi, M. (Eds). *Researching intercultural learning: investigations in language and education*: New York: Palgrave Macmillan.

Kaduvettoor, A., O'Shaughnessy, T., Mori, Y., Beverly, C., Weatherford, R. D., & Ladany, N. (2009). Helpful and Hindering Multicultural Events in Group Supervision Climate and Multicultural Competence. *The Counseling Psychologist*, 37(6), 786-820.

Kažnici, D. Y. (2011). Reflections of a multicultural counseling course: A Qualitative study with counseling students and counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 53-62.

Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Kamphorst, J. C., Hofman, W. H. A., Jansen, E. P. W. A., & Terlouw, C. (2013). The relationship between perceived competence and earned credits in competence-based higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 646-661.

- Kaplan, D. et al. (2004) *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- 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*, 33, 59-76. Berlin: Raabe.
- Kim, B. S. K., Cartwright, B. Y., Asay, P. A., & D'Andrea, M. J. (2003). A revision of the multicultural awareness, knowledge, and skills survey—counselor edition. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36(3), 161–180.
- Kitsantas, A., & Talleyrand, R. M. (2005). The Use of online resources to promote multicultural competencies among K-12 preservice teachers: A Model for self-regulatory learning. In *Education*, 125(4), 627-637.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), s. 104-119.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Knutson, T. J., Komolsevin, R., Chatiket, P. & Smith, V. R. (2003). A cross-cultural comparison of Thai and US American rhetorical sensitivity: implications for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(1), 63-78.
- Koenen, A. K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
- Koepfen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(2), 61-73.
- Kol. autorů. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: UIV.
- Kol. autorů. (2002). *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brusel. Český překlad UIV.
- Kol. autorů (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Dostupné na

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf

Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita.

Kostková, K. (2013). K rozvoji interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka. *Pedagogická orientace*, 23(1), 72-91.

Kouwenhoven, W. (2009). Competence-based Curriculum Development in Higher Education: a Globalised Concept? In Lazinica, A., & Calafate, C. (Eds.) *Technology Education and Development*. InTech. Dostupné z http://cdn.intechopen.com/pdfs/9410/InTech-competence_based_curriculum_development_in_higher_education_a_globalised_concept_.pdf

Krámský, D. (2006). Otázka interdisciplinarity a kompetencí ve vzdělávání: věnováno památce Jaroslavy Peškové. *Pedagogika*, 56(2), 112-118.

Krámský, D. (2007). Tři možná východiska k chápání souvislostí pojmů Evropy a multikulturního světa. In Pelcová, N., et al. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání*. Praha: PdF UK.

Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lane, H. C. (2009) Promoting Metacognition in Immersive Cultural Learning Environments. In Jacko, J. A. (Ed.). *Human-Computer Interaction. Interacting in Various Application Domains, 13th International Conference, HCI International 2009, San Diego, CA, USA, July 19-24, 2009, Proceedings, Part IV. Lecture Notes in Computer Science 5613 Springer 2009*, (129-139).

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs Instudent Engagement and Learning Inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.

Lleras, Ch. (2005). Path analysis. *Encyclopedia of social measurement*, 3, 25-30.

Lorenzová, J. (2007). Autonomie, autenticita, solidarita a diference jako předpoklady výchovy v multikulturním světě. In Pelcová, N., et al. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání*. Praha: PdF UK.

Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in higher education: A critical analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147.

Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston: Allyn & Bacon.

Maňák, J. (2006). Kompetence ve struktuře kurikula. In Greger, D., Ježková, V. *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.

Marsh, H. W., & Hau, K-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.

Mateo, J., Escofet, A., Martínez-Olmo, F., Ventura, J., & Vlachopoulos, D. (2012). Evaluation Tools in the European Higher Education Area (EHEA): an assessment for evaluating the competences of the Final Year Project in the social sciences. *European Journal of Education*, 47(3), 435-447.

Medina-López-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(Fall), 179-200.

Mendenhall, R. (2012). What is competency-based education? *Huffington Post*. Dostupné na: http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html

Moree, D., Klaassen, C., & Veugelers, W. (2008). Teachers' ideas about multicultural education in a changing society: the case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 7(1), 60-73.

Morgensternová, M. (2006). Psychologická problematika interkulturních dovedností - výcvikové programy. *Pedagogická orientace*, 16(3), 19-32.

Morgensternová, M., & Šulová, L. (2007). *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.

Mueller, J. A., & Pope, R. L. (2001). The relationship between multicultural competence and white racial consciousness among student affairs practitioners. *Journal of College Student Development*, 42(2), 133-144.

Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment?. *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770.

- Naidoo, R. (2016). The competition fetish in higher education: varieties, animators and consequences. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 1-10.
- Němečková, I. *My a ti druzí*. (2003). Praha: Multikulturální centrum Praha. [CDROM].
- Nezvalová, D. (2003). Kompetence ředitele školy. *E-Pedagogium*, 1, 155-164.
- Öbrink Hobzová, M. (2015). *Jazykové vzdělávání dospělých imigrantů v České republice a ve Švédsku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Öbrink Hobzová, M. (2014). Jazykové vzdělávání pro dospělé přistěhovalce v České republice jazyka účastníků těchto kurzů. *Sociální pedagogika*, 2(2), 73-86.
- Oudenhoven Van, J. P. & Zee Van der, K. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 672-694.
- Ott, M., Baca, E., Cisneros, J., & Bates, E. (2014). A competency-based approach to the master's degree preparation of higher education professionals. *Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment*, 4, December, 1-19.
- Otten, M. (2003). Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12-26.
- Padila, A. M. (2004). Quantitative methods in multicultural education research. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Padila, A. M. & Borsato, G. N. (2008). Issues in culturally appropriate psychoeducational assessment. In Suzuki, L. A. & Ponterotto, J. G. (Eds.). *Handbook of multicultural assessment: Clinical, psychological, and educational applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearce, A. (2002). Investigating biases in trainee counsellors' attitudes to clients from different cultures. *Multicultural counselling: a reader*, 203-215.
- Pedersen, P. (2000). *A handbook for developing multicultural awareness*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Pelcová, N. (2007). Sémantické modely multikulturality a jejich axiologické dimenze. In Pelcová, N., et al. *Multikulturální výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání*. Praha: PdF UK.

- Penington, D. (1993). Excellence, not competence: why competency-based training is inappropriate for higher education. *Review-Institute of Public Affairs*, 46(1), 26.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41(4), 219-225.
- 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.
- Ponterotto, J. G., Mendelsohn, J. & Belizaire, L. (2003). Assessing teacher multicultural competence. In Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L. K., Ming Liu, W., & Toporek, R. L. (Eds.). *Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ponterotto, J. G., Potere, J. C. (2003). The Multicultural counseling knowledge and awareness scale (MCKAS): Validity, reliability and user guidelines. In Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L. K., Ming Liu, W., & Toporek, R. L. (Eds.). *Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ponterotto, J. G., Ruckdeschel, D. E., Joseph, A. C., Tennenbaum, E. A., & Bruno, A. (2011). Multicultural personality dispositions and trait emotional intelligence: An exploratory study. *The Journal of social psychology*, 151(5), 556-576.
- 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.
- Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education: epistemological and semantic aspects. In Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.). *Intercultural and multicultural education*. New York: Routledge.
- Průcha, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 55(1), s. 26-36.
- Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.

Pupala, B., & Kaščák, O. (2009). *Výchova a vdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100.

Race, R. (2015). *Multiculturalism and education*. London: Continuum.

Räsänen, R. (1999). Filozofické prístupy k multikultúrnej výchove. In Mistrík, E., Haapanen, S., Heikkinen, H., Jazudek, R., Ondrušková, N., & Räsänen, R. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS.

Rocereto, J. F., Puzakova, M., Anderson, R. E., & Kwak, H. (2011). The role of response formats on extreme response style: A case of Likert-type vs. semantic differential scales. *Advances in International Marketing*, 22, 53-71.

Rogers, M. R., & Ponterotto, J. G. (1997). Development of the multicultural school psychology counseling competency scale. *Psychology in the Schools*, 34(3), 211-217.

Ruelas, S. (2003). Objectively measured multicultural counseling competencies. In Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L. K., Ming Liu, W., & Toporek, R. L. (Eds.). *Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Sadler, R. (2013). Making competent judgments of competence. In Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., & Fege, J. *Modeling and measuring competencies in higher education*. Rotterdam: SensePublishers.

Sammons, C. C., & Speight, S. L. (2008). A Qualitative investigation of graduate student changes associated with multicultural counseling courses. *The Counseling Psychologist*, 36(6), 814-838.

Shavelson, R. J. (2013) An approach to testing & modeling competence. In Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., & Fege, J. *Modeling and measuring competencies in higher education*. Rotterdam: SensePublishers.

Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis Scholae*, 2(1),7-20.

Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155-164.

- Sleeter, C. E., & Delgado Bernal, D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implications for multicultural education. In Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slováčková, B. (2001). MJT–metoda měření morální kompetence. *Pedagogika*, 51(2), 197-205.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), 338-348.
- Spitzberg, B. H., & Changon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In Deardorff, D. K. (Ed.). *The SAGE Handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE Publication.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. (2001). Setting the Context for Critical Multi/Interculturalism: The Power Blocs of Class Elitism, White Supremacy, and Patriarchy. In Steinberg, S. R. (Ed.). *Multi/intercultural conversations: A reader* (Vol. 94). New York: Peter Lang Pub Incorporated.
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Vazquez-Nutall, E. (1982). Position paper: Crosscultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 42(10), 45–52.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberalní době (Esej o paradoxní situaci učitelství). *Pedagogika*, 57(4), 326-337.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105-115.
- The World Bank (2014a). GDP per capita Czech Republic. Dostupné z: <http://search.worldbank.org/data?qterm=gdp+per+capita+czech+republic&language=&format=>).

- The World Bank (2014b). GDP per capita Gambia. Dostupné z: <http://search.worldbank.org/data?qterm=gdp+per+capita+gambia&language=&format=>).
- Trojan, V. (2010). Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence. *E-Pedagogium*, 1, 167-182.
- Vašutová, J. (2006). Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In Maňák, J., & Janík, T. (Eds.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 79-90.
- Vávrová, S. (2012). *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Velasco, M. S. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68(4), 503-523
- Vos, M., Çelik, G., & de Vries, S. (2016). Making cultural differences matter? Diversity perspectives in higher education. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35(4), 254-266.
- Washington, E. D. (2003). The Multicultural competence of teachers and challenge of academic achievement. In Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L. K., Ming Liu, W., & Toporek, R. L. (Eds.). *Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence*. OFS; US Department of education, National center for education statistics (NCES). Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf>
- Winne, P. H. (1995). Inherent details on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Zajitzová, E. (2011). Tvorba nástroje pro hodnocení komunikativních kompetencí dětí předškolního věku. *E-Pedagogium*, 1, 60-77.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J., & Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411.
- Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zerzová, J., & Šebestová, S. (2014). Příležitosti k rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v kontextu řečových dovedností: IVŠV videostudie anglického jazyka. *Pedagogická orientace*, 24(3), 394-422.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R. (1996) *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer Science & Business Media.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1 Vertikální a horizontální pojetí kompetencí ve vzdělávání.....	26
Obrázek 2 Hierarchická struktura znaků kompetenčního přístupu v terciárním vzdělávání.....	32
Obrázek 3 Vztah mezi klíčovými, obecnými a oborovými kompetencemi.....	37
Obrázek 4 Model interkulturní kompetence.....	51
Obrázek 5 Bodové rozložení v didaktickém testu.....	70
Obrázek 6 Konotativní význam národnostních a náboženských skupin – VŠ studenti	71
Obrázek 7 Normální rozdělení reziduálních hodnot.....	73
Obrázek 8 Scree test MCSHPS 46 položek.....	81
Obrázek 9 Struktura třífaktorového řešení MCSHPS.....	84
Obrázek 10 Struktura pětifaktorového řešení MCSHPS	87
Obrázek 11 Skóre studentů v jednotlivých složkách multikulturní kompetence	95
Obrázek 12 Normální rozdělení reziduálních hodnot (mk. znalostí prediktor mk. kom. dovednost) ...	98
Obrázek 13 Normální rozdělení reziduálních hodnot (mk. aktivita jako prediktor mk. znalostí).....	99
Obrázek 14 Hierarchická shluková analýza podle univerzit	104
Obrázek 15 Normální rozložení reziduálních hodnot.....	109
Obrázek 16 Struktura modelu multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí	112
Obrázek 17 Model multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí.....	113
Obrázek 18 Skóre studentů v jednotlivých faktorech interkulturního učení	123
Obrázek 19 Sociální a personální kontext interkulturního učení	125
Obrázek 20 Integrovaný systém rozvoje multikulturní kompetence.....	138
Tabulka 1 Třísložkový model multikulturních poradenských kompetencí	49
Tabulka 2 Měřicí nástroje multikulturní kompetence	63
Tabulka 3 Faktorové rozložení škál sémantického diferenciálu	69
Tabulka 4 Průměrné počty bodů v didaktickém testu u vysokoškolských studentů	69

Tabulka 5 Regresní analýza znalost jako prediktor.....	72
Tabulka 6 MCSHPS obsahová validizace 1. verze	78
Tabulka 7 Třífaktorový model MCSHPS.....	82
Tabulka 8 Korelace faktorů třífaktorového modelu MCSHPS	83
Tabulka 9 Indikátory shody třífaktorového modelu MCSHPS	85
Tabulka 10 Pětifaktorový model MCSHPS	85
Tabulka 11 Korelace faktorů pětifaktorového modelu MCSHPS	86
Tabulka 12 Indikátory shody pětifaktorového modelu MCSHPS.....	88
Tabulka 13 Šestifaktorový model MCSHPS.....	88
Tabulka 14 Korelace faktorů šestifaktorového modelu MCSHPS	89
Tabulka 15 Srovnání indexů shody tří a pětifaktorového MCSHPS.....	90
Tabulka 16 Struktura MCSHPS s 20 položkami.....	91
Tabulka 17 Korelace složek finální verze MCSHPS.....	92
Tabulka 18 Průměrné skóre ve složkách multikulturní kompetence.....	95
Tabulka 19 Průměrné skóre ve faktorech MSCHPS podle stupně studia	96
Tabulka 20 Regresní analýza – mk. znalosti jako prediktor mk. komunikačních dovedností	97
Tabulka 21 Regresní analýza – mk. aktivita jako pediktor mk. znalostí.....	98
Tabulka 22 Úroveň multikulturní kompetence – interkulturní srovnání.....	102
Tabulka 23 Multikulturní kompetence studentů podle jednotlivých univerzit.....	103
Tabulka 24 Rozdíly v celkové úrovni multikulturní kompetence mezi univerzitami	103
Tabulka 25 Příslušnost univerzit ke shlukům.....	104
Tabulka 26 Průměrné skóre ve složkách multikulturní kompetence podle univerzit.....	105
Tabulka 27 Regresní analýza – mk. komunikační dovednost jako závisle proměnná	109
Tabulka 28 Regresní analýza – mk. komunikační dovednost jako závisle proměnná – 3 prediktory_Enter.....	110
Tabulka 29 Regresní analýza – mk. komunikační dovednost jako závisle proměnná – 3 prediktory_Stepwise.....	111
Tabulka 30 Indikátory shody model multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí	112
Tabulka 31 Činitelé interkulturního učení žáků SŠ – 5 faktorů	119

Tabulka 32 Činitelé interkulturního učení studentů VŠ – 5 faktorů.....	120
Tabulka 33 Korelace faktorů interkulturního učení	122
Tabulka 34 Faktory interkulturního učení.....	123
Tabulka 35 Rozdíly v průměrném hodnocení faktorů interkulturního učení – párový t test.....	124
Tabulka 36 Nejvíce a nejméně významné multikulturní subkompetence	130
Tabulka 37 Korelace komponent autoregulace interkulturního učení.....	131

Seznam příloh

Příloha 1 Dotazník dimenze multikulturní kompetence

Příloha 2 Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí – obsahová validizace

Příloha 3 Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí – 49 položek

Příloha 4 Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí – 20 položek česká verze

Příloha 5 Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí – 20 položek anglická verze

Příloha 6 Dotazník identifikace činitelů multikulturního učení SŠ

Příloha 7 Dotazník identifikace činitelů multikulturního učení VŠ

Příloha 8 Dotazník individuálního významu multikulturní kompetence

Dimenze multikulturální kompetence

Milí studenti,

dotazník, který držíte v rukou, je součástí výzkumu zabývající se multikulturální společností. Dotazník je anonymní. Odpovídejte prosím samostatně. V případě zájmu bude Vaše škola s výsledky výzkumu seznámena.

Dotazník se skládá ze dvou částí:

1. **Otázky** s výběrem odpovědí. **Zde vždy označte jen jednu odpověď!**
2. **Mřížka**, do které vyznačujete křížkem, jak daný **pojem** (ten je uveden nad mřížkou) vnímáte. Každá mřížka má dvanáct řádků, na každém z nich udělejte křížek podle toho, jak blízko je váš názor k jednomu z přídavných jmen. Někdy se Vám bude zdát, že jsou přídavná jména nesmyslná, i přesto má Vaše odpověď význam a vyznačte ji prosím. Níže je uvedeno, jak může vypadat vyplněná mřížka (Vy samozřejmě budete křížkovat podle svého vlastního uvážení).

		ČEŠI						
1.	dobrý			X				špatný
2.	měkký				X			tvrdý
3.	čistý							špinavý
4.	hlasitý		X					tichý
5.	odporný					X		chutný
6.	velký		X					malý
7.	lehký							X těžký
8.	příjemný				X			nepříjemný
9.	slabý						X	silný
10.	hodnotný	X						bezcestný
11.	škaredý			X				pěkný
12.	hrbolatý				X			hladký

Autor: Jakub Hladík, Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Pohlaví: a) žena b) muž

Věk:.....

1. Hora Říp, se kterou je spojena pověst o praotci Čechovi, leží ve:
 - a) středních Čechách
 - b) severních Čechách
 - c) jižních Čechách
 - d) východních Čechách
2. Počátky českého státu nalezneme ve století:
 - a) 10.
 - b) 14.
 - c) 19.
 - d) 20.
3. Patronem české země je:
 - a) svatá Ludmila
 - b) svatý Vojtěch
 - c) svatý Václav
 - d) Karel IV.
4. Jedním z důsledků českého národního obrození bylo:
 - a) kulturní podřízení Čechů rakouské monarchii
 - b) zachování českého jazyka a kulturní vzepětí Čechů
 - c) zachování českého jazyka a naprosté podřízení Čechů katolické církvi
 - d) hlubší propracování spolupráce Čechů s Němci v otázce národnostního soužití
5. O vznik Československa v roce 1918 se významně zasloužil/i/y:
 - a) ozbrojené odbojové skupiny na českém území
 - b) rakouský císař
 - c) čeští krajané v Rakousku
 - d) české legie
6. Největší národnostní menšinou na území ČR jsou:
 - a) Slováci
 - b) Ukrajinci
 - c) Poláci
 - d) Vietnamci
7. Čeština je jazyk:
 - a) románský
 - b) germánský
 - c) slovanský
 - d) ugrofinský
8. Romové původně pocházejí z:
 - a) Rumunska
 - b) Egypta
 - c) Turecka
 - d) Indie
9. Je pravda, že Romové za 2. světové války byli vyhlazováni podobně jako Židé?
 - a) Ano
 - b) Ne

10. Jsou Romové stejná rasa jako Češi?
 - a) Ano
 - b) Ne
11. Odhadovaný počet Romů v České republice je okolo:
 - a) 10 000
 - b) 40 000
 - c) 250 000
 - d) 750 000
12. Romové mají svůj stát v:
 - a) Asii
 - b) Americe
 - c) Africe
 - d) Nemají svůj stát.
13. Romové začali přicházet na území českého státu v:
 - b) 7. století
 - a) 15. století
 - c) 19. století
 - d) 20. století
14. Většina Romů v České republice přišla po 2. světové válce z:
 - a) Slovenska
 - b) Rumunska
 - c) Polska
 - d) Německa
15. Vietnamců na území České republiky žije okolo:
 - b) 10 000
 - a) 56 000
 - c) 120 000
 - d) 180 000
16. K důvodům příchodu Vietnamců do ČR patří především:
 - a) turistika
 - b) pozvání ze strany ČR za účelem zaplnění prázdných pracovních míst
 - c) využití ČR pro zastávku na cestě do západní Evropy
 - d) nízká životní úroveň ve Vietnamu
17. Vietnam leží v:
 - a) severovýchodní Asii
 - b) jihovýchodní Asii
 - c) jižní Americe
 - d) jihovýchodní Evropě
18. Převažující náboženství ve Vietnamu je:
 - a) buddhismus
 - b) křesťanství
 - c) islám
 - d) hinduismus
19. Dal by se charakterizovat současný politický režim ve Vietnamu jako totalitní?
 - a) Ano
 - b) Ne
20. Jedna z nejhorších válek 20. století se odehrávala mezi severním Vietnamem a:
 - a) Čínou
 - b) Ruskem
 - c) USA
 - d) Německem

21. Rozlišuje se ve vietnamštině tykání a vykání?
 - a) Ano
 - b) Ne
22. Ukrajinců na území ČR žije okolo:
 - a) 40 000
 - b) 60 000
 - c) 127 000
 - d) 180 000
23. Ukrajinci do ČR přichází především:
 - a) za prací
 - b) jako turisté
 - c) v rámci programu podpory české vlády Ukrajincům
 - d) kvůli páchání trestné činnosti
24. Nejrozšířenějším náboženstvím na Ukrajině je:
 - a) islám
 - b) katolické křesťanství
 - c) buddhismus
 - d) pravoslavné křesťanství
25. Životní úroveň na Ukrajině je:
 - a) vyšší než v ČR
 - b) nižší než v ČR
 - c) stejná jako v ČR
26. Většina Ukrajinců jsou:
 - a) Slované
 - b) Germáni
 - c) Tataři
 - d) Avaři
27. Nejvíce Ukrajinců mimo území Ukrajiny žije v:
 - a) Rusku
 - b) České republice
 - c) Polsku
 - d) USA
28. Politické zřízení na Ukrajině je:
 - a) oligarchie
 - b) parlamentní demokracie
 - c) konstituční monarchie
 - d) teokracie
29. Náboženství, které muslimové vyznávají, je:
 - a) judaismus
 - b) buddhismus
 - c) hinduismus
 - d) islám
30. Nejdůležitější knihou pro muslima je:
 - a) Korán
 - b) Bible
 - c) evangelium
 - d) Tóra

31. Může být Slovan muslim?
 - a) Ano
 - b) Ne
32. Nejposvátnější muslimská města jsou:
 - a) Mekka a Babylon
 - b) Medína a Babylon
 - c) Mekka a Medína
 - d) Babylon a Teherán
33. Muslimové se nejčastěji dělí na:
 - a) katolíky a evangelíky
 - b) Íránce a Iráčany
 - c) šiity a křesťany
 - d) šiity a sunity
34. Postní měsíc muslimové nazývají:
 - a) ramadán
 - b) džihád
 - c) súra
 - d) hadždž
35. Mají do mešity přístup ženy?
 - a) Ano
 - b) Ne
36. Hlava katolické církve sídlí ve:
 - a) Vatikánu
 - b) Avignonu
 - c) Paříži
 - d) Neapoli
37. Nejdůležitější náboženské texty pro křesťana najdeme ve:
 - a) Starém zákoně
 - b) Koránu
 - c) Starém a Novém zákoně
 - d) Misálu
38. Nejčastější spory mezi křesťanskými větvemi v Evropě byly mezi:
 - a) katolíky a protestanty
 - b) katolíky a pravoslavnými
 - c) protestanty a pravoslavnými
 - d) katolíky a sunity
39. Může být Arab křesťan?
 - a) Ano
 - b) Ne
40. Nejrozšířenějším náboženstvím ve světě je:
 - a) islám
 - b) křesťanství
 - c) judaismus
 - d) šamanismus
41. Nejvýznamnějším svátkem pro křesťany jsou:
 - a) Velikonoce
 - b) Vánoce

- c) Památka zesnulých
 - d) Tři králové
42. Křesťanství má kořeny v:
- a) islámu
 - b) konfucianismu
 - c) hinduismu
 - d) judaismu
43. Je pozitivní diskriminace v některých zemích používána jako legitimní nástroj pro snazší integraci některých menšin?
- a) Ano
 - b) Ne
44. Vznik multikulturalismu datujeme do:
- a) 80. let 19. století
 - b) 20. let 20. století
 - c) 60. let 20. století
 - d) 90. let 20. století
45. Znamená kulturní relativismus hodnotící přístup ke kulturám, kdy jedna je považována za vyšší (lepší) než jiné?
- a) Ano
 - b) Ne
46. Národ může tvořit:
- a) více etnických skupin
 - b) více rasových typů
 - c) vždy jen jedno etnikum
 - d) vždy jen jedna jazyková skupina
47. Mísení kultur a jejich přeměnu v univerzální a přijatelnou pro všechny je v USA nazýváno jako:
- a) salátová mísa (salad bowl)
 - b) tavící kotlík (melting pot)
 - c) americký enitopf
 - d) americký sen
48. Má uprchlík (imigrant), kterému byl v ČR udělen azyl, až na malé výjimky, stejná práva a povinnosti jako občan ČR?
- a) Ano
 - b) Ne
49. Objevuje se etnocentrický způsob uvažování v každé kultuře?
- a) Ano
 - b) Ne

ČEŠI

1. slabý							silný
2. měkký							tvrdý
3. nepříjemný							příjemný
4. hlasitý							tichý
5. odporný							chutný
6. škaredý							pěkný
7. lehký							těžký
8. čistý							špinavý
9. dobrý							špatný
10. hodnotný							bezcestný
11. velký							malý
12. hrboletý							hladký

ROMOVÉ

1. dobrý							špatný
2. měkký							tvrdý
3. čistý							špinavý
4. hlasitý							tichý
5. odporný							chutný
6. velký							malý
7. lehký							těžký
8. příjemný							nepříjemný
9. slabý							silný
10. hodnotný							bezcestný
11. škaredý							pěkný
12. hrboletý							hladký

VIETNAMCI

1. dobrý							špatný
2. měkký							tvrdý
3. špinavý							čistý
4. hlasitý							tichý
5. odporný							chutný
6. velký							malý
7. lehký							těžký
8. příjemný							nepříjemný
9. slabý							silný
10. hodnotný							bezpečný
11. pěkný							škaradý
12. hrbolatý							hladký

UKRAJINCI

1. dobrý							špatný
2. měkký							tvrdý
3. čistý							špinavý
4. hlasitý							tichý
5. odporný							chutný
6. velký							malý
7. lehký							těžký
8. příjemný							nepříjemný
9. slabý							silný
10. hodnotný							bezpečný
11. škaradý							pěkný
12. hrbolatý							hladký

MUSLIMOVÉ

1. dobrý							špatný
2. měkký							tvrdý
3. špinavý							čistý
4. hlasitý							tichý
5. odporný							chutný
6. velký							malý
7. lehký							těžký
8. příjemný							nepříjemný
9. slabý							silný
10. hodnotný							bezcestný
11. pěkný							škaradý
12. hrbolatý							hladký

KŘEŠŤANÉ

1. škaradý							pěkný
2. měkký							tvrdý
3. čistý							špinavý
4. hlasitý							tichý
5. odporný							chutný
6. hrbolatý							hladký
7. lehký							těžký
8. příjemný							nepříjemný
9. slabý							silný
10. hodnotný							bezcestný
11. dobrý							špatný
12. velký							malý

Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí
Multicultural Competence Scale of Helping Professions Students – MCSHPS

Obsahová validizace

**U KAŽDÉ POLOŽKY, PROSÍM, ZHODNOŤTE, DO JAKÉ MÍRY JI LZE ZAŘADIT
 MEZI MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE**

max. vhodné = 1 2 3 = min. vhodné

V dotazníku je používán pojem menšina ve smyslu etnickém, kulturním a národnostním.

Položka	skóre	Poznámka
1. Uvědomuji si, že příslušníci menšiny musí v této společnosti řešit problémy, které příslušník majority řešit nemusí.	1 2 3	
2. Uvědomuji si, že příslušníci většiny často upřednostňují vlastní kulturní hodnoty před hodnotami příslušníků menšiny.	1 2 3	
3. S příslušníky menšin dokážu vhodně komunikovat.	1 2 3	
4. Uvědomuji si, že narodit se jako příslušník většiny znamená výhodu.	1 2 3	
5. Vím, jak moje kultura a zkušenosti ovlivňují mé postoje k menšinám.	1 2 3	
6. Rozumím literatuře věnující se multikulturním tématům.	1 2 3	
7. Jsem si vědom institucionálních bariér, které mohou menšiny brzdit ve využívání různých služeb (pomoci či podpory – sociální, zdravotní...).	1 2 3	
8. Orientuji se v rozdílech v rámci menšin (např. Romové s nízkým socioekonomickým statusem oproti Romům s vyšším socioekonomickým statusem).	1 2 3	
9. Dokážu rozpoznat své chování, které je založeno na stereotypním vnímání menšin.	1 2 3	
10. Jsem schopen diskutovat o multikulturních	1 2 3	

tématech.		
11. Znáám způsob, jak se různé menšiny začleňují do většinové společnosti.	1 2 3	
12. Uvědomuji si hodnotu vlastní kultury.	1 2 3	
13. Respektuji a akceptuji ostatní kultury.	1 2 3	
14. Uvědomuji si etnické rozdíly, které mohou existovat mezi mnou a ostatními.	1 2 3	
15. Rozumím systému sociální politiky ČR ve vztahu k menšinám.	1 2 3	
16. Jsem schopen vhodně komunikovat s příslušníky menšin.	1 2 3	
17. Uvědomuji si, že moje etnická příslušnost může způsobovat to, že mi moji „klienti“ nemusí důvěřovat.	1 2 3	
18. Dokážu analyzovat své předsudky.	1 2 3	
19. Mám tendenci srovnávat chování menšin s chováním příslušníků většiny.	1 2 3	
20. Sleduji a koriguji své chování vůči příslušníkům menšin.	1 2 3	
21. Odlišný vzhled či oblečení příslušníků menšin ve mně budí nepříjemné pocity. R	1 2 3	
22. Interakci s příslušníky menšin prožívám stejně jako interakci s lidmi vlastní kultury.	1 2 3	
23. Uvědomuji si, že moje kulturní příslušnost ovlivňuje moje myšlení a jednání.	1 2 3	
24. Dokážu porovnat specifika vlastní kultury se specifiky jiných kultur.	1 2 3	
25. Velmi dobře rozumím pojmu kultura.	1 2 3	

26. Velmi dobře rozumím pojmu etnicita.	1 2 3	
27. Velmi dobře rozumím pojmu rasismus.	1 2 3	
28. Velmi dobře rozumím pojmu předsudek.	1 2 3	
29. Velmi dobře rozumím pojmu egocentrismus.	1 2 3	
30. Velmi dobře rozumím pojmu pluralismus.	1 2 3	
31. Zním potřeby příslušníků menšin.	1 2 3	
32. Dokážu se vypořádat se svými předsudky vůči příslušníkům menšin.	1 2 3	
33. Vím, jak kulturní stereotypy přispívají k diskriminaci menšin.	1 2 3	
34. Uvědomuji si rozdíly v neverbální komunikaci (např. vzdálenost, oční kontakt, podání rukou) mezi různými etnickými skupinami.	1 2 3	
35. Rozumím tomu, jakou roli hraje kultura v rozvoji identity jedince.	1 2 3	
36. Zním proces integrace imigrantů v ČR.	1 2 3	
37. Zním historii Romů.	1 2 3	
38. Zním počet cizinců v ČR jejich a národnostní strukturu.	1 2 3	
39. Zním možnosti implementace multikulturní výchovy do praxe.	1 2 3	
40. Zním specifika práce s menšinami.	1 2 3	
41. Uvědomuji si význam otevřenosti vůči kulturní odlišnosti.	1 2 3	
42. Kulturní odlišnost může být chápána jako zdroj obohacení.	1 2 3	
43. Pro nekonfliktní mezikulturní kontakt je nutná kooperace všech skupin.	1 2 3	

44. Respektuji sociokulturní odlišnosti.	1 2 3	
45. Podporu lidských práv považuji za velmi důležitou	1 2 3	
46. Aktivně vystupuji proti projevům netolerance a rasismu.	1 2 3	
47. Uvědomuji si míru a podobu svých předsudků a stereotypů vůči menšinám.	1 2 3	
48. Při kontaktu s příslušníky menšin umím využívat různých komunikačních strategií.	1 2 3	
49. Jsem schopen přispívat k nekonfliktnímu a konstruktivnímu řešení problémů menšin.	1 2 3	
50. Vím, jak zlepšovat své multikulturní kompetence.	1 2 3	
51. Přemýšlím o svém multikulturním učení.	1 2 3	
52. Umím regulovat své etnocentrické myšlení	1 2 3	
53. Mám zájem o multikulturní vzdělávání.	1 2 3	
54. Zvyšuji si své multikulturní znalosti, dovednosti a schopnosti.	1 2 3	
55. Vím, co se potřebuji naučit pro efektivní komunikaci s příslušníky menšin.	1 2 3	
56. Zním kulturní specifika Romů.	1 2 3	
57. Zním kulturní specifika Vietnameců.	1 2 3	
58. Zním kulturní specifika Ukrajinců.	1 2 3	

Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí 1 (MCSHPS 1)

Vážené studentky a studenti,

obracíme se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na multikulturní kompetence studentů vysokých škol studujících obor zaměřený na tzv. pomáhající profese. Smyslem výzkumu je zjištění struktury složek multikulturní kompetence, což dále přispěje ke zkvalitnění vysokoškolské výuky v této oblasti. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za spolupráci!

Jakub Hladík, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

*V dotazníku je používán pojem menšina ve smyslu **etnickém, kulturním a národnostním**.*

Studuji obor primárně zaměřený do oblasti:

a) pedagogické b) sociální c) zdravotnické d) psychologické e) jiné:.....

Ročník studia:

Věk:

Své odpovědi prosím zanepte na hodnotící škálu, kdy **1 = minimální souhlas** s tvrzením a **5 = maximální souhlas** s tvrzením.

1. Uvědomuji si, že příslušníci menšin musí v této společnosti řešit problémy, které příslušník majority řešit nemusí.	1	2	3	4	5
2. Uvědomuji si, že příslušníci většiny často upřednostňují vlastní kulturní hodnoty před hodnotami příslušníků menšin.	1	2	3	4	5
3. Uvědomuji si, že narodit se jako příslušník většiny znamená výhodu.	1	2	3	4	5
4. Víím, jak moje kultura a zkušenosti ovlivňují mé postoje k menšinám.	1	2	3	4	5
5. Uvědomuji si hodnotu vlastní kultury.	1	2	3	4	5
6. Uvědomuji si etnické, kulturní a národnostní rozdíly, které mohou existovat mezi mnou a ostatními.	1	2	3	4	5
7. Uvědomuji si, že moje etnická příslušnost může způsobovat to, že mi moji „klienti“ nemusí důvěřovat.	1	2	3	4	5
8. Uvědomuji si, že moje kulturní příslušnost ovlivňuje moje myšlení a jednání.	1	2	3	4	5

9. Uvědomuji si rozdíly v neverbální komunikaci (např. vzdálenost, oční kontakt, podání rukou) mezi různými etnickými skupinami.	1	2	3	4	5
10. Uvědomuji si význam otevřenosti vůči kulturní odlišnosti.	1	2	3	4	5
11. Kulturní odlišnost může být chápána jako zdroj obohacení.	1	2	3	4	5
12. Uvědomuji si, že pro nekonfliktní mezikulturní kontakt je nutná kooperace všech skupin.	1	2	3	4	5
13. Uvědomuji si míru a podobu svých předsudků a stereotypů vůči menšinám.	1	2	3	4	5
14. S příslušníky menšin dokážu vhodně komunikovat.	1	2	3	4	5
15. Dokážu rozpoznat své chování, které je založeno na stereotypním vnímání menšin.	1	2	3	4	5
16. Jsem schopen diskutovat o multikulturních tématech.	1	2	3	4	5
17. Dokážu analyzovat své předsudky.	1	2	3	4	5
18. Dokážu porovnat specifika vlastní kultury se specifiky jiných kultur.	1	2	3	4	5
19. Dokážu se vypořádat se svými předsudky vůči příslušníkům menšin.	1	2	3	4	5
20. Respektuji sociokulturní odlišnosti.	1	2	3	4	5
21. Při kontaktu s příslušníky menšin umím využívat různých komunikačních strategií.	1	2	3	4	5
22. Jsem schopen přispívat k nekonfliktnímu a konstruktivnímu řešení problémů menšin.	1	2	3	4	5
23. Umím regulovat své etnocentrické myšlení.	1	2	3	4	5
24. Zním způsob, jak se menšiny začleňují do většinové společnosti.	1	2	3	4	5
25. Zním potřeby příslušníků menšin.	1	2	3	4	5
26. Vím, jak kulturní stereotypy přispívají k diskriminaci menšin.	1	2	3	4	5
27. Zním proces integrace imigrantů v ČR.	1	2	3	4	5
28. Zním počet cizinců v ČR a jejich národnostní strukturu.	1	2	3	4	5
29. Zním možnosti implementace multikulturní výchovy do praxe.	1	2	3	4	5
30. Zním specifika práce s menšinami.	1	2	3	4	5
31. Zním kulturní specifika Romů, Vietnamců a Ukrajinců žijících v ČR.	1	2	3	4	5
32. Rozumím literatuře věnující se multikulturním tématům.	1	2	3	4	5
33. Velmi dobře rozumím pojmu kultura.	1	2	3	4	5
34. Velmi dobře rozumím pojmu etnicita.	1	2	3	4	5
35. Velmi dobře rozumím pojmu rasismus.	1	2	3	4	5
36. Velmi dobře rozumím pojmu předsudek.	1	2	3	4	5
37. Velmi dobře rozumím pojmu egocentrismus.	1	2	3	4	5
38. Velmi dobře rozumím pojmu pluralismus.	1	2	3	4	5
39. Rozumím tomu, jakou roli hraje kultura v rozvoji identity jedince.	1	2	3	4	5

40. Respektuji a akceptuji ostatní kultury.	1	2	3	4	5
41. Mám tendenci srovnávat chování menšin s chováním příslušníků většiny.	1	2	3	4	5
42. Interakci s příslušníky menšin prožívám stejně jako interakci s lidmi vlastní kultury.	1	2	3	4	5
43. Aktivně vystupuji proti projevům netolerance a rasismu.	1	2	3	4	5
44. Mám zájem o multikulturální vzdělávání.	1	2	3	4	5
45. Zvyšuji si své multikulturální znalosti, dovednosti a schopnosti.	1	2	3	4	5
46. Sleduji a koriguji své chování vůči příslušníkům menšin.	1	2	3	4	5
47. Vím, jak zlepšovat své multikulturální kompetence.	1	2	3	4	5
48. Přemýšlím o svém multikulturálním učení.	1	2	3	4	5
49. Vím, co se potřebuji naučit pro efektivní komunikaci s příslušníky menšin.	1	2	3	4	5

Pokud máte k dotazníku či problematice multikulturální kompetence nějakou otázku, kontaktujte mě, prosím, na adrese: hladik@fhs.utb.cz

Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí
(MCSHPS)

Vážené studentky a studenti,
obracíme se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na multikulturní kompetence studentů vysokých škol studujících obor zaměřený na tzv. pomáhající profesie. Smyslem výzkumu je zjištění struktury složek multikulturní kompetence, což dále přispěje ke zkvalitnění vysokoškolské výuky v této oblasti. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za spolupráci!

Jakub Hladík, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

*V dotazníku je používán pojem menšina ve smyslu **etnickém, kulturním a národnostním**.*

Studijní obor:.....

Forma studia: prezenční – kombinovaná

Ročník studia:

Věk:

Pohlaví: žena – muž

Své odpovědi prosím zanepte na hodnotící škálu, kdy **1 = minimální souhlas** s tvrzením a **5 = maximální souhlas** s tvrzením.

1. Znáám proces integrace imigrantů ve své zemi.	1	2	3	4	5
2. Znáám počet cizinců ve své zemi a jejich národnostní strukturu.	1	2	3	4	5
3. Znáám možnosti implementace multikulturní výchovy do praxe.	1	2	3	4	5
4. Znáám specifika práce s menšinami.	1	2	3	4	5
5. Znáám kulturní specifika Romů, Vietnamců a Ukrajinců žijících v mé zemi.	1	2	3	4	5
6. Rozumím literatuře věnující se multikulturním tématům.	1	2	3	4	5
7. Velmi dobře rozumím pojmu rasismus.	1	2	3	4	5
8. Velmi dobře rozumím pojmu předsudek.	1	2	3	4	5
9. Velmi dobře rozumím pojmu egocentrismus.	1	2	3	4	5
10. Velmi dobře rozumím pojmu kultura.	1	2	3	4	5
11. Zvyšuji si své multikulturní znalosti, dovednosti a schopnosti.	1	2	3	4	5
12. Mám zájem o multikulturní vzdělávání.	1	2	3	4	5
13. Přemýšlím o svém multikulturním učení.	1	2	3	4	5
14. Sleduji a koriguji své chování vůči příslušníkům menšin.	1	2	3	4	5
15. Respektuji a akceptuji ostatní kultury.	1	2	3	4	5
16. Uvědomuji si, že pro nekonfliktní mezikulturní	1	2	3	4	5

kontakt je nutná kooperace všech skupin.					
17. Respektuji sociokulturní odlišnosti.	1	2	3	4	5
18. Při kontaktu s příslušníky menšin umím využívat různých komunikačních strategií.	1	2	3	4	5
19. Jsem schopen přispívat k nekonfliktnímu a konstruktivnímu řešení problémů menšin.	1	2	3	4	5
20. S příslušníky menšin dokážu vhodně komunikovat.	1	2	3	4	5

Multicultural Competence Scale of Helping-Professions Students (MCSHPS)

Jakub Hladík, Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, Czech Republic.

hladik@fhs.utb.cz

The scale is intended for assessing multicultural competence of helping-professions students.

Name of study programme:

Age:

Sex: male – female

1 = strongly disagree; 5 = strongly agree.

1. I am familiar with the immigrant integration process in my country.	1	2	3	4	5
2. I know the number of foreigners in my country and their nationalities.	1	2	3	4	5
3. I am aware of the possibilities of implementing multicultural education into practice.	1	2	3	4	5
4. I know the specifics of working with minorities.	1	2	3	4	5
5. I know the cultural specifics of Nigerians, Ghanians and Sierra Leoneans living in my country.	1	2	3	4	5
6. I understand literature dealing with multicultural issues.	1	2	3	4	5
7. I understand the concept of racism very well.	1	2	3	4	5
8. I understand the concept of prejudice very well.	1	2	3	4	5
9. I understand the concept of egocentrism very well.	1	2	3	4	5
10. I understand the concept of culture very well .	1	2	3	4	5
11. I work on my multicultural knowledge, competences and skills.	1	2	3	4	5
12. I am interested in multicultural education.	1	2	3	4	5
13. I think about multicultural education.	1	2	3	4	5
14. I observe and control my behaviour towards members of minorities.	1	2	3	4	5
15. I respect and accept other cultures.	1	2	3	4	5
16. I am aware that cooperation of all parties is necessary in order to achieve a conflict-free cultural contact.	1	2	3	4	5
17. I respect socio-cultural differences.	1	2	3	4	5
18. I can apply various communicative strategies in communication with minority group members.	1	2	3	4	5
19. I am able to contribute to a conflict-free and constructive minority problem solution.	1	2	3	4	5
20. I can communicate adequately with members of minorities.	1	2	3	4	5

Identifikace činitelů multikulturního učení SŠ

Milí studenti a studentky, žádáme Vás o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na multikulturní učení studentů středních škol. Zjišťujeme, jakým způsobem si studenti osvojují znalosti, dovednosti a schopnosti týkající se života ve společnosti, ve které žije více kultur (tzn. kromě domácí /většinové/ kultury také cizinci, přistěhovalci, národnosti menšiny a jiná etnika). Dotazník je zcela anonymní a získaná data budou použita výhradně pro výzkumné účely.

Věk: Pohlaví: žena – muž

Druh SŠ, kterou navštěvují: a) gymnázium; b) SŠ s maturitou; c) SŠ bez maturity

Neexistuje správná odpověď, každý může mít jiný názor.

Do jaké míry tě při **získávání informací** o odlišných kulturách (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitelé. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.					max.				
1. Kamarádi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Matka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Filmy, seriály	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Otec	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Sociální sítě (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Osobnost učitele	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Spolužáci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Klima školy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Klima třídy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Sourozenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Víra	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Partner	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Chuť poznávat něco nového	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Literatura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Touha znát více než ostatní	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Politická strana, se kterou sympatizují	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Do jaké míry tvé **znalosti** o odlišných kulturách (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitele. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.					max.				
1. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Filmy, seriály	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Chuť poznávat něco nového	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Kamarádi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Klima školy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Klima třídy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Literatura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Matka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Osobnost učitele	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Otec	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Partner	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Politická strana, se kterou sympatizují	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Sociální sítě (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Sourozenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Spolužáci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Touha být lepší než ostatní	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Víra	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Do jaké míry tvůj **způsob komunikace** s lidmi odlišných kultur (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitelé. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.					max.				
1. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Víra	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Touha být lepší než ostatní	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Spolužáci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Sourozenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Sociální sítě (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Politická strana, se kterou sympatizují	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Partner	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Otec	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Osobnost učitele	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Matka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Literatura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Klima třídy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Klima školy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Kamarádi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Chuť poznávat něco nového	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Filmy, seriály	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Do jaké míry tvůj **vztah** k lidem odlišných kultur (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitele. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.					max.				
1. Kamarádi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Matka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Filmy, seriály	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Otec	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Sociální síť (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Osobnost učitele	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Spolužáci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Klima školy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Klima třídy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Sourozenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Víra	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Partner	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Chůť poznávat něco nového	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Literatura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Touha znát více než ostatní	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Politická strana, se kterou sympatizuji	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Identifikace činitelů multikulturního učení VŠ

Milí studenti a studentky, žádáme Vás o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na multikulturní učení studentů středních škol. Zjišťujeme, jakým způsobem si studenti osvojují znalosti, dovednosti a schopnosti týkající se života ve společnosti, ve které žije více kultur (tzn. kromě domácí /většinové/ kultury také cizinci, přistěhovalci, národností menšiny a jiná etnika). Dotazník je zcela anonymní a získaná data budou použita výhradně pro výzkumné účely.

Věk: Pohlaví: žena – muž

Obor: Ročník:

Neexistuje správná odpověď, každý může mít jiný názor.

Do jaké míry (jak silně) vás při **získávání informací** o odlišných kulturách (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitelé. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.					max.				
1. Kamarádi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Matka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Filmy, seriály	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Otec	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Sociální sítě (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Osobnost pedagoga	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Spolužáci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Klima školy (univerzita)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Klima třídy (ročník, skupina)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Sourozenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Víra	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Partner	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Chuť poznávat něco nového	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Politická strana, se kterou sympatizují	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Do jaké míry (jak silně) vaše **znalosti** o odlišných kulturách (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitele. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.					max.				
1. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Filmy, seriály	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Chuť poznávat něco nového	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Kamarádi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Klima školy (univerzita)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Klima třídy (ročník, skupina)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Matka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Osobnost pedagoga	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Otec	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Partner	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Politická strana, se kterou sympatizují	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Sociální sítě (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Sourozenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Spolužáci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Víra	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Do jaké míry (jak silně) váš **způsob komunikace** s lidmi odlišných kultur (cizinci, národnostní menšiny, jiná etnika) ovlivňují následující činitele. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.					max.				
1. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Víra	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Spolužáci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Sourozenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Sociální síť (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Politická strana, se kterou sympatizuji	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Partner	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Otec	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Osobnost pedagoga	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Matka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Klima třídy (ročník, skupina)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Klima školy (univerzita)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Kamarádi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Chuť poznávat něco nového	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Filmy, seriály	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Do jaké míry (jak silně) váš **vztah** k lidem odlišných kultur (cizincích, národnostních menšinách, jiných etnikách) ovlivňují následující činitele. *Odpověď vyznač na škále, kdy 1 = minimální ovlivnění a 5 = maximální ovlivnění.*

	min.					max.				
1. Kamarádi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Cestování do zahraničí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Setkávání se s cizinci nebo příslušníky národnostních menšin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Matka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Filmy, seriály	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Dokumentární pořady	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Zpravodajství (zprávy)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Otec	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Sociální síť (facebook, twitter...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Osobnost pedagoga	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Spolužáci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Klima školy (univerzita)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Klima třídy (ročník, skupina)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Vyučovací předměty ve škole	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Znalost cizího jazyka	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Sourozenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Způsob výuky předmětu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Víra	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Prarodiče nebo širší rodina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Partner	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Chůť poznávat něco nového	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Potřeba se dorozumět	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Zájem o odlišné kultury	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Politická strana, se kterou sympatizuji	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Příslušnost ke skupině, která je mi blízká (např. skinheads, hip hop, graffiti, punk, metal, emo ...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

DOTAZNÍK INDIVIDUÁLNÍHO VÝZNAMU MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE

Obor

Ročník

Forma studia

Milé studentky a studenti, žádám Vás o vyplnění dotazníku, který se týká Vašeho pohledu na multikulturní kompetence, tj. kompetence, které využíváme při kontaktu s odlišnou kulturou. Dotazník je anonymní. Odpovídejte prosím pravdivě a samostatně. Výsledky tohoto šetření nám pomohou pochopit Váš pohled na problematiku multikulturní kompetence a mohou napomoci zkvalitnění obsahu výuky Vašeho oboru. Děkuji za spolupráci!

V levém sloupci jsou uvedeny vybrané multikulturní subkompetence. Do následujících sloupců prosím uveďte, jak danou subkompetenci vnímáte podle kritérií uvedených v záhlaví sloupců. Záznam provádějte v rozmezí 1 – 7 (1 = minimum; 7 = maximum).

Multikulturní subkompetence	Osvojení si této subkomp. je důležité	Záleží mi na tom, abych si tuto subkomp. osvojil	Věřím, že si dokážu tuto subkomp. osvojit	Osvojení si této subkomp. záleží na mých vlastních silách	Vím, jak si tuto subkomp. dokážu osvojit
1. Znalost kulturních specifíků národnostních a etnických menšin.*					
2. Znalost integračního procesu imigrantů.					
3. Znalost historie Romů.					
4. Znalost počtu a národnostní struktury cizinců.					
5. Znalost činnosti státních, samosprávných a nestátních organizací věnujících se problematice nár. a etn. menšin a cizinců.					
6. Znalost teorie multikulturní výchovy.					

7. Znalost možností implementace multikulturní výchovy do praxe.					
8. Znalost specifik práce s cizinci a nár. a etn. menšinami.					
9. Otevřenost vůči kulturní odlišnosti.					
10. Vědomí toho, že kulturní odlišnost může být chápána jako zdroj obohacení.					
11. Uvědomění si hodnoty vlastní kulturní identity.					
12. Uvědomění si hodnoty každého jedince.					
13. Uvědomění si nutnosti pomoci marginalizovaným skupinám.					
14. Vědomí potřeby kooperace a nekonfliktní komunikace v mezikulturním kontaktu.					
15. Vědomí hodnoty příslušníků jiných ras, etnik a národností.					
16. Respekt k sociokulturním odlišnostem.					
17. Uvědomění si potřeby podpory lidských práv.					
18. Uvědomění si nutnosti aktivního vystupování proti projevům netolerance a rasismu.					
19. Uvědomění si vlastních předsudků a stereotypů vůči nár. a etn. menšinám.					
20. Dorozumění se s cizincem.					
21. Využívání různých komunikačních strategií při kontaktu s příslušníky nár. a etn. menšin.					
22. Projektování výchovně vzdělávacích akcí na podporu nekonfliktního multikulturního soužití.					
23. Vystupování proti projevům netolerance a rasismu.					
24. Nekonfliktní a konstruktivní řešení problémů nár. a etn. minorit a cizinců.					

25. Získání důvěry a respektu příslušníků nár. a etn. menšin.					
26. Zvyšování a zdokonalování svých multikulturních kompetencí.					
27. Uvažování o svém interkulturním učení.					
28. Realizování výchovně vzdělávacích akcí v souvislosti s multikulturním soužitím.					
29. Adekvátní regulace svého etnocentrického myšlení.					
Multikulturní subkompetence	Osvojení si této subkomp. je důležité	Záleží mi na tom, abych si tuto subkomp. osvojil	Věřím, že si dokážu tuto subkomp. osvojit	Osvojení si této subkomp. záleží na mých vlastních silách	Vím, jak si tuto subkomp. dokážu osvojit

* Pokud není uvedeno jinak, vztahují se multikulturní subkompetence k území ČR.

Zde máte možnost vyjádřit své připomínky a názory:

.....

.....

.....

.....

Jakub Hladík, Ústav pedagogických věd, FHS UTB