

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FILOZOFICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCA

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FILOZOFICKÁ FAKULTA**

Interkultúrna komunikácia vo vyučovacom procese

Diplomová práca

Študijný program: učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry a etickej výchovy (Učiteľské štúdium, magisterský stupeň II. st., denná forma)

Školiace pracovisko: KVAE - Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky

Školiteľ: PhDr. Jarmila Jurová, PhD.

Nitra 2010

Bc. Michaela Juríková

Zadanie

Abstrakt

Juríková, Michaela: Interkultúrna komunikácia vo vyučovacom procese. [Diplomová práca] / Michaela Juríková – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta; Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky. Školiteľ: PhDr. Jarmila Jurová, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister dvojodborového učiteľského štúdia výchovno-vzdelávacích predmetov slovenský jazyk a literatúra – etika – etická výchova. Nitra: UKF, 2010. 71 s.

Diplomová práca sa zaoberá problematikou interkultúrnej komunikácie vo vyučovacom procese, ktorá sa v časoch zjednocovania Európy prostredníctvom Európskej únie, nepretržitej migrácie obyvateľstva, vymožeností technológií a globalizácie sveta objavuje vo výchovnej a vzdelávacej činnosti v školách. Práca má teoreticko-empirický charakter. Teoretická časť práce je obsiahnutá v troch kapitolách a empirická časť v jednej kapitole. V prvej kapitole vysvetľujeme základné pojmy súvisiace s interkultúrnou komunikáciou v škole. V druhej časti sa venujeme aspektom interkultúrnej komunikácie, jej pôsobeniu v škole a interkultúrnym kompetenciám učiteľa i žiaka, pričom dôraz kladieme na postoje učiteľa. V tretej kapitole sa zameriavame na interkultúrne smerovanie cudzojazyčnej výučby, konkrétne anglického jazyka a literatúry a pozornosť smerujeme tiež k príprave a vzdelávaniu budúcich učiteľov anglického jazyka a literatúry. V empirickej časti diplomovej práce pomocou dotazníka zisťujeme, aké predmety so zameraním na vzájomný vzťah jazyka a kultúry ponúkajú študentom učiteľstva anglického jazyka a literatúry vybrané školy a predovšetkým analyzujeme postoje študentov k rôznym kultúram (etnikám, národom). Prvé tri kapitoly sme spracovali štúdiom odbornej literatúry. Prácu dopĺňa zoznam použitej literatúry a prílohy, ktoré dotvárajú komplex riešenej problematiky.

Kľúčové slová: Kultúra. Medzikultúrna komunikácia. Interkultúrne kompetencie. Postoje. Jazyk.

Abstract

Juríková, Michaela: Intercultural communication in the learning process. [Thesis] / Michaela Juríková – The University of Constantinus The Philosopher in Nitra. The Faculty of Philosophy; the Department of General and Applied Ethics. Supervisor: PhDr. Jarmila Jurová, PhD. The degree of qualification: Master of teaching, learning-educational subjects of the Slovak language and literature – the Ethics – the Ethical education. Nitra: UKF, 2010. 71 p.

The thesis deals with intercultural communication in the learning process, which in times of unification of Europe through the European Union, the continuous migration of population, technology and conveniences of globalization of the world appears in the educational and training activities in schools. The work is theoretical and empirical nature. The theoretical part is contained in three chapters and an empirical part in chapter one. The first chapter explains the basic concepts related to intercultural communication in the school. The second part is dedicated to aspects of intercultural communication, the action of the school and intercultural competence teacher and pupil, with emphasis on teacher attitudes. The third chapter focuses on the intercultural approach foreign language teaching, specifically English language and literature, and attention are going to the preparation and training of future teachers of English language and literature. In the empirical part of the thesis by a questionnaire, we find the courses focusing on the relationship of language and culture offer students specialized in English language and literature and selected schools in particular, we analyze the attitudes of students to different cultures (ethnic groups, nations). The first three chapters were processed by studying literature. Work as bibliography and annexes to complete the complex problems solved.

Key words: Culture. Intercultural communication. Intercultural competence. Attitudes. Language.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 9 |
| 1 Základné pojmy a teoretické východiská skúmanej problematiky | 11 |
| 1.1 Prehľad domácich a zahraničných prameňov ku skúmanej problematike | 17 |
| 2 Interkultúrna komunikácia - základné aspekty komunikácie | 19 |
| 2.1 Interkultúrna komunikácia v školskom vzdelávaní | 21 |
| 2.2 Interkultúrne kompetencie učiteľa (s dôrazom na postoje) a žiaka | 23 |
| 3 Interkultúrna komunikácia z pohľadu vyučovania cudzích jazykov | 28 |
| 3.1 Interkultúrne smerovanie cudzojazyčného vyučovania | 29 |
| 3.2 Vzdelávanie a príprava učiteľov | 33 |
| 4 Empirická časť | 36 |
| 4.1 Stanovenie prieskumného problému, cieľov a prieskumných otázok | 36 |
| 4.2 Metóda a metodika prieskumu | 37 |
| 4.3 Výber a charakteristika prieskumného súboru a jeho prostredia | 39 |
| 4.4 Analýza výsledkov prieskumu | 42 |
| 4.5 Interpretácia a zhrnutie prieskumu | 61 |
| 4.6 Diskusia | 68 |
| 4.7 Návrhy a odporúčania pre prax | 71 |
| Záver | 74 |
| Zoznam bibliografických odkazov | 76 |
| Prílohy | 80 |

Zoznam tabuliek a grafov

| | |
|--|----|
| Tabuľka 1 Rozloženie respondentov – študentov podľa pohlavia | 40 |
| Tabuľka 2 Vekové rozloženie respondentov – študentov | 40 |
| Tabuľka 3 Rozloženie respondentov podľa príslušnosti ku škole | 41 |
| Tabuľka 4 Rozloženie respondentov podľa príslušnosti ku škole | 41 |
| Tabuľka 5 Rozloženie respondentov podľa stupňa štúdia a ročníka | 41 |
| Tabuľka 6 Rozloženie respondentov (študentov) podľa ich príslušnosti k národnosti | 41 |
| Tabuľka 7 Odpovede respondentov podľa počtu uvedených predmetov | 43 |
| Tabuľka 8 Odpovede respondentov podľa názvu predmetu (predmetov) | 43 |
| Tabuľka 9 Počet a názvy predmetov podľa príslušnosti ku škole a k fakulte | 44 |
| Tabuľka 10 Osobný prínos predmetu (predmetov) pre študentov | 46 |
| Tabuľka 11 Vysvetlenie postoja k hodnoteniu obsahu predmetu | 47 |
| Tabuľka 12 Odpovede študentov v Bogardusovej škále sociálneho dištancu | 51 |
| Tabuľka 13 Najčastejšie odpovede respondentov k vlastnostiam národov | 52 |
| Tabuľka 14 Konkrétne neželané národy, etniká, skupiny ľudí | 55 |
| Tabuľka 15 Príčina konfliktu u respondentov – študentov | 56 |
| | |
| Graf 1 Návratnosť dotazníkov v percentách | 38 |
| Graf 2 Absolvovanie predmetu (predmetov) | 45 |
| Graf 3 Stupeň štúdia absolvovania predmetu | 45 |
| Graf 4 Názory respondentov na ne/spokojnosť s obsahovou náplňou predmetu (predmetov) | 46 |
| Graf 5 Prítomnosť zahraničného spolužiaka/čky počas vysokoškolského štúdia | 47 |
| Graf 6 Krajina zahraničného študenta/tky | 48 |
| Graf 7 Jazyková komunikácia medzi domácimi a zahraničnými študentmi | 48 |
| Graf 8 Záujem respondentov – študentov o kultúru zahraničného študenta | 49 |
| Graf 9 Odpovede študentov na to, či majú za priateľa (mimo školy) príslušníka inej kultúry (iného národa, etnika) | 50 |
| Graf 10 Priatelia z rôznych kultúr (národov, etník) | 50 |
| Graf 11 Najčastejšie odpovede študentov na faktory ovplyvňujúce ich postoje k cudzincom | 53 |

| | |
|---|----|
| Graf 12 <i>Vplyv na vytváranie predsudkov a stereotypov k národom, etnikám</i> | 54 |
| Graf 13 <i>Existencia nežiaduceho národa, etnika, rasovej skupiny</i> | 54 |
| Graf 14 <i>Konflikt s príslušníkom inej kultúry (iného národa, etnika)</i> | 55 |
| Graf 15 <i>Miesto realizácie vzniknutého konfliktu</i> | 56 |
| Graf 16 <i>Vzťah respondentov k prisťahovalcom žijúcim v SR</i> | 57 |
| Graf 17 <i>Názory respondentov na interkultúrne smerovanie cudzojazyčnej výučby</i> | 58 |
| Graf 18 <i>Názory študentov na kultúrny obsah vo vyučovaní AJaL</i> | 58 |
| Graf 19 <i>Názory študentov na kultúrnu zložku a jej časovú realizáciu na ZŠ a SŠ</i> | 59 |
| Graf 20 <i>Názory respondentov týkajúce sa kladenia dôrazu na typy prejavov v rámci interkultúrne orientovanej výučby cudzieho jazyka</i> | 59 |
| Graf 21 <i>Hodnotenie súčasných anglických učebníc pod vplyvom nejazykového obsahu</i> | 60 |
| Graf 22 <i>Frekvencia interkultúrnej kompetencie zahrnutej učiteľom do svojho predmetu</i> | 61 |

Úvod

Predložená diplomová práca sa zaoberá problematikou interkultúrnej komunikácie vo vyučovacom procese. O výbere našej témy rozhodla skutočnosť, že študujeme učiteľstvo akademických predmetov v aprobácii slovenský jazyk a literatúra – etická výchova a samotná téma je didaktická. Zároveň však priznávame, že skúsenosti v oblasti interkultúrnej komunikácie či už ako žiačka základnej školy alebo študentka strednej školy, či dokonca ako praktikantka z učiteľskej vysokoškolskej praxe v rámci školstva nemáme žiadne. A to je jeden z dvoch dôvodov, pre ktorý sa v našej práci nebudeme zaoberať týmto typom komunikácie vo vzťahu majority a minority na slovenských školách, teda nebudeme sa venovať žiakom národnostných menšín v školách (napríklad Rómom, Maďarom) vo vzťahu k ich slovenským spolužiakom alebo učiteľom. Druhým dôvodom je fakt, že oproti vyspelým západným európskym štátom či USA, ktoré prekypujú multikultúrnosťou, je na Slovensku v podstate nízky počet národnostných menšín a cudzincov v ňom žijúcich. Obzvlášť to platí pre západ Slovenska.

Ústrednými pojmami našej práce budú kultúra a komunikácia. Vieme, že oba tieto termíny prešli dlhým vývinom. Zrodili sa postupne s človekom a jeho vývinom. Komunikácia vznikala už v pradávnej histórii (v praveku), keď sa ľudia dorozumievali len prostredníctvom pazvukov a signálov, čo boli prostriedky komunikácie. Signály v rôznej podobe sa používajú doteraz a sú súčasťou neverbálnej komunikácie. Keď sa zrodila reč, ľudská reč, pomaly vznikala aj kultúra. Prvé najstaršie civilizácie sveta pochádzali z obdobia staroveku a už vtedy existovala interkultúrna komunikácia. Strety týchto civilizácií boli stretmi rôznych kultúr (napríklad starovekí Gréci a Feničania, Gréci a Rimania), rôzne druhy výprav (vojnové, návštevne, oslavné) do Egypta, Indie, Číny sa stali interkultúrnymi stretnutiami. Starovekí Gréci považovali iné kultúry za „barbarské“, pretože ich hodnotili z pohľadu svojej kultúry a tak nerozumeli alebo sa nesnažili porozumieť, pochopiť podstatu iných (tých druhých) kultúr. To znamená, že už vtedy si uvedomovali odlišnosti medzi svojou vlastnou a inou cudzou kultúrou. A tak ako sa v dávnej minulosti tieto kultúry stretávali, tak sa dnes, v súčasnosti po celom svete mnohé kultúry nielen stretávajú, ale spolu aj žijú na jednom priestranstve. Z toho vyplýva, že mnohé kultúry prichádzajú do kontaktu aj v rámci školského vzdelávania, čiže sa stretávajú v škole. No nemusí to byť zákonite vždy a všade v podobe príslušníkov rôznych kultúr, pretože nie v každej škole a už vôbec nie v každej triede je takéto rôznorodé

zastúpenie. Interkultúrna komunikácia prebieha v niektorých vyučovacích predmetoch, predovšetkým v cudzom jazyku, v predmete, ktorému sa my budeme venovať.

Naša diplomová práca je štruktúrovaná do štyroch kapitol, pričom má teoreticko-empirický charakter. V prvej kapitole svoju pozornosť sústredíme na vysvetlenie základných pojmov súvisiacich s danou problematikou interkultúrnej komunikácie v škole. V druhej kapitole sa zameriavame na jej aspekty, na jej realizáciu v škole a na interkultúrne kompetencie učiteľa i žiaka v podobe vedomostí, zručností a postojov, ktorými by mali disponovať. Zdôrazňujeme, že tieto kompetencie by mal mať každý učiteľ, pretože interkultúrna (medzikultúrna) komunikácia nie je len „povinnou výbavou“ učiteľa, ktorý prichádza v triede do kontaktu so žiakmi, ktorí sú členmi rôznych etnických skupín, ale každého učiteľa, ktorý sa usiluje o akceptáciu, toleranciu, empatiu a starostlivosť, bez ohľadu na to, aké etnické zoskupenie tvorí triedu. V tretej kapitole bližšie špecifikujeme interkultúrnú komunikáciu vo vyučovaní cudzích jazykov a koncentrujeme sa aj na vzdelávanie a prípravu budúcich učiteľov cudzích jazykov.

Cieľom práce je teoretické i prieskumné spracovanie problematiky Interkultúrnej komunikácie vo vyučovacom procese. Cieľom teoretickej časti je v jednotlivých kapitolách poukázať na význam a dôležitosť interkultúrnej komunikácie, objasniť jej podstatu, ozrejmiť jej súčasti (zložky), vysvetliť jej prínos pre žiakov/študentov i učiteľov a tým pre samotnú školu. V práci sme využili komparatívnu metódu a zodpovedne pracovali s odbornou literatúrou.

V empirickej časti chceme zistiť úroveň medzikultúrneho vzdelávania na dvoch nami vybraných vysokých školách u študentov učiteľstva anglického jazyka a literatúry, pričom sa zameriavame predovšetkým na ich postoje k národom, etnikám a venujeme sa tiež ich názorom na kultúrny obsah vo výučbe anglického jazyka. Pri zostavovaní otázok dotazníka sme sa opierali o teoretické poznatky a ciele nášho prieskumu. Metódou dotazníka sme získané empirické údaje u študentov analyzovali a vyhodnotili matematickou metódou (percentuálne). Na základe výsledkov formulujeme v závere praktickej časti odporúčania pre prax.

Touto cestou si dovoľujem poďakovať vedúcej diplomovej práce PhDr. Jarmile Jurovej, PhD. za všestrannú metodickú a odbornú pomoc, cenné rady a pedagogické vedenie pri vypracovaní mojej diplomovej práce a všetkým, vďaka ktorým som mohla uskutočniť prieskum.

1 Základné pojmy a teoretické východiská skúmanej problematiky

Východiskom skúmanej problematiky diplomovej práce sa stáva potreba rozpracovať podstatu interkultúrnej komunikácie vo vyučovacom procese, čiže v škole. Ako vyplýva z názvu tejto komunikácie, budeme si ju všímať z pohľadu troch aspektov, a to kultúrneho, etického a pedagogického. Skôr ako prejdeme k samotnej problematike považujeme za dôležité uviesť definície pojmov, s ktorými sme pracovali. Hlavný akcent však v každej kapitole budeme klásť na interkultúrnu komunikáciu, pretože tá predstavuje základný „kameň“, od ktorého sa všetky ostatné prvky (záležitosti) budú odvíjať, na ktorom základe budeme stavať našu prácu.

Každý učiteľ, žiak je v prvom rade človekom. Človek ako ľudská bytosť je tvor spoločenský, čo znamená, že žije svoj život s ľuďmi. Jeho osobnosť sa formuje a rozvíja v rámci spoločenských vzťahov, ktoré vznikajú práve medzi ľuďmi vďaka ich neustálemu kontaktu v rôznych situáciách. Ľudia medzi sebou neustále komunikujú a to tým, že využívajú dva základné spôsoby komunikácie - jej verbálnu a neverbálnu podobu. V podstate ide o prenos informácií, jej charakteristickými funkciami sú dorozumievacia a poznávacia funkcia.

Keďže spomíname, že človek sám i ľudia medzi sebou navzájom komunikujú, je potrebné si objasniť samotný význam komunikácie, ktorý podľa Lokšovej (1993, s. 5) pre vývoj človeka spočíva v tom, že „štrukturuje jeho okolie, určuje jeho miesto v sociálnom poli a je prostriedkom k úspešnému prispôsobeniu sa. Prostredníctvom komunikácie jedinec dostáva pokyny pre riadenie svojho správania, prenášajú sa naňho normy a hodnoty skupiny - a tým sa mu umožňuje formulovať svoje požiadavky a potreby“. Komunikácia sa však neorientuje len na individuálny život človeka, ale aj na sociálne skupiny, pretože umožňuje vzájomné kontakty medzi ľuďmi, a preto je sociálny javom (sociálnou komunikáciou).

Pojem sociálna skupina (spoločenstvo) označuje v kurikulu pre univerzity ako uvádza Mistrík (2000, s. 7) „zoskupenie ľudí na určitom priestore, medzi ktorými vznikajú systémové, funkčné a organizačné väzby, ktoré sú charakteristické práve pre túto skupinu. Psychiky jej členov formujú vo vzájomnej komunikácii kolektívne vedomie sociálnej skupiny“.

Dolinská (2004, s. 26-27) píše, že najdôležitejšou formou sociálnej interakcie medzi ľuďmi je komunikácia. Komunikáciu medzi príslušníkmi rozdielnych kultúr, keď si

uvedomujeme kultúrne odlišnosti partnerov za predpokladu dokonalého poznania seba samého (vlastnej kultúry), označujeme pojmom interkultúrna komunikácia (medzikultúrna, multikultúrna). V procese interkultúrnej komunikácie sa vytvára nová kultúrna štruktúra, ktorá minimalizuje neistotu. Preto je potrebné vychovávať ľudí k rozvíjaniu schopnosti komunikovať s príslušníkmi iných kultúr, rozvíjať ich interkultúrne spôsobilosti. Ideálom je dosiahnutie kultúrneho nadhľadu bez toho, aby sme sa zriekli vlastnej identity.

V centre nášho záujmu bude teda typ interkultúrnej komunikácie. Pojem interkultúrna komunikácia vymedzuje niekoľko autorov. Tu uvádzame niekoľko definícií chápania tohto pojmu. Průcha (2007, s. 189-190) hovorí, že je nutné rozlíšiť dva významy výrazu „interkultúrna komunikácia“, ktorý vyjadruje jednak reálne existujúci jav a jednak je názvom nového odvetvia vedy a výskumu. Termín „interkultúrna komunikácia“ označuje na jednej strane samotný komunikačný jav v podobe verbálnej a neverbálnej interakcie a zdieľovanie prebiehajúce v najrôznejších typoch situácií, pri ktorých dochádza ku vzájomnému kontaktu ľudí pochádzajúcich z rôznych kultúr. Druhým vymedzením pokladá za dôležité upozorniť na fakt, že tento pojem sa stal rovnako názvom pre vedeckú disciplínu, ktorá sa týmto javom zaoberá. Rozvíja sa v styku sociolingvistiky, interkultúrnej psychológie, etnológie, teórie komunikácie, je oborom štúdia na mnohých vysokých školách.

Nedá nám opomenúť aj názor De Vita (2008, s. 455), ktorý na interkultúrnú komunikáciu nahliada ako na komunikáciu prebiehajúcu „medzi príslušníkmi odlišných kultúr alebo medzi osobami, ktoré majú odlišné kultúrne názory, hodnoty či spôsoby správania“. Môže ísť tiež napríklad o rasové a náboženské spoločenstvá.

Vzhľadom k tomu, že pri tomto type komunikácie ide prevažne o komunikáciu medzi príslušníkmi rôznych kultúr, považujeme za potrebné charakterizovať pojem kultúra a k nemu prináležiacie pojmy ako sú multikultúra (multikultúrnosť), národ, etnikum, etnicita, etnická skupina, národnosť. Kultúra je celistvý systém významov, hodnôt a spoločenských noriem, ktorými sa riadia členovia danej spoločnosti a ktoré prostredníctvom socializácie odovzdávajú ďalším generáciám. (Matulayová, Rosinský, 2005, s. 49)

Kramsch (1998, s. 4) uvádza, že jedným zo spôsobov myslenia o kultúre je jej kontrast s prírodou. Zatiaľ čo príroda sa odvoláva na to, čo sa rodí a rastie organicky (z latinského *nascere*: až sa narodí), kultúra sa odvoláva na to, čo bolo pestované a upravené (z latinského *colere*: kultivovať). Slovo kultúra evokuje tradične živú debatu.

Ak hovoríme o kultúre, musíme poznamenať, že kultúru delíme z dvoch hľadísk. Tu sa opierame o poznatky Katana (1999, s. 16-17), ktorý hovorí, že kultúra sa skladá z modelov, explicitného a implicitného a zo správania získaných a odovzdaných symbolov, ktoré tvoria výrazný úspech ľudských skupín, vrátane ich stelesnenia v artefaktoch; základné jadro kultúry spočíva v tradičných (historicky odvodených a vybraných) myšlienkach a najmä ich pripojenej hodnote. Kultúrne systémy môžu, na jednej strane, byť považované za produkty z činnosti, na strane druhej ako klimatizačné prvky budúcej činnosti. Model je systém zhodných a súvisiacich presvedčení, hodnôt, stratégií a kognitívnych (poznávacích) prostredí, ktorými sa riadi spoločný základ správania. Každý aspekt kultúry je viazaný v systéme utvoriť zjednocujúci kontext kultúry, ktorá identifikuje osobu a jej kultúru. Kultúrne definície sa týkajú jej vonkajšej stránky, do ktorej patrí správanie, ktoré tvorí jazyk, gestá, zvyky/návyky a produkty, ktoré predstavuje literatúra, folklór, umenie, hudba, artefakty; a vnútornej stránky, do ktorej spadajú myšlienky - presvedčenie, hodnoty, inštitúcie.

S týmto pohľadom na kultúru sa stotožňuje aj Valachová (In: Tučná, 2005, s. 458), ktorá tiež poukazuje na jej základné časti: explicitná kultúra je ovplyvnená činnosťou ľudí, je kultúrou „viditeľnou“, je to správanie sa ľudí na verejnosti, sú to ich umelecké, pracovné výkony, výsledky, ich rituály, jazyk, zatiaľ čo implicitná kultúra predstavuje súbor návykov, názorov a postojov v osobnosti človeka. Kultúra je vzdelanosť, múdrosť národa, etnika, predstavuje úroveň aktívnej kultivovanej činnosti života (jednotlivca, kolektívu, národa). Multikultúrnosť na základe charakteristík kultúry znamená množstvo takýchto štruktúr kultúry, t.j. rôzne hodnotové orientácie, rôzne normy, znaky a vzorce správania rôzneho charakteru.

Od pojmov kultúra a multikultúrnosť sa odráža ďalší pojem – multikultúrna výchova, s ktorého používaním však nie je spokojný Průcha (2006, s. 16), podľa ktorého je nepresné používanie vo význame „výchova“, keďže dominantnou zložkou multikultúrnej edukácie je vzdelávanie. Zdôvodňuje to tou skutočnosťou, že termín je prevzatý z angl. multicultural education, pričom edukácia v angličtine predstavuje výchovu a vzdelávanie i pedagogiku. Preto multikultúrnou výchovu chápe ako proces založený najmä na znalostiach o javoch etnického, kultúrneho, rasového spolužitia, ktorými by mali byť solídne vybavení učitelia, žiaci, študenti, širšia verejnosť a zmysel samotnej multikultúrnej výchovy vyjadruje skratkou: multikultúrna výchova = poznávať – rozumieť – rešpektovať (iné kultúry, etniká, národy) – koexistovať a kooperovať.

Je potrebné poznamenať, že s vymedzením multikultúry v slovenskej pedagogickej a psychologickej literatúre sa stretávame až koncom osemdesiatych a začiatkom deväťdesiatych rokov 20. storočia. Tankó vo svojej knihe uvádza názory troch osobností na tento termín, z ktorých za najlepšie vymedzenie pojmu multikultúra považuje to, ktoré pochádza od Sandhassa, podľa ktorého úlohy multikultúrneho učenia a jeho formálny cieľ pozostávajú z učenia sa cudzej kultúre, pričom Tankó dodáva, že sa tak deje pri zachovaní vlastnej osobnej a kultúrnej identity. (Tankó, 2001, s. 7-8)

Mistrík (2000, s. 7) v rámci kurikula pre univerzity v predmete multikultúrna výchova v príprave učiteľov uvádza základné pojmy, ktoré zodpovedajú danému kurikulu. Mistríkove zistenia pokladáme za prospešné, pretože naša práca je smerovaná a uberať sa v tendenciách, ktoré sú zamerané do výchovno-vzdelávacej činnosti. Jedným z termínov, ktoré spadajú do oblasti tohto kurikula je aj pojem interkultúrny označujúci v rôznych spojeniach (napr. s kompetenciami) schopnosť nadhľadu nad rôznymi kultúrami, schopnosť vnímať ich v interakciách.

Každá kultúra má svoj národ. Podľa Mistríka (2005, s. 22) termínom „národný“ zvykneme označovať tie kvality kultúrneho artefaktu, ktoré sú charakteristické pre určité etnikum, alebo pre určité národné spoločenstvo, ktoré má určité územie, určitú históriu, určitý náboženský život i jazyk a spoločný osud. Toto spoločenstvo sa identifikuje ako národ. Dodávame, že je to definícia národa v zmysle etnickom.

Průcha (2007, s. 51) dodáva, že etnikum sa vyznačuje svojou vlastnou etnicitou, teda vzájomne previazaným systémom kultúrnych (materiálnych a duchovných), jazykových, teritoriálnych a rasových faktorov, historických osudov a predstáv o spoločnom pôvode pôsobiacich v interakcii a formujúcich etnické vedomie človeka a jeho etnickú identitu a zároveň upozorňuje na jemné významové rozlíšenie, ktoré sa nachádza v českej a európskej terminológii: Etnikum je výraz označujúci zvyčajne spoločenstvo rozvinuté na úroveň národa (napr. Česi), kdežto výraz etnická skupina často označuje tie spoločenstvá, ktoré do úrovne národa nedospeli (napr. Laponci vo Fínsku).

V každom národe (národ v zmysle politickom, štátnom, t.j. príslušníci so štátnou príslušnosťou daného štátu) existujú rôzne etniká, ktoré Matulayová s Rosinským charakterizujú (2005, s. 49) ako „skupinu ľudí, ktorí majú spoločný rasový pôvod, zvyčajne aj spoločný jazyk a zdieľajú spoločnú kultúru“, pričom Mistrík dopĺňa (2005, s. 22), že ide o kultúru ľudí pochádzajúcich z jedného kmeňa v hlbokom staroveku, alebo o takú kultúru, ktorej obyvatelia síce pochádzajú z viacerých kmeňov, avšak žijú po celé

stáročia v jednom regióne.

Národnosť je ako uvádza Průcha (2007, s. 56) „najčastejšie chápaná ako príslušnosť jednotlivca k určitému národu alebo etniku“. Tento pojem však zahŕňa viaceré významy. Okrem už spomínaného chápania sa národnosť chápe aj v týchto významoch: národnosť ako etnická kolektíva, ktorá sa dosiaľ nesformovala v národ; časť národa, ktorá nežije spolu so svojím materským celkom v jednom štátnom útvare. V našom prípade, ako uvádza Mistrík (2005, s. 23) označuje tú časť obyvateľstva štátu, ktorá sa nehlási k dominantnému (slovenskému) národu (napríklad maďarská národnosť v SR).

Kultúrna identita, etnická identita a národná identita patria medzi termíny, s ktorými sa človek môže stretnúť (Průcha, 2007, s. 120) v interkultúrnej psychológii a ktoré majú spoločnú podstatu: Identita je pocit prežívania príslušnosti jedinca k určitému spoločenstvu (etniku, národu, rase), s ktorého hodnotami, normami či inými rysmi sa stotožňuje.

Interakcia a komunikácia sú dôležité pojmy patriace do vyučovacieho procesu.

Obdržálek (2003, s. 112) pod pojmom interakcia rozumie vzájomné ovplyvňovanie, vzájomné pôsobenie činiteľov. Pri vyučovaní sa interakcia uskutočňuje komunikatívnym stykom medzi učiteľom a žiakom (žiakmi), pričom komunikáciu považuje za základnú zložku medziľudskej interakcie.

Keďže interkultúrnú komunikáciu si všímame z pohľadu školského, musíme si zadefinovať pojmy vzdelávanie, vyučovanie, vychovávanie.

Pojem vzdelávanie Petlák (2004, s. 35) definuje ako „proces, v ktorom si žiak osvojuje poznatky a činnosti, vytvára vedomosti a zručnosti, rozvíja telesné a duševné schopnosti a záujmy“. Vzdelávanie plní niekoľko funkcií. Popri informatívnej a formatívnej, kvalifikačnej, personalizačnej, socializačnej, diferenciačnej a humanizačnej funkcii, vzdelávanie plní aj akulturačnú funkciu, ktorú Obdržálek (2003, s. 26) vymedzuje ako funkciu, ktorá má za úlohu v človeku vypestovať kultúrnosť myslenia a konania, vštepovať mu úctu ku kultúrnemu dedičstvu. Okrem toho je orientovaná aj na uplatňovanie estetických kritérií a jej cieľom je aj to, aby si jednotlivé generácie vytvárali vlastnú slobodnú a zodpovednú tvorbu životného štýlu, ktorá však bude ovplyvnená i predchádzajúcimi generáciami, pričom táto funkcia sleduje aj to, ako sa „hodnotová pamäť predchádzajúcich generácií“ odovzdáva generáciám nasledujúcim. Vcelku ide o formovanie človeka k spoločensko-historicky podmienenému kultúrnemu osvojovaniu skutočnosti uskutočňujúce sa prostredníctvom výchovy a vzdelávania.

Medzi základné atribúty, ktoré zabezpečujú rozvoj každej civilizovanej spoločnosti patria vzdelávanie a výchova. Význam vzdelávania v živote spoločnosti, sociálnej skupiny, jednotlivca spočíva v týchto položkách: vzdelanie umožňuje vyššiu možnosť pracovného uplatnenia, zabezpečuje dôstojnejšie životné podmienky a vyšší životný štandard. (Matulayová – Rosinský, 2006, s. 35) Musíme poznamenať, že Sabol a Zubková (2006, s. 22) dodávajú, že „výchova a vzdelávanie majú rešpektovať dôstojnosť jednotlivca a ďalej ju rozvíjať; človek s vedomím vlastnej dôstojnosti rešpektuje aj dôstojnosť iných, je zárukou humanizácie medziľudských vzťahov v najširšom zmysle slova, je súčasne zárukou demokratických pomerov vo vlastnom štáte“.

Vzdelávanie prebieha vo vyučovacom procese, ktorý Petlák (2004, s. 68) chápe ako „plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania a výchovy (žiak) je zároveň subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť, ale súčasne spätne vplyva na činnosti učiteľa“.

K pojmu vyučovací proces sa vyjadruje aj Průcha (2002, s. 308) podľa ktorého „termínom edukácia/edukačný proces označujeme všeobecne všetko, čo v sebe zahŕňa nejaké činnosti učenia a vyučovania. Termín vyučovanie svojím významom vykryštalizoval ako výraz označujúci predovšetkým činnosti učiteľa, ktoré sú zamerané na realizáciu edukácie v prostredí školy“.

Dôležitou zložkou tohto procesu je popri vzdelávaní aj vychovávanie, ktoré slúži na rozvoj motivačno-sťahových, hodnotovo-postojových a iných osobnostných charakteristík, ako sú všímavosť, ochota, postoje, citový, vôľový rozvoj osobnosti. (Krajčová, Daňková, 2001, s. 96) Výchovno-vzdelávací proces je vždy spojený s komunikáciou. Učiteľ nemôže nekomunikovať, je neustále v kontakte so žiakmi. Vyučovací proces z hľadiska teórie komunikácie predstavuje sled komunikačných aktov uskutočnených medzi učiteľom a žiakmi, resp. učebnicou a žiakmi. (Lokšová, 1993, s. 5)

Vo výchovno-vzdelávacom prostredí sa lepšie pozrieme na žiaka a učiteľa, ktorých si teraz zdefinujeme. Učiteľ aj žiak sú ľudské činitele, ktoré sú rozhodujúcimi faktormi výchovy a vzdelávania.

Činnosť učiteľa charakterizuje Obdržálek (2003, s. 163-164) ako činnosť, ktorá by nemala byť orientovaná na odovzdávanie vedomostí žiakom, pretože opodstatnenosť

učiteľského povolania vyplýva predovšetkým z funkcie viesť žiakov k učeniu, rozvíjať v nich záujem o učenie, viesť ich k samostatnej práci, rozvíjať v nich city, motiváciu a aktivitu, socializáciu a komunikáciu, ich hodnotový systém, čo má za následok presun ťažiska učiteľovej činnosti z odovzdávania poznatkov do činnosti poradcu, motivačného činiteľa prebúdzania záujmu žiakov o učivo, organizátora poznávania a spolupoznávania nových vecí, aktivizovania žiaka ako subjektu riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu.

Krajčová a Daňková (2001, s. 93-94) nám ponúkajú takúto definíciu učiteľa. „Učiteľ je profesionálny pracovník v oblasti edukácie, ktorý na profesionálnej úrovni organizuje a riadi vyučovací proces, zodpovedá za výsledky tohto procesu. Učiteľ má vytvárať edukačné prostredie, koordinovať a monitorovať vyučovací proces. Zároveň musí spĺňať súbor etických a profesionálnych požiadaviek, nevyhnutných pre učiteľské povolanie, ktoré majú svoju špecifickú genézu“. Balogová-Slobodníková spolu so Zubkovou (2006, s. 14) k tomu dodáva, že dominantné postavenie učiteľa sa vo výchovno-vzdelávacom procese mení na partnera a radcu, ale učiteľ stále zostáva rozhodujúcim činiteľom vo vyučovacom procese.

Žiaka popri činnosti učiteľa Obržálek (2003, s. 164) definuje tak, že vo vyučovacom procese mu prislúcha učebná aktivita, pretože iba vlastným úsilím si môže osvojiť pevné vedomosti a zručnosti, z čoho vyplýva, že žiak v systéme vyučovania patrí k jeho aktívnym činiteľom. V slovníku všeobecnej didaktiky od Krajčovej a Daňkovej (2001, s. 107) sa môžeme stretnúť s definíciou žiaka, podľa ktorej žiak „plní predovšetkým funkciu objektu, pretože práve k nemu je cieľovo zameraná celá výchovno-vzdelávacia činnosť. Súčasne sa prejavuje ako významná aktívna sila, pretože práve on poznáva, osvojuje si, učí sa. V tomto zmysle sa stáva viac subjektom celého výchovno-vzdelávacieho procesu ako objektom“.

1.1 Prehľad domácich a zahraničných prameňov ku skúmanej problematike

Pri písaní diplomovej práce sme čerpali poznatky z domácej i zahraničnej literatúry. Problematiku, ktorej sme sa venovali, spracovali viacerí autori. Spomenieme len zlomok z nich. Podnetné pre nás boli predovšetkým knihy od De Vita Základy mezilidské komunikácie (2008), v ktorej sme hľadali inšpirácie v procese realizácie komunikácie; Mistríkova Multikultúrna výchova v príprave učiteľov (2000) a od Průchu publikácie Multikulturní výchova (2006) a Interkulturní psychologie (2007), v ktorých sme nachádzali poznatky zamerané priamo na vyučovací proces, na interkulturné kompetencie učiteľa;

inšpiratívne myšlienky z pohľadu interkultúrnej komunikácie vo výučbe cudzích jazykov sme našli v publikácii od Ciprianovej *Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka* (2008) a rovnako tak i v zborníku s názvom *Interkultúrne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov* (2006). Východiskom pre našu prácu bol aj zborník *Kultúra – priestor interdisciplinárneho myslenia 4* (2005).

Zo zahraničných zdrojov nám poslúžili svojím obsahom publikácie od Katana *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators* (1999) a Kramschovej *Language and Culture* (1998), v ktorých sme sa zamerali na kultúru ako pojem. Publikácia od Springa s názvom *American education* (1994) bola pre nás podnetná v rámci cudzojazyčného vyučovania.

Väčšina výskumov, ktorá bola zameraná na komunikáciu či už zo strany rodičov, učiteľov či žiakov, z ktorých jedny z nich boli príslušníkmi iných kultúr bolo v publikáciách uvedených dosť, avšak boli to „len“ zahraničné výskumy (prevažne realizované v USA či v krajinách Ázie, ktoré sú interkultúrnym stretnutiam vystavované takmer všade, keďže sú presýtené multikultúrnou spoločnosťou). My sme sa v rámci prieskumu zamerali na etnické (národné) postoje, ktoré tiež spadajú do interkultúrnej komunikácie, sú jej súčasťou.

Z výskumov, ktoré zisťovali túto zložku interkultúrnej komunikácie, sme poukázali na niekoľko českých výskumov, ktoré vo svojej knihe *Multikulturní výchova (Příručka nejen pro učitele)* uviedol Průcha. Naše výsledky sme porovnávali s výskumom Markvarta, Svobodovej, s výskumom, ktorý realizovali pracovníci katedry kulturoológie Filozofickej fakulty UK, s výskumom Drabinovej, ďalej Saka a Sakovej, Staňkovej a nakoniec aj s výskumom samotného Průchu. Okrem týchto výskumov sme výsledky porovnávali aj s jedným slovenským výskumom v oblasti etnických postojov a to s výskumom, ktorý vykonal Rosinský.

Popri týchto výskumoch Hlavňová (In: Tučná, 2005, s. 236) vo svojom príspevku uvádza výsledky výskumu, ktorý realizovala pracovná skupina odborníkov na výučbu cudzích jazykov pri Európskom centre moderných jazykov v Grazi, ktorá sa rozhodla zistiť prostredníctvom dotazníka, ako boli pre oblasť interkultúrnej komunikácie pripravovaní učitelia v niektorých európskych krajinách (Cyprus, Estónsko, Grécko, Maďarsko, Island, Malta, Holandsko, Poľsko, Rumunsko a Slovinsko).

Téme interkultúrnej komunikácie treba venovať náležitú pozornosť. Aj zverejnené analýzy a výsledky výskumov, môžu prispievať k rozvíjaniu plnohodnotných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi a k ich efektívnej interkultúrnej komunikácii.

2 Interkultúrna komunikácia - základné aspekty komunikácie

V interkultúrnom aspekte sú dôležitými prvkami jazyk a komunikácia. Máme rôzne typy komunikácie, bez prejavov by sa ľudia nedokázali dorozumievať, ony patria medzi základné dorozumievacie prostriedky. Ľudia môžu medzi sebou komunikovať rozličným spôsobom. Na rozdiel od zvierat môžeme používať hovorené slovo (reč), ďalej môžeme ako spôsob komunikácie používať písomný prejav (list, v súčasnosti nám k tomu veľmi slúži počítačová komunikácia, t.j. prostredníctvom internetu vo forme e-mailov alebo tzv. chatu), medzi formy medzilidského dorozumievania patrí aj mlčanie, reč tela (na nej sa podieľajú viaceré časti ľudského tela ako zrak, mimika, gestika, haptika - komunikácia dotykmi), dokonca aj naším oblečením, úpravou zovňajšku komunikujeme, vysielame isté informácie, signály. Jednoducho povedané, nie je možné nekomunikovať.

V tejto súvislosti nadviažeme na Průchu (2007, s. 148-150), ktorý hovorí, že interkultúrny aspekt vstúpil do objasňovania procesov verbálnej a neverbálnej komunikácie len nedávno. Interkultúrne komunikačné bariéry, ktoré môžu viesť i k závažným nedorozumeniam, či dokonca konfliktom vznikajú, keď užívatelia určitého jazyka hľadajú na iné národy, etniká a ich kultúru cez prizmu svojho vlastného jazyka, a hoci môžu zvládnuť cudzí jazyk neporozumejú kultúre národa či etnika s ním spätého. Medzi ciele, ktoré majú pripravovať ľudí k medzikultúrnej komunikácii patrí pochopenie špecifiky vlastnej kultúry, poznanie a pochopenie odlišností iných kultúr a rozvinutie schopnosti komparácie oboch kultúrnych modelov, avšak tretí krok ako dokladajú rôzne výskumné práce je v reálnom živote sotva uskutočniteľný, pretože príslušníci jednotlivých národov a etník sú so svojimi jazykmi a kultúrami natoľko spätí, že sa nemôžu zbaviť emocionálnych postojov k iným skupinám ľudí, nemôžu akoby stáť „nad“ všetkými kultúrami, to je jednoducho u ľudských bytostí nedosiahnuteľné.

Miriám Olejárová et al. (2007, s. 3) tvrdí, že komunikačný prostriedok volíme v závislosti od účelu komunikácie a od partnera, ktorý sa zúčastňuje na procese komunikácie. Vzťahy pozitívne prispievajú k poznávaniu sa navzájom a k uvedomeniu si interkultúrnych rozdielov, čo vedie k odstraňovaniu predsudkov. Lepším poznaním sa

následne znižuje možnosť vzniku prípadného nedorozumenia.

Interkultúrna komunikácia sa v posledných rokoch rozvíja vďaka migrácii po celom svete, ktorá spôsobuje rozmach interkultúrnych kontaktov, ďalej prostredníctvom turistiky, štúdií v zahraničí či práce v iných krajinách a v neposlednom rade na jej rast prispieva aj vedecko-technický pokrok (komunikačné technológie).

Komunikácia predstavuje určitú moc, a preto je dôležité naučiť sa ju využívať efektívne. Je určovaná postojom človeka k sebe samému a k druhým ľuďom na základe toho, že človek sa dostáva do medziludských vzťahov. K spätnej väzbe dochádza vtedy, keď sa vyslaná správa zhoduje s prijatou, čím v procese komunikácie dochádza k porozumeniu. Takto prebieha väčšina interakcií. Pri verbálnej interkultúrnej komunikácii si musíme neustále uvedomovať: Čo chceme povedať? Kedy? Komu? Ako? Kde? Koľko? Kedy mlčať? (Dolinská, 2004, s. 27)

Nemožno nesúhlasiť s tvrdením, že kultúra nás vedie k rovnováhe racionálnosti a emócií, k rovnováhe inštinktu a sociálnej oddanosti i zmyslu pre originálne „ja“ a zmyslu začlenenia sa do spoločnosti. Každý človek je tvorcom i produktom kultúry, disponuje jedinečnými charakteristikami svojej osobnosti a vzájomne sa odlišuje od iného človeka, hoci s ním žije, vyrastá a pracuje v rovnakom prostredí. (Olejárová et al., 2007, s. 5-7)

Každý človek žije v určitej spoločnosti, ktorá ho istým spôsobom riadi. Môžeme povedať, že hoci sa nejaký človek riadi istou rovnakou spoločnosťou tak ako sa ňou riadi aj iný človek, nie je to úplne to isté, pretože každý z nás zastupuje inú ľudskú bytosť a osobnosť, ktorá je neopakovateľná, jedinečná, originálna. Navonok sme síce všetci rovnakí (z biologického hľadiska – máme hlavu, oči, uši, ústa, ruky, nohy), no vo vnútri je každý z nás iný. A preto, keď sa aj človek stotožňuje s kultúrou svojej spoločnosti, prijíma niektoré veci inak ako iný, tiež hľadá inak na niektoré veci (situácie, deje) a rovnako tak ich aj inak odovzdáva.

Đurigová dodáva, že človek sa nachádza v rôznych sociálnych organizáciách vďaka sociálnym vzťahom, ktorým je napr. vzťah učiteľa a žiaka, rodiča a dieťaťa. V týchto vzťahoch sa nemusia prejavovať osobné zábery a ich štruktúra nie je určená želaním jednotlivcov, ale podmienkami fungovania sociálnej organizácie. Obsahom sociálnych vzťahov sú aktivity vnímania a komunikácie. (Đurigová, 2004, s.16) My s tým súhlasíme a dovoľme si tvrdiť, že sociálne vzťahy sú obzvlášť dôležité, od nich by sa mala ďalej odvíjať aj komunikácia, bez ohľadu na to, o aký typ komunikácie ide (interpersonálnu, pedagogickú či interkultúrnu, resp. medzikultúrnu).

Ako uvádzajú autorky Gromová a Muglová (2005, s. 33) medzi psychologické a sociologické aspekty medzikultúrnej, bi-, resp. multilingválnej komunikácie patria interkultúrne rozdiely. Ide najmä o kultúrne podmienené diferencie v spôsobe myslenia, v hodnotových orientáciách, vo vyjadrovaní emócií.

Đurigová (2004, s. 32) poukazuje na to, že „jedným zo súčasných spôsobov využitia medzikultúrnej komunikácie je poznávanie kultúry prostredníctvom dimenzií modelov kultúry, ktoré tvoria panorámu rôznych pohľadov na kultúru, tzn. kultúrnych dimenzií. Dimenzia je spoločný menovateľ určitých charakteristických spôsobov správania sociálnej skupiny ľudí, ktorá v kultúrnej diagnostike predstavuje určitú mieru výskytu prevládajúceho správania“.

2.1 Interkultúrna komunikácia v školskom vzdelávaní

Keďže interkultúrna komunikácia je dôležitou zložkou, prvkom, súčasťou multikultúrnej výchovy, môžeme povedať, že má svoje miesto vo vyučovacom procese.

Podľa Mistríka (2000, s. 35-37) je jednou z tém, ktoré tvoria obsah multikultúrnej výchovy v príprave učiteľov. Ak sa kultúry neuzatvárajú do seba, ale komunikujú, vtedy sa rodia a môžu existovať diferenciácia a výmena, pričom komunikácia týchto kultúr môže nadobúdať rôznorodé podoby, ktorými sú: kultúrny konflikt, v ktorom kultúry súperia o prevzatie/potlačenie obsahov a znakov tej druhej; kultúrny šok pri stretnutí s úplne odlišnou kultúrou, na príjem ktorej určitá kultúra vôbec nie je pripravená; proces akulturácie, čiže prevzatia prvkov jednej kultúry druhou, ktorý môže viesť až ku kultúrnej integrácii v podobe asimilácie jednej kultúry druhou; medzikultúrne porozumenie je bežným spôsobom komunikácie, v ktorom kultúry a ich nositelia pokojne nažívajú vedľa seba, tolerujú a akceptujú sa, pokojne si vymieňajú obsahy svojich vedomí i kultúrne artefakty.

A presne táto posledná podoba komunikácie je nesmierne dôležitá pre oblasť školstva, v ktorej by porozumenie, akceptácia, tolerancia a rešpekt voči iným kultúram, ktoré žijú po boku iných domácich dominantných (väčšinových) kultúr mali byť základom obsahu učiva pre mnohé predmety.

Našu myšlienku doložíme tvrdením od Fabianovej (In: Klein, Fabianová, 2007, s. 379), ktorá poznamenáva, že „cieľom učiteľov a multikultúrnej výchovy by teda malo byť snaženie, naučiť svojich žiakov vnímať svet práve takto – ako jednotu rozličností, nahradiť bipolaritu vzťahu MY a ONI rovnocennými vzťahmi v množine MY ĽUDIA – HOMO

SAPIENS SAPIENS – HOMO HUMANUS.

Otázka multikultúrnej výchovy a súčasne aj multikultúrneho cítenia medzi ľuďmi navzájom sa podľa Daniely Valachovej (In: Tučná, 2005, s. 457-458) stáva v dobe stretávania sa kultúr a globalizácie dôležitou otázkou. Rozvoj schopností a zručností pre medzikultúrne pochopenie u detí, študentov či učiteľov je cieľ, ku ktorému multikultúrna výchova smeruje. Tieto schopnosti a zručnosti potom môžu využiť pri stretnutí s inou kultúrou a zároveň zručnosti by mali v osobnosti rozvinúť schopnosť riešiť konflikty, rozvíjať komunikačné zručnosti.

Dôvody, pre ktoré multikultúrna výchova do školy jednoznačne patrí ako uvádzajú Matulayová s Rosinským (2005, s. 57) sú, že, „pomáha naplňovať ciele formované v Národnom programe výchovy k ľudským právam, žiaci si cenia aktuálnosť výučby riešiacej ich problémy, učiteľom i žiakom pomáha interkultúrne vzdelávanie v orientácii v sebe samých, v druhých, v spoločnosti; klíma triedy sa začína pozitívne meniť“.

Súhlasíme s tvrdením Průcha, že komunikácia medzi subjektmi edukačných procesov, ktorí sú príslušníkmi odlišných etníc hrá vo sfére školského vzdelávania a života v školskom prostredí dôležitú úlohu. Odohráva sa to predovšetkým v tých situáciách, v ktorých učitelia sú príslušníkmi jednej kultúry, s príslušným jazykom a komunikačnými štandardmi a žiaci či študenti sú príslušníkmi inej kultúry, resp. iných kultúr, s odlišnými jazykmi a komunikačnými štandardmi. Tieto situácie v škole nastávajú vtedy, ak sú do školy začlenení buď žiaci z autochtónnych etnických menšín danej krajiny (napr. Rómovia v českých školách), alebo žiaci, ktorí pochádzajú z emigrantských rodín (Průcha, 2007, s. 195), pričom Pasch et al. (1998, s. 132) dopĺňa, že najdôležitejším problémom, ktorý v týchto situáciách vyvstáva je neznalosť oficiálneho jazyka školy žiakmi/študentmi, ktorý nie je ich rodným jazykom, hoci dodáva, že niekedy sú deti dvojjazyčné (bilingvne), teda hovoria oboma jazykmi.

S touto súvislosťou nemožno opomenúť aj názor Burcla (In: Tučná, 2005, s. 421), podľa ktorého by „vzájomná interakcia UČITEĽ - ŠTUDENT mala vychádzať z rovnocenného partnerstva, nie nadradenosti, resp. podradenosti, zo vzájomného rešpektu a aktívnej komunikácie. Tak by sa mohlo predísť možným problémom a nedôvere vo vzťahu učiteľa a žiaka/študenta“.

Kostelníková a Brychová (In: Philologia, 2008, s. 147) pod pojmom interkultúrny prístup vo vzdelávaní chápu metodiku, ktorá sa pokúša spojiť psychologické, antropologické, sociálne, ekonomické, politické a kultúrne faktory, s cieľom dať odpoveď

na relevantné otázky v jednotlivých vyučovacích predmetoch tak, aby mali vzťah k hodnotám účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Interkultúrny prístup nie je a priori predurčený na určitú špecifickú oblasť. Interkultúrny prístup v edukačnom procese čerpá z vyučovacích metód jednotlivých predmetov, ktoré potom spätne fungujú stimulujuco.

Poznamenávame, že De Vito (2008, s. 455) uvádza niekoľko bodov, rád týkajúcich sa interkultúrnej komunikácie, ktoré sú podľa nášho názoru vhodné nielen pre akúkoľvek osobu, ktorá komunikuje s cudzincom, ale aj pre učiteľa a žiaka/šudenta. „Pri interkultúrnej komunikácii majte na pamäti: 1) odlišnosti medzi vami a príslušníkmi iných kultúr, 2) odlišnosti vo vnútri inej kultúrnej skupiny, 3) kultúrne odlišnosti významov verbálnych i neverbálnych signálov a 4) odlišné kultúrne pravidlá a zvyky. Komunikujte otvorene, tolerantne, empaticky, pozitívne, bezprostredne, expresívne a s orientáciou na druhých“.

Škola má pripravovať človeka na život (jeho ďalšiu etapu), a preto jej dva dôležité elementy, výchova a vzdelávanie, nemôžu v škole prebiehať bez toho, aby nerešpektovali moderný svet. Musia predvídať, aké schopnosti, spôsobilosti bude vyžadovať svet budúcnosti, pretože inak by nemali želaný efekt a človek by potom v takom svete nemohol uspieť. Z tohto dôvodu je výchovu a vzdelávanie podľa Valachovej et al. (2002, s. 9) „potrebné zamerať na kľúčové kompetencie človeka. Kompetencie odrážajú dva aspekty: jednak schopnosť človeka použiť, prejsť svoje schopnosti v praxi, jednak aby škola pripravila človeka na to, čo bude v živote najviac potrebovať a rozvinula tie kompetencie, ktoré bude využívať. Takou kompetenciou je napríklad znalosť cudzích jazykov, schopnosť pracovať s informačno-komunikačnými technológiami, ale aj spôsobilosť pracovať v záťaži, vedieť riešiť konflikty, vedieť rokovať, byť asertívnym, ale aj empatickým, a najmä kreatívnym“.

2.2 Interkultúrne kompetencie učiteľa (s dôrazom na postoje) a žiaka

Stať sa a byť multikultúrne uvedomelým učiteľom je komplikovaný proces. Učiteľ, ktorý je multikultúrne uvedomelým a kompetentným by sa mal zaoberať tromi úrovňami multikultúrnosti, a to: nájsť sa v multikultúrnosti a tú zas nájsť v sebe, učiť sa o sebe; byť schopným analyzovať sociálny kontext, v ktorom žije a rovnako všeobecný stav a vzájomnú závislosť sveta; byť ochotný profesionálne, multikultúrne sa vyvíjať. (Mistrík et al., 1999, s. 208)

Pojem kompetencia si zadefinujeme a vysvetlíme na základe De Vita (2008, s. 469), ktorý pod týmto slovom, ktoré označuje aj ako spôsobilosť rozumie zložku

dôveryhodnosti, ktorá zahŕňa schopnosti a znalosti človeka.

Podľa Ďurigovej (2004, s. 18) vymedzujeme štyri typy pojmu kompetencia, a to kompetenciu, kultúrnu kompetenciu, medzikultúrnu kompetenciu a nakoniec medzikultúrnu komunikačnú kompetenciu, ktorú definuje ako „schopnosť štruktúrovanej orientácie v kultúrnych rozdieloch sociálnych inštitúcií. Je odrazom schopnosti človeka vstupovať do medzikultúrnych sociálnych situácií, pochopiť ich v kontexte existujúcich kultúrnych dimenzií, primerane ich zvládať a v kontexte kultúrnych dimenzií vzniknuté situácie úspešne riešiť“. Tento termín podľa Průchu (2006, s. 102) označuje „spôsobilosť jedinca začleňovať vo vlastnom konaní a komunikácii rešpekt k hodnotám a kultúrnym štandardom príslušníkov iných národov, etník, rás“.

Suchánková (In: Zelenická, 2006, s. 151) hovorí o komunikatívnej kompetencii ako o schopnosti komplexnej, pod ktorú spadajú čiastkové kompetencie. Medzi ne aj sociokultúrna kompetencia znamenajúca rešpektovanie špecifických zvyklostí určitej jazykovej komunity a adekvátnosti sociálnych situácií a interkultúrna, ktorá zohľadňuje špecifické zvyklosti komunikácie u jednotlivých národov.

Súhrnne ale podľa Krajčovej a Daňkovej (2001, s. 48) môžeme kompetencie učiteľa chápať ako komplexný súbor určitých dispozícií a zručností učiteľa, pozostávajúcich zo špeciálnych kompetencií.

Podľa Čumovej (In: Zelenická, 2006, s. 55) hovoríme o interkultúrnej kompetencii, ktorá sa spája s fenoménom globalizácie a znamená schopnosť pohybovať sa v iných kultúrach s istotou a bez nemotorností, pričom predpokladá kulturologické poznanie v oblasti jazyka, z hľadiska určitých zvykov, tradícií, noriem a hodnôt, čo predstavuje poznať, rozumieť, tolerovať, akceptovať a vedieť efektívne komunikovať s predstaviteľmi iných kultúr.

Nás v prvom rade zaujímajú interkultúrne kompetencie učiteľa, vzhľadom na tému našej práce, ktorými sa zaoberá a definuje ich Mistrík (2000, s. 26) a medzi ktoré zaraďuje nasledujúce interkultúrne kompetencie učiteľa: a) „vie a je schopný kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a medzikultúrnu komunikáciu, ako aj sprostredkovať túto svoju reflexiu žiakom; b) vie a dokáže podporovať medzikultúrne porozumenie u svojich žiakov; c) je schopný a vie u detí rozvíjať schopnosti pre chápanie a interpretáciu znakov, prejavov a významov iných kultúr v kultúrnych artefaktoch a v komunikácii druhých ľudí; d) je schopný sprostredkovať kontakty rôznych kultúr v triede“.

S týmito Mistríkovými kompetenciami sa stotožňujú aj Sabol a Zubková (2006, s.

22-23), ktorí používajú termín multikultúrny učiteľ a dodávajú, že multikultúrnosť vyžaduje od učiteľa príslušné kompetencie, ktoré sú nevyhnutné na účinné a zmysluplné realizovanie multikultúrnej výchovy. Bezprostredný ľudský kontakt medzi učiteľmi a žiakmi je neodmysliteľnou súčasťou novej stratégie vyučovania.

V súvislosti s interkultúrnymi kompetenciami učiteľa nadviažeme na Mistríka (2000, s. 26-31), ktorý sa nimi zaoberá a člení ich do troch skupín v závislosti od toho, ktoré kompetencie sa v multikultúrnej výchove rozvíjajú:

Obsahové štandardy hovoria o tom, čo by interkultúrne kompetentný učiteľ mal vedieť a čo by si mal uvedomovať. Sú viazané na poznanie a informácie a hovoria o obsahu vedomia učiteľa. Podľa týchto štandardov by mal učiteľ poznať kultúru svojho regiónu a svojho národa; iné kultúry; kultúru Slovenskej republiky; poznať základné kategórie pre opis kultúrnych fenoménov.

Výkonové štandardy hovoria o tom, čo by mal byť takýto učiteľ schopný robiť v práci so žiakmi. Viazu sa na schopnosti a zručnosti a hovoria o vzťahu učiteľa a žiakov. Medzi schopnosti, ktorými by mal učiteľ disponovať patrí schopnosť prezentovať uvedomelú kultúrnu identitu; empatia voči kultúrnej rôznorodosti, voči iným kultúrnym tradíciám; rešpektovanie individuálnych potrieb žiakov; schopnosť ovládať pestré pedagogické metódy vhodné pre rozvoj kultúrnej rôznorodosti. V zručnostiach by mal mať rozvinuté komunikačné zručnosti; mal by kriticky myslieť; byť jazykovo zdatný; ovládať rôzne postupy na riešenie konfliktov; používať rôznorodé hodnotenie žiakov; vytvárať vlastné pedagogické materiály vhodné pre multikultúrnu výchovu.

Osobnostné štandardy hovoria o tom, aké osobnostné vlastnosti by mal mať interkultúrne kompetentný učiteľ. Viazu sa na postoje a kultúrnosť osobnosti a hovoria o osobnostných predpokladoch pre vykonávanie multikultúrnej výchovy. Sú veľmi úzko späté s hodnotovými orientáciami.

Rosinský (2009, s. 10-11) pod pojmom postoje označuje vznikajúce vzťahy, ktoré patria do základného psychologického prispôsobovania sa človeka a charakterizuje ich ako isté človekom zaujímané stanovisko, ktoré, ako dopĺňa Prucha (2006, s. 78), smeruje voči okolnému svetu, iným subjektom i sebe samému, pričom tieto hodnotiace vzťahy (postoje) zahrňujú i tendenciu správať sa či reagovať určitým relatívne stabilným spôsobom.

Postoje sú súčasťou štruktúry osobnosti, pričom v princípe je najznámejšia teória, podľa ktorej existujú tri zložky (komponenty) postoja, ktorými sú kognitívna (poznávací) zložka postoja, ktorú tvorí suma názorov jednotlivca o objekte, presvedčenie a predstavy o

tom, aké objekty sú alebo aké by mali byť. Druhým komponentom je emocionálna (citová) zložka postoja, ktorá sa vzťahuje na emócie súvisiace s predmetom postoja a emócie spojené s presvedčením, a ktorá je asociovaná s príjemným alebo nepríjemným emočným ladením k predmetu postoja, jeho obľúbenosťou alebo neobľúbenosťou. Tretím komponentom je konatívna (behaviorálna) zložka postoja, ktorá vyjadruje pohotovosť správania a konania v zmysle existujúceho postoja. (Rosinský, 2009, s. 21-22)

Zvláštnym druhom postojov sú etnické stereotypy a predsudky. Podľa Průchu (2006, s. 80) ich možno vymedziť takto: „Etnické a národné stereotypy sú predstavy jednotlivca ako o jeho vlastnej etnickej skupine, rasovej skupine či národe (tzv. autostereotypy), tak o iných etnických a rasových skupinách, národoch, národnostných menšinách (tzv. heterostereotypy). Základnou charakteristikou stereotypov je to, že sú zvyčajne zaujaté (pozitívne či negatívne), zjednodušujúce, vzťahované z jednotlivých skúseností na celú skupinu a zotrvačné (prenášajú sa z generácie na generáciu a ťažko sa menia)“.

Predsudky sú komplexom predstáv, ktorú sú založené na predpokladoch bez toho, aby boli dokázané. Pokiaľ je niekto nimi zaťažený, bude náchylný vidieť len tie veci, ktoré súhlasia s jeho predstavami a tak bude len posilňovať svoju zaujatosť a stereotyp, v ktorý verí, pretože keď získajú permanentnú formu, nazývajú sa stereotypy. Najčastejšie je predsudok vymedzovaný ako pevný, zafixovaný postoj s citovým nábojom, ktorý je zaujímavý k určitým predmetom alebo ľuďom. Človek sa v kontakte s určitým predmetom alebo osobou správa, napriek tomu, že nemá osobnú skúsenosť, tak, akoby takúto negatívnu skúsenosť mal. Predsudky svojou formou predstavujú negatívne postoje. Človek si utvára mienku o niekom, koho ešte nepozná, na základe prijatých charakteristík skupiny, ku ktorej podľa neho patrí. (Rosinský, 2009, s. 38-43)

Interkultúrna komunikácia je zložitý proces, pričom postoje sa tiež podieľajú na jej priebehu. Utvárajú sa počas socializácie. Prijaté postoje určujú ochotu alebo neochotu ku kontaktu s osobami z iných kultúr i voľbu spôsobu komunikácie s nimi. K nepresnej interpretácii správania a obsahu komunikácie s nositeľmi odlišných kultúr vedie často zaujímanie negatívnych a etnocentrických postojov, čím sa zároveň znižuje šanca na vzájomné pochopenie. Vyznávanie spoločných hodnôt - kolektívnych predstáv o dobrom a zlom, tiež ovplyvňuje úspešnosť interkultúrnej komunikácie. Prirodzené stotožňovanie sa s hodnotami vlastnej kultúry je práve v konfrontácii s odlišným systémom hodnôt zdrojom konfliktu. (Ciprianová, 2008, s. 40)

Postoje, ktoré by mal vlastniť interkultúrne kompetentný učiteľ, ako ďalej rozoberá Mistrík (2000, s. 32-34) sú: pozitívne hodnotiť rôznorodosť ľudí (chápať nevyhnutnosť a komplexnosť diferencovanosti v kultúrnych tradíciách ľudstva, chápať pozitívny dopad rôznorodosť pre rozvoj ľudskej spoločnosti a kultúry, chápať rôznorodosť ako neodstrániteľnú vlastnosť ľudstva, rešpektovať rôznorodosť ciest k ľudskému šťastiu, uvedomovať si neopakovateľnú hodnotu jedinca); pozitívne hodnotiť jednotu ľudstva a spoluprácu medzi ľuďmi; rozvinutá osobnostná sebareflexia (neustále overovať východiská svojho svetonázoru, reflektovať svoje rôzne sociálne roly a zvlášť komplexne reflektovať rolu učiteľa, vyhľadávať, analyzovať a interpretovať odlišné pohľady na svet, snažiť sa odstraňovať svoje predsudky); byť zástancom kultúrneho relativizmu; odmietnuť akékoľvek centristické tendencie vo svojom svetonázore a u iných ľudí (odmietajú akúkoľvek formu rasizmu a etnickej diskriminácie, akúkoľvek formu vyvyšovania jednej kultúry a znevažovania iných kultúr, akúkoľvek diskrimináciu a znevažovanie na základe veku, akúkoľvek formu regionálnej diskriminácie a diskriminácie na základe krajiny pôvodu človeka); vážiť si a rešpektovať princípy demokracie (rešpektovať práva väčšiny a práva menšiny a rôzne generácie ľudských práv i rovnosť ľudí, rás, národov, štátov, snažiť sa o rovnosť šancí pre všetkých žiakov); vážiť si kultúru a kultúrnosť (rozvinuté medzikultúrne uvedomenie, viesť svojich žiakov k uvedomeniu si hodnoty kultúry pre človeka).

Okrem spomínaného Mistríka sa tejto problematike – interkultúrnym kompetenciám venujú aj Matulayová a Rosinský (2006, s. 56), ktorí sa zameriavajú v tomto prípade na žiakov, a podľa ktorých „pedagógovi, ktorý chce realizovať obsahy, metódy a princípy IKE vo výučbe, pravdepodobne najlepšie poslúži táto definícia: Cieľom interkultúrnej edukácie je pripravovať žiakov na život v kultúrne pluralitnej spoločnosti tak, že ich vybaví interkultúrnymi kompetenciami:

Tieto kompetencie sú: vedomosti o rôznych etnických a kultúrnych skupinách žijúcich v slovenskej a európskej spoločnosti; schopnosti orientovať sa v kultúrno-pluralitnom svete a využívať interkultúrne kontakty a dialóg k obohateniu seba samého, ako aj druhých; postoje tolerancie, rešpektu a otvorenosti k rozdielnym sociokultúrnym skupinám a životným formám, vrátane uvedomenia si osobnej zaangažovanosti“.

Z uvedených kompetencií učiteľa i žiaka vyplýva, že vo všetkých ich oblastiach je evidentný etický aspekt. Bez neho by sa dané kompetencie ani nedali realizovať, azda s výnimkou vedomostí, avšak keby sme sa ich učili len mechanicky, z povinnosti či

donútenia, a chýbal by v nich ľudský tón, ktorý prinášajú hlavne ďalšie dve zložky, boli by sme len ako obyčajné stroje vybavené vedomosťami, ktoré by sme síce vedeli a poznali, no nijako by sme ich nevedeli využiť v praxi, pretože by sme necítili ľudskosť.

Interkultúrna kompetencia je jednou z dôležitých stránok sociálnej kompetencie. Predstavuje schopnosť vstupovať do interkultúrnych či priamo multikultúrnych sociálnych situácií, schopnosť pochopiť ich a primerane zvládať a v ich kontexte úspešne riešiť vecné úlohy. (Nový, Schroll-Machl et al., 1999, s. 34)

3 Interkultúrna komunikácia z pohľadu vyučovania cudzích jazykov

Interkultúrna komunikácia je, jednoducho povedané, taká komunikácia, ktorá sa realizuje pri stretnutí ľudí, ktorí sú členmi rozdielnych kultúr (napríklad, keď Slováčik komunikuje s Maďarom či Rómom). Táto komunikácia sa odohráva aj v rôznych odboroch školstva (translatológia, kulturoológia so zameraním na cestovný ruch, manažment...), ako sme spomínali v prvej i druhej kapitole. Absolventi týchto odborov sa potom počas svojej práce dostávajú do situácií, v ktorých sa stretávajú s rôznymi národmi, etnikami, čiže prichádzajú do kontaktu s inými kultúrami.

Interkultúrna komunikácia sa však nemusí odohrávať len na vysokej škole, hoci tam má viac priestoru pre svoju realizáciu a tým pádom aj otvorenejšiu verziu. V skrytej forme sa však uskutočňuje i na základných a stredných školách. Táto komunikácia nemusí byť primárne zameraná len na stretnutia učiteľov a žiakov so žiakmi inej kultúry, iného etnika, ako sú napríklad v prípade Slovenska žiaci národnostných menšín – Maďari, Rómovia, Ukrajinci, Rusíni, Poliaci alebo Česi. Veď oveľa častejšie sa učiteľ (s výnimkou vysokých škôl) v jednotlivých triedach stretáva so žiakmi – Slováčikmi. Hovoríme aj z vlastnej osobnej skúsenosti, samozrejme, z pozície žiaka základnej a neskôr študenta strednej školy. Dodávame, že sme si vedomí toho, že počet národnostných menšín je v oblasti Západného Slovenska podstatne nižší ako v oblasti Východného Slovenska, ktoré je bohaté na viaceré národnostné menšiny, takže žiaka či študenta iného pôvodu než slovenského tu možno nájsť jedného, maximálne dvoch (väčšinou ide o členov rómskeho etnika) v triede, aj to nie v každej.

Avšak aj napriek tomuto faktu – prevažujúci výskyt tried so žiakmi slovenského (domáceho) etnika - sa interkultúrna komunikácia v takýchto triedach uskutočňuje. Veď je predsa nevyhnutnou súčasťou multikultúrnej výchovy, ktorá sa realizuje v školskom

vyučovaní, a to v podobe tém o charakteristikách iných kultúr, požiadaviek na zaujímanie tolerantných postojov k príslušníkom iných etník, informácií k poznávaniu a rešpektovaniu iných národov, ktoré sú začlenené do niektorých vyučovacích predmetov. Jednoducho povedané, uskutočňuje sa všade tam, kde ide o kultúru iného národa, inej skupiny.

Z tohto dôvodu ju radíme do obsahu tých predmetov, ako sú dejepis, v ktorom sa učí od kultúr najstarších civilizácií sveta cez stredoveké kultúry až po novoveké, súčasné, moderné a vyspelé kultúry; zemepis (geografia), v ktorom učiteľ sprostredkúva a odovzdáva žiakom poznatky a základné informácie o rôznych krajinách, štátoch a národoch, ich tradíciách a zvyklostiach; občianska výchova; ďalej sem patria aj predmety etická výchova, ktorá učí tolerancii, empatii, akceptácii iných; estetická výchova, ktorá svojím zameraním umožňuje študentom spoznávať a hodnotiť krásu umenia pochádzajúcu z rôznych kultúr; podobne aj výtvarná a hudobná výchova, ktoré sú tiež zamerané na umeleckú stránku rozvíjania osobnosti človeka; na umeleckú stránku je z kultúrneho pohľadu zameraná aj literatúra, ktorá žiakov neoboznamuje len s domácou, slovenskou literatúrou, ale aj z inonárodnou, svetovou literatúrou a vďaka čítaniu diel z oboch zložiek literatúry žiaci môžu nielen jednotlivý život v týchto kultúrach poznávať vzhľadom na rozličné dobové obdobia a situácie, prenikať doň, ale ho aj porovnávať.

Cudzí jazyky, ktorým sa v tejto kapitole budeme venovať (so zameraním na anglický jazyk), sa stávajú hlavným predmetom, v ktorom sa prehlbuje interkultúrna komunikácia, pretože cudzojazyčné vyučovanie má vo svojom repertoári zakomponovaný kultúrny obsah, ktorý sa orientuje na sprostredkovávanie kultúry každodenného života, správania sa a komunikácie. Cudzí jazyk je nástrojom interkultúrneho dialógu, kultúra a jazyk sú z pohľadu interkultúrnej komunikácie podstatnými prvkami tohto povinného predmetu na školách. V Európe sú najfrekvencovanejšími jazykmi angličtina, nemčina a francúzština. Status internacionálneho (medzinárodného) jazyka patrí angličtine, pretože v mnohých krajinách je anglický jazyk ako prvý alebo ako druhý jazyk jednak nástrojom dorozumievania a jednak sa čoraz častejšie vzhľadom na rastúcu migráciu používa i v medzinárodnom kontexte.

V súčasnej dobe, v dobe globalizácie a migrácie, slovami Zelenickej (In: Zelenická, 2006, s. 3) „multikultúrne a multilingválne európske prostredie kladie stále vyššie nároky nielen na jazykovú, ale aj interkultúrnu kompetenciu študentov. Jazyková príprava sa postupne začína orientovať aj na medzikultúrnu komunikáciu, ako dôležitý faktor v rámci vyučovania cudzích jazykov, pretože Európa predstavuje región, kde sa stretáva mnoho

kultúr a etník, a práve táto skutočnosť si vyžaduje prehodnotenie prístupu k cudzojazyčnému štúdiu a vyučovaniu“.

3.1 Interkultúrne smerovanie cudzojazyčného vyučovania

Nový – Schroll-Machl et al. (1999, s. 7) tvrdia, že „problém interkultúrnej komunikácie nespočíva len v dokonalej znalosti cudzieho jazyka a schopnosti orientovať sa v jeho odbornej terminológii. Úspech závisí i na dobrej vzájomnej znalosti kultúry a najmä kultúrnych odlišností partnerov, pretože tie môžu síce úplne nenápadne, avšak o to významnejšie ovplyvniť celý proces komunikácie a následnej spolupráce. Podmienkou uvedomenia si kultúrnych rozdielov je však i dokonalá znalosť seba samého, teda kultúry vlastnej, čo nie je ani samozrejmé, ani jednoduché“.

Jazyk a kultúra spoločnosti sú dva od seba neoddeliteľné elementy, navzájom podmieňujúce, ktorých vyučovanie v pedagogickej praxi často netvorí integrovaný proces. V modernom vyučovaní cudzích jazykov musí ísť o napĺňanie komunikatívnych, formatívnych a kognitívnych cieľov. Tieto ciele determinujú kritériá výberu obsahu i organizácie vyučovacieho procesu so zámerom celkového rozvoja žiakovej osobnosti. (Ciprianová, 2008, s. 9-10) Hlavňová (In: Tučná, 2005, s. 234) dodáva, že „jazyk je stelesnením kultúry a jej šíriteľom. Každý jazyk sa stáva zmysluplným v kontexte a kultúra patrí medzi najdôležitejšie aspekty kontextu, v ktorom sa jazyk používa“ a zdôrazňuje, že pri štúdiu cudzieho jazyka je dôležité, aby sa jazyk i kultúra cieľového i materinského jazyka prezentovali a porovnávali citlivo. Je to dané tým, že vo výučbe cudzieho jazyka sa dostávajú do kontaktu dve kultúry. Hneď na začiatku si musí študent uvedomiť, že niet nadradených kultúr - každá kultúra sa vytvára tak, aby čo najlepšie vyjadrovala túžby a spĺňala potreby národa. Nesprávne pochopenie kultúrnych zvyklostí inej krajiny môže viesť k vážnym nedorozumeniam a konfliktom.

V kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie sa jazyk podľa Okálovej (In: Zelenická, 2006, s. 112) vníma „ako zrkadlo kultúry, pretože jazyk mimo kultúry neexistuje. Výučba cudzieho jazyka prechádza tak do hlbšej podstaty cudzojazyčnej edukácie, kde obsahovou jednotkou osvojenia si cudzej kultúry je kulturologická informácia, fakt kultúry, ktorými sa vyjadruje charakteristika mentality národa a jej odraz v jazykovej komunikácii“.

Zelenická (In: Tučná, 2007, s. 277-278) upozorňuje na fakt, že jazyk ako prostriedok komunikácie zohráva dôležitú úlohu pri úsilí po vzájomnom porozumení

medzi národmi, pričom v oblasti výučby cudzích jazykov vzrastá potreba ich efektívneho osvojovania a efektívneho organizovania vyučovacieho procesu, ktorý by mal vychádzať z potrieb súčasnosti. Podľa Baňasovej (In: Zelenická, 2006, s. 23-24) by malo byť mottom súčasného vzdelávania a učenia cudzích jazykov heslo: „Učiť sa jazyky a vyučovať jazyky tak, aby sme si navzájom nielen rozumeli, ale sa aj porozumeli“, pretože ovládanie všetkých pravidiel gramatiky a rozsiahlej slovnej zásoby nestačí ani na to, aby zaručovalo porozumenie pri komunikovaní v materinskom jazyku, nieto ešte pri komunikácii v cudzom jazyku.

Vyučovací proces sa stáva miestom konfrontácie globálnych výziev. Pri učení sa cudzieho jazyka ide o osvojenie si jazykového systému iného jazyka, nacvičenie jazykových zručností, ale aj o vypestovanie schopnosti uvažovať o svojom a cudzom, využívať poznanie rozdielneho pri kontaktných situáciách a narábať s ním v konfliktných situáciách, viesť dialóg o zmysle tradícií, pochopiť nutnosť prekonávania neporozumenia, pochopiť význam zmysluplnosti spolužitia a vzájomnosti. K tomuto je výučba cudzích jazykov predisponovaná. (Okálová, In: Zelenická, 2006, s. 111)

V kontexte cudzojazyčnej triedy vyučovanie jazyka nadobúda formu interkultúrnej komunikácie, dialógu kultúr, tým spôsobom, že žiaci v úsilí o porozumenie cudzojazyčným textom sa stávajú mediátormi medzi dvoma kultúrami, pričom si zachovávajú svoju kultúrnu identitu. (Ciprianová, 2008, s. 37) Medzi komponenty, ktoré podporujú rozvoj úspešnej interkultúrnej komunikácie patria: uvedomenie, vedomosti, zručnosti, postoje a jazykové schopnosti, pričom interkultúrne kompetentného hovorca cudzieho jazyka opisujú slová: úcta, empatia, flexibilita, trpezlivosť, záujem, zvedavosť, otvorenosť, motivácia, zmysel pre humor, tolerancia pre inakosť a ochota odbúrať názory a úsudky o druhom. (Kostelníková, Brychová, 2008, s. 148)

Konflikty v interkultúrnej komunikácii vznikajú predovšetkým na základe nepochopenia, neporozumenia kultúrnych rozdielov medzi národmi či spoločenskými skupinami. Kecskéssová (In: Zelenická, 2006, s. 89) vidí v znalosti cudzích jazykov jednu z hlavných ciest, vedúcu k zániku tejto príčiny konfliktov, pretože pri učení sa cudzieho jazyka si študent rozširuje horizont osobných a spoločenských hodnôt, obohacuje svoj obzor o nové poznania.

Ciprianová (2008, s. 40) sa domnieva, „že najrelevantnejšia definícia interkultúrnej komunikácie pre cudzojazyčné vyučovanie je tá, ktorá vystihuje tento proces nielen ako stretnutie rozdielnych národných kultúr, ale aj ako interakciu jednotlivcov s rozdielnym

stupňom identifikácie s majoritnou kultúrou a subkultúrami spoločnosti, v ktorej žijú.“

Vysoký záujem o teórie a výskumy interkultúrnej alebo multikultúrnej edukácie prejavuje v posledných rokoch sociokultúrna orientácia modernej pedagogiky. Je to smer pedagogického myslenia, ktorý sa usiluje o to, aby sa prostredníctvom určitého typu edukácie ľudia učili chápať a rešpektovať i iné kultúry než svoju vlastnú. Predovšetkým multietnická štruktúra populácie niektorých krajín (napr. USA, Kanada) je hlavným zdrojom, z ktorého sa v pedagogike zrodila táto otázka. (Prucha, 2002, s. 44)

Študentov by mala viesť otázka interkultúrnej a multikultúrnej výchovy, ktorá je súčasťou výučby cudzích jazykov k poznaniu, že jazyk ako dorozumievací prostriedok nám umožní postupne spoznávať kultúru iného národa a vzájomným poznávaním sa môže dospieť aj k vzájomnej tolerancii, ktorá je nevyhnutným predpokladom koexistencie rôznych kultúrnych spoločenstiev v európskom prostredí. (Zelenická, In: Zelenická, 2006, s. 3) Baňasová (In: Zelenická, 2006, s. 24-25) používa pojem interkultúrne učenie, pod ktorým rozumie „na dej orientovanú výmenu názorov s inými kultúrami vo vyučovaní. Orientácia na dej znamená podľa aktuálnych komunikatívnych prístupov v cudzojazyčnej didaktike aktívnu účasť žiaka a orientáciu na proces. Tento proces sa týka hlavne vytvárania tolerancie voči cudzím kultúram a formovania schopností, ktoré žiakovi umožňujú interkultúrny dialóg. Pod ním sa rozumie vážna snaha zúčastnených partnerov prípadné problémy pri interkultúrnem dorozumívaní spracovať tak, aby sa dosiahlo vzájomné porozumenie. Takto chápané interkultúrne učenie je úzko spojené s cieľmi výchovy k mieru“.

Ciprianová si všíma domácu koncepciu jazykového vzdelávania, ktorá je určená pedagogickými dokumentmi. Poukazuje na skutočnosť, že v aktuálne platných učebných osnovách pre základné školy a gymnáziá, s výnimkou učebných osnov pre 1.-4. ročník základnej školy, ktoré priamo poukazujú na interkultúrny prínos vyučovania anglického jazyka, sa nachádzajú formulácie bez nedostatočnej definície, alebo úplnej absencie pojmov, ako sú „interkultúrne učenie sa“ a „interkultúrna komunikatívna kompetencia“ v cieľoch a obsahu výučby. Ako model komunikatívnej kompetencie stanovujú rodeného hovoriaceho, ktorý však nezodpovedá súčasnému používaniu angličtiny ako internacionálneho jazyka a variabilite kontextových situácií. Z toho vyplýva, že učebné osnovy neformulujú základné predpoklady pre pochopenie „Iných“ v zmysle prehlbovania tolerancie a vzájomného porozumenia medzi ľuďmi. Do učebných osnov pre anglický jazyk navrhuje zaradiť aj tieto ciele: podporovať multiperspektívny pohľad na svet,

oslabovanie etnocentrizmu a stereotypov; podporovať vzájomnú spoluprácu medzi ľuďmi a toleranciu k iným kultúram; rozvíjať kultúrne povedomie o podobnostiach a rozdieloch v konvenciách verbálneho a neverbálneho správania medzi východiskovou kultúrou a kultúrou cieľového jazyka; rozvíjať schopnosti kriticky diferencovať úsudky o východiskovej a cieľovej kultúre (rozlišovať medzi názorom a faktom, medzi generalizáciou a stereotypom). (Ciprianová, 2008, s. 55- 59)

V kontexte výučby cudzích jazykov Kostelníková a Brychová (In: *Philologia*, 2008, s. 149) poznamenávajú, že je potrebné bojovať proti predsudkom a stereotypom opätovným zdôraznením a posilnením empatie a tolerancie. Ako uvádza Ciprianová (2008, s. 87) v kontexte vyučovania cudzích jazykov u študentov ide o budovanie tolerancie voči kultúrnej rozmanitosti, a to na základe pochopenia kultúry ako univerzálneho fenoménu. Lepšie pochopenie vlastnej a cudzej kultúry dosiahnuté prostredníctvom samostatnej činnosti študentov môže prispieť k utváraniu postojov otvorenosti a empatie. Kognitívna analýza inej kultúry spolu s odhaľovaním pohľadu „Iných“ na vlastnú kultúru prispieva k dosiahnutiu relativizujúceho obrazu „Seba“, ktorý je podstatou interkultúrneho priestoru vo vedomí študentov a vytvára predpoklad pre porozumenie v interkultúrnej komunikácii.

Označenie cudzí jazyk považuje Okálová (In: *Zelenická*, 2006, s. 114) za zaujímavé, keďže „vo finálnej fáze jeho osvojenia je to pre nás už len iný jazyk. Veď sa učíme cudzí jazyk, aby sme si neboli cudzí. V angličtine máme podľa mňa priliehavší názov *foreign language*, čo znamená jazyk krajiny, ktorá je za našou hranicou, čiže jazyk zahraničnej krajiny“.

Viacjazyčné vzdelávanie má štyri základné ciele, ktorými sú: budovanie tolerancie medzi ostatnými kultúrami, eliminovanie rasizmu, učenie zmyslu/obsahu odlišných kultúr a naučiť študentov prehľad sveta z jeho rôznych kultúrnych odkazov. Obhajcovia viacjazyčného vzdelávania veria, že to výrazne zníži rasové a etnické napätie v Spojených štátoch. Multikultúrne vzdelávanie je zreteľne odlišné od bikultúrneho vzdelávania, ktoré je primárne zamerané na prípravu študenta existovať v dvoch rozdielnych kultúrach než čeleniu kultúram z celého sveta a rovnako je odlišné od etnocentrického vzdelávania, ktoré učí študentov nazerať na svoju kultúru a na ostatné kultúry z jej pohľadu. Oponenti týchto vzdelávaní sa obávajú, že tieto formy vzdelávania budú viesť ku kultúrnej rivalite než k väčšej tolerancii. Riešením je to, aby všetci študenti boli spojení okolo presnej podrobnej kultúrnej štruktúry. Zápas v záležitosti jazyka a kultúry bude pokračovať do budúcnosti ako hlavný zápas skupín o rovnaké príležitosti. (Spring, 1994, 164-166)

3.2 Vzdelávanie a príprava učiteľov

Ako uvádzajú Kostelníková a Brychová (In: *Philologia*, 2008, s. 149) do kurikula prípravy budúcich učiteľov a ďalšieho vzdelávania učiteľov nielen cudzích jazykov je potrebné integrovať interkultúrny komunikatívny výcvik kladúci dôraz na lingvistickú, sociolingvistickú a interkultúrnu komunikatívnu kompetenciu a diskurz, s cieľom dosiahnuť celkový mnohostranný efekt. Vyplýva to z doterajších zahraničných aj domácich výskumov, ktoré väčšinou ukazujú, že vo výučbe cudzích jazykov na základných a stredných školách sú v úzadí kultúrne vedomosti a interkultúrna komunikatívna kompetencia.

Učiteľ je ten, ktorý má dôležitú úlohu pri začleňovaní kultúrneho elementu do výučby cudzích jazykov. Je sprostredkovateľom kultúry cieľového jazyka. Učiteľ svojím postojom k prezentovanému kultúrnemu prvku ovplyvňuje svojich študentov a preto by sa tejto problematike malo venovať viac pozornosti, najmä pri príprave budúcich učiteľov cudzích jazykov. I na Slovensku mnohí učitelia zdôraznili potrebu systematického rozvíjania sociokultúrnej kompetencie budúcich učiteľov cudzích jazykov. (Hlavňová, In: Tučná, 2005, s. 235-236)

Pre potreby interkultúrnej komunikácie by vzdelávanie budúcich učiteľov anglického jazyka malo viesť podľa Ciprianovej (2008, s. 83-85) k napĺňaniu týchto cieľov: k pochopeniu sociopsychologickej podstaty procesu učenia sa kultúry a interkultúrnej komunikácie, k pochopeniu kultúrno-spoločenskej determinácie správania sa a používania jazyka vo vlastnej kultúre a v kultúre cieľového jazyka, k rozvoju zručností získavať a spracovávať informácie o kultúre a jazyku a v neposlednom rade k zvládnutiu metód vyučovania kultúry a zároveň povinnou súčasťou vzdelávania budúcich učiteľov by mali byť i disciplíny, ktoré by priniesli akademickejší a systematickejší prístup k štúdiu kultúry a komunikácie.

V procese prípravy budúcich učiteľov cudzích jazykov Kostelníková a Brychová (In: *Philologia*, 2008, s. 149) konštatujú, že bez dostatočnej kompetencie medzikultúrnej (interkultúrnej) komunikácie sa učiacemu sa cudzie jazyky len gramatická a lexikálna kompetencia nepomôžu úspešne socializovať v cudzom jazyku v krajine cieľového jazyka.

S otázkami interkultúrnej kompetencie sa poslucháči učiteľských fakúlt oboznamujú sporadicky v závislosti od osobnosti učiteľa. Z tohto dôvodu Kostelníková s Brychovou (In: *Philologia*, 2008, s. 151) zastávajú názor, že „zahrnutie interkultúrneho

komunikatívneho prístupu do učebných plánov a študijných programov by mal byť nateraz ako aj v blízkej budúcnosti veľmi dôležitým krokom v príprave a vzdelávaní budúcich učiteľov (nielen cudzích jazykov)“.

Procházková vo svojom príspevku hovorí o vzniku projektu s názvom Zlepšenie profesných kompetencií učiteľa prostredníctvom kurzov cudzieho jazyka, ktorý vznikol pre študentov nefilológov, budúcich učiteľov všeobecne vzdelávacích predmetov. Nový projekt spája dva smery, a to profesnú jazykovú prípravu pedagógov, ktorých odborom nie je cudzí jazyk a využitie možností e-learningu ako prostriedku podpory autonómneho učenia. Cieľom projektu je zlepšiť profesné kompetencie učiteľov „nefilológov“ v oblasti použitia cudzieho jazyka a cieľovou skupinou sú pedagogickí pracovníci základných a stredných škôl, ktorí vyhľadávajú možnosti celoživotného (jazykového) vzdelávania v angličtine, nemčine, francúzštine. Čiastkové ciele sú vyjadrené v počte schopností. Syllaby sú vytvárané tak, aby kurzy pedagógom umožnili rozšíriť svoje interkultúrne povedomie. (Procházková, In: Zelenická, 2006, s. 141-146)

„Výchova študentov k vzájomnému porozumeniu má veľký význam pre medzinárodnú komunikáciu, ako i pre harmonické spolužitie vo vlastnej multikultúrnej spoločnosti. Nevyhnutné je preto nestratiť zo zreteľa vzájomnú podporu kognitívnych a afektívnych cieľov cudzojazyčnej výučby. Budúcich učiteľov cudzieho jazyka je potrebné pripraviť tak, aby vo svojej pedagogickej praxi aktívne pristupovali k ich napĺňaniu“.

(Ciprianová, 2008, s. 88)

Patráš (In: Filologická revue, 2004, s. 57-61) vo svojej recenzii, ktorá sa týka pokonferenčného zborníka na tému interkultúrnej komunikácie, ponúka jeho základné zameranie a podáva stručný prehľad jednotlivých príspevkov. Sprievodný blok s lingvistickými postrehmi a úvahami tvoria otázky prípravy vysokoškolských študentov na spoznávanie multikultúrneho prostredia a problematika vzájomnej tolerancie v medziľudských vzťahoch. V sekcii anglického jazyka je pozornosť venovaná napríklad problému odlišného kultúrneho zázemia pri komunikovaní medzi príslušníkmi rozličných národov. Ako celok zborník predstavuje zaujímavý príspevok k spoznávaniu interkultúrnych osobitostí. Patráš v závere vyslovuje presvedčenie, že umožní zefektívňovať prácu najmä vysokoškolských učiteľov cudzích jazykov.

4 Empirická časť

4.1 Stanovenie prieskumného problému, cieľov a prieskumných otázok

Na základe teoretických poznatkov sme si stanovili predmet, hlavný cieľ a čiastkové (parciálne) ciele našej empirickej časti práce. Predmetom našej práce bolo získať informácie o tom, aké predmety súvisiace s kultúrou sa vo vyučovacom procese uskutočňujú, aké postoje zaujímajú vysokoškolsky sa vzdelávajúci ľudia k „iným“ ľuďom. Preto sa v empirickej časti našej práce venujeme prieskumu postojov tých, ktorí môžu v budúcnosti ovplyvňovať úspešnú edukáciu žiakov či študentov, čiže budúcich učiteľov II. stupňa ZŠ či stredoškolských učiteľov – študentov študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov a študijného programu anglický jazyk a literatúra. Za hlavný cieľ nášho prieskumu sme si stanovili zistiť postoje študentov VŠ – budúcich učiteľov anglického jazyka a literatúry k národom, etnikám a tým aj k medzikultúrnej komunikácii na vybraných vysokých školách.

Okrem hlavného cieľa sme si zvolili aj niekoľko čiastkových cieľov:

C1: Zistiť či vôbec a do akej miery venujeme pozornosť medzikultúrnemu vzdelávaniu v rámci cudzojazyčnej výučby na zvolených univerzitách.

C2: Zistiť postoje študentov študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov so zameraním sa na študijný program anglický jazyk a literatúra k národom, etnikám (etnickým skupinám), resp. k iným kultúram.

C3: Zistiť osobné názory študentov na problematiku kultúrneho obsahu v rámci výučby anglického jazyka a literatúry.

Pri sledovaní stanovených cieľov sme si položili celý rad prieskumných otázok, týkajúcich sa danej problematiky. Ich ďalším korigovaním, spresňovaním a redukovaním sme dospeli k formácii nasledovných problémov prieskumu:

1. Aké predmety súvisiace s kultúrou, resp. interkulturalitou v študijnom odbore učiteľstvo anglického jazyka a literatúry ponúkajú vybrané vysoké školy a fakulty?
2. Aké postoje zaujímajú (prechovávajú) študenti k zvoleným etnikám (národom)?
3. Je príslušnosť k maďarskej národnosti príčinou konfliktov, nezhôd medzi študentmi, resp. sú ľudia maďarskej národnosti zo strany majority (väčšiny) vnímaní ako neželaní, nežiaduci?
4. Čo ovplyvňuje etnické (národné) postoje študentov?
5. Ako študenti posudzujú kultúrny obsah vo výučbe anglického jazyka a literatúry?

Zo stanovených cieľov a prieskumných otázok nám vyplynula nasledovná úloha prieskumu:

- analyzovať postoje študentov študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov v študijnom programe anglický jazyk a literatúra k predmetu (k predmetom) zameranom na vzťah jazyka a kultúry, analyzovať postoje študentov k etnikám (alebo národom), čiže k rôznym kultúram a analyzovať ich názory na kultúrny obsah a jeho realizáciu vo výučbe anglického jazyka a literatúry.

4.2 Metóda a metodika prieskumu

Prieskum sme zrealizovali so študentmi vysokých škôl v mesiaci apríl 2010.

Prieskum bol realizovaný v troch etapách:

1. prípravná etapa
2. realizácia prieskumu
3. spracovanie výsledkov prieskumu

V prvej prípravnej etape prieskumu sme použili metódu priameho štúdia literárnych zdrojov, na základe ktorej sme získavali poznatky o danej problematike, predovšetkým vo výučbe cudzích jazykov ako aj o postojoch, ktoré tvoria zložku interkultúrnej kompetencie, ktorou by mal disponovať každý učiteľ. V tejto etape sme sa tiež venovali príprave k zhotoveniu dotazníka a k voľbe otázok, ktoré ho mali tvoriť.

V druhej realizačnej etape sme pre potreby nášho prieskumu použili metódu, ktorou sme sa snažili naplniť stanovené ciele. Keďže naším hlavným cieľom bolo zistiť postoje študentov, rozhodli sme sa do otázok zaradiť aj metódu, ktorá sa pre oblasť postojov používa, a to Bogardusovu škálu sociálneho dištancu (alebo sociálnej vzdialenosti), ktorú sme zaradili ako otázku č. 10 k ďalším otázkam, ktoré sú súčasťou dotazníka. V tejto etape sme vybrali respondentov, ktorých sme požiadali o vyplnenie dotazníkov. Dotazníky sme adresovali študentom z týchto vysokých škôl: UKF v Nitre a Univerzita Komenského v Bratislave.

Dôležitým posledným krokom bolo vyhodnotenie dotazníka, teda spracovanie výsledkov prieskumu. Výsledky z dotazníka boli spracované matematickou metódou v podobe percentuálneho vyjadrenia.

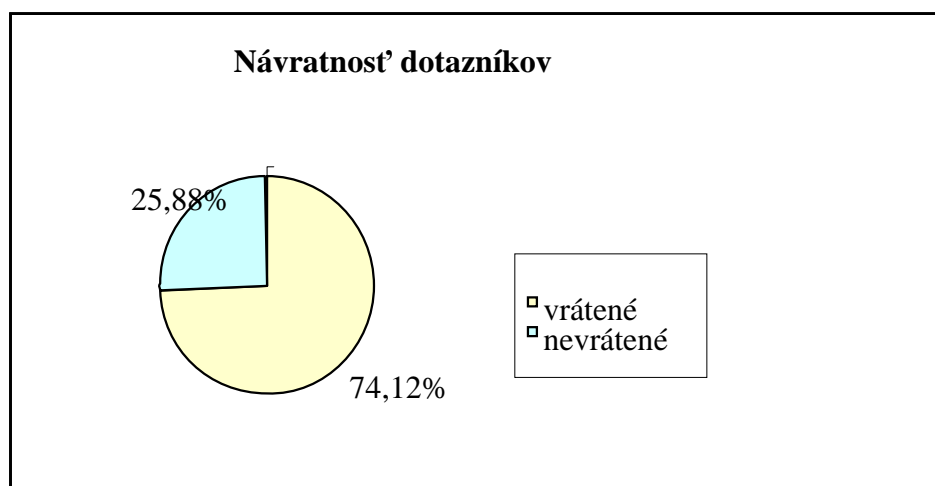
Po stanovení cieľov a formulácii prieskumných otázok sme si zvolili výskumný nástroj. Vychádzajúc z hlavného cieľa prieskumu a výberu respondentov sme sa pre spôsob zberu údajov rozhodli použiť dotazníkovú metódu zameranú na zistenie predmetov

s kultúrnym obsahom vo vyučovaní angličtiny, postojov k iným kultúram a názorov na kultúru zahrnutú do vyučovacieho procesu angličtiny. Súčasťou dotazníka bola aj spomínaná Bogardusova škála sociálneho dištancu, ktorú sme od pôvodnej Bogardusovej škály jemne zmenili. V položke č. 2 sme použili výraz *za priateľa* a v položke č. 3 sme sa rozhodli použiť všeobecný výraz *za suseda* (bez konkrétnejšieho špecifikovania miesta), pričom sme ju obohatili ešte o jednu položku, ktorú predstavovali slová *za svojho žiaka/šudenta* a zaradili sme ju medzi pôvodné položky za kolegu v práci a za občana mesta, teda jej prináleží č. 5.

Popri úvodnému oslovení študentov a študentiek, stručnému vysvetlení na čo je dotazník zameraný a k čomu je určený, inštrukciám pre jeho správne vyplnenie a poďakovaniu sa za čas, ochotu a spoluprácu, bol dotazník rozdelený do štyroch oblastí. Prvú oblasť tvorili základné identifikačné údaje o respondentovi (pohlavie, vek, škola, fakulta, národnosť). Druhá oblasť obsahovala jednotlivé otázky, ktoré boli zamerané na predmet spájajúci kultúru a jazyk. Tretia oblasť predstavovala otázky zisťujúce postoje k iným kultúram. Posledná štvrtá oblasť dotazníka svojím obsahom otázok vyjadrovala názory respondentov na to, či má kultúra (kultúrny obsah) svoje miesto vo výučbe angličtiny – cudzieho jazyka.

Z celkového počtu osemdesiatpäť dotazníkov pre študentov sme dvadsať dotazníkov osobne distribuovali (študenti UKF v Nitre) a šesťdesiatpäť dotazníkov sme odoslali elektronickou poštou (študentom UKF, študentom UK). Z osemdesiatpäť odoslaných (sčasti rozdanych) dotazníkov sa nám vrátilo šesťdesiattri. Návratnosť dotazníkov sme zaznamenali graficky, pre ľahšiu orientáciu a prehľadnosť.

Graf 1 *Návratnosť dotazníkov v percentách*



Z grafu vyplýva, že z dotazníkov, ktoré sme odoslali i rozдали sa nám vrátilo 63, čo činí 74,12% a nevrátilo 22, čo predstavuje 25,88% .

Na základe výskumného problému sme do dotazníka, ktorý obsahoval dvadsaťštyri otázok sformulovali šesť otvorených otázok, ku ktorým ešte patria s možnosťou voľnej odpovede štyri podotázky troch otázok (konkrétne ide o otázky č. 5, 6, 9 a 14). Uzatvorené otázky reprezentovalo jedenásť otázok a rovnako ako u otvorených aj štyri podotázky predchádzajúcich otázok a tri otázky boli polouzatvorené (alebo polootvorené). Samotný dotazník uvádzame v prílohe (pozri prílohu A).

V prieskumných otázkach sme pracovali s nasledujúcimi premennými:

- predmet
- škola
- fakulta
- národnosť
- etnické postoje: postoje k Angličanom, Španielom, Američanom, Nemcom, Rómom, Maďarom
- kultúra (resp. kultúrny obsah, zložka)

4.3 Výber a charakteristika prieskumného súboru a jeho prostredia

Podľa charakteru skúmanej problematiky sme pre realizáciu prieskumu zvolili jednotný súbor respondentov, t.j. študentov učiteľstva anglického jazyka a literatúry, pričom náš výskumný súbor bol tvorený z rozdielnych škôl i fakúlt a krajov západného Slovenska. Do prieskumu sme zahrnuli vysoké školy UKF v Nitre a UK v Bratislave, čiže nitriansky a bratislavský kraj.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre poskytuje vzdelávaciu, vedeckú a umeleckú činnosť a nesie meno významnej osobnosti v histórii Nitry i Slovenska – Konštantína Filozofa. Zabezpečuje rozsiahlu ponuku študijných programov (bakalárskeho, magisterského a doktorandského štúdia). Okrem prípravy pedagógov pre základné a stredné školy pripravuje budúcich historikov, muzeológov, informatikov, žurnalistov, psychológov, sociálnych pracovníkov a ďalších odborníkov. Má fakulty: filozofickú, pedagogickú, fakultu stredoeurópskych štúdií, fakultu prírodných vied a fakultu sociálnych vied a zdravotníctva.

Univerzita Komenského v Bratislave vznikla v roku 1919, preto sa môže pýšiť prívlastkami, ktoré ju označujú za najväčšiu a najstaršiu. Jej vznikom po prvý raz

v dejinách Slovenska mohli slovenskí študenti získať najvyššie vzdelanie v rodnom jazyku. Súčasťou UK sú tieto fakulty: lekárska fakulta, právnická, filozofická, prírodovedecká, pedagogická, farmaceutická, fakulta telesnej výchovy a športu, Jesseniova lekárska fakulta, fakulta matematiky, fyziky a informatiky, rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta, evanjelická bohoslovecká fakulta, fakulta managementu, fakulta sociálnych a ekonomických vied. Univerzita rovnako poskytuje tri stupne štúdia.

Prieskum bol zameraný na študentov bakalárskeho a magisterského štúdia, čiže dotazované osoby boli vybrané zámerné. Spolu sa prieskumu zúčastnilo 63 respondentov, z toho 11 študentov a 52 študentiek, z toho 33 vo vekovej kategórii 20–23 rokov, čo predstavuje študentov bakalárskeho štúdia a 30 respondentov tvorilo vekovú kategóriu 23–25 rokov, teda druhý (magisterský) vysokoškolský stupeň vzdelania.

Charakteristika prieskumnej skupiny

Prieskumnú vzorku tvorili študenti 1. a 2. stupňa vysokoškolského vzdelania dvoch vysokých škôl (UKF a UK) a dvoch fakúlt: filozofickej a pedagogickej. Pre školy UKF a UK sme zaradili obe fakulty, ktoré sa stali zdrojom respondentov.

Tabuľka 1 *Rozloženie respondentov – študentov podľa pohlavia*

| pohlavie | muž | žena |
|----------|--------|--------|
| N | 11 | 52 |
| % | 17,46% | 82,53% |

Z tabuľky možno vidieť, že vo vymedzení respondentov podľa pohlavia má jednoznačne dominujúce postavenie ženské pohlavie, čím sa opätovne potvrdila feminizácia učiteľského povolania.

Tabuľka 2 *Vekové rozloženie respondentov - študentov*

| Vek | 20 – 23 | 23 – 25 |
|-----|---------|---------|
| N | 33 | 30 |
| % | 52,38% | 47,62% |

Tabuľka nám poskytla dobrý prehľad o vekovom rozložení študentov. Vekovú hranicu dvadsaťtri rokov sme sa rozhodli zaradiť do oboch vekových kategórií z toho dôvodu, že dve respondentky v tomto veku uviedli, že sú študentkami tretieho ročníka a teda bakalárskeho stupňa štúdia. Na tomto základe takto vytvorená tabuľka korešponduje aj s tabuľkou so stupňom štúdia a ročníka.

Tabuľka 3 Rozloženie respondentov podľa príslušnosti ku škole

| Škola | UKF | UK |
|-------|--------|--------|
| N | 41 | 22 |
| % | 65,08% | 34,92% |

Tabuľka nás informuje o tom, že k vysokej škole UKF patrí 41 respondentov, čo predstavuje 65,08% a k vysokej škole UK 22 respondentov, čo v percentuálnom vyjadrení činí 34,92%. Môžeme povedať, že prevažujú študenti z nitrianskej univerzity.

Tabuľka 4 Rozloženie respondentov podľa príslušnosti k fakulte

| Škola | UKF | | UK | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| | FF | PF | FF | PF |
| N | 29 | 12 | 7 | 15 |
| % | 46,03 | 19,05 | 11,11 | 23,81 |
| spolu | 63 | | 100 % | |

Táto tabuľka ponúka informácie o príslušnosti študentov k fakulte. Z údajov vyplýva, že v porovnaní filozofických fakúlt presahujú študenti UKF, zatiaľ čo rozdiel medzi študentmi pedagogických fakúlt je malý (v podstate minimálne prevažujú študenti UK).

Tabuľka 5 Rozloženie respondentov podľa stupňa štúdia a ročníka

| Stupeň štúdia | I. bakalársky | | | II. magisterský | |
|---------------|---------------|-------|-------|-----------------|-------|
| | 1. | 2. | 3. | 1. | 2. |
| N | 1 | 22 | 10 | 3 | 27 |
| % | 1,59 | 34,92 | 15,87 | 4,76 | 42,86 |

Táto tabuľka prináša informácie, ktoré v rámci stupňa štúdia súhlasia s údajmi vekovej tabuľky a zároveň ponúkajú aj prehľad o ročníku, do ktorého respondenti patria. Najviac respondentov bolo z druhého magisterského ročníka a z druhého bakalárskeho ročníka.

Tabuľka 6 Rozloženie respondentov (študentov) podľa ich príslušnosti k národnosti

| Národnosť | slovenská | maďarská |
|-----------|-----------|----------|
| N | 47 | 16 |
| % | 74,60% | 25,40% |

Z tabuľky vidieť, že u respondentov sme sa stretli s dvoma národnosťami, a to so slovenskou (domácou) národnosťou - majoritou, ktorá prevláda a s maďarskou minoritou (národnostnou menšinou), ktorá ju dopĺňa.

4.4 Analýza výsledkov prieskumu

Otázky týkajúce sa identifikačných údajov (pohlavia, veku, atď.) sme uviedli v predchádzajúcej kapitole. Prieskum bol zameraný na študentov učiteľstva anglického jazyka a literatúry.

Súbor dvadsiatich štyroch otázok bol rozdelený do otvorených otázok, uzatvorených a poluzatvorených, pričom uzatvorené otázky sú buď dichotomické (ponúkajú možnosti: áno – nie), alebo trichotomické (obsahujú možnosti: áno – nie – neviem) alebo ich tvoria škály.

Získané údaje sme sa rozhodli interpretovať kvantitatívne, pričom vyhodnotenie dotazníkov sme zaznamenali pri niektorých otázkach prostredníctvom tabuliek, pri niektorých pomocou grafov, pre ľahšiu orientáciu a prehľadnosť. Naše výsledky je nutné považovať len za orientačné vzhľadom k tomu, že len mapujú postoje a názory nízkeho počtu respondentov z vybraných škôl. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli vyhodnotiť naše výsledky percentuálne (matematickou metódou), a preto sme neašpirovali na hodnotenie prostredníctvom štatistických metód, pretože naším cieľom nebolo zisťovať danú problematiku na viacerých vysokých školách na území Slovenskej republiky.

Predmet obsahujúci náplň vzájomného vzťahu jazyka a kultúry

Prvý problém vyplývajúci z výskumných otázok sme zvolili pri zostavovaní dotazníka zámerne, pretože si myslíme, že pre oblasť interkultúrnej komunikácie a špeciálne pre oblasť výučby cudzích jazykov, kde ide o komunikáciu v prvom rade medzi dvoma krajinami (kultúrami) – o komunikáciu medzi domácim (materinským, východiskovým) jazykom a cudzím (iným, cieľovým) jazykom je kulturologický aspekt dôležitý, pretože len vtedy, keď človek pozná a rešpektuje kultúru druhého (napr. človeka inej národnosti) smeruje k efektívnej komunikácii.

O to viac by sa na tento aspekt malo hľadiť v rámci vyučovania angličtiny, pretože tá je v súčasnosti na pozícii internacionálneho (medzinárodného) jazyka, čo znamená, že zahŕňa aj iné krajiny (kultúry), ktoré patria medzi anglicky hovoriace krajiny a predovšetkým umožňuje dorozumieť sa príslušníkom rôznych kultúr z celého sveta, kde angličtina nie je ani domácim (materinským) a ani oficiálnym (úradným) jazykom.

Tohto problému sa týkali otázky číslo 1 – 5 (a v nadväznosti na to potom otázky pod číslom šesť až osem).

Odpovede skúmaného súboru sú nasledovné:

Otázka č. 1: Máte (mali ste) počas svojho vysokoškolského štúdia v kontexte výučby cudzieho jazyka v ponuke predmet so zameraním sa na vzájomný vzťah kultúry a jazyka (napr. interkultúrna komunikácia, kultúrne reálie, ...). Uveďte jeho názov.

Tabuľka 7 *Odpovede respondentov podľa počtu uvedených predmetov*

| Počet predmetov | 1 predmet | 2 predmety | 3 predmety | 4 predmety |
|-----------------|-----------|------------|------------|------------|
| N | 15 | 43 | 1 | 4 |
| % | 23,81 | 68,25 | 1,59 | 6,35 |

Keďže nie všetci respondenti uviedli len jeden predmet, práve naopak, väčšina respondentov uviedla dva a viac predmetov, rozhodli sme sa pre nasledujúcu postupnosť. V tejto tabuľke uvádzame odpovede študentov podľa počtu predmetov, ktoré uviedli. Z tabuľky vyplýva, že najviac v dotazníkoch figurovali dva predmety.

Tabuľka 8 *Odpovede respondentov podľa názvu predmetu (predmetov)*

| Názvy predmetov | 1 predmet | | | 2 predmety | | | | 3 predm. | 4 predmety |
|-----------------|-----------|-------|-------|--------------|---------------|--------------|----------|----------------|----------------------------|
| | RA HK | R. VB | AR | RAH K,R. USA | R. VB; R. USA | IK,R VBa USA | RAH K,IK | RAHK, RVB; USA | RAHK,I K,RVBa USA, IPvoVAJ |
| N | 7 | 1 | 7 | 3 | 29 | 4 | 7 | 1 | 4 |
| % | 11,11 | 1,59 | 11,11 | 4,76 | 46,03 | 6,35 | 11,11 | 1,59 | 6,35 |

Legenda: RAHK – reálie anglicky hovoriacich krajín, AR – americké reálie, R.VB; R.USA – reálie Veľkej Británie a USA, IK – interkultúrna komunikácia, IPvoVAJ – interkultúrny prístup vo výučbe anglického jazyka.

Z výsledkov, ktoré sme uviedli v tabuľke môžeme vidieť, že najčastejšie sa u študentov objavovali predmety reálie Veľkej Británie a USA a reálie anglicky hovoriacich krajín. Predmety reálie USA a americké reálie sme uviedli samostatne z toho dôvodu, že predmet americké reálie sa nachádzal v kategórii jedného predmetu. Predpokladáme však, že napriek jemnej zmene v názvoch, ide v podstate o jeden a ten istý predmet. Rovnako tak sme na jednej strane uviedli zvlášť predmety reálie Veľkej Británie

a USA a na strane druhej spolu ako jeden predmet. Bližšie o tejto skutočnosti poukazuje nasledujúca tabuľka.

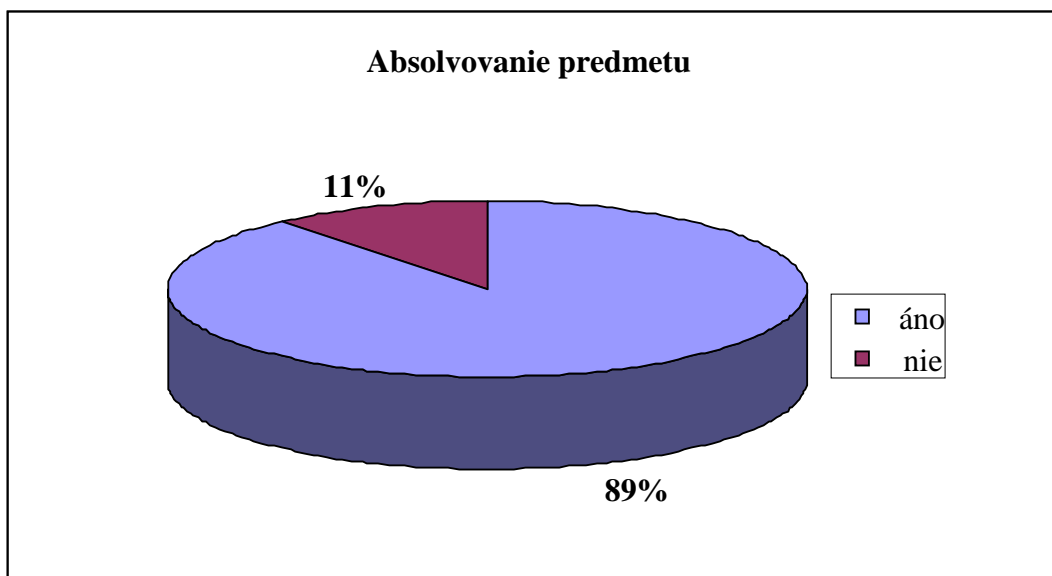
Tabuľka 9 Počet a názvy predmetov podľa príslušnosti ku škole a k fakulte

| Škola | | UKF | | | | UK | | | |
|------------|---------------------------------|-----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|
| Fakulta | | FF | | PF | | FF | | PF | |
| Počet p. | Názvy p. | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1 predmet | RAHK | 7 | 11,11 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 1 predmet | RVB | 1 | 1,59 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 1 predmet | AR | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 7 | 11,11 | 0 | 0,00 |
| 2 predmety | RAHK,R. USA | 3 | 4,76 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 2 predmety | RVB;USA | 17 | 26,98 | 12 | 19,05 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 2 predmety | IK,RVBa USA | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 6,35 |
| 2 predmety | RAHK,IK | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 7 | 11,11 |
| 3 predmety | RAHK,RVB; USA | 1 | 1,59 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| 4 predmety | RAHK,IK,R VBaUSA,IP voVAJ | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 6,35 |

Z výsledkov, ktoré ponúka táto tabuľka možno vidieť, že spomínané predmety reálie Veľkej Británie a USA sa ako dva samostatné predmety nachádzali v odpovediach študentov UKF a to oboch fakúlt, zatiaľ čo študenti patriaci k UK a k pedagogickej fakulte tieto predmety uvádzali ako jeden. Okrem toho z tabuľky máme prehľad aj o tom, aké predmety vybrané školy a ich fakulty ponúkajú. Spoločné predmety pre obe školy sú reálie anglicky hovoriacich krajín a reálie Veľkej Británie a USA. Odlišnými predmetmi sú interkultúrna komunikácia a interkultúrny prístup vo výučbe anglického jazyka, ktoré študentom ponúka pedagogická fakulta UK v Bratislave.

Otázka č. 2 nadväzovala na prvú otázku a znela takto: Absolvovali ste daný predmet(y)?

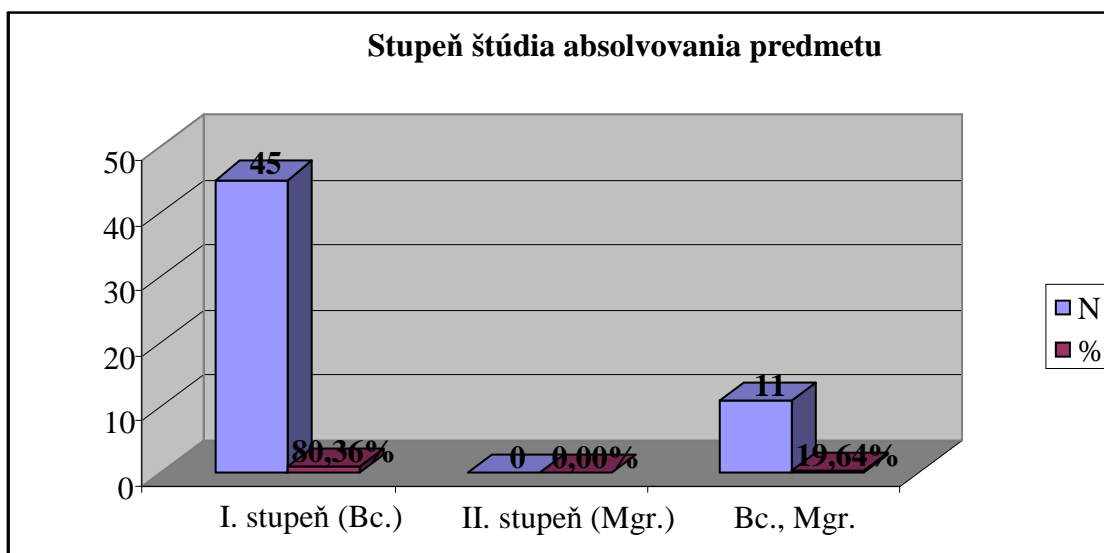
Graf 2 *Absolvovanie predmetu (predmetov)*



Z grafu vyplýva, že až 89% respondentov (56) minimálne jeden predmet z predchádzajúcich uvedených predmetov absolvovali a len 11% študentov (7) uviedlo, že daný predmet ešte neabsolvovali.

Otázkou č. 3 sme zisťovali, v ktorom stupni štúdia študenti daný predmet absolvovali.

Graf 3 *Stupeň štúdia absolvovania predmetu*



Z výsledkov prieskumu vyplýva, že v bakalárskom stupni štúdia až 80,36% (46) študentov absolvovalo predmet alebo predmety, v magisterskom stupni štúdia niektorý z týchto predmetov neabsolvoval nik, zato však jedenásť ľudí (19,64%) absolvovalo

niektoré predmety v oboch vysokoškolských stupňoch štúdia, t.j. v bakalárskom a magisterskom.

Otázkou č. 4 sme sa pýtali, v čom spočíva prínos daného predmetu pre študentov.

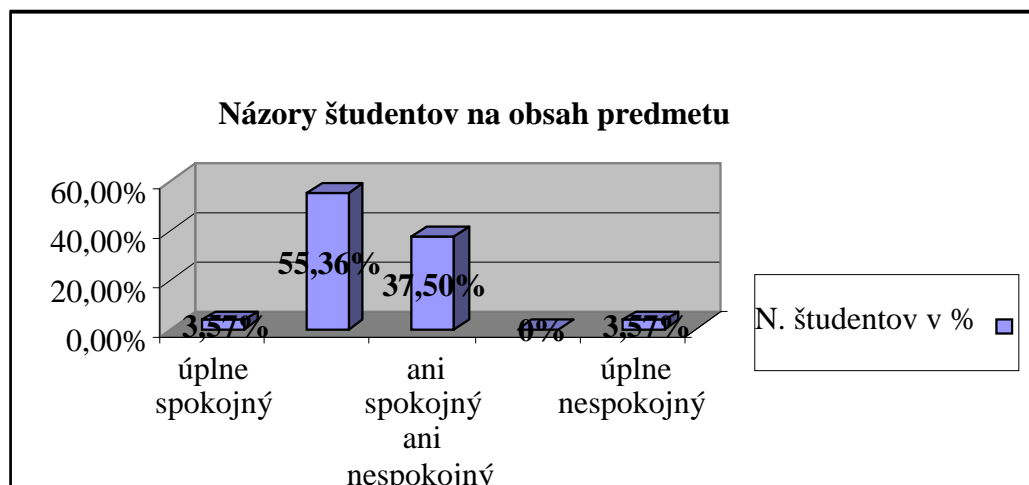
Tabuľka 10 *Osobný prínos predmetu (predmetov) pre študentov.*

| Prínos predmetu | Poznávanie krajín a kultúr | Tolerovanie a rešpektovanie iných kultúr | Kultúrne rozdiely | Zlepšenie komunikácie medzi kultúrami |
|-----------------|----------------------------|--|-------------------|---------------------------------------|
| N | 24 | 18 | 11 | 3 |
| % | 42,85% | 32,14% | 19,64% | 5,35% |

Tabuľka prináša prehľad o odpovediach študentov v čom vidia prínos predmetu pre nich samých. Ako najčastejšiu odpoveď uvádzali poznávanie krajín a kultúr, za ktorú bolo dvadsaťštyri ľudí, čo je 42,85%, osemnásť osôb (32,14%) vidí prínos predmetu v tolerovaní a rešpektovaní iných kultúr, pre jedenásť študentov (19,64%) predmet(y) objasňuje a vysvetľuje kultúrne rozdiely medzi krajinami a traja (5,35%) respondenti prínos vidia v zlepšení komunikácie medzi domácou a cudzou kultúrou.

Otázkou č. 5 sme zisťovali, či sú študenti s obsahovou náplňou daného predmetu (predmetov) ne/spokojní.

Graf 4 *Názory respondentov na ne/spokojnosť s obsahovou náplňou predmetu (predmetov)*



Z grafu je zrejmé, že úplne spokojní s obsahom predmetu sú len dvaja študenti, t.j. 3,57%, spokojných je 55,36%, čo predstavuje tridsaťjeden osôb, za skupinu s nevyhraneným (neutrálnym) názorom je dvadsaťjeden respondentov, t.j. 37,50%, za hodnotenie nespokojný nebol nik a za možnosť úplne nespokojný sa vyjadrili ako na začiatku tiež dvaja študenti (3,57%).

Podotázka, ktorá bola súčasťou piatej otázky bola zameraná na vysvetlenie postoja študentov k danému hodnoteniu obsahu predmetu.

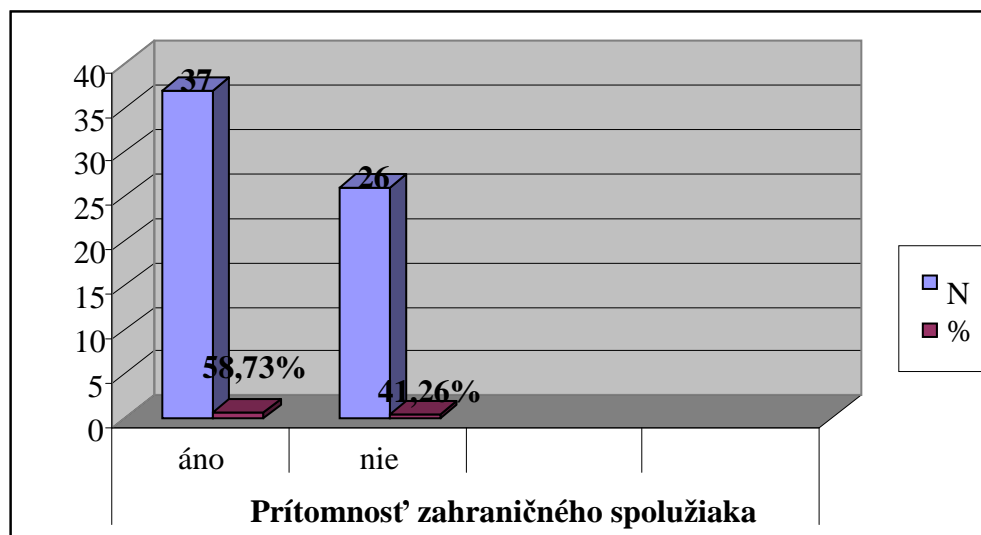
Tabuľka 11 Vysvetlenie postoja k hodnoteniu obsahu predmetu

| Postoje študentov | Spĺňal moje očakávania | Venovať takýmto predmetom väčší rozsah výučby | Základné veci sa učíme doma | Nespĺňa(1) moje očakávania |
|------------------------------|------------------------|---|-----------------------------|----------------------------|
| úplne spokojný | 3,57% | | | |
| spokojný | | 55,35% | | |
| ani spokojný, ani nespokojný | | | 37,50% | |
| úplne nespokojný | | | | 3,57% |

Tabuľka ponúka údaje o vysvetlení osobného postoja k predošlému hodnoteniu predmetu. Môžeme vidieť, že najpozitívnejší a najnegatívnejší postoj má rovnaké zdôvodnenie, samozrejme v protipóle. Väčšina študentov by uvítala, keby sa takýmto predmetom venovalo viac priestoru a času.

Otázka č. 6 znela, či študenti majú (mali) počas vysokoškolského štúdia spolužiaka/čku z cudzej krajiny?

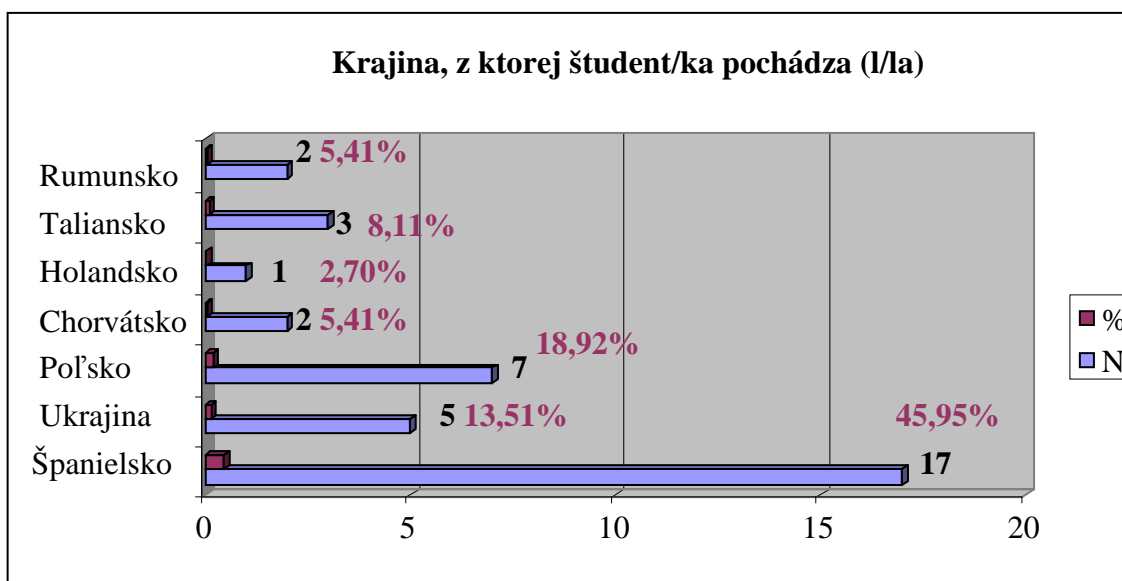
Graf 5 Prítomnosť zahraničného spolužiaka/čky počas vysokoškolského štúdia



Graf prináša nasledujúce výsledky: tridsaťsedem respondentov uviedlo, že počas štúdia malo spolužiaka/čku z cudziny, čo činí 58,73%. Tí, ktorí nemali alebo sa počas štúdia nestretli s cudzincom, prípadne o ňom nevedeli, bolo dvadsaťšesť, teda 41,26%.

Šiestu otázku tvorila podotázka, ktorou sme sa pýtali, na krajinu z ktorej študent pochádza/l.

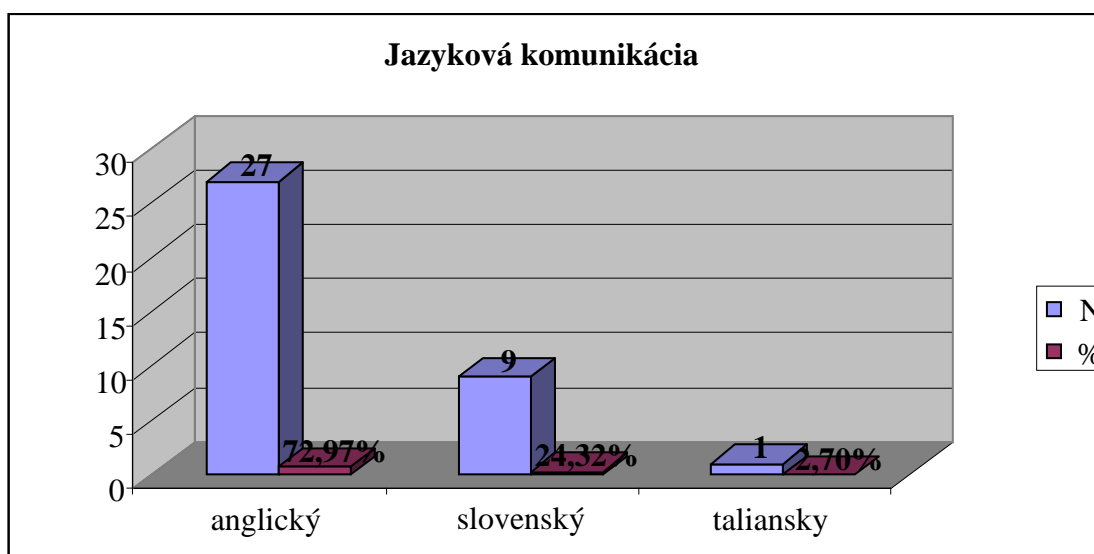
Graf 6 Krajina zahraničného študenta/ky



Zo zistení prezentovaných v grafe 6 vyplýva, že študenti sa počas svojho štúdia stretli so zahraničnými študentmi z týchto krajín: z Rumunska, ktoré uviedli dvaja študenti (5,41%), Talianska, ktoré zaznamenali traja respondenti (8,11%), Holandska, ktoré uviedol jeden človek (2,70%), Chorvátska, ktoré zaznamenali ako Rumunsko dve osoby, Poľska, ktoré uviedlo sedem študentov (18,92%), Ukrajiny, ktorú napísalo päť respondentov (13,51%) a nakoniec zo Španielska, ktoré bolo najčastejšou odpoveďou v podobe sedemnástich študentov (45,95%).

Otázka č. 7 zisťovala, v akom jazyku prebiehala ich vzájomná komunikácia.

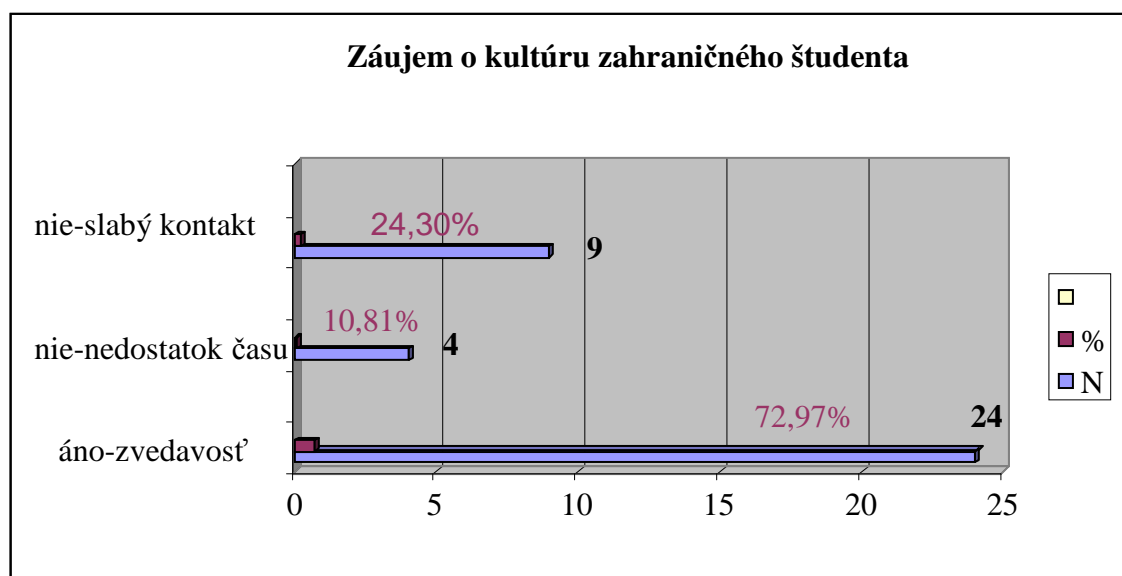
Graf 7 Jazyková komunikácia medzi domácimi a zahraničnými študentmi



Graf poukázal na tú skutočnosť, že domáci študenti so zahraničnými študentmi komunikujú najčastejšie angličtinou (dvadsaťsedem študentov – 72,97%), čím sa potvrdil aj jej status medzinárodného jazyka, jej dominujúce postavenie vo svete. Deväť (24,32%) respondentov na verbálnu komunikáciu používalo slovenský jazyk a jedna respondentka (2,70%) sa dorozumievala v taliančine.

Otázkou č. 8 sme sa pýtali, či sa študenti zaujímajú (prípadne zaujímali) o kultúru zahraničného študenta.

Graf 8 Záujem respondentov – študentov o kultúru zahraničného študenta

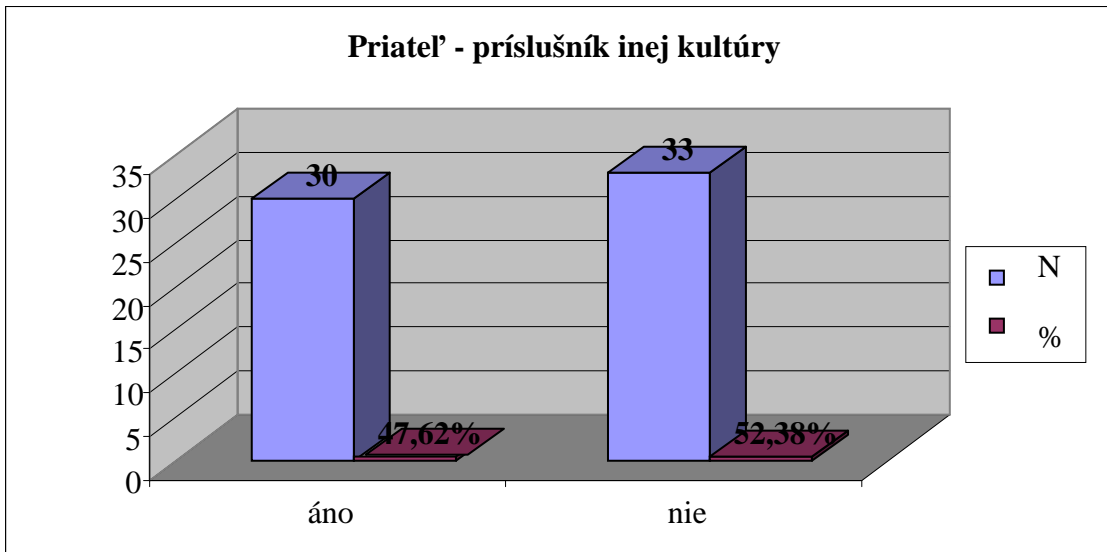


Výsledky z grafu ukázali na to, že u respondentov prevláda záujem o inú kultúru v podobe zvedavosti, za čo bolo dvadsaťštyri respondentov (72,97%). Druhou odpoveďou v poradí bola záporná odpoveď z dôvodu slabého kontaktu so zahraničným študentom (deväť respondentov, 24,30%) a treťou poslednou odpoveďou bola tiež negatívna odpoveď s odôvodnením nedostatku času na rozhovory s takou témou (štyria respondenti, 10,81%).

Otázky č. 9 – 18 boli zamerané na tri výskumné otázky, a to: Aké postoje zaujímajú (prechovávajú) študenti k zvoleným etnikám (národom)? Sú ľudia maďarskej národnosti zo strany študentov majoritnej populácie vnímaní ako neželaní, nevítaní? Čo ovplyvňuje etnické (národné) postoje študentov?

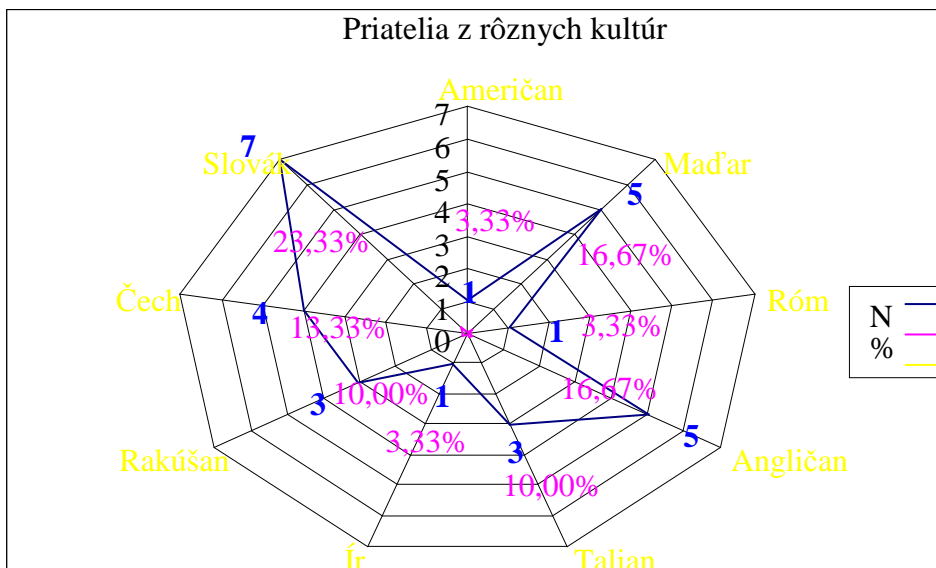
Otázkou č. 9 sme sa študentov pýtali na to, či majú medzi svojimi priateľmi (mimo školy) príslušníka inej kultúry (iného národa, etnika).

Graf 9 Odpovede študentov na to, či majú za priateľa (mimo školy) príslušníka inej kultúry (národa, etnika)



Z údajov, ktoré ponúka graf možno vidieť, že tridsať študentov (47,62%) má medzi svojimi priateľmi mimo školy príslušníka inej kultúry a tridsaťtri študentov (52,38%) takého priateľa nemá.

Graf 10 Priatelia z rôznych kultúr (národov, etník)



Z grafu vyplýva, akých priateľov z rôznych kultúr majú študenti. Američana má za priateľa jeden respondent (3,33%), Maďara má za priateľa päť respondentov (16,67%), príslušníka rómskej kultúry má za priateľa jeden respondent (3,33%), Angličana má za priateľa tak ako Maďara päť študentov (16,67%), Taliana majú za priateľa traja študenti

(10,00%), Íra má za priateľa tiež jeden respondent (3,33%), Rakúšana majú za priateľa traja študenti (10,00%), Čecha majú medzi svojimi priateľmi štyria študenti (13,33%) a na záver Slováka (odpovedali príslušníci maďarskej národnosti) má mimo školy medzi svojimi priateľmi sedem študentov (23,33%).

V otázke č. 10 sme použili Bogardusovu škálu sociálneho dištancu, ktorú sme modifikovali pridaním jednej položky, a to, či by boli študenti ochotní prijať z ponúkaných etník osobu za svojho žiaka/študenta.

Tabuľka 12 *Odpovede študentov v Bogardusovej škále sociálneho dištancu*

| Prijal/a by som ho za ... | Angličan | | Španiel | | Američan | | Nemec | | Róm | | Maďar | |
|------------------------------|----------|--------|---------|--------|----------|--------|-------|--------|-----|--------|-------|--------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| životného partnera | 6 | 9,52 | 3 | 4,76 | 18 | 28,57 | 2 | 3,17 | 1 | 1,59 | 14 | 22,22 |
| priateľa | 12 | 19,05 | 18 | 28,57 | 1 | 1,59 | 0 | 0,00 | 5 | 7,94 | 14 | 22,22 |
| suseda | 7 | 11,11 | 0 | 0,00 | 2 | 3,17 | 9 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| kolegu v práci | 20 | 31,75 | 11 | 17,46 | 14 | 22,22 | 21 | 33,33 | 7 | 11,11 | 4 | 6,35 |
| žiaka/študenta | 17 | 26,98 | 5 | 7,94 | 22 | 34,92 | 19 | 30,16 | 3 | 4,76 | 0 | 0,00 |
| občana mesta | 0 | 0,00 | 22 | 34,92 | 5 | 7,94 | 11 | 17,46 | 11 | 17,46 | 7 | 11,11 |
| návštevníka mesta | 0 | 0,00 | 4 | 6,35 | 0 | 0,00 | 1 | 1,59 | 29 | 46,03 | 23 | 36,51 |
| vylúčil/a by som ho zo štátu | 1 | 1,59 | 0 | 0,00 | 1 | 1,59 | 0 | 0,00 | 7 | 11,11 | 1 | 1,59 |
| spolu | 63 | 100,00 | 63 | 100,00 | 63 | 100,00 | 63 | 100,00 | 63 | 100,00 | 63 | 100,00 |

Táto tabuľka vypovedá o početnosti odpovedí študentov, ktoré dosiahli jednotlivé etnické skupiny v Bogardusovej škále sociálneho dištancu. Z kategórie životného partnera sa za najpriateľnejších ukazujú Američania (osemnásť – 28,57%) a Maďari (štrnásť – 22,22%), pričom Maďarov by ten istý počet bol ochotný prijať i za priateľa, avšak dvadsaťtri (36,51%) osôb by ich prijalo len za návštevníka svojho mesta. Američania mierne vedú aj v kategórii žiak/študent, kde dvadsaťdva (34,92%) študentov by si ich vedelo predstaviť v pozícii svojich žiakov/študentov. Naproti tomu najnegatívnejšie postoje zaujímajú k Rómom, pretože až dvadsaťdeväť (46,03%) respondentov uviedlo, že

by ich boli ochotní prijať maximálne za návštevníka mesta a sedem (11,11%) by ich dokonca vylúčilo zo štátu.

Otázkou č. 11 mali študenti – respondenti za úlohu priradiť ku každej vlastnosti pre každý národ číslicu od 1 do 5, resp. vyjadriť svoj názor ku vystihnutiu jednotlivých národov prostredníctvom daných vlastností.

Tabuľka 13 *Najčastejšie odpovede respondentov k vlastnostiam národov*

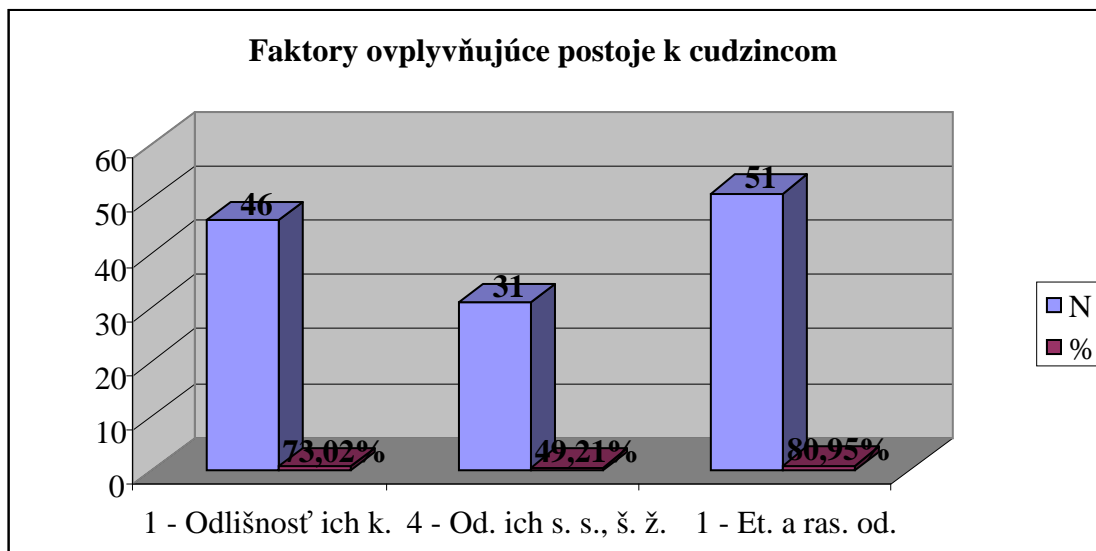
| Národy | Angličania | | | Američania | | | Nemci | | | Maďari | | |
|------------|------------|----|-------|------------|----|-------|-------|----|-------|--------|----|-------|
| | 1-5 | N | % | 1-5 | N | % | 1-5 | N | % | 1-5 | N | % |
| priateľský | 4 | 29 | 46,03 | 4 | 42 | 66,68 | 3 | 51 | 80,95 | 4 | 35 | 55,56 |
| veselý | 2 | 38 | 60,32 | 5 | 27 | 42,86 | 3 | 47 | 74,60 | 4 | 37 | 58,73 |
| pracovitý | 4 | 42 | 66,67 | 3 | 27 | 42,86 | 4 | 44 | 69,84 | 4 | 37 | 58,73 |
| vzdelaný | 4 | 29 | 46,03 | 3 | 33 | 52,38 | 4 | 42 | 66,67 | 4 | 42 | 66,67 |
| spoľahlivý | 5 | 36 | 57,14 | 3 | 28 | 44,44 | 3 | 28 | 44,44 | 4 | 32 | 50,79 |
| slušný | 4 | 43 | 68,26 | 3 | 35 | 55,56 | 4 | 50 | 79,37 | 3 | 22 | 34,92 |
| odmeraný | 4 | 38 | 60,32 | 1 | 25 | 39,68 | 2 | 27 | 42,86 | 2 | 43 | 68,25 |
| chladný | 4 | 30 | 47,62 | 1 | 21 | 33,33 | 4 | 37 | 58,73 | 2 | 31 | 49,21 |
| sebecký | 3 | 28 | 44,44 | 3 | 31 | 49,21 | 2 | 32 | 50,79 | 3 | 31 | 49,21 |
| výbušný | 3 | 23 | 36,51 | 3 | 42 | 66,67 | 3 | 44 | 69,84 | 3 | 36 | 57,14 |
| rasistický | 1 | 37 | 58,73 | 4 | 38 | 60,32 | 3 | 45 | 71,43 | 3 | 40 | 63,49 |

Legenda: 1-5 = stupnica; 1 – vlastnosť rozhodne nie je typická, 2 – skôr nie je typická, 3 – ani netypická, ani typická, 4 – skôr je typická, 5 – rozhodne je typická.

Výsledky z tabuľky uvádzajú, že študenti Angličanov považujú skôr za priateľských, pracovitých, vzdelaných, slušných, odmeraných, chladných; rozhodne ich pokladajú za spoľahlivých; vlastnosti ako sebeckosť a výbušnosť považujú u nich za nevyhranené; veselosť pokladajú za vlastnosť skôr netypickú a podľa nich Angličania rozhodne nie sú rasistickí. Američanov považujú tiež skôr za priateľských, ale aj rasistických; rozhodne ich považujú za veselých; ako nevyhranené vlastnosti u nich vidia pracovitosť, vzdelanosť, spoľahlivosť, slušnosť, sebeckosť a výbušnosť; a za rozhodne netypické vlastnosti patriace k Američanom radia odmeranosť a chladnosť. Nemcov považujú skôr za pracovitých, vzdelaných, slušných i chladných; medzi nevyhranené vlastnosti u nich radia priateľskosť, veselosť, spoľahlivosť, výbušnosť a rasistickosť; odmeranosť a sebeckosť považujú skôr za vlastnosti netypické. Maďarov vnímajú skôr ako priateľských, veselých, pracovitých, vzdelaných a spoľahlivých; nevyhranené vlastnosti u nich nachádzajú v slušnosti, sebeckve, výbušnosti a rasistickosti; odmeranosť a chladnosť považujú za vlastnosti skôr netypické.

12. otázkou v poradí sme sa študentov pýtali či ich postoje k cudzincom ovplyvňujú tieto faktory: odlišnosť ich kultúry, odlišnosť ich spôsobu správania a štýlu života, etnická a rasová odlišnosť.

Graf 11 Najčastejšie odpovede študentov na faktory ovplyvňujúce ich postoje k cudzincom

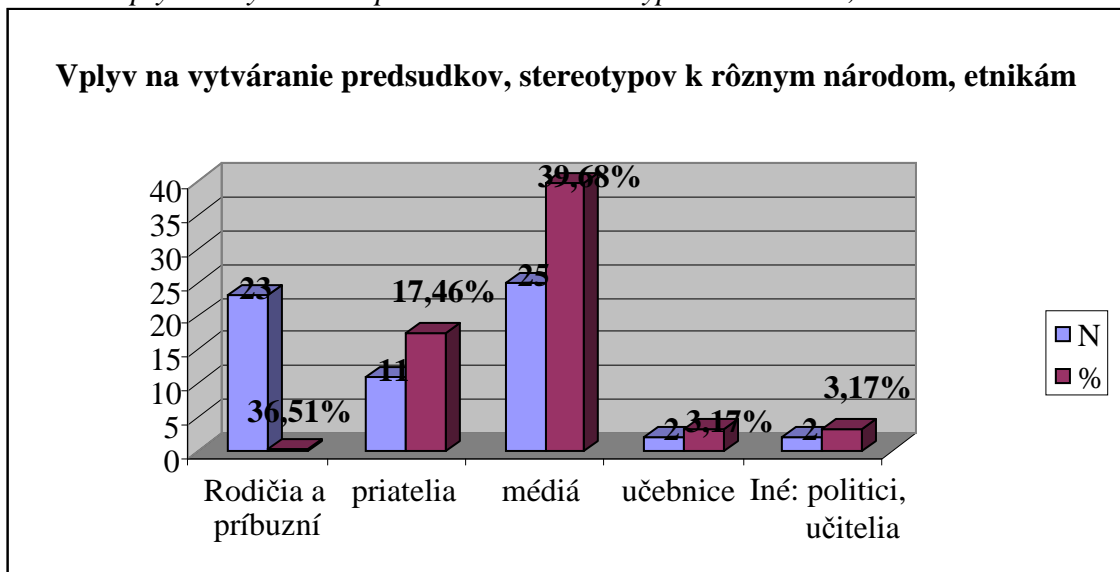


Legenda: 1 – rozhodne neovplyvňuje, 4 – skôr ovplyvňuje; Odlišnosť ich kultúry; odlišnosť ich spôsobu správania, štýlu života; etnická a rasová odlišnosť.

Výsledky z otázky č. 12 nám poskytli v grafickom znázornení tieto údaje: štyridsaťšesť (73,02%) respondentov odlišnosť cudzineckej kultúry rozhodne neovplyvňuje, tridsaťjeden (49,21%) študentov odlišnosť ich spôsobu správania, štýlu života skôr ovplyvňuje a päťdesiatjeden (80,95%) dotazovaných etnická a rasová odlišnosť rozhodne neovplyvňuje.

Otázkou č. 13 sme sa snažili zistiť od respondentov, kto alebo čo má najväčší vplyv na vytváraní predsudkov a stereotypov k rôznym národom.

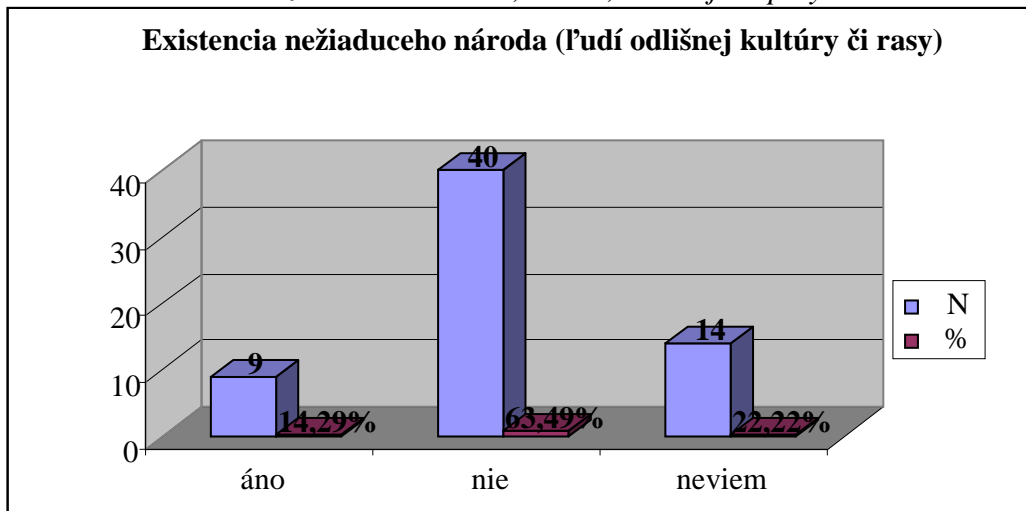
Graf 12 Vplyv na vytváranie predsudkov a stereotypov k národom, etnikám



Na základe získaných údajov môžeme konštatovať, že podľa respondentov najväčší vplyv na vytváranie predsudkov a stereotypov majú médiá (dvadsaťpäť študentov, 39,68%), ďalej v tesnom závесе sú rodičia a príbuzní (dvadsaťtri študentov, 36,51%), nasledujú priatelia (jedenásť študentov, 17,46%) a nakoniec učebnice a alternatíva iné: politici a učitelia, ktoré majú zhodne po dvoch respondentoch, t.j. 3,17%.

14. otázka v poradí znela takto: Existuje nejaký národ, kultúra (ľudia odlišnej kultúry či rasy), s ktorými sa nechcete stretávať?

Graf 13 Existencia nežiaduceho národa, etnika, rasovej skupiny



Z grafu môžeme vidieť, že u deviatich respondentov (14,29%) existuje národ, etnikum alebo skupina ľudí inej rasy, s ktorou sa nechce stretávať, pre štyridsať študentov (63,49%) taký národ, etnikum alebo rasová skupina nie je a štrnásť študentov (22,22%) sa

k tejto otázke vyjadrilo neisto, t.j. nevedeli o tom, či existuje pre nich nejaký národ, etnikum, rasová skupina, ktorú by nechceli stretnúť.

Túto otázku dopĺňala aj podotázka, ktorá sa týkala tých respondentov, ktorí v prvej časti 14. otázky odpovedali kladne, pozitívne, t.j. áno. Mali uviesť konkrétny národ, etnikum alebo skupinu ľudí, s ktorými by sa nechceli stretávať.

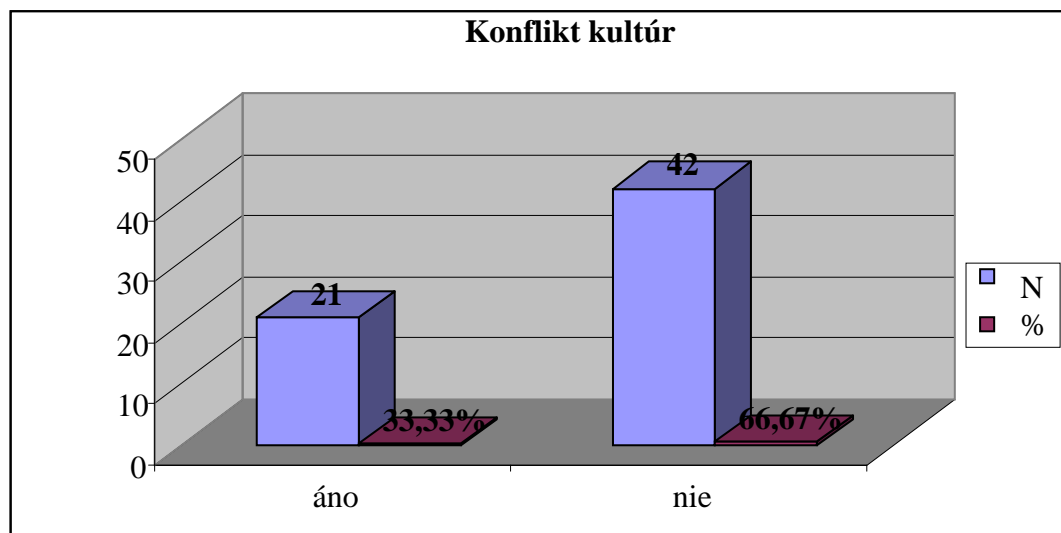
Tabuľka 14 *Konkrétne neželané národy, etniká, skupiny ľudí*

| Národ, etnikum, rasová skupina | Rómske etnikum | Arabi | Američania, Angličania, černosi |
|--------------------------------|----------------|--------|---------------------------------|
| N | 7 | 1 | 1 |
| % | 77,78% | 11,11% | 11,11% |

Z tabuľky vyplynulo, že z deviatich respondentov by sedem (77,78%) z nich bolo najradšej keby sa nestretávalo s rómskym etnikom, jedna respondentka (11,11%) uviedla Arabov a jedna respondentka (11,11%) by sa najradšej nestretávala s Američanmi, Angličanmi a rasovou skupinou – černochochmi.

15. otázka v dotazníku bola sformulovaná takto: Zažili ste už na základe svojich skúseností konflikt s príslušníkom inej kultúry (iného národa, etnika)?

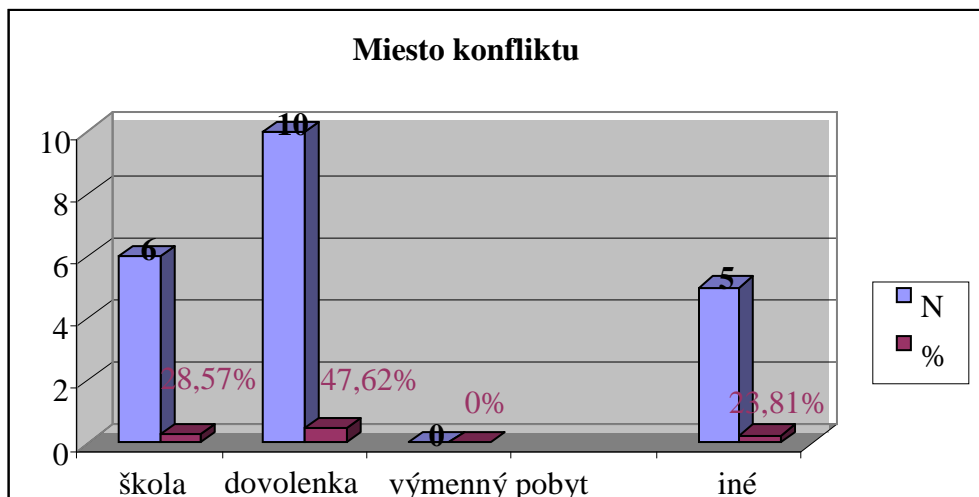
Graf 14 *Konflikt s príslušníkom inej kultúry (iného národa, etnika)*



Z grafu sa dá usúdiť, že presne o polovicu menej bolo tých študentov, ktorí zažili konflikt s príslušníkom inej kultúry, konkrétne dvadsaťjeden, čo predstavuje 33,33% a štyridsaťdva (66,67%) študentov bolo tých, ktorí na túto otázku odpovedali záporne, teda nezažili na základe svojich skúseností konflikt s človekom odlišnej kultúry ako je tá ich.

Otázka č. 16 nadväzovala na otázku č. 15, ktorou sme zisťovali miesto vzniku konfliktu.

Graf 15 *Miesto realizácie vzniknutého konfliktu*



Z nasledujúcich výsledkov nám vyplynulo, že najčastejším miestom, kde sa takýto konflikt odohral bola dovolenka, resp. zahraničná krajina. Túto možnosť z dvadsaťjeden respondentov označilo desať, čo je v percentuálnom vyjadrení 47,62%. Školu označilo šesť respondentov, čo predstavuje 28,57%, možnosť výmenný pobyt v rámci školy neoznačil nik a alternatívu pridaním položky iné: označili piati študenti (23,81%).

17. otázka mala znenie: Čo bolo príčinou tohto konfliktu?

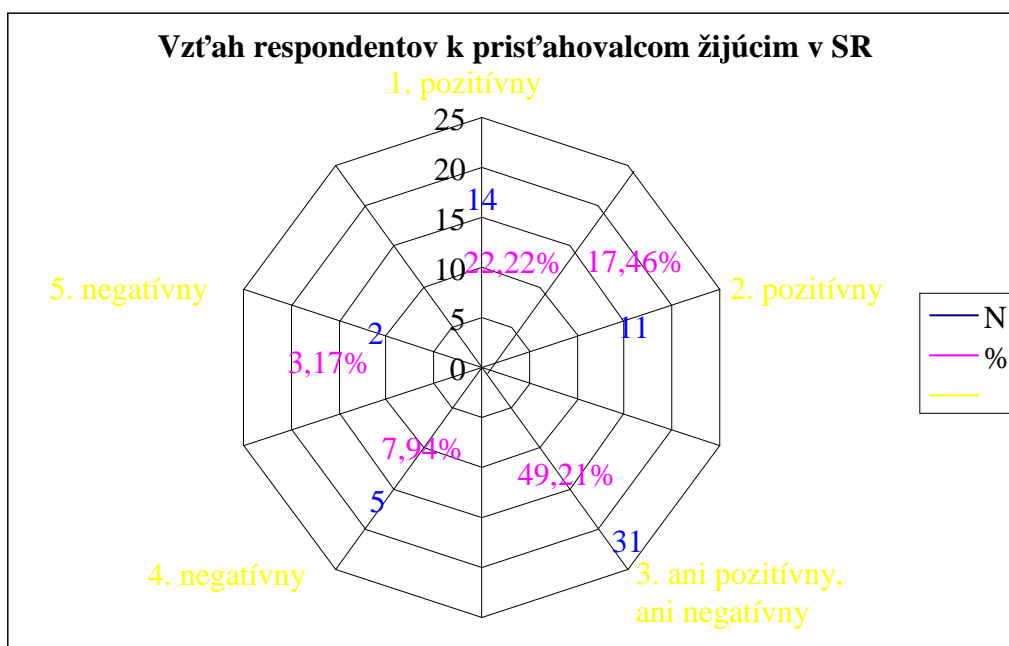
Tabuľka 15 *Príčina konfliktu u respondentov – študentov*

| Príčina vzniku konfliktu | klamstvo | krádež | nedorozumenie z NK | nesprávny význam VK | Iné: |
|--------------------------|----------|--------|--------------------|---------------------|--------|
| N | 1 | 8 | 1 | 5 | 6 |
| % | 4,76% | 38,1 | 4,76% | 23,81% | 28,57% |

Z výsledkov prieskumu k tejto otázke je evidentné, že najčastejšou príčinou kvôli ktorej konflikt vznikol je krádež, ktorú označilo osem študentov (38,10%). Druhou v poradí podľa frekvencie odpovedí sa stala možnosť iné, ktorú uviedlo šesť študentov (28,57%). Treťou odpoveďou bola možnosť nesprávny význam plynúci z verbálnej komunikácie, teda zlé preloženie, pochopenie daných slov. Túto alternatívu označilo päť študentov (23,81%). Zhodne sa na tom ocitli možnosti klamstvo a nedorozumenie vyplývajúce z nesprávneho vysvetlenia prvkov neverbálnej komunikácie, kde obe označila jedna respondentka (4,76%).

18. otázka znela takto: Aký je Váš vzťah k ľuďom, ktorí sa do SR prisťahovali z cudzej krajiny?

Graf 16 Vzťah respondentov k prisťahovalcom žijúcim v SR



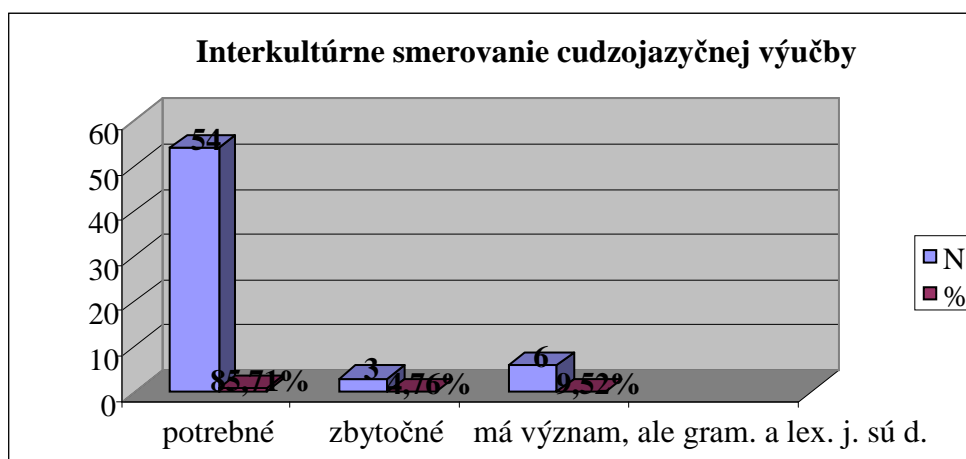
Legenda: 1. pozitívny, osobná skúsenosť; 2. pozitívny, bez osobnej skúsenosti; 3. ani pozitívny, ani negatívny; 4. negatívny, bez osobnej skúsenosti; 5. negatívny, osobná skúsenosť

Graf prináša nasledujúce výsledky: štrnásť respondentov (22,22%) hodnotí svoj vzťah k cudzincom žijúcim v SR ako pozitívny a to na základe osobnej skúsenosti; jedenásť respondentov (17,46%) hodnotí svoj vzťah k nim tiež ako pozitívny, ale bez osobnej skúsenosti; tridsaťjeden respondentov (49,21%) má k tejto skupine ľudí nevyhranený vzťah; zatiaľ čo päť respondentov (7,94%) svoj vzťah k nim hodnotí ako negatívny, bez osobnej skúsenosti a dvaja respondenti (3,17%) ako negatívny s osobnou skúsenosťou.

V otázkach č. 19 – 24 sme sa venovali výskumnej otázke, ktorú sme si položili takto: Ako študenti posudzujú kultúrny obsah vo výučbe anglického jazyka a literatúry?

19. otázkou sme sa respondentov – vysokoškolákov pýtali na ich názor na interkultúrne smerovanie cudzojazyčnej výučby.

Graf 17 *Názory respondentov na interkultúrne smerovanie cudzojazyčnej výučby*

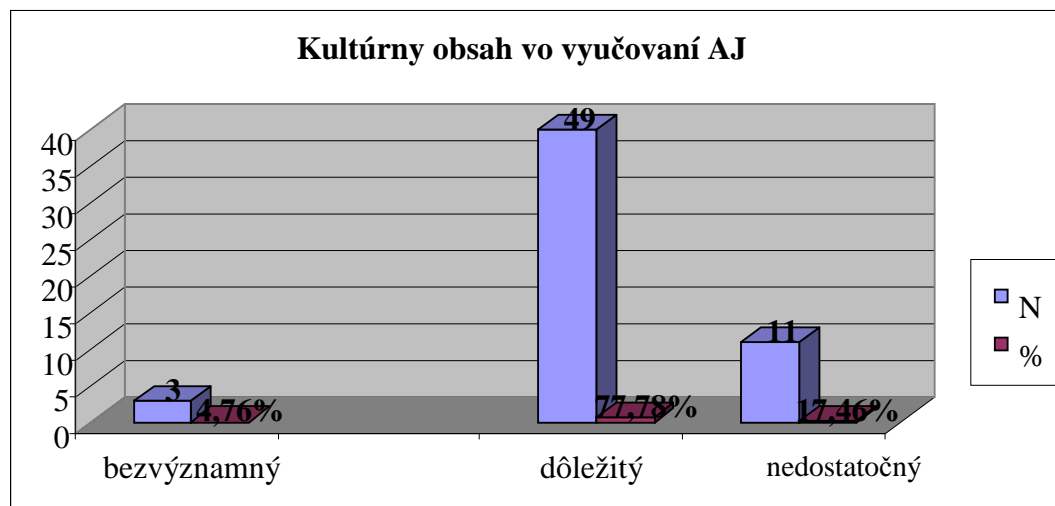


Legenda: gramatika a lexika jazyka sú dôležitejšie

Z grafu nám vyšlo, že väčšina respondentov, presne päťdesiatštyri (85,71%) považuje interkultúrne smerovanie cudzojazyčnej výučby za potrebné. Len traja (4,76%) študenti ho vnímajú ako zbytočné a pre šiestich (9,52%) má síce význam, no gramatika a lexika jazyka sú pre nich dôležitejšie.

20. otázka bola v podstate podobná ako predchádzajúca, nadväzovala na ňu. Čo si myslíte o kultúrnom obsahu vo vyučovaní anglického jazyka a literatúry?

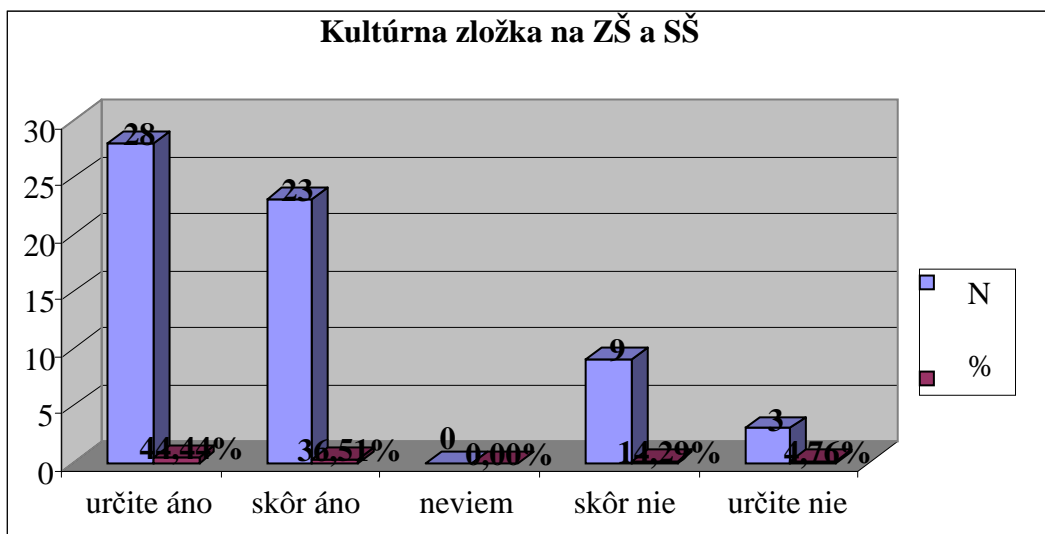
Graf 18 *Názory študentov na kultúrny obsah vo vyučovaní AJaL*



Graf udáva, že kultúrny obsah, t.j. jeho náplň považuje väčšina študentov za dôležitú (77,78%), jedenásť študentov ho považuje za nedostatočný (17,46%) a traja študenti tak ako v predchádzajúcej otázke ho pokladajú za bezvýznamný (4,76%).

21. otázka mala takéto zadanie: Uvítali by ste, keby sa na základných a stredných školách v rámci AJ venovalo kultúrnej zložke viac času?

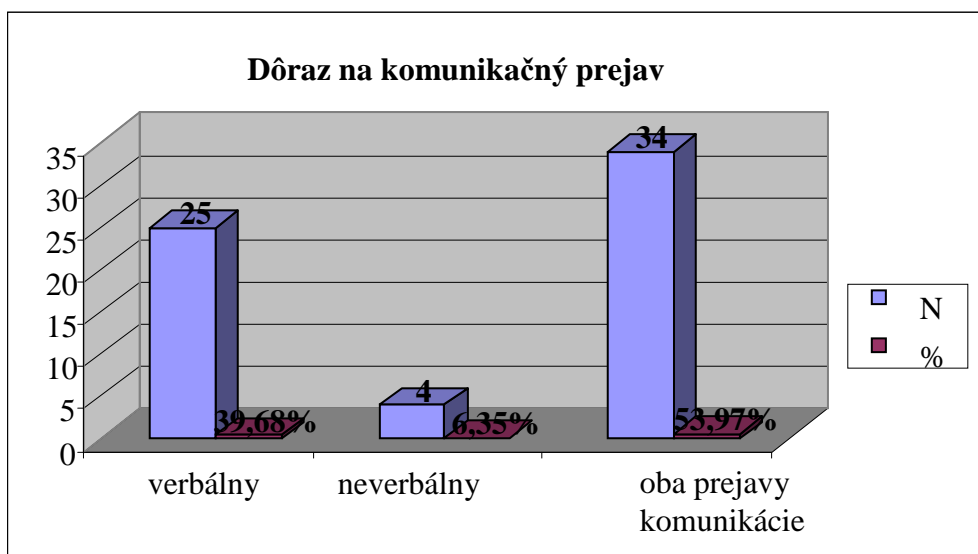
Graf 19 *Názory študentov na kultúrnu zložku a jej časovú realizáciu na ZŠ a SŠ*



Výsledky vyplývajúce z grafu nám ukázali, že za prvú alternatívu bolo dvadsaťosem študentov (44,44%), za druhú alternatívu, ktorá je tiež pozitívna bolo dvadsaťtri študentov (36,51%), za tretiu alternatívu nebol nik, za štvrtú ponúkanú možnosť bolo deväť študentov (14,29%) a poslednú piatu položku bolo traja študenti (4,76%). Posledné dve položky vyjadrujú negatívne názory.

22. otázkou v poradí sme sa pýtali respondentov na typ komunikačného prejavu, na ktorý by sa podľa ich názoru mal klásť dôraz v interkultúrne orientovanej výučbe cudzieho jazyka.

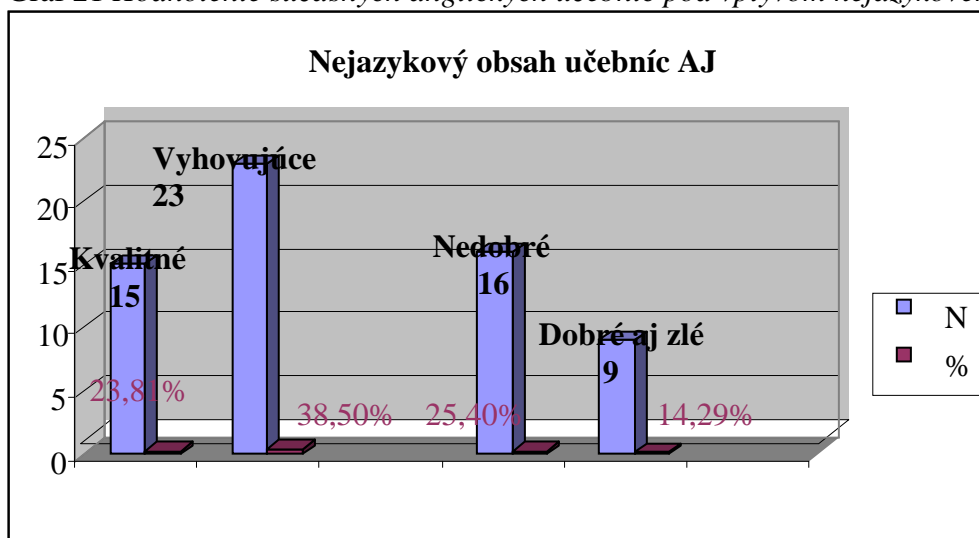
Graf 20 *Názory respondentov týkajúce sa kladenia dôrazu na typy prejavov v rámci interkultúrne orientovanej výučby cudzieho jazyka*



Z výsledkov nám vyplynulo, že tridsaťštyri študentov (53,97%) je toho názoru, že v interkultúrnej orientovanej výučbe cudzieho jazyka by sa mal dôraz klásť na oba prejavy komunikácie, t.j. verbálny i neverbálny. Dvadsaťpäť študentov (39,68%) si myslí, že dôraz by mal byť kladený na verbálny prejav a podľa štyroch študentov (6,35%) by mal byť dôraz dávaný na neverbálny prejav komunikácie (na neverbálne správanie).

23. otázka: Ako hodnotíte pod vplyvom nejazykového obsahu súčasnej učebnice anglického jazyka a literatúry?

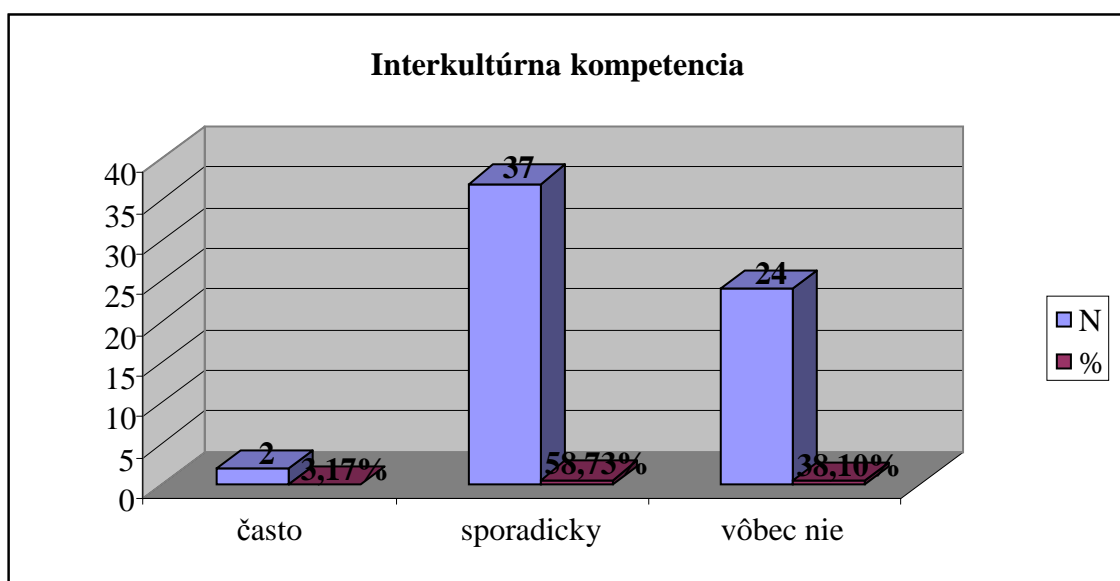
Graf 21 Hodnotenie súčasných anglických učebníc pod vplyvom nejazykového obsahu



Výsledky z otázky č. 23 ukazujú, že pätnásť študentov (23,81%) hodnotí súčasné učebnice anglického jazyka ako kvalitné, dvadsaťtri študentov (38,50%) ich považuje za vyhovujúce, šesťnásť študentov (25,40%) ich vníma tak, že nie sú dobré a deväť študentov (14,29%) ich hodnotí tak, že niektoré sú dobré a niektoré sú zlé.

24. otázkou sme sa študentov pýtali na časový úsek zahŕňajúci problematiku interkultúrnej kompetencie učiteľom do svojho predmetu (kurzu, disciplíny).

Graf 22 Frekvencia interkultúrnej kompetencie zahrnutej učiteľom do svojho predmetu



Na základe získaných odpovedí študentov môžeme usúdiť, že učiteľ do svojho predmetu zahŕňa problematiku interkultúrnej kompetencie (citlivosti vo vnímaní partnerov, ktorí sú etnicky alebo rasovo odlišní) najčastejšie sporadicky, keďže túto možnosť označilo až tridsaťsedem respondentov (58,73%). Dvadsaťštyri (38,10%) študentov dokonca tvrdí, že učiteľ túto problematiku vôbec do svojho predmetu nezahŕňa a len dvaja (3,17%) študenti sú toho názoru, že učiteľ ju do svojho predmetu vkladá často.

4.5 Interpretácia a zhrnutie prieskumu

Výsledky prieskumu, ktoré sme realizovali so študentmi učiteľstva anglického jazyka a literatúry nám poskytli nasledujúce poznatky. Z prvej prieskumnej otázky, ktorú sme si položili, sme z jej výsledkov zistili, že školy ponúkajú niektoré predmety zamerané na kultúru a jazyk rovnaké (reálie anglicky hovoriacich krajín, reálie Veľkej Británie a USA) a zároveň, že pedagogická fakulta UK svojim študentom ponúka aj predmety priamo zamerané na interkultúrny vzťah príslušníkov rozdielnych kultúr (interkultúrna komunikácia a interkultúrny prístup vo výučbe anglického jazyka).

Od prvej otázky sa odvíjali aj ďalšie. Zo šesťdesiattri respondentov ich päťdesiatšesť jeden alebo viac predmetov, ktoré uviedli absolvovali a len sedem študentov predmet, ktorý uviedli ešte neabsolvovali. Väčšina študentov predmet alebo predmety absolvovala v bakalárskom stupni vysokoškolského štúdia a menší počet študentov v oboch stupňoch štúdia. Študenti, ktorí vo svojej odpovedi zaznamenali oba stupne boli študentmi pedagogickej fakulty UK. Z odpovedí vyplýva, že študenti filozofickej

a pedagogickej fakulty UKF majú predmety reálie Veľkej Británie; reálie USA v bakalárskom stupni štúdia a študenti filozofickej fakulty UKF tiež predmet reálie anglicky hovoriacich krajín, zatiaľ čo študenti filozofickej fakulty UK majú tiež predmet americké reálie a študenti pedagogickej fakulty UK reálie Veľkej Británie a USA v I. stupni štúdia, no zároveň študenti pedagogickej fakulty majú v I. stupni aj predmet interkultúrna komunikácia a v II. magisterskom stupni majú v ponuke predmety reálie anglicky hovoriacich krajín a interkultúrny prístup vo výučbe anglického jazyka.

Odpovede v otázke č. 4 sme pre lepšie spracovanie upravili a zhrnuli do najčastejších charakteristík. Je otázne, na koľko sú dané predmety svojím obsahom a spôsobom výučby blízke komunikácii medzi príslušníkmi rôznych kultúr, pretože sme sa nevenovali každému predmetu samostatne, ale súhrnne, teda nemôžeme povedať, že napr. reálie nestačia alebo stačia ako predmet zaoberajúci sa touto problematikou. Z nášho prieskumu je isté, že odpovede študentov na všetky predmety boli pozitívne. Medzi odpoveďami boli napr. aj takéto: predmet reálie VB, reálie USA: Naučila som sa rešpektovať odlišnosti druhých ľudí/národov a tiež som otvorenejšia voči iným kultúram; poznávanie iných krajín a kultúr, vďaka čomu, keď som navštívila krajinu, o ktorej bola na danom predmete reč, neprekvapili ma niektoré veci, nezažila som úplný kultúrny šok; predmet interkultúrna komunikácia: prínos predmetu pre mňa vidím v lepšej komunikácii medzi kultúrami, pretože objasňuje kultúrne podoby a poukazuje na rôzne bariéry v interkultúrnej komunikácii (verbálne i neverbálne).

V piatej otázke mali študenti na hodnotiacej stupnici vyjadriť svoju ne/spokojnosť s obsahom predmetu. Najviac odpovedí patrilo položke spokojný a potom položke ani spokojný, ani nespokojný. V podotázke spadajúcej do tejto otázky mali respondenti vyjadriť svoj postoj k hodnoteniu obsahu predmetu. Spokojní respondenti by boli úplne spokojní vtedy, keby sa týmto predmetom venovalo viac času, zatiaľ čo skupine študentov nespádajúcej ani do jedného krajného postoja prekážalo, že na hodinách nepreberajú podstatné (základné) veci, ktoré sa potom musia sami učiť doma.

Šiesta otázka tiež pozostávala z dvoch častí. V prvej sme chceli vedieť, či študenti počas štúdia mali spolužiaka/čku z cudziny. Túto otázku sme zvolili preto, že si myslíme, že na Slovensku v oblasti školstva je najviac interkultúrnych stretnutí práve na vysokých školách, na rozdiel od základných a stredných škôl vyspelých západných európskych krajín, ktoré sú presýtené multikultúrnou spoločnosťou či USA a Kanadou, ktoré sú doslova multikultúrne. Tridsaťsedem študentov z celkového počtu šesťdesiattri uviedlo, že

v čase svojho ešte stále prebiehajúceho štúdia cudzinca vo svojom odbore a programe mali a následne títo študenti v druhej časti otázky uviedli krajinu zahraničného študenta. Z výsledkov vyplýva, že najčastejšie sa stretávali so Španielmi a z príslušníkov krajín susediacich so Slovenskom to boli študenti Poľska a Ukrajiny.

Siedma a ôsma otázka v dotazníku nadväzovala na šiestu otázku, a preto na ne odpovedali len tí študenti, ktorí aj na šiestu otázku odpovedali kladne. Siedma otázka sa týkala jazykovej komunikácie medzi domácimi a zahraničnými študentmi, t.j. v akom jazyku spolu hovorili. Najčastejšou odpoveďou bola angličtina, avšak dodávame, že jedna respondentka okrem angličtiny komunikovala s Poľkou aj v slovenčine, ale len v tom prípade, pokiaľ bolo možné rozumieť. V ôsmej otázke sme sa respondentov pýtali na záujem o kultúru zahraničného študenta. Z výsledkov, ktoré nám ponúkli odpovede vyplynulo, že u domácich študentov prevláda záujem o spoznanie kultúry, spôsobu života, tradícií a zvykov v krajine, z ktorej ten-ktorý zahraničný študent pochádzal. Menší počet študentov (9) uviedol, že sa o kultúru nezaujímal kvôli slabému (nízkemu) kontaktu s týmito študentmi a ešte menší počet (4) uviedol ako dôvod svojej negatívnej odpovede nedostatok času na rozhovor o takej téme.

Od otázky č. 9 sme už smerovali k ďalším prieskumným otázkam, ktoré sa týkali predovšetkým národných (etnických) postojov. Deviatou otázkou sme sa študentov pýtali na existenciu priateľa - príslušníka inej kultúry, ktorý však nepochádza zo školského prostredia. Túto otázku sme do dotazníka zahrnuli preto, aby sme zistili, či študenti udržujú aj reálne priateľské styky s príslušníkmi iných kultúr, alebo či svoje vzťahy k iným ľuďom hodnotia len na báze stereotypov a predsudkov, bez priamej osobnej (vlastnej) skúsenosti. Rozdiely medzi študentmi k tejto otázke boli minimálne. Tridsať študentov označilo možnosť áno a tridsaťtri študentov alternatívu nie.

U študentov, ktorí majú priateľov odlišných kultúr dominovali Slováci, čo nie je prekvapujúce, keďže práve tých označili príslušníci maďarskej národnosti, čo je na Slovensku žijúca najväčšia národnostná menšina. Prekvapujúce však je, že priateľov – Slovákov označilo len sedem študentov maďarskej národnosti zo šesnástich. Môžeme sa len domnievať, že mimo školy, v mieste svojho trvalého pobytu, neprichádzajú do kontaktu so Slovákami v takej miere, aby mali medzi sebou vybudovaný priateľský vzťah. Medzi príslušníkmi inej kultúry a priateľmi zároveň sa nachádzali aj v opačnom garde Maďari, ktorých označilo päť študentov a rovnaký počet prischol aj Angličanom. Jedna respondentka dokonca označila za priateľa Američana. Usudzujeme, že študenti sa mohli

spoznať a spriatelieť vďaka pobytu v zahraničí (napr. práca v zahraničí), prípadne prostredníctvom nejakých výletov, kurzov. To sú však len naše úvahy, ktoré nie sú overené. Medzi priateľmi sa nachádzali aj predstavitelia susedného národa – Česi, ktorých zaznamenali štyria respondenti.

V desiatej otázke sme použili Bogardusovu škálu sociálneho dištanču, v ktorej jednotlivé početnosti vypovedajú o postojoch študentov. Z údajov, ktoré ponúka tabuľka vyplýva, že takmer 29% študentov by si vedelo predstaviť Američana ako svojho životného partnera a 22,22% študentov v tejto úlohe Maďara (i keď dodávame, že v tomto prípade pochádzali všetky odpovede od študentov maďarskej národnosti). Za priateľa by bolo ochotných prijať takmer 29% študentov Španiela a rovnako ako v prvej položke ten istý počet Maďara. V položke za suseda najviac odpovedí získal Nemec – 14,29%, ktorý s minimálnou prevahou jednej odpovede nad Angličanom získal prvenstvo aj v položke za kolegu v práci – 33,33%.

Ako svojho žiaka/študenta by si vedelo predstaviť takmer 35% študentov Američana, s 30% nasledovali Nemci a takmer 27% študentov by v tejto pozícii prijalo Angličana. Ako občana mesta by takmer 35% respondentov prijalo Španiela. 36,51% z opýtaných študentov by si Maďara vedelo predstaviť maximálne v úlohe návštevníka ich mesta. Poslednú etnickú skupinu predstavujú Rómovia, ktorých by študenti neakceptovali. Študenti by boli najradšej, ak by boli len občasnými návštevníkmi ich mesta – 46,03% a dokonca 11% študentov by ich vystaľovalo zo štátu. Z celkového pohľadu vyplýva, že najpozitívnejšie vzťahy majú študenti k Angličanom a Američanom a najnegatívnejšie k Rómom.

V 11. otázke mali študenti za úlohu priradiť podľa svojho názoru ku danému národu ohodnotenie vlastnosti, ktorá ho vystihuje/nevystihuje. Pri tejto otázke sme sa inšpirovali dotazníkom etnických stereotypov podľa Drabinovej. Z tridsiatich piatich vlastností sme použili jedenásť a zmenili sme niektoré národy na také, ktoré lepšie zapadali do našej prieskumnej vzorky. Údaje z tejto otázky sme vyhodnotili percentuálne a z tohto dôvodu sme v práci uviedli len najčastejšie odpovede. Vôbec nás neprekvapilo zistenie, že až 60% študentov považuje u Američanov rasizmus skôr za vlastnosť typickú. Je všeobecne známe, že krajina, ktorá doslova prekvitá multikultúrnou spoločnosťou, je po celom kontinente v každom meste rozdelená na beloškú, černoškú, hispánsku, ázijskú štvrť. Veľmi dobre v tejto otázke obstáli Maďari, ktorých študenti v konkrétne daných vlastnostiach ohodnotili vcelku pozitívne.

12. otázkou sme sa študentov pýtali na ovplyvnenie ich postojov k cudzincom prostredníctvom troch faktorov. Tu sme sa tiež inšpirovali dotazníkom k zisteniu faktorov utvárajúcich postoje k cudzincom a iným skupinám podľa Saka a Sakovej. Zo siedmich faktorov sme použili tri. Výsledky sme vyhodnotili v percentuálnom vyjadrení, a preto sme opäť uviedli len najčastejšie odpovede, pre ľahšiu orientáciu a prehľadnosť grafu. Najčastejšími odpoveďami boli tieto: 73,02% študentov odlišnosť kultúry cudzincov rozhodne neovplyvňuje, 49,21% študentov odlišnosť ich spôsobu správania a životného štýlu už skôr ovplyvňuje a až 80,95% respondentov etnická a rasová odlišnosť cudzincov rozhodne neovplyvňuje. Z uvedených faktorov na nich najviac vplýva odlišný spôsob správania a životný štýl.

13. otázka v poradí nadväzovala na predchádzajúcu otázku. Jej cieľom bolo zistiť od študentov, kto alebo čo má najväčší vplyv na vytváraní predsudkov a stereotypov k rôznym národom. Z výsledkov, ktoré sme odprezentovali v grafe 12 vidieť, že 39,68% respondentov si myslí, že najväčší vplyv na túto skutočnosť majú médiá, 36,51% respondentov považuje za hlavný prúd produkcie týchto postojov rodičov a príbuzných, 17,46% študentov vidí ako hlavných aktérov priateľov, 3,17% študentov pripisuje túto úlohu učebniciam a ten istý počet zas politikom a učiteľom. Každá možnosť svojím spôsobom vytvára v ľuďoch stereotypy a predsudky, resp. ich v nich prehĺbuje (čo v súčasnosti robia najmä médiá).

Ďalšia otázka bola zameraná na existenciu nejakého národa (etnika, rasovej skupiny), s ktorým by sa respondent nechcel stretávať. Bol by rád, keby s ním neprichádzal do kontaktu. Pre 14,29% takýto národ (etnikum alebo skupina) existuje, pre väčšinu študentov (63,49%) neexistuje a 22,22% študentov sa vyjadrilo, že nevie o takom národe (etniku, skupine). Respondenti, ktorí uviedli alternatívu áno, ďalej odpovedali na druhú časť štrnástej otázky, v ktorej mali uviesť názov dotyčného národa, etnika, rasovej skupiny. Sedem respondentov by bolo najradšej, keby sa nestretávali s Rómami, jedna respondentka s Arabmi a jedna respondentka s Američanmi, Angličanmi a černochochmi. Najmä posledná odpoveď je zarážajúca, keďže študentka študuje program, v ktorom sa učí jazyk, ktorý je pre spomínané národy domácim jazykom.

15. otázkou sme sa respondentov pýtali na to, či na základe svojich skúseností zažili konflikt s príslušníkom inej kultúry. 33,33% respondentov takýto konflikt zažilo a 66,67% nie.

Nasledujúcou otázkou sme zisťovali miesto odohratia konfliktu. Z odpovedí študentov, ktorí tento konflikt zažili vyplynulo, že 28,57% prišlo do tohto konfliktu v škole, 47,62% na dovolenke (v zahraničí) a 23,81% na iných miestach, medzi ktoré patrili tieto odpovede: pri práci v zahraničí, športové podujatie, v každodennom živote, na internete pri komunikácii cez skype, na priváte – vlastnil ho černocho.

17. otázka bola pokračovaním otázok o konflikte. Touto sme sa pýtali na príčinu vzniku konfliktu. Najčastejšie sa konflikt odohral pre krádež (38,10%), ďalej pri iných situáciách, kde v alternatíve iné (28,57%) študenti uvádzali takéto odpovede: v práci v cudzine, kde sa jedna pani rozčulovala, že majiteľ reštaurácie v čase krízy neposkytuje dostatok pracovných miest domácim, ale zamestnáva cudzincov; vzájomná nenávisť zúčastnených; iná kultúra, výchova; drzosť; názorové nedorozumenie; jednoducho fakt, že som Maďarka. Treťou najčastejšou odpoveďou bolo nesprávne vyloženie slov, teda problémy verbálnej komunikácie (23,81%) a možnosti klamstvo a nedorozumenie z neverbálnej komunikácie mali rovnaký počet odpovedí – jednu (4,76%).

18. otázkou sme sa študentov pýtali na ich vzťah k ľuďom, ktorí sa do SR prisťahovali z cudzej krajiny (mali sme na mysli predovšetkým Aziatov, t.j. Vietnamcov a Číňanov). V súčasnosti sa s Vietnamcami a Číňanmi môžeme stretnúť v obchodoch alebo ázijských reštauráciách či bistrách. Študenti svoje vzťahy hodnotili na päťstupňovej hodnotiacej škále. Z odpovedí vyplynulo, že 22,22% študentov hodnotí svoj vzťah k cudzincom ako pozitívny na základe osobnej skúsenosti, 17,46% má k nim tiež pozitívny vzťah, no bez nejakej osobnej skúsenosti, prevažná väčšina (49,21%) nemá k nim vytvorený nijaký vzťah, 7,94% študentov zaujíma voči nim negatívny vzťah, bez osobnej skúsenosti a 3,17% študentov prechováva k nim negatívny vzťah s osobnou skúsenosťou.

V nasledujúcich otázkach sme zisťovali prieskumnú otázku, ktorá znela takto: Ako študenti posudzujú kultúrny obsah vo výučbe anglického jazyka a literatúry? Hneď prvou otázkou, ktorá patrila do tejto časti, sme sa pýtali na názor respondentov ohľadom interkultúrneho smerovania cudzojazyčnej výučby. Väčšina študentov, takmer 86% považuje takéto smerovanie v cudzom jazyku za potrebné. Len traja študenti (4,76%) ho pokladajú za zbytočné a šiesti respondenti (9,52%) mu síce priznávajú význam, no dôležitejšia sa im javí gramatika a lexika jazyka.

20. otázka nadväzovala na predchádzajúcu. V nej sme sa konkrétne pýtali na kultúrny obsah vo vyučovaní anglického jazyka a literatúry. Takmer 78% študentov ho vníma ako dôležitý, 17,46% študentov ho pokladá za nedostatočný a rovnako ako

interkultúrne smerovanie cudzojazyčnej výučby aj kultúrny obsah považuje 4,76% študentov za bezvýznamný.

Na otázku, či by študenti uvítali väčší časový priestor pre kultúrnu zložku na základných a stredných školách odpovedali pomocou škály. Možnosť určite áno vyjadrilo 44,44% študentov, možnosť skôr áno 36,51% študentov, možnosť neviem neuviedol nikto, alternatívu skôr nie označilo 14,29% a položku určite nie 4,76% študentov. V porovnaní s predchádzajúcimi dvoma otázkami sa nám tu naskytla zaujímavá situácia. Z respondentov, ktorí označili interkultúrne smerovanie cudzojazyčnej výučby sa v tejto otázke traja priklonili k položke skôr nie a rovnako tak šesť respondentov, ktorí ohodnotili kultúrny obsah ako nedostatočný. Čím si tento zvrat môžeme vysvetliť? V našich úvahách nám napadá len jedna možnosť a to tá, že títo študenti robia rozdiely v obsahu učiva a predovšetkým v kultúrnom obsahu medzi základnými/strednými a vysokými školami. Podľa nich je asi vhodné naučiť žiakov základných škôl a študentov stredných škôl správnej výslovnosti, gramatike jazyka a rozvíjať u nich bohatú slovnú zásobu než sa venovať aj kultúre danej krajiny a interkultúrnym vzťahom. Opakujeme, že toto sú len naše domnienky, ktoré neboli predmetom nášho skúmania a preto ich nemožno považovať za platné.

22. otázkou sme sa pýtali respondentov na typ komunikačného prejavu, na ktorý by sa podľa ich názoru mal klásť dôraz v interkultúrne orientovanej výučbe cudzieho jazyka. Výsledky poukázali na to, že pre študentov sú oba typy prejavov dôležité, keďže túto možnosť označilo takmer 54%. Za ním nasledoval verbálny prejav, ktorí uviedlo 39,68% študentov a len minimálny počet respondentov, presne štyria, v percentuálnom prevedení 6,35%, uviedli neverbálny prejav. Z tohto vyplýva, že nadpolovica študentov si uvedomuje dôležitosť oboch typov prejavov, ich prepojenie. Nie v každej krajine má to isté gesto ten istý význam. Rovnako tak mimika tváre, pohľad očí. Tieto prvky neverbálneho správania sú rovnako dôležité ako slová, pretože môžeme povedať aj stokrát dané slovo správne a kolízia pri komunikácii môže stroskotať hneď pri prvom prvku neverbálneho prejavu. Hovoriaci môžu zrazu zneistiť, znervózniť, prestanú sa v rozhovore cítiť príjemne, a to len preto, lebo nesprávne pochopili význam neverbálneho správania.

V 23. otázke sme od študentov chceli vedieť ako hodnotia súčasné učebnice anglického jazyka a literatúry pod vplyvom nejazykového obsahu. Výsledky boli nasledovné: 23,81% študentov hodnotí terajšie učebnice ako kvalitné, 38,50% študentov ich považuje za vyhovujúce, pre 25,40% študentov nie sú tieto učebnice dobré (jeden

respondent k tejto odpovedi dodal, že sú komplikované) a 14,29% respondentov v nich nachádza dobré aj zlé učebnice.

Poslednou 24. otázkou sme sa respondentov pýtali na časový úsek zahŕňania problematiky interkultúrnej kompetencie učiteľom do svojho predmetu. Najčastejšou odpoveďou bola možnosť b) 58,73% čo značí, že učiteľ sa vo svojom predmete venuje interkultúrnej kompetencii sporadicky. Druhou odpoveďou v poradí sa stala možnosť c), ktorú označilo 38,10% študentov, podľa ktorých učiteľ do svojej disciplíny vôbec nezaraďuje túto problematiku a len dvaja študenti (3,17%) sa vyjadrili v pozitívnom zmysle, t.j. učiteľ ju radí do svojho predmetu často.

Výsledky, ku ktorým sme sa pri riešení našej prieskumnej úlohy dopracovali, by mali upozorniť na priebeh daného vyučovacieho predmetu cudzí jazyk. A nielen to. Mali by aj pomôcť skvalitniť tento predmet obohatením o širší rozsah hodín zameraných na kultúru ľudí daného jazyka. Naše výsledky signalizujú, že študenti – budúci učelia si uvedomujú dôležitosť kultúrneho aspektu vo vyučovaní cudzieho jazyka a väčšina z nich by uvítala jeho širšie pôsobenie aj na základných a stredných školách, kde sa mu pozornosť venuje len minimálne (zvyčajne len pri príležitosti sviatkov ako sú Vianoce, pri ktorých sa učelia venujú vianočným piesňam, koledám).

4.6 Diskusia

V našom prieskume sme sa zamerali práve na tých, ktorí sú ešte študentmi, no v budúcnosti z nich budú možno práve tí, ktorí sami budú sprostredkovať a odovzdávať myšlienky vzájomného porozumenia, tolerancie a rešpektu medzi ľuďmi rôznych kultúr ďalším žiakom/študentom. Ako vyplynulo z prieskumu a samotnou interpretáciou našich výsledkov, na vysokých školách študenti učiteľstva anglického jazyka a literatúry majú v ponuke predmety, ktoré sú orientované na kultúru a jazyk „iných“, PF UK v Bratislave dokonca svojim študentom ponúka aj predmety priamo zamerané na medzikultúrnu komunikáciu. Z výskumu pracovnej skupiny odborníkov na výučbu cudzích jazykov v Grazi sa po vyhodnotení odpovedí učiteľov cudzích jazykov v desiatich európskych krajinách zistilo, že kultúrnym otázkam sa venuje pozornosť iba v rámci niektorých predmetov, pričom v žiadnej zo sledovaných krajín, nemali oslovení učelia počas svojich štúdií predmet zameraný na kultúrne rozdiely.

V súvislosti s naším hlavným cieľom prieskumu sme sledovali predovšetkým národné (etnické) postoje študentov. Existuje veľa výskumov, ktoré sa týkajú týchto

postojov. Jedným z výskumných zistení etnického vedomia žiakov základnej školy bolo usporiadanie ankety určenej žiakom vo veku 10 – 15 rokov od Markvarta (2004), ktorí navštevovali päť základných škôl a gymnázium v meste Louny. Výsledky boli takéto: v celkovom súbore 1120 odpovedí boli zhruba tri štvrtiny odpovedí pozitívne ladených voči iným etnikám. Extrémne odmietavých bol nízky počet. Na druhej strane však ale bol častý výskyt negatívnych postojov k rómskej menšine, ku ktorej stovky detí vyjadrili pocity odporu, obáv, strachu a otvorenej nenávisti.

Obdobný výskum realizovala aj Svobodová (1998) so žiakmi 8. a 9. ročníka základných škôl v Prahe, v ktorom bolo analyzovaných 800 anonymných písomných prác žiakov. Z výsledkov vyšlo, že 58% žiakov vyjadruje jednoznačne negatívny postoj k rasizmu, vyznáva rovnosť ľudí. Len 7% žiakov vyjadrilo negatívne postoje, urážky až nenávisť k príslušníkom iných rás, návrhy na násilné riešenie. Tretiu skupinu tvorili žiaci, ktorí síce nevyjadrili jednoznačne negatívne postoje k príslušníkom iných rás a cudzincom, ale demonštrujú obavy a výhrady v súžití s nimi.

Ďalšie výskumné zistenie tentokrát stredoškolskej mládeže bolo prevedené v niekoľkých školách českých miest (Blatná, Český Krumlov, Velké Meziříčí) pracovníkmi katedry kulturológie Filozofickej fakulty UK (1999). Do výskumu bolo zahrnutých 761 respondentov a boli v ňom zisťované tiež názory a postoje mládeže týkajúce sa etnického súžitia a vzťahov. Dospelo sa k výsledkom, ktoré do značnej miery replikujú to, čo bolo zistené u žiakov základných škôl. Aj mládež vo veku 15-19 rokov je výrazne kritická k správaniu Rómov, len v nevýznamnom počte zaujímajú negatívne postoje i voči Vietnamcom. Na rozdiel od žiakov stredoškoláci však navrhovali riešiť rómsky problém v rámci etnického súžitia, i keď asi 1/5 by uprednostnila segregáčne riešenie. Autori z tohto výskumu vyvodili aj závery, ktoré sa týkajú vzťahu k možnému ovplyvňovaniu etnických a rasových postojov mládeže. Podľa nich je etnické vedomie českej mládeže formované predovšetkým z vlastnej skúsenosti (vo všetkých troch mestách sa mládež vo veku 15-19 rokov stretáva s príslušníkmi iných etník, nie však v školách, ale skôr vo voľnom čase).

Výskum, ktorý publikovala Drabinová (1999) na Filozofickej fakulte Ostravskej univerzity bol uskutočnený u 794 respondentov – mladých Čechov z rôznych regiónov Českej republiky. Vzorku tvorilo 404 žiakov 9. ročníka základných škôl (14-15ročných) a 390 študentov 3. ročníka gymnázií (17-18ročných). Cieľom bolo zistiť, aké stereotypy zdieľajú mladí Česi o susedných národoch. Z výsledkov vyplynulo, že poradie národov

podľa obľúbenosti bolo: 1. Slováci, 2. Rakúšania, 3. Poliaci, 4. Nemci, 5. Maďari, pričom významné rozdiely medzi respondentmi podľa veku a vzdelania neboli zistené. Z vlastností prisudzovaných Maďarom sa ako typická ukázala veselosť, ostatné boli prisudzované s nízkou početnosťou. Najväčší počet „národných vlastností“ (typických i netypických) bol prisudzovaný Nemcom. Nepotvrdil sa predpoklad, že by česká mládež zdieľala prevažne negatívne etnické stereotypy o susedných národoch.

Průcha (2003 a 2005) uskutočnil výskum s dvoma skupinami študentov (82 osôb) Filozofickej fakulty MU v Brne. Najväčšie sympatie vysokoškóľáci prisúdili Slovákom a najmenšie Američanom. Negatívne vnímanie Američanov potvrdil aj ďalší výskum etnických stereotypov u študentov pedagogickej fakulty v Olomouci, ktorý uskutočnila Staňková (2004). Vzorku tvorilo 108 študentov (predpokladane budúcich učiteľov), ktorí v prípade Grékov a Talianov uvádzali prevažne pozitívne vlastnosti, zatiaľ čo v prípade Američanov tomu bolo naopak (pozitívne vlastnosti – celkom 76, negatívne – celkom 90).

Analýza, ktorú vykonali sociológovia Sak a Saková (2004) poskytuje informáciu ohľadom toho, čím sú predsudky žiakov a študentov naplňované. Poznatky boli zhromaždené z odpovedí respondentov (vo veku 15-30 rokov) na otázku, ktoré faktory ovplyvňujú ich postoje k cudzincom. Z výsledkov vyplynulo, že najslabším faktorom vytvárajúcim postoje mladých Čechov k cudzincom je etnická odlišnosť a najsilnejším je štýl života.

Etnickým postojom sa venoval aj Rosinský (2009), ktorý skúmal učiteľov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ. Uvádzame z nich len skupinu študentov pedagogických fakúlt troch vysokých škôl, ktorá súhlasí aj s našou prieskumnou vzorkou. Z odpovedí študentov k etnikám uvedieme len odpovede adresované k Rómom a Maďarom, ktorých sme zaradili aj my do prieskumu. Z celkového počtu 323 respondentov sa z etník zaradených do Bogardusovej škály (Vietnamec, Róm, Čech, Žid, Arab, Maďar) najnegatívnejšie vyjadrili k Rómom, keďže až 27,55% (89 osôb) by ich vylúčilo zo štátu. Ďalších 13,31% (43) by ich bolo ochotných prijať maximálne za návštevníka mesta. 25,39% (82) by si Róma vedelo predstaviť ako občana mesta, 7,74% (25) ako svojho kolegu, 4,64% (15) v úlohe suseda, 19,50% (63) ako priateľa a len 1,86% (6) ako svojho manžela. Maďara by vylúčilo zo štátu 9,29% (30 osôb), 14,55% (47) by ich prijalo len ako návštevníka mesta, 8,05% (26) za občana mesta, 9,60% (31) za kolegu, 13,93% (45) by si ho vedelo predstaviť ako svojho suseda, 28,79% (93) za priateľa a 15,79% (51) za svojho životného partnera.

Rovnako v druhej časti analýzy etnických postojov študentov elementárnej a predškolskej pedagogiky zisťovaných metódou sémantického diferenciatu študenti najnegatívnejšie hodnotili pojem Róm.

Keď porovnáme uvedené výskumy a ich výsledky s výsledkami z nášho prieskumu uvidíme isté spoločné, ale aj rozdielne body. Prvým vhodným bodom je ten fakt, že u ľudí rôzneho veku a rôznych etníc (v tomto prípade Čechov, Slovákov a aj Maďarov v menšom počte) sú postoje k Rómom najnegatívnejšie. Žiaci ZŠ, stredoškóoláci i vysokoškóoláci ich vidia vo väčšine prípadov v zlom svetle. Týmto sa len utvrdila všeobecne známa skutočnosť, že Rómovia sú považovaní za najproblematickejšiu etnickú skupinu a že postoje voči nim sa v priebehu školského života nemenia.

Maďarov respondenti nášho prieskumu zhodnotili vcelku pozitívne a môžeme povedať, že celkom obstojne ich zhodnotili aj respondenti z výskumu, ktorý realizoval Rosinský, pretože z 323 respondentov by ich len 30 vystaľovalo zo štátu. Česi ich považujú za veselých, čo sa tiež zhoduje s výsledkom z nášho prieskumu, pričom v našej vzorke dominovali celkovo pozitívne vlastnosti pripisované Maďarom. Len jedna respondentka maďarskej národnosti uviedla, že sa pre ňu dostala do konfliktu.

Čo sa týka Nemcov rovnaké alebo podobné odpovede nachádzame vo vlastnostiach pracovít, vzdelaní a odlišnosť vidíme v tom, že zatiaľ čo 14-15roční žiaci a 17-18roční študenti ich považujú za rasistických, vysokoškóoláci túto vlastnosť vnímajú ako neutrálnu. Azda je česká mládež ovplyvňovaná spoločnou minulosťou oboch krajín.

Vcelku veľký rozdiel, ktorý sme zaznamenali sa týkal postojov k Američanom. Proti dvom výskumom, v ktorých respondenti – vysokoškóoláci k nim zaujímajú v porovnaní s inými národmi najnegatívnejšie postoje, stojí náš prieskum, v ktorom až na vlastnosť, že sú skôr rasistickí, k nim študenti prechovávajú pozitívne postoje, o čom svedčia najmä odpovede v Bogardusovej škále.

Podobné (totožné) výsledky sme zaznamenali aj v otázke ovplyvňovania postojov k cudzincom prostredníctvom faktorov. Výsledky v oboch prípadoch súhlasia: najslabším faktorom, ktorý ovplyvňuje ich postoje k cudzincom je etnická a rasová odlišnosť a najsilnejším je štýl života a odlišný spôsob správania.

4.7 Návrhy a odporúčania pre prax

Každá zmena si okrem teoretického rozpracovania vyžaduje aj návrhy, vďaka ktorým by našla uplatnenie v praxi. Aj my sa v tejto časti pokúsime na základe

teoretických poznatkov a výsledkov prieskumu formulovať návrhy na zlepšenie interkultúrnej komunikácie vo vyučovacom procese.

Odporúčania pre učiteľov (základných, stredných i vysokých škôl) cudzích jazykov (v podstate aj pre učiteľov iných predmetov):

- štúdium literatúry, ktorá sa zaoberá interkultúrnou komunikáciou, interkultúrnymi vzťahmi, interkultúrnymi rozdielmi;
- do svojho predmetu zahŕňať, pokiaľ je to možné, častejšie problematiku interkultúrnej kompetencie (citlivosti vo vnímaní partnerov, ktorí sú etnicky alebo rasovo odlišní);
- vzbudzovať u žiakov a študentov záujem o spoznávanie iných kultúr a následne toleranciu a rešpekt voči týmto kultúram;
- nenazerať na iné kultúry z pohľadu etnocentrizmu (z vlastnej kultúry), ale z pohľadu kultúrneho relativizmu (každá kultúra je jedinečná a ani jedna nie je lepšia ako iná kultúra) a k tomu viesť aj svojich žiakov/študentov;
- popri jazyku klásť dôraz na hodinách aj na kultúrny obsah a etický aspekt, ktorý z neho plynie;
- v rámci vyučovania anglického jazyka (pokiaľ sa dá) informovať žiakov/študentov aj o iných kultúrach, nielen tých, ktorých jazyk sa učia, pretože v súčasnosti sa človek môže angličtinou dorozumieť s príslušníkom akejkoľvek kultúry (nielen s človekom, ktorý je rodeným hovoriacim tohto jazyka) – anglický jazyk je internacionálny;
- zaraďovať do svojich hodín jednak problémy prameniace z verbálnej komunikácie, jednak problémy vychádzajúce z neverbálnej komunikácie (neverbálneho správania), t.j. upozorňovať na komunikačné bariéry.

Odporúčania pre žiakov/študentov:

- neodcudzovať iných ľudí na základe ich farby pleti, kultúry, spôsobu života;
- znížiť ich negatívne nazeranie na iné kultúry a hľadať v nich aj to dobré (čo je však náročná úloha, pretože každý národ trpí určitými stereotypmi a predsudkami, ktoré sa nedajú len tak ľahko odstrániť, napr. Francúzsko sa bráni prenikaniu ekonomickej a mediálnej moci USA a anglicizmom);
- tolerovať národnostné menšiny, ktoré žijú na Slovensku (veď po právnej stránke patria do nášho štátu) a rovnako i cudzincov, ktorí sem prichádzajú, akceptovať ich

a byť voči nim empatickí (vcítiť sa do nich a predstaviť si ako by bolo im, keby sa ocitli v cudzej krajine a chceli v nej žiť).

- pri stretnutí s príslušníkmi iných kultúr sa snažiť o vzájomné porozumenie (obe strany by mali byť v tomto smere aktívne, vďaka čomu by malo dôjsť k lepšej, efektívnejšej komunikácii).

Záver

Záverom možno zhrnúť, že pre učiteľov cudzích jazykov a nielen jazykov, ale pre všetkých učiteľov je v súčasnej dobe nevyhnutné zavádzať do svojich predmetov kultúrnu zložku, ktorá pomáha objasňovať kultúrne rozdiely medzi ľuďmi. Treba si uvedomiť, že v jednom svete, v ktorom žijeme, existuje mnoho svetov, z ktorých každý je niečím jedinečný, a preto, že je výnimočný je aj iný. Niektorí z nich sa možno stretávajú alebo sa v budúcnosti budú stretávať (v prípade budúcich učiteľov) vo svojich triedach aj so žiakmi iných kultúr ako tej ich. Netreba zabúdať na tú skutočnosť, že hoci sú kultúrne či rasovo odlišní, predsa sú rovnakí v jednom bode, od ktorého sa odvíjajú ďalšie elementy. Sú ľudia. Nemali by sme ich podceňovať, zatracovať, diskriminovať, netolerovať. Treba ich rešpektovať takých akí sú a v komunikácii s nimi sa snažiť o vzájomné porozumenie. Týmto však nechceme povedať, že kultúra a interkultúrna komunikácia majú svoj zmysel len v takomto prípade. Práve naopak.

Na mnohých slovenských základných a stredných školách je málo žiakov/štvudentov, ktorí sú „iní“ ako „my“, mnohí žiaci/štvudenti počas svojho školského života vôbec nemusia prísť do kontaktu s takýmto žiakom/štvudentom – spolužiakom, prípadne učiteľom. No aj u nich v rámci vzdelávania a výchovy prebieha interkultúrna komunikácia, ktorá je zakomponovaná ako komunikácia predovšetkým v povinnom predmete cudzí jazyk (interkultúrnej komunikácii v tomto význame sme sa venovali aj my). Okrem toho sa niekedy môže stať aj to, že učiteľ, ktorý neučí cudzie jazyky bude mať vo svojej triede aj takého žiaka/štvudenta, ktorý vôbec nebude vedieť hovoriť rodnou rečou danej krajiny, zato však bude celkom dobre hovoriť nejakým cudzím jazykom (napríklad angličtinou), vďaka ktorej s ním učiteľ bude komunikovať dovtedy, kým sa nenaučí materský jazyk danej krajiny. Na druhej strane však treba upozorniť na skutočnosť, že učebné osnovy nezahŕňajú interkultúrnú komunikáciu a interkultúrne kompetencie v dostatočnom rozsahu. Pretože každý učiteľ je v prvom rade človekom, ktorý je individuálnym, závisí len na ňom, či túto problematiku bude zahŕňať do svojich hodín. Okrem toho sa žiaci oboznamujú aj s kultúrami iných krajín prostredníctvom ďalších predmetov ako sú občianska výchova, zemepis, dejepis, materský jazyk a literatúra. Preto nie len pre cudzí jazyk, ale aj pre ostatné predmety je dôležitosť kultúrneho aspektu, ktorá vychádza z etického pohľadu nevyhnutná.

V súvislosti s našim cieľom teoretickej časti práce sme vysvetlili základné pojmy, ktoré sa týkali interkultúrnej komunikácie vo vyučovaní. Keďže tento typ komunikácie a jeho priebeh, ako vyplýva z názvu, je zameraný na vyučovací proces, to znamená, že miestom realizácie tejto komunikácie je škola, sústredili sme našu pozornosť na hlavných aktérov tohto procesu – učiteľa a žiakov/štvudentov. V rámci celistvosti danej problematiky sme akcent kládli na jednotlivé interkultúrne kompetencie (najmä na postoje), ktorými by mal disponovať nielen každý učiteľ, ale aj samotní žiaci, pretože v poslednom období čoraz viac narastá intenzívnejšie stretávanie rôznych kultúr, a to platí jednak pre vyučovací proces, t.j. pre školu, jednak pre samotný život človeka. Učiteľ by mal u svojich žiakov/štvudentov rozvíjať interkultúrne porozumenie, ktorí nielen v budúcnosti, ale už aj v prítomnosti, v súčasnom globálne prepojenom svete, by toto porozumenie, pochopenie mali vlastniť. Malo by sa stať súčasťou ich osobnosti.

V prieskumnej časti diplomovej práce sme priniesli dôležité zistenia týkajúce sa predmetu v rámci medzikultúrneho vzdelávania na vysokých školách v odbore učiteľstvo a v programe anglický jazyk a literatúra, tiež postojov štvudentov k iným národom, etnikám a rovnako ich názorov na kultúrny obsah vo výučbe anglického jazyka a literatúry. Už niekoľko rokov patrí anglickému jazyku status internacionálneho jazyka. Z tohto dôvodu by sa do jeho vyučovania mali zakomponovať aj hodiny o krajinách, v ktorých nie je domácim (materským) jazykom, avšak pri stretnutí sa s príslušníkmi týchto krajín (ako je napríklad Nemecko, Španielsko, Fínsko či Japonsko) sa vo väčšine prípadov na verbálnu komunikáciu používa práve jazyk anglický. Dodávame však, že len samotný jazyk v podobe lexikálnych jednotiek, gramatických štruktúr a syntaktických pravidiel na úspešnú komunikáciu nestačí. Zároveň treba mať na pamäti kultúru krajiny, z ktorej komunikačný partner pochádza. Bez straty svojej vlastnej kultúrnej identity tolerovať a rešpektovať jeho kultúru a predchádzať tak nedorozumeniam.

Interkultúrna komunikácia je rozsiahla problematika, ktorá zohráva dôležitú úlohu jednak v samotnom ľudskom živote, jednak v globálnom meradle spoločností (v rámci ekonomiky, politiky) a jednak aj v školskom prostredí. Sme si vedomí toho, že touto prácou sme sa nedotkli všetkých jej problémov. Veríme ale, že práca poskytla dobrý prehľad o funkcii interkultúrnej komunikácie v súvislosti s vyučovacím predmetom cudzí jazyk (so zameraním sa na anglický jazyk) vo vyučovacom procese (predovšetkým štvudentov – vysokoškolákov).

Zoznam bibliografických odkazov

- BALOGOVIÁ-SLOBODNÍKOVÁ, M. – ZUBKOVÁ, I. 2006. Rómovia a edukácia. Školiaci program o multikulturalizme a motivácii pre učiteľov žiakov stredných škôl pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Žilina: EUROFORMES. 2006. 34 s. ISBN 80-89266-05-3
- BAŇASOVÁ, J. 2006. Vyučovanie cudzieho jazyka v multikultúrnej Európe. In: ZELENICKÁ, E. (Ed.). Interkultúrne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2006. s. 23-28. ISBN 80-8094-026-6
- BURCL, P. 2005. Niekoľko poznámok k problémom vyučovania cudzích jazykov - anglický jazyk. In: TUČNÁ, E. (Ed.). Kultúra – priestor interdisciplinárneho myslenia 4. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2005, s. 417-422. ISBN 80-8050-834-8
- CIPRIANOVÁ, E. 2008. Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, FF, 2008. 104 s. ISBN 978-80-8094-301-1
- ČUMOVÁ, O. 2006. Autentický text v interkultúrne orientovanej cudzojazyčnej edukácii. In: ZELENICKÁ, E. (Ed.). Interkultúrne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2006. s. 55-59. ISBN 80-8094-026-6
- DE VITO, J. A. 2008. Základy mezilidské komunikace. 6. vydání. Praha: Grada Publishing. 2008. 512 s. ISBN 978-80-247-2018-0
- DOLINSKÁ, V. 2004. Prieniky kultúr v globálnom priestore. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. 2004. 64 s. ISBN 80-8055-929-5
- ĎURIGOVÁ, N. 2004. Medzikultúrna komunikácia. Aktuálne problémy a možnosti riešenia. Bratislava: Univerzita J. A. Komenského v Bratislave. 2004. 154 s. ISBN 80-89197-18-3
- FABIANOVÁ, V. 2007. Etnická príslušnosť ako možný zdroj konfliktov. In: KLEIN, V. - FABIANOVÁ, V. (Ed.). Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2007. 414 s. ISBN 978-80-8094-119-2 s. 335-381
- GROMOVÁ, E. - MUGLOVÁ, D. 2005. Kultúra - Interkulturalita - Translácia. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2005. 102 s. ISBN 80-8050-946-8
- HLAVŇOVÁ, A. 2005. Dôležitosť kultúrneho aspektu vo výučbe cudzieho jazyka. In:

- TUČNÁ, E. (Ed.). Kultúra – priestor interdisciplinárneho myslenia 4. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2005, s. 234-239. ISBN 80-8050-834-8
- KATAN, D. 1999. *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester (United Kingdom): St. Jerome Publishing, 1999. 274 s. ISBN 1-900650-14-2
- KECSKÉSOVÁ, D. 2006. Kultúrny aspekt vo výučbe cudzích jazykov. In: ZELENICKÁ, E. (Ed.). *Interkultúrne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2006. s. 89-91. ISBN 80-8094-026-6
- KOSTELNÍKOVÁ, M. – BRYCHOVÁ, S. 2008. K niektorým otázkam medzikultúrnej komunikácie vo výučbe cudzích jazykov. In: *Philologia*, XVIII, 2008, XXX, s. 147-152. ISSN neuvedené
- KRAJČOVÁ, N. - DAŇKOVÁ, A. 2001. *Všeobecná didaktika: terminologické minimum*. Prešov: ManaCon. 2001. 124 s. ISBN 80-89040-09-8
- KRAMSCH, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. 1998. 134 s. ISBN 0-19-437214-6
- LOKŠOVÁ, I. - PORTÍK, M. 1993. *Pedagogická komunikácia*. Prešov: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. 1993. 102 s. ISBN 80-7097-274-2
- MATULAYOVÁ, T. - ROSINSKÝ, R. 2006. *Napřindžarde Roma. Metodický materiál pre učiteľov z oblasti interkultúrnej výchovy*. Žilina: EUROFORMES. 2006. 68 s. ISBN 80-89266-15-0
- MISTRÍK, E. et al. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova Culture and Multicultural Education*. Bratislava: IRIS. 1999. 348 s. ISBN 80-88778-81-6
- MISTRÍK, E. 2000. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov (Rámec kurikula pre univerzity)*. Bratislava: IRIS. 2000. 64 s. ISBN 80-89018-10-6
- MISTRÍK, E. 2005. *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2005. 130 s. ISBN 80-8050-909-3
- NOVÝ, I. – SCHROLL-MACHL, S. et al. 1999. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*. Praha: Management Press, 1999. 183 s. ISBN 80-7261-009-0
- OBDRŽÁLEK, Z. et al. 2003. *DIDAKTIKA pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2003. 180 s. ISBN 80-223-1772-1
- OKÁLOVÁ, K. 2006. Cudzojazyčná výučba ako miesto dialógu kultúr. In: ZELENICKÁ, E. (Ed.). *Interkultúrne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2006. s. 111-116. ISBN 80-8094-026-6

- OLEJÁROVÁ, M. et al. 2007. Charakteristika vybraných krajín z pohľadu interkultúrnej komunikácie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 2007. 88 s. ISBN 978-80-8083-507-1
- PASCH, M. et al. 1998. Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám: jak pracovat s kurikulem. Praha: Portál. 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4
- PATRÁŠ, V. 2004. Jazyky v európskom priestore ako interkultúrny a multidisciplinárny fenomén. In: Filologická revue, 2004, roč. 7, č. 3, s. 57-61. ISSN neuvedené
- PETLÁK, E. 2004. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS. 2004. 276 s. ISBN 80-89018-64-5
- PROCHÁZKOVÁ, Z. 2006. Interkulturní dimenze v procesu tvorby sylabu multijazykových kurzu pro pedagogické pracovníky základních a středních škol v rámci ČZV. In: ZELENICKÁ, E. (Ed.). Interkulturne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2006. s. 141-146. ISBN 80-8094-026-6
- PRŮCHA, J. 2002. Moderní pedagogika. Praha: Portál. 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4
- PRŮCHA, J. 2006. Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele. Praha: TRITON, 2006. 258 s. ISBN 80-7254-866-2
- PRŮCHA, J. 2007. Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, ras a národu. Praha: Portál. 2007. 224 s. ISBN 978-80-7367-280-5
- ROSINSKÝ, R. 2009. Etnické postoje učitelův, studentův a žiakův I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2009. 295 s. ISBN 978-80-8094-510-7
- SABOL, J. - ZUBKOVÁ, I. 2006. Kultúra, multikultúrnosť. Metodická príručka pre učiteľov z oblasti interkultúrnej výchovy. Žilina: EUROFORMES. 2006. 52 s. ISBN 80-89266-01-0
- SPRING, J. 1994. American Education. New York: McGraw-Hill, 1994. 298 s. ISBN 0-07-060551-3
- SUCHÁNKOVÁ, H. 2006. Komunikativní kompetence – předpoklad demokratické stability ve světě. In: ZELENICKÁ, E. (Ed.). Interkulturne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2006. s. 151-154. ISBN 80-8094-026-6
- TANKÓ, L. 2001. KULTÚRA MAĎARSKEJ NÁRODNOSTNEJ MENŠINY. Multikultúrne prostredie v Slovenskej republike. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

2001. 76 s. ISBN 80-85756-50-1

VALACHOVÁ, D. et al. 2002. Vzdelávanie Rómov. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 2002. 208 s. ISBN 80-08-03339-8

VALACHOVÁ, D. 2005. Výtvarná výchova a výtvarné umenie v procese multikultúrnej výchovy. In: TUČNÁ, E. (Ed.). Kultúra - priestor interdisciplinárneho myslenia 4. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2005. s. 457-462. ISBN 80-8050-834-8

ZELENICKÁ, E. 2005. Pragmatické aspekty cudzojazyčnej komunikácie. In: TUČNÁ, E. (Ed.). Kultúra - priestor interdisciplinárneho myslenia 4. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2005. s. 277-282. ISBN 80-8050-834-8

ZELENICKÁ, E. 2006. Úvod. In: ZELENICKÁ, E. (Ed.). Interkultúrne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2006. s. 3-4. ISBN 80-8094-026-6

