

Multikulturní kompetence pracovníků v sociální oblasti

Bc. Roman Špaček

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Roman Špaček**
Osobní číslo: **H130327**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Multikulturní kompetence pracovníků v sociální oblasti**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pomáhajících profesí, multikulturního tréninku a multikulturní kompetence.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DEARDORFF, Darla K. The Sage handbook of intercultural competence. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2009. ISBN 978-1-4129-6045-8.

HLADÍK, Jakub. Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.

KOPŘIVA, Karel. Lidský vztah jako součást profese: s předmluvou Jiřiny Šiklové. Vyd. 5. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073671816.

PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: Isociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.4.2015

Roman Gracib

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce zkoumá multikulturní kompetenci pracovníků v sociální oblasti. V první části teoretického podkladu se zabývá pojmem kompetence obecně, definuje jej i z historického hlediska a uvádí příslušnou strukturu a jednotlivé znaky se zaměřením na daného pracovníka. Praktickou část představuje výzkumné šetření, jehož cílem je zjištění úrovně multikulturní kompetence pracovníků v sociální oblasti.

Klíčová slova: multikulturní kompetence, pracovníci v sociální oblasti, pomáhající profese, kompetence, sociální oblast.

ABSTRACT

Thesis is focused on multicultural competence of workers in social field. The first part of theoretical base describes concept of competencies, defines it also from the historical view and states relevant structure with particular signs for the worker. Practical part represents reaserch that aims to find out the level of multicultural competence of workers in social field.

Keywords: multicultural competence, workers in social field, helping profession, competencies, social field.

Poděkování

Chtěl bych ze všeho nejvíce poděkovat vedoucímu práce Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za odborné rady, trpělivost a vstřícný přístup při vedení této práce.

Dále bych rád poděkoval své rodině a přátelům, kteří mne celou dobu podporovali.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto

„Kulturní člověk však nezapomíná, že respektovat cizince v jeho obyčejích a způsobu života patří k základním pravidlům společenského života.“

(Vlado Burian)

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KOMPETENCE	13
1.1 MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	18
Multikulturní nebo interkulturní?.....	19
1.1.1 Modely multikulturní kompetence.....	23
1.1.1.1 Osobnostně orientované modely.....	24
1.1.1.2 Dovednostně orientované modely	25
1.1.1.3 Procesně orientované modely	26
1.1.1.4 Kompoziční modely.....	27
1.1.1.5 Koorientační modely.....	28
1.1.1.6 Rozvojové modely	29
1.1.1.7 Adaptační modely	29
1.1.1.8 Kauzálně procesní modely.....	30
2 PROFESE V SOCIÁLNÍ OBLASTI	34
2.1 NEZBYTNÉ ATRIBUTY VÝKONU PROFESE.....	34
2.2 SOCIÁLNÍ PORADENSTVÍ.....	35
2.3 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE.....	40
2.4 STATISTICKÉ ÚDAJE CIZINCŮ A NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A METODY VÝZKUMU	44
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	44
3.1.1 Výzkumné otázky.....	44
3.2 HYPOTÉZY.....	45
3.3 POJETÍ A PRŮBĚH VÝZKUMU	46
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
3.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	48
3.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	49
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	50
4.1 VÝSLEDKY CELKOVÉ ÚROVNĚ MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE.....	50
4.2 VÝSLEDKY ÚROVNĚ MULTIKULTURNÍ ZNALOSTI.....	51
4.3 VÝSLEDKY ÚROVNĚ POROZUMĚNÍ POJMŮ.....	52
4.4 VÝSLEDKY ÚROVNĚ MULTIKULTURNÍ AKTIVITY	53
4.5 VÝSLEDKY ÚROVNĚ MULTIKULTURNÍHO VĚDOMÍ	55
4.6 VÝSLEDKY ÚROVNĚ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI	56
4.7 VÝSLEDKY FREKVENCE KONTAKTU S PŘÍSLUŠNÍKY MENŠIN	57
4.8 VÝSLEDKY PŘÍSTUPU ZAMĚSTNAVATELE	58
4.9 VÝSLEDKY ZÁJMU O ROZŠÍŘENÍ MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE	59
4.10 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	60
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64

SEZNAM OBRÁZKŮ	66
SEZNAM TABULEK.....	67
SEZNAM GRAFŮ	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na zkoumání multikulturní kompetence u pracovníků v sociální oblasti, konkrétně cílí na pracovníky odboru sociálních věcí, odboru sociálně právní ochrany dětí, sociální práce a také na pracovníky úřadů práce a okresních zpráv sociálního zabezpečení.

Dosavadní podobné výzkumy prováděné uznávanými odborníky či studenty se zabývají zjišťováním této kompetence hlavně ve školských zařízeních u studentů a učitelů základních, středních či vysokých škol. Proto jsme se rozhodli v rámci této práce zaměřit na výzkumný soubor, který je z našeho pohledu důležitý a vhodný pro získání požadovaných dat k této problematice, jelikož jeho praxe a zkušenosti vychází z mnohdy i každodenního kontaktu se zástupci menšin ve smyslu kulturní, etnické či národnostní minoritní skupiny.

Kulturní pluralita světa je v dnešní době čím dál více aktuálnější a diskutovanější pojem i pro nás, občany České republiky, chceme-li si tento fakt přiznat či nikoli, přestože se můžeme setkat s názory, které naši společnost v porovnání s ostatními státy za multikulturní nepovažují. Vzhledem k zahraničním konfliktním situacím ale nelze zcela vyloučit, že se i naše země stane cílovou destinací pro migraci. Ostatně již tuto skutečnost můžeme pozorovat v případě imigrantů z Ukrajiny, kterým zde vláda umožnila pobyt na základě historického vztahu k českému státu. Proto, aby dnes člověk úspěšně fungoval v takovýchto společnostech, měl by disponovat alespoň určitou mírou multikulturní senzitivity a příslušnou kompetencí, díky které se bude lépe orientovat a prosazovat v současné kulturně různorodé společnosti. Každou životní situaci totiž určitým způsobem prožíváme a jednáme v ní tak, že využíváme nevědomě či vědomě své znalosti, schopnosti a dovednosti, které tvoří celek kompetence. Záleží na osobnostních rysech každého jedince, jak v těchto situacích dokáže obstát.

Cílem je tak pro nás zjištění úrovně multikulturní kompetence výše zmíněných pracovníků včetně jejich názorů na další vzdělávání v této oblasti.

Stěžejními teoretickými východisky jsou pro naši práci kompetence, jejichž obecným popisem zdůrazníme kompetenci multikulturní, kterou se pokusíme definovat a uvést výčet všech jejích jednotlivých složek. Další kapitolou teoretických východisek pro nás bude profese v sociální oblasti jako profese pomáhající. Zaměříme se zejména na předpoklady a požadované nezbytné atributy pracovníků, kteří představují výzkumný soubor.

Zmíníme také sociální práci jako jednu ze základních a nejčastějších činností této profese včetně interkulturní komunikace, která zmíněnou činnost zásadně ovlivňuje. Uvedeme také počty cizinců a národnostních menšin v našem státě, jelikož se týkají našeho výzkumného šetření. Empirickou část pak reprezentuje výzkum pomocí dotazníkového šetření, kterým se budeme snažit zjistit úroveň multikulturní kompetence včetně jednotlivých struktur této kompetence u pracovníků z této části pomáhajících profesí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMPETENCE

Ve snaze charakterizovat a vymezit pojem *kompetence* je nutné vycházet z historických faktů, nicméně za dobu, od které se staly předmětem zkoumání, není doposud zcela možné podat jejich jednotnou definici.

Počátky vzniku kompetenčního přístupu sahají do roku 1954, kdy J. C. Flanagan prostřednictvím svých studií poukázal na to, že analýza pracovních míst by měla vycházet z identifikace klíčových požadavků. Tyto klíčové požadavky na pracovní činnosti však byly označovány různě, např. jako rysy, předpoklady, nároky, očekávání apod. V roce 1959 poprvé označil tyto požadavky souhrnným termínem kompetence R. White. Vhodnou dobou pro studium, identifikaci a rozvoj kompetencí byl počátek sedmdesátých let minulého století, kdy došlo díky dynamickým změnám v oblasti tržní ekonomiky a rozvoji vědecko-technického pokroku k výrazné informační a technické akceleraci provázané vznikajícími globalizačními trendy a také postupnými změnami v hodnotové orientaci pracovníků, kteří začali preferovat vyšší úroveň pracovní seberealizace. Výrazným podnětem zkoumání kompetencí se stal článek D. McClellanda z roku 1973, nazvaný *Testing for Competence rather than for Intelligence* (Testování kompetence spíše než inteligence). Tento článek nabádal, aby se při výběru uchazečů na pracovní pozice přihlíželo spíše k úrovni jejich kompetencí než k úrovni jejich inteligence. Autor tak otřásl dosud desítky let odborně uznávaným přístupem, který vycházel ze skutečnosti, že testování inteligence je nejlepším prediktorem pracovní či obecně životní úspěšnosti. D. McClelland poukázal na potřebu definice úspěšného výkonu i na skutečnost, že takový úspěch či neúspěch závisí na interakci mnoha faktorů. Kompetence autor chápal jako „trasy životních výsledků“ a jeho přístup k nim je možné shrnout do několika dodnes aktuálních a výstižných tezí, které ve své podstatě položily základ kompetenčního přístupu.

1. „Nejlepší způsob, jak porozumět výkonu, je pozorovat, co lidé právě dělají, aby byli úspěšní (tj. kompetence), než se spoléhat na předpoklady o hlubších vlastnostech či atributech, jakými je například inteligence.
2. Nejlepší způsob, jak měřit a předpovídat výkonnost, je znát klíčové aspekty kompetence, kterou chcete měřit, než administrovat test, který diagnostikuje hlubší vlastnosti či atributy.
3. Kompetence mohou být naučeny a rozvíjeny v průběhu času, na rozdíl od vlastností a atributů, které jsou chápány jako vrozené a převážně neměnné.

4. Kompetence by měly být pro lidi viditelné a přístupné, aby jim mohli rozumět a rozvinout potřebnou úroveň výkonu, než aby byly zahaleny tajemstvím, jež je spojeno s vlastnostmi a inteligenčními faktory.
5. Kompetence by měly být spojeny se smysluplnými životními výsledky, jež charakterizují cestu, kterou musí lidé v reálném světě vykonat, než s esoterickými mentálními vlastnostmi nebo konstrukty, které rozumějí pouze psychologové.“ (Mlčák, 2005, s. 30)

Od počátku sedmdesátých let minulého století tak nastává nebývalý rozvoj kompetenčního přístupu a až do současnosti byly provedeny stovky výzkumů vztahující se k problematice kompetencí, které byly motivovány vnést do této tematiky jednotnou terminologii a vytvořit teoretický systém. Jednotlivé výzkumy probíhaly v rámci *psychologického přístupu* – jeho základy formuloval D. McClelland, *edukačního přístupu* – cílem byl vývoj dovedností, standardů výkonu a odměňování, *podnikatelského přístupu* - vycházel hlavně z organizačních aspektů kompetencí. Vznikla řada teoreticky i empiricky zaměřených prací, které se orientovaly na popis kompetencí a na tvorbu specifických kompetenčních profilů či modelů v různých organizacích. Výsledkem bylo poměrně velké množství přístupů, koncepcí a modelů, jež se řada autorů snažila sjednotit, ale dodnes v této oblasti přetrvává značná nejednotnost a rozporuplnost, což však samo o sobě nesnižuje celkový přínos samotného kompetenčního přístupu. Dokazuje to i fakt, že kompetence jsou dynamickým fenoménem, který souvisí s vývojem společnosti, se zaváděním nových technologií a také s rostoucími požadavky trhu. Důležitost určitých kompetencí se postupně snižuje, význam jiných naopak neočekávaně a dramaticky vzrůstá, občas můžeme zaznamenat objev kompetence zcela nové. Za jakousi obecnou charakteristiku kompetencí můžeme považovat vlastnosti jedinců, které ovlivňují jejich pracovní výkonnost. Autoři T. N. Garavan a D. McGuire uvedli v roce 2001 inspirativní kategorizaci definic kompetencí, rozdělili je na 3 oblasti:

- definice orientované na pracovníka,
- definice orientované na práci,
- multidimenzionální definice.

Mezi *definice kompetence orientované na pracovníka* můžeme zařadit definice autorů z osmdesátých a devadesátých let minulého století: R. Boyatzis (1982) formuloval kompetence jako „schopnost člověka chovat se způsobem, odpovídajícím požadavkům práce

v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky.“ J. Burgoyne (1988) popisuje tento pojem jako „schopnost a ochotu plnit pracovní úkoly.“ L. Spencer (1990) vymezil kompetence jako „individuální vlastnost, která může být měřena nebo spolehlivě počítána, a která může umožnit výrazné odlišení mezi efektivním a neefektivním výkonem.“ J. Murphy (1993) pojem kompetence vysvětluje jako „jakýkoliv osobní rys, vlastnost nebo dovednost, která může být považována za bezprostředně související s efektivním nebo mimořádným pracovním výkonem.“ R. Mansfield (1999) uvádí, že se jedná o „zásadní charakteristiky člověka, které vedou k efektivnímu nebo vynikajícímu výkonu.“

Definice kompetencí zaměřených na práci může reprezentovat vymezení O. Nordhauga a K. Gronhauga (1994), kteří považovali kompetence za schopnost vykonávat činnosti v zaměstnání.

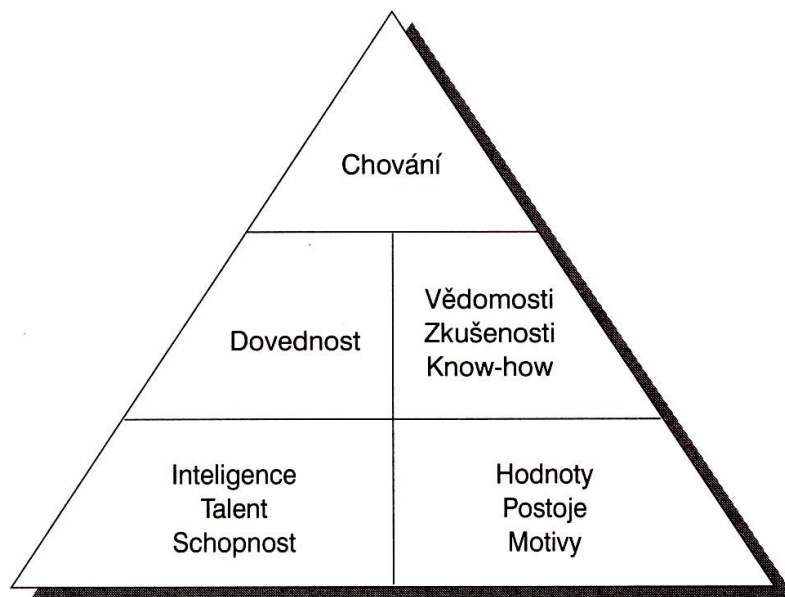
Jako *multidimenzionální vymezení* pojmu kompetence slouží definice, kterou vytvořila britská Národní rada pro pracovní kvalifikaci (NCVQ, 1997), jež kompetence vymezuje jako schopnost aplikovat vědomosti a porozumění, praktické a kognitivní dovednosti k dosažení výkonu požadovaného standardy zaměstnání. To zahrnuje řešení problémů a přiměřenou flexibilitu k vyrovnávání se s měnícími se požadavky. Je tedy patrné, že problematika definování kompetencí nemůže být ani v dnešní době uzavřená, jelikož většina odborníků konstatuje velkou rozmanitost jejich chápání a zároveň deklarují nutnost jejich sjednocení, která se kvůli mnoha událostem nedaří. Při vymezení kompetencí se totiž promítají velmi rozdílná specifika filozofických, gnozeologických i výzkumných tradic. Jediným východiskem je tak příklonění se k spíše širším konceptualizacím tohoto pojmu a k jeho chápání ve smyslu multidimenzionálního fenoménu. Kompetence v nejširším smyslu slova proto prezentujeme jako schopnost či způsobilost chovat se určitým pozorovatelným způsobem. Chování však představuje komplexní výsledek dynamiky osobnosti a je podmíněno komplikovaným spolupůsobením mnoha aspektů. Z důvodu, že se odborníci nedovedou shodnout, které aspekty a charakteristiky osobnosti kompetence vytváří, užíváme v současné době tohoto konceptu jako zastřešujícího pojmu. (Mlčák, 2005, s. 30 – 32)

Ze všech možných definic pojmu kompetence je obtížné vybrat pouze jednu konkrétní, která by dostatečně reprezentovala tuto problematiku. Pro potřeby naší práce se ztotožňujeme s pojetím Vetešky a Tureckiové (2008, s. 19 – 21), dle nichž můžeme kompetence chápat jako určitou schopnost člověka úspěšně jednat a dle svého integrovaného souboru vlastních zdrojů nadále rozvíjet svůj potenciál v rámci nejrůznějších činností a životních

situací. Člověk v tomto případě nese za své jednání a rozhodování odpovědnost. V rámci odborné vzdělávací terminologie se kompetence vysvětlují jako soubor znalostí, dovedností, postojů, metod a zkušeností, které pomáhají jednotlivci úspěšně řešit jednotlivé životní situace a úkoly, a posunují jej tak k postupnému naplnění jeho životních aspirací.

V souvislosti s jednotlivými definicemi kompetence se také uvádí její charakteristické *znaky*. Mezi ty můžeme zařadit *kontextualizaci* – je vždy zasazena do určité situace či prostředí, dále *multidimenzionálnost*, což znamená, že je tvořena více dimenzemi (dovednosti, znalosti, postoje, představy, informace a další dílčí kompetence. V neposlední řadě patří do charakteristických znaků také definice kompetence *standardem*. Ten můžeme vysvětlit, že předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je dána předem a má svůj potenciál pro akci a rozvoj. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 23)

Kromě znaků kompetencí je dalším důležitým atributem jejich *struktura*, kterou se v odborné literatuře pokouší řada autorů vyjádřit. Velmi často je uváděn *hierarchický model struktury kompetencí* z tvorby autorů A. D. Lucia a R. Lepsingera (1999). Ti předpokládají, že kompetence ve smyslu manifestovaného chování jsou ve své základní vrstvě tvořeny inteligencí, talentem, schopnostmi, hodnotami, postoji a motivy člověka, na něž se napojuje vrstva dovedností, vědomostí, zkušeností a znalostí postupů typu know-how. Obě tyto vrstvy se pak projevují v chování člověka, které je na vrcholu celé struktury.



Obrázek č. 1: *Hierarchický model struktury kompetence* (Mlčák, 2005, s. 33)

L. Spencer uvedl roku 1990 model struktury kompetencí, v nichž jsou zastoupeny tyto psychologické konstrukty:

1. Motivy – pohnutky podněcující, zaměřující a regulující jedincovo chování a prožívání ve směru uspokojení jeho potřeb.
2. Rysy – všeobecné a relativně ustálené vlastnosti člověka, které jsou zaměřeny k určitému způsobu chování a prožívání.
3. Sebepojetí – soubor kognitivních, emocionálních a behaviorálních aspektů člověka, které se projevují v jeho percepci sebe sama.
4. Vědomosti – soustavy a pojmů a algoritmů chování teoretické či interpersonální povahy.
5. Dovednosti – dispozice získané učením k optimálnímu poznávání či vykonávání různých činností.

W. Wester roku 2001 vytvořil svůj hierarchický model kompetencí, ve kterém mají kompetence hierarchickou a zároveň transitivity strukturu, v jejímž vrcholu je tzv. *kompetenční klastr* tvořen subkompetencemi. Subkompetence jsou složeny ze specifických schopností (vyžadovaných behaviorálních indikátorů) a ty jsou tvořeny soubory vědomostí, dovedností a hodnot. Tento model vhodně ilustruje možný vývojový proces vytváření či modelování kompetencí. (Savicki, 2008, s. 113 – 138)

Jiní odborníci redukuje kompetence pouze na pozorovatelné aspekty chování a konstrukty jako znalosti, dovednosti, hodnoty apod. považují pouze za vstupní faktory, které jedinec vkládá do své pracovní činnosti, a které jsou až následně transformovány do pracovních výsledků či výstupů. A. Coombe tvrdí, že je možné kompetence popisovat z hlediska:

- *Modelu vstupu* – na jedné straně stojí vědomosti, dovednosti a postoje, které lze získat studiem, výcvikem nebo zkušeností, a na druhé straně jsou ty, které jsou člověku dány, a které lze ovlivnit obtížně.
- *Modelu výstupu* – založen na předpokladu, že kompetence má smysl jen tehdy, pokud lze prokázat, že kompetence byly efektivně využity.
- *Modelu procesu* – kompetence spojuje vstupy (vědomosti, dovednosti, postoje) a výstupy (dosažení výsledků). (Mlčák, 2005, s. 32 – 34)

Z uvedených modelů struktury kompetencí se nám jeví jako nejvíce vypovídající Hierarchický model autorů A. D. Lucia a R. Lepsingera (1999), který jako vrchol celé struktury vnímá chování, což považujeme za transparentní projev disponování jedince určitými kompetencemi.

Nyní se dostáváme k samotné multikulturní kompetenci. V tomto slovním spojení pojem *kompetence* chápeme v holistickém pojetí jako komplexní soubor znalostí, dovedností, schopností, postojů apod. Užíváme jej tedy v singuláru.

1.1 Multikulturní kompetence

V současné době existuje mnoho témat, která jsou neustále řešena napříč celým světem a to na mnoha úrovních, ať už politické, mediální či sociální. Bezesporu mezi jedny z nejaktuálnějších a čím dál více důležitějších problematik můžeme pokládat kulturní rozmanitost dnešního světa. Vzhledem k mezinárodním situacím, o kterých jsme v podstatě dnes a denně informováni z nejrůznějších mediálních zdrojů, se tomuto faktu nelze vyhnout ani na národní či lokální úrovni. Existuje totiž předpoklad, že díky narůstající migraci bude kontakt mezi odlišnými kulturami intenzivnější, proto vycházíme z předpokladu, že je možné se na tuto skutečnost do určité míry připravit. Multikulturní kompetence je

nástrojem, který může v takových situacích podstatně pomoci a umožnit tak interakci daleko snazší. (Hladík, 2014, s. 7)

Podobně jako u pojmu *kompetence* existuje nejednotnost definic multikulturální kompetence, kterých najdeme v domácí i zahraniční literatuře celou řadu.

Multikulturální nebo interkulturální?

Jedním z důvodů nejednotnosti definice je fakt, že při studiu odborných knih či článků narážíme kromě názvu *multikulturální* také na termín *interkulturální*. Tato terminologická dichotomie může působit čtenářům obtíže. Ve většině případů sice platí, že obě adjektiva jsou myšlena jako synonyma, ale není tomu tak vždy. Někdy autoři jejich význam rozlišují, jindy zase na jimi nepoužívané adjektivum neberou zřetel. Předpona *multi* se užívá ve složených slovech v jejich první části s významem *mnoho*. Předpona *inter* je užívána v prvních částech složených slov s významem *mezi* (příp. *mezinárodní*). Ve spojení se slovem *kultura* znamená předpona *multi* odkaz na existenci (v čase a prostoru) *mnoha* či *více* kultur. Podmínkou je zde jejich interakce, vědomá či nevědomá, chtěná či nikoliv. Důležité je, že se v tomto významu počítá s interakcí více než dvou kultur, jinak by předpona *multi* – *mnoho* zcela ztratila význam. Předpona *inter* ve spojení se slovem *kultura* odkazuje kromě existence přímo na bližší interakční vztah mezi kulturami. Tato mezi-kulturální interakce existuje mezi dvěma kulturami (ve smyslu bipolární komunikace), mezi více kulturami sice také, ale v takovém případě dochází k překrývání významů obou předpon. Adjektivum *multikulturální* je spojeno s mnoho-kulturální rozmanitostí, kdežto adjektivum *interkulturální* k bikulturálním vzbám. Termín *multikulturální* má proto širší a obecnější rámeček významu a pojem *interkulturální* je možné použít pro vyjádření vztahu mezi dvěma konkrétními kulturami. (Hladík, 2014, s. 15 – 16)

V roce 2012 byla provedena analýza frekvence a kontextu užívání obou adjektiv u nás i v anglicky psaných zdrojích. Smyslem bylo zjistit, jak často a v jaké souvislosti jsou používána adjektiva *multikulturální* a *interkulturální* v českém i zahraničním prostředí. Které z uvedených adjektiv je uváděno častěji, v jakém kontextu a jaké existují shody a rozdíly v jejich použití v rámci výchovně vzdělávací reality. Analýza byla zaměřena na: názvy článků v českých a slovenských pedagogických časopisech a učebních textech, názvy českých a anglických psaných monografií, názvy českých a zahraničních institucí věnujících se multikulturální či interkulturální edukaci, české kurikulární dokumenty.

V rámci článků v českých časopisech bylo analýze podrobeno pět nejvýznamnějších pedagogických časopisů (e-Pedagogium, Orbis scholae, Pedagogika, Pedagogická orientace a Studia pedagogica) v období od ledna 2001 do února 2012 (dostatečná doba pro vytvoření reálného obrazu frekvence a kontextu použití předmětných adjektiv). Výsledkem bylo jednoznačně častější užití adjektiva *multikulturní* (v šesti případech z oblastí multikulturního vzdělávání Romů, multikulturní kompetence a multikulturní výchovy jako vyučovacího předmětu a jako pedagogické teorie). Adjektivum *interkulturní* bylo použito jedenkrát v souvislosti s interkulturními kompetencemi a interkulturní výchovou. V jednom případě byla použita obě adjektiva. Ze slovenských časopisů byly do analýzy zahrnuty časopisy Pedagogická revue a Pedagogika.sk, a to za období od ledna 2001 do prosince 2011. Zde byl zaznamenán pouze jeden relevantní článek, který obsahoval adjektivum *multikulturní* v kontextu s multikulturní výchovou jako vyučovacím předmětem.

České monografie, sborníky a učební texty byly zkoumány od roku 1995 do roku 2012 z katalogu Národní knihovny ČR. Pro vyhledávání byla užitá klíčová slova: multikulturní výchova, multikulturní pedagogika, interkulturní výchova, interkulturní pedagogika a bylo nalezeno 284 záznamů. Relevantních se pro analýzu stalo pouze 41 z nich. Adjektivum *multikulturní* bylo zaznamenáno v 36 případech, adjektivum *interkulturní* čtyřikrát a v jednom případě byla užitá obě. Slovo *multikulturní* se nejčastěji objevuje ve spojení s multikulturní výchovou (jak ve smyslu pedagogické teorie, tak v souvislosti s edukačním programem nebo vyučovacím předmětem), také s tolerancí či porozuměním, dvakrát bylo použito v rámci prostředí a jednou ve spojení s andragogikou. Adjektivum *interkulturní* se ve třech případech týkalo vzdělávání a jednou komunikace. V jednom případě byla užitá obě adjektiva ve spojitosti s výchovou. Opět je patrné, že v této sledované oblasti je adjektivum *multikulturní* užíváno v rámci výchovy a vzdělávání daleko častěji než slovo *interkulturní*.

V zahraničí, zejména v anglicky mluvících zemích, existuje také terminologická nejednotnost. U těchto zdrojů byla analýza prováděna prostřednictvím The British Library a jejího online katalogu monografií. Mezi roky 1934 až 2012 bylo nalezeno 417 relevantních zdrojů souvisejících s multi/inter-kulturní výchovou a vzděláváním. V kontextu multikulturní výchovy jakožto edukačního programu bylo z celkového počtu 417 zdrojů vysledováno 296 publikací s adjektivem *multikulturní* naproti adjektivu *interkulturní*, které se objevilo v 89 případech. Ale v rámci multikulturní kompetence byla poprvé zaznamenána

větší četnost užití adjektiva *interkulturní* (19x) oproti termínu *multikulturní* (6x). U časopisů jsou obě adjektiva chápána jako synonyma.

Užití adjektiva *multikulturní* dominuje také v hlavních českých kurikulárních dokumentech, kterými jsou rámcově vzdělávací programy. Název interkulturní se objevuje pouze v souvislosti s mezikulturní komunikací a sociálními vztahy. Pojem *multikulturní* je tedy formálně ukotven v českém školství, termín interkulturní výchova takové ukotvení nemá. Důvodem této skutečnosti je historická souvislost z 60. let 20. století, kdy došlo v USA k přiklonění se k multikulturalismu jakožto emancipačnímu proudu. Tento zahraniční trend byl v naší zemi přijat v 90. letech, od této doby se u nás oficiálně užívá adjektivum *multikulturní* proti pojmu *interkulturní*. (Hladík, 2014, s. 10 – 15)

V následující části teoretických informací budeme ctít adjektiva uváděná v odborných zdrojích, ze kterých čerpáme. Nebudeme tak striktně upřednostňovat jedno pojmenování na úkor druhého.

Řada pojetí, teorií a modelů interkulturní kompetence je považována za určité přizpůsobení se, asimilaci nebo adaptaci. Tyto koncepty jsou často srovnávány s kompetencí, z toho důvodu vyžadují pozornost.

Asimilace představuje rozsah, ve kterém příchozí splývá s hostitelskou kulturou. Jestli asimilace znamená subjektivní a kognitivní změny vůči domorodé kultuře, nebo pouze vyžaduje behaviorální napodobování, není zcela známo, ale většina pojetí kompetence naznačuje tyto tendence ve všech oblastech. *Přizpůsobení se* je široce užíváno v literatuře klinické psychologie a znamená normalizační proces, kdy se osoba stává „dostatečně vybavená“ na životní prostředí a nezažívá již stres či kulturní šok. *Adaptace* zahrnuje přesahy asimilace a přizpůsobení se. To znamená, že jedinec se přizpůsobuje hostitelské kultuře napříč interakcí s ní. Interkulturní kompetence je vhodný a efektivní nástroj interakce mezi lidmi, kteří představují odlišné či protichůdné afektivní, kognitivní a behaviorální orientace. (Deardorff, 2009, s. 6)

Počátky rozvoje konceptu multikulturní kompetence najdeme v USA, kde dochází po 2. světové válce k poptávce po ekonomické a diplomatické spolupráci s jinými zeměmi. Studená válka zapříčinila spolupráci se státy Střední a Jižní Ameriky, Asie a později i bý-

valými koloniálními státy v Africe. Kromě styků ekonomického charakteru bylo snahou vytvořit i různé rozvojové a humanitární aktivity. Nastala potřeba vzdělávat humanitární pracovníky či lékaře v souvislosti s kulturními reáliemi těchto zemí. Od počátku 60. let 20. století již byly v USA realizovány pravidelné multikulturní výcviky. V 70. letech se objevují termíny jako interkulturní efektivita nebo interkulturní adaptace. K empirickému zkoumání konceptu interkulturní kompetence dochází v 80. letech 20. století. Deset let na to tyto snahy pokračují, když se řada výzkumníků zaměřuje na multikulturní kompetence a její strukturu. Již od 70. let 20. století začíná na amerických vysokých školách zavádění výcviku v multikulturní oblasti do výuky psychologie na základě doporučení Americké psychologické asociace (APA), která v té době začala multikulturní kompetenci systematicky a kontinuálně studovat. Toto doporučení mělo vliv na počátek tvorby definic a modelů této problematiky. V roce 1982 vznikl *Cross-Cultural Counseling Competency Model* autora D. W. Suea et al. Ten definoval 11 kompetencí v rámci tří složek: víra/postoj (*belief/attitude*), znalosti a dovednosti. Americká psychologická asociace pak tyto složky zvýšila na celkových 31. Roku 1998 pak D. W. Sue et al. rozšířil počet kompetencí v modelu na konečný počet 34. APA pak tyto kompetence označila za základní vodítko pro multikulturní výzkum a praxi v psychologickém poradenství. Model z roku 1982 určil základ pro mnoho definic a modelů multikulturní kompetence. (Hladík, 2014, s. 18 - 19)

Průcha (2011, s. 69) vidí multikulturní kompetenci jako schopnost jedince zakomponovat do svého chování a komunikace respekt k jiným kulturním standardům.

Mistrík (2008, s. 26 – 27) definuje interkulturní kompetenci jako schopnost pro efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Jednotlivec disponuje touto kompetencí v případě, kdy chápe odlišné myšlení, zvyky, chování a vnímání světa příslušníka odlišné kultury. Všichni lidé jsou si podle něj rovni a multikulturní kompetenci spatřuje jako součást sociálních a osobnostních kompetencí člověka.

Darla K. Deardorff (2009, s. 458) ve své publikaci uvádí definici autora Fortiniho, který popisuje interkulturní kompetenci jako komplex schopností, které jsou žádoucí pro efektivní a vhodnou interakci s jazykově a kulturně odlišnými příslušníky. Efektivita reflektuje vlastní pohled na jednání s jazykově odlišnou kulturou, vhodnost zase odráží, jak příslušníci odlišné kultury tento pohled vnímají.

Pope, Reynolds a Mueller (2004, s. 77) popisují fakt, že multikulturní kompetence je tvořena znalostmi a schopnostmi z kulturní plurality. Vykreslují ji jako multikulturní

povědomí a znalosti, porozumění a toleranci jiného pohledu na svět, informovanost o jiných kulturách a vytvoření vhodných intervenčních strategií a technik.

Jednu z nejuznávanějších definic, kterou je možné vysvětlit tento pojem, nechala ve snaze o co největší přesnost sestavit Darla K. Deardorffová, která oslovila 23 odborníků na tuto oblast z USA, Kanady a Velké Británie. Využila přitom delfské metody, díky které vzešel konsenzus, který popisuje multikulturní kompetenci jako „schopnost efektivně a vhodně komunikovat v interkulturní situaci, která je založena na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích.“ (Hladík, 2011, s. 54)

S touto definicí se pro potřeby naší práce ztotožňujeme, vycházíme z toho, že tato kompetence představuje soubor znalostí, postojů a dovedností, které jedinci umožní efektivní (kooperativní a nekonfliktní) komunikaci v multikulturním prostředí.

Pomocí této kompetence je člověk v procesu adaptace schopen změnit svůj pohled na požadavky jiných kultur pomocí aktivizace jeho adaptačních mechanismů. Obecným cílem je tvorba přívětivějšího prostředí rozvojem smysluplnějších a kulturně vhodnějších služeb. Osvojení multikulturní kompetence je složitý proces, který obsahuje predispozice (osobnostní a situační faktory), konfrontaci s odlišnou kulturou a formování multikulturní zkušenosti, učení a porozumění. K osvojování ve většině případů dochází při edukačním procesu zaštitěném vzdělávací institucí. Takto kompetentní by měli být lidé, kteří v rámci své profese přicházejí do kontaktu s příslušníky ostatních kultur. (Hladík, 2010, s. 31 – 32)

Pro lepší pochopení a následnou efektivnější práci v rámci této problematiky definujeme nejrůznější modely, které nám ukazují různé strany pohledu jednotlivých odborníků a pomáhají nám v utvoření vlastní představy tématu.

1.1.1 Modely multikulturní kompetence

U typologie modelů multikulturní kompetence narážíme na podobnou situaci jako s definicemi multikulturní kompetence. Neexistuje pouze jeden model, který by byl obecně platný a přijatý všemi uznávanými odborníky. Můžeme je kategorizovat dle mnoha hledisek (např. podle cílové skupiny, struktury složek, profese apod.).

Hladík (2014, s. 20 – 23) pro oblast poradenství (psychologické či sociální), které úzce souvisí profesemi v sociální oblasti, popř. pomáhajícími profesemi, identifikuje tři skupiny modelů multikulturní kompetence:

1. osobnostně orientované modely,
2. dovednostně orientované modely a
3. procesně orientované modely.

1.1.1.1 Osobnostně orientované modely

Tyto modely popisují a zdůrazňují atributy potřebné pro práci s klienty (tj. znalosti, vědomí, dovednosti). Svým charakterem a cíli, které sledují, jsou nám bližší než modely dovednostně a procesně orientované. Mezi tyto modely pro představu zařadit:

- Trojsložkový model multikulturních poradenských kompetencí,
- Poradenský rozvojový model,
- Model interkulturní citlivosti,
- Kulturně kompetentní model péče,
- Třífaktorový model.

Trojsložkový model multikulturních poradenských kompetencí (*Tripartite Model of Multicultural Counseling Competencies*) vychází z trojsložkového pojetí multikulturní kompetence dle D. W. Suea z roku 1982. Má dosud největší vliv na tvorbu dalších modelů klinické a poradenské praxe v psychologii USA. Multikulturní kompetenci chápe jako funkční celek znalostí, dovedností a postojů. Znalostmi se rozumí informovanost jedince o jiných kulturách, umožňují tak smysluplnou a efektivní interakci. Dovednosti vychází z vědomí a znalostí, které vedou k pozitivním změnám v multikulturní realitě. Hlavní dovedností je schopnost transkulturní komunikace a pochopení, jakým způsobem jednotlivá kultura ovlivňuje formu a obsahy komunikace. Postoje představují hodnoty a názory, které jsou nezbytné v kontaktu a při komunikaci s představiteli odlišných kultur. Sebeuvědomění či schopnost uvědomit si určité hodnoty a postoje jsou významnou stránkou multikulturního vědomí. Bez těchto složek je velmi složité zkvalitňovat kulturní senzitivitu, která je součástí multikulturních dovedností.

Podle Poradenského rozvojového modelu (*Counselor Development Model*) se kulturní kompetence rozvíjí pomocí pěti rozvojových fází ve třech složkách: kulturní znalosti, kulturní vědomí a citlivost a mezikulturní dovednosti. Jednotlivé fáze směřují od etnocentrického postoje na prvním stupni až po kulturně pluralistickou orientaci a sociálně sprá-

vedlivé jednání na stupni pátém. Tento model pochází z roku 1984 z dílny autorů C. G. Carneyho a K. B. Kahna.

Model interkulturní citlivosti (*Intercultural Sensitivity Model*) M. J. Bennetta z roku 1986 tvoří šest hierarchicky řazených složek. Tři z etnocentrického pohledu na multikulturní realitu: popírání, obrana a minimalizace. Nad těmito složkami jsou výše postavené: akceptace, přijetí a integrace, které náleží k pohledu etnicko relativistickému.

Kulturně kompetentní model péče (*Culturally Competent Model of Care*) připisuje kulturně odpovědnému pracovníkovi nezbytné komponenty, kterými jsou: kulturní vědomí (např. porozumění názoru klienta), kulturní znalosti a kulturní zkušenosti (např. interakce s kulturně odlišnými klienty). Model sestavil J. Campinha-Bacote roku 1994.

Třífaktorový model (*Three-Factor Model*) F. G. Castra (1998) pracuje s kulturní kompetencí jako s cestou od nekompetentní úrovně zahrnující kulturní destrukci, kulturní neschopnost a kulturní slepotu k úrovni kulturně kompetentní obsahující kulturní otevřenost, kulturní kompetentnost a kulturní zdatnost. (Hladík, 2014, s. 20 – 22)

1.1.1.2 Dovednostně orientované modely

Odpovídají názorům, že kulturní kompetence je dovednost či strategie, kterou užívají pracovníci jako nástroj pro „lечение“ klienta. Patří sem:

- Třísložkový model pro interkulturní kurikulum,
- Kulturní adaptace.

Třísložkový model pro interkulturní kurikulum (*Three-Dimensional Model for Cross-Cultural Curricula*) byl vytvořen roku 1985 C. R. Ridleyem se zaměřením na poradenství. Efektivita činnosti pracovníka v multikulturní oblasti má být zvyšována tréninkem (vzděláváním) tří cílů: populačních cílů (rasové a etnické skupiny), intervenčních cílů (individuálních, skupinových a komunitních) a kurikulárních cílů (teorie, výzkum, praxe).

Kulturní adaptace (*Cultural adaptation*) není přímo modelem multikulturní kompetence. Autoři A. L. Whaley a K. E. Davis (2007) kladli důraz na systematickou potřebu vzdělávání a tréninku kulturní adaptace. (Hladík, 2014, s. 22)

1.1.1.3 *Procesně orientované modely*

Tyto modely dle Hladíka (2014, s. 22 – 23) cílí na faktory přímé interakce pracovníka a klienta. Stěžejními jsou pro ně klíčové kulturní procesy, které se podílí na osvojování si kompetence. Řadíme zde:

- Multidimensionální proces,
- Procesní model kulturní kompetence,
- Multikulturní hodnotící a intervenční proces,
- Vícedimenzionální model rozvoje kulturní kompetence,
- Kompetenční model hodnocení a plánování v multikulturním poradenství.

Multidimensionální proces (Multidimensional Process) chápe multikulturní kompetenci jako výraz tří dynamických procesů: 1. vědecké myšlení (schopnost tvořit a testovat hypotézy kulturního zázemí klientů), 2. dynamické třídění (schopnost správné individualizace a generalizace potřeb klienta), 3. využívání kulturně specifických zdrojů (schopnost vhodného použití specifické – kulturně podmíněné – intervence). Vytvořil jej S. Sue v roce 1998.

Dle Procesního modelu kulturní kompetence (Process Model of Cultural Competence) je kulturní kompetence určována mírou schopnosti pracovníka přeorientovat se svého vlastního kulturního rámce v kulturní rámec klienta. S. R. Lopez tento model popsal roku 1997.

Multikulturní hodnotící a intervenční proces (Multicultural Assessment-Intervention Process) z roku 1993 (dále revidován v letech 1998 a 2009) od kolektivu autorů (R. H. Dana, G. C. Gamst, L. S. Meyers, A. Der-Karabetian a A. J. Guarino) představoval větší zohlednění multikulturní kompetence v oblasti poskytování zdravotnických služeb.

Vícedimenzionální model rozvoje kulturní kompetence (Multidimensional Model for Developing Cultural Competence) se skládá ze tří komponent: 1. komponenty kulturní kompetence (vědomí, znalosti a dovednosti), 2. základy kulturní kompetence (individuální, profesionální, organizační a sociální), 3. rasové a kulturně specifické znaky kulturní kompetence (odlišné u bílých Američanů, Afroameričanů apod.). Ke zvyšování kulturní kom-

petence dochází pomocí všech tří komponent. Autorem tohoto modelu je D. W. Sue (2001).

Kompetenční model hodnocení a plánování v multikulturním poradenství (Multi-cultural Counseling Competence Assessment and Planning Model) byl formulován R. L. Toporkem a J. V. Rezou v roce 2001. Jeho podstatou je devět multikulturních standardů a kompetencí, které popsal D. W. Sue roku 1992. Pracovník se pomocí tří kontextů (individuální, profesionální a institucionální) orientuje v kulturním prostředí. Tři modalitty (kognitivní, afektivní a behaviorální) ovlivňují všechny ostatní dimenze modelu. Jsou zde obsaženy také tři hodnotící a plánovací komponenty (zhodnocení, potřeby, aktivity/cíle). (Hladík, 2014, s. 22 – 23)

U komunikačního paradigmatu typologie modelů multikulturní kompetence má výsádní postavení komunikační proces. Multikulturní kompetence je zde pojata jako obecný rámec pro efektivní a nekonfliktní komunikaci mezi příslušníky různých kultur. Autoři B. H. Spitzberg a G. Chagon (2009) dělí multikulturní kompetenci do pěti skupin modelů:

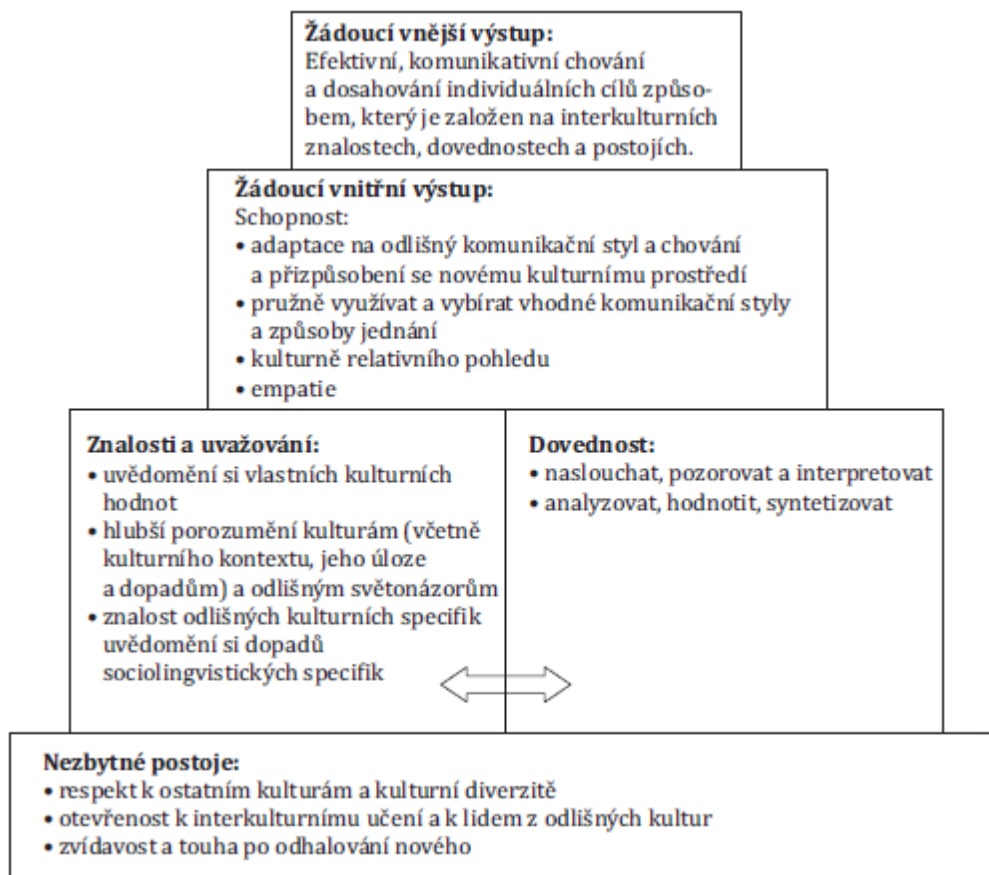
- Kompoziční,
- Koorientační,
- Rozvojové,
- Adaptační,
- Kauzálně procesní. (Hladík, 2014, s. 24 – 29)

1.1.1.4 Kompoziční modely

Kompoziční modely pracují s hypotetickými složkami kompetence bez specifikace vztahů mezi nimi. Představují výčet vhodných dovedností, znaků apod., které směřují k efektivní práci či komunikaci v multikulturním prostředí. Jsou užitečné při definování základních rámců a obsahů, které teorie interkulturní komunikační kompetence musí zahrnovat. (Hladík, 2014, s. 24)

Do těchto modelů můžeme zařadit *Pyramidový model D. K. Deardorff* z roku 2006, který klade důraz je kladen na důležitost postojů a znalostí. Autorka také uvádí, že v rámci pyramidového modelu dochází k tomu, že intrapersonální změny ovlivňují vrchol pyrami-

dy, tedy interpersonální výstupy (efektivní, komunikativní chování a dosahování osobních cílů pomocí interkulturních dovedností, znalostí a postojů). (Deardorff, 2009, s. 13)



Obrázek č. 2: *Pyramidový model interkulturní kompetence* (Hladík, 2010, s. 41)

1.1.1.5 Koorientační modely

Tyto modely primárně zlepšují interkulturní porozumění v mezinárodním kontextu. Mohou obsahovat mnoho vlastností jiných modelů. Vztahují se na konkrétní komunikační vztahy mezi subjekty. Koorientace je chápána jako vzájemné porozumění jednání a chování mezi subjekty. Zdůrazňují význam komunikačních nástrojů včetně znalosti cizích jazyků. (Hladík, 2014, s. 24)

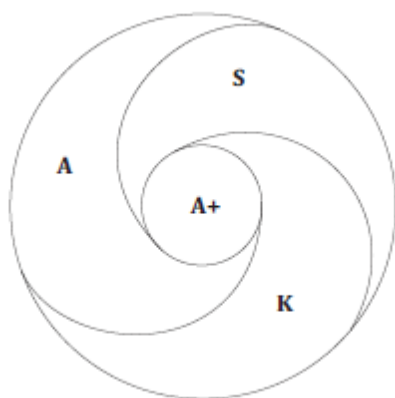
Patří sem například Fantiniho model Interkulturní komunikační kompetence (*Intercultural Communication Competence*) z 90. let 20. století. Jsou zde vymezeny tři oblasti, které jsou společné většině popisů interkulturních kompetencí:

- schopnost vytvořit a udržet vztahy,

- schopnost efektivní a vhodné komunikace s minimálním zkreslením,
- schopnost dosažení shody a trvalé spolupráce s ostatními.

Pro vytvoření této kompetence považuje Fantini za nezbytné tyto tři složky:

- *mnohoznačnost vlastností a rysů osobnosti* – respekt, empatie, tolerance, otevřenost, citlivost a další.
- *pětidimenzionálnost* – vědomí, postoje, znalosti, dovednosti, znalost základního jazyka
- *proces vývoje* – této kompetence nelze dosáhnout bez učení a rozvoje. Jedná se o nekonečný, téměř nedosažitelný proces, jelikož neustále je co zlepšovat při reakci na měnící se nové podmínky. (Hladík, 2010, s. 38 - 39)



Obrázek č. 3: *Fantiniho ICC model* (A= postoje, K= znalosti, S= dovednosti, A+ = vědomí). (Hladík, 2010, s. 39)

1.1.1.6 Rozvojové modely

Stojí na dominanci časové posloupnosti v interkulturní interakci. Specifikují stádia rozvoje či zralosti, pomocí kterých se má interkulturní kompetence vyvíjet. Mohou obsahovat složky, které existují i v jiných modelech. Rozdíl je u těchto modelů v důrazu na stupňovitost či hierarchičnost rozvoje multikulturní kompetence. (Hladík, 2014, s. 25 – 26)

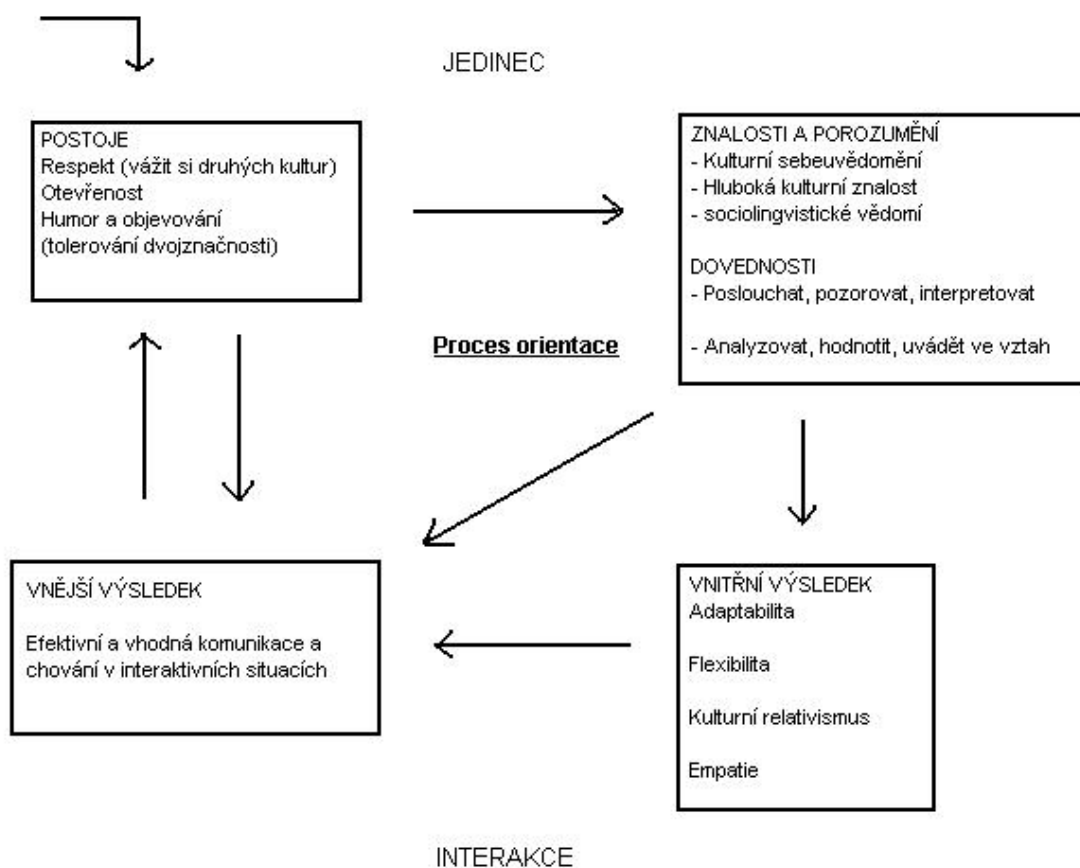
1.1.1.7 Adaptační modely

Tento typ modelů je charakteristický dvěma znaky. Znázorňují více interakcí, a také zdůrazňují vzájemnou závislost mezi těmito interakcemi pomocí procesu jejich vzájem-

ného ovlivňování. Interkulturní kompetenci pojmají jako na postoje a porozumění, které se tvoří interakcí různých kultur. Klíčovým kritériem multikulturní kompetence je adaptace. Znázorňování těchto modelů je složité kvůli velkému množství složek a vztahů mezi nimi. (Hladík, 2014, s. 27)

1.1.1.8 Kauzálně procesní modely

Ty odráží specifické vztahy mezi složkami modelu. Nejsou složité a jejich vztahy mezi komponenty lze poměrně snadno testovat, což je jejich výhodou. Bývají produktem modelování a jejich vývoj vychází spíše z empirického zkoumání, než z teoretické báze. Typickým příkladem těchto modelů je Procesní model interkulturní kompetence (*Process Model of Intercultural Competence*) od D. K. Deardorff z roku 2006. Ten ukazuje pohyb od intrapersonální úrovně k úrovni interpersonální. Tento proces je dle autorky celoživotní, jedinec tak nikdy nedosáhne konečné interkulturní kompetence. Osvojení interkulturní kompetence je cyklický proces od postojů přes dovednosti/znalosti až k vnějším výstupům, jejichž úroveň bude dostatečná, až pokud se celý proces uzavře v kruhu a začne znovu. Na začátku modelu jsou postoje související s respektem, otevřeností, jistou mírou zvědavosti a ochoty objevovat nové věci v rámci interkulturního kontaktu. Tato vstupní fáze přechází na osvojování si znalostí vlastní kultury včetně kultur ostatních. Řadí se sem i dovednost naslouchat, pozorovat a hodnotit. Vnitřní výstupy znamenají schopnost adaptability, flexibility, empatie a kulturně (etnicky) relativistického pohledu na svět. Vnější výstupem se pak rozumí efektivní a vhodná komunikace a jednání v interkulturní situaci. Šipka, která směřuje od znalostí a dovedností přímo k vnějším výstupům naznačuje, že dosažení vnějších výstupů není nezbytně závislé na předchozím dosažení výstupů vnitřních. Autorka, ale považuje tuto redukci za nevhodnou, jelikož v takovém případě nemůže dojít k osvojení vnějších výstupů na požadované úrovni. (Hladík, 2014, s. 27 – 29)



Obrázek č. 4: *Procesní model interkulturní kompetence* (Hladík, 2010, s. 43)

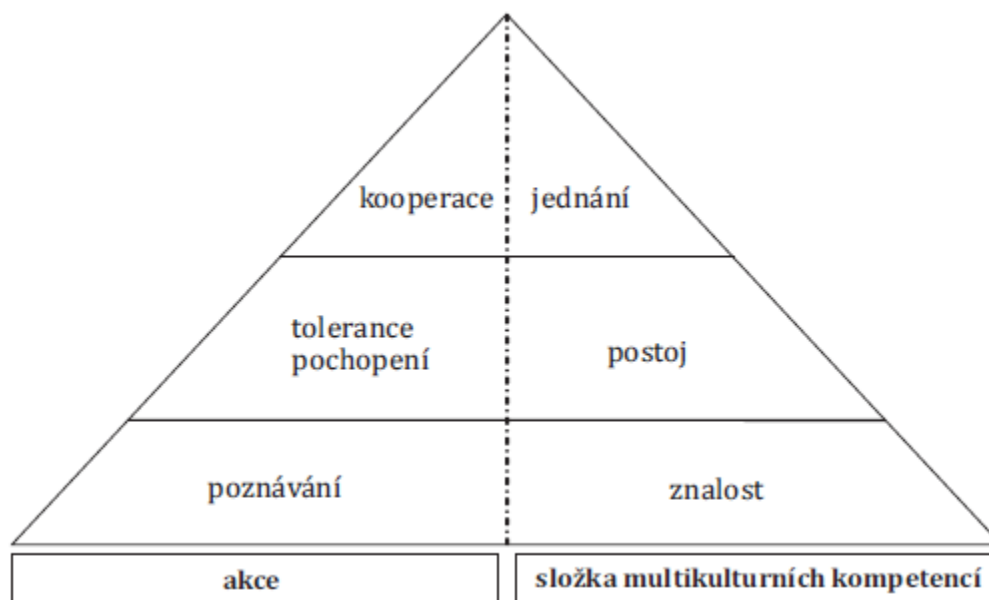
Pro širší přehled přidáváme ještě dva modely multikulturní kompetence, které byly vytvořeny českými autory.

Hierarchický model multikulturní kompetence

Tento model vychází z práce českého autora Průchy, který chápe multikulturní výchovu jako poznání, porozumění, respektování, koexistenci a kooperaci. Vidíme zde tak určitou hierarchii v návaznosti jednotlivých prvků. Jako podstava jsou uvedeny znalosti, které jsou základem pro tvorbu postoje. Znalosti jsou v rovině s poznáváním, jelikož vycházíme z faktu, že jen díky důkladnému poznávání (dostatečných znalostí) můžeme postoupit na další stupeň, kterým jsou postoje. Paralelou postojů je pochopení a tolerance. Celý tento model pak směřuje ke kooperaci, kterou rozumíme nenahraditelnou podmínkou fungující kulturně pluralitní společnosti. Dle žádoucích postojů k menšinám, odlišným etnikům a kulturním skupinám jsme schopni adekvátně jednat. Zpětná vazba mezi jednot-

livými složkami tohoto modelu je omezená, jelikož jedna složka staví na druhé. (Hladík, 2010, s. 35 – 36)

Obrázek č. 5: *Hierarchický model multikulturní kompetence* (Hladík, 2010, s. 35)



Model Moniky Morgensternové

Tato autorka pracuje s pojmem interkulturní kompetence, který se skládá ze tří složek: kognitivní, afektivní a behaviorální. Jednotlivé kompetence jsou pak tvořeny různými schopnostmi, dovednostmi a znalostmi.

Kognitivní kompetence

- Reálný pohled na sebe sama – posilování sebereflexe a sebepojetí
- Kulturní identita – uvědomit si vlastní „kulturní závaží“ – kulturní já a vlastní kulturní hodnoty, normy a tradice a jejich význam pro svoji osobnost
- Poznatky o cizí kultuře – získat poznatky o cizí kultuře, přiblížit se způsobu myšlení v cizí kultuře, správně analyzovat chování příslušníka cizí kultury a uvědomit si rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou
- Předcházení předsudkům, stereotypům, tolerování odlišnosti – naučit se být „kulturně“ otevřený a tolerantní, posílit pozitivní postoj vůči cizím kulturám

Afektivní kompetence

- Interkulturní senzitivita a adaptabilita – citlivost vůči cizí kultuře a schopnost adaptability
- Empatie – vcítit se do cizích mentalit, jejich specifik a lépe interpretovat cizí vzorce chování
- Interpersonální vztahy a jejich prožívání – správně interpretovat emoce v dané kultuře, uvědomit si interpersonální distanci a blízkost v dané kultuře

Behaviorální kompetence

- Umění interkulturní komunikace – schopnost komunikovat bez šumů a nedorozumění, autenticita projevu, umění naslouchat, uvědomění si a respektování formálních pravidel v cizích kulturách, práce s neverbální komunikací (význam artefaktů), pochopení specifčnosti humoru či ironie
- Řešení interkulturních konfliktů – vnímat a správně interpretovat konfliktní situace, naučit se strategii řešení konfliktů
- Schopnost kooperace a práce v interkulturním týmu – respektovat ostatní, pochopit svoji roli v týmu, přispívat k rozvoji týmu a jeho facilitace (Morgensternová, 2007, s. 13)

Je zřejmé, že vznik modelu je dán různým způsobem. Cesty, které vedou přes empirická zkoumání, mají náročnější charakter, ale právě díky tomu jsou modely pevně definovány a postaveny s ověřenou strukturou vztahů. Pro naši práci bereme za fakt to, že modely multikulturní kompetence tvoří soubor složek, do kterého zahrnujeme multikulturní znalost, porozumění pojmům této oblasti, multikulturní aktivita, multikulturní vědomí a komunikační dovednost v rámci kulturní plurality. V praxi jsou takovéto více prospěšné pro interakci pracovníka s klientem.

Následující kapitola se proto bude zabývat profesní činností pracovníků v sociální oblasti včetně předpokladů a důležitých faktorů pro jejich úspěšné počínání v multikulturním kontextu.

2 PROFESE V SOCIÁLNÍ OBLASTI

Profesní činnost v oblasti pomáhajících profesí chápeme vedle povolání či zaměstnání do určité míry jako poslání, které pracovník nese v sobě. V rámci sociální práce a dalších oborů této oblasti je stěžejním atributem náplně činností poskytnutí pomoci klientům, kteří ocitli v obtížných životních situacích a sami či s pomocí svého nejbližšího sociálního okolí nedovedou nebo nemohou tyto situace zvládat. Praxe tak vyžaduje znalost lidského vývoje a chování člověka v sociálních, ekonomických a kulturních podmínkách včetně interakce všech těchto faktorů. (Mlčák, 2005, s. 137)

Posláním sociální práce je vést dialog mezi tím, co chce společnost ve svých normách, a tím, co si přeje klient. Tento dialog by měl být rozvíjen v rámci spolupráce a kooperace rovnocenných partnerů. Pracovníkovou odborností je pak umět působit jako prostředník mezi normami společnosti a přesvědčením klienta. (Úlehla, 2005, s. 25)

Tyto fakta kladou na pracovníka v tomto odvětví mnoho nároků, které si popíšeme v následující podkapitole.

2.1 Nezbytné atributy výkonu profese

Quisová (2009, s. 6) uvádí, že podstatu nezbytných vlastností každého pracovníka by měly tvořit tyto složky:

- *empatie* – schopnost vcítění se do klientů a vidění světa jejich očima, i když člověk sám zůstává mimo,
- *úcta* – přijetí klienta jako vzácné osoby bez ohledu na to, kým je, co dělá nebo co říká,
- *pozitivní vztah* – pracovník by měl být otevřený a měl by na sobě umět projevit pozitivní vztah vůči klientovi bez jakýchkoli podmínek,
- *upřímnost* – ta by měla být základem poctivosti, srdečnosti a nepřítomnosti přetvářky,
- *konkrétnost a kongruence* – pracovník by neměl skrývat své pocity, jeho verbální a neverbální chování si nesmí odporovat a pro klienta by mělo být jasné a zcela čitelné.

Úlehla (2005, s. 54) zase pro komunikaci zdůrazňuje tyto zásady:

- pozorně naslouchej, co klient říká,
- pravidelně dávej najevo svůj zájem o jeho vyprávění,
- pomáhej klientovi formulovat, co by mohl mít na mysli,
- klientova přání ber vážně a s respektem,
- vyjasňuj svou pozici a možnosti,
- nabízej pomoc v tom, čeho chce klient dosáhnout,
- oceňuj všechny dosažené změny a pozitiva,
- nelituj času, dobré připojení ho spousty ušetří v jiných situacích.

2.2 Sociální poradenství

Dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 37 dělíme sociální poradenství na:

- a) základní sociální poradenství,
- b) odborné sociální poradenství.

(2) Základní sociální poradenství poskytuje osobám potřebné informace přispívající k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Sociální poradenství je základní činností při poskytování všech druhů sociálních služeb, poskytovatelé sociálních služeb jsou vždy povinni tuto činnost zajistit.

(3) Odborné sociální poradenství je poskytováno se zaměřením na potřeby jednotlivých okruhů sociálních skupin osob v občanských poradnách, manželských a rodinných poradnách, poradnách pro seniory, poradnách pro osoby se zdravotním postižením, poradnách pro oběti trestných činů a domácího násilí, zahrnuje též sociální práci s osobami, jejichž způsob života může vést ke konfliktu se společností. Součástí odborného poradenství je i půjčování kompenzačních pomůcek.

(4) Služba podle odstavce 3 obsahuje tyto základní činnosti:

- a) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
 - b) sociálně terapeutické činnosti,
 - c) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.
- (Česko, 2006)

Poradenství je tedy spoluprací klienta s pracovníkem. Pomoc je poskytována na základě klientova přání, míří k rozvoji vlastních možností. Klient u sebe pocítuje problémy, které mu brání v realizaci jeho cílů, přeje si proto jejich odstranění. Úkolem pracovníka je tak nabídnout rady, návody, nápady či náměty, které vytváří společně s klientem v průběhu jejich rozhovoru. Posouzení užitečnosti těchto rad závisí v konečném důsledku na klientovi samotném. (Úlehla, 2005, s. 37)

Pracovník by proto měl být kompetentní, čehož dosáhne jedině tak, že bude disponovat vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které jsou pro jeho profesní jednání či chování nezbytné. Musí být zároveň motivován a mít možnost toto chování užívat, spatřovat v něm hodnotu a smysl, pokud mu to jeho pracovní prostředí a podmínky dovolují. (Mlčák, 2005, s. 32)

Pracovník v sociální oblasti pracuje s lidmi v nouzi, v závislém postavení, kteří potřebují zpravidla více než pouhou slušnost. Klient potřebuje přijetí, spoluúčast, porozumění, pocit, že pracovníkovi není na obtíž a že z jeho strany není odsuzován. Při vzájemném kontaktu tak hledá signály, které by mu pomohly vytušit prožívání pracovníka. Spatřují je v drobných neverbálních projevech. Nemusí je ani vědomě vnímat. Stačí, že tyto projevy vytváří určitou atmosféru, která tyto klienty posiluje nebo naopak sráží. Klient potřebuje důvěřovat, cítit se bezpečný a přijímaný. Bez tohoto rámce vztahu se z práce stává jen výkonem svěřených pravomocí.

Hrozícím nebezpečím takového vztahu při pomáhání je splývání, kdy pracovník bere záležitost klienta příliš za své vlastní. Tím trpí nejen pomáhající, ale celý proces pomoci. Proti této situaci se může pracovník chránit netečností, což zase představuje odlišný pól problému. Důležitou roli hraje v takovýchto případech asertivita, pomocí které se pracovník může vyhnout také manipulaci ze strany klienta. (Kopřiva, 2006, s. 15 - 78)

Kromě kompetentnosti (odbornosti) pracovníka tvoří sociální práci také zákony, předpisy a povinnosti, obecně řečeno *normy*, a *způsoby chování klientů*.

Způsoby klientů vysvětlujeme jako chování, jednání, myšlení, postoje, přání, názory, přesvědčení a styly života, které z člověka dělají klienta. Ten je tedy osoba, která potřebuje ve svých způsobech pomoc. Bez klientů by sociální práce nebylo. Obecným důvodem, proč se člověk stane klientem je, že se jeho způsoby nesrovnávají s normami. Ve většině případů se nesrovnávají s ani normami, které klient nosí v sobě samém. (Úlehla, 2005, s. 24)

Normy jsou společenská pravidla a standardy, které představují přípustné hranice ve vztazích mezi lidmi. Příslušníci etnických minorit tyto normy přijímají a budují tak svůj vztah a postavení v hostitelské zemi. Jsou od nich očekávány a vyžadovány základní dovednosti pro zapojení se do nové společnosti. Porozumění způsobu života, přijetí zvyklostí a hodnot společnosti je neoddelitelnou součástí rozhodnutí cizince žít v cizí zemi. Integrace ale nemusí a ani nemůže pro tyto osoby znamenat povinnost vzdát se své původní identity, a přizpůsobit se tak za každou cenu společenské majoritě. (Šišková, 2008, s. 78)

Zde uvádíme klasifikaci vzájemného pohledu etnických minorit a majoritní společnosti.

Etnické minority bývají majoritní společností klasifikovány jako:

1. **skupiny s absencí vlastní (kulturní) identity** – sem řadíme osoby, které mají rodiče cizince, ale vyrůstaly (vyrůstají) v majoritní společnosti; majorita je vnímá jako cizince (vzhledem na viditelných znacích příslušnosti k dané menšině), oni sami se tak většinou necítí; nepatří ani k majoritě a ani k minoritě.
2. **skupiny pasivně se asimilujících menšin** – postupně přebírají kulturní a sociální normy majoritní společnosti, až u nich zcela zaniknou vztahy k vlastní kultuře; nevýhodou je hlavně ztráta obohacení majoritní společnosti o kulturu dané menšiny; možná je zde také deformace tradičního hodnotového systému dané minoritní kultury kvůli ztotožnění se s určitými negativními prvky majoritní společnosti.
3. **skupiny aktivně se asimilujících menšin** – v takovémto případě se jedná o cílené potlačování vlastní kultury (např. Romové, kteří se odmítají hlásit k „rómství“); jindy může jít o využívání příslušnosti k určitému etniku, protože je to pro tyto skupiny prospěšné, tedy za účelem získání určitých výhod.
4. **skupiny negativně se adaptujících menšin** – menšiny vnímá členy většinové společnosti jako nepřátele, jejich vztah je chápán jako antagonistický; členové takto smýšlejících skupin odmítají veškeré normy majoritní společnosti.
5. **skupiny pozitivně se adaptujících menšin** - skupiny prožívají svou identitu pozitivním způsobem, vědí, kam patří a kde mají své kořeny; věří, že jejich příslušnost k minoritě může obohatit i společnost většinovou; nehledají spory a konflikty, ale snaží se o spolupráci a hledají kulturní a společenskou symbiózu. (Švarcová, 2008, s. 6)

Na základě této klasifikace etnických minorit v majoritní společnosti je možné vymezit typologii přístupu vnímání většinové společnosti vůči menšinám.

Přístup majoritní společnosti k menšinám:

1. **Romantičtí idealisté** – přítomnost příslušníků etnických minorit nevnímají jako problém; sledují zejména krásu odlišné kultury a určitou exotičnost; zaměřují se hlavně na materiální pomoc menšinám, které pocházejí z rozvojových a chudobou postižených zemí; mohou projevovat lítost, samaritánství i charitativní snahu.
2. **Ignoranti nivelizující problém** – pro tyto členy majoritní společnosti etnická problematika vůbec neexistuje; nepřikládají pozornost tématu menšin ve „své“ společnosti; specifický přístup a cíleně zaměřená pomoc je podle nich naprosto zbytečná a neefektivní.
3. **Zastánci diktatury většiny** – mezi touto skupinou panuje jednoznačný názor o nutnosti přizpůsobení se minorit většinové společnosti; často raději tolerují zdravotně znevýhodněné, ale příslušníky jiné národnosti či etnika tolerovat a respektovat nehodlají; v extrémním případě u nich můžeme pozorovat až projevy rasismu.
4. **Zastánci analyticko-syntetického přístupu** – problémy různých národnostních a etnických minorit mapují, zkoumají a studují; hledají a navrhují řešení problémů; snaží se najít konsenzus, řešení akceptovatelné pro obě strany – menšiny a většinovou společnost. (Švarcová, 2008, s. 7)

Pracovník v sociální oblasti by měl z logiky věci zaujímat *analyticko-syntetický přístup* k národnostním a etnickým menšinám. Ono ale také záleží na tom, jakou má vlastní zkušenost s prací s těmito příslušníky. Práce s klienty odlišného etnika totiž vyžaduje specifitější přístup nejen ze strany pracovníka, ale i celé společnosti.

Cizinec jak problém, nebo jako příležitost?

Šišková (2008, s. 77) popisuje legální imigraci jako šanci ke kulturnímu i společenskému oživení a obohacení společnosti. Cizinci mohou být přínosem k podnikatelskému duchu, inovacím a rozmanitosti. Jsou považováni za zdroj tvůrčího potenciálu, který může přispět ke zvýšení úrovně hospodářské aktivity a tvorbě flexibilnějšího trhu práce. Přistěhovalectví má také pozitivní dopad na poptávku po výrobcích a tím i na hledání pracovních sil. Tvrdí také, že cizinci „neubírají“ práci českým občanům, vláda jen chce dosáhnout zaměstnanosti především vlastních občanů, proto uděluje povolení pouze na ta pracovní

místa, která nejsou obsazitelná domácími občany. Imigrace má u nás pozitivní vliv i na demografickou situaci. Může řešit pozvolný pokles počtu ekonomicky aktivních obyvatel, tedy pro budoucnost stále problematičtější schopnost dotovat ekonomiku z vlastních populačních zdrojů. Tento popis imigrace jasně přísluší analyticko-syntetickému přístupu k této problematice.

Zároveň ale autorka uvádí i druhou stránku věci. Imigrace může přinášet řadu problémů, které je pak nutno řešit kladením většího důrazu na dodržování právního řádu a integračního procesu. Přistěhovalci jsou potenciálně ohroženi společenským vyloučením a segregací, průvodními jevy imigrace, jako je vytváření uzavřených etnických komunit a zneužíváním imigrantů. Dalším rizikem je i nárůst netolerance ve společnosti. Česká společnost podle autorky stále vykazuje známky uzavřenosti a nedostatečné vnímavosti k problémům cizinců. Ti zde s námi žijí a žít budou – to je skutečnost a nikoli volba. Otázkou tedy není, zda si přejeme, aby k nám cizinci přicházeli, ale jaká bude podoba našeho vzájemného soužití, jak přispějeme k jejich začlenění do naší společnosti a nakolik dokážeme spatřit a ocenit jejich přínos. Naše země usiluje o to, aby přistěhovalcům zajistila rovnost šancí, rozsah práv blížící se právům občanů, ochranu před diskriminací. Od cizinců, kteří zde plánují dlouhodobější pobyt, naopak oprávněně požaduje, aby dodržovali právní řád státu a respektovali základní hodnoty společnosti – tedy respekt k demokratickému systému, základním lidským právům, individuální svobodě či rovnému postavení žen i mužů.

Změna prostředí může pro přistěhovalce znamenat hluboký a stresující zásah do života jich samotných i jejich rodin. Tito lidé jsou postaveni před nutnost přizpůsobit se novým životním podmínkám a začlenit se do společnosti. Pro tento proces jsou zásadní nejen osobnostní předpoklady, ale i okolnosti a průběh migrace – vliv má také například rozdílnost podnebí či vzdálenost země původu. Důležitou roli hraje také míra podobnosti kultur a jazyka. Významný rozdíl sociálně-kulturního prostředí má za následek obtížné vyrovnávání se s odlišným způsobem života, změny rodinných vztahů a kompetencí. Tyto osoby postrádají široké zázemí rodiny a přátel, své sociální vazby a kontakty. Nedokážou se tak vyznat v realitě české společnosti, ani v nárocích, které jsou na ně kladeny. Neinformovanost a nedůvěra s přičtením jazykové bariéry vede imigranty do mnohdy jen těžko zvládatelné situace, kterou nedovedou sami řešit. Stává se tak, že hledají oporu a pomoc v komunitě osob stejné národnosti či jazyka, které rozumí a v porovnání s majoritní společností i

více důvěřují. Takováto podpora je pozitivní, ale neměla by vést k izolaci a následného vytváření etnických enkláv. (Šišková, 2008, s. 77 - 78)

Interkulturní komunikace je tedy cennou schopností pro obě strany vztahu. Jak pro imigranty v procesu jejich začleňování se do nové společnosti, tak pro pracovníky, kteří jim tento proces mohou značně usnadnit.

2.3 Interkulturní komunikace

Každý z nás má určitý styl komunikace, který preferujeme. Ten není automatickým obrazem typu osobnosti nebo dané kultury, ale je spíše dán identitou jedince. Od malička jsme přebírali hodnoty a zvyky národní kultury, zvyky sociálních a jiných skupin, do kterých jsme patřili: rodiny, školy, místa bydliště apod. Ty ovlivňují styl naší komunikace.

Způsob jakým komunikujeme, závisí nejen na sdílené kultuře, ale i na dalších faktorech, jako je kontext a osobní charakteristika. Tato perspektiva na vztah komunikace a kultury nám umožňuje dorozumívání rozvíjet, aniž bychom je museli specifikovat.

Interkulturní komunikace je interdisciplinární obor, který vychází ze sociolingvistiky a lingvistiky, z interpersonální komunikace, etnografie komunikace a kulturní komunikace, a v neposlední řadě z antropologie a sociální psychologie. Můžeme ji charakterizovat jako komunikaci mezi lidmi, jejichž kulturní zázemí se liší natolik, že tato odlišnost ovlivňuje komunikaci.

Jako vědní obor popisuje komunikaci mezi lidmi v souvislosti s jejich kulturou. Účastníci komunikace představují konkrétní kultury, proto jsou jejich zprávy ovlivněny kulturou, stejně jako jejich cíle a celý proces komunikace. (Janebová, 2010, s. 6 – 17)

Smyslem není nikoho přinutit, aby se naučil nový komunikační styl, ale to, aby porozuměl sám sobě a dokázal tak komunikovat i s ostatními. (Byram, 1997, s. 72)

Interkulturní komunikace je pro téma naší práce jedním z důležitých nástrojů, jak se stát multikulturně kompetentním.

2.4 Statistické údaje cizinců a národnostních menšin

V této podkapitole uvedeme počty cizinců a národnostních menšin na území České republiky a konkrétně i Zlínského kraje, jelikož se v rámci našeho výzkumného šetření dotazujeme pracovníků mimo jiné i na znalost této oblasti. Údaje o počtu cizinců se vztahují k datu 31. 12. 2013, statistika počtu národnostních menšin pochází ze dne 26. 3. 2011.

OBLAST/KRAJ	UKRAJINCI	SLOVÁCI	VIETNAMCI	RUSOVÉ	POLÁCI
<i>Česká republika</i>	105 138	90 948	57 347	33 138	19 452
<i>Zlínský kraj</i>	911	3 585	800	234	325

Tabulka č. 1: *5 nejčastějších státních občanství cizinců v ČR* (Cizinci: Počet cizinců – datové údaje, 2013. In: *Český Statistický Úřad* [online])

NÁRODNOST	ČESKÁ REPUBLIKA	ZLÍNSKÝ KRAJ
<i>slovenská</i>	147 152	5 806
<i>německá</i>	18 658	134
<i>polská</i>	39 096	320
<i>romská</i>	5 135	133
<i>ruská</i>	17 872	202
<i>ukrajinská</i>	53 253	565
<i>vietnamská</i>	29 660	490

Tabulka č. 2: *Počet příslušníků národnostních menšin* (Sčítání lidu, domů a bytů 2011, 2011. In: *Český Statistický Úřad* [online])

Pozn: Tabulka č. 2 vyjadřuje počty příslušníků národnostních menšin, kteří se v rámci Sčítání lidu, domů a bytů 2011 přihlásili k jiné národnosti než české.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A METODY VÝZKUMU

Výzkumným problémem se pro naši práci stala *úroveň multikulturní kompetence pracovníků v sociální oblasti*. Důvodem výběru tohoto výzkumného problému je pro nás fakt, že tematika multikulturní kompetence je většinou zkoumána v oblasti školství a vzdělávání, tedy u žáků či učitelů základních, středních škol a vysokých škol. Proto se domníváme, že zjištění úrovně této kompetence je důležité také mimo školské prostředí. Pracovníci odborů sociálních věcí, úřadů práce a ostatních podobných institucí přichází do kontaktu s představiteli národnostních menšin mnohdy i každodenně. Z toho důvodu nás zajímá, jaká je dle jejich názoru úroveň kompetence k jednání s těmito lidmi.

Na základě stanovení výzkumného problému jsme si vytyčili následující cíle práce.

3.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem této diplomové práce je zjištění úrovně multikulturní kompetence (včetně jednotlivých struktur této kompetence) pracovníků v sociální oblasti. Vedlejšími cíli jsou pro nás zkoumání frekvence kontaktu těchto pracovníků s příslušníky menšin (ve smyslu etnickém, kulturním a národnostním), a také odpovědi, zda zaměstnavatel umožňuje rozšíření jejich multikulturní kompetence. V poslední řadě je našim cílem zjistit, zda mají pracovníci zájem zvyšovat svoji multikulturní kompetenci.

Pomocí cílů jsme si vytvořili následující výzkumné otázky.

3.1.1 Výzkumné otázky

Stěžejní výzkumnou otázkou je pro nás otázka, *zda existují rozdíly vnímané úrovně multikulturní kompetence mezi pracovníky na základě jejich pracoviště?*

Tuto hlavní otázku dále specifikuje pomocí dílčích výzkumných otázek:

- Jaká je úroveň porozumění klíčovým pojmům a termínům kulturní plurality mezi těmito pracovníky?
- Jaké úrovně znalosti pracovníci dosahují v souvislosti kulturními odlišnostmi menšin?
- Jaká je úroveň zájmu pracovníků o multikulturní vzdělávání?
- Jaká je úroveň efektivní komunikace pracovníků s příslušníky menšin?
- Jaká je úroveň schopnosti pracovníků kooperovat s příslušníky menšin?

Vedlejšími cíli našeho výzkumu je pro nás zjištění otázek:

- Jak často přicházejí pracovníci do kontaktu s příslušníky menšin v rámci své profese?
- Zda zaměstnavatel umožňuje pracovníkům rozšíření jejich multikulturní kompetence?
- Jak se liší názory pracovníků na další vzdělávání v zájmu rozšíření multikulturní kompetence na základě jejich pracoviště?

3.2 Hypotézy

Prostřednictvím výzkumných otázek jsme si stanovili následující hypotézy, které budeme testovat.

H₁: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturní kompetence mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

H₂: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturních znalostí mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

H₃: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni porozumění pojmům mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

H₄: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturní aktivity mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

H₅: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturního vědomí mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

H₆: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni komunikačních dovedností v multikulturním prostředí mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

Při formulaci těchto hypotéz vycházíme z osobních zkušeností v souvislosti s odbornou praxí v rámci studia na vysoké škole.

3.3 Pojetí a průběh výzkumu

K realizaci našeho výzkumu jsme zvolili *kvantitativní metodu* sběru dat, která koreponduje s našimi cíli, jelikož chceme zjistit úroveň multikulturní kompetence pracovníků v souvislosti s oblastí výkonu profese včetně jejich názorů na další vzdělávání v této oblasti.

Sběr dat probíhal v prosinci 2014 a lednu 2015. Rozdáno bylo celkem 160 dotazníků, z nichž se nám vrátilo 121. U třinácti dotazníků nebyly vyplněny určité položky, tudíž musely být vyřazeny z našeho výzkumu. Ve finále tedy budeme pracovat s konečným počtem 108 dotazníků multikulturní kompetence pracovníků v sociální oblasti.

3.4 Výzkumný soubor

Základním souborem výzkumu jsou pracovníci odboru sociálních věcí, odboru sociálně právní ochrany dětí, sociální práce a pracovníci úřadů práce a okresních správ sociálního zabezpečení.

Výběrový soubor tvoří pracovníci odboru sociálních věcí, odboru sociálně právní ochrany dětí, sociální práce a pracovníci úřadů práce a okresní správy sociálního zabezpečení ve Zlínském kraji. K našemu výzkumnému šetření byly vybrány tyto instituce:

Odbor sociálních věcí Zlín	36 pracovníků celkem / 17 pracovníků zapojeno do výzkumu
Odbor sociálních věcí Uherský Brod	18 pracovníků celkem / 14 pracovníků zapojeno do výzkumu
Okresní správa sociálního zabezpečení Zlín	30 pracovníků (všichni zapojeni do výzkumu)
Úřad práce Zlín	52 pracovníků celkem / 35 pracovníků zapojeno do výzkumu
Úřad práce Uherský Brod	18 pracovníků celkem / 12 pracovníků zapojeno do výzkumu

Tabulka č. 3: *Výzkumný soubor*

Tyto instituce jsme vybírali osobním kontaktem pomocí záměrného výběru. Důvodem výběru právě těchto institucí je fakt, že v průběhu roku 2014 město Uherský Brod přijalo k pobytu několik rodin příslušníků romské menšiny z Přerova a Vsetína. Byla jim rekonstruována ubytovací zařízení. Tato situace s sebou přinesla větší tlak na místní sociální instituce, včetně krajských institucí ve Zlíně. Dalšími důvody výběru jsou dřívější zkušenosti a spolupráce s těmito institucemi, díky čemuž jsme předpokládali jednodušší přístup a ochotu k účasti na výzkumu. U institucí ve Zlíně jsme mimo jiné spoléhali na vztahy s Univerzitou Tomáše Bati, konkrétně s Fakultou humanitních studií, která s nimi spolupracuje v oblasti odborných praxí studentů.

Pro účely zpracování dat jsme seskupili pracoviště do 3 kategorií – A) odbory sociálních věcí, B) úřady práce a C) Okresní správa sociálního zabezpečení. Nebudeme tak zkoumat úroveň multikulturní kompetence mezi městy, ale mezi pracovišti.

3.5 Výzkumná technika

Jako výzkumnou techniku jsme zvolili dotazníkové šetření. Umožňuje totiž rychle a ekonomicky shromáždit data od velkého počtu respondentů. (Chráška, 2010, s. 164)

Ke zjištění multikulturní kompetence pracovníků v sociální oblasti jsme použili kombinaci *Dotazníku multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS)* (Hladík, 2014), sebehodnotící dotazník kulturní kompetence - *Cultural Competence Self Assessment Questionnaire (CCASQ)* (Mason, 1995) a vlastních položek.

Dotazník multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí (MCSHPS) obsahuje 20 sebehodnotících škál Likertova typu, kde 1 = minimální souhlas a 5 = maximální souhlas. Tento dotazník určuje celkovou úroveň multikulturní kompetence a její jednotlivých složek, které tvoří celkovou faktorovou strukturu. K těmto složkám patří: multikulturní znalosti ($n = 6$), porozumění pojmům ($n = 4$), multikulturní aktivita ($n = 3$), multikulturní vědomí ($n = 4$) a multikulturní komunikační dovednost ($n = 3$). Z dotazníku MCSHPS jsme použili celkem 13 škálových položek, které jsme upravili pro naše téma. Konkrétně se jedná o položky č. 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 19 a 20.

Dotazník CCASQ je zaměřen na sebehodnocení v oblasti kulturní kompetence zaměstnanců, kteří pracují s duševně handicapovanými dětmi a dospívajícími. Z tohoto dotazníku jsme použili jednu škálovou položku, která se týká frekvence kontaktu s klienty.

Převzaté položky jsme doplnili o vlastní, které se týkali zájmu a možností dalšího vzdělávání v této oblasti, a také znalostí specifických sociálních problémů, které jsou spjaté s životem v kulturně pluralitním prostředí.

Náš dotazník multikulturní kompetence pracovníků v sociální oblasti tvoří celkem 17 položek, z nichž je celkem 14 škálových. Položky č. 1, 2, 3 a 11 jsou zaměřeny na multikulturní znalost; položky č. 4, 5, 6 zkoumají porozumění pojmům; multikulturní aktivitu popisuje položka č. 10; položky č. 12, 13, 14 jsou zaměřeny na multikulturní vědomí a multikulturní komunikační dovednost představují položky č. 15, 16, 17. Položka č. 7 vyjadřuje frekvenci kontaktu s klientem a položky č. 8 a 9 se vztahují k možnostem dalšího vzdělávání v této oblasti.

3.6 Způsob zpracování dat

Získaná data z dotazníkového šetření zaznamenáme do tabulky v programu Microsoft Excel. V jednotlivých oblastech vypočítáme průměr na základě hodnot, které respondenti uváděli na škále 1 – 5. Výsledky tohoto dotazníkového šetření pak budeme vyhodnocovat pomocí programu *Statistica 12*. U stanovených hypotéz byl splněn parametr homogeneity rozptylu normálního rozdělení. Reliabilita Cronbachovým alfa byla odhadnuta na hodnotu $\alpha = 0,729$.

Veškeré hypotézy otestujeme prostřednictvím analýzy rozptylu ANOVA, pro zjištění rozdílů jednotlivých složek multikulturní kompetence mezi konkrétními pracovišti použijeme Post-hoc LSD test n. plánovaných porovnaní.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsme získali vyhodnocením Dotazníku multikulturní kompetence pracovníků v sociální oblasti. Tyto výsledky jsme zaznamenali do tabulky Microsoft Excel a poté vyhodnocovali pomocí analýzy rozptylu ANOVA v programu Statistica 12.

4.1 Výsledky celkové úrovně multikulturní kompetence

Výzkumná otázka: *Existují rozdíly vnímané úrovně multikulturní kompetence mezi pracovníky na základě jejich pracoviště?*

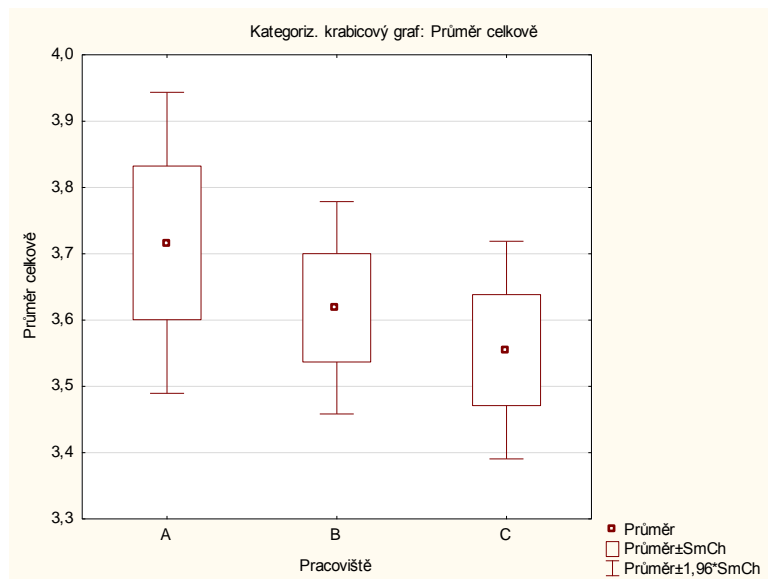
H₁: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturní kompetence mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

1H_A: Mezi úrovní multikulturní kompetence a pracovištěm existuje statisticky významný rozdíl.

1H₀: Mezi úrovní multikulturní kompetence a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl.

Výsledek celkové úrovně multikulturní kompetence jsme získali komparací všech složek této kompetence mezi pracovníky (respondenty).

Hypotézu jsme testovali pomocí analýzy rozptylu ANOVA, jelikož pracujeme se třemi kategoriemi pracovišť. Analýza rozptylu nám ukázala výsledek $p = 0,525$. Na základě této hodnoty zjišťujeme, že *mezi úrovní multikulturní kompetence a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl*. Přijímáme tedy nulovou hypotézu 1H₀.



Graf č. 1: Kategorizovaný krabicový graf celkové úrovně multikulturní kompetence

4.2 Výsledky úrovně multikulturní znalosti

Výzkumná otázka: *Jaké úrovně znalosti pracovníci dosahují v souvislosti kulturními odlišnostmi menšin?*

H₂: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturní znalosti mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

2H_A: Mezi úrovní multikulturní znalosti a pracovištěm existuje statisticky významný rozdíl.

2H₀: Mezi úrovní multikulturní znalosti a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl.

K určení hodnoty úrovně multikulturní znalosti jsme dospěli pomocí 4 položek v našem dotazníku, které se týkají této struktury. Jednalo se o fakta ohledně počtu cizinců (menšin), znalostí sociálních problémů a specifik práce s těmito příslušníky. Konkrétně to byly položky č. 1, 2, 3 a 11. Hodnoty těchto položek jsme zprůměrovali, výsledek jsme potom konfrontovali s jednotlivými pracovišti.

Testovali jsme opět použitím analýzy rozptylu ANOVA, která nám podala výsledek $p = 0,001$. Dle této hodnoty je patrné, že *mezi úrovní multikulturní kompetence a pracovištěm existuje statisticky významný rozdíl.*

Data jsme tak podrobili Post-hoc testu, abychom zjistili, mezi kterými pracovišti existují statisticky významné rozdíly. Zvolili jsme *LSD test n. plánovaná porovnání*, který ukázal, že rozdíly jsou mezi pracovníky *odborů sociálních věcí a Okresní správy sociálního zabezpečení* a také mezi pracovníky *odborů sociálních věcí a úřadů práce*.

PRACOVIŠTĚ	M (PRŮMĚR)	P (SIGNIFIKANCE)
<i>Odbory sociálních věcí</i>	3,040	p = 0,965
<i>Úřady práce</i>	3,048	
<i>Odbory sociálních věcí</i>	3,040	p = 0,002
<i>Okresní správa sociálního zabezpečení</i>	2,441	
<i>Úřady práce</i>	3,048	p = 0,001
<i>Okresní správa sociálního zabezpečení</i>	2,441	

Tabulka č. 4: Rozdíly úrovně multikulturní znalosti

4.3 Výsledky úrovně porozumění pojmům

Výzkumná otázka: *Jaká je úroveň porozumění klíčovým pojmům a termínům kulturní plurality mezi těmito pracovníky?*

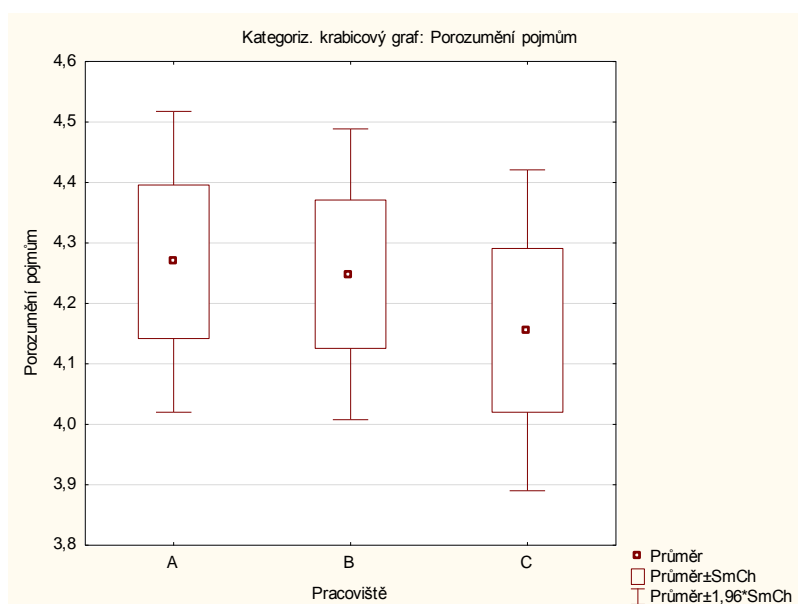
H₃: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni porozumění pojmům mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

3H_A: Mezi úrovní porozumění pojmům a pracovištěm existuje statisticky významný rozdíl.

3H₀: Mezi úrovní porozumění pojmům a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl.

Hodnotu úrovně porozumění pojmům jsme získali díky 3 položkám našeho dotazníku. Tyto položky č. 4, 5 a 6 popisují porozumění pojmům kultura, předsudek a rasismus. Opět jsme u výsledků těchto škálových položek zjistili průměrnou hodnotu, kterou jsme pak porovnávali s pracovišti.

Analýza rozptylu ANOVA ukázala hodnotu $p = 0,828$. Tento fakt znamená, že mezi úrovní porozumění pojmům a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl. Přijímáme tedy nulovou hypotézu 3H₀.



Graf č. 2: Kategorizovaný krabicový graf úrovně porozumění pojmům

4.4 Výsledky úrovně multikulturní aktivity

Výzkumná otázka: *Jaká je úroveň zájmu pracovníků o multikulturní vzdělávání?*

H₄: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturní aktivity mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

4H_A: Mezi úrovní multikulturní aktivity a pracovištěm existuje statisticky významný rozdíl.

4H₀: Mezi úrovní multikulturní aktivity a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl.

Úroveň multikulturní aktivity vyjadřuje v našem dotazníku jediná položka č. 10. Tu jsme tedy v rámci analýzy rozptylu ANOVA srovnávali s pracovišti.

Získali jsme výsledek $p = 0,034$. Tato hodnota ukazuje, že mezi úrovní multikulturní aktivity a pracovištěm existuje statisticky významný rozdíl.

Pomocí Post-hoc testu *LSD test n. plánovaná porovnání* jsme zjistili, že v úrovni multikulturní aktivity existují rozdíly mezi pracovníky odborů sociálních věcí a Okresní správy sociálního zabezpečení.

PRACOVIŠTĚ	M (PRŮMĚR)	P (SIGNIFIKANCE)
<i>Odbory sociálních věcí</i>	3,452	p = 0,162
<i>Úřady práce</i>	3,106	
<i>Odbory sociálních věcí</i>	3,452	p = 0,001
<i>Okresní správa sociálního zabezpečení</i>	2,733	
<i>Úřady práce</i>	3,106	p = 0,135
<i>Okresní správa sociálního zabezpečení</i>	2,733	

Tabulka č. 5: Rozdíly úrovně multikulturní aktivity

4.5 Výsledky úrovně multikulturního vědomí

Výzkumná otázka: *Jaká je úroveň schopnosti pracovníků kooperovat s příslušníky menšin?*

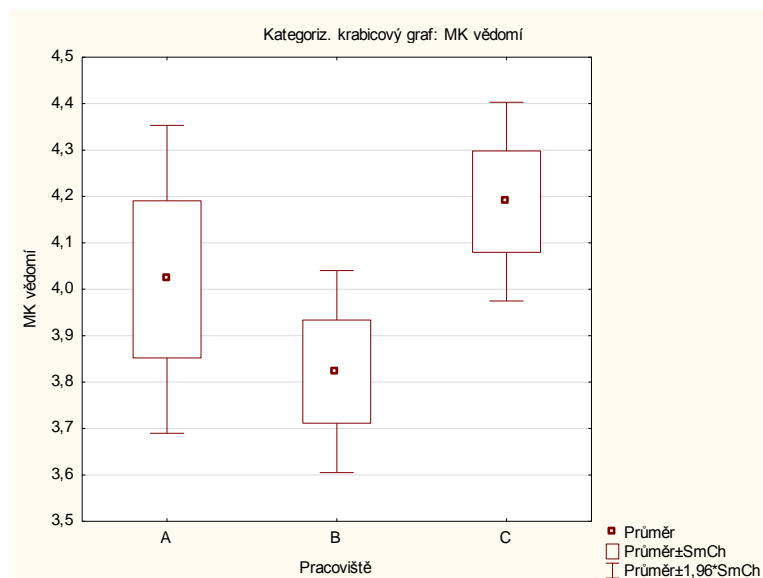
H₅: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni multikulturního vědomí mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

5H_A: Mezi úrovní multikulturního vědomí a pracovištěm existuje statisticky významný rozdíl.

5H₀: Mezi úrovní multikulturního vědomí a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl.

Pro určení hodnoty úrovně multikulturního vědomí jsme použili tři položky našeho dotazníku. Jedná se o položky č. 12 – 14, které vyjadřovali vědomí přijímání a respektu ostatních kultur, vědomí o svém chování a nutné kooperaci s příslušníky menšin. Tyto škály jsme sjednotili a konfrontovali s pracovištěm respondentů.

Analýza rozptylu ANOVA vyjádřila hodnotu $p = 0,130$. Můžeme tedy tvrdit, že *mezi úrovní multikulturního vědomí a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl*. V tomto případě tedy přijímáme nulovou hypotézu 5H₀.



Graf č. 3: Kategorizovaný graf úrovně multikulturního vědomí

4.6 Výsledky úrovně komunikační dovednosti

Výzkumná otázka: *Jaká je úroveň efektivní komunikace pracovníků s příslušníky menšin?*

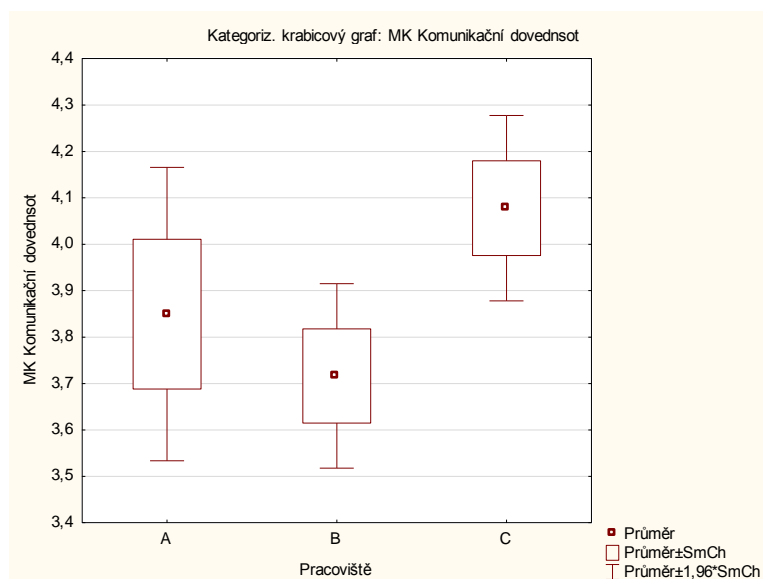
H₆: Předpokládáme, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni komunikačních dovedností v multikulturním prostředí mezi pracovníky na základě jejich pracoviště.

6H_A: Mezi úrovní komunikační dovednosti a pracovištěm existuje statisticky významný rozdíl.

6H₀: Mezi úrovní komunikační dovednosti a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl.

Výslednou hodnotu úrovně komunikační dovednosti dostáváme pomocí průměru posledních tří položek dotazníku. Tyto škálové položky č. 15, 16 a 17 se zabývají komunikačními obtížemi, přizpůsobení se odlišnostem v komunikaci a nekonfliktním a konstruktivním řešením problémů s příslušníky odlišných kultur.

Pomocí analýzy rozptylu ANOVA jsme dostali hodnotu $p = 0,109$. Můžeme tedy tvrdit, že *mezi úrovní komunikační dovednosti a pracovištěm neexistuje statisticky významný rozdíl*. Přijímáme tedy nulovou hypotézu 6H₀.



Graf č. 4: Kategorizovaný krabicový graf úrovně komunikační dovednosti

4.7 Výsledky frekvence kontaktu s příslušníky menšin

Výzkumná otázka: *Jak často přicházejí pracovníci do kontaktu s příslušníky menšin v rámci své profese?*

Odpověď na tuto otázku jsme zkoumali pomocí položky č. 7 v našem dotazníku, která zněla: *V pracovním prostředí přicházím do kontaktu s příslušníky menšin:.* Respondenti měli na výběr odpovídat z možností *vůbec, zřídka, často a velmi často.*

PRACOVIŠTĚ	VŮBEC	ZŘÍDKA	ČASTO	VELMI ČASTO
<i>Odbory sociálních věcí</i>	1	20	7	3
<i>Úřady práce</i>	0	17	17	13
<i>Okresní správa sociálního zabezpečení</i>	0	25	5	0

Tabulka č. 6: *Frekvence kontaktu s příslušníky menšin*

Z tabulky je patrné, že nejvíce přichází do kontaktu s příslušníky menšin pracovníci úřadů práce, naopak u pracovníků odborů sociálních věcí a Okresní správy sociálního zabezpečení frekvence tohoto kontaktu není až tak častá.

4.8 Výsledky přístupu zaměstnavatele

Výzkumná otázka: *Zda zaměstnavatel umožňuje pracovníkům rozšíření jejich multikulturní kompetence?*

Otázku přístupu zaměstnavatele jsme zjišťovali prostřednictvím položky č. 8 ve znění: *Zaměstnavatel mi umožňuje rozšiřovat své znalosti, dovednosti a schopnosti, které se týkají menšin a práce s nimi.* K odpovědi byly možnosti ANO – NE, mezi kterými respondenti vybírali.

PRACOVIŠTĚ	ANO	NE
<i>Odbory sociálních věcí</i>	29	2
<i>Úřady práce</i>	35	12
<i>Okresní správa sociálního zabezpečení</i>	5	25

Tabulka č. 7: *Umožnění rozšíření multikulturní kompetence ze strany zaměstnavatele*

Tabulka nám ukazuje, že úřady práce a odbory sociálních věcí umožňují pracovníkům rozšiřovat jejich multikulturní kompetenci. Okresní správa sociálního zabezpečení podle pracovníků tuto možnost nenabízí.

4.9 Výsledky zájmu o rozšíření multikulturní kompetence

Výzkumná otázka: *Jak se liší názory pracovníků na další vzdělávání v zájmu rozšíření multikulturní kompetence na základě jejich pracoviště?*

Zájem o rozšíření multikulturní kompetence respondenti vyjadřovali v položce č. 9 našeho dotazníku, kterou jsme formulovali: *Další vzdělávání v oblasti menšin mě zajímá.* Na výběr byly opět možnosti ANO – NE.

PRACOVIŠTĚ	ANO	NE
<i>Odbory sociálních věcí</i>	25	6
<i>Úřady práce</i>	27	20
<i>Okresní správa sociálního zabezpečení</i>	11	19

Tabulka č. 8: *Zájem o rozšíření multikulturní kompetence ze strany respondentů*

V otázce vlastního zájmu rozšiřování multikulturní kompetence odpovídali kladně pracovníci odborů sociálních věcí. Zástupci úřadů práce se k této položce vyjadřovali poměrně vyrovnaně, nepatrně větší měrou se však klaní ke kladné odpovědi, naopak pracovníci Okresní správy sociálního zabezpečení projevili spíše menší zájem o rozšiřování této kompetence.

4.10 Shrnutí výsledků výzkumu

Protože jsme pracovali se sebehodnotícím dotazníkem, nemůžeme stoprocentně tvrdit, že pracovníci uvádějí odpovídající úroveň jejich multikulturní kompetence. Dotazník totiž nezkoumá reálné dovednosti a znalosti, které by se poté vyhodnocovali, ale vyjadřuje pohled těchto pracovníků na jejich schopnosti. Může tedy docházet k jejich podcenění či přecenění.

Dle výsledků výzkumu v oblasti celkové úrovně multikulturní kompetence nenalezeme statisticky významné rozdíly. Pracovníci se v této úrovni vnímali jako nadprůměrně kompetentní, což ukazují příslušné hodnoty grafu č. 1.

Jiný výsledek nám naopak ukázala analýza úrovně multikulturní znalosti. Statisticky významné rozdíly se objevily mezi pracovníky odborů sociálních věcí a Okresní správy sociálního zabezpečení, a také mezi pracovníky úřadů práce a Okresní správy sociálního zabezpečení. Ti dopadli v této úrovni celkově nejhůře. Proč tomu tak je? To se můžeme jen domnívat. Pracovníci Okresní správy sociálního zabezpečení zřejmě oproti zbylým porovnávaným pracovištím neřeší případy, které by je podněcovaly si tyto znalosti rozšiřovat.

Porozumění pojmům jako další kognitivní oblast multikulturní kompetence neza znamenalo v našem výzkumném šetření statisticky významné rozdíly. V podstatě všichni pracovníci se v této oblasti hodnotí vysoce nadprůměrně, což je z grafu č. 2 patrné.

V úrovni multikulturní aktivity spatřujeme statisticky významné rozdíly. Ty se objevily mezi pracovníky odborů sociálních věcí a Okresní správy sociálního zabezpečení. Celkově byly ale zaznamenány hodnoty, jejichž průměr byl výrazně nižší, než u úrovně porozumění pojmům. Tento fakt je zajímavý z toho důvodu, jelikož spolu tyto dvě úrovně úzce souvisí. Čím vyšší úroveň multikulturní aktivity, tím vyšší úroveň porozumění pojmům. Nepředpokládá se tak jejich vzájemný výrazný rozdíl, který jsme ale v rámci našeho zkoumání našli. Důvodem může být to, že tuto úroveň reprezentovala v dotazníku jediná položka, dle které je ale podle našeho názoru možné úroveň určit.

Analýza multikulturního vědomí neprokázala statisticky významné rozdíly. Interesantní ale je, porovnáme-li tyto výsledky s hodnotami multikulturní znalosti, neboť se jedná o vzájemně související složky celkové kompetence. Výsledné hodnoty ukazovaly vysoce nadprůměrné vnímání této oblasti, zatímco co v případě multikulturní znalosti se jednalo o údaje spíše průměrné, v největší míře hlavně u pracovníků Okresní správy sociálního

zabezpečení. Těžko tedy můžeme určit, zda je tato úroveň u pracovníků opravdu tak vysoká, nebo se jedná o pouhé přeceňování schopností. Na druhou stranu mohlo u pracovníků dojít k podcenění jejich úrovně multikulturní znalosti, což by tento výsledný údaj do jisté míry ospravedlňovalo. Každopádně v nás tyto nepoměrné hodnoty vyvolávají jisté dilema. Na základě svých zkušeností se spíše přikláníme k faktu, že se pracovníci v této oblasti dopustili přecenění svých schopností.

Poslední zkoumanou složkou celkové kompetence byla úroveň multikulturní komunikační dovednosti. Dle grafu č. 4 nepřinesla statisticky významné rozdíly. Tato úroveň je určována všemi ostatními složkami, což v nás opět vzbuzuje dojem mírné přecenění vnímaných schopností, zejména u pracovníků Okresní správy sociálního zabezpečení.

V rámci vedlejších cílů byla mezi dalšími zjišťovanými oblastmi výzkumu také frekvence kontaktu s příslušníky menšin. Z uvedených odpovědí můžeme zjistit, že nejvíce přichází do kontaktu s těmito lidmi pracovníci úřadů práce, naopak u pracovníků odborů sociálních věcí a Okresní správy sociálního zabezpečení frekvence tohoto kontaktu není až tak častá. Zejména u pracovníků Okresní správy sociálního zabezpečení může tento fakt znamenat důvod vnímání například jejich úrovně multikulturní komunikační dovednosti za vysoké, přestože nemají dostatek praktických zkušeností při kontaktu s těmito skupinami.

Další zkoumané téma se týkalo otázky, zda zaměstnavatel pracovníkům umožňuje rozšiřování jejich multikulturní kompetence. V odpovědích nás u jednotlivých pracovišť překvapovala jejich nejednotnost. Pokud se budeme snažit o vysvětlení, napadá nás jediné to, že někteří pracovníci nechtěli „hanit“ svého zaměstnavatele, proto volili neodpovídající možnosti, což pak zapříčinilo konečný výsledek.

Poslední zjišťovanou skutečností byl zájem o rozšiřování multikulturní kompetence ze strany samotných respondentů, tedy pracovníků. Ti patřící do odborů sociálních věcí a k úřadům práce vyjadřovali spíše kladný postoj. Naopak pracovníci Okresní správy sociálního zabezpečení zájem o rozšiřování této kompetence spíše nemají. Dá se tedy tvrdit, že tento postoj vysvětluje a ve finále koresponduje s jejich jednotlivými výsledky zkoumaných úrovní.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na multikulturní kompetenci pracovníků v sociální oblasti. Důvodem výběru tohoto tématu bylo osobní přesvědčení o důležitosti této kompetence jak pro budoucí povolání v oboru, tak i pro běžný život. Ten v dnešní době vyžaduje určitou míru tolerance kulturní plurality. Společnosti se díky neustále zvyšujícím nárokům mění v heterogenní, které jsou svou odlišností ve smyslu složení populace typické.

Mezinárodní situace představuje možnou hrozbu nejrůznějších konfliktů, které nelze zcela vyloučit. Některé z nich již probíhají delší dobu. Máme na mysli zejména ukrajinsko-ruskou situaci, do které aktivně zasahuje Evropská unie či Spojené státy americké. To ale bohužel není jediné místo, kde eskalují spory. Zmínit je možné také Islámský stát, který se snaží expandovat a zabrat tak co možná nejvíce plochy, kterou si podmaní, nebo stav zemí jakými jsou Španělsko, Portugalsko, Itálie či Řecko, kde je důvod napětí ve společnosti spíše ekonomického charakteru. Neodvážíme se tvrdit, že multikulturní kompetence dokáže tyto konflikty řešit, ale při nejmenším může pomoci při zmírňování jejich následků. Tímto názorem myslíme proces migrace, který je v souvislosti s těmito událostmi čím dál více aktuální. Přestože Česká republika není ve srovnání se západoevropskými státy považována za zemi multikulturní, neznamená to, že se nemůže stát cílovou destinací imigrantů, kteří zde budou chtít najít nový domov. Být pro tuto situaci kompetentní tak považujeme za nezbytnost.

V teoretické části práce je pro nás stěžejním pojem kompetence. Zabývali jsme se historickým utvářením kompetenčního přístupu včetně popisu jednotlivých struktur, které tvoří celkově hierarchický model. Úplně nejdůležitější částí byla pro nás podkapitola týkající se kompetence multikulturní. Tu jsme se snažili co nejlépe definovat a vymežit její jednotlivé složky, které jsou základem velkého množství jednotlivých modelů. Dále jsme se v souvislosti s tématem práce věnovali profesi v sociální oblasti. Výchozími prvky této části pro nás byly požadavky na výkon této profese, zejména pro poskytování sociálního poradenství, kde jsme nastínili možné faktory vztahu poradce a klienta, který je pro sociální oblast zásadní. Pracovali jsme také s vnímáním vztahu majoritní a menšinové části společnosti navzájem a s tím souvisejícím procesem imigrace, jejíž úspěšnou realizaci spatřujeme ve schopnosti interkulturní komunikace, která je jednou ze složek celkové multikulturní kompetence. Pro účely výzkumného šetření jsme teoretická východiska doplnili o

statistické údaje počtu cizinců a národnostních menšin v České republice a konkrétně také ve Zlínském kraji.

Samotnou praktickou část pak reprezentoval výzkum zabývající se zjištěním úrovně multikulturní kompetence a jejích jednotlivých složek u pracovníků odborů sociálních věcí, úřadů práce a Okresní správy sociálního zabezpečení. Pro sběr dat byl použit sebehodnotící dotazník o sedmnácti položkách, které představovali všech pět součástí multikulturní kompetence. Zpracování dat pak proběhlo jejich zprůměrováním a následnou analýzou rozptylu, kterou jsme zjišťovali statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými pracovišti. V případě existence takovýchto rozdílů proběhlo testování pomocí post-hoc testu pro jejich konkrétní určení.

Výsledky ukázaly, že pracovníci tuto celkovou kompetenci sebehodnotí nad průměrem a neexistují mezi nimi statisticky významné rozdíly. Ty jsme zjistili pouze u dvou složek (oblastí), u kterých dopadli nejhůře pracovníci Okresní správy sociálního zabezpečení. Ti obecně vzato vyjadřovali nižší hodnoty než ostatní respondenti. Možným důvodem této skutečnosti pro nás byly odpovědi u položek zjišťujících frekvenci kontaktu s příslušníky menšin, možnosti rozšiřování multikulturní kompetence ze strany zaměstnavatele a z vlastního zájmu. Odpovědi na tyto položky vyjadřovali ve skrze jejich negativní postoje.

Doporučení plynoucí z naší práce vidíme v dalším rozšiřování této kompetence prostřednictvím praktických kurzů či školení pracovníků sociální oblasti, zejména tedy pracovníků Okresní správy sociálního zabezpečení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BYRAM, Michael, 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-387-8.
- [2] Cizinci: Počet cizinců – datové údaje, 2013. In: *Český Statistický Úřad* [online]. Český Statistický Úřad [cit. 2015-04-14]. Dostupnost: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr
- [3] ČESKO, 2006. Zákon č. 108/2006 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 118. ISSN 1211-1244.
- [4] DEARDORFF, Darla K., 2009. *TheSage handbook of intercultural competence*. ThousandOaks, Calif. SagePublications. 542 s. ISBN 978-1-4129-6045-8.
- [5] HLADÍK, Jakub, 2010. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*. *Pedagogická orientace*, 20 (4), s. 31 – 42.
- [6] HLADÍK, Jakub, 2011. *Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí*. *Pedagogika*, 61, s. 54.
- [7] HLADÍK, Jakub, 2014. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-426-2.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav, 2010. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-1.
- [9] JANEBOVÁ, Eva, 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.
- [10] KOPŘIVA, Karel, 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-181-6.
- [11] MISTRÍK, Erich, 2008. *Multikulturní výchova ve škole. Jako reagovat kulturní roznorodost?*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. ISBN 978-80-969271-4-2.
- [12] MLČÁK, Zdeněk, 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské Univerzity. ISBN 80-7368-129-3.
- [13] MOGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a kol. 2007. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.

- [14] POPE, Rachele, REYNOLDS, Amy, MUELLER, John, 2004. *Multicultural competence in student affairs*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-6207-4.
- [15] PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-866-2.
- [16] QUISOVÁ, Silvie, 2009. *Sociální komunikace v pomáhajících profesích*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-551-2.
- [17] Sčítání lidu, domů a bytů 2011, 2011. In: *Český Statistický Úřad* [online]. Český Statistický Úřad [cit. 2015-04-14]. Dostupnost: https://www.czso.cz/csu/sldb/o_scitani
- [18] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. 2. vydání, aktualizované. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [19] ŠVARCOVÁ, Eva, 2008. *Slovníček pojmů k multikulturní výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-251-0.
- [20] ÚLEHLA, Ivan, 2005. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. 2. vydání. Praha: SLON. ISBN 80-86429-36-9.
- [21] VETEŠKA, Jan a Michaela TURECKIOVÁ. 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, ISBN 978-80-86723-54-9.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: <i>Hierarchický model struktury kompetence</i> (Mlčák, 2005, s. 33)	17
Obrázek č. 2: <i>Pyramidový model interkulturní kompetence</i> (Hladík, 2010, s. 41)	28
Obrázek č. 3: <i>Fantiniho ICC model</i> (Hladík, 2010, s. 39)	29
Obrázek č. 4: <i>Procesní model interkulturní kompetence</i> (Hladík, 2010, s. 43)	31
Obrázek č. 5: <i>Hierarchický model multikulturní kompetence</i> (Hladík, 2010, s. 35)	32

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: <i>5 nejčastějších státních občanství cizinců v ČR</i>	41
Tabulka č. 2: <i>Počet příslušníků národnostních menšin</i>	42
Tabulka č. 3: <i>Výzkumný soubor</i>	47
Tabulka č. 4: <i>Rozdíly úrovně multikulturní znalosti</i>	52
Tabulka č. 5: <i>Rozdíly úrovně multikulturní aktivity</i>	54
Tabulka č. 6: <i>Frekvence kontaktu s příslušníky menšin</i>	57
Tabulka č. 7: <i>Umožnění rozšíření multikulturní kompetence ze strany zaměstnavatele</i> ...	58
Tabulka č. 8: <i>Zájem o rozšíření multikulturní kompetence ze strany respondentů</i>	59

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: <i>Kategorizovaný krabicový graf celkové úrovně multikulturní kompetence.....</i>	52
Graf č. 2: <i>Kategorizovaný krabicový graf úrovně porozumění pojmům.....</i>	53
Graf č. 3: <i>Kategorizovaný graf úrovně multikulturního vědomí.....</i>	55
Graf č. 4: <i>Kategorizovaný krabicový graf úrovně komunikační dovednosti.....</i>	56

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník multikulturní kompetence pracovníků v sociální oblasti

Dobrý den,

jmenuji se Roman Špaček, pocházím z Uherského Brodu a jsem studentem navazujícího magisterského studijního programu v oboru *Sociální pedagogika* na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Pro tvorbu své diplomové práce se na Vás obracím s prosbou o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na multikulturní kompetenci pracovníků v sociální oblasti. Dotazník je anonymní!

Děkuji Vám mnohokrát za spolupráci!

Roman Špaček, FHS, UTB ve Zlíně, kontakt: roman.spacek14@seznam.cz

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

Pohlaví:

Věk:

Délka praxe:

Pracoviště (Instituce - oddělení):

Své odpovědi prosím zanepte na hodnotící škálu, kdy **1 = minimální souhlas** s tvrzením a **5 = maximální souhlas** s tvrzením. U položek č. 7, 8 a 9 prosím vyberte odpovídající odpověď.

1. Zním současný počet cizinců ve svém okolí	1	2	3	4	5
2. Zním sociální problémy, které jsou spjaty s menšinami ve svém okolí.	1	2	3	4	5
3. Zním specifika práce s menšinami.	1	2	3	4	5
4. Velmi dobře rozumím pojmu kultura.	1	2	3	4	5
5. Velmi dobře rozumím pojmu předsudek.	1	2	3	4	5
6. Velmi dobře rozumím pojmu rasismus.	1	2	3	4	5
7. V pracovním prostředí přicházím do kontaktu s příslušníky menšin:	vůbec – zřídka – často – velmi často				
8. Zaměstnavatel mi umožňuje rozšiřovat své znalosti, dovednosti a schopnosti, které se týkají menšin a práce s nimi.	ANO - NE				
9. Další vzdělávání v oblasti menšin mě zajímá.	ANO - NE				
10. Snažím se rozšiřovat své multikulturní znalosti, schopnosti a dovednosti.	1	2	3	4	5
11. V praxi dokážu uplatnit znalosti z oblasti multikulturního vzdělávání.	1	2	3	4	5
12. Přijímám a respektuji odlišnosti ostatní kultury.	1	2	3	4	5
13. Sleduji a koriguji své chování vůči příslušníkům menšin.	1	2	3	4	5
14. Uvědomuju si, že pro nekonfliktní mezikulturní kontakt je nutná kooperace všech skupin.	1	2	3	4	5
15. Komunikace s příslušníky menšin mi nečiní potíže.	1	2	3	4	5
16. Při kontaktu s příslušníky menšin se dokážu přizpůsobit odlišnostem v komunikaci.	1	2	3	4	5
17. Dokážu přispívat k nekonfliktnímu a konstruktivnímu řešení problémů menšin.	1	2	3	4	5

