

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Olena Gridasova

**Zkušenosti studentů s odlišným mateřským jazykem
s vysokoškolským vzděláváním v České republice
(případ pedagogických oborů)**

**The Experience of Students with Different Mother Tongues with University Education in the Czech
Republic (the case of pedagogical disciplines)**

2019

Vedoucí práce: PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucímu své diplomové práce PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za cenné připomínky a přínosné komentáře. Ráda bych též poděkovala svému manželovi za podporu a trpělivost. Poděkování patří také všem respondentům, kteří mi poskytli rozhovor.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jenom uvedené prameny a literaturu. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 12. 12. 2019

Olena Gridasova

Abstrakt

Diplomová práce „*Zkušenosti studentů s odlišným mateřským jazykem s vysokoškolským vzděláváním v České republice (případ pedagogických oborů)*“ se zabývá problematikou vysokoškolského studia zahraničních studentů na českých vysokých školách. Všímá si problémů, se kterými se setkávají během studia, a to včetně jazykových a komunikačních bariér.

Cílem teoretické části je popsat možnosti přístupu zahraničních studentů k terciárnímu vzdělávání v ČR, problémy, se kterými se setkávají na vysoké škole na území ČR a také možnosti pomoci těmto studentům. Teoretická část se také zaměřuje jednak na vědecké zkoumání osvojení mateřského a druhého jazyka, jednak na pojetí jazykové bariéry.

Cílem empirické části je pomocí designu kvalitativního výzkumu a využití polostrukturovaných rozhovorů zjistit zkušenosti zahraničních studentů s vysokoškolským vzděláváním v ČR.

Soubor respondentů tvoří skupina pěti zahraničních studentů s odlišným mateřským jazykem, kteří pochází z třetích zemí (Ukrajina, Rusko) a studují na českých vysokých školách celý pedagogický studijní program od prvního ročníku po získání titulu. Výzkumu se zúčastnili zahraniční studenti z různých pedagogických oborů bakalářského a navazujícího magisterského studia.

Pomocí kvalitativní analýzy dat se zjišťují reflexe a názory studentů na zkušenosti se studiem, na sociální vztahy, pojetí jazykové bariéry a její vliv na vysokoškolské studium.

Klíčová slova

Jazyková bariéra, studenti-cizinci, cizinci, vysokoškolské vzdělávání, mnohojazyčnost.

Abstract

Diploma thesis "The Experience of students with a different mother tongues with a university education in the Czech Republic (the case of pedagogical disciplines)" deals with the problems of Higher education of foreign students at Czech universities. Notes the problems encountered by foreign students during their studies, including language and communication barriers.

The aim of the theoretical part is to describe the possibility of access to tertiary education in the Czech Republic for foreign students. Also to describe the problems encountered by the students at the high school and on the territory of the Czech republic and also options how to help these students. The theoretical part is also focused on the scientific examination of the mastery of the mother tongue and the second language, and on the concept of the language barrier.

The aim of the empirical part is to determine the experiences of foreign students with higher education in the Czech Republic, using the design of qualitative research and the use of semi-structured interviews.

The group of respondents is formed of five foreign students with a different native language, who come from third countries (Ukraine, Russia) and who study at Czech universities full pedagogic degree programme from the first year to graduation. Research was attended by foreign students from different educational disciplines bachelor's and master's studies.

Reflection and students' opinions on the experience with the study, the social relations, the concept of language barriers and its impact on the university studies was found out using qualitative data analysis.

Keywords

Language barrier, foreign students, foreigners, university education, multilingualism.

Obsah

Úvod	9
I. Teoretická část	11
1. Zahraniční studenti v České republice.....	12
1.1. Přístup zahraničních studentů k terciárnímu vzdělávání v ČR.....	12
1.2. Nejčastější problémy zahraničních studentů na vysokých školách v ČR.....	16
1.3. Možnosti pomoci zahraničním studentům.....	18
1.4. Stav současného bádání	21
2. Osvojování jazyka a mnohojazyčnost.....	24
2.1. Stručné dějiny vyučování mateřského a cizího jazyka.....	24
2.2. Vědecké zkoumání problematiky osvojování mateřského jazyka.....	26
2.3. Mnohojazyčnost a osvojování druhého jazyka	31
2.4. Jazyková bariéra.....	40
Závěr teoretické části	43
II. Empirická část	46
1. Cíl výzkumu, formulace výzkumných otázek	47
2. Výběr typu výzkumu a časový plán.....	50
3. Metoda výzkumu a procedura sběru dat.....	51
4. Reliabilita a validita výzkumu.....	54
5. Etické otázky výzkumu.....	56
6. Výběr výzkumného souboru a popis účastníků výzkumu.....	57
7. Zpracování dat a jejich analýza.....	61
7.1. Transkripce.....	61
7.2. Segmentace.....	61

7.3.	Kódování.....	62
7.4.	Vytvoření kostry příběhu.....	63
8.	Analýza dat	65
9.	Shrnutí výsledku výzkumu	95
	Diskuze.....	102
	Závěr	106
	Seznam použité literatury.....	110
	Seznam použitých elektronických zdrojů.....	114
	Přílohy	115

Seznam použitých zkratek

Zkratka

Význam

ČR

Česká republika

MŠMT

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MVČR

Ministerstvo vnitra České republiky

SERR

Společný evropský referenční rámec

Úvod

Při výběru tématu diplomové práce vycházela autorka především z osobních zkušeností s vysokoškolským vzděláváním na české vysoké škole. Jelikož je sama zahraniční studentkou s odlišným mateřským jazykem, pocházející z třetích zemí (Ukrajina) a studuje celý prezenční studijní pedagogický program na vysoké škole v ČR, tato problematika ji velmi zajímá.

Počet zahraničních studentů na českých vysokých školách roste. Týká se to zahraničních studentů, kteří studují jednak jednotlivé úseky studia, jako je tomu např. v programech jako Erasmus+, jednak celý studijní obor až po získání titulu. Diplomová práce se zaměřuje na zkušenosti zahraničních studentů s odlišným mateřským jazykem s vysokoškolským studiem, kteří studují v ČR celý studijní program. Tito studenti mají větší nároky, musí zvládnout podmínky dlouhodobého pobytu na území ČR, projít procesem uznání zahraničního vzdělání středního či vyššího, nastudovat český jazyk na dostatečné úrovni, zvládnout přijímací řízení na vysokou školu atd.

Abychom se přiblížili k osobním názorům a reflexím zahraničních studentů ohledně jejich zkušeností, byl vybrán kvalitativní design a metoda polostrukturovaných rozhovorů.

Analýza současného bádání v této oblasti poukazuje na to, že problematika vysokoškolského studia zahraničních studentů s odlišným mateřským jazykem je málo zkoumaná. Některé výzkumy však přinášejí pozoruhodné informace o tom, s jakými problémy se setkávají zahraniční studenti na vysoké škole a celkově na cizím území a jak se je pokouší samostatně zvládat (Hubinková, 2011, Nikolová, 2008, Bartošová, 2016).

Následující text je rozdělen na 2 části – teoretickou a empirickou.

V teoretické části se seznámíme s možnostmi přístupů zahraničních studentů k terciárnímu vzdělávání v ČR. Zaměříme se na nejčastější problémy, se kterými se setkávají zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem na vysoké škole na území ČR. Popíšeme také možnosti pomoci těmto studentům a stav současného bádání. Dále je teoretická část zaměřená na analýzu vědeckého zkoumání problematiky osvojování mateřského a druhého jazyka, otázku

mnohojazyčnosti a pojetí jazykové bariéry. Cílem empirické části je zjistit zkušenosti studentů s odlišným mateřským jazykem s vysokoškolským vzděláváním. Pomocí designu kvalitativního výzkumu a využití metody polostrukturovaných rozhovorů zjistíme reflexe studentů jejich zkušeností s přijímacím řízením na vysokou školu a s organizačními aspekty studia. Zjistíme také, jak reflektují studenti svoje vztahy s vyučujícími a spolužáky. Zaměříme se rovněž na názory studentů na jejich studijní činnost, jazykové znalosti a dovednosti druhého jazyka, na jazykovou bariéru v jejich životě a její vliv na vysokoškolské studium.

Výsledky této práce by mohly přispět k současnému stavu bádání v oblasti problematiky terciárního vzdělávání zahraničních studentů s odlišným mateřským jazykem, napomoci k vytvoření námětů na jejich podporu při zvládání problémů, se kterými se potýkají během vysokoškolského studia a při pobytu na území ČR vůbec. Tato diplomová práce by také mohla přiblížit k problematice vysokoškolské pracovníky a vyučující, kteří se setkávají se zahraničními studenty při své každodenní práci.

I. Teoretická část

1. Zahraniční studenti v České republice

Mobilita vysokoškolských studentů je celosvětový fenomén. Česká republika je pro studenty jednou z nejpřitažlivějších zemí. Jarkovská uvádí, že ještě v meziválečném období se vyskytovala výrazná etická rozmanitost, poté však dějiny změnily ČR v zemi, která vnímá sebe jako etnicky homogenní (Jarkovská, 2015, s. 202). Jde samozřejmě o hranice národů. Jedná se o státní hranice, hranice jednání, které jsou kontrolované právem nebo obecně, náboženské hranice.

Pojem cizinec dle Skřejpka je proměnlivý, „*vždyť cizinec se může proměnit v domácího*“ (Skřejpek, 2016, s. 8). Jelikož se mobilita národa rozšiřuje po celém světě, je nutné, aby se státy na to připravily. Tak vznikají zákony integrační politiky, různé organizace na pomoc přestěhovalcům atd.

V této kapitole uvedeme několik úkolů, které musí zahraniční studenti zvládnout, aby měli možnost studovat na české vysoké škole celý studijní program. Tyto „úkoly“, jsou zřizovány zákonem a státem. Dále nahlédneme do možných problémů, se kterými se poté studenti potýkají, a na možnosti pomoci jim s nimi. Uvedeme několik organizací, projektů a námětů, které pomáhají zahraničním studentům se studiem a veřejným životem. Proanalyzujeme také stav současného bádání v oblasti zahraničních studentů na vysokých školách v ČR a jazykových kompetencí.

1.1. Přístup zahraničních studentů k terciárnímu vzdělávání v ČR

V této diplomové práci je pozornost věnována především zahraničním studentům, občanům třetích zemí s odlišným mateřským jazykem, kteří přijíždí studovat celý studijní program od nástupu do prvního ročníku po získání titulu (bakalářského, magisterského anebo doktorského). Proto se soustředíme na to, jaké jsou přístupy k terciárnímu vzdělání takových jedinců.

V roce 2018 bylo podle údajů MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dále MŠMT) na vysokých školách v ČR evidováno celkem 29060 zahraničních studentů, v prezenčním studiu 27301 studentů. ¹ Stav výkonových ukazatelů MŠMT z roku 2017 ukazuje, že zahraničních studentů oborů pedagogika, učitelství a sociální péče bylo 402, v prezenčním studiu 312. ²

Zahraníční studenti mají přístup k terciárnímu vzdělávání na českých vysokých školách v českém jazyce zdarma. Studující zahraniční studenti jsou občané EU (Evropské unie, dále EU) a také občané třetích zemí. ³

Tato informace je uvedena na oficiálních stránkách Evropské unie:

„Podmínky studia cizinců jsou součástí vnitřních předpisů jednotlivých vysokých škol. Ty musí umožnit splnění závazků, které vyplývají z mezinárodních smluv, jimiž je Česká republika vázána.“

Na oficiálních stránkách Evropské unie se dostaneme také k informacím o podpůrných opatřeních studentům terciárního vzdělávání.

¹ Výkonové ukazatele. F21n ciz. Studenti – cizinci, kteří dosud neabsolvovali, podle vysoké školy/fakulty. In: MŠMT [online]. 2017. Dostupné z: https://dsia.msmt.cz/vystupy/vu_vs_f2.html

² Výkonové ukazatele. F21 ciz. Studenti – cizinci podle vysoké školy/fakulty. In: MŠMT [online]. 2017. Dostupné z: https://dsia.msmt.cz/vystupy/vu_vs_f2.html

³ Cizinci na českých vysokých školách. Studium v českém jazyce. In: Národní informační centrum pro mládež [online]. 2018. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/studium-cizincu-na-ceskych-vysokych-skolach-v-ceskem-jazyce>

„Cílové skupiny pro podpůrná opatření v průběhu vysokoškolského studia nejsou výslovně stanoveny zákonem. Podpůrných opatření se však dostává cizincům, studentům mimořádně nadaným, studentům s fyzickým či smyslovým postižením a studentům s nízkými příjmy, a to způsobem a v míře, které se mohou v jednotlivých institucích lišit.“⁴

Pokud uvažujeme o tom, že studium v češtině na veřejných vysokých školách v ČR mají zahraniční studenti zdarma, klademe si otázku, čím se proces přijímacího řízení a přijetí ke studiu u cizinců liší od občanů ČR. Cílovou skupinou této diplomové práce jsou zahraniční studenti z třetích zemí s odlišným mateřským jazykem, proto se budeme podrobně věnovat podmínkám přijetí ke studiu takových uchazečů.

Z analýzy odborné literatury, oficiálních médií a odborných článků můžeme uvést několik úkolů, co zahraniční uchazeči z třetích zemí musí zvládnout. Jimi jsou:

- zařízení pobytu na území (vízum);
- uznání středoškolského nebo vysokoškolského zahraničního vzdělání;
- skládání zkoušky z českého jazyka, pokud katedra vyžaduje certifikát;
- nebo studium českého jazyka (pro zvládnutí přijímacího řízení v českém jazyce);
- přijímací řízení na vysokou školu.

K možnostem zařízení pobytu pro zahraniční uchazeče je zařazován koncept usnadnění vízové procedury u vybraných studentů, nazvaný Režim student. ⁵ Další možnosti jsou uvedené na oficiálních stránkách Ministerstva vnitra ČR. Požádat o dlouhodobé vízum za účelem studia mohou zahraniční studenti v případě, že jejich doba studia bude delší než 3 měsíce. K tomu ale potřebují již potvrzený doklad o přijetí ke studiu a doklad potvrzující ubytování.⁶

⁴Česká republika: Podpůrná opatření pro studenty terciárního vzdělávání. Oficiální internetové stránky EU [online]. 2019. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-higher-education-17_cs

⁵ Režim student. In: MŠMT[online]. 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/rezim-student>

⁶Občané třetích zemí. Vízum k pobytu na 90 dnů (dlouhodobé).In: MVČR [online].2019.Dostupné z:<https://www.mvcr.cz/clanek/vizum-k-pobytu-nad-90-dnu-dlouhodobem.aspx?q=Y2hudW09Mg%3D%3D>

„Uchazeč, který předchozí vzdělání absolvoval/a na zahraniční střední škole, předloží za účelem doložení předchozího vzdělání některý z následujících dokladů: doklad o obecném uznání rovnocennosti nebo platnosti zahraničního dokladu o dosažení středního vzdělání v České republice (tzv. „nostrifikace“)“⁷

„Uchazeč, který předchozí vysokoškolské vzdělání absolvoval/a na zahraniční vysoké škole, předloží za účelem doložení předchozího vzdělání některý z následujících dokladů: doklad o obecném uznání zahraničního vysokoškolského vzdělání v České republice, získaný podle § 89 a 90 zákona o vysokých školách (tzv. „nostrifikace“)“⁷

Taková podmínka přijímacího řízení na bakalářské, magisterské a navazující magisterské obory je uvedena na oficiální stránce přijímacího řízení Univerzity Karlovy (Pedagogická fakulta).

Uznání středoškolského vzdělání potřebuje zahraniční uchazeč v případě podání přihlášky na bakalářské anebo magisterské studium. Uznání vysokoškolského zahraničního vzdělání tak uchazeč potřebuje ke studiu v navazujících magisterských a doktorských oborech.

Dle údajů MŠMT je výsledkem procesu uznání zahraničního vysokoškolského vzdělání rovnocennost získaného vzdělání se vzděláváním získaným v ČR. MŠMT, veřejné školy, ministerstvo obrany (v oblasti vojenství) a ministerstvo vnitra (v oblasti bezpečnostních služeb) jsou státní orgány, které mají právo na rozhodování o uznání zahraničního vysokoškolského vzdělání.⁸

Zahraníční student může podat žádost s příslušnými dodatky v úředně ověřené a přeložené podobě anebo v anglickém jazyce a poté musí čekat na rozhodnutí příslušného orgánu. V případě, že je rozhodnutí negativní, může uchazeč podat odvolání.

⁷ Obecné a fakultní podmínky PŘ. Univerzita Karlova [online]. Dostupné z: https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=info_fakulta&fak=11410

⁸ Uznávání zahraničního vzdělávání v ČR, tzv. „nostrifikace“. MŠMT[online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/nostrifikace>

Situace je jiná, pokud zahraniční uchazeč uvažuje o bakalářském studiu. Podání žádosti o uznání středního vzdělání probíhá dle místa pobytu žadatele, takže uchazeč by již musel mít oficiální pobyt v ČR.

To je ale pro většinou budoucích studentů obtížné, protože pro získání pobytu by zahraniční uchazeč měl podat žádost Ministerstvu vnitra ČR, která zahrnuje doklad potvrzující ubytování, pokud nestuduje uchazeč oficiálně jazykové či přípravné kurzy, které poskytují ubytování a potvrzující dokumenty.

Poté, co žádost s požadovanými dokumenty byla podána, proces uznání středoškolského vzdělání prochází třemi možnými variantami. Pokud krajský úřad dle pobytu cizince posoudí, že zahraniční vzdělání je odborné, vydává se tzv. nostrifikační doložka, která vzdělání v ČR potvrzuje.

Pokud úřad posoudí, že se obsah a rozsah zahraničního vzdělání podstatně odlišuje, platnost vzdělání bude odmítnuta. Pokud úřad posoudí, že se obsah a rozsah zahraničního vzdělání zčásti odlišuje, uchazeč bude muset projít zkouškou a potvrdit tak své vzdělání.⁹

Takže než se student poprvé setká se zkušeností přijímacích zkoušek písemných anebo ústních na vysoké škole, musí projít „nostrifikační“, zkouškou, pokud se jeho středoškolské vzdělání částečně od českého odlišuje.

1.2. Nejčastější problémy zahraničních studentů na vysokých školách v ČR

Zde uvedeme několik možných problémů, se kterými se studenti můžou setkávat na území ČR jako obyvatelé a jako studenti vysokých škol.

⁹ Uznání zahraničního vzdělání (s výjimkou VŠ). In: MŠMT [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/nostrifikace-uznani-zahranicniho-zakladniho-stredniho-a>

Představme si na chvíli, že bychom plánovali přestěhovat se do jiné země. Zaprvé bychom potřebovali zařídit si oficiální pobyt na území, pokud je to vyžadováno, a finanční zázemí. Když jsem zvládli tyto úkoly a přestěhovali jsme se do jiného státu, setkali bychom se s další řadou problémů. Potřebovali bychom ekonomickou samostatnost, ubytování, sociální zázemí. Pokud je náš jazyk odlišný, museli bychom mluvit cizím jazykem, abychom byli schopni se orientovat. Potom by nastupovala adaptace, pokud je to možné, tak integrace, s tím spojené seznámení s kulturou, pravidly, zákony, srovnání s odlišnostmi, naladění komunikace a svého sociálního prostředí. Myslím si, že takový seznam úkolů je zčásti nesrovnatelný s tím vším, co musí cizinec zvládnout v jiné zemi.

Publikace Hubinkové o multikulturálním poradenství na vysokých školách je jedna z nejzajímavějších prací o specifickém vzdělávání zahraničních studentů. Z výsledků dlouhodobé poradenské činnosti Hubinková uvádí, že „*studenti ze zahraničí se potýkají s problémy adaptace, zakotvení a pochopení trochu jiných kulturních souvislostí, které je provázejí při studiu a pobytu v České republice*“ (Hubinková, 2011, s. 18).

Problematickou vidí Hubinková také oblast komunikace a vztahu studentů s ostatními. Jako výsledky problému s adaptací, pocitu osamělosti, problému v navazování přátelských vztahů vidí problémy ve studijních výsledcích na vysoké škole (Hubinková, 2011).

Z publikace se dozvíme také o celém seznamu možných problémů na bázi multikulturálních odlišností, s nimiž se setkávají studenti. Proanalyzujeme je a rozdělíme některé do samostatných oblastí.

Do oblasti „psychologický stav“ bychom zařadili:

- sociální úzkost a deprese, které jsou spojené s vyhýbáním se a izolací,
- pocit osamělosti, opuštěnosti, nebezpečí,
- intenzivní strach ze státních zkoušek,
- dlouhodobé problémy se spánkem,
- depresivní, úzkostné stavy v novém prostředí,
- ztráta motivace ke studiu v případě neúspěšných zkoušek atd. (Hubinková, 2011, s. 18).

Do oblasti „vztahu a komunikaci ve společnosti“ patří:

- jazykové problémy při dorozumění se na studijních odděleních a při dalších administrativních úkonech na vysoké škole,
- izolace od skupiny studentů kvůli jazykovým bariérám,
- nízká tolerance společnosti vůči cizincům,
- chybějící rodinné zázemí atd. (Hubinková, 2011, s. 18).

Odborné literatury, článků a příruček o integraci cizinců na území České republiky je velké množství. Z analýzy oblasti integrace můžeme uvést několik důležitějších principů integrace. Jsou jimi znalosti jazyka, ekonomické zázemí a také vztahy ve společnosti.

S takovými prioritami integrace je možno se seznámit na stránkách Ministerstva vnitra ČR. MV vydává v roce 2016 Aktualizovanou koncepci integrace cizinců, v níž je uvedeno několik vyhodnocení ukazatelů integrace. Jsou jimi:

- pobyt na území České republiky,
- trh práce a ekonomické aktivity cizinců,
- sociální dávky,
- vzdělávání.

Analyzují se také problémy v oblasti integrace cizinců jako vztah majority k cizincům, vztah cizinců k české společnosti, integrace na regionální a lokální úrovni, orientace cizinců ve společnosti a jejich informovanost, znalost českého jazyka a přístup ke vzdělání, politická participace cizinců, přístup cizinců ke zdravotní péči.¹⁰

1.3. Možnosti pomoci zahraničním studentům

Zahraníční studenti a jejich mobilita po celé zemi představují celosvětový fenomén. ČR je jedním ze států, který každý rok přijímá velký počet zahraničních studentů na vysoké školy. Z toho důvodu vznikají různé organizace, které se takovou mobilitou e zabývají, a organizace, které poskytují pomoc.

¹⁰ Aktualizovaná „Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu“ a Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců v roce 2016. MVČR [online]. 2016. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>

Například Erasmus je jedna z nejznámějších organizací, působících na území ČR, která podporuje mobilitu vysokoškolských studentů, nabízí studijní pobyty a praktické stáže. Tyto programy trvají maximálně 24 měsíců.¹¹

Jelikož se snažíme popsat možnosti pomoci těmto zahraničním studentům, kteří studují celý studijní program do získání titulu, uvedeme některé organizace, které poskytují pomoc přestěhovalcům na delší dobu. Studenti ze zahraničí, kteří studují celý obor, pobývají na území ČR dlouhodobě, proto se často potýkají se stejnými problémy jako cizinci, kteří mají dlouhodobý pobyt za jinými účely. Pro pomoc cizincům v ČR Ministerstvo vnitra nabízí kontakty organizací, jež poskytují bezplatnou pomoc a poradenství. Centra, věnující integraci cizinců napomáhají v oblastech sociálního a právního poradenství, nabízejí i kurzy českého jazyka, které by mohly studentům pomoci zlepšit jejich znalosti jazyka a poskytnout jim i prostředí, ve kterém by mohli jazyk praktikovat bez obav. Sociokulturní kurzy mohou studenty seznámit s českým prostředím a jeho sociokulturními podmínkami. Různé akce jako vzdělávací, kulturní a společenské mají také integrační cíl a studentům by mohly poskytnout prostředí, které je na začátku pobytu na území ČR obtížné získat.

Speciálně pro studenty je vyhrazena možnost domluvit se na odborné studentské praxi.

Centra integrace cizinců jsou umístěna po celé ČR v jednotlivých krajích.¹²

Cizincům poskytují pomoc také různé neziskové organizace. Jedná se o právní pomoc (Sdružení pro integraci a migraci), informace pedagogům, kteří se stýkají s žáky – cizinci, kurzy českého jazyka, vzdělávání učitelů češtiny atd. (Centrum pro integraci cizinců). Uvedeme zde i neziskovou organizaci META, o.p.s., která od roku 2004 podporuje cizince ve vzdělávání a pracovní integraci.¹³

¹¹ Projekty mobility osob/ vysokoškolské vzdělání. In: Erasmus + [online]. Dostupné z: <https://www.naerasmusplus.cz/cz/mobilita-osob-vysokoskolske-vzdelavani/>

¹² Centra na podporu integrace cizinců. [online]. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz/>

¹³ Kdo jsme. In: META o.p.s.[online]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/>

Jedna z nejzajímavějších publikací, která byla prostudovaná za účelem analýzy odborné literatury, nabízí speciální projekt jako možnost integrace cizinců. Jako bránu k integraci vidí Multikulturní centrum v Praze knihovnu. V publikaci je uvedeno, že velké množství integračních center, které nabízí širokou škálu pomoci, aktivit a poradenských služeb, je soustředěno především ve městech. Ačkoliv cizinci pobývají i v menších městech, je potřeba soustředit pomoc i tam, a to především v knihovnách, které jsou zřizovány. Kromě toho se na knihovnu nahlíží jako na možné společenské centrum pro migranty. Inspirace však pochází ze zahraničí, například z Dánska, Německa a Nizozemí (Multikulturní centrum Praha, 2006).

Další náměty vidíme v publikaci o integraci jako alternativní výuce. Příručka, která byla vytvořena pro potřeby Evropské komise, věnuje značnou pozornost vyššímu vzdělávání cizinců a uplatnění na trhu práce. Jako pomoc přestěhovalcům se středním vzděláním se uvádí výuka v mateřském jazyce, poskytování osobních mentorů žákům a mimoškolní aktivity.

Alternativní výuka, která sestává z praktických modulů vycházejících z potřeb, další odborné kurzy a přípravy jsou varianty usnadnění přechodu na vyšší úroveň vzdělání a na trh práce pro přestěhovalce (Úřad pro publikace Evropské unie, 2010, s. 147).

Z analýzy webových stránek veřejných univerzit můžeme udělat závěr, že speciální centra pro pomoc vysokoškolským studentům nejsou. Nacházíme zde ale specifickou oblast jako psychologické poradenství na vysokých školách. MŠMT v roce 2010 zahájilo projekt s názvem „Rozvoj psychologického poradenství na vysokých školách v ČR“. Dále následoval výzkum týkající se tohoto projektu a shrnující výsledky. Ve zprávě výzkumu je uvedeno, že všechny veřejné školy té doby mají psychologické poradenství kromě veřejné školy v Liberci.¹⁴

Časopisy a informační stránky univerzit poskytují informace o tomto projektu. Na stránce informačního, poradenského a sociálního centra Univerzity Karlovy je uvedená informace o tom, že projektu se zúčastnilo celkem 16 veřejných vysokých škol, koordinátorem byla Masarykova univerzita.¹⁵

¹⁴ Zpráva výzkumu. Expresivní terapie [online]. Dostupné z: http://www.expresivniterapie.cz/docs/newsletterPPA_c5.pdf

¹⁵ Realizované projekty. In: Univerzita Karlova [online]. Dostupné z: <https://ipsc.cuni.cz/IPSC-21.html>

Na Karlově univerzitě je poskytovaná poradenská služba jako pomoc studentům. Jak jsme ale už uvedli, zahraniční studenti se často potýkají se strachem komunikovat se členy hostitelské společnosti, proto je složité posoudit, zda studenti – cizinci, kteří studují celý studijní program, využívají tyto služby.

K tomu jednak najdeme publikaci o multikulturním poradenství v rámci projektu MŠMT, který je soustředěn na rozvoj psychologického poradenství od roku 2010. Tato publikace je ukázkou toho, že uvnitř poradenského projektu jsou poradenské případy zahraničních studentů. Uvedené kazuistiky studentů ukazují na různorodost problémů, s nimiž se tito studenti potýkají (Hubinková, 2011).

Důležité tady je to, že poradenské psychologické služby představují jednu z možností, jak pomoci studentům k jejich adaptaci, zvládnání studia, kulturních podmínek a dalších problémů, se kterými se můžou setkávat.

1.4. Stav současného bádání

Odborných publikací, které se přímo zabývají tématem vysokoškolských zahraničních studentů, je poměrně málo. Toto téma je velice specifické a většina publikací se zabývá celkově integrací cizinců na území ČR, např. Sociální integrace cizinců (Koldinská, 2016) a Příručka o integraci (Úřad pro publikace Evropské unie, 2010). Na žáky – základních a středních škol – cizince se orientují například Náměty pro multikulturní výchovu (Cílková, 2007) a Etnická rozmanitost ve škole (Jarkovská, 2015). Soustředíme se ale na některé akademické práce, jejichž témata jsou jazyková integrace cizinců, integrace studentů – cizinců a způsoby překonání jazykové bariéry u přestěhovalců. Také zde uvedeme několik zajímavých výzkumů a publikací, které se týkají multikulturního poradenství na vysokých školách a interkulturních sítí či vazeb.

Akademické bakalářské či diplomové práce, které věnují svoji pozornost různým tématům z oblasti zahraničních studentů na vysokých školách v ČR, jsou většinou soustředěné na Karlově univerzitě či Masarykově univerzitě v Brně.

Klimentová se ve své diplomové práci zabývá slovenskými studenty jako zahraničními studenty, protože se domnívá, že mají oproti dalším zahraničním studentům velmi specifické postavení.

Používá kvantitativní design a metodu dotazníkového šetření, které vedlo k zajímavým závěrům o tom, které fakulty si tito studenti vybírají a kolik studentů po získání titulu zůstává pracovat v ČR (Klimentová, 2014).

Uvádíme tady tuto diplomovou práci s cílem ukázat, že když se setkáváme s otázkou zahraničních studentů, často najdeme zprávy o studentech ze Slovenska, kterých je – jak uvádí Klimentová – například na Masarykově univerzitě nejvíce ze všech zahraničních studentů.

Jazykovou integrací cizinců se zabývá ve své diplomové práci Nikolová. Práce podrobně popisuje migrační a integrační politiku, jazykovou legislativu a vzdělávání a značnou pozornost věnuje jazykové vybavenosti jako jedné z podmínky integrace cizinců (Nikolová, 2008).

Otázka jazykové vybavenosti a jazykové bariéry je ústřední také v akademické práci Strnadové, jež ve své bakalářské práci věnuje velkou pozornost způsobům překonávání jazykové bariéry zahraničních studentů. Kvalitativní výzkum a polostrukturovaný rozhovor s žáky byl soustředěn na otázky, jak žáci charakterizují své osvojování češtiny jako druhého jazyka a jaké strategie používají k překonání jazykové bariéry. Výzkum ale byl soustředěn na žáky v období dospívání, tedy studující střední školy (Strnadová, 2015).

Poslední akademickou prací, kterou uvedeme, je práce, která přímo věnuje pozornost integraci vysokoškolských zahraničních studentů na vysokých školách v ČR. Autorka se soustředila jednak na stav studentů ze Slovenska, jednak na studenty z dalších zemí. Popisuje problémy integrace cizinců a problémy ve studiu. Práce také uvádí možnosti pomoci studentům ze strany organizací. Velmi důležité je, že se výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů zúčastnili jednak studenti, jednak pracovníci vysokých škol. Výběr studentů byl soustředěn především na studenty navazujících magisterských oborů. Výsledky poukazují na to, jak studenti reflektují studium českého jazyka a jazykovou bariéru, jaké vztahy ve společnosti mají, zda se studenti zúčastňují mimoškolních programů a akcí, jaké mají přístupy k informacím atd. (Bartošová, 2016).

K otázce pomoci zahraničním studentům uvedeme soubor kazuistik, které jsou představeny jako poradenské případy zahraničních studentů v rámci psychologických poradenských služeb na vysokých školách. Kazuistiky poukazují na to, s jakými problémy se setkávají studenti při zahraničním studiu a ve veřejném životě, rozšiřuje toto téma a nabízí další možnosti pomoci a poradenství (Hubinková, 2011).

Veřejný život mimo vysokou školu je zájmem většiny badatelů v této oblasti. Jedná z publikací zkoumající vztah cizinců a podpůrné sítě je také zčásti zaměřená na vysokoškolské studenty. Statistický výzkum rozšiřuje znalosti o komunikaci cizinců, o multikulturních skupinách a o tom, jak se mezi sebou shromažďují obyvatelé různých zemí na území ČR, konkrétně v Brně (Topinka, 2018).

V diplomové práci jsme se soustředili na reflexe a názory zahraničních studentů pedagogických oborů na jejich studium a jazykovou bariéru. Pod zahraničními studenty myslíme tady občany třetích zemí, kteří studují celý prezenční pedagogický obor na české vysoké škole v českém jazyce. Polostrukturované rozhovory byly sestaveny tak, aby každý respondent měl možnost rozpovídat se o svých reflexích a názorech. Proto byl výběr respondentů soustředěn na studenty, nikoliv na jejich vyučující. Tato práce má za cíl rozšířit znalosti o problémech, se kterými se setkávají studenti, opíráme se však o jejich reflexe a názory, analyzujeme je. Zjištěné informace by mohly pomoci vyučujícím, kteří se ve své práci stýkají se zahraničními studenty, přispívají k současným bádáním v této oblasti, která je málo rozvinuta. Zjištěné závěry můžou také rozšířit informace pro organizace a projekty, které věnují pozornost pomoci zahraničním studentům.

2. Osvojování jazyka a mnohojazyčnost

V této kapitole představíme osvojování mateřského jazyka jako proces, jímž prochází skoro každé dítě. Popíšeme pojetí osvojování jazyka. Uvedeme několik významných přístupů, které vznikají v průběhu dějin pedagogiky, psychologie, lingvistiky a také psycholingvistiky jako samostatné vědy o vztahu jazyka a myšlení. Tyto přístupy se podílí na celosvětových znalostech o tom, jak si jedinec osvojuje mateřský jazyk.

Ústředním tématem diplomové práce jsou reflexe zahraničních studentů, kteří studují na českých vysokých školách pedagogické obory v českém jazyce (tedy pro ně jazyce cizím). Proto se v další podkapitole soustředíme na pojetí mnohojazyčnosti a s ní spojené teoretické zásady.

2.1. Stručné dějiny vyučování jazyka mateřského a cizího

Zmínky o dvojjazyčnosti jako důležité části vzdělávání najdeme už u Římanů. Panská válka rozšířila vědomost o jiných zemích a národnostech. Římané se například začínají seznamovat s kulturou Itálie, kde se na Sicílii rozvíjela řecká kultura. Tak vznikají texty přeložené z řečtiny do latinského jazyka, které byly zásadními pro kulturu a vzdělávání antiky.

Období vzniku prvních univerzit středověku poukazuje na mezinárodnost vzdělání. Národnosti studentů a učitelů byly ale spojené jediným jazykem – latinou.

Pedagogičtí teoretikové doby renesance kladli důraz na vyučování mateřského jazyka v elementárním vzdělávání. Mateřština představovala základní bázi, teprve potom by se žáci ve školách učili cizím jazykům, a to nejenom latině. Renesance klade také důraz na aktivní a iniciativní účast žáků ve vzdělávání a na praktickou část vzdělávání. Proto se rozvíjí i metoda praktického vyučování jazyka a upadá zájem o vyučování gramatiky nebo memorování.

Doba vzniku jezuitských kolejí naopak přinesla úpadek studia mateřského jazyka a důraz na studium jenom latiny jako jazyka církve (Štverák, 1991, Jůva, Veselá, 1988).

Již pedagogické názory Jana Amose Komenského přináší do dějin jazykového vyučování nové pojetí a novou metodu. Komenský si uvědomoval, že nové styky civilizace, poznávání kultur potřebují dobrou znalost cizího jazyka, a proto vypracoval celý systém jazykového vyučování, který se opíral o nové principy, v jeho době málo známé. (Somr, 1987, Jůva, Veselá, 1988).

Osvícenská pedagogika Anglie přináší pedagogické názory Johna Locka, jenž obhajoval metodu přímého mluvení, která popírala vyučování jazyka prostřednictvím gramatických pravidel. Přednostní ale podle něj musí být mateřský jazyk, teprve po jeho zvládnutí se dítě musí učit další jazyky. Upřednostňuje postupy, kdy materiály pro studium jazyka musí být přiměřené věku a zájmu dítěte, aby studium jazyka jak mateřského, tak cizího, vyvolávalo zájem (Somr, 1987, Jůva, Veselá, 1988).

Jeden z nejvýznamnějších představitelů novohumanistického hnutí v Německu je Wilhelm von Humboldt, který se domníval, že historické události se vpravují do každého jedince.

„Každý jednotlivý mluvčí sice hovoří svým vlastním jazykem, avšak prostřednictvím jazyka kotví také v určitém jazykovém společenství, a tedy v objektivním duchu jako určité dějinně kulturní veličině“ (Coreth, Ehlen, Schmidt, 2003, s. 120).

Takže podle Humboldta není možné poznávat jazyk jen z jeho gramatické roviny či roviny jednotlivého projevu. Jazyk se formuje ve společnosti, jeho změny a výrazy jsou propojeny se změnami historických událostí a myšlení. Proto je důležité dávat pozor i na kulturní fenomén národa příslušného jazyka.

Průcha se zmiňuje o tom, že za začátek vědeckého bádání o dětské řeči lze považovat konec 19. století. Německá psychologie byla ta, která ukázala první výzkumy. Bádání v Německu ve 20. století vyvolalo zájem o téma osvojování mateřského jazyka i v Čechách. Tak vzniká první dílo Františka Čády o zkoumání dětské řeči (Průcha, 2011).

V průběhu dějin se pohledy na to, který jazyk musí být upřednostněn ve vyučování, měnily. Stejně tak metoda vyučování jazykům prošla určitou cestou od memorování a dominance gramatiky k praktickému vyučování, které klade důraz na zkušenost dítěte.

Otázkou je, jak si dítě osvojuje svůj první, tedy dle některých autorů mateřský jazyk.

2.2. Vědecké zkoumání problematiky osvojování mateřského jazyka

Dle Průchy osvojování jazyka „*probíhá spontánně od nejranějšího věku dítěte prostřednictvím komunikace s rodiči, vrstevníky aj., podle některých teorií psycholingvistiky na základě vrozených (biologických) mechanismů*“ (Průcha, 2003, s. 150).

Takže o mateřském jazyce můžeme hovořit jako o prvním jazykovém systému, kterému se učíme a na kterém jsou budovány naše kognitivní schopnosti.

Dle Nekvapila „*mateřský jazyk patří k pojmům, které bývají chápány různě. Lze rozlišit tato základní pojetí: 1) jde o jazyk, který se člověk naučil jako první ve svém životě, 2) je to jazyk, se kterým se člověk sám identifikuje. 3) je to jazyk, který člověk nejlépe ovládá, 4) je to jazyk, který člověk používá nejčastěji*“ (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009, s. 50).

Vidíme v těchto definicích důležitá kritéria, podle kterých lze usuzovat na to, co je mateřský jazyk. Jimi jsou přednost jazyka v čase, identifikace, úroveň ovládnutí a frekvence používání.

K otázce osvojování jazyka mateřského nebo cizího je vhodné uvést několik významných přístupů. Jsou tři přístupy, které si kladou otázky na vliv prostředí a dědičnosti na rozvoj jedince. Empirismus jako jeden z nich se domnívá, že jedinec získává všechny schopnosti a dovednosti v procesu učení a interakce s prostředím. Determinismus se však jako další přístup drží opačného názoru – jedinec má tyto schopnosti vrozené. Další přístup, interakcionistický, klade důraz na interakci vrozených předpokladů a vlivu zkušenosti.

Jeden z vědeckých směrů, který vzniká v 20. století, zdůrazňuje význam struktur jako uspořádání různých systémů a spojitosti mezi částmi těchto systémů. Strukturalismus se domnívá, že je potřeba rozlišovat jazyk „*langue*“, tedy souhrn gramatických pravidel a jednotek, a „*parole*“ jako sdělení mluvčího. Promluva je dle strukturalismu docela individuální a subjektivní jev, který si každý jedinec vytváří sám. Tohoto názoru se jako představitel strukturalismu drží lingvista Ferdinand de Saussure (Černý, 1998, s. 69).

Od 50. let 20. století rozšířila psycholingvistika témata zkoumání a začala se zabývat také otázkami bilingvismu, porozumění jazyka a zapamatování, zvládnutí cizího jazyka dospělými atd. (Černý, 1998, s. 71).

Za počátek vzniku moderní psycholingvistiky je považován rok 1951, kdy se konalo setkání amerických psychologů a lingvistů. Tato věda prošla dlouhou cestou od spojení různých proudů jako behaviorismu, deskriptivismu a teorie informace přes vyloučení behaviorismu a vlivu generativní gramatiky Noama Chomského do přelomu vědy a orientaci na kognitivní schopnosti jedince v procesu používání jazyka (Černý, 1998, s. 204).

Jak uvádí Lachout, jsou čtyři základní přístupy, jež popisují proces osvojování jazyka. Jsou to behaviorismus, biologický přístup, kognitivní a interakcionistický (Lachout, 2017, s. 44).

Behaviorismus se domnívá, že pro osvojování jazyka jsou základní procesy jako imitace, chování a podmiňování. B. F. Skinner jako představitel behaviorismu v díle „Verbal Behavior“, 1957 formuloval, že osvojování jazyka probíhá prostřednictvím učení pokusem a omylem a tvarování chování. Takže podle Skinnera slova, která dítě vyslovuje, a poté i věty jsou pouhými reakcemi na upevňování (odměňování) (Lachout, 2017).

Proces osvojování jazyka tak začíná během procesu žvatlání u dětí, opakují si tak imitací různé hlásky, na které rodiče reagují pozorností nebo pozitivními emocemi. Rodiče při tom reagují jen na hlásky svého jazyka, dítě se učí vyslovovat fonémy svého mateřského jazyka. Poté pokusem a omylem a stejně tak i podmiňováním ze strany dospělých osvojí morfémy, slova a věty. Důležitou tady je interakce dítěte s dospělými, tedy s rodiči. Jestliže jsou rodiče například příslušníky české kultury, hlásky, které nejsou podobné českému jazyku, nebudou upevňovat. Naopak všechno, co patří k českému jazyku, budou rodiče odměňovat úsměvem, pozorností atd. Tak se dítě naučí postupně odměňováním ze strany rodičů vyslovovat i česká slova. Podle Skinnera jako první si dítě osvojuje fonémy, poté morfémy prostřednictvím pokusu a omylu. A protože morfémy zní rodičům jako známý jazyk, projevíjí dítěti ještě větší pozornost. Takové chování rodičů vede ke zpevňování určitých morfémů. Postupně se morfémy zdokonalují do slov a do vět (Hill, 2004).

Řečové chování, které je podporováno zpevněním, Skinner popisuje termínem „mand“, a řečové chování, které se vyskytlo prostřednictvím napodobování dospělých, popisuje termínem „takt“ (Hill, 2004, s. 155).

Takže návyk řečového chování podle behaviorismu je klíčový v procesu osvojování jazyka. Dítě podle tohoto názoru vyslovuje hlasové projevy náhodně, přičemž první hlásky, které dokáže vyslovit, jsou z různých jazyků světa (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

Biologický přístup bývá někdy ztotožňován s nativistickým. Představitelem tohoto přístupu je americký filozof a lingvista Noam Chomsky.

Chomsky zdůrazňoval vrozené předpoklady řečového projevu. Jazyková struktura podle tohoto přístupu patří k vrozenému vybavení jedince, důkazem toho je, jak rychle si dítě v útlém věku vštěpuje mateřský jazyk. Děti podle Chomského se rodí s vrozenou hloubkovou strukturou jazyka, která dává možnost porozumět jazykovému prostředí, v jakém se rozvíjí.

Neurověda naopak předpokládá, že žádná část v lidském mozku neodpovídá za univerzální vrozené struktury. A dítě nemá žádné vrozené předpoklady k osvojování jazyka. Představitel neurovědy P. Liberman zdůrazňuje tento názor a uvádí k tomu argumenty poškození mozku, které mají vliv na projevy řeči (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011, s. 22).

Chomsky vidí základ řeči v disponovaných abstraktních gramatických pravidlech, která určují, na základě jakého principu člověk bude kombinovat slova, fráze a věty. Chomsky se domnívá, že každý jedinec má předem naprogramovanou predispozici osvojování jazyka. Každé dítě se také rodí se svojí vrozenou univerzální gramatikou. V tématu osvojování si druhého jazyka je důležitá idea Chomského, že všechny jazyky se liší od sebe jenom povrchnou strukturou, ale hloubková struktura je stejná. Tato hloubková struktura je podle něj univerzální gramatika – predispozice, kterou už má dítě jako vrozenou. Osvojování jazyka jak mateřského, tak i cizího jde podle lingvisty cestou aktivace této univerzální gramatiky prostřednictvím vstupu z jazykového prostředí. Chomsky předpokládá, že v jakékoliv kultuře si děti osvojují jazyk analogicky stejně (Lachout, 2017).

Dle Chomského dětem stačí, aby byly jazyku pouze vystaveny, naučit se mu poté můžou automaticky. Vrozené schopnosti, které dítě má, umožňují mu dekodovat jakýkoliv jazyk, který kolem sebe slyší, může tak i poznat základní pravidla a principy jazyka, což je právě ta hloubková struktura (Hill, 2004, s. 157).

Podstatou kognitivního přístupu je důraz na rozvoj kognitivních procesů u dítěte. Jedinci konstruují své chápání světa prostřednictvím interakcí. Představitelem tohoto přístupu je švýcarský filozof a vývojový psycholog Jean Piaget. Piaget se domnívá, že dítě se učí jazyku prostřednictvím interakce s prostředím, přičemž v tomto procesu je dítě aktivním subjektem. Vývoj jazykových schopností podle této teorie je úzce spjat s vývojem kognitivních procesů jako myšlení a inteligence. Piaget rozděluje vývoj kognitivních schopností do několika stadií. Na úrovni tzv. předoperačního myšlení je rozvoj řeči nejaktivnější a je propojen s označováním věci pomocí znaků. V další fázi se vytváří semiotická funkce a aktivní řečová činnost.

Každý si musí vystavět vlastní strukturu pro chápání okolního prostředí. Piaget popisuje dva pojmy, jako jsou asimilace a akomodace. Během procesu asimilace jsou nové objekty pochopeny pomocí schémat, které už dítě má, během procesu akomodace musí dítě svá schémata změnit, aby odpovídala novým situacím (Hill, 2004, s. 163).

Kognitivní psychologie klade důraz jednak na interakci s prostředím sociálním a předmětovým, jednak na rozvoj kognitivních schopností dítěte. Představitel kognitivní psychologie Jean Piaget rozděluje řeč na egocentrickou a sociální. Egocentrická řeč na rozdíl od sociální nemá interakční funkci a slouží k odrazu myšlenkové činnosti. Sociální řeč odráží myšlení. (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011, s. 23).

Řeč ve vztahu k vývoji myšlení zkoumal i L. S. Vygotský. Podle tohoto sovětského psychologa je egocentrická řeč pro dítě řečí pro sebe a vzniká na sociálním základu. Sociální prostředí se tak přeneso do vnitřních psychických funkcí dítěte. Egocentrická řeč se podle Vygotského s časem promění ve vnitřní řeč a bude sloužit jako komentované myšlení pro sebe (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011, s. 25).

Piaget poprvé popisuje tento pojem, který byl rozvinut i v názorech L. S. Vygotského. Egocentrická řeč je komentováním myšlenkové činnosti dítěte pro sebe. Vygotský a Piaget jen zastávají různé názory na vytváření sociální řeči. Vygotský se domnívá, že řeč jako sociální funkci má dítě od samého počátku vývoje, Piaget naopak klade důraz na to, že sociální řeč se vytváří po vytracení egocentrické řeči (Lachout, 2017, s. 58).

Přístup, který pokouší spojovat základy nativistického a empirického proudu, je nazván jako interakční. Klade důraz na vliv interakcí v sociálním prostředí v procesu osvojování mateřského

jazyka. J. Bruner se jako představitel tohoto proudu domnívá, že všechny rané řečové projevy dítěte jsou důsledkem pozornosti dospělého, tedy nejčastěji matky (Lachout, 2017).

Argumentace, které podporují roli učení při osvojování jazyka, prezentuje Eve Clarková. Významná badatelka v oblasti dětské řeči se domnívá, že jsou některé konstrukce řeči, které žádné dítě nebude schopno se naučit jenom prostřednictvím imitace. Takže dělá závěr, že na proces osvojování jazyka dítětem se podílí jak sociální prostředí, tak kognitivní vývoj (Průcha, 2011, s. 33).

60. a 70. léta 20. století znamenal pro lingvistickou vědu přelom. Středem zájmu vědců je individuální promluva, tedy „parole“, tedy ne samotná struktura lexikální či gramatická. Tak vzniká teorie řečové činnosti, která se snaží popsat složitou strukturu celé řady procesů výpovědi a přejímání informací. Teorie se domnívá, že mluvčí před samotnou promluvou projde přípravnou fází, která programuje řeč, formuje záměr, uspořádává jednotky výpovědi a hlavně správnost. Poté jen jedinec přistoupí k řečovému aktu, který je jím také průběžně kontrolován. Vypadá to ale jako docela subjektivní proces (Černý, 1998).

Jedním z lingvistických oborů je etnolingvistika. Ta zkoumá jazyk a kulturu národů. Významný lingvista a antropolog E. Sapir se domníval, že jazyk má několik funkcí zároveň. Jazyk jako kognitivní proces má na jedné straně funkci odrážení naší reality. Ale na druhou stranu podle Sapira jazyk, který používáme, ovlivňuje to, jak chápeme svět, ve kterém žijeme. Zdůvodňuje to tím, že poznáváme svět mateřským jazykem a žijeme v různorodých světech. Etnické výzkumy, které poté prováděl Benjamin Lee Worf, ukázaly, že interpretace světa podle různých jazyků se značně odlišuje. Projevuje se to nejenom v používání různých gramatických jednotek, ale i v opírání se při strukturaci řeči o význačné jiné kategorie.

Takových názorů se drží i evropští výzkumníci a podobně popsané struktury jazyků mají společný název „Teorie jazykového relativismu“ (Černý, 1998, s. 222).

Myšlenku jazykového relativismu poprvé popsal zastánce humanismu 19. století filozof Wilhelm von Humboldt. Ten se domníval, že v každém jazyce se projevuje specifický obraz světa (Černý, 1998, s. 224).

Na osvojování mateřského jazyka má vliv hodně faktorů. Jimi jsou návyk a podmínování, vrozené schopnosti, interakce s prostředím, kognitivní schopnosti, poznání světa a kultura. Vzhledem k tématu této diplomové práce si však klademe otázku, jak si jedinec osvojuje další jazyk.

2.3. Mnohojazyčnost a osvojování druhého jazyka

„Žijeme v multikulturním čase, často říkáme“

(Šárka Sršňová, Pešková, 2004, s. 168).

To, že se moderní člověk stýká ve společnosti s různými jazyky, není nic podivuhodného. Studium cizích jazyků se rozvíjí, a tak se setkáváme s různými pojetími mnohojazyčnosti. V každé historické epoše, jak jsme uvedli v první podkapitole, byly názory na studium druhého jazyka jiné. Příčiny můžeme nacházet v historických, společenských, politických a geopolitických závislostech.

Sršňová zastává názor, že 21. století je charakterizováno probouzením zvědavosti na jiné jazyky a zájmem o kulturu jiných národností (Peškova, Průka, Vaňková, 2004, s. 166).

Bilingvismus, vícejazyčnost, mnohojazyčnost, multilingvismus, dvojjazyčnost. Všechny tyto pojmy jsou spojovány s oblastí praktického či teoretického studia druhého či více jazyků. Všechny tyto pojmy jsou však popisovány v odborné literatuře různě. A tak se dostáváme k rozmanitosti tohoto tématu a budeme se snažit v této podkapitole proanalýzovat odbornou literaturu a přiblížit se k problematice osvojování druhého jazyka.

Někteří autoři pojmají dvojjazyčnost a vícejazyčnost jako synonyma. Další vidí vícejazyčnost jako ovládnutí více než dvou jazyků. Je možné nalézt dvojjazyčnost jako zvláštní formu mnohojazyčnosti (Švermová, Nečasová, 2011).

Nekvapil uvádí obecné rozdělení mnohojazyčnosti a dvojjazyčnosti. Dle něj je bilingvismus (dvojjazyčnost) spoluexistencí dvou jazyků. Spoluexistencí více jazyků můžeme nazývat multilingvismus anebo mnohojazyčnost (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

Dle Švermové v literatuře také najdeme obecné pojetí mnohojazyčnosti jako dovednosti, která umožňuje osvojit si více jazyků a používat je (Wandruszky, 1979, dle Švermová, 2011).

Tyto obecné formulace mnohojazyčnosti a dvojjazyčnosti nezahrnují žádná omezení, jako je to, kolik jazyků by měl ovládat jedinec, aby bylo možné říkat, že je mnohojazyčný. Také není uvedeno v definicích, do jaké míry musí být jazyk osvojen anebo v jakém věku by ten jazyk měl být osvojován.

Existuje v odborné literatuře i mnoho dalších pojmů, které tyto omezení zahrnují, a tak se dostáváme k podrobnějším definicím.

Švermová a Nečasová uvádí zajímavou a systematickou klasifikaci různých faktorů, dle kterých lze rozdělit rozmanité definice vícejazyčnosti. Jsou jimi:

- věk jednotlivce, který studuje další (druhý) jazyk,
- časový posun studia druhého jazyka od mateřského,
- v jakém prostředí probíhá učení se druhému jazyku,
- také stupeň osvojení druhého jazyka

(Švermová, Nečasová, 2011, s. 11).

Dle pedagogického slovníku bilingvismus je „*schopnost jedince mluvit dvěma jazyky, přičemž se z hlediska psycholingvistiky jedná o jistý druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak i druhého jazyka*“ (Průcha 2003, s. 25).

Na stupeň anebo úroveň ovládnutí druhým jazykem klade důraz ve formulaci dvojjazyčnosti Bloomfield. Bloomfield definuje bilingvismus jako „*...schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího*“ (Bloomfield, 1993, dle Morgensternové, 2011, s. 26).

Dle McNamary je bilingvismus schopnost člověka paralelně se svým mateřským jazykem užívat také i jiný jazyk se zapojením produktivních a receptivních dobře rozvinutých dovedností (McNamaru, 1967, s. 59).

Na komunikační kompetence klade důraz i Renzo Titone. Definuje bilingvismus jako stupeň komunikační kompetence, který by měl stačit k efektivní komunikaci v dalších jazycích (Titone, 1994, dle Průcha, 2003).

Termíny produktivní a receptivní dovednosti pak vysvětluje McNamara jako současné a střídavé používání všech jazykových dovedností – mluvení a psaní, poslechu a čtení. Když jedinec mluví

a reprodukuje řeč písemně, můžeme mluvit o produktivní jazykové dovednosti. Čtení a poslech jsou zahrnovány do receptivní dovednosti užívání jazyka.

U Průchy nacházíme zmínky o definici bilingvismu, která klade důraz jednak na jazykovou kompetenci, jednak na fenomén individuálního a kolektivního bilingvismu. Tak ve své publikaci Bhatia a Ritchie definují bilingvisty jako „jednotlivci anebo skupiny lidí, kteří získali komunikační dovednosti pro mluvené a/anebo psané projevy, s různou mírou jejich ovládnutí, a jsou tak schopni komunikovat s mluvčími jednoho či více jazyků v daném společenství“ (Bhatia, Ritchie, 2007, dle Průcha 2003).

Ve vztahu k výzkumné části této diplomové práce si klademe otázku, zda stupeň osvojení druhého jazyka musí být na stejné úrovni jako ovládnutí mateřského jazyka. Tak z analýzy odborné literatury můžeme udělat závěr, že odpověď na tuto otázku není přesně definována.

Švermová a Nečasová uvádí k tomu několik druhů názorů. První skupina odborníků se domnívá, že o mnohojazyčnost se jedná v případě, kdy si jedinec osvojil další jazyky na stejné úrovni jako mateřský. Další skupina badatelů však zastává názor, že tomu druhému jazyku nebo dalším jazykům by jedinec mohl pouze rozumět (Švermová, Nečasová, 2011).

Pro lepší pochopení takových vědeckých názorů popíšeme, jaké jsou možnosti u bilingvního či multilingvního jedince používání dalších jazyků. Ve výzkumu této diplomové práce, respektive u rozhovorů se setkáváme s tím, že studenti používají český jazyk jenom na vysoké škole, většina z nich dále občas v práci. Jednak hodně respondentů uvádí, že český jazyk jako druhý v každodenním životě nepoužívají často, protože komunikují nejčastěji s příslušníky své národnosti.

Nekvapil ve své publikaci uvádí pojem spoluexistence jazyků. A dále popisuje mnohojazyčnost z hlediska praktického fenoménu řeči, z hlediska schopnosti jednotlivého jedince nebo užívání více jazyků na individuální nebo společenské úrovni (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

Praktické užívání jazyka v každodenním životě anebo ve společnosti může být dle Nekvapila jednak aktivní, jednak pasivní. Když se jedinec nachází ve společnosti, ve které slyší druhý jazyk docela běžně, například od členů společnosti, v novinách, televizi atd. můžeme hovořit o takzvaném recepčním multilingvismu. Ten poukazuje na pasivní užívání jazyka. V tomto

případě jedinec nemluví tímto jazykem, nepíše ani nečte texty, napsané v tomto druhém jazyce, jen poslouchá a často se s nimi stýká. Příklad recepčního bilingvismu nacházíme v ČR, kde je slovenština vedle češtiny běžný jazyk, každý mu může rozumět, jenom nemluví nebo ani nečte texty ve slovenštině.

Druhý příklad užívání jazyka je aktivní nebo praktický. Jedinec je schopen používat jazykové kompetence a dovednosti druhého jazyka. Mluví, píše, čte, rozumí, poslouchá atd. Jenže každý jedinec tyto dovednosti používá na jiné úrovni (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009).

Obecně můžeme říct, že řeč má receptivní a produktivní část. Jedinec může jazyk vnímat v mluvené anebo psané formě stejně jako reprodukovat jazykové dovednosti. Z tohoto pohledu existuje klasifikace bilingvismu podle úrovně ovládnutí jazyka. Je to receptivní bilingvismus, kdy jedinec rozumí jazyku, ale aktivně není schopen používat a produktivní bilingvismus (Morgensternová, 2011, s. 29).

Klademe si otázku, zda jedinec, který má reproduktivní bilingvismus, si osvojil receptivní stránku řeči automaticky. M. Morgensternová uvádí příklady, kde si to automaticky jedinec neosvojí.

„Například, pokud si dítě, které již aktivně mluví, osvojuje jazyk pouze od jedné osoby a nemá žádný kontakt s tímto jazykem ani prostřednictvím médií, může se stát, že nebude rozumět rodilým mluvčím, kteří budou mluvit s trochu jinou výslovností, jiným dialektem“ (Morgensternová, 2011, s. 30).

Dál nahlédneme na situace, kdy si jedinec osvojuje druhý jazyk například v rodině anebo prostřednictvím dlouhodobého pobytu v jiné zemi. V tomto případě vědci hovoří o přirozeném anebo primárním bilingvismem a také o umělém anebo sekundárním.

V případě tzv. přirozeného bilingvismu si dítě osvojuje jazyk přirozeným způsobem přes primární socializaci a rodinu. V jiném případě, kdy se jedinec přestěhoval do jiné země anebo se jen zúčastnil systematické výuky cizího jazyka, hovoříme o sekundárním bilingvismu (Morgensternová, 2011, s. 31).

Průcha však uvádí pro tyto druhy bilingvismu jiné pojmy. Spontánní, který je získán dítětem prostřednictvím vyrůstání ve společnosti, v němž je používáno více jazyků. A záměrně získaný, který je řízen například výukou druhého jazyka v edukačním zařízení (Průcha, 2003).

Důležitou otázkou je také věk, kdy si jedinec osvojuje druhý jazyk. Simultánní bilingvismus je osvojování dvou jazyků od narození dítěte, v případě sukcesivního bilingvismu dochází u jedinců poté, co proběhlo osvojování základních kompetencí mateřského jazyka.

Podle rovnováhy několika jazyků v řečovém projevu se bilingvismus rozděluje na vyvážený, dominantní a semilingvismus. V případě posledního typu u jedince nedochází k plynulému řečovému projevu ani jednoho z jazyků. Jedinec, který má dominantní bilingvismus, používá častěji a lépe jeden z jazyků. Tak může jedinec mít jeden silnější a druhý jazyk slabší. O vyváženém bilingvismu hovoříme tehdy, když si jedinec osvojil několik jazyků na stejně vysoké úrovni a používá je rovnoměrně (Morgensternová, 2011, s. 31).

Různorodost pojetí vícejazyčnosti a bilingvismu však vyžaduje pochopení toho, jak jedinec dochází k osvojení dalších jazyků. Proto budeme dál věnovat pozornost přístupům a hypotézám, které se snaží proces osvojování druhého jazyka jedince popsat a vysvětlit.

V druhé podkapitole jsme již uvedli vědecká vysvětlení toho, jak probíhá osvojování jazyka mateřského. Psychologické a psycholingvistické směry jako behaviorismus, nativismus a strukturalismus měly značný vliv také na formování hypotéz o osvojování si jiného jazyka, než je jazyk mateřský.

Jaroslav Mašín se ve své publikaci „Pragmalingvistika a osvojování češtiny jako cizího jazyka“ podrobně věnuje těmto směrům. Mašín uvádí „mezijazyk“ jako důležitý pojem v prvních pokusech vysvětlování toho, jak funguje proces osvojování druhého jazyka. Vychází z nativistického pohledu na proces osvojování mateřského jazyka. Teorie mezijazyka dle Mašína se snaží objasnit, jak je druhý jazyk lingvisticky reprezentován u jedince a jak se formy reprezentace u jedince rozvíjí a mění v průběhu času (Mašín, 2015, s. 9).

Jeden z nejznámějších proudů 20. století – behaviorismus – měl dominantní vliv i na psycholingvistiku a lingvistiku. Behaviorismus se domníval, že jazyku mateřskému či cizímu se dá naučit prostřednictvím učení a operantního podmiňování, které vychází ze sociálního prostředí.

Na behavioristickou teorii navazuje kontrastivní hypotéza osvojování cizího jazyka. Tvrdí, že rozdílné prvky jazykové struktury mateřského jazyka a dalšího osvojeného jazyka vždycky vedou k potížím a chybám osvojování toho druhého.

Takže čím víc je odlišný jazyk, který si chceme osvojit od našeho mateřského, tím obtížnější tento proces bude (Švermová, Nečasová, 2011).

Později však, jak uvádí Mašín, byla pozornost vědců zaměřená na to, jak mozek jedince a jeho vlastnosti formují proces učení. Tak vzniká nativistická hypotéza osvojování nejenom mateřského, ale i dalších jazyků. Mezijazyk podle nativistického pohledu je takový systém jazyka, který si vytváří nerodilý mluvčí při osvojování si druhého jazyka. I když tento jazykový systém určitě zahrnuje podle vědců znaky mateřského jazyka, je odlišným formujícím systémem a tím je jedinečný (Mašín, 2015, s. 10).

Na otázku, jak takový systém funguje, čím je řízen a jak se mění, dává Mašín stručnou odpověď.

Mezijazyk se řídí jazykovými pravidly, která jsou abstraktní, avšak významně reprezentují to, jak jedinec rozumí druhému jazyku, kterému se učí. Charakteristická je jeho velká proměnlivost. A navíc je formován postupně během několika stadií osvojování si cizího jazyka, která jsou pro každého jedince univerzální (Mašín, 2015).

Výzkumy nerodilých mluvčích, kteří si cizí jazyk osvojují dle Ellise, podporují názor, že se společně stupně musí řídit nějakým vnitřním mechanismem jedince (Ellise, 1986, 1998, dle Mašín, 2015).

Zvláštní systém jazykové struktury vznikající v procesu osvojování dalšího jazyka připomíná také hypotéza zprostředkujícího jazyka. Rozdíl těchto teorií je v tom, že tady nacházíme rozšířené pojetí. Formující se struktura má v sobě prvky mateřského jazyka, jazyka, který je osvojován, a také prvky, které nepatří k žádnému z těchto jazyků. Zastáncem tohoto pojetí je dle Švermové Selinker. Tyto struktury dle Selinkera se také mění v průběhu života. Jsou ovlivňovány novými zkušenostmi. K takovým vlivům patří například seznámení se se strukturami dalších jazyků, učební strategie, strategie komunikace, které jedinec potká anebo užívá, a mnoho dalších. Takové vlivy mohou vést k rušivým procesům, tedy k interferencím (Švermová, Nečasová, 2011).

Jak se dokáže bilingvní jedinec přepnout z jednoho jazyka na druhý a jestli se mu ty jazykové struktury nepletou. Některé kognitivní teorie se domnívají, že znalosti prvního jazyka napomáhají v procesu studia druhých jazyků.

Tak například vývojová hypotéza se domnívá, že to, jak si člověk osvojí druhý jazyk, velice záleží na tom, na jaké úrovni jsou dosažené kompetence prvního (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011, s. 37).

Jak tedy bilingvní jedinec dokáže různé jazykové kódy používat prakticky současně, vysvětlují teorie paměťových úložišť. Vědci se rozcházejí v názorech na to, jestli existuje jediné úložiště pro dva jazyky a několik kanálů pro jejich reprodukci, anebo naopak několik paměťových úložišť pro různé jazyky a jenom jeden kanál pro reprodukci řeči.

Další kognitivní teorie zastává rovněž holistický přístup k bilingvistice. Představitel tohoto přístupu Grosjean se domnívá, že zjišťování úrovně kompetence jazyka bilingvních jedinců pomocí standardních testů je nesmysl, protože nejdůležitější kompetence v případě bilingvistice je komunikativní (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

Někteří lingvisté se domnívají, že osvojit si druhý jazyk stejně perfektně jako svůj mateřský není možné. Tento názor je podporován tím, že existují různé oblasti a situace, se kterými bilingvní jedinci mají zkušenosti jak v mateřském, tak i v druhém jazyce. Proto sama jazyková dominance jednoho z jazyků v průběhu života se může měnit. Záleží na tom, jak se mění zkušenosti a situace, ve kterých jedinec používá jeden, anebo druhý jazyk (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

Všechny uvedené hypotézy a teorie se zabývají jazykovými strukturami, kompetencemi, dovednostmi, samotným procesem osvojování pomocí založených struktur či učení.

Nebudeme však zapomínat, že většina jedinců si cizí jazyk osvojí v nějakém sociálním prostředí, které má své kulturní rysy a pravidla.

Otázkou jednotlivců, kteří se přestěhovali do jiné země a mají za cíl si osvojit druhý jazyk, je také začleňování do jiné kultury a společnosti. Dospělý jedinec, který se přestěhoval do jiné země, má již vytvořenou svoji kulturní identitu, která byla zformovaná již v dětství, nejvíce v mladším školním věku. Pro pojetí kulturní identity uveďme názor Morgensternové. „*Kulturní identita*

vystupuje ze skupinové identity, kterou lze chápat jako osobní spojení se skupinou, se kterou společně sdílíme určité sociální a kulturní charakteristiky“ (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011, s. 65).

Jenže po dlouhodobém pobytu na cizím území může jedinec také sdílet sociální a některé kulturní charakteristiky. Otázkou tedy je, zda může člověk, který se přestěhoval do jiné země a má odlišný mateřský jazyk, s časem změnit svoji kulturní identitu.

Kulturní identita je docela složitá charakteristika jedince, která je formovaná prostřednictvím nejen příkladu rodiny, která předává dítěti kulturní kontinuitu, ale i prostřednictvím sekundární socializace, poznání kulturního systému prostředí celkově a pomocí chápání své vlastní identity.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále SERR) věnuje pozornost jednak objasnění toho, jaké jsou v Evropě přiznané úrovně jazyka, jednak popisuje, co je zahrnováno do jejich kompetencí. V dokumentu však najdeme nejdříve definici vícejazyčnosti, která vidí vícejazyčného jedince jako součást sociálního prostředí. Podle SERR je vícejazyčnost *„schopnost užívat jazyky ke komunikaci a účastnit se interkulturální interakce, v jejímž rámci jedinec, který je pojímán jako sociální činitel, ovládá několik jazyků na různé úrovni a má zkušenosti s několika kulturami*“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 170).

Sršňová ve své publikaci uvádí důležitý názor na užívání pojmů „cizí“ a „jiný“ jazyk. Jinému jazyku se učíme jako cílovému. Když uvažujeme o studiu jiného jazyka z takového pohledu, můžeme tvrdit, že se člověk zároveň setkává s jinou společností, jinou kulturou, pravidly a jednotlivci. Takže neomezujeme osvojování jazyka jako proces osvojování si jenom jazykových kompetencí, ale zahrnujeme do něj také seznámení a vyrovnání se s jinou kulturou (Sršňová dle Pešková, Průka, Vaňková, 2004).

O kulturní podmíněnosti obrazu osobního světa jednotlivce a o tom, že během osvojování si jiného jazyka se jedinec setkává s konfrontací svého a jiného světa, Sršňová říká: *„Užíváním cizího jazyka si dospělý jedinec vytváří ‚jiný‘, chceme-li ‚další‘ obraz světa, přičemž jej nepochybně zasazuje do kontextu ‚přirozeného‘ světa, do něhož vrůstá spolu s mateřským jazykem*“ (Sršňová dle Pešková, Průka, Vaňková, 2004, s. 170).

V díle Martina Lachouta je zmíněno, že „*jazyk je kulturním dědictvím národa – společnosti, v níž si ho následující generace osvojují nejen jako nástroj dorozumívání, ale i jako nástroj svého myšlení*“ (Lachout, 2017, s. 40).

Ve svém článku, který byl publikován v roce 1995, rozkrývá americký psycholog James P. Soffietti témata bilingvismu a bikulturismu. Soffietti našel spojitost mezi jazykem a kulturou jazykové společnosti. Vyznávat se v několika kulturách je stejně jako znát několik jazyků. Každý jedinec se odlišuje v úrovni chápání kultury a jazyka, v tom, jak se asimiluje a uplatňuje ten, či jiný jazyk. Jestli se člověk vyzná v jiné kultuře podle Soffietti, lépe se zapojí do této kultury, lépe se bude v kulturní společnosti orientovat a využívat její jazyk (Soffietti, 1995).

Pokud je člověk v cizí kultuře vnímán jako cizinec, může to mít vliv na jeho vlastní národnostní identitu. K tomu se vyjádřil W. E. Lambert ve svém díle, který klade důraz na vliv bilingvismu na individualitu člověka.

Úroveň identifikace člověka se skupinou jiného národa podle Lamberta má vliv na rozvoj kompetence cizího jazyka. Jedinci, kteří se neidentifikují s národnostní skupinou, mají horší jazykové kompetence jejího jazyka (Lambert, 1977).

Jedním z lingvistických oborů je etnolingvistika. Ta zkoumá jazyk a kulturu národa. Významný lingvista a antropolog E. Sapir se domníval, že jazyk má několik funkcí zároveň. Jazyk jako kognitivní proces na jedné straně má funkci odrážet naši realitu. Ale na druhou stranu podle Sapira jazyk, který používáme, ovlivňuje to, jak chápeme svět, ve kterém žijeme. Zdůvodňuje to tím, že poznáváme svět mateřským jazykem a žijeme v různorodých světech. Etnické výzkumy, které prováděl poté Benjamin Lee Worf, ukázaly, že interpretace světa podle různých jazyků se značně odlišují. Projevuje se to nejenom v používání různých gramatických jednotek a v opírání se při strukturaci řeči o jiné význačné kategorie (Černý, 1998).

S takovými názory se ztotožňují i evropští vědci a podobný popis struktur jazyků má společný název „*Teorie jazykového relativismu*“. Myšlenku jazykového relativismu poprvé popsal zastánce humanismu 19. století filozof Wilhelm von Humboldt. Ten se domníval, že se v každém jazyce projevuje specifický obraz světa (Černý, 1998, s. 222).

Dle těchto koncepcí můžeme udělat závěr, že na osvojování druhého jazyka mohou mít vliv tyto faktory:

- mateřský jazyk a úroveň dosažené kompetence v něm;
- kulturní kapitál;
- jazyková relativita;
- kognitivní schopnosti;
- věk jednotlivce, který vyučuje jazyk;
- aktivita v používání jazyka;
- učení a podmiňování;
- komunikativní kompetence jedince;
- nové zkušenosti.

Některé z těchto faktorů poté mohou ovlivnit to, jaký druh bilingvismu či multilingvismu bude rozvíjen.

2.4. Jazyková bariéra

Pokud v empirické části zkoumáme reflexi zahraničních studentů a jejich jazykové bariéry, bylo by vhodné naznačit, co můžeme pojímat pod pojmem „jazyková bariéra“.

Průcha uvádí tento pojem v oblasti komunikační bariéry.

„Při komunikaci v cizím jazyce se často projevuje zbytečná komunikační bariéra v tom, že jedinec s nízkou sebedůvěrou odmítá komunikovat z obavy před chybami, jichž se v cizím jazyce dopouští“ (Průcha, 2014, s. 160).

Takže komunikační bariéra v jiném jazyce je podmíněna pocitem obavy u jedince. Tato definice je velmi důležitá pro náš výzkum.

Dále Průcha rozlišuje několik významů pojmu „jazykový deficit“. Jedna z definic zdůrazňuje především řečové dovednosti a jejich míru, do které byly vyvinuté.

„Jazykovým deficitem se označuje to, že někteří jedinci (děti, mládež, dospělí) nemají dostatečně vyvinuté některé řečové dovednosti potřebné pro efektivní verbální komunikaci“ (Průcha, 2012, s. 140).

Pod takovými řečovými dovednostmi jsou míněny slovní zásoba, gramatika, formulace složitějších myšlenek.

Další definice jazykového deficitu však klade důraz na poruchu schopnosti komunikovat.

„Termínem jazykový (řečový) deficit se označují také poruchy nazývané souhrnně narušená komunikační schopnost“ (Průcha, 2012, s. 140).

Tento význam zahrnuje výslovnost, vývoj řeči, plynulost řeči atd. (Průcha, 2012).

Pokud se podíváme na jazykovou bariéru jako na komunikační bariéru, klademe si otázku, co všechno může komunikační bariéra zahrnovat.

Jak uvádí Kutnohorská: *„Komunikační bariéry mohou mít celou škálu příčin. Nemusí to být vždy neznalost jazyka nebo projevy neverbální komunikace. Překážky komunikace zakotveny také v kultuře a jsou jimi stereotypy a etnofaulismy“ (Kutnohorská, 2013, s. 68).*

Překážkami komunikací mohou být jednak vlivy vnějšího prostředí, jednak lidské faktory. Pod vlivy vnějšího prostředí jsou míněny rušivé podmínky jako hluk, šum atd. Lidské faktory jsou především psychické bariéry jako stud, nejistota, které jsou spojeny s veřejným vystoupením, omezená schopnost vyslovit mysl atd. (Průcha, 2014).

Z analýzy odborné literatury v oblasti interkulturní komunikace můžeme udělat závěr, že vědci formulují několik překážek, které se mohou odehrávat během interkulturní komunikace. Jsou to předpoklady podobnosti, rozdíl jazyků, špatná interpretace neverbálního projevu chování, vliv předsudků a stereotypů, tendence hodnotit a vysoká úroveň úzkosti během komunikace (Morgensternová, 2011, s. 69).

Takové bariéry mohou vyvolávat různé pocity u účastníků komunikace. Může docházet k nejistotě, kterou si člověk z psychologických a osobnostních důvodů nemusí uvědomovat, a proto se tato nejistota může maskovat a projevovat se úplně jinak. Obranné mechanismy, které jedince ochraňují před pocitem nejistoty, mohou vyvolat nakonec i arogantní chování. Kvůli

odlišnosti kultur může docházet během komunikace i ke kognitivnímu nesouladu (disonanci). Pokud takový pocit nejistoty a nesouladu v komunikaci přetrvávají, může dojít k tomu, že se mezi jedinci objeví nedůvěra, která může vést k vytváření nepřátelského postoje (Morgensternová, 2011).

Z analýzy pojmů a koncepcí vyplývá, že jazyková bariéra může být pojata jednak jako komunikační bariéra, jednak jako jazykový deficit. Projevy jazykové bariéry tak můžou být další:

- obavy před chybami;
- nedostatečná vyvinutost řečových dovedností;
- narušená schopnost komunikace;
- pocity jako stud, nejistota, spojené s veřejným vystupováním, omezená schopnost vyjadřovat myšlenky;
- špatná interpretace neverbálního projevu chování;
- úzkost během komunikace;
- kognitivní nesoulady, které můžou vést k nepřátelským postojům.

Závěr teoretické části

Tato diplomová práce věnuje pozornost zkušenostem zahraničních studentů s odlišným mateřským jazykem během vysokoškolského vzdělávání v ČR. Zahraničními studenty jsou v této práci míněni studenti z třetích zemí s odlišným mateřským jazykem, kteří studují na území ČR celý prezenční pedagogický obor na vysoké škole do získání titulu (bakalářského, magisterského anebo doktorského). Studium u těchto studentů probíhá v českém jazyce.

Uvedené údaje MŠMT poukazují na to, že takových studentů je na vysokých školách veliké množství. Naproti tomu ale speciálních center či projektů poskytujících jim pomoc a podporu je poměrně málo.

V teoretické části jsme popsali možnosti přístupu k vysokoškolskému vzdělávání těchto studentů. Zahraniční student má právo studovat zdarma na vysoké škole v českém jazyce stejně jako občané České republiky. Zjistili jsme, že než se student – cizinec dostane k přijímacím zkouškám, musí si zařídit oficiální pobyt (vízum) na území ČR, potvrdit své střední anebo vysokoškolské vzdělání, vystudovat jazyk na té úrovni, která mu dovolí zúčastnit se přijímacího řízení, případně složit certifikovanou zkoušku z českého jazyka.

Poté, co student – cizinec zvládne přijímací řízení a nastoupí do prvního ročníku, může se setkat s dalšími úkoly či problémy. Z odborných publikací jsme zjistili, že se zahraniční studenti setkávají s takovými problémy jako:

- sociální úzkost a deprese, které jsou spojené s vyhýbáním se izolaci,
- pocit osamělosti, opuštěnosti, nebezpečí,
- intenzivní strach ze státních zkoušek,
- dlouhodobé problémy se spánkem,
- depresivní, úzkostné stavy v novém prostředí,
- jazykové problémy při dorozumění se na studijních odděleních a při dalších administrativních úkonech na vysoké škole,
- izolace od skupiny studentů kvůli jazykovým bariérám,
- nízká tolerance společnosti vůči cizincům atd.

Jazykové problémy jsou reflektovány respondenty v této diplomové práci. Proto jsme popsali v teoretické části, jak se v dějinách měnila výuka mateřského a cizího jazyka. K tomu jsme však uvedli, jak se měnila metoda vyučování jazykům od memorování a důrazu na gramatiku k praktické metodě.

Proanalyzovali jsme odbornou literaturu, která věnuje pozornost osvojování mateřského jazyka, a zjistili jsme, že existuje několik koncepcí a pohledů na tuto problematiku. Jimi jsou teorie jazykového relativismu, behaviorální, kognitivní a interakcionistické koncepce. Rozvoj psycholingvistiky a lingvistiky přivedl vědce k analýze problémů, jak si osvojuje jedinec druhý jazyk. K tomu jsme uvedli několik podobných pohledů jako behaviorismus a na něj navazující kontrastivní teorie.

Z těchto koncepcí jsme udělali závěr, že na osvojování druhého jazyka mají vliv tyto faktory:

- mateřský jazyk a úroveň dosažené kompetence v něm;
- kulturní kapitál;
- jazyková relativita;
- kognitivní schopnosti;
- věk jednotlivce, který vyučuje jazyk;
- aktivita v používání jazyka;
- učení a podmiňování;
- komunikativní kompetence jedince;
- nové zkušenosti.

Několik z těchto faktorů má poté vliv na to, jaký druh bilingvismu či multilingvismu jedinec může mít, například věk jednotlivce, nové zkušenosti a úroveň jazykových kompetencí.

Pokud uvažujeme o rysech multilingvismu a bilingvismu, je důležité uvést pojetí o jazykových komplikacích či překážkách. V poslední podkapitole tak věnujeme pozornost termínu jazyková bariéra jako komunikační bariéra či jako jazykový deficit.

Stav současného bádání v oblasti zahraničních vysokoškolských studentů je především soustředěn na vysokých školách v podobě akademických (bakalářských či diplomových) prací.

Některé z těchto prací věnují pozornost studentům ze Slovenska, další jazykové integraci celkově. Jedna z prací se však zabývá přímo otázkou vysokoškolských studentů ze zahraničí, kteří studují celý prezenční obor. Práce je soustředěná na reflexe studentů jejich studia, mimostudijní činnosti a problémy, se kterými se setkávají v životě v zahraničí. Doplňuje informaci o reflexích studentů názory pracovníků vysokých škol.

Uvedli jsme i kazuistiky z multikulturní psychologické a poradenské služby, které poukazují na možné problémy, se kterými se studenti setkávají a nabízí návrhy o možnosti pomoci těmto studentům.

Pokud uvažujeme o tom, že zahraniční student prožívá život plný úkolů a výzev, nahlédneme i do možnosti pomoci těmto studentům, kteří existují v ČR. Takové možnosti často nabízí různé organizace věnující pozornost integrace cizinců. Jsou organizace, které se zabývají i podporou cizinců ve vzdělání a pracovní integraci, například META o. p. s.

Z odborné literatury se však dozvíme o možných námětech a projektech, které můžou pomoci zahraničním studentům. Jimi jsou knihovny jako centra integrace, alternativní výuky a odborné kurzy a také psychologické poradenství na vysokých školách.

Z literárního šetření vyplývá, že zahraniční studenti se potýkají s různými problémy, které jsou spojeny jednak se studiem a jazykem, jednak s veřejným či každodenním životem. Také je vidět, že toto specifické téma je málo rozvíjeno a studováno. Proto se v této diplomové práci soustředíme především na reflexe zahraničních studentů a jejich přijímacího řízení, studia, vztahů, budoucích profesních plánů. Také zjistíme, jak sami studenti vnímají termín jazyková bariéra celkově a ve vztahu k jejich životu. Zjistíme názory studentů na to, jak může mít jazyková bariéra vliv na jejich vysokoškolské studium.

II. Empirická část

1. Cíl výzkumu, formulace výzkumných otázek

Výzkum se zabývá zkušenostmi zahraničních studentů s odlišným mateřským jazykem s vysokoškolským studiem v ČR. Konkrétně zjišťuje, jak zahraniční studenti reflektují vysokoškolské studium, a zaměří se také na jejich názory na jazykovou bariéru. Chce také zjistit, jak studenti hodnotí průběh přijímacího řízení, jak oceňují zvládání organizačních otázek během studia. Důležitým zkoumaným aspektem jsou vztahy se spolužáky a vyučujícími na vysoké škole. Také se zaměří na názory studentů na různé formy vysokoškolského studia a na jejich hodnocení studijní činnosti. Další aspekt, kterým se zabývá výzkum, je hodnocení studentů a jejich jazykových schopností, definice jazykové bariéry a jejich názory na ni. Posledním důležitým tématem výzkumu jsou názory studentů na vliv jazykové bariéry na studium.

- Cíl empirické části výzkumu je zjistit zkušenosti studentů s odlišným mateřským jazykem s vysokoškolským vzděláváním na českých vysokých školách.
- Hlavní otázkou výzkumu je to, jak reflektují studenti svoje zkušenosti s vysokoškolským vzděláváním na českých vysokých školách.

Dílčí otázky výzkumu byly formulovány na základě stanovených témat výzkumu:

1. Přijímací řízení

- V tomto tématu se výzkum bude zaměřovat na hodnocení toho, jak studenti tuto etapu zvládali, na jejich vzpomínky na to, jak se cítili u přijímacích zkoušek a případně jaké problémy měli.

2. Organizační aspekty studia

- Zaměříme se tady na názory studentů na organizační aspekty studia a také na jejich hodnocení toho, jak tyto aspekty zvládli.

3. Formy studia

- U forem studia se zaměříme na různé druhy – přednášky, seminární práce, kolokvia, prezentace, samostatné studium, písemné práce atd. Otázkou tohoto tématu je, jak studenti

tyto formy vnímají a jak je hodnotí a také jak hodnotí svoji studijní činnost u různých forem výuky.

4. Vztahy se spolužáky

- U vztahů se spolužáky se zaměříme na to, jak student hodnotí své vztahy, jestli si myslí, že jsou aktivní v navazování vztahů. Důležitou otázkou tady je, jaké mají studenti názory na aspekty, které mohou napomocet, nebo naopak překážet navazování vztahů.

5. Vztahy s vyučujícími

- V tématu vztahu s vyučujícími se zaměříme na to, jak studenti hodnotí své vztahy s vyučujícími, jak je hodnotí, jak vnímají formální vztahy. Zajímat nás také bude, jaké mají studenti názory na aspekty, které mohou napomocet, nebo překážet při navazování vztahů.

6. Jazykové schopnosti

- U jazykových schopností si klademe otázku, jak studenti hodnotí své jazykové schopnosti češtiny.

7. Plány do budoucna

- V tomto tématu se zaměříme na představy studentů o svých plánech do budoucna. Jak si studenti představují svoji profesní činnost.

8. Jazyková bariéra a její vliv na studium

- V tématu jazykové bariéry je výzkum zaměřen na to, jak studenti formulují pojem jazyková bariéra, poté jak se jejich formulace jazykové bariéry vztahuje k jejich životu. Ptáme se také na názory studentů na vliv jazykové bariéry na studium obecně, případně na jejich studium.

Při formulování témat autorka vycházela z osobních zkušeností a představ o „životě“ studenta – cizince. Opírala se poté o výzkumné práce, které zkoumají podobné téma a o vědecké publikace, které se zabývají integrací cizinců.

Například publikace o kulturní identitě a empatii, interkulturní komunikaci (Morgensternová, 2011), zkoumané aspekty integrace cizinců (Škodová, Cvejnová, 2017) a akademická práce o životě studentů – cizinců na vysokých školách (Bartošová, 2016).

Z uvedených témat byly vytvořeny následující dílčí výzkumné otázky:

DÍLČÍ OTÁZKY VÝZKUMU

1. Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují svoji zkušenost s přijímacím řízením na českou vysokou školu?
2. Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují svoji zkušenost s organizačními aspekty studia na české vysoké škole?
3. Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem hodnotí svoji studijní činnost a různé formy vyučování?
4. Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují svoje vztahy s českými spolužáky?
5. Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují svoje vztahy s vyučujícími na české vysoké škole?
6. Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem hodnotí své jazykové schopnosti češtiny?
7. Jak si zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem představují svoji profesní činnost v České republice?
8. Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem formulují pojem jazyková bariéra?
9. Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují jazykovou bariéru v jejich životě?
10. Jaké názory mají zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem na vliv jazykové bariéry na vysokoškolské studium?

2. Výběr typu výzkumu a časový plán

Vzhledem k tomu, že je výzkum zaměřen především na osobní názory zahraničních studentů na své zkušenosti, byla zvolena kvalitativní metodologie výzkumu. Kvalitativní výzkum by měl napomoci hlubšímu a podrobnějšímu pochopení jejich vnímání, názorů a emočních stavů.

Důležité podmínky výzkumu byly:

- navazování přímého kontaktu s respondenty,
- udržování důvěry a dobré atmosféry během kontaktu,
- provedení výzkumu v prostředí přirozeném pro respondenty,
- možnost „nechat respondenta se rozprávět“,
- získání co nejvíce informací pro podrobný popis a analýzu,
- možnost ponořit se do kontextu.

Část z těchto cílů je popsána Hendlem jako „přednosti kvalitativního výzkumu“ (Hendl, 2005, s. 52).

Jelikož je cílem práce zjistit co nejvíce informací o názorech a reflexích samotných studentů, bylo důležité vstoupit do terénu bez jakékoliv předem definované teorie či hypotézy, jak se to dělá v kvantitativním výzkumu.

Švaříček uvádí: „Podstatou *kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné*“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 24).

Kvalitativní typ výzkumu zároveň nejvíce vyhovoval analýze zkoumaných dat.

Některé nevýhody jako ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem a jeho osobními preferencemi (Hendl, 2005, 52) byly předvídaný dodržáním reliability a validity výzkumu, například provedením zpětné verifikace zjištění („member check“). (Gavora, 2010, s. 203).

Samotný výzkum (rozhovory s respondenty) byl prováděn na jaře roku 2019. Každý respondent si vybral čas a místo, které jim vyhovovaly. Respondenti byli informováni telefonicky či přes

sociální sítě, že můžou vybrat místo, které mají rádi, ve kterém se cítí pohodlně atd. Rozhovory se tak většinou konaly v kavárnách, do nichž respondenti často chodí. Členské ověřování každého rozhovoru probíhalo za týden po prvním rozhovoru zvlášť s každým respondentem. Poté byla data přepsána a analyzována během léta 2019. Rozhovory trvaly zhruba hodinu, i když se doba u jednotlivých respondentů mírně lišila.

3. Metoda výzkumu a procedura sběru dat

Základní metodou výzkumu je rozhovor. Byl vybrán polostrukturovaný typ rozhovoru. Někteří autoři rozlišují pojem interview a rozhovor. Pelikán uvádí, že rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že rozhovor je vnímán jako volná forma komunikace a interview jako předem strukturovaný postup (Pelikán, 1998, s. 117).

Proto v této výzkumně zprávě používáme termín rozhovor. Cílem rozhovorů bylo získat osobní názory a reflexe studentů. Za důležité bylo považováno jednak navázání bezprostředního kontaktu s respondenty, důležité bylo umožnit jim spontánně se rozpovídat o svých pocitech, reflexi, názorech atd. Bezprostřední kontakt výzkumníka s respondenty dává možnost hlubšího poznání motivů a postojů. To Chráska považuje za výhodu kvalitativního rozhovoru (Chráska, 2007, s. 182)

Použití polostrukturovaného rozhovoru znamená, že autorka šla do terénu se seznamem předem připravených témat, která byla popsána výše. Podle témat byly formulované výzkumné otázky a následně podle nich byly formulované otázky rozhovorů. Ty byly připraveny na úvod, hlavní část rozhovoru a na závěr. Další otázky rozhovoru byly kladeny situačně s cílem doplňování informací. Otázky je možné nalézt v příloze č. 1.

Osnovou pro řazení a způsob kladení otázek byla odborná literatura z metodologie pedagogických výzkumů (Pelikán, 1998, Hendl, 2005, Švaříček, 2007, Chráska, 2007, Gavora, 2010).

Všechny rozhovory byly provedeny v mateřském jazyce respondentů.

Vstupní část rozhovorů byla zaměřená na zaujetí a navození přátelského vztahu s respondenty (Gavora, 2010).

Úvod rozhovorů vždy začínal všeobecnými otázkami o počasí, místě, které respondenti vybrali pro uskutečnění rozhovoru atd. Úvodní otázky jsem předem připravila, ale měnila jsem je na jiná témata v souladu s každým respondentem. Příklady otázek na úvod je možné nalézt v příloze č. 2.

Autorka se představila respondentům jako studentka – cizinka katedry pedagogiky Univerzity Karlovy. Informovala o tématu výzkumu, jeho cíli. Dále informovala o tom, jaká bude použita metoda a jak dlouho bude rozhovor přibližně trvat. Respondenti byli informováni o tom, že jejich osoby a některé informace budou uvedeny anonymně. Dále byli respondenti informováni o tom, že rozhovor a účast ve výzkumu můžou kdykoliv ukončit. Požádala jsem respondenty o písemný souhlas k participaci a o souhlas o nahrávání rozhovoru. Příklad informovaného souhlasu je možné nalézt v příloze č. 3.

Poté byl zapnut záznamník, na souhlas o participaci a záznam bylo dotázáno opakovaně. Po zapnutí záznamníku a otázkách na souhlas následovaly úvodní otázky o všeobecných věcech, aby se respondenti uvolnili.

Hlavní část rozhovorů obsahovala otázky, které jsem předem připravila podle témat. Tyto otázky byly pro všechny respondenty stejné. Na některé z těchto otázek odpovídali respondenti v průběhu rozhovoru spontánně. Proto jsem u některých účastníků nepokládala všechny připravené otázky.

Pořadí témat a otázek bylo určeno před rozhovorem. Ale vzhledem k tomu, že byl vybrán polostrukturovaný rozhovor s cílem bezprostředního kontaktu a možnosti povídání pro respondenty, některá témata a otázky byly kladeny podle průběhu rozhovoru, ne dle jejich pořadí.

Předem připravené otázky navazovaly přímo na témata, jak bylo uvedeno výše.

Typy otázek, které byly použité:

- otázky vztahující se k názorům,
- otázky vztahující se k pocitům,
- otázky vztahující se k vnímání,
- otázky vztahující se ke zkušenostem,
- sondážní otázky,

- simulační otázky (Hendl, 2005, s. 168).

Hendl uvádí, že je potřeba v rozhovoru nejdřív klást otázky, které se vztahují k přítomnosti, poté k minulosti či budoucnosti (Hendl, 2005, s. 169).

V rozhovorech, které byly uskutečněny, byly nejdříve kladeny otázky na minulost, poté na přítomnost. Bylo to záměrně. Autorka předpokládala, že proto, aby nasměrovala respondenty k jejich reflexím, názorům a pocitům, musí je vrátit do vzpomínek na jejich první zkušenosti s češtinou, studiem a novým prostředím.

Otázky nebyly kladeny v sugestivní podobě. V žádném z rozhovorů nebyly použity otázky, vztahující se k demografickým údajům a identifikaci jedince. Zaprvé, demografické údaje byly podstatou pro výběr respondentů k rozhovorům. A všechny potřebné demografické údaje byly zjištěny pomocí krátkého dotazníku. Zadruhé, předpokládáme, že zjišťování údajů vztahujících se k identifikačním charakteristikám, mohou být nepříjemné pro respondenty a mohou narušovat příjemnou přátelskou atmosféru rozhovoru, která je podstatná.

Autorka se snažila během celého rozhovoru s každým respondentem vyvarovat se nepřímých otázek vzhledem k obtížné interpretaci (Švaříček, 2007, s. 168).

Jak bylo uvedeno, struktura rozhovorů byla předem dána, ale celý rozhovor směřoval k tomu, aby se respondenti rozpovídali o navrženém tématu víc.

Otázky, které se týkaly organizačních aspektů studia, forem vysokoškolské výuky a hodnocení byly respondentům vysvětlovány. Bylo popsáno přímo v otázkách, co mohou zahrnovat organizační aspekty studia a jaké existují formy výuky a hodnocení na vysoké škole. Pokud bylo respondentům něco nejasné, vysvětlování se opakovalo a byly uvedeny příklady.

Další otázky byly kladeny v průběhu rozhovorů.

Byly použity tyto typy otázek a komunikační prostředky:

- navazující otázky (sondážní),
- vztahující se ke zkušenostem,
- k názorům,
- k pocitům,

- simulační otázky,
- výrazy vyjadřující porozumění a přitakání,
- pauzy,
- echo,
- reflexe respondentových výrazů (dle Hendl, 2005, Švaříček, 2007, Gavora, 2010, Pelikán, 1998).

Příklady otázek je možné nalézt v příloze č. 5.

Závěr rozhovorů nebyl proveden ve spěchu. Autorka poděkovala všem respondentům za účast. Zeptala se, jestli nechtějí ještě něco doplnit k rozhovoru anebo o něco se ještě podělit. Připomněla jsem dodržování zásad anonymity.

4. Reliabilita a validita výzkumu

Jelikož téma výzkumu bylo vybráno s ohledem na osobní zkušenosti autorky, při výzkumu vycházela nejvíce z osobních zájmů. Nejdůležitější otázkou před plánováním výzkumu bylo zajištění kvality, hlavně předvídání zkreslení ze strany výzkumníka (Lincoln a Guba, 1985 dle Hendl, 2005). Toto zkreslení může výzkumník přinášet svou subjektivitou při posuzování jevů ve výzkumu nebo například nějakými předsudky. Proto jsou ve zprávě o výzkumu uvedeny informace o osobě autorky a jejích osobních zkušenostech. Po celou dobu výzkumu se autorka snažila mít odstup a být neutrální ke zkoumanému problému a informacím, které byly získány během rozhovorů a přímých kontaktů s respondenty.

Snaha zajistit kvalitu výzkumu přivedla ke konceptu Lincolnové a Guby, kteří zavedli kritéria kvality kvalitativního výzkumu. Podle tohoto konceptu jsou kritérii důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a potvrditelnost (Lincolnová a Guba, 1985, dle Švaříček a Šedřová, 2007). Pro tento výzkum byly zajištěny důvěryhodnost a spolehlivost (reliabilita).

Důvěryhodnost byla zvyšována několika postupy. Jsou jimi členské ověřování, reflexe části výzkumu kolegy, pečlivý výběr účastníků výzkumu, přeformulování a vylučování případu během analýzy dat, podrobný přepis záznamu rozhovorů, užívané citace z textu rozhovorů a systém kódování zakotvené teorie (Švaříček a Šedřová, 2007). Rozhovory byly provedeny v otevřené a důvěrné atmosféře.

Členské ověřování bylo na konci procesu samotného výzkumu. Závěry z jednotlivých rozhovorů a interpretace a názory byly ověřovány přímo u respondentů pomocí rozhovorů. Navíc bylo ověřeno, zda to, co každý respondent odpovídal, bylo pochopeno správně (hlavně u těch otázek o názorech a pocitech). Ve výsledku členského ověřování nevznikl žádný problém či rozpor. Ve většině otázek respondenti potvrdili své názory, u některých otázek se navíc ještě snažili rozkrýt téma. Výsledky a záznamy členského ověřování nebyly proto uvedeny ve zprávě výzkumu.

V průběhu formování, plánování výzkumu a kódování dat se autorka několikrát setkávala s kolegy katedry pedagogiky na didaktickém semináři. Prezentovala cíle výzkumu, výzkumné otázky a také příklad rozhovoru a návrh jeho kódování. Tak byla zajištěna technika zajištění důvěryhodnosti – reflexe kolegů.

Pečlivý výběr účastníků výzkumu byl zajištěn pomocí analýzy negativních příkladů a protipříkladů k závěrům výzkumu (Hendl, 2005, s. 148).

Účastníci výzkumu neměli být v České republice déle než 5 let, v době účasti ve výzkumu by měli všichni prezenčně studovat na vysoké škole pedagogický obor, měli by mít odlišný mateřský jazyk atd. Všechna kritéria výběru budou popsána dále. Při výběru účastníků výzkumu autorka vycházela z těchto kritérií a pomocí krátkého dotazníku se snažila vyloučit negativní případy před provedením rozhovoru s respondenty.

Analýza dat přinesla hodně změn ve formulaci kategorií a kódů.

Byly používány přímé citace z rozhovorů, abychom se přiblížili k subjektivitě respondentů. Vytvoření systému kódů a kategorií pro počáteční práci s daty bylo uskutečňováno na základě metody analýzy designu „zakotvené teorie“.

Spolehlivost (reliabilita) výzkumu byla zajištěna několika kroky.

Vzhledem ke specifičnosti výzkumu byl první důležitou otázkou jazyk, ve kterém se budou rozhovory odehrávat.

Rozhovory byly provedeny v mateřském jazyce účastníků proto, aby druhý (anebo cizí) jazyk nezkresloval pochopení otázek a vyjádření názoru.

Otázky všech polostrukturovaných rozhovorů byly sestaveny a pokládány v souvislosti s výzkumným problémem, otázkou a dílčími otázkami. Předem připravené otázky a oblasti zkoumání byly použity ve všech rozhovorech. Otázky byly sestaveny tak, aby jim respondenti rozuměli. Tak jsem se snažila zajistit konzistenci otázek (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Všechny rozhovory byly zaznamenávány a doslovně přepsány do elektronické podoby. Transkripce rozhovorů byla doslovná.

Jedním ze způsobů zajištění spolehlivosti bylo také použití opětovného kódování dat. To znamená, že po dokončení kódování všech rozhovorů jsem se vracela opět k „čistému“ textu rozhovorů a snažila jsem se ho zakódovat opakovaně, abych zjistila, jestli se kódy a kategorie v obou případech kódování liší.

5. Etické otázky výzkumu

Při plánování výzkumu se autorka soustředila také na zásady etického jednání. Za základ byly považovány etické normy výzkumu uvedené J. Hendlem.

Byl získán aktivní informovaný souhlas od všech účastníků výzkumu, každý respondent byl informován o cílech výzkumu a jeho metodách, respondenti byli upozorněni na to, že mají právo kdykoliv přerušit rozhovor anebo ukončit účast ve výzkumu. Byla dodržována anonymita. Reálná identita účastníků výzkumu byla známá autorce jako výzkumníkovi, ale nebyla odhalena nikomu jinému. Také byly zakódovány názvy kurzu českého jazyka, univerzity, na kterých studují respondenti, a jména vyučujících. Respondenti o tom byli informováni také (Hendl, 2005).

Na souhlas o účasti ve výzkumu a o zaznamenávání rozhovoru se autorka ptala na začátku rozhovoru. Poté byl zapnut záznamník a stejné otázky byly kladeny opakovaně. Pro dodržování pravidla anonymity byla zakódována jména účastníků dvěma písmeny náhodně podle písmen v jejich jménech. Také byly zakódovány názvy kurzů českého jazyka, které absolvovali účastníci výzkumu před nástupem na vysokou školu. Ty byly zakódovány pomocí čísel. Názvy vzdělávacích zařízení, ve kterých studují respondenti, byly zakódovány pomocí písmen české abecedy. Jména vyučujících a dalších lidí, která respondenti uváděli během rozhovorů, byla zakódována pomocí prvních písmen.

6. Výběr výzkumného souboru a popis účastníků výzkumu

Před oslovením účastníků výzkumu byla stanovena kritéria předem dané struktury výběru (Hendl, 2005, s. 151).

Kritéria byla stanovena podle demografických údajů, které byly pro tento výzkum důležité. Také předem stanovená struktura pomohla odhalit negativní příklady pro výsledky výzkumu.

Kritéria výběru pro tento výzkum:

- v době konání výzkumu prezenční studium pedagogického oboru na vysoké škole,
- studium v českém jazyce,
- délka pobytu v ČR nejméně 5 let,
- odlišný mateřský jazyk,
- střední vzdělání je absolvováno mimo ČR,
- zkušenosti se studiem jazyka, případně absolvování kurzů českého jazyka,
- plánují zůstat v ČR a pracovat ve svém oboru.

Hlavním a prvním kritériem pro hledání a oslovování účastníků bylo studium pedagogického oboru v době konání výzkumu. Na začátku výzkumu bylo osloveno 5 účastníků, kterým byl předložen k vyplnění stručný dotazník pro upřesnění struktury výběru.

Z analýzy odpovědí z dotazníků k rozhovoru byli vybráni 3 respondenti.

Další 2 respondenti byli vybráni metodou „sněhové koule“. Účastníci prvních rozhovorů byli informátoři pro doporučení dalších respondentů pro rozhovor.

Další respondenti byli kontaktováni na základě doporučení účastníků výzkumu, také jim byl předložen dotazník a byli vybráni k rozhovoru s jejich souhlasem.

Dotazník byl sestaven a vyplňován v mateřském jazyce respondentů. Byl přeložen do češtiny pro výzkumnou zprávu. Příklad dotazníků je možné nalézt v příloze č. 6

Na základě struktury výběru a metody „sněhové koule“ bylo vybráno 5 respondentů.

Charakteristika účastníků výzkumu

Všichni respondenti plánují zůstat v ČR po ukončení studia a pracovat ve svém oboru.

Respondenti	MR	MN	KL	AS	VR
Vysoká škola	A	B	B	B	C
Obor	Speciální pedagogika	Aj a Čj se zaměřením na vzdělávání	Andragogika	Sociální pedagogika	Andragogika
Ročník	2. ročník	3. ročník	2. ročník	2. ročník	3. ročník
Forma studia	Prezenční Bc.	Prezenční Bc.	Prezenční NMgr.	Prezenční NMgr.	Prezenční Bc.
Jazyk studia	Čeština	čeština	čeština	čeština	čeština
Kolik let v ČR	3 roky	4 roky	3 roky	3 roky	4 roky
Mateřský jazyk	ruština, ukrajinština	ruština,	ruština	ruština	ruština
Střední vzdělání	Mimo ČR	Mimo ČR	Mimo ČR	Mimo ČR	Mimo ČR
Zkušenosti se studiem českého jazyka	Kurzy českého jazyka č. 1	Kurzy českého jazyka č. 2	Kurzy českého jazyka č. 2	Kurzy českého jazyka č. 2	Kurzy českého jazyka č. 3

Na název kurzů českého jazyka respondenti nebyli přímo dotazováni. Během rozhovoru každý z nich uváděl, jaké kurzy absolvoval. S ohledem na anonymitu jsem zakódovala všechny názvy kurzů podle číslovek.

Popis respondentů

Další demografické údaje, které budou níže popsány, byly zjištěny během rozhovorů. Na ty jsem se neptala přímo, respondenti je uváděli během rozhovoru sami.

Respondent MR

Střední školu vystudovala na Ukrajině, přestěhovala se do ČR před 3 lety. Mateřský jazyk je ruština a ukrajinština. Mluví rusky, anglicky, ukrajinsky, česky, čínsky. První rok v Čechách studovala český jazyk na kurzech češtiny pro cizince a připravovala se na studium psychologie. Nastoupila na bakalářské prezenční studium speciální pedagogiky, protože přijímačky z psychologie složila neúspěšně. Studium je v českém jazyce. V dobu provedení rozhovorů byla v druhém ročníku studia. Studium ji docela baví. Plánuje pracovat v oboru a zůstat v Čechách. Výzkumu se zúčastnila s velkým zájmem, nejvíc ji zajímá, jak se provádí výzkumy.

Respondent MN

Střední školu vystudovala v Rusku, přestěhovala se do ČR před 4 lety. Mateřský jazyk je ruština. Mluví rusky, česky, anglicky. První rok v Čechách absolvovala kurzy českého jazyka pro cizince. Obor, který studuje, vybrala podle lingvistických zájmů. Nastoupila na bakalářské studium anglického a českého jazyka se zaměřením na vzdělávání, v dobu provedení rozhovorů byla v třetím ročníku. Studium je v českém jazyce (občas přednášky a seminární práce jsou v anglickém jazyce). Plánuje pracovat v oboru a zůstat v Čechách. Výzkumu se zúčastnila s velkým zájmem o téma výzkumu. Domnívá se, že každý student – cizinec má hodně problémů v cizí zemi a je potřeba to zkoumat.

Respondent KL

Střední školu a doktorské studium z lingvistiky absolvoval v Rusku. Přestěhoval se do ČR před 3 roky. Mateřský jazyk je ruština. Mluví rusky, česky a anglicky. První rok v Čechách absolvoval kurzy českého jazyka pro cizince. Nastoupil na navazující magisterské studium oboru

andragogika. V době provedení rozhovorů byl v druhém ročníku prezenčního studia. Studium je v českém jazyce. Plánuje pracovat v oboru a zůstat v Čechách. Předpokládá, že bude pracovat jen v kolektivu rusky mluvících.

Respondent AS

Střední školu a magisterské studium z lingvistiky absolvovala v Rusku. Přestěhovala se do ČR před 3 roky. Mateřský jazyk je ruština. Mluví rusky, česky a anglicky. První rok v Čechách absolvovala kurzy českého jazyka pro cizince. Nastoupila na navazující magisterské studium oboru sociální pedagogiky. V dobu provedení rozhovorů byla ve druhém ročníku studia. Studium je v českém jazyce. Plánuje pracovat v oboru a zůstat v Čechách. Výzkumu se zúčastnila s velkým zájmem. Předpokládá, že má hodně problémů se studiem a komunikací se spolužáky. Ráda si o tom popovídala s někým, kdo tomu rozumí vzhledem k osobním zkušenostem.

Respondent VR

Střední školu a doktorské studium filozofie absolvoval v Rusku. Přestěhoval se do Čech před 4 roky. Mateřský jazyk je ruština. Mluví rusky, česky a anglicky. První rok v ČR absolvoval kurzy češtiny pro cizince. Poté nastoupil na bakalářské studium andragogiky. V dobu provedení rozhovorů byl ve třetím ročníku prezenčního studia a připravoval se k obhajobě bakalářské práce. Studium je v českém jazyce. Výzkumu se zúčastnil se zájmem. Domnívá se, že vzhledem k tomu, že má za sebou zkušenosti s vyučováním na vysoké škole, vidí problém z obou stran. Jako vyučující i jako student.

7. Zpracování dat a jejich analýza

Než bylo zahájeno zpracování získaných dat, pečlivě byla prostudována související odborná literatura. Za základ struktury analýzy tohoto výzkumu byla považována odborná práce M. Skutila „Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství“. Skutil uvádí několik procedur analýzy kvalitativních dat (Skutil, 2011, s. 218).

7.1. Transkripce

Na počátku byly všechny rozhovory přepsány ze záznamníku do písemné elektronické podoby tzv. transkripcí (Skutil, 2011).

Transkripce byla použita doslovná (Hendl, 2005, s. 208). Autorka vybrala tento postup transkripce proto, že podrobné a plné texty všech rozhovorů umožnily porovnávat části textu, dělat rozšířené poznámky, zachytit některé formy dialektů a různých aspektů verbálních projevů. To pomohlo ke kódování dat, hlavně ke kódování segmentů spojených s reflexí studentů, jejich emocemi a názory.

7.2. Segmentace

Když autorka uspořádala data do písemné podoby, rozebrala texty jednotlivých rozhovorů na části (segmentovala). Na začátku práce s textem nové kategorie nebyly zformulované, proto jednotlivé úseky rozhovorů byly rozděleny pomocí dílčích otázek a témat, které byly rozepsány před vstupem do terénu.

Další kategorie se objevovaly s postupem procesu kódování.

Tyto úseky byly pojmenovány:

- reflexe zkušeností s přijímacím řízením,
- reflexe zkušeností s organizačními aspekty studia,
- hodnocení své studijní činnosti u různých forem výuky,
- reflexe vztahů se spolužáky,
- reflexe vztahů s vyučujícími,
- hodnocení svých jazykových schopností,
- spontánní vzpomínky na svoje jazykové schopnosti,

- představy své budoucí profesní činnosti,
- formulace pojmu jazyková bariéra,
- reflexe vztahu jazykové bariéry k osobnímu životu,
- názory na vliv jazykové bariéry na vysokoškolské studium.

Každému úseku jsem přidělila barvu a tou jsem v textu označovala segmenty. Docela často se stávalo, že se v jednotlivé analytické jednotce (úseku) objevilo několik témat zároveň. To jsem brala v úvahu při interpretaci dat.

Příklad segmentace je možné nalézt v příloze č. 7

7.3. Kódování

Postup analýzy dat byl vybrán na základě designu „zakotvené teorie“ (Hendl, 2005).

Na počátku analýzy dat byl použit postup otevřeného kódování (Hendl, 2005, s. 247). Na počátku bylo provedeno kódování po řádcích jednotlivých analytických jednotek, poté kódováním po větách, následovala analýza i jednotlivých odstavců, pokud byly v jednom tematickém úseku. Pro označování kódu byla použita běžná slova, odborné psychologické a pedagogické termíny a také slova, která respondenti používali v rozhovoru (Skutil, 2011, s. 219).

V odborné literatuře se doporučuje používání technik zvyšování teoretické citlivosti při kódování kvalitativních dat (Strauss a Corbinová, 1990, dle Skutil, 2011). Dle těchto technik se pracovalo s krátkými úseky textů, které byly nějakým způsobem důležité pro výzkumné otázky. Byly použity analytické otázky v procesu vytváření kódů a kategorií a porovnány byly jednotlivé jevy s blízkými jevy a vzdálenými zároveň.

Výsledkem procesu otevřeného kódování byl rozsáhlý seznam kódů, které byly vypsány do textů jednotlivých rozhovorů.

Po sestavení celého seznamu kódů následovala kategorizace dat. To znamená, že došlo k návratu k textům a kódům a snaze je roztřídit podle podobnosti a smyslové souvislosti, vztahující se k tématu a cíli výzkumu. Tak byl vytvořen seznam hierarchických systémů, vytvořeny byly kategorie, které byly obecnějšími pojmy a k těm byly přiřazeny kódy. Hierarchické systémy

kategorií byly vytvořeny také pro každý rozhovor s jednotlivými respondenty, protože pro další analýzu dat byla použita technika tematického kódování.

Seznamy kódů je možné nalézt v příloze č. 8

Po zakódování dat a jejich kategorizaci následovala další jejich analýza.

S ohledem na to, že výzkumný vzorek je malý (5 respondentů), vyprávění každého respondenta, názory a reflexe každého případu představují pro tento výzkum klíčovou informaci. Důležité je získat různé pohledy na výzkumné téma. Proto byla pro další postup práce s daty použita technika tematického kódování (Švaříček, 2007, s. 229). Znamená to, že kategoriální systémy byly vytvořeny pro každý příběh (každý rozhovor s jednotlivým respondentem). Poté byly porovnány vytvořené kategorie mezi jednotlivými rozhovory a byly tak vytvořeny tabulky, kde byly uvedené případy, společné kategorie a jejich popis pomocí kódů u každého případu.

Tabulky kategorií a subkategorií je možné nalézt v příloze č. 9.

Pro hlubší analýzu textů rozhovorů byla použita technika analytického závorkování (Švaříček, 2007, s. 225), která sice nebyla hlavní technikou, ale pomohla vytvořit kategorie pro jednotlivé rozhovory a pro celý materiál. To znamená, že texty rozhovorů autorka procházela několikrát. První postup měl za cíl vyhledávat a vytvářet kódy a kategorie, které odpovídají na otázku „Co?“, o čem vypráví respondent. Poté byly analyzovány texty znovu, byla položena otázka: „Jak respondenti jevy popisují?“ Takový postup nejvíc odpovídá dílčím otázkám tohoto výzkumu (otázky na reflexi, názory a pocity respondentů).

Během celého procesu kódování byly vytvořeny poznámky. Poznámkování začalo již během etapy transkripce a pokračovalo vypisováním poznámek po celou dobu analýzy dat. Poznámky většinou obsahovaly osobní názory autorky, nápady, souvislosti v textech rozhovorů, návrhy interpretace atd. Byla to poté v procesu interpretace výsledků jedna z pomocných jednotek.

7.4. Vytvoření kostry příběhu

Cílem formování kostry příběhu je sloučit všechny výsledky, analýzy, usuzování a tvrzení, které byly vytvořeny během kódování a kategorizace. Příběh byl soustředěn nejprve kolem dílčích otázek výzkumu a také kolem tématu a cíle. Příběh tohoto výzkumu obsahuje všechny důležité

kategorie u jednotlivých případů společných a odlišných, byly dodány do jedné analytické linie (Švaříček, 2007, s. 240). Vytvoření kostry příběhu bylo základem k interpretaci výsledků výzkumu.

8. Analýza dat

Respondentka MR

Sebehodnocení

Výroky o sebehodnocení vznikají jednak jako odpovědi na přímé otázky o tom, jak hodnotí svoji činnost či sebe, jednak během celého rozhovoru v různých tématech. Respondentka hodnotí sebe v různých oblastech. Jde o hodnocení studijní činnosti, komunikace v sociálním prostředí a také své osobnosti.

Celkově má vysoké sebehodnocení a po dobu celého rozhovoru několikrát uvádí, že je nejlepší studentkou, nejlepší studentkou – cizinkou atd.

„...jsem nejlepší cizinka v této skupině.“

„...na univerzitě v prostředí Čechů já jsem stejně lepší než kdokoliv.“

Pocit toho, že je nejlepší, vede potom k pocitu pohody, k lepším studijním výsledkům, k motivaci ke studiu, k lepší komunikaci a také k lepším kompetencím v českém jazyce během komunikace či pocitu jistoty během veřejného vystoupení.

Podobné vysoké sebehodnocení také vede k lepší adaptaci v novém sociálním prostředí, motivaci ke studiu a lepším studijním výsledkům.

Domnívá se, že takové hodnocení není jen osobní a že její převahu nad ostatními vidí i okolí, spolužáci či vyučující.

„Jsem motivována tím, že jsem lepší než Češi na univerzitě. To znamená, že takový závěr dělají vyučující a sami Češi.“

Myslím si, že ten „potvrzující“ aspekt sociálního prostředí má docela velký vliv.

Podle výroků respondentky sebehodnocení v oblastech osobnosti, komunikace a studia spolu souvisí.

„Pro mě je to důležitý, že jsem nejlepší. To znamená, že to zvětšuje moji jistotu a motivaci atd.“

Přítom dobré hodnocení vlastní osobnosti spolu s dobrým hodnocením sociálního prostředí vede k lepší komunikaci, protože vyvolává pocit uvolnění a poté vede i k lepší studijní činnosti a motivaci ke studiu.

Sociální hodnocení

Kategorie „sociální hodnocení“ se projevuje v rozhovoru v několika oblastech. Respondentka uvádí, jak ji hodnotí spolužáci a jak vyučující.

Jinak mají tyto oblasti v reflexi respondentky stejné projevy. Je to přijetí, porozumění, pomoc, dobré hodnocení studijní činnosti a také potvrzení mínění, že MR je nejlepší studentkou.

Komunikace

Při popisování komunikace během rozhovorů uvádí respondentka několik okruhů, ve kterých tuto komunikaci hodnotí. Jsou jimi komunikace se spolužáky, komunikace s vyučujícími a také celkově komunikace s Čechy.

V tématu komunikace jsou často uvedeny strategie, které jsou cílově vytvořeny respondentkou.

K takovým strategiím patří například vyhledávání kulturních aspektů v českém prostředí a využití je s cílem zlepšit komunikaci nebo vytváření dobré komunikace se spolužáky proto, aby jí pomáhali se studiem.

„Jsem si povšimla začátku, že Češi milují maily...“

Komunikace se spolužáky je reflektována jako cílová, zaměřená na osobní potřeby a výhody, občas vykořisťování.

„Já komunikuji s nimi jenom proto, že je to příhodné. Má to pro mě nějakou výhodu. Někdo z nich dělá prezentaci a já nic nedělám...“

Vyskytuje se tady i neporozumění kulturním aspektům a chování Čechů. Neporozumění má negativní vliv na komunikaci. Respondentka uvádí, že nemá potřebu komunikovat se spolužáky mimo studium.

„Já tomu nerozumím! Takové situace, kdy oni potřebují něco koupit, někam jít, anebo někoho na něco zeptat. Proč to dělají?“

V oblasti komunikace jsou uvedeny i otázky jazykových kompetencí. Respondentka se domnívá, že občas během komunikace v češtině se jí nedaří vysvětlit svoji myšlenku tak, jak by si to přála. Z analýzy celého rozhovoru vyplývá, že to, jak se cítí respondentka během komunikace, má vliv na jazykové kompetence. Jinak řečeno, že příjemná komunikace vyvolává lepší českou výslovnost.

Takovými souvislostmi jsou i vztahy se spolužáky a kvalita komunikace. Respondentka uvádí, že pocit přijetí spolužáky vede k pocitu pohodlí a poté vede k lepší komunikaci.

„Potom jsem si všimla, že problém je právě v tom, jak já vnímám svoji skupinu a začala jsem komunikovat se všemi. Když poté jsem si cítila pohodlí, a věděla, že oni vědí, jakou mám úroveň té češtiny...klidně začala mluvit a klást otázky všem a tomu Slovákovi také.“

Vztahy

V kategorii „vztahy“ se objevuje několik subkategorií. Jimi jsou, jak se staví spolužáci a vyučující k respondentce a jak se staví sama respondentka k nim.

Z analýzy vyplývá, že tato subkategorie je spjata s různými pocity, charakteristikami vztahů a emocemi.

K tématu vztahu s vyučujícími se respondentka vyjadřuje velice pozitivně. S těmito vztahy souvisí podpora, porozumění. Spolužáci také mají dobrý vztah dle reflexe respondentky a souvisí s přijetím, porozuměním, podporou.

Jinak je popisován osobní vztah respondentky ke spolužákům. Tady se vyskytuje neporozumění kulturním aspektům a chování, absence zájmu o přátelské vztahy. Je uvedeno, že tyto vztahy jsou vnímány jako sociální hra. MR si je jistá, že nechce přijímat spolužáky.

Je možné, že takový osobní vztah souvisí s tím vysokým sebehodnocením respondentky.

Porozumění

Kategorie porozumění či neporozumění se vyskytuje ve dvou rovinách během rozhovorů. První rovina – vztahy, druhá – informace.

Neporozumění vzniká během komunikace a je spojeno s kulturními aspekty a chováním. Porozumění projevující se ve vztazích je spojeno s tím, že vyučující se staví k MR s porozuměním.

Další vznikající neporozumění je spjata s informacemi na přednáškách a slovenským jazykem.

„Jediný problém, který vzniká, je ten, že mám vyučující, který mluví slovenským jazykem.“

Emoce a pocity

Slovní vyjadřování emocí a pocitů se objevuje během rozhovorů docela často. Emoce jsou vztahované ke komunikaci a vnímání jiných, k reflexi studia a také k osobnímu hodnocení.

Co se týká sebehodnocení MR, vypovídá o tom, že je na sebe pyšná, objevuje se pochlubení, pocit převažující nad ostatními a motivační stav.

Emoce spjaté s tématem studia jsou různé. Veřejné vystoupení je spojeno s pocitem strachu, vzpomínky na zkouškové období vyvolávají pocit jistoty, jednak ústní zkoušky jsou většinou uvedeny spolu s pocitem nervozity, pochlubení se je spojeno celkově s hodnocením osobní studijní činnosti.

Pocit vděčnosti za podporu vzniká v tématu vztahu s vyučujícími.

A pocit klidu vyvolává to, že spolužáci přijali respondentku do své skupiny.

Studium

Rozhovor z kategorie studium byl rozdělená na okruhy. Jsou to vzpomínky na jazykové schopnosti, reflexe vysokoškolských forem vyučování a své studijní činnosti a také reflexe sociálního prostředí.

Byl nalezen pozitivní vztah mezi přijetím a podporou vyučujících a studijními výsledky. MR se domnívá, že když vztah s vyučujícími je dobrý, když si cítí podporu, zlepšují se i její studijní výsledky. Kromě toho vzniká motivace ke studiu.

Potíže vznikají s porozuměním slovenskému jazyku. Respondentka uvádí, že tyto potíže vznikají v porozumění jednak ústní, jednak písemné slovenštině. Jinak dobré vztahy s vyučujícími hrají i v této situaci pozitivní roli. Jakmile byl navázán vztah se slovenskými vyučujícími, porozumění slovenskému jazyku se zlepšilo.

Na přednáškách je potřeba mít čas na soustředění, jinak je přednáška MR vnímaná jako nejjednodušší forma vysokoškolského vyučování. Takové hodnocení souvisí s tím, že existuje určitý strach ze sociálního hodnocení během veřejného vystoupení.

Ústní reprodukce řeči v češtině během veřejného vystupování a ústních zkoušek vyvolává pocity nervozity a strachu.

Písemné práce a úkoly ve studiu jsou hodnoceny z pohledu jazykové kompetence. MR má názor, že špatně píše po stránce gramatické a lexikální.

Sociální prostředí

V této kategorii uvedeme reflexe respondentky sociálního prostředí mimo studium, to znamená mimo vztahy se spolužáky a vyučujícími.

MR docela často uvádí, že nerozumí kulturním aspektům a chování svých spolužáků. Proto byla v rozhovoru položena otázka, jestli stejné neporozumění vzniká mimo vysokou školu. Tak jsme se dostali k tomu, že MR celkově nerozumí české kultuře, aspektům kultury, které se vyskytují v chování Čechů. V odpovědích jsme se setkali s tím, že respondentka nemá potřebu českého prostředí a také nemá zájem o navazování vztahu s Čechy. Primární a příjemnější je pro ni prostředí rusky mluvících.

„V tuto chvíli si myslím – s jakým cílem já mám komunikovat s Čechy, když mám Rusy.“

Jinak Čechy hodnotí dobře.

„Oni jsou hodní.“

Hodnocení jazykových schopností

Reflexe jazykových schopností během analýzy rozhovoru byla rozdělena do několika subkategorií.

Nejčastěji se vyskytuje reflexe jazykových kompetencí. MR se domnívá, že špatně píše v českém jazyce, že v reprodukci řeči dělá hodně chyb a také že potřebuje čas na soustředění při vnímání češtiny.

Tady nacházíme protichůdná tvrzení, protože celkově hodnotí respondentka schopnosti v českém jazyce docela dobře.

Kvalita jazykových schopností souvisí se sociálním prostředím, jeho hodnocením a se vztahy. Strach z veřejného vystoupení, které vyvolává hodně chyb v české řeči je spojen s hodnocením. Přijetí ze strany vyučujících a spolužáků navozuje uvolnění a klid, který vede k lepší kvalitě reprodukce českého jazyka.

Existuje rovněž určitý ideál, jehož by respondentka chtěla dosáhnout v používání českého jazyka. A tak je frustrovaná tím, že se jí občas nedaří vyjádřit v českém jazyce myšlenku či názory tak, jak by si to představovala.

Jazyková bariéra

V této kategorii analyzujeme odpověď na otázku: „Představ si prosím situaci, že jsi dostala možnost vytvořit pojem jazyková bariéra do vědeckého slovníku. Jak by zněla tvoje formulace?“

„Jazyková bariéra je...neporozumění. Nevím, jediné, co mám v hlavě, je neporozumění, prostě neporozumění mezi dvěma lidmi, kteří se narodili v různých státech a mluví různými jazyky. Neporozumění kulturní, jazykové, jakékoliv neporozumění, které vzniká, mentální.“

Povšimneme si, že v této odpovědi opakovaně zní kódy, které byly popisovány během celé analýzy rozhovoru. To jsou kulturní aspekty a neporozumění.

Jelikož jsem se ptala na osobní formulaci jazykové bariéry, protože osobní názory v této diplomové práci jsou ústředním pojmem, nechávám tuto formulaci jen v zkrácené podobě bez osobní interpretace.

„Jazyková bariéra je kulturní, jazykové, mentální neporozumění, které vzniká mezi dvěma lidmi, kteří se narodili v různých státech a mluví různými jazyky.“

Jazyková bariéra v osobním životě

Respondentka MR má názor, že má jazykovou bariéru. Jazykovou bariéru ve svém životě ale definuje jinak. Formuluje ji jako novou situaci (problémy), kterou neví, jak má vyřešit s použitím českého jazyka a v českém prostředí. To znamená pro MR, že jazyková bariéra v jejím životě představuje absenci zkušenosti.

„Jazyková bariéra podle mě tady v České republice jsou momenty, které jsem se nenaučila řešit na Ukrajině...pro mě je to stejný, jenom že je to v českém jazyce. To znamená, že jsou to situace, které já nevím, jak vyřešit v rusky mluvícím prostředí, a proto musím je vyřešit tady v českém prostředí.“

„Jazyková bariéra pro mě je absencí zkušenosti.“

Také uvádí, že vznik jazykové bariéry záleží na lidech, se kterými komunikuje v českém jazyce.

„Je to prostě o lidech, se kterými komunikuji.“

Nespojuje však výskyt jazykové bariéry v jejím životě s projevem špatně rozvíjených jazykových kompetencí.

„To znamená, že když hovoříme o tom, že je to nevědění toho, jak se musí to vyjadřovat po jazykové stránce a po stránce gramatické atd., tak s takovými problémy jsem se nestýkala.“

Vliv jazykové bariéry na studium

Reflexe vlivu jazykové bariéry na studium MR vysvětluje z pohledu reflexe jazykové bariéry v osobním životě. Domnívá se, že jazyková bariéra má vliv na studium, ale ten vliv je pozitivní,

protože se vyskytnou nové situace, které je možné vyřešit, a takovým způsobem vyřešit problém jazykové bariéry.

„Má to pozitivní vliv. Je to nová zkušenost, kterou musíš projít a víc zkoncentrovat se.“

Uvádí, že studium je proto, aby mohla pracovat ve svém oboru. V tomto případě jazyková bariéra bude mít negativní vliv. Aby se tomu vyhnula, plánuje pracovat výhradně s rusky mluvícími.

„Budu pracovat jenom s rusky mluvícími. Protože mám pocit, že Slovák, Čech nikdy by nepoprosil o pomoc rusky mluvícího člověka jako já v mé profesi.“

Respondentka MN

Sebehodnocení

Výroky, které se vztahují k sebehodnocení a souvisejí s nimi kódy, jsem rozdělila do několika subkategorií. Jsou jimi sebehodnocení osobnosti a studia a s tím související studijní činnosti.

MN klade důraz na to, že je schopná užívat český jazyk samostatně bez pomoci. K hodnocení osobnosti jsem zařadila pochybování o správnosti chování, na které vzpomíná respondentka. Domnívá se, že je introverzní v komunikaci a navazování vztahů. Uvádí, že nemá talent, není nadaná, co se týče studia.

Se studiem souvisí pocit nejistoty a názor, že se nemůže porovnávat s Čechy ve svém oboru.

MN uvádí, že se špatně vyzná ve všech předmětech.

„Protože jsem se nevyznávala v žádném předmětu, ale já si myslím, že jsi ani nechtěla.“

Takové pocity nejistoty, nevyznání se, špatné sebehodnocení může vést k tomu, že respondentka pochybuje o tom, že bude dobrým profesionálem ve svém oboru.

Sociální hodnocení

Tato kategorie je také rozdělená do několika subkategorií, které se pokusím interpretovat. Dobré hodnocení vyučujícími u zkoušek respondentka uvedla s projevem velkého překvapení. Domnívám se, že neočekávala takové dobré reakce od vyučujících na své studijní výsledky.

Co se týče sociálního hodnocení jazykových schopností, MN vzpomíná na svůj strach z toho, že někdo bude hodnotit její českou výslovnost. Je možné, že takový strach vznikl ze zkušenosti, že její písemný projev je často hodnocen vyučujícími špatně. Respondentka také uvádí, že se setkala s předsudky, které souvisí s její národností.

„Je možný, že ta vyučující, která na mě zapomněla ... moje spolužačky říkají, že ona nemá ráda Rusy.“

Protichůdná tvrzení

V průběhu rozhovoru a také během analýzy rozhovorů jsem si všimla některých protichůdných tvrzení. Projevovalo se to tak, že odpovědi na přímou otázku se značně lišily od vyprávění o stejném tématu během rozhovoru.

Otázka: *„Vzpomínáš si na to, jak probíhal zápis ke studiu a jak ses poprvé setkala se studijním informačním systémem?“*

Odpověď: *„Neměla jsem žádný problém, byl tam dokument s pokyny, všechno jsem přečetla a pochopila.“*

V průběhu rozhovoru: *„Na první zkoušku jsem šla a vůbec jsem se nezapsala. Já jsem nevěděla, že se musíme zapisovat. Měla jsem v SISu vypsány termíny, ale nevěděla jsem, že musíme ještě se nějak zapisovat.“*

Je možné, že to souvisí s tím, jaké jsem pokládala otázky. Mohly vyvolat u respondentky frustraci anebo její přání být dobře hodnocena.

České sociální prostředí

Výroky o českém sociálním prostředí se vyskytují v oblasti porozumění, sociálního hodnocení, reflexí vztahů.

Ve vztahu k neporozumění respondentka uvádí, že nerozumí kulturním aspektům, nerozumí některým historickým faktům, nerozumí českému humoru.

„Nejdivnější je, když vyučující vtipkuje, ale těmto vtipům nerozumím.“

„Rozuměla jsem informacím z přednášek, jen když jsem opakovaně poslechla zápis přednášky ze záznamníku.“

Jinak MN má zájem o českou kulturu, jak uvádí v rozhovoru.

Co se týče vztahů, respondentka se domnívá, že vyučující a další univerzitní pracovníci ji a její žádosti o pomoc ignorují. Domnívá se, že spolužákům jde rychleji vyřešit problém. Akcentuje v tom úvahu na to, že spolužáci jsou Češi.

„Já jsem o tom problému napsala všem. Ale asi je jim jedno, ignorují mě a neodpovídají.“

„Češi také setkávají se s takovými problémy. Ale já si myslím, že oni, Češi, to nějak vyřešili na rozdíl ode mě.“

Jinak se snaží ospravedlňovat chování vyučujících.

České prostředí vnímá jako cizí a vytváří strategii vyhýbání se kontaktům s Čechy a Slováky mimo studium.

Dobré vztahy s vyučujícími vyvolávají zájem o vyučovací předmět.

Reflexe jazykových schopností

Reflexe jazykových schopností je rozdělená na oblast porozumění, reflexe jazykových kompetencí a na oblast pocitů.

Souvislost strachu z veřejného vystoupení a nízké kvality české výslovnosti připomíná respondentka několikrát během rozhovoru. Souvisí to nejenom s tím, že posluchačů je víc, ale i s tím, že potřebuje odpovědět na nějakou přímou otázku.

Celkově hodnotí reprodukční stránku své češtiny jako komplikovanou. Špatně hodnotí MN psaní v českém jazyce, kvalitu české výslovnosti, gramatiku.

Je možné, že takové zkušenosti s používáním českého jazyka a takové špatné hodnocení jazykových schopností vede k zápornému vztahu k češtině jako k jazyku celkově, jak uvádí v rozhovoru respondentka.

Používání českých slov v mateřské řeči respondentka nehodnotí dobře.

Komunikace

Respondentka reflektuje komunikaci se spolužáky, s vyučujícími, komunikaci v českém prostředí a také reflektuje pocity, související s komunikací.

Komunikace s vyučujícími vyvolává nepříjemné pocity. Souvisí také s neporozuměním, absencí pomoci a zpětné vazby a ignorace.

Co se týče prostředí Čechů a Slováků, snaží se vyhýbat kontaktům a komunikaci.

„Poslední půl roku já negativně se stavím k praxi českého jazyka. Velmi negativně. Proto jsem změnila bydlení. Protože před tím jsem bydlela s Čechy a Slováky, to mně vadí.“

Komunikaci se spolužáky respondentka reflektuje jako cílovou a nezajímá se o přátelské vztahy či dobrou komunikaci mimo studium.

Studium

Porozumění, jazykové schopnosti a také pocity a stavy souvisí s kategorií studium.

Neporozumění informacím se projevuje při studiu během přednášek a celkově neporozumění studijním informacím.

Pocit kontroly se projevuje v tom, že respondentka je zvyklá používat záznamník během přednášek, aby měla pod kontrolou všechno, co se odehrává.

„Já jsem usínala na přednáškách prvního ročníku, proto jsem začala používat záznamník a opakovaně poslouchat přednášky doma.“

Takový způsob kontroly vzniká z toho, že respondentka neměla zájem o předměty, nebyla schopná soustředit pozornost na informace. Záznamník plní funkci kontroly a zároveň pomáhá, když MN nechce být přítomná na přednášce nebo semináři.

Účast v seminářích vyvolává pocit vynucené aktivity. Sama respondentka nemá ráda veřejné vystoupení a svoji znalost předmětu hodnotí jako špatnou. Proto špatně hodnotí svoji studijní činnost.

Další komplikace vznikají v situaci, kdy musí „přepínat“ jazyky, které používá.

Zájem o předmět podle MN může vyvolat dobrý vztah k vyučujícímu.

Neporozumění, špatné pocity a zkušenosti se studiem vyvolává nakonec pocit u respondentky, že během studia zachraňuje sebe.

Emoce a pocity

Praxe českého jazyka vyvolává špatné pocity, zvláště uvedeme praxi veřejného vystoupení v českém jazyce, které vyvolává strach.

MN uvádí, že cítí jakousi lásku k profesi, že miluje to, co dělá.

Zájem o vyučovací předmět souvisí vždy se zájmem o vyučujícího.

Porozumění

Porozumění či neporozumění se vyskytuje v rozhovoru ve dvou rovinách. Je to neporozumění v oblasti komunikace s vyučujícími, neporozumění kulturním aspektům vyskytující se v komunikaci, neporozumění ze strany jiných.

Co se týká studia, neporozumění se projevuje v organizačních aspektech studia, zvláště je to neporozumění studijnímu informačnímu systému. Souvisí také se studijními informacemi na přednáškách a historickými aspekty, které můžou zmiňovat vyučující.

Jazyková bariéra

V této kategorii analyzujeme odpověď na otázku: „Představ si prosím situaci, že jsi dostala možnost vytvořit pojem jazyková bariéra do vědeckého slovníku. Jak by zněla tvoje formulace?“

„Jazyková bariéra, to jsou vnitřní a vnější příčiny, které mají vliv na vnímání a použití druhého jazyka člověka.“

„Vnímání všeho! Psychologického vnímání. Interpretujeme jinak...“

Povšimněme si, že jsou tady používány pojmy jako vnímání a použití jazyka, psychologické vnímání a interpretace.

Jazyková bariéra v osobním životě

V této kategorii analyzujeme odpověď na otázku: „A teď si představ, že píšeš knihu o svém životě a svých názorech. Jak bys tam popsala odstavec – Jazyková bariéra v mém životě?“

S tímto tématem souvisí takové pojmy jako pocity, emoce, duše, slovník a cizí prostředí.

„Jazyková bariéra je moment, kdy nemůžu vyjádřit se «duší», nemůžu najít slova, která budou analogií...Jedním slovem, já cítím, když nemůžu vyjádřit se přesně tak, jak si to přesně cítím. Je možný ještě k tomu nedostatek slovní zásoby.“

Jazykovou bariéru ve svém životě MN reflektuje odlišně. Tady se vyskytuje spíš jazykový a kulturní problém.

Vliv jazykové bariéry na studium

Nacházíme tady rozpor v tvrzeních.

„Já si myslím, že to žádný vliv nemá na studium. Ale kdybych musela vyučovat v ruštině, já bych to dělala perfektně. Takže ano, má to vliv na studium a negativní.“

Respondent KL

V první řadě popíšeme kategorie, které jsou odlišné od jiných respondentů. Tyto kategorie jsou pojmy a strategie.

Pojmy

Kategorie „pojmy„ zahrnuje tvrzení, hesla a pojmy, které pro svůj život vytváří respondent a řídí se jimi. Týkají se osobnostních rysů, studia a jazykových schopností.

Předpokládá, že umět jakýkoliv jazyk není možné. Druhý jazyk máme možnost jenom používat.

„Zaprvé, není takový pojem jako umět jazyk. Jazyk nemůžeš vystudovat, je možnost ho jenom používat.“

Co se týče studia, vytváří nějaká tvrzení související s formami hodnocení a vyučování.

Předpokládá, že prospěšnost praktických hodin je minimální, proto se má na univerzitě vyučovat jenom na přednáškách a materiál musí vyučující pouze vykládat. Jelikož ústní zkouška ověřuje kognitivní schopnosti, na univerzitě se musí uskutečňovat jenom písemná zkouška. Písemná forma hodnocení, která dává navíc možnost a čas na přemýšlení, bude ověřovat podle respondenta právě vědomosti.

„Když forma výuky je interaktivní, snižuje se moje motivace. Já si myslím, že prospěšnost takových hodin je minimální.“

„Celkově, já se stavím k ústní formě zkoušky skepticky. Já si myslím, že není to správná forma zkoušky, protože ona hodnotí tvoji paměť, tvoji koncentraci, které vůbec nesouvisí s látkou.“

Dynamickou vidí nejenom paměť, ale i znalosti. Předpokládá, že znalost není stálá, a proto je komplikované ji ověřovat.

„Znalost je dost dynamická kategorie, dneska ty znáš něco a zítra neznáš.“

Je možné, že taková tvrzení vznikají u respondenta, protože mají funkci jakýchsi obranných mechanismů. Sám respondent nemá rád ústní zkoušky, má strach z veřejného vystoupení, cítí se

nepohodlně, když musí mluvit česky a reprodukovat ústně znalosti v českém jazyce. Proto se vytváří podobné racionalizace některých forem vyučování a hodnocení.

Takové obranné mechanismy v podobě tvrzení vznikají i v oblasti rysů osobnosti.

Respondent KL se domnívá, že psychicky zdravý člověk nemůže mít bariéru. Současně nepředpokládá, že by byl psychicky zdravý. Navíc se domnívá, že jenom unikátní člověk může pracovat s Čechy. A také nepředpokládá, že by byl unikátní.

„Když ty jsi plnohodnotný člověk, psychicky zdravý, bez problémů, bez neuróz, tak jazyková bariéra bude se projevovat na minimální úrovni.“

Strategie

Analyzujeme strategie chování, o kterých respondent vypráví a kterými se řídí. Týkají se studia a komunikací.

Vybírá, jak říká, strategii vyhýbání se kontaktům nejenom s Čechy mimo studium, ale i se spolužáky. Zdůvodňuje to tím, že nemá s nimi nic společného. A v komunikaci se dostává do nepříjemných situací, kterým by se chtěl vyhnout právě prostřednictvím této strategie.

„Já můžu se obrátit, poprosit o něco, ale normální komunikace je složitá. Přednostní je pro mě strategie vyhýbání se.“

Další strategie se týkají studia. Aby byl úspěšný u zkoušek, vytváří strategie přípravy na zkoušky, strategie veřejného vystoupení, písemných prací a toho, jak má odpovídat na otázky u zkoušek.

Vidím v tom určitou kontrolu, která by ho měla zachránit.

Hodnocení studia

Další zvláštní kategorie v rozhovoru s respondentem KL je „hodnocení studia“. Tady analyzujeme, jak přesně hodnotí jednak svoji studijní činnost, jednak to, jak je studium na vysoké škole organizováno.

Týká se to forem vysokoškolské výuky, forem hodnocení a souvislostí.

Vidíme tady špatný postoj k výuce, která je praktická, například semináře či cvičení. Také se objevuje špatný postoj a hodnocení ústní formy zkoušky. Podle názoru respondenta by univerzita měla ověřovat vědomosti, nikoliv paměť. Vědomosti se dají ověřit a zhodnotit prostřednictvím písemné zkoušky, paměť je předmětem hodnocení na ústní zkoušce.

Jinak studijní úspěšnost spojuje s tím, jaký je vyučující a také jaký je psychologický stav. Domnívá se, že nezáleží tolik ani na kvalitě vědomostí u zkoušky jako na tom, jakou má člověk náladu a jaký je jeho celkový psychický stav. Kromě toho vědomosti hodnotí vyučující, takže také hodně záleží na něm.

Můžeme si povšimnout, jak respondent mění kontrolu vnitřní na kontrolu vnější. V takovém případě jen málo toho záleží na něm samotném.

Reflexe jazykových schopností

V kategorii „reflexe jazykových schopností“ se objevují takové subkategorie jako stavy a emoce, jazykové kompetence, kognitivní schopnosti, sociální prostředí.

KL předpokládá, že kvalita užívání českého jazyka hodně záleží na náladě a psychickém stavu.

Dalším faktorem, který má vliv na českou výslovnost, je hodnocení sociálního prostředí a s ním spojený strach. Přitom to ale nesouvisí jenom s veřejným vystoupením.

Své jazykové schopnosti hodnotí respondent docela špatně. Uvádí zde gramatické chyby, chyby v psaných textech, problém s reprodukcí řeči. Připomíná, že může zapomínat česká slova a často se mu nedaří zformulovat myšlenky v českém jazyce tak, jak by si to přál.

Dobře ale hodnotí svůj vědecký styl textu, je vděčný za to svým zkušenostem, které získal v předchozím lingvistickém studiu.

Sebehodnocení

Respondent uvádí několik pozitivních rysů své osobnosti, jako jsou pečlivost, samostatnost, zkušenost, umění vytvářet strategie.

Jinak si myslí, že není „psychicky zdravý“ a není unikátní. Tyto názory však souvisí s jakýmsi obranným mechanismem a jeho tvrzením, že psychicky zdravý člověk nemá jazykovou bariéru.

Těžko přiznává, že jazykovou bariéru má, proto se přizpůsobuje svým pojmům a hodnotí sebe jako psychicky nezdravého. Stejně tak se vyhýbá kontaktům s Čechy v dnešní době a nechce být v jejich společnosti ani v profesní činnosti, uvádí, že pracovat s Čechy může jenom unikátní člověk.

Stejné mechanismy se vyskytují i v hodnocení výuky. Předpokládá, že praktická výuka, kterou nemá rád, je pro malé děti. Proto uvádí, že není malý.

Kromě toho respondent pochybuje o své úspěšnosti.

Komunikace

„Komunikace“ je rozdělená na reflexi komunikace se spolužáky a s vyučujícími.

Komunikaci s vyučujícími hodnotí jako dobrou a podporující.

Jednak komunikaci se spolužáky hodnotí docela negativně. Uvádí, že je složitá, že nenachází s nimi nic společného, nerozumí humoru. V takové situaci si vybírá komunikaci se spolužáky, když se něco týká studia, nebo volí strategii vyhýbání se kontaktům vůbec.

Sociální hodnocení

Kategorie „komunikace“ zahrnuje jenom to, jak komunikuje respondent s vyučujícími a spolužáky. V kategorii „sociální hodnocení“ analyzujeme jak sociální prostředí má vliv na sebehodnocení respondent.

KL uvádí, že spolužáci nerozumí jeho humoru a vtipům, když se snaží takovým způsobem odlehčit atmosféru anebo naladit kontakt. Respondent také uvádí, že spolužáci ho příliš hodnotí, proto má strach z veřejného vystoupení na vysoké škole.

Co se týče vyučujících, hodnocení je spojeno s jazykovými schopnostmi a se studijní činností. Respondent uvádí, že vyučující hodnotí pozitivně jeho výsledky u zkoušek, jeho znalosti a zkušenosti v prezentované v písemných pracích.

„Vyučující říkají, že mám dobrý background.“

Emoce

Již jsem uvedla, že respondent má strach z veřejného vystoupení. Domnívá se, že psychologické napětí, které cítí, má vliv na kvalitu jazykových kompetencí. Tento strach se projevuje během každodenní komunikace, ale také i během veřejného vystoupení.

Jazyková bariéra

V této kategorii analyzujeme odpověď na otázku: „Představ si prosím situaci, že jsi dostal možnost vytvořit pojem jazyková bariéra do vědeckého slovníku. Jak by zněla tvoje formulace?“

„Jazyková bariéra – psychologická věc. Je to brzdící mechanismus, který je moc dobře cítit. Nejvíce se projevuje v ústní řeči, když potřebuješ vytvářet řeč. Zaprvé, tento mechanismus je hodně spojený s rysy tvé osobnosti a temperamentu. To znamená, že když nejsi si jistý a neplnohodnotný atd., tak máš projev jazykové bariéry víc. Když ty jsi plnohodnotný člověk, psychicky zdravý, bez problémů, bez neuróz, tak jazyková bariéra bude se projevovat na minimální úrovni.“

„Proto jazyková bariéra je hodně spojená s dalšími věcmi, stavem, prostředím, s tím, co jsi dělal doma a před tím, když začal používat jazyk.“

Povšimněme si toho, že respondent pojem a projevy jazykové bariéry spojuje s psychickým stavem, psychologickými rysy osobnosti. A předpokládá, že projev jazykové bariéry hodně záleží na okolnostech.

Jazyková bariéra v osobním životě

V této kategorii analyzujeme odpověď na otázku: „A teď si představ, že píšeš knihu o svém životě a svých názorech. Jak bys tam popsala odstavec – „Jazyková bariéra v mém životě?“

S tímto tématem souvisí takové pojmy jako pocity, emoce, duše, slovník a cizí prostředí.

„Můžu říct upřímně a na rovinu, je to možný, že nejenom u mě, a i u dalších lidí je to hodnocení. Je to čistě hodnocení...Je to strach hodnocení. Co si o mně budou myslet lidé. Moc se mi nechce

sedět na přednáškách, aby všichni si mysleli, že jsem mentálně retardovaný. Je to pro mě 90 procent bariéry.“

Vidíme tady, že psychický stav, který je spojen s pojmem jazyková bariéra, je vyvolán také strachem z hodnocení. Takže v životě respondenta jako hlavní faktor vzniku problému s jazykovou bariérou se projevuje strach ze sociálního hodnocení.

Vliv jazykové bariéry na studium

„Je to možný, že jazyková bariéra má vliv na studium. Ale není to podstatné...Otázka je jiná, informaci, kterou jsem získal během studia, já pochopím dobře, ale používat ji potom tak jak to má být. V tom je problém. V tom, jak budu potom pracovat ve svém oboru.“

Respondent má názor, že jazyková bariéra nemá vliv na kvalitu získaných znalostí a na studium. Jazyková bariéra se projeví v budoucí profesní činnosti.

Respondentka AS

Komunikace

Kategorie „komunikace“ byla během analýzy rozdělena do několika subkategorií. Jsou jimi jazyk, porozumění, vyučující, emoce a pocity, spolužáci.

Ve vztahu ke komunikaci s vyučujícími respondentka uvádí, že komunikace je jenom cílová, zaměřená na studijní problémy. Jinak komunikace se spolužáky je nepříjemná. Domnívá se, že spolužáci nechtějí komunikovat s ní normálně. Často se v rozhovoru se objevuje vzpomínka na špatné hodnocení ze strany spolužáků, na to, že nechtějí navázat s respondentkou vztah, že ji vnímají jako cizí, nereagují na ni, ignorují ji, odmítají prosbu o pomoc.

„Oni mi říkají, že tomu nerozumějí. Není to příjemný. Chápu, že špatně mluvím, ale všechno mám napsáno v prezentaci a klidně se to dá přečíst. Já nejsem schopná zlepšit svoji češtinu.“

„Proč nikdo nemůže mi s tím pomoci? Já jsem poprosila je o pomoc, ale nikdo mi nepomohl! Ale proč, já vím, že jsem cizinka a tak dále. Ale. Je to strašně nepříjemný.“

Komunikaci s Čechy celkově respondentka vnímá jako nepříjemnou. Vzpomínky na komunikaci se spolužáky a vyučující jsou často spojené s nepříjemnými pocity.

Taková situace dále vyvolává nepochopení, strach udělat chybu v komunikaci v českém jazyce, špatný postoj ke komunikaci se spolužáky. Respondentka uvádí, že nemá zájem o přátelské vztahy a komunikaci se spolužáky.

„Nemám zájem, protože tam jsou jenom Češky. Ve skupině vůbec s nikým nekomunikuji.“

Negativně hodnotí komunikaci se studijním oddělením a katedrou. Cítí samotu, uvádí, že nevidí zpětné vazby, setkává se s tím, že často odmítají její prosbu o pomoc.

Dobře hodnotí komunikaci s vyučujícími.

Sebehodnocení

Jako subkategorii spjatou s národností jsem označila „identifikaci“. Respondentka často uvádí, že není Češka. Má to svoje místo ve vyprávění o nepříjemných situacích a také v hodnocení svých jazykových schopností.

Jako ospravedlňování své pozice uvádí, že umí 4 jazyky. I když se cítí útrpně, jako cizí člověk, kterému nikdo nerozumí, má pozitivní rysy a tím, že umí 4 jazyky, stejně má převahu nad ostatními.

Reflektuje svoji postavu v sociálním prostředí jako divnou, osamocenou a cizí.

Povšimněme si také toho, že respondentka se snaží vytvořit nějaký obranný mechanismus, aby se vyrovnala se sociálním hodnocením a sebehodnocením.

Vyskytuje se tady i nepochopení českému jazyku, negativní hodnocení jazykových schopností (psaní, porozumění, výslovnost). Takové sebehodnocení má jinak svoje ospravedlnění, týká se to národnosti. Uvádí, že není schopna se naučit jazyk.

Sociální hodnocení

Tuto kategorii uvedeme odděleně od kategorie sociálního prostředí, protože se jedná o hodnocení anebo o to, jak toto hodnocení vnímá respondentka.

Předpokládá, že její postavení jako cizinky má vliv na to, jak ji hodnotí spolužáci a vyučující.. Domnívá se, že vyučující přistupují s porozuměním, pomáhají a dobře hodnotí její studijní výsledky jenom proto, že je cizinka a vypadá útrpně.

„Je to možný, že vypadám útrpně a z toho udělala závěr, že česky vůbec neumím, proto pomohla mi v tom.“

Stejně tak i spolužáci mají k ní negativní postoj, nerozumí jí, nechtějí navázat s ní kontakt, špatně ji hodnotí, protože je cizinka.

Sociální prostředí

V této kategorii analyzujeme, jak respondentka reflektuje sama sociální prostředí, ve kterém studuje.

„Nemám ráda prostředí Čechů.“

„Je to možný, že se nevyznám v této kultuře, ale já ani nechci být součástí této kultury.“

Objevuje se tady také důraz na její odlišnost a národnostní identifikaci. Hodnotí své spolužáky negativně. Domnívá se, že se setkává s projevy předsudků.

Vyskytuje se tady také hodně neporozumění.

Z toho vyplývá, že nemá ráda prostředí Čechů a nechce být součástí této kultury.

Vztahy

V této kapitole analyzuji reflexe vztahu se spolužáky, vyučujícími a pocity a emoce vznikající kolem nich.

Vztahy s vyučujícími reflektuje celkem dobře. Domnívá se, že vznikají situace, ve kterých je hodně hodnocená její odlišnost. Ve vztazích s vyučujícími jednak vzniká porozumění, přijetí a pochopení.

Co se týče vztahů se spolužáky, má to negativní dopad. Reflektuje tyto vztahy jako špatné, bez porozumění a přijetí, bez podpory a pomoci. Často se objevuje hodnocení a špatné ocenění její osoby a jejích jazykových schopností.

Z toho vychází, že nemá ráda spolužáky, vnímá jejich chování jako nespravedlivé. A nakonec cílová komunikace s některými spolužačkami, kdy se řeší studijní otázky, respondentku AS nezajímá.

Emoce a pocity

Celý rozhovor byl propojen projevem emocí a jejich vyslovováním. Proto jsem této kategorii věnovala při kódování nejvíce pozornosti.

V tématu komunikace s vyučujícími a spolužáky se objevuje nejistota, nepříjemné pocity, zoufalství, odpor, nespravedlnost, absence zájmu a stud.

„Já jsem vůbec nerozuměla tomu, co mám s tím dělat. Proč nikdo nemůže mi pomoci, proč?!“

„On mi nic neodpověděl na moji otázku. A potom já jsem vůbec nechodila na tento předmět, ztratila jsem zájem kvůli jeho chování.“

Co se týče studia, projevují se tady takové emoce jako rozčarování, strach, vynucenost, odpor, absence zájmu, nervozita, rozptylování, stud, zmatek, vzpoura.

„Já jsem nastoupila do studia sociální pedagogiky. A sociální pedagogika musí být pedagogickou. A já ve svém studiu nemám nic pedagogického.“

Nepříjemné pocity jsou také spjaté s vyskytujícími se potřebami AS. Cítí se odcizeně.

Projevuje se také strach z veřejného vystoupení a hodnocení jazykových schopností. Cítí odpor, stud, když musí mluvit česky.

„Vystoupení, když na mě se dívají spolužáci, je velmi nepříjemné.“

Reflexe jazykových schopností

Své jazykové kompetence českého jazyka respondentka hodnotí negativně. Psaní, mluvení, porozumění řeči hodnotí jako špatné.

Ospravedlňuje se tím, že není rodilá mluvčí a není schopná svoji češtinu zlepšit.

Nervozita, strach, absence zájmu snižují podle AS kvalitu jazykových schopností.

Naopak zájem, vizuální podpora je zvyšují.

Také na rozvoji kvality jazykových kompetencí se hodně podílí podle respondentky kognitivní schopnosti jako koncentrace pozornosti a vizuální podpora.

Studium

V kategorii „studium“ se objevují takové subkategorie jako porozumění, emoce a pocity, vztahy a komunikace.

Hodnotí přednášky jako lepší formu vyučování na rozdíl od cvičení či seminářů.

Porozumění studijním informacím a zájem o předmět závisí na tom, jaký má respondentka vztah k vyučujícímu, jak hodnotí jeho výuku.

V případě, že k vyučujícímu má negativní vztah, nemá zájem o předmět, nerozumí informacím, nerozumí cílům předmětu, vnímá tento předmět jako nezajímavý a povinně vybraný.

Naopak, když má respondentka dobrý vztah k vyučujícímu, předmět ji zajímá, rozumí všemu, nemá problém s porozuměním po jazykové stránce a navíc rozumí i cílům předmětu.

Taková reflexe studia má vliv na to, že nakonec je respondentka rozčarována studiem.

Porozumění

V tématu vztahů a komunikace se vyskytuje neporozumění ze strany spolužáků a také sama respondentka nerozumí příčinám jejich chování a kulturním aspektům. Jinak se objevuje porozumění ze strany vyučujících.

V okruzích studia respondentka uvádí, že nerozumí organizačním aspektům studia, nerozumí informacím na přednáškách.

„Protože on tam sedí se svojí knížkou a já vůbec mu nerozumím. Vůbec ale nerozumím. Já usínám, když něco povídá. Já se snažím pochopit, o čem to je, ale můj mozek brání se tomu.“

Na porozumění mají také hodně vliv vztahy a emoční vazby. Když má respondentka negativní vztah k vyučujícímu, nerozumí a nechce porozumět informacím, které vykládá na přednáškách.

Nakonec to má vliv na to, že AS nerozumí účelům a cílům studia celkově a zvláště i předmětu, stylu vyučování, výběru předmětů.

Protichůdná tvrzení

Na přímou otázku respondentka odpovídá negativně, jednak v rozhovoru uvádí jinou odpověď.

Otázka: *„A teď si představ, že píšeš knihu o svém životě a svých názorech. Jak bys tam popsala odstavec – Jazyková bariéra v mém životě?“*

Odpověď: *„To znamená, že nemám žádnou jazykovou bariéru jako bariéru.“*

V průběhu rozhovoru: *„A ta jazykovou bariéru, kterou mám, ihned mizí.“*

Je možné, že záleží na tom, jak jsem pokládala otázky, některé otázky mohly vyvolat nepříjemné pocity a strach ze špatného hodnocení.

Jazyková bariéra

V této kategorii analyzujeme odpověď na otázku: „Představ si prosím situaci, že jsi dostala možnost vytvořit pojem jazyková bariéra do vědeckého slovníku. Jak by zněla tvoje formulace?“

„Jazyková bariéra – když nerozumíš.“

Takže formulace jazykové bariéry je spojená především s neporozuměním.

Jazyková bariéra v osobním životě

V této kategorii analyzujeme odpověď na otázku: „A teď si představ, že píšeš knihu o svém životě a svých názorech. Jak bys tam popsala odstavec – Jazyková bariéra v mém životě?“

S tímto tématem souvisí takové pojmy jako stud, strach udělat chybu, vztahy k lidem, osobní vnímání, zájem o informace a kultura.

Stud a strach udělat chybu, nepříjemná komunikace s lidmi, kulturní aspekty ovlivňující vznik jazykové bariéry. Hodně záleží podle respondentky AS na osobním vnímání. Projev jazykové bariéry nespojuje s gramatickou stránkou řeči.

„Já cítím stud ze samotné představy, že udělám nějakou chybu a oni se budou na mě dívat.“

„Nechci mluvit, protože ti lidé nejsou příjemní.“

„Není to bariéra, je to moje osobní vnímání.“

„Když povídají zajímavě, všemu rozumím.“

„Já nejsem součástí této kultury a nechci být.“

„Vůbec nezáleží na české gramatice.“

Vliv jazykové bariéry na studium

„Jsou předměty...vůbec nerozumím, s jakým cílem to mám studovat...Já jsem udělala tu zkoušku na jedničku, ale když se mě zeptáš, o čem to bylo, já nevím.“

„Například K. vede předměty, kterým vůbec nerozumím...V dnešní době taky mám s ní předmět, ale čemu mě má naučit, nerozumím.“

Respondentka neodpovídá na otázku, jestli jazyková bariéra, kterou popsala, má nějaký vliv na její studium. Jednak povídala o tom, že nerozumí skoro žádnému předmětu, hlavně jejich účelům.

Nemůžeme udělat závěr, že by toto neporozumění vycházelo z komplikací s jazykovou bariérou.

Respondent VR

Sebehodnocení

Při hodnocení své osobnosti respondent uvádí, že je hodný a dobrý, že je výjimečný.

„Jsem tady jako první cizinec. Já jsem pro katedru jako neuvěřitelný osud, že jsem přijel studovat a ještě když mám tolik zkušeností.“

Hodnotí své výsledky u přijímacích zkoušek jako velmi dobré, domnívá se, že má hodně zkušeností, což pozitivně ovlivňuje jeho dobré studijní výsledky.

Své jazykové schopnosti hodnotí pozitivně, uvádí, že občas dělá chyby, které mu nevadí, protože nemá za cíl vědět všechno.

Jinak zmiňuje, že se nemůže porovnávat s Čechy v jazykových schopnostech a studiu.

„Já nejsem schopen být na stejné úrovni ve své kariéře s Čechy.“

Reflexe jazykových schopností

Při reflexi jazykových schopností respondent především reflektuje a hodnotí své jazykové kompetence českého jazyka. Uvádí, že má špatný písemný projev a problém s reprodukcí řeči v češtině. Kromě toho respondent VR má pocit, že nemůže vyjádřit své myšlenky tak, jak by si to přál, a často zapomíná slova.

Rozlišuje češtinu hovorovou a spisovnou. Zmiňuje, že té lidové češtině v komunikaci a ve studiu vůbec nerozumí, protože studoval spisovnou češtinu.

„Je to těžký. Protože hovorový jazyk není ten, který jsem studoval na kurzech. Proto opravdu není to jednoduché.“

„Máme ve skupině chlapa, který je z moravské vesnice. Ten má tolik slangů v řeči, že občas já nejsem schop pochopit, na co se mě ptá. Protože všechna slova nejsou ani v slovníku.“

Porozumění

Neporozumění ze strany vyučujících či spolužáků se spojuje s chováním respondenta a jeho české výslovnosti a písemného projevu.

„Bylo to velmi špatné. Protože spolužáci vůbec mi nerozuměli. Jinak se snažili mi pomoci.“

Sám respondent uvádí, že rozumí českému jazyku, vyučujícím, studijním informacím, neporozumění vzniká, když se setká v komunikaci s lidovou češtinou.

Vztahy

Kategorie vztahy v průběhu kódování byla rozdělena do dvou rovin. První je, jak se staví respondent k vyučujícím a spolužákům, druhá obsahuje informace o tom, jak se spolužáci a vyučující staví k respondentovi.

To, jak se vyučující a spolužáci staví k respondentovi, sám VR hodnotí velmi pozitivně. Uvádí, že jsou to podporující vztahy, které pomáhají k adaptaci a integraci v cizím prostředí. Vyučující a spolužáci ho vnímají jako výjimečného člověka, který má hodně zkušeností. Vyskytuje se tady podpora, sympatie, pomoc, zabránění strachu, zájem.

„Oni se staví ke mně velmi dobře, se zájmem a sympatií. Když něčemu nerozumím, oni mi pomáhají, podporují. Často chválí moji češtinu během každodenní komunikace.“

Na druhou stranu svůj vztah k spolužákům hodnotí velmi odcizeně. Komunikaci se spolužáky vnímá jenom jako cílovou, zaměřenou na otázky studia, nemá zájem o přátelské vztahy se svými českými spolužáky.

„Nemůžu říct, že máme přátelské vztahy. Ale jde o mě. Já moc o tuto skupinu nemám zájem a nechci navazovat přátelské vztahy s nimi. Komunikace jinak jde velmi dobře.“

Emoce a pocity

Respondent VR si je jistý, že má hodně vědomostí a znalostí.

Nejistotu však cítí, když si představuje svoji budoucí profesní činnost v českém prostředí.

Nekomfortně se cítí v českém prostředí, spojuje to s tím, že se málo adaptoval na českou kulturu.

Sociální hodnocení

Sociální hodnocení se týká hodnocení jazykových kompetencí češtiny respondenta vyučujícími. Jeho písemný projev hodnotí špatně.

Jednak co se týče samotných vztahů mezi respondentem a jeho vyučujícími, uvádí, že ho hodnotí jako výjimečného člověka, stejně tak ho hodnotí i jeho spolužáci.

Jazyková bariéra

V této kategorii analyzujeme odpověď na otázku: „Představ si prosím situaci, že jsi dostal možnost vytvořit pojem jazyková bariéra do vědeckého slovníku. Jak by zněla tvoje formulace?“

„Jazyková bariéra – porucha komunikace.“

Takže respondent VR spojuje jazykovou bariéru spíše s komunikací.

Jazyková bariéra v osobním životě

V této kategorii analyzujeme odpověď na otázku: „A teď si představ, že píšeš knihu o svém životě a svých názorech. Jak bys tam popsala odstavec – Jazyková bariéra v mém životě?“

Při formulaci jazykové bariéry se respondent orientuje na úroveň integrace.

„Bude tam napsáno o jazykové bariéře, která vzniká z důvodu nedostatečné integrace do cizího prostředí.“

Vliv jazykové bariéry na studium

Názor respondenta na možný vliv jazykové bariéry na studium je spojen s představou své budoucí profesní činnosti.

Respondent se domnívá, že na studium jazyková bariéra nemá žádný vliv kromě toho, že se musí víc snažit než ostatní spolužáci.

Jinak předpokládá, že na budoucí profesní činnost jazyková bariéra, kterou má, bude mít negativní vliv.

„Jazykovou bariéru určitě mám.“

„Nemůžu říct, že to mně nějak vadí v získání vzdělání. Získávat vzdělání není těžko, kvůli tomu prostě musím víc se snažit než Češi, ale ne mnohem víc.“

„Já vycházím z toho, že vzdělání potřebuji pro další práci. Já jsem si jistý, že tato jazyková bariéra, kterou mám, nejvíc se projeví, když půjdu do práce...“

9. Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkumná otázka č. 1

Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují svoji zkušenost s přijímacím řízením na českou vysokou školu?

Celkově průběh přijímacího řízení na vysokou školu je studenty reflektován pozitivně. Někteří uvádí, že měli problém s českou výslovností u ústní části zkoušek. Jedna ze studentek si však vzpomíná na nepříjemnou situaci s organizačními aspekty zkoušky. Nepříjemné pocity a stres vyvolával specifický stav, který hodně ovlivnil kvalitu českého jazyka a reprodukci informací během zkoušení.

V odpovědích na otázku o přijímacím řízení se často objevují výroky o sebehodnocení. Zahraniční studenti vzpomínají na pocit nejistoty a velkého překvapení, že byli úspěšní u zkoušek.

Úspěch často připisují náhodě, osudu, tehdejšími podmínkám, dobrým zkoušejícím atd. Málokterý respondent uvedl, že úspěch u přijímacího řízení připisuje sobě.

Výzkumná otázka č. 2

Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují svoji zkušenost s organizačními aspekty studia na české vysoké škole?

Zkušenost s organizačními aspekty studia je reflektována většinou studentů jako pozitivní.

Některé zahraniční studentky však měly problém.

Nacházíme tady protichůdná tvrzení, která jsou spojená s tím, že na přímou otázku tyto studentky odpovídaly zcela pozitivně. Jinak v průběhu rozhovoru se objevily vzpomínky na komplikace.

Tyto problémy jsou spojovány s tím, že jedna ze studentek nevěděla o nutnosti zapisovat se na zkoušky. Jiná však měla problém s kódy předmětu. Takové komplikace jsou uvedené spolu

s negativními pocity, pocity odcizenosti. Často je zmíněno, že problém se neřeší kvůli absenci reakcí studijního oddělení a vyučujících. Příčina takového chování je označena jako předsudky týkající se jiné národnosti studentek/studentů. Další předpokládanou příčinou je uvedená špatná komunikace v důsledku špatných jazykových znalostí českého jazyka u studentek.

Výzkumná otázka č. 3

Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem hodnotí svoji studijní činnost a různé formy vyučování?

Reflexe studijní činnosti a různých forem výuky je často spojována se vztahy s vyučujícími a spolužáky a také se sebehodnocením a hodnocením svých jazykových schopností.

U respondentů, kteří mají vysokou úroveň sebehodnocení, nacházíme velkou motivaci ke studiu a zájem o studijní předměty. A naopak studenti, kteří hodnotí svoji osobnost špatně, nemají zájem o studium ani o předměty.

Také první zkušenosti a první úspěchy ve studiu poté vyvolávají další zájem. Naopak negativní zkušenosti na vysoké škole jsou většinou spojované s tím, že studenti ztratí zájem o většinu předmětů a o studium celkově.

Příčiny zvraty zájmu anebo celkové absence zájmu vidí respondenti v neodpovídající komunikaci se spolužáky, ve stylu vyučování a ve vztahu k vyučujícím.

Dobrý vztah k vyučujícím vyvolává zájem o předmět anebo obecně o studium. Naopak negativní postoj k vyučujícímu vyvolává nezájem, odpor a negativní studijní výsledky.

Tento vztah k vyučujícím však souvisí většinou s tím, jestli studenti rozumějí informacím, které vyučující prezentuje. Když jim nerozumí, vytváří se u nich negativní postoj. Často jako informaci, které nerozumí, studenti uvádí kulturní a historické aspekty.

Jeden z rozhovorů je příkladem toho, že vztahy se spolužáky se také velmi podílí na zájmu o studium. Jedna ze studentek uvádí, že má docela špatné vztahy, které souvisí s absencí podpory a porozumění, s předsudky a negativním chováním spolužáků. To vede ke ztrátě zájmu o studium

a absenci studentky na seminářích a cvičeních. Špatné postoje k vyučujícím, nepochopení cílů studia a negativní vztahy se spolužáky potom vedou k celkovému rozčarování ze studia.

Další nepochopení vznikají, když je předmět probírán ve slovenštině. S ohledem na to, že studenti absolvovali kurzy jenom českého jazyka, slovenskému jazyku moc nerozumí.

Přednášky jako formy vyučování respondenti hodnotí lépe než cvičení či seminář. Je to často spojováno se strachem z veřejného vystoupení, se špatnými vztahy se spolužáky. Jeden z respondentů však k tomu uvádí, že praktické hodiny nejsou na vysoké škole žádoucí. Ale přiznává se, že se cítí velmi špatně na praktických hodinách kvůli nepříjemným pocitům, které jsou spojovány se strachem z veřejného vystoupení a nutnosti používání českého jazyka.

Negativně je hodnocena ústní forma zkoušky. Jeden ze studentů vysvětluje svůj negativní postoj k ústní formě tím, že taková forma oceňuje kognitivní schopnosti a psychologický stav, nikoliv vědomosti. Avšak další studenti uvádí jako problém zejména používání českého jazyka. Mnozí vypovídají o tom, že nejsou schopni ústně reprodukovat své znalosti v českém jazyce tak, jak by si to přáli.

U reflexe studijní činnosti nacházíme také vztah k hodnocení osobních jazykových schopností češtiny. Často negativní hodnocení je spojováno s jazykovými kompetencemi – písemný projev, porozumění jazyku, prezentace, reprodukce řeči. Mnozí studenti nachází potvrzení tohoto mínění v negativním hodnocení jejich jazykových kompetencí ze strany vyučujících a spolužáků.

Někteří studenti si vytváří specifické strategie k tomu, aby dosáhli lepších studijních výsledků. K takovým strategiím můžeme zařadit používání záznamníku během přednášek, vytváření několika druhů konspektů, pokyny k odpovědím během zkoušky, občas i využívání dobrých vztahů se spolužáky.

Výzkumná otázka č. 4 Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují svoje vztahy s českými spolužáky?

Vztahy se spolužáky zahraniční studenti reflektují různě.

Jak jsem již uvedla, pozitivní či negativní vztahy mají vliv na zájem o studium.

Zajímavý je rozpor mezi tím, jak se staví spolužáci k zahraničním studentům a jak se staví zahraniční studenti ke svým spolužákům.

Uveďme jenom jeden příklad, u něhož se takové rozpory neobjevují. Tento příklad demonstruje negativní postavení spolužáků ke studentce. Vztahy a komunikace jsou popisovány s nepříjemnými pocity, pocity zoufalství a nespravedlnosti. Studentka uvádí, že takové vztahy jsou velmi nepříjemné, že nemá rada společnost spolužáků a že tak ztrácí motivaci ke studiu. Nakonec nemá zájem o komunikaci se spolužáky a celkově nemá zájem o společnost a kulturu Čechů.

Dalšími studenty jsou vztahy se spolužáky reflektovány dobře. Jsou spojovány s podporou, porozuměním, přijetím, zájmem o komunikaci, dobré a přátelské vztahy. Avšak sami studenti nemají zájem o přátelské vztahy se spolužáky, nevidí žádný společný rys, který by tyto vztahy podporoval, žádné společné zájmy kromě studia. Většina studentů tak říká, že komunikace pro ně je cílová, ale je spojená jenom se studijními otázkami a úkoly.

Navíc jedna ze studentek zmiňuje, že strategicky vytváří dobré vztahy se spolužáky, aby jí pomáhali se studiem. Jinak nemá zájem o tuto skupinu lidí. Vypovídá o tom, že skupina spolužáků ji přijala, jinak ale sama studentka tuto skupinu nepřijímá.

Výzkumná otázka č. 5

Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují svoje vztahy s vyučujícími na české vysoké škole?

To, jak se studenti staví k vyučujícím, se hodně odráží na jejich zájmu o studium.

Dobré vztahy a podpora ze strany vyučujících hodně ovlivňuje motivaci ke studiu, zájem o určité předměty.

Celkově hodnotí zahraniční studenti vztahy s vyučujícími pozitivně. Občas nachází v těchto vztazích víc podpory a porozumění než ve vztazích se spolužáky.

Všechny vznikající problémy s vyučujícími se týkají organizačních aspektů studia.

Když se tyto problémy dlouho neřeší, u studentů vzniká pocit, že příčinami jsou předsudky a hodnocení jejich národnosti.

Nacházíme určitý vztah mezi hodnocením jazykových schopností studentů či jejich studijní činnosti ze strany vyučujících a sebehodnocení samotných studentů. Výpovědi poukazují na to, že studenti často potvrzují své hodnocení jazykových schopností míněním, které slyšeli od svých vyučujících.

Jednak podporující vztahy motivují studenty.

Výzkumná otázka č. 6

Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem hodnotí své jazykové schopnosti češtiny?

Na své jazykové schopnosti českého jazyka vzpomínají zahraniční studenti v průběhu rozhovorů docela často.

Jedná se většinou o jazykové kompetence, které se projevují při komunikaci a studiu.

Často jsou uvedené výpovědi o tom, že příjemnost či nepříjemnost komunikace se hodně podílí na kvalitě jazykových kompetencí českého jazyka.

Nacházíme také vztah mezi psychologickým stavem a kvalitou jazykových kompetencí.

V odpovědích respondentů se objevuje jak pozitivní, tak negativní vnímání svých jazykových schopností.

S tím hodně souvisí také to, jaké hodnocení dostávají od svých spolužáků a vyučujících.

Všichni respondenti uvádí negativní pocity, občas strach z veřejného vystoupení. U některých to souvisí s tím, jaké mají vztahy se spolužáky, u jiných ten strach vzniká z celkového hodnocení sociálního prostředí. Studenti se bojí udělat chybu anebo vypadat trapně.

Většina studentů navíc uvádí, že v komunikaci a během ústní zkoušky či prezentaci se jim nedaří vyjádřit své myšlenky tak, jak by si to přáli.

Jedna ze studentek uvedla, že není schopná komunikovat ve slovenštině, proto má problém s vyučujícími, kteří tímto jazykem mluví a vykládají předmět.

Negativně studenti hodnotí své jazykové kompetence, týkající se psaní, porozumění mluvenému slovu či ústní reprodukci znalostí a mluvení během každodenní komunikace.

Dva respondenti, kteří již mají vyšší vzdělání absolvované ve své zemi, vypovídají o tom, že vědecký styl psaní textů mají celkem dobrý. Takové názory mají podle výpovědí i vyučující. Gramatická, lexikální stránka však je hodnocena negativně jak vyučujícími tak zahraničními studenty.

V reflexi reprodukčního komponentu řeči studenti uvádí komplikace v „přepínání“ všech jazyků, které používají, a strach z veřejného vystoupení a hodnocení. Na komplikaci se podílí také psychologický stav, pocity a lidé, se kterými komunikace probíhá.

Nacházíme také určitý vztah mezi první zkušeností používání českého jazyka a vztahu nejen k němu, ale i k národní kultuře. Ti studenti, kteří mají špatné zkušenosti s používáním českého jazyka, uvádí, že nemají rádi prostředí Čechů, že nemají zájem o českou kulturu, že mají strach používat český jazyk. Jedna ze studentek uvádí, že začala český jazyk zcela ignorovat.

Avšak respondenti mají pozitivní pocity z toho, že jsou schopni používat jazyk, že jsou schopni se domluvit v češtině a studovat českou vysokou školu.

Jeden ze studentů vypovídá, že rozlišuje spisovnou češtinu, kterou studoval na kurzech českého jazyka, a hovorovou. Svě znalosti a pochopení hovorové češtiny hodnotí jako velmi špatné. Uvádí, že občas člověku, který mluví hovorovou češtinou, vůbec nerozumí.

Výzkumná otázka č. 7

Jak si zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem představují svoji profesní činnost v České republice?

Svoji profesní činnost po absolvování vysokoškolského studia si studenti představují velmi jasně. Většina z nich uvádí, že budou pracovat jenom ve společnosti rusky mluvících (všichni respondenti mají ruský jazyk jako mateřský, nebo dominantní jazyk).

Jedna ze studentek vybírá pro sebe jako nejlepší vyučování v angličtině.

Reflexe profesní činnosti u studentů se často vyskytuje v otázkách jazykové bariéry a jejího vlivu na studium. Většina respondentů uvedla, že jazyková bariéra žádný vliv na studium nemá, ale definitivně bude mít negativní vliv při nástupu do zaměstnání.

Jeden ze studentů se domnívá, že humanitní obor vyžaduje lepší kompetence v českém jazyce. Druhý navíc vypovídá o tom, že cizinec musí být profesionální ve svém oboru, aby byl schopen pracovat ve společnosti Čechů.

Studentka, která je rozčarovaná ze studia, si neumí své uplatnění ve studovaném oboru představit.

Výzkumná otázka č. 8

Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem formulují pojem jazyková bariéra?

Formulace pojmu jazyková bariéra je u všech studentů odlišná, i když tady nacházíme i určité společné rysy.

Ve formulacích studentů se objevuje kategorie neporozumění. Jedna ze studentek uvádí jazykovou bariéru jako neporozumění jenom ze strany člověka s odlišným mateřským jazykem, druhá se však domnívá, že se jedná o neporozumění mezi několika lidmi, kteří spolu konverzují.

Zejména je uvedeno, že neporozumění je spojeno také s kulturními odlišnostmi.

Jiná formulace zahrnuje odlišné vnímání jazyka a jeho použití, odlišnou interpretaci jazyka.

Další formulace interpretuje jazykovou bariéru jako psychologický fenomén, na který má vliv osobnost, temperament a psychické zdraví člověka s odlišným mateřským jazykem. Jazyková bariéra v této variantě formulace ovlivňuje zejména reprodukční komponent jazyka.

Jedna z formulací interpretuje jazykovou bariéru jako poruchu komunikace.

Výzkumná otázka č. 9

Jak zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem reflektují jazykovou bariéru v jejich životě? Jazykovou bariéru ve svém životě formulují zahraniční studenti nejenom odlišně od sebe, ale také odlišně od obecné, jimi uvedené formulace jazykové bariéry.

Tam, kde je pojem jazyková bariéra definován jako nepochopení mezi dvěma lidmi a také vliv kulturních odlišností, jazyková bariéra v osobním životě je definována jako absence zkušeností.

Studentka se domnívá, že jazyková bariéra v jejím životě se projevuje jenom v situacích pro ni nových, které se musí naučit řešit.

U formulací jazykové bariéry jako odlišného vnímání a interpretace ze strany člověka s odlišným mateřským jazykem, v osobním životě je jazyková bariéra definována jako neschopnost vyjádřit se „duší“. To znamená, že jazyková bariéra se projevuje v životě studentky tehdy, když cítí, že není schopná vyjádřit svoje myšlenky plně a tak, jak by si to přála.

Jazyková bariéra jako psychologický fenomén, na němž se podílí osobnost a temperament, a jazyková bariéra ve vztahu k osobnímu životu je definována jako strach z hodnocení sociálním prostředím. To znamená, že nejvíce cítí projev jazykové bariéry, když cítí strach, že okolí bude hodnotit jazykové schopnosti.

Další formulace jazykové bariéry v osobním životě zahrnuje také strach udělat chybu v reprodukci řeči a vliv nepříjemných lidí, se kterými komunikuje. Také tato formulace zahrnuje pojetí osobního vnímání, které se výrazně podílí na projevu jazykové bariéry. Studentka také uvádí, že jazyková bariéra v jejím životě nevzniká tehdy, když existuje zájem o určitého člověka či informaci.

Student, který formuluje jazykovou bariéru jako poruchu komunikace, přiznává, že jazykovou bariéru v jeho životě představuje odlišná úroveň integrace.

Nikdo z respondentů však neuvedl, že je jazyková bariéra nějak spojená s úrovní jazykových kompetencí, například gramatiky, lexiky či výslovností. Někteří však akcentují, že tato bariéra nemá žádnou souvislost s gramatikou či výslovností.

Výzkumná otázka č. 10

Jaké názory mají zahraniční studenti s odlišným mateřským jazykem na vliv jazykové bariéry na vysokoškolské studium?

Na vliv jazykové bariéry na studium mají studenti většinou stejný názor. Všichni respondenti přiznávají, že jazykovou bariéru mají. Jedna studentka však k tomu dochází přes protichůdná tvrzení.

Uvedla, že jazyková bariéra má pozitivní vliv na studium, protože ona má tak více možností se naučit řešit různé problémy. Negativní vliv podle její názoru bude mít, až po ukončení studia začne pracovat ve svém oboru.

Stejný názor na negativní vliv jazykové bariéry na budoucí profesní činnost mají i další tři studenti. Domnívají se, že jazyková bariéra nemá žádný, tedy ani negativní, ani pozitivní vliv na studium, ale jsou si jisti, že bude mít negativní vliv na budoucí zaměstnání.

Jedna studentka neuvedla, zda má jazyková bariéra vliv na studium. Doplňuje však, že na studium má vliv vztahy se spolužáky a vyučujícími, kterým ona nerozumí. To podle jejího názoru ovlivňuje i to, že vůbec nemá zájem o studium.

Diskuse

Téma, které je analyzováno v této diplomové práci, je poměrně specifické a málo zkoumané. Zvolili jsme design kvalitativního výzkumu s cílem získat individuální a subjektivní pohled zahraničních studentů na zkušenosti s vysokoškolským studiem v ČR. Kvalitativní metodologie tak nejvíce odpovídá cílům výzkumu. Metodu polostrukturovaných rozhovorů jsme vybrali proto, že považujeme za důležité jednak bezprostřední kontakt se studenty, jednak jejich možnost mluvit a spontánně se rozprávět o svých zkušenostech, pocitech názorech a reflexích. Bezprostřední kontakt výzkumníka s respondenty dává možnost hlubšího poznání motivů a postojů.

Zde uvedeme úlohu autorky, která sama je zahraniční studentkou s odlišným mateřským jazykem, pochází z třetí země (Ukrajiny) a prezenčně studuje pedagogický obor na české vysoké škole. Nežádoucím vlivu výzkumníka na kvalitu diplomové práce jsme se snažili vyhnout zvyšováním reliability a validity výzkumu. Jednak si autorka během celého výzkumu uvědomovala možný osobní vliv na průběh výzkumu a analýzu dat, proto se snažila dodržet etiku otázek výzkumu.

Výzkumný vzorek byl malý a rozmanitý, spojený s užšími kritérii, dle kterých byl vzorek vybrán. Zahraničních studentů, kteří prezenčně studují pedagogické obory, je méně než zahraničních studentů dalších oborů. Výběr vzorku dále ovlivnil souhlas jednotlivých studentů s účastí ve výzkumu.

Výsledky výzkumu nelze zobecnit na jinou skupinu studentů, ale přináší informace o problémech, se kterými se studenti ze svého osobního pohledu potýkají.

Rozhovory probíhaly v mateřském jazyce respondentů. Všechny otázky poté byly přeloženy do českého jazyka a zahrnuty do výzkumné zprávy, avšak příklad rozhovoru a segmentace je v mateřském jazyce příslušného respondenta. Proto také rozhovory probíhaly v přátelské atmosféře a respondenti vyprávěli hovorovou mateřštinou. To způsobilo potíže při přetlumočení celého textu jednotlivých rozhovorů do češtiny.

Vznikl problém týkající se protichůdných tvrzení respondentů, protože odpovědi na přímou otázku a vyprávění na jednotlivá témata mnohdy nesouvisely. Spojujeme to s tím, jak byly pokládány otázky a s možným sociálním očekáváním a hodnocením.

Stále nedostatečný je výzkum širšího pohledu na tuto problematiku. V další výzkumné činnosti by bylo potřeba zajistit rozhovory s vyučujícími a spolužáky zahraničních studentů a zařadit jednotlivé poznatky, zkušenosti a reflexe zahraničních studentů do širšího sociálního kontextu.

V tomto výzkumu se objevily otázky sebepojetí a sebehodnocení zahraničních studentů a další zkoumání by se mohlo týkat také otázek rozdílu hovorového a spisovného cizího jazyka v souvislosti s porozuměním.

Je nutné rozvíjet podporu zahraničních studentů pomocí psychologického vysokoškolského poradenství či studentských komunit. Výzkumy podobné tomu, jenž byl proveden v rámci této diplomové práce, by rozhodně byly přínosem pro řešení probírané problematiky a mohly by pozitivně ovlivnit zkvalitnění podmínek studia a života zahraničních vysokoškoláků v ČR. V konečném důsledku by mohly změnit i vztah studentů k hostitelské zemi, její kultuře a tradicím i k českým spolužákům.

Závěr

V této diplomové práci jsme se věnovali zkušenostem studentů s odlišným mateřským jazykem s vysokoškolským vzděláváním v ČR. Výzkumný vzorek představovala skupina vysokoškolských studentů ze zahraničí (z třetích zemí) s odlišným mateřským jazykem, kteří studují celý pedagogický prezenční program na české vysoké škole až do získání titulu. Výzkumu se zúčastnili zahraniční studenti z různých pedagogických oborů bakalářského a navazujícího magisterského studia.

Teoretická část diplomové práce si klade za cíl analyzovat situaci zahraničních vysokoškolských studentů v ČR. Je proto zaměřena na možnosti přístupu zahraničních studentů k terciárnímu vzdělávání v Čechách. Popisuje, s jakými úkoly se setkává student, než nastoupí na vysokou školu, jaké možné úkoly či problémy budou muset studenti během vysokoškolského studia řešit a překonávat. Možnosti pomoci jsou popisovány v této části jako služby a organizace, výzkumy a projekty (například vysokoškolské psychologické poradenství, Hubinková, 2011) a různé náměty.

Z analýzy odborné literatury a pramenů lze udělat závěr, že téma vysokoškolských zahraničních studentů v ČR je specifické a málo zkoumané. Jinak existuje velké množství studií, které se týkají integrace cizinců, žáků – cizinců na prvním stupni vzdělávání a jejich jazykových schopností a jež napomáhají při analýze stavu problémů.

V další kapitole teoretické části je analyzována jazyková stránka. Pokud se ptáme ve výzkumu na to, jak vnímají zahraniční studenti pojem jazyková bariéra, jak reflektují svoje jazykové dovednosti druhého jazyka, jaké mají názory na vliv jazykové bariéry na studium, je nutné popsat proces osvojování druhého jazyka a vědecké pojetí jazykové bariéry.

Proto se pozornost věnuje vědeckému zkoumání problematiky osvojování mateřského jazyka jako prvního, dále mnohojazyčnosti a osvojování druhého cizího jazyka. Druhou teoretickou část uzavírají vědecké pohledy na jazykovou bariéru, kterou lze chápat jako komunikační bariéru nebo jazykový deficit.

Cílem empirické části je zjistit zkušenosti studentů s odlišným mateřským jazykem s vysokoškolským studiem v ČR na příkladu pedagogických oborů. Využili jsme design kvalitativního výzkumu, kde hlavní metodou je polostrukturovaný rozhovor. Respondenti byli

vybrání na základě předem předepsaných kritérií. Výzkumu se tak zúčastnila skupina pěti zahraničních studentů s odlišným mateřským jazykem, kteří pochází z třetích zemí a studují na českých vysokých školách celý studijní program (pedagogický obor) až do získání titulu.

Zkoumané byly jednotlivé zkušenosti s přijímacím řízením na vysokou školu, s organizačními aspekty studia. Rozhovory byly orientovány na jednotlivé reflexe studentů jejich vztahů s vyučujícími a spolužáky, studijní činnosti, jejich jazykových znalostí a dovedností. Studenti se také vyjádřili ke své budoucí profesní činnosti a k tomu, jak vnímají pojem jazyková bariéra a její vliv na vysokoškolské studium.

Shrnutí výsledků výzkumu podrobně popisují zjištění, která byla získána pomocí kvalitativního designu. Ukázalo se, že celkově průběh přijímacího řízení studenti reflektují pozitivně, mají však nepříjemné zkušenosti spojené s jazykovými schopnostmi nebo s organizačními aspekty zkoušek. Organizační aspekty studia většina studentů zvládá dobře, ale objevují se vzpomínky na problémy, které jsou spojené s neporozuměním podmínkám zkoušek a informačnímu systému.

Reflexe zkušeností se studijní činností na vysoké škole je většinou spojená se vztahy se spolužáky a vyučujícími. Na zvládnutí studia zahraničních studentů v Čechách se hodně podílí sebepojetí a také sebekritické hodnocení jazykových schopností. Dobrý vztah s vyučujícími většinou vyvolává zájem o určitý předmět, naopak negativní vztahy se spolužáky vyvolávají nechuť ke studiu na vysoké škole celkově anebo absenci chápání cílů studia. Vyskytují se tady i zkušenosti se slovenským jazykem, který většina respondentů vnímá jako problematický.

Vztahy se spolužáky studenti reflektují různě, a to buď výrazně negativně, nebo pozitivně. Nacházíme tady ale důležitý aspekt v rozdílech, jak se spolužáci staví k zahraničním studentům a jak se staví samotní zahraniční studenti k českým spolužákům. Situace ukazuje, že většina respondentů, i když nemá negativní zkušenosti se vztahy se spolužáky, stejně nemá zájem o přátelské vztahy a o dobrou a těsnou komunikaci.

Vztahy s vyučujícími hodnotí zahraniční studenti pozitivně, vyskytuje se tady podpora, porozumění a přijetí. U některých studentů se objevuje negativní vztah k jednotlivým vyučujícím a s ním spojená absence zájmu o předmět anebo o celé studium. Pozitivní vztahy s vyučujícími tak vyvolávají lepší komunikaci, lepší kvalitu českého jazyka a zájem o studium.

Své jazykové schopnosti zmiňují zahraniční studenti v průběhu rozhovorů poměrně často. Zde existuje vztah mezi psychologickým stavem a kvalitou jazykových schopností, hodnocení svých jazykových schopností na základě sociálního hodnocení studentů. Pozitivní, nebo negativní komunikace dle studentů značně ovlivňuje jejich jazykové znalosti a řečové dovednosti druhého jazyka. Uvedeme zde i negativní zkušenosti s veřejným vystupováním, které většina studentů reflektuje jako nepříjemná, spojená s pocitem strachu.

Důležité je tady uvést rozdíl mezi spisovnou češtinou, kterou většina respondentů studovala na kurzech českého jazyka, a hovorovou, s níž se setkávají na vysoké škole. Tento rozdíl mezi dvěma rovinami jazyka respondenti vnímají jako problematický.

Reflexe profesní činnosti se často objevuje v otázkách jazykových schopností. Většina respondentů se obává, že jazykově nebude schopná zvládat profesní činnost.

Pojetí jazykové bariéry je u jednotlivých respondentů různé, stejně tak různě popisují studenti zkušenosti s jazykovou bariérou v jejich životě. Existuje tam porucha komunikace, psychologické stavy, vliv sociálního prostředí, vliv úrovně integrace atd. Většina zahraničních studentů si nemyslí, že jazyková bariéra se negativně se podílí na úspěšnosti jejich vysokoškolského studia. Uvádějí, že v budoucí profesní činnosti by jazyková bariéra mohla přinést negativní důsledky.

Další výzkumy jsou potřebné pro zaměření se na jednotlivé aspekty do větší hloubky. Výzkumy je možné doplnit rozhovory se spolužáky a vyučujícími zahraničních studentů, aby byla analyzována sociální stránka, která v našem výzkumu hraje významnou roli a má vliv nejenom na sebepojetí a sebehodnocení studentů, ale i na jejich studijní výsledky a jazykové schopnosti.

Je možné doplnit výzkum triangulací pro dosažení lepší kvality výzkumu a pro získání podrobnějších informací k tématu sebepojetí a sebehodnocení zahraničních studentů. Tak by bylo možné použít ještě další metody, např. dotazníkové šetření.

Po stránce jazykových schopností a zvládnání jazyka je zajímavým tématem pro další zkoumání rozdíl mezi hovorovým a spisovným jazykem, který respondenti v našem výzkum uvádí jako problémový.

Takové výzkumy by mohly doplnit informace pro návrh dalších možností, jak pomoci těmto studentům. Vidíme jako důležitou oblast psychologického vysokoškolského poradenství,

orientovaného také zvláště na zahraniční studenty. Dalším návrhem by byla komunita vysokoškolských českých studentů, kteří by mohli pomoci zahraničním studentům, svým spolužákům. Přineslo by to výhodu jednak pro samotné zahraniční studenty v podobě navazování přátelských vztahů a lepší adaptace a jednak pro české studenty, kteří by mohli proniknout do nové multikulturní oblasti.

Seznam použité literatury

1. BARTOŠOVÁ, J. (2016). *Cizinci na českých vysokých školách*. (Bakalářská práce). [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/151285>.
2. CÍLKOVÁ, E. A BOREŠOVÁ P. (2007). *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Vyd. 1. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978-80-7367-238-6.
3. CORETH, E., EHLEN P. a SCHMIDT J. (2003). *Filosofie 19. století*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. ISBN 80-7182-157-8.
4. ČERNÝ, J. (1998). *Úvod do studia jazyka*. 1. vyd. Olomouc: Rubico. 248 s. ISBN 80-85839-24-5
5. GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, překlad Vendula Hlavatá. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
6. HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
7. HILL, G. (2004). *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál. 283 s. ISBN 80-7178-641-1.
8. HUBINKOVÁ, Z. (2011). *Multikulturní poradenství na vysokých školách v České republice: sbírka případových studií*. Praha: Oeconomica. 71 s. ISBN 978-80-245-1817-6.
9. CHRÁSKA, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
10. JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ K., OBROVSKÁ J. a SOURALOVÁ A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. 255 s. ISBN 978-80-262-0792-4.

11. KLIMENTOVÁ, L. (2014). *Zahranční studenti na českých vysokých školách*. (Diplomová práce). [online]. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta. Katedra veřejné ekonomie. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/123930/esf_m/diplomova_prace.pdf
12. KOLDINSKÁ, K., SCHEU H. Ch. A ŠTEFKO M. (2016). *Sociální integrace cizinců*. Praha: Auditorium. 350 s. ISBN 978-80-87284-605.
13. KUTNOHORSKÁ, J. (2013). *Multikulturní ošetrovatelství pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-4413-1.
14. LACHOUT, M. (2017). *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga. ISBN 978-80-7476-128-7 237 s.
15. LAMBERT, W. E. (1997). *Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences*. [online]. Plattsburgh Campus, 15-27. Dostupné z: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/77480810_Wallace_E_Lambert
16. MACNAMARA, J. (1967). *The Bilingual's Linguistic Performance-A Psychological Overview*. [online] Journal of social issues. Wiley-Blackwell. 143 s., 58–77. Dostupné z: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/toc/15404560/1967/23/2>
17. MAŠÍN, J. (2015). *Pragmalingvistika a osvojování češtiny jako cizího jazyka*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2015. Varia. 183 s. ISBN 978-80-7308-555-1.
18. MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., SCHOLL L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.
19. NEKVAPIL, J., SLOBODA M. a WAGNER P. (2009). *Mnohojazyčnost v České republice*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 117 s. ISBN 978-80-7106-581-4.
20. NIKOLOVÁ, D. (2008). *Jazyková integrace cizinců*. (Diplomová práce). [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Fakulta sociálních věd. Katedra veřejné a sociální politiky. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/8001100334>.
21. PELIKÁN, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

22. PEŠKOVÁ, J., PRŮKA M. a VAŇKOVÁ I. (2004). *Hledání souřadnic společného světa: filosofie pro každý den*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia. 521 s. ISBN 80-86432-91-2
23. PRŮCHA, J. (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
24. PRŮCHA, J., MAREŠ J. a WALTEROVÁ E. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
25. PRŮCHA, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada, Psyché. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.
26. PRŮCHA, J. a VETEŠKA J. (2012). *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
27. PRŮCHA, J. a VETEŠKA J. (2014). *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
28. SKŘEJPEK, M., BĚLOVSKÝP. a STLOUKALOVÁ K. (2016). *Cizinci, hranice a integrace v dějinách*. Praha: Auditorium. 256 s. ISBN 978-80-87284-62-9.
29. SKUTIL, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
30. SOFFIETTI, J. P. (1995). *Bilingualism and Biculturalisms*. [online]. Journal of Educational Psychology. 46(4):222-227. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/232424068_Bilingualism_and_Biculturalisms
31. SOMR, M. (1987). *Dějiny školství a pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy. 359 s.
32. STRAUSS, A. L., CORBIN J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, 1.vyd. Boskovice: Albert. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
33. STRNADOVÁ, K. (2015). *Krotitelé jazyka: způsoby překonávání jazykové bariéry u studentů-imigrantů na českých školách*. (Bakalářská práce). [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Fakulta sociálních věd. Katedra sociologie a sociální antropologie. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/151644>.

34. ŠKODOVÁ, S. a CVEJNOVÁ J. (2017). *Jazyková integrace a komunikace s cizinci*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 142 s. ISBN 978-80-7481-199-9
35. ŠTVERÁK, V. (1991). *Dějiny pedagogiky*. 1. 2., přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 134 s. ISBN 80-7066-351-0.
36. ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
37. ŠVERMOVÁ, D. a NEČASOVÁ P. (2011). *Bilingvní programy a jejich reflexe v přípravě učitelů cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 121 s. ISBN 978-80-7290-540-9.
38. TOPINKA D., JANKŮ T. (2018). *Cizinci v Brně*. Brno: Barrister & Principal, 223 s. ISBN 978-80-7364-082-8
39. VESELÁ, Z. A JŮVA V. (1988). *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 207 s.
40. *Knihovna jako brána k integraci cizinců v EU*, (2006). Praha: Multikulturní centrum Praha. 172 s. ISBN 80-239-7826-8
41. *Příručka o integraci pro tvůrce politik a odborníky z praxe*, (2010). Vyd. 3. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. 174 s. ISBN 978-92-79-13506-4.
42. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého (2002). 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

Seznam použitých elektronických zdrojů

- <http://www.msmt.cz/>
- <https://www.mvcr.cz/>
- <https://www.muni.cz/>
- <http://nicm.cz/>
- <https://eacea.ec.europa.eu/>
- <https://cuni.cz/>
- <https://www.naerasmusplus.cz/>
- <http://www.integracnicentra.cz/>
- <https://www.meta-ops.cz/>
- <http://www.expresivniterapie.cz/>