

# **Hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí**

PhDr. Lenka Venterová, Ph.D.

Teze disertační práce



# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

## Fakulta humanitních studií

Teze disertační práce

### **Hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí**

**Value Orientation of Youth from Intercultural Family  
Background**

Autor: **PhDr. Lenka Venterová, Ph.D.**

Studijní program: P 7501 Pedagogika

Studijní obor: 7501V008 Pedagogika

Školitel: doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Oponenti: doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D.  
prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

Zlín, 2020

© Mgr. Lenka Venterová

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edici **Teze disertačních prací**.  
Publikace byla vydána v roce 2020.

*Klíčová slova: Hodnoty, hodnotová orientace, hodnotový žebříček, interkulturní rodinné prostředí, odlišné kulturní prostředí, vzdělávání, edukace v Jihoafrické republice, etnografický výzkum, tematická analýza.*

*Key words: Values, Value Orientation, Value Preferences, Intecultural Family Background, Different Cultural Environment, Education, Ethnographic Research, Education in South Africa, Thematic Analysis.*

Plná verze disertační práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

ISBN 978-80-7454-936-6

## ABSTRAKT

Předložená disertační práce se věnuje mládeži z interkulturního rodinného prostředí, žijící v České republice. Vybraným výzkumným vzorkem jsou česko-jihoafrické rodiny, jejichž děti od narození vyrůstají na našem území. Tyto rodiny jsou každodenně konfrontovány s odlišnou kulturou, troufáme si tvrdit, že se jedná v kontextu našeho území o relativně nové téma. V práci se zabýváme jejich hodnotovou orientací a vlivu okolních kultur na tuto orientaci.

Zvolená problematika je nejprve ukotvena v teoretické části, všímáme si zde vlivu kulturního kapitálu na hodnotu vzdělání a snažíme se hodnotovou orientaci usadit do procesu vzdělávání a do pedagogické teorie. V praktické části představujeme pozadí autorského výzkumu, včetně jeho výsledků. Hlavním cílem realizovaného výzkumu bylo popsat význam vzdělávání prizmatem mládeže z interkulturního rodinného prostředí.

Vzhledem k neměřitelnosti hodnot a jejich relativní složitosti, je z každého z nás vyčíst, rozhodli jsme se jít kvalitativní cestou. A to konkrétně cestou etnografického výzkumu. Získaná data byla následně analyzována tematickou analýzou. Skrz hodnoty jednotlivých participantů pohlížíme na jejich vztah k jednotlivým formám vzdělávání, respektive na to, jaký je jejich vztah k formálnímu, neformálnímu vzdělávání a k informálnímu učení. Na základě vyvozených závěrů je nastíněn aplikační rozměr práce a jsou i diskutovány možnosti dalšího výzkumu ve zvolené oblasti.

*Klíčová slova: Hodnoty, hodnotová orientace, hodnotový žebříček, interkulturní rodinné prostředí, odlišné kulturní prostředí, vzdělávání, edukace v Jihoafrické republice, etnografický výzkum, tematická analýza.*

## ABSTRACT

The presented dissertation deals with young people with an intercultural family environment background who live in the Czech Republic. The selected research sample is Czech-South African families with children who have been growing up in the Czech Republic since birth. These families are confronted with a different culture on a daily basis. We dare to say that this is a relatively new topic within the Czech Republic. In this we deal with their value orientation and the influence of surrounding cultures on the orientation.

The selected issue is first anchored in the theoretical part, where we note the influence of cultural capital on the value of education and we try to settle the value orientation in the process of education and in pedagogical theory. In the practical part we present the background of the author's research, including results. The main goal of the research was to describe the importance of education through the prism of young people from an intercultural family environment.

Since the values are not measurable and it is relatively difficult to read them, we decided to take the qualitative path, specifically ethnographic research, to achieve the most accurate results. The data obtained were subsequently analysed by thematic analysis. Through the values of individual participants, we look at their relationship to individual forms of education. Based on the conclusions drawn, the application dimension of the work is outlined, and the possibilities of further research in the selected area are discussed.

*Key words: Values, Value Orientation, Value Preferences, Intecultural Family Background, Different Cultural Environment, Ethnographic Research, Education in South Africa, Thematic Analysis.*

## **OBSAH**

<b>1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY .....</b>	<b>7</b>
<b>2. CÍLE PRÁCE .....</b>	<b>8</b>
<b>3. TEORETICKÝ RÁMEC .....</b>	<b>9</b>
<b>4. METODIKA VÝZKUMU.....</b>	<b>14</b>
<b>5. VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ .....</b>	<b>19</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>26</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>29</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>33</b>
<b>PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA .....</b>	<b>34</b>
<b>ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA.....</b>	<b>36</b>

# ÚVOD

Vzdělání je jednou z nejdůležitějších hodnot pro jedince, potažmo pro celou společnost. Jeden z faktorů ovlivňujících vzdělávání je právě rodina a její postavení hodnoty vzdělání. Postavení této hodnoty v hodnotovém žebříčku ovlivňují mnohé faktory, které dospívajícího jedince obklopují. Jejich hierarchie se během života každého z nás mění. Nejranějším faktorem je rodina, jenž je prvním místem pro socializaci dítěte (Helus, 2007). Základ pro svůj žebříček získává každý z nás v rodinném prostředí a náš první náhled na vzdělání závisí na postavení této hodnoty u rodičů a na míře kulturního kapitálu rodiny, jenž je předáván dítěti. Interkulturní rodinné prostředí dává potomkům jedinečnou šanci již ve své první fázi života nahlédnout do několika odlišných kultur, které se mohou od sebe mohou signifikantně lišit. Dítě tak v rané fázi svého života získá pohled na hodnoty z jiného úhlu než jeho vrstevníci z majoritní společnosti, což mu přináší globálnější pohled na jednotlivé kultury. Tento odlišný pohled mu může v další fázi jeho života způsobit konflikty mezi vrstevníky a ve školním prostředí.

Téma hodnotové orientace zasahuje kromě pedagogických věd i do jiných vědních disciplín, kterými jsou např. sociologie či psychologie, tak okrajově využíváme i těchto věd, abychom mohli danou problematiku popsat relevantním způsobem. Vzhledem k tomu, že téma hodnotové orientace v interkulturním rodinném prostředí je na českém poli relativně málo prozkoumané, věnujeme značnou pozornost zahraničním studiím, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

V práci se nejprve se koncentrujeme na stěžejní pojmy, kterými jsou rodinné prostředí a hodnoty. Věnujeme pozornost definicím rodiny (Střelec, 2006; Čačka, 2000) a rodinného prostředí (Bronfenbrenner in Sobotková, 2001). Dítě musí nejprve porozumět rodičovským hodnotám a teprve následně jim mohou být přijaty. Rodinné prostředí působí na psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje jedince od narození, ovlivňuje jeho emotivní a kognitivní vývoj, školní úspěch a vztah ke školnímu prostředí (Greger, 2006).

Dalším bodem jsou faktory ovlivňující tvorbu hodnot. Jedním z nich je rodina, ve které dochází k první socializaci dítěte. Její vliv na něj je upozaděn v momentě, kdy vstoupí do školního prostředí a zahájí edukační proces. Žádoucí hodnoty jsou předávány formou učebnicových textů, školních pravidel, a především učiteli samotnými. Zde nastává první konflikt mezi školním a interkulturním rodinným prostředím. Hodnotové preference žáků mohou být odlišné od představ učitelů

a celého edukačního procesu. Přitom význam hodnot, se kterými žák vstupuje právě do tohoto systému, může výrazně ovlivnit jeho pozdější náhled na společnost a jeho postavení v ní.

Klíčovým faktorem při tvorbě hodnot jsou zcela jistě vrstevníci, a to zejména v době dospívání, tedy v období, ve kterém může tato skupina překonat v důležitosti nejen rodinu, ale i význam vzdělání. V tomto období získává dospívající odlišný pohled na svět, který je ovlivněn vrstevnickou skupinou, ve které se nachází.

Ve výzkumné části jsme se pokusili co nejdříve popsat postupy sběru i analýzy dat, aby bylo zřejmé, jakým způsobem jsme došli k prezentovaným závěrům. Nabízí totiž odpovědi na hlavní výzkumný cíl, jímž je popsat význam vzdělávání prizmatem mládeže z interkulturního rodinného prostředí.

Vzhledem k tomu, že hodnoty jsou nehmatatelné a není možné je hlouběji vyzorovat v průběhu jednoho interview či z dotazníkového šetření jsme zvolili ke sběru dat etnografický výzkum, který je typický dlouhodobým pobytem v terénu. Podrobně popisujeme jednotlivé participanty, protože jejich role je v etnografickém výzkumu klíčová a výzkumník v jejich přirozeném prostředí strávil spoustu času.

Výzkum přinesl mnoho zajímavých zjištění. Prezentované výsledky výzkumného šetření odkrývají skrz hodnoty pohledy jednotlivých participantů na proces vzdělávání. Výsledky našeho výzkumu mohou být nápomocny přímo ve vzdělávacím procesu ve smyslu přispění pedagogickým pracovníkům porozumět odlišnému kulturnímu prostředí, jež může mít i vliv na pokles důležitosti formálního vzdělávání v očích samotných žáků a vést k demotivaci k dalšímu studiu. Přínos této práce nalzáme i v oblasti posílení komunikace mezi školou a rodiči žáků z interkulturního prostředí, která je nezbytná. Závěr práce otevírá prostor k diskusi o potencialitách dalšího zkoumání předmětné problematiky.

## **1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY**

Východiskem pro zpracování této práce byla mimo jiné skutečnost, že v současné době není v českém pedagogickém výzkumu věnována dostatečná pozornost tématu vzdělávání dětí z interkulturního rodinného prostředí.

Toto prostředí je komplikované tím, že se v něm mísí spousta odlišností, počínajících spojením dvou a více kultur. Představíme-li si škálu nápadnosti, mohou být téměř neviditelné, ale přesto přítomné na straně jedné a až extrémní na straně druhé. Nezainteresovaný jedinec může vidět pouze odlišnosti v barvě



pleti, slyšet odlišný dialekt či jazyk, kterému nerozumí nebo nechápat určité znaky chování odlišných jedinců v daném prostředí. Tato odlišnost se může projevat mnoha způsoby.

V oblasti interkulturního prostředí vznikly etnologické či antropologické studie, ovšem zaměřeny do pohraničí, a to mezi Čechy a Němci (Novotný, 2003), či Čechy a Poláky (Siwek, 2003). U těchto studií se jedná převážně o historickou a sociodemografickou perspektivu (Sthrosová, 2013). V posledních dvou dekádách nalezneme sice několik kvalifikačních prací, věnujících se problematice smíšených manželství. Jedná se především o disertační práci Sthrosové (2013) zabývající se česko-bulharskými manželstvími sezdanými v období socialismu, a dále pak o některé diplomové práce zabývající se *internáboženskými* sňatky (Petrášková, 2008).

Dále potom studie věnující se základním vlastnostem jedinců směřujících do těchto svazků převažujícím nad skupinovými stereotypy (Remennick, 2009), postavení jednotlivých hodnot (Breger & Hill, 1998) či samotné hodnotě vzdělání (Gaspar, 2012). Muttarak a Heath (2010) sledovali, zda stupeň vzdělání ovlivňuje normativní rámec výběru partnera (Muttarak & Heath, 2010).

Jedinci navazující interkulturní partnerské vztahy jsou asertivní, částečně s nekonvenční povahou a nepředpojatí nebo také, jak uvádí Romano (2008), nemají pevné spojení se svou vlastní kulturou. Roca a Urmeneta (2013) našli pozitivní vztah mezi četností výskytu interkulturních vztahů a kulturní blízkostí, což ovšem neznamená, že nahlíží stejným způsobem na podobnost mezi sebou (Evanoff, 2006). Tito jedinci si logicky do společného zázemí nesou rozdílné kulturní perspektivy a odlišnou míru porozumění, co se týče chodu domácnosti (Kalmijn, 1998). Kromě nutnosti vypořádat se s předsudky uvnitř vztahu, čelí interkulturní páry případně také předsudkům a někdy i diskriminaci ze svého okolí, což může také ovlivňovat způsob prožívání vztahu. Pouze velmi malé množství z výše uvedených výzkumů se zabývá hodnotou vzdělání, potažmo samotným procesem vzdělávání.

## 2. CÍLE PRÁCE

Cílem práce je poukázat na možnou odlišnost hodnotové orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí a na interpretaci jednotlivých forem vzdělávání skrze postavení hodnot. K tomu bylo nutné nahlédnout do hodnotového systému jednotlivých participantů, čehož jsme dosáhli dlouhodobým pobytem ve vybraných rodinách.

Pro dosažení stanovených cílů bylo potřebné zvolit takové metody, které by nám svůj subjektivní svět přiblížili. Zaměřit pozornost na jejich jednání, prožívání a působení na druhé osoby. Bylo nezbytné ponořit se do skutečností a každodenního jednání ve snaze jim porozumět (Silverman, 2016).

Ambicí výzkumu je hlouběji proniknout do života interkulturních rodin a snažit se porozumět interpretaci vzdělávání prostřednictvím uspořádání jednotlivých hodnot. Zvolená strategie výzkumu hodnot v rodinném prostředí je souborem pohledů na specifický jev, v českém prostředí v souvislosti se vzděláváním zatím neprobádaný natolik, že otevírá cestu k tomu, abychom význam vzdělávání v souladu s hlavním cílem mohli odhalit.

### 3. TEORETICKÝ RÁMEC

Hodnoty ovlivňují rodinné prostředí působící na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje jedince od narození až mnohdy do období dospělosti. Rodinné prostředí také významně determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje vůči škole a samotnému vzdělávání a působí také na utváření vzdělanostních aspirací žáků (Greger, 2006). Vzhledem ke svým funkcím je považováno v lidském společenství za nejvýznamnější zdroj vlivů formujících vývoj jedince a správného přenosu hodnot. Rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození až mnohdy do období dospělosti. Zejména ovlivňuje jeho jazykovou a komunikační kompetenci, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace. Kontextem prostředí je dle Bronfenbrennera (Sobotková, 2001) *bohatě strukturovaná systémová síť prostředí, která spolupůsobí při vývoji jedince i celé rodiny*. Kontextem rodiny rozumíme komplexní životní prostor každodenního života rodiny, který je konstruován jejími subjekty převážně v rodinných procesech. Rodinnými procesy ve shodě se Sobotkovou (2001) chápeme akce, interakce a dynamické způsoby komunikace různých skladebných složek uvnitř i mimo rámec rodiny. Jednotlivé hodnoty mládeže ovlivňují rodinné procesy, jimiž jsou odlišné styly výchovy, rodičovská péče, komunikace a vzory v rodině. Tyto procesy významně ovlivňují sebepoznávání jedinců, poznávání světa práce a vzdělávání. Hodnoty a postoje získané v rodině mají dlouhodobý dopad na vyvíjecí se osobnost, a na její rozhodování a plány.

Teoretický rámec práce pojímají tři kapitoly, v první se věnujeme právě rodinnému prostředí a hodnotám. Ty mají charakter obecných představ o tom, co je žádoucí. V souvislosti s postoji jsou často zmiňovány normy, ty však specifikují, jak se má člověk v konkrétní situaci chovat (Bogata, 1992). Jejich vzájemnou propojenost vnímá Nakonečný (2009) tak, že *postoj vyjadřuje vztah k*

*nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení; vyjadřují-li nějaký postoj k určitému objektu, jímž může být cokoliv, tento objekt hodnotím.* Naopak Rokeach (in Rogers, 2003) spatřuje značné rozdíly mezi hodnotami a postoji. Z jeho pohledu jsou to spíše obecné kategorie, zatímco postoje vnímá jako více specifické. Mají tendenci být konzistentní napříč různými situacemi a podmínkami.

Rozhlédneme-li se ve výzkumech hodnot na mezinárodní půdě, nelze opomenout Hofstedeho (1980), jenž je označil za tendence preferovat určité záležitosti nad těmi ostatními, zapříčiňující subjektivní význam racionálního chápání jedince. Hofstede a Hofstede (2005) je definují jako: *všeobecné tendence k dávání přednosti určitým stavům skutečnosti před jinými.* Hodnoty se uplatňují napříč různými situacemi a slouží jako řídicí principy při volbě chování a posuzování událostí. Podle Welzela a Ingleharta (2010) pomáhají směřovat lidské chování na cestě k uspokojování potřeb a k životním příležitostem. Pomáhají mu orientovat se v tom, co je pro něj důležité a maximalizovat tak svou životní spokojenost. Ovlivňují mimo jiné naše morální usuzování, mají vliv na hodnocení našeho vlastního chování a také na srovnávání sebe sama s ostatními lidmi. Slouží k hodnocení druhých lidí a jejich vlastních hodnot, postojů a chování.

Každá hodnota má svou funkci, která jedinci pomáhá v procesu adaptace s okolními podmínkami, začlenění se do společnosti, orientace v prostředí a v sociálních situacích. To, jak se hodnoty jedince, resp. rodiny liší od hodnot společnosti má pro další rozvoj zásadní vliv (Vágnerová, 2007). Děti přejímají hodnotový systém dospělých a začleňují do něj své vlastní hodnoty, z počátku velmi nahodile, později promyšleněji. Rodina je důležitým výchozím místem pro jejich následné dotváření a rozvoj v procesu vzdělávání. Pokud jedinec nepřisoudí vzdělání alespoň nějakou hodnotu, ovlivní to i jeho postoje v oblastech, kterými je i další profesní rozvoj. Nelze opomenout, že na tvorbu hodnotových preferencí a důležitosti vzdělání má dle výzkumů velký podíl i socioekonomický status rodiny a zaměstnání rodičů (Bourdieu, 2002). K úspěšnému přenosu hodnot dochází podle Knafa a Schwartze (2003) v prostředí, které je vnímavé a přijímající. Proces přenosu hodnot je naopak komplikován, jestliže je chování rodičů inkonzistentní, hodnoty jsou prosazovány autokraticky a rodinné prostředí je celkově indiferentní.

V naší práci jsme se soustředili na hodnoty mládeže z interkulturního rodinného prostředí, žijících na území České republiky, což je téma zatím nedostatečně probádané, a to zejména ve spojení s procesem vzdělávání. Toto prostředí vzniká integrací několika kultur vstupujících do rodiny prostřednictvím jednotlivých členů, navzájem se integrujícími různými způsoby ve specifickou kulturu rodiny. Tyto faktory jsou velmi důležité, protože v této fázi je vyrovnávání se s odlišností imaginární souboj hodnot a tvorba nové, rodinné, hodnotové hierarchie, která je předávána dětem. Z pohledu nezaujatého pozorovatele se může jednat o zdánlivé

maličkosti, kterými jsou tradice či trávení volného času, ale i o důležitá rozhodnutí, kde bude rodina žít nebo jaké vzdělání by chtěli pro své děti. Během této vyrovnávací fáze se hodnoty utřídí a dochází k jejich integraci či koexistenci či asimilaci. V každé rodině tak postupem času vznikne vlastní rodinná platforma.

Interkulturních partnerských vztahů neustále přibývá a pro jejich popsání neexistuje jednotná definice, v průběhu let se používalo mnoho rozličných termínů, a to především v zahraniční literatuře. Nicméně pod názvem *interkulturní* partnerské vztahy jsou většinou zahrnuty taková partnerství, která jsou zároveň smíšenými z hlediska etnicity, rasy či náboženství. V některých výzkumech je interkulturním partnerským vztahem pojmenováván intimní partnerský vztah dvou lidí, kteří mluví různými mateřskými jazyky trvající více než šest měsíců (Loučimová, 2006), ačkoliv svým způsobem je interkulturní každý partnerský vztah – příkladem může být rozdílnost kultur ve vztahu muže pocházejícího z velkoměsta a ženy původem z venkova ze stejné země.

Vezmeme-li v úvahu princip podobnosti, tak každý jedinec má touhu být přitahován lidmi, kteří jsou mu podobní (Silva et. al., 2012). To nemusí platit v interkulturních svazích, ve kterých může být jedinec přitahován někým, kdo je velmi odlišný, což může do vztahu přinést vyváženost. Remennick (2009) zjistila, že jedinci, směřující k dlouhodobým interkulturním vztahům, často sdílejí podobné základní vlastnosti a tyto vlastnosti převažují nad skupinovými stereotypy. Jak uvádí Romano (2008), tito jedinci nemají pevné spojení se svou vlastní kulturou. Roca a Urmeneta (2013) našli pozitivní vztah mezi četností výskytu interkulturních vztahů a kulturní blízkostí, což ovšem neznamená, že nahlíží stejným způsobem na podobnost mezi sebou (Evanoff, 2006). Tito jedinci si logicky do společného zázemí nesou rozdílné kulturní perspektivy a odlišnou míru porozumění, týkajícího se chodu domácnosti (Kalmijn, 1998). Konkrétními činiteli, u nichž se mohou projevit potenciální těžkosti způsobené odlišným kulturním prostředím, jsou kromě zmiňovaného jazyka a komunikace a adaptace partnera pocházejícího z jiné země na život v cizí zemi, také přátelé, výchova dětí, genderové role a tradice. Frame (2004) došla k podobným výsledkům v oblasti jazyka a výchovy dětí. Rodríguez-García (2006) naznačuje, že výchova dětí v interkulturním partnerství může být obtížnější než výchova dětí v partnerství intrakulturním (vycházíme z pojetí intrakulturního a interkulturního partnerského vztahu dle Pillera (2007). Intrakulturní vztah je definován jako vztah, ve kterém mají oba partneři stejný mateřský jazyk i stejný národnostní původ. V interkulturním vztahu mají naopak různou národnost a odlišné mateřské jazyky). Je zřejmé, že existuje mnoho faktorů spojených s odlišností kultur, které ovlivňují fungování takového vztahu.

V kontextu České republiky jsou interkulturní partnerské vztahy nazývány spíše smíšená manželství či smíšené sňatky. Nicméně na výzkumném poli je toto téma spíše opomíjeno, což dokazuje jeho marginální zastoupení ve vědecké literatuře. Vzhledem k relativně malé etnické různorodosti v naší republice (ačkoliv bychom i zde našli několik rasově smíšených párů) za hlavní rozlišovací znak interkulturního vztahu v kontextu České republiky považujeme odlišnost mateřských jazyků, které se nacházejí především v případě sňatků s cizincem.

Ve druhé kapitole nahlížíme do procesu vzdělávání. Jeden z faktorů mající vliv na hodnotu vzdělání, je výše kulturního kapitálu rodiny. Dalšími faktory jsou vrstevníci a také samotné školní prostředí. Rodinné hodnoty mohou mít vliv na přístup k jednotlivým formám vzdělávání. To formální je uskutečňováno ve vzdělávacích institucích, typicky ve školách (Veteška, 2010; Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Barták, 2008). Někteří autoři zmiňují legislativní vymezení jeho funkcí, cílů, obsahů, organizačních forem a způsoby evaluace (Veteška, 2010; Palán & Langer, 2008). Dalším typickým rysem formálního vzdělávání je, že po absolvování určitého stupně formálního vzdělání obdrží některou z forem potvrzení, tzn. vysvědčení, certifikát, diplom a podobně (Veteška, 2010; Jansa, 2012; Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006), čemuž může být přikládán velký význam.

Neformální vzdělávání je realizováno mimo formální systém (Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Barták, 2008), a to většinou formou volnočasových aktivit, např. kurzů, seminářů, školení (Veteška, 2010; Průcha & Veteška, 2012; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Jansa, 2012). Výhody neformálního vzdělávání shrnuje například Barták (2008), a to tak, že se toto vzdělávání stává významným prostředkem k rozvoji emoční inteligence, socializace lidí, budování pozitivních vzájemných vztahů a sdílení žádoucích postojů. Neformální vzdělávání podněcuje zájem a pozornost jedinců, v konečném důsledku i jejich motivaci pracovat na sobě samém, věnovat se dalšímu vzdělávání a aktivizovat své síly a schopnosti k dosažení vytyčeného cíle.

Informální učení, u dětí velmi oblíbené, se od předchozích liší tím, že je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně neukotvené (Veteška, 2010; Barták, 2008; Beneš, 2014; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Průcha & Veteška, 2012). Jedná se o proces získávání vědomostí, dovedností a kompetencí z každodenních činností v rodině, v zaměstnání a ve volném čase (Beneš, 2014; Veteška, 2010; Palán & Langer, 2008; Bednaříková, 2006; Barták, 2008; Průcha & Veteška, 2012). K důležitosti tohoto typu vzdělávání Beneš (2014) uvádí, že učení se ze skutečnosti, v rámci každodenního života vnímá jako výhodu především spojení s reálnými situacemi a problémy. Vychází ze zájmů jednotlivce a vede k rozvoji osobnosti. Naopak za jeho nevýhodu považuje náchylnost k omylům a malou systematičnost.

Třetí kapitolu jsme věnovali kultuře a kulturnímu kapitálu pojatému v procesu edukace. Bourdieu obrací pozornost směrem od studia třídních nerovností ve společnosti na základě ekonomických kritérií k tomu, co můžeme nazvat kritérii kulturními. Zkoumá různé způsoby jednání jednotlivých tříd v oblasti kulturních praktik, všímá si toho, jak tyto praktiky formují třídní identitu, a v neposlední řadě, jak skrze tyto praktiky dochází k reprodukci sociálního postavení, tzv. kulturní reprodukci (Bourdieu, 1995). V této souvislosti nás z jím definovaných kapitálů nejvíce zajímá právě kapitál kulturní, a to z toho důvodu, že jej lze zasadit do oblasti edukace, kde byl použit jako teoretický koncept pro vysvětlení systematických rozdílů ve výsledcích žáků z různých sociálních vrstev. Úspěch ve škole podle Bourdieua a Passerona (1990) nebyl založen pouze na individuálních predispozicích žáka, ale byl silně podmíněn jeho sociálním původem a z něho plynoucím *kulturním kapitálem*. Ten zde odkazoval ke schopnostem, zvykům, znalostem a vkusu, které získá jedinec v rodinném prostředí. Kulturní kapitál hraje klíčovou roli jako diferenciativní činitel v sociální struktuře; zahrnuje životní styl, vkus, kulturní kompetence a aktivity, postoje ke kulturním, sociálním a politickým otázkám. Zdůrazňuje, že v těchto oblastech hraje zásadní roli sociální postavení jedince, které determinuje, jaké volby a preference bude jedinec mít. Lidé v podobném sociálním postavení budou mít tudíž podobné zájmy, názory a životní styl.

Velkou pozornost jsme v práci věnovali výběru výzkumnému vzorku. Snažili jsme se hluboce proniknout pouze je jedné, na našem území, zatím neprozkoumané komunity. Z toho důvodu jsme kultuře této komunity a její hodnotové orientaci věnovali prostor i v teoretické části práce. Jihoafrická republika je země významně se lišící od České republiky, a to nejen polohou, ale také signifikantně odlišnou historií. Na rozdíl od nás má bohatou multikulturní i multilingvní historii, její obyvatelé se postupně přistěhovali do této země z různých konců světa a převzali vládu nad místními obyvateli. Vždyť v této zemi je v současné době jedenáct oficiálních jazyků a dalších osm neoficiálních, z toho hlavní dva, kterými jsou angličtina a afrikánština, byly původně jazyky přistěhovalců z Evropy, a právě tito lidé se v současné době vrací do Evropy. Přivádí je sem politicko-ekonomická situace v jejich rodné zemi, která v této zemi nastala po skončení Apartheidu, které následovalo neoficiálním utlačováním bílých spoluobčanů. Mezi nejoblíbenější země patří místa jejich předků, kterými jsou Velká Británie a Německo (Community Survey, 2016), ale usídlují se i v dalších evropských zemích a ani Česká republika není výjimkou.

Dle Bílé listiny mezinárodní migrace (White paper on International migration, 2003) je i z nepřesných čísel zřejmé, že *odliv mozků* (jak je nazývána kvalifikovaná síla), byl v 90. letech 8x vyšší v komparaci přílivu mozků do země. Community Survey, Statistical release definuje *mozek* (kvalifikovanou sílu) jako osobu s minimálně středoškolským vzděláním a s pracovními zkušenostmi

(Lehohla, 2012). Jihoafrická republika má reputaci země, ve které kvete kriminalita. Dle New World Wealth (Global Wealth Migration Review, 2019) je tato země řazena mezi nejméně bezpečné země na světě. V této zemi je také extrémně náročné financování kvalitních škol pro děti, v kontextu rasové diskriminace se jedná převážně o kvalitní školy pro bělošské děti, jejichž rodiny (potomci evropských kolonizátorů) si nesou následky *nadřazenosti* z dob Apartheidu a odmítají posílat své děti do škol, jež navštěvují černošské děti, protože tyto školy považují za méně kvalitní.

## 4. METODIKA VÝZKUMU

Empirická část předkládá metodický postup kvalitativně orientovaného výzkumného šetření. Východiskem pro volbu metodologického přístupu byly poznatky problematiky hodnotové orientace mládeže z odlišného kulturního prostředí řešené v teoretické části s ambicí popsat význam vzdělávání interpretovanou právě touto mládeží.

Jako nejvhodnější se k našemu výzkumu jevila metoda etnografického výzkumu. *Jedná se o systematickou a metodicky přímou konfrontaci badatele se zkoumanou aktuální a sociální realitou, co nejpřesněji odpovědět na dané výzkumné otázky.* (Janeček, 2014). Výzkumník nejprve shromažďuje obrovské množství údajů o konkrétním chování lidí a o jeho kontextu, zaznamenává toto chování a interpretuje jej (Pýchová, 1993).

Prvním rozhodnutím, které jsme museli učinit bylo, zda výzkumník zvolí identitu otevřenou či skrytou. Už v tomto okamžiku jsme se pohybovali na tenkém ledě výzkumné etiky (Pavlásek & Nosková, 2013). Z důvodů respektování etického rámce výzkumu jsme již od samotného počátku přistoupili pouze k přístupu s otevřenou identitou. Z etického pohledu jsme se řídili Etickým kodexem České národopisné společnosti a příručkou Vybrané právní otázky etnologického výzkumu (Polčák et. al., 2013).

Nejprve jsme stanovili hlavní výzkumný cíl a čtyři dílčí cíle a následně hlavní výzkumnou otázku a nakonec dílčí výzkumné otázky.

### ***Hlavní výzkumný cíl:***

*Popsat význam vzdělávání prizmatem mládeže z interkulturního rodinného prostředí.*

### ***Dílčí cíle:***

- *Zjistit, kterým hodnotám přikládá mládež z interkulturního rodinného prostředí důležitost a proč se jedná zrovna o tyto hodnoty.*
- *Zjistit, jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje formální vzdělávání.*
- *Zjistit, jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje neformální vzdělávání.*
- *Zjistit, jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje informální učení.*

### ***Hlavní výzkumná otázka:***

*Jak mládež z interkulturního rodinného prostředí interpretuje vzdělávání?*

### ***Dílčí výzkumné otázky:***

*Na základě dílčích cílů byly vytvořeny následné výzkumné otázky:*

- *Jakým hodnotám přikládá mládež z našeho výzkumného vzorku důležitost a proč se jedná zrovna o tyto hodnoty?*
- *Jak interpretuje formální vzdělávání mládež z interkulturního rodinného prostředí?*
- *Jak interpretuje neformální vzdělávání mládež z interkulturního rodinného prostředí?*
- *Jak interpretuje informální učení mládež z interkulturního rodinného prostředí?*

### ***Kritéria výzkumného vzorku***

- ✓ *Žáci jsou ve stupni nižšího sekundárního vzdělávání.*



- ✓ Žáci pochází z interkulturního rodinného prostředí. Dle naší definice výše bylo určeno, že jeden z rodičů je české národnosti a druhý národnosti jihoafrické. \*
- ✓ Rodič s odlišným mateřským jazykem (OMJ) musí být první generací v České republice.

\* Jihoafrická menšina, byla vybrána z toho důvodu, že je v České republice relativně nová, malá, ale rozrůstající se a zatím neprozkoumaná.

V návaznosti na uvedená kritéria se výzkumu účastnily následující rodiny:

*Rodina Vogelových:*

Tabulka 1 - Základní deskripce rodiny Vogelových

Kdo?	Věk:	Vzdělání:	Označení ve výzkumu:
Matka (Češka)	40 let	VŠ	Ludmila
Otec (Původem z JAR)	44 let	VŠ	John
Dcera	14 let		Jenny
Dcera	12 let		Veronica

*Rodina Sandersových:*

Tabulka 2 - Základní deskripce rodiny Sandersových

Kdo?	Věk:	Vzdělání:	Označení ve výzkumu:
Matka (původem z JAR)	48 let	VŠ	Victoria
Otec (Čech)	50 let	VŠ	Clark
Syn	14 let		Leonard
Dcera	12 let		Diana

*Rodina Higinsových:*

Tabulka 3 – Základní deskripce rodiny Higinsových

Kdo?	Věk:	Vzdělání:	Označení ve výzkumu:
Matka (Češka)	30 let	VŠ	Linda
Otec (původem z JAR)	34 let	VŠ	Roger
Dcera	13 let		Aimee
Syn*	10 let		---
Syn*	4 roky		---
Syn*	2 roky		---

\*Synové se vzhledem k nízkému věku výzkumu neúčastní.

U etnografického výzkumu jsou nejčastěji používanými metodami interview, v kombinaci s pozorováním. Těchto metod jsme využili i v našem výzkumu. Navíc jsme náš výzkum doplnili i o relativně neznámou písemnou metodou Credo Mem, která nám pomohla při vstupu do terénu. Využití této metody je

v etnografickém výzkumu novátorské a může nám tak pomoci k odhalení důležitosti některých hodnot, které by mohly být opomenuty.

Participantů tedy nejprve dostali za úkol se pečlivě zamyslet nad následující otázkou: *Co všechno ve svém životě považuješ za důležité a proč?*

Opět vzhledem k povaze výzkumného vzorku bylo nutné zajistit překlad do anglického jazyka, tak aby splňoval všechny požadavky adekvátního překladu (Gavora, 2012). V anglickém jazyce tedy zadání znělo:

Think carefully about this question: *What do you consider important in your life and why*

Všichni participantů dostali dostatek času (do další návštěvy výzkumníka) k tomu, aby se mohli zamyslet nad svými hodnotami a volně je sepsat, popř. je jednotlivě popsat.

Další použitou metodou, tentokrát již typickou pro etnografický výzkum je pozorování. To představuje snahu zjistit, co se ve skutečnosti děje, na rozdíl od interview, které prezentuje to, co si participant myslí. V kvalitativním výzkumu jde o promyšlené pozorování, a to nejen o to vizuální, ale také o sluchové, čichové či pocitové vjemy. To vše nám pomáhalo doplnit popis prostředí.

S jednotlivými participanty byla provedena polostrukturovaná interview. Tento typ byl vybrán, protože představuje jakousi *zlatou střední cestu* a v kvalitativním etnografickém výzkumu je tou nejčastější formou rozhovoru (Toušek, 2015). Před započítím každého rozhovoru měl výzkumník připraven okruhy s jednotlivými otázkami. Během těchto interview byly doplněny další okruhy a podokruhy, které vyplynuly z jednotlivých rozhovorů.

Témata jednotlivých rozhovorů byla vždy po určité odmlce opakována, a to proto, že na počátku výzkumu neměli participant s výzkumníkem navázán dostatečně hluboký vztah, aby se mu plně otevřeli ve svých výpovědích. Lze to názorně vidět např. na této ukázce jednoho z participantů:

„Nejdůležitější pro mě je vzdělání, potom jsou zvířata.“

O půl roku později:

*Co je pro tebe důležitější, zvířata nebo škola?*

„Zvířata mám raději, i když škola je také velmi důležitá. Ale přednost bych dala zvířatům.“

Při prvním polostrukturovaném interview měla participantka na prvním místě školu a vzdělání a na druhém domácí mazlíčky. Ve druhém rozhovoru již větu

mírně opravila a najednou je patrné, že na prvním místě jsou zvířata, která doma rodina chová a teprve potom její vzdělání.

Během výzkumu jsme si vedli terénní deník. Předvojem deníku byly terénní poznámky, což jsou stručné a výstižně psané poznámky tužkou na papír (Emerson, et al, 2011; Bernard, 2006, 2012).

V terénu jsme strávili relativně dlouhé časové období, během kterého jsme sbírali data a transkribovali veškerá interview. K jejich analýze jsme využili tematickou analýzu. Ačkoliv tato není analýza přesně definována, její použití je velmi frekventované. Braun a Clarke (2006) ji označují za *metodu identifikace, analýzy a odkazování ke vzorům (tématům) v datech*. Bezesporným benefitem této metody je flexibilita. Začali jste tedy generovat počáteční kódy, jež se se vynořovaly v sesbíraných datech. Naším dalším úkolem bylo najít vzorce mezi těmito kódy, které je propojují. Kódování probíhalo průběžně, jak byla data sbírána a transkribována. Následovalo třídění a porovnávání kódů do budoucích, potenciálních témat. Hledání témat bylo náročné, protože se nesmí překrývat a je nutno rozhodnout, kam daný kód zařadit. Z toho důvodu jsme tvořili tematické mapy.

V některých kódech lze již v tuto fázi šlo vyčíst prvky hodnot. Tyto hodnoty byly tedy postupně připsovány ke kódům. Z důvodů validity jednotlivých témat vůči celému souboru byl soubor opětovně prostudován, abychom měli jistotu, že nebyl opomenut žádný důležitý aspekt. V této fázi jsme měli témata již definována a hledali esence každého z nich, tedy o čem dané téma pojednává. Nad každým tématem jsme se zamýšleli samostatně a v této fázi se nám v tématech objevovaly hodnoty, ze kterých jsme se snažili vyčíst význam vzdělávání a interpretaci jednotlivých forem vzdělávání prizmatem mládeže z interkulturního rodinného prostředí.

## 5. VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ

V návaznosti na výzkumné otázky je tato kapitola věnována jejich interpretaci ve smyslu, kterým hodnotám mládež z interkulturního rodinného prostředí přikládá důležitost a jak interpretuje jednotlivé formy vzdělávání.

Vágnerová (2007) konstatuje, že to, jak se hodnoty rodiny liší od hodnot společnosti, má pro jejich další rozvoj zásadní vliv. Postavení hodnot u jedinců z interkulturního rodinného prostředí může být odlišné než u jedinců z majoritního prostředí. Částečně to může být dáno tím, že se v těchto rodinách prolíná vícero kultur a záleží na samotných rodinných příslušnících, jak se s touto situací vyrovnají. Tím, že si zkoumané rodiny toto prostředí sami zformovaly,

vytvořili si tak vlastní rodinnou platformu, tak jim toto prolínání vyhovuje a nacházejí v něm spíše výhody, které spočívají v rozšířeném kulturním obzoru.

## **Hodnoty, jimž přikládá mládež z interkulturního rodinného prostředí důležitost**

Nyní se podíváme na jednotlivé hodnoty, které jsou participanty stěžejní a byly tedy patrné v kódech z etnografického pozorování. Lze vypožorovat, že klíčová hodnota je všech participantů totožná. Jedná se o **rodinu**. Je to místo, ve kterém dospívající mládež vidí svoji jistotu, místo, kde nachází soukromí a bezpečnost. Pro rodiče je to místo, ve kterém se cítí uvolněně, nejsou sami a nacházejí určité jistoty. Rodiče považují rodinu a domov za synonyma. Oboje je pro ně místem, ve kterém jsou spolu, bez ohledu na geografickou lokaci, zatímco pro jejich děti je domov konkrétní místo, ve kterém bydlí a rodina jsou pro ně jednotliví členové. Ačkoliv jsou rodiče velmi zaměstnaní, tak by hodnotu zaměstnání nikdy nevyměnili rodinu.

V případě rodičů je velmi důležitou hodnotou i **život v míru** (svoboda), což souvisí s jejich interkulturním pozadím. Vždy jeden člen rodiny pochází z Jihoafrické republiky, kde v moderní historii byla vždy rasová diskriminace (viz. třetí kapitola této disertační práce) a svoboda není samozřejmost. Pro rodiče je také důležité jejich **zaměstnání**, což potvrzuje mimo to, že jsou všichni zaměstnaní a v tomto procesu tráví většinu dne. Poslední důležitou hodnotou je pro ně jejich **hobby**. Pro každého je to něco jiného, někteří čtou knihy, jiní jsou fyzicky aktivní, ale ve všech případech je to pro ně určitá ventilace stresu z pracovního procesu. Mezi méně důležité hodnoty patří **volný čas**, který by měli pouze pro sebe a k odpočinku. Toto zdůrazňovali převážně matky. Považujeme-li za volný čas dobu, kdy tráví mimo zaměstnání a po splnění všech povinností, tak dělí mezi své hobby, dobrovolné přesčasy v zaměstnání a čas strávený spolu s rodinou. Všechny matky řekly, že by si ho rády dopřávaly ve větší míře, ale den má jen 24 hodin a ony jsou zaměstnané a starají se o chod domácnosti. S volným časem souvisí i hodnota **přátelé**. Rodiče mají méně volného času, než by si přáli, takže hodnota přátelé je pro ně méně významná než hodnota volný čas. Na setkání s přáteli jim už prostě často nezbyvá čas. Setkávají se pouze v dobu určitých událostí nebo jsou v kontaktu přes telefon či sociální sítě. Vzhledem k interkulturnímu pozadí mají i přátele mimo Českou republiku a tam převážně ke komunikaci používají právě sociální sítě.

S hodnotou rodina je spojena i **víra v Boha**, i když ne zcela jako podstatná hodnota v životě dospělých. U věřících rodina je víra vede životem a Bůh jim

ukazuje cestu, v případě nevěřících rodin je to víra v samu sebe. Jeden z rodičů během svého života víru v Boha opustil, jinému se zase právě kvůli rozdílnosti v postavení této hodnoty momentálně rozpadá rodina. S vírou v Boha souvisí hodnota **užitečnost druhým**, kterou zdůrazňovali Higginsovi.

Kromě Higginsových hlavní příčku v hierarchii hodnot u dospívajících participantů obsadily hodnoty **rozvoj vlastní osobnosti**, resp. utváření vlastní osobnosti, vzdělání a rodina. Tím se opět potvrdily některé studie, jež došly k podobným výsledkům. Participant z interkulturního rodinného prostředí mají hodnotu vzdělávání postavenou výše než žáci z majoritního prostředí. Se vzděláním souvisí i jejich **budoucí povolání**. Uvědomují si, že jednou nastoupí do zaměstnání. Chtějí zaměstnání, které je bude bavit a přinášet jim zisk (**dostatek peněz**). Vzdělání je pro ně jakýsi stavební blok jejich budoucnosti, díky kterému budou v životě úspěšní nebo si to participant alespoň myslí. V tomto rozvoji hraje velkou roli virtuální svět a touha být lepší než ten druhý. Někteří dospívající participant již mají představu, jaké by mělo být jejich ideální zaměstnání v budoucnosti a snaží se na něj připravovat již nyní ve svém volném čase. Rozvoj vlastní osobnosti často souvisí s jejich volným časem. Právě v něm se dobrovolně vzdělávají k tomu, co je baví a čím by chtěli být v dospělosti.

Na rozdíl od rodičů si dospívající nestěžovali na nedostatek volného času, hodnota vrstevníci (přátelé) pro ně tudíž není tak nedosažitelná jako pro jejich rodiče. S vrstevníky tráví část svého volného času, sdílejí s nimi témata a hodnoty, které nejsou určeny jejich rodičům. Vzhledem k tomu, že je pro ně samozřejmost vlastnit elektronická zařízení, tak jsou často v kontaktu se svými vrstevníky přes sociální sítě.

Hodnota **soukromí** je propojena nejen s vrstevníky, ale také s rodinou, resp. s rodinným prostředím. Všichni dospívající participant si doma našli svůj prostor, který je pouze jejich, do kterého pouštějí své rodiče jen velmi neradi. Jedná se ve většině případů o jejich vlastní pokoj, který považují za své vlastní teritorium, do kterého je rodičům vstup zakázán.

Hodnota **víra v Boha** je propojena s rodinou a se vzděláním, ale pro dospívající je méně podstatná než pro jejich rodiče. Kdyby výzkumník tuto hodnotu nevyzpozoval, tak by ji sami nezmínili.

U rodičů byla důležitá hodnota užitečnost druhým, dospívající participant se o ní nejenže nezmiňovali, ale naopak byl zřejmý protipól této hodnoty. Tím bylo téma **touha něco vlastnit** čili určitá zaměřenost na sebe a dalo by se říct až sebestřednost a nízké sociální citění. Dospívající participant v provedených interview zdůrazňovali, kolik mají elektronických zařízení, v jak velkém bydlí domě, a často přeháněli.

Zajímavé je také porovnat, jaký je rozdíl mezi vnímáním hodnoty **svoboda** mezi dospívajícími participanty a jejich rodiči. Pro rodiče je svoboda mír a bezpečnost. Kvůli této hodnotě jsou ochotni se přestěhovat a jsou ochotni akceptovat, pokud jim kvůli svobodě klesne životní úroveň. Pokud si mají vybrat mezi svobodou svoji a svobodou pro své děti, tak si vyberou děti. Rodiny měly a stále mají možnost žít v Jihoafrické republice, ale právě kvůli této hodnotě nechtějí. Nicméně uvádějí, že oni samotní by v této zemi dokázaly žít, ale nechtějí v ní vychovávat své děti. Pro ty si přejí lepší podmínky, kterými jsou možnost kvalitního vzdělání, bezpečnost i mimo rodinné prostředí, čímž docílí i svůj vnitřní klid. Participanti vidí svobodu ve svém soukromí, v tom, o čem se rozhodují pouze a jen oni.

## **Význam formálního vzdělávání pro mládež z interkulturního rodinného prostředí**

Formální vzdělávání je v současné době u našich participantů zastoupeno školní docházkou, která je jedna z charakteristik tohoto vzdělávání. Naši participanti si důležitost formálního vzdělávání uvědomují. Nejvíce jej zdůrazňovala právě Jenny, která jej nazvala stavebními kameny své úspěšné budoucnosti. Ve svém věku si uvědomuje, že formální vzdělávání, ačkoliv ji nebaví, tak je pro ni klíčové. Spíše, než samotné znalosti nabyté ve vyučovacím procesu klade důraz na závěrečné hodnocení a známky na vysvědčení, protože je přesvědčena, že je to pro ni cesta, jak být v životě finančně nezávislá a pracovně úspěšná.

V případě, že je důležitost formálního vzdělávání dospívajícími participanty potlačována a v jejich očích klesá jeho význam, tak zasáhne rodina, resp. rodiče. Všichni rodiče přikládají školní úspěšnosti velký důraz, i když každý jiným způsobem. Vogelovi nekontrolují dětem známky, ale chtějí, aby jejich děti ve škole předvedly max. výkon, kterého jsou schopné. K tomuto úspěchu je podporují pomocí neformálního vzdělávání.

Sandersovi zase řešili problém v komunikaci mezi rodinou a školou. Zdálo se jim, že škola dětem neposkytuje maximum péče, kterou by potřebovali, čímž nastal problém v komunikaci mezi rodiči a učiteli. Jednalo se zejména o problémy Leonarda, který důležitost formálního vzdělávání v sobě potlačuje na úkor informálního učení. Matka tedy po návštěvě jiné školy a konzultaci s otcem po dlouhém diskutování rozhodla o změně základní školy pro obě děti. Rozhodnutí pro ně bylo o to náročnější, že Diana se této změně bránila. Na původní škole měla kamarádky a měla strach, že jejich kamarádské pouto bude změnou školy

narušeno, což se postupem času i potvrdilo. Ačkoliv si na nové škole zvykla, změnu stále nese relativně těžce.

Leonard pevnější kamarádské vazby na původní škole neměl, se změnou tedy souhlasil. Shodou okolností na této škole bylo nabídnuto zaměstnání matce, a tak v současné době může problémy dětí ve škole řešit bezodkladně. Nemá ani problém s jazykovou bariérou, ačkoliv je její znalost českého jazyka limitována, v nové škole je vždy někdo schopen komunikovat s ní anglicky. Možná právě neochota naučit se český jazyk, ani po téměř dvaceti letech života v České republice, má vliv na potlačování důležitosti formálního vzdělávání u jejich dětí. Celý svůj dosavadní život mohou sledovat, že český jazyk pro ni není důležitý, protože ji téměř vždy někdo vyjde vstříc a komunikuje s ní anglicky.

Na formální vzdělávání má tedy jednoznačně velký vliv rodina a škola. Rodina jako instituce podporující děti v tom, aby ve škole byli úspěšní a škola jako instituce zprostředkovávající vzdělávání. Formální vzdělávání nepřímo ovlivňuje i hodnota víra v Boha. Konkrétně právě u Higginsových měla vliv na výběr základní školy, protože se rozhodli pro církevní základní školu, jejímž posláním je rozvíjet duchovní rozměr vzdělávání žáků na principech křesťanské morálky a náboženství je součástí všech předmětů podobně jako např. průřezová témata.

Rodiče vidí jako nejdůležitější bod v tomto procesu formální vzdělávání a vysvědčení, které děti dostávají, což může být způsobeno tím, že oni sami jsou vysokoškolsky vzdělání. Stupeň jejich vzdělání není náhodný, jak by se na první pohled mohlo zdát. Již v teoretické části této disertační práce jeden z důvodů, proč jedinci odcházejí z Jihoafrické republiky a navazují interkulturní partnerské svazky je právě rasismus a nedostupnost kvalitního vzdělání pro bělošské děti v Jihoafrické republice.

## **Význam neformálního vzdělávání pro mládež z interkulturního rodinného prostředí**

Další podstatnou kapitolou v hodnotové orientaci dospívajících z interkulturního rodinného prostředí je neformální vzdělávání, které jim je zprostředkováváno řízeně v jejich volném čase, tedy mimo samotný formální systém. Jedná se o znalosti získávané od expertů a Průcha s Veteškou (2012), Palán a Langer (2008), Bednaříková (2006) či Barták (2008) uvádí, že toto vzdělávání je realizováno mimo samotný formální systém. To ovšem neznamená, že nemůže být realizováno ve školním prostředí. Jak uvedla Jenny, po skončení vyučování jejich škola zprostředkovává doučování z několika předmětů, a to pro žáky, kteří



o něj mají zájem. Ona sama se přihlásila do všech doučování, aby si doplnila znalosti ze školního vyučování. Důležité u neformálního vzdělávání, jak uvádějí Veteška a (2010), Průcha a Veteška (2012), Palán a Langer (2008), Merriam et. al. (2007) je jeho dobrovolnost, což toto doučování splňuje. Nicméně žákům může být doporučeno se jej zúčastnit. Nemůže jim ovšem být povinně nařízeno.

Kromě dobrovolného informálního vzdělávání ve školním prostředí po vyučování lze tímto vzděláváním rozumět i soukromé doučování vedené odborníkem. Toho využívají především Vogelovi a Sandersovi. Leonard a Diana mají doučování z českého jazyka, protože v domácím prostředí je rozvoj tohoto jazyka potlačen a pouhá výuka a interakce s učiteli a vrstevníky ve školním prostředí jim nestačí. V případě Vogelových se jedná o český a německý jazyk. Obě dívky mají pravidelné doučování z českého jazyka, podobně jako Sandersovi kromě toho navštěvují soukromé hodiny jazyka německého. Ten se učí právě proto, že se chtějí rozvíjet nad rámec možností formálního vzdělávání. Vzdělání je pro ně důležité, formální vzdělávání jim tuto možnost zatím neposkytuje nebo ne v takové míře, jaké by si představovali, tak využívají možností neformálního vzdělávání.

Pro rodiče je to sice finančně náročné, ale vzdělání jejich dětí je pro ně jednou z prioritních hodnot, do které jsou ochotni investovat část svých financí. To ovšem zase přináší fakt, že v zaměstnání tráví delší dobu, než je průměrná pracovní doba v České republice. Dospívající participanti neformální vzdělávání přijímají jako fakt, který patří do jejich životů. Jejich rodiče se také kontinuálně vzdělávají, a tak je to pro ně naprosto přirozené.

## **Význam informálního učení pro mládež z interkulturního rodinného prostředí**

Kromě formálního a neformálního vzdělávání, přikládají participanti důraz informálnímu učení, které se od těch dvou předchozích liší tím, že je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně neukotvené. Větší váhu tomuto vzdělávání přikládají dospívající participanti, protože je pro ně méně náročné. Rodiče – participanti kladou větší důraz na formální a neformální vzdělávání.

Beneš (2014) uvádí, že jedním ze záporů informálního učení (zahrneme-li pod tento pojem i zkušenostní učení) je jeho nesystematičnost. S tím ovšem dospívající participanti nesouhlasí. Např. Leonard tvrdí, že se učí to, co chce a co ho zajímá, a to co právě potřebuje. Zatímco on vidí informální učení jako nejdůležitější pro něj v procesu vzdělávání, právě proto, že se učí, co zrovna

považuje za podstatné, Beneš (2014) v něm vidí nesystematičnost, která není podložena ničím hmatatelným jako ve vzdělávání formálním.

Důležitosti informálního vzdělávání nahrává současná doba rozvoje technologií a snadného sdílení informací. Tento trend v dobách, kdy rodiče-participanti byli ve věku svých dospívajících dětí, neexistoval, resp. technologicky nebyl možný v takové míře jako dnes. O tom se zmiňují i dospívající participanti, kteří uvádí, že děti často učí své rodiče pracovat s počítačem či jim vysvětlují náročnější operace. Internet má v současnosti nezastupitelné místo nejen jako zdroj informací, ale i jako komunikační prostředek, což zdůrazňovali i samotní participanti, jenž v tomto smyslu využívá.

Do informálního vzdělávání lze zařadit i cestování, které je zmiňováno u všech rodin. U Sandersových a Higginsových většinou jako návštěva rodinných příslušníků žijících na jiném kontinentě, u Vogelových jako touha po novém poznání.

Dále sem patří víra v Boha, která kromě formálního vzdělávání zasahuje především do informálního učení. Victoria uvedla, že je to právě Bůh, který jim ukazuje cestu životem a když si myslí, že zvládnou i složitější cestu, tak je navede právě na tuto cestu. Tím si vysvětluje komplikace ve formálním vzdělávání, kterým její děti prochází.

Do informálního vzdělávání zcela určitě patří i komunikace s vrstevníky, která je pro dospívající participanty klíčová a tato část jejich vlastního světa je propojena s hodnotou soukromí.

Z provedeného výzkumu a jeho dílčích výsledků vyplynulo, že všichni participanti přikládají hodnotě vzdělání důležitou roli.

Zatímco dospívající participanti upřednostňují informální učení, popř. neformální vzdělávání, protože je pro ně zábavnější anebo mají pocit, že se v něm mohou více realizovat než při frontální výuce ve školním vzdělávání. Jejich rodiče kladou velký důraz na formální vzdělávání a úspěšnost svých dětí ve škole. Jsou si totiž vědomi, že tato jejich úspěšnost bude mít vliv na jejich další studijní a pracovní výsledky či možnosti.

Jsou to také rodiče, kteří participantům umožňují přístup k internetu, čímž jim rozšiřují možnosti informálního učení a zprostředkovávají jim vstup do virtuálního světa, ve kterém se participanti nejen vzdělávají, ale i relaxují. Rodiče se snaží rozšiřovat možnosti informálního učení i pomocí cestování, což nejen, že podporuje v dospívajícím učení, ale bezesporu má dopad i na postavení jejich hodnot. Kromě toho, že poznávají nová místa, pro ně cestování znamená seznamování se s životem v jiných kulturách.

## ZÁVĚR

Důsledkem celosvětové globalizace je svět neustále v pohybu. Česká republika je, ze světového pohledu, monokulturní a monolingvní země, a v budoucnu se bude muset vyrovnat s příchodem cizinců na své území. Děje se tomu již nyní, nicméně lze předpokládat, že procento cizinců, žijících zde a navazujících interkulturní partnerské svazky se bude zvyšovat. Ti sebou budou přinášet odlišné vzorce chování, které budou ovlivněny jejich původní kulturou a hodnotovou orientací.

V teoretické části jsme se zabývali interkulturním rodinným prostředím a důvody jeho vzniku. Proč jsou jedinci ochotni riskovat a navazovat vztahy s druhým člověkem, jenž může vyznávat odlišné hodnoty a tím si komplikuje začátek svého vztahu. Dále jsme nahlédli do možností vyrovnávání se s odlišnými kulturními vlivy na rodinné prostředí, které na něj působí z několika stran. Rodina se s nimi následně musí vyrovnat v takové míře, aby dosáhla harmonie a spokojenosti všech svých členů.

V praktické části jsou našim výzkumným vzorkem anglofonní žáci a s teoriemi sociokognitivního konfliktu můžeme v anglofonních zemích setkat již od roku 1966 (Langer, 1969; Rest, Turiel, Kohlberg 2006; Turiel 1969). Tyto teorie mají vliv na úvahy o tom, jakou podobu by vzdělání mělo mít, návrhy na jeho změny a snaží se o analýzu jeho problémů. Chceme-li, aby učení mělo trvalé výsledky a účinky, je tedy nezbytné vzít v potaz faktor odlišného rodinného prostředí, ze kterého žák pochází.

Vezmeme-li si jako příklad Kanadu, coby multikulturní zemi, tak z výzkumů v provedených mezi jejími občany je zřejmé (Bertrand, 1998), že zdrojem problémů může být pohled rodičů na vzdělávací systém a přístup učitelů k těmto žákům. Kultura rodinného prostředí, ze kterého žák pochází, tedy ovlivňuje jeho pohled na celý proces vzdělávání. Je jim tedy třeba v určitých situacích nabídnout odlišné řešení a individuální přístup. K podobnému názoru dochází i Viau (in Bertrand, 1998), který uvádí, že *mnoho učitelů vyčítá svým žákům, že nejsou motivováni a že při učení nevyvíjejí nutné úsilí*. Nemusí to být nutně ovšem nemotivovanost ve formálním vzdělávání, ale např. nepochopení. U našeho výzkumného vzorku je velmi silný pocit vlastní účinnosti a vnímání účinnosti svého jednání, a to zejména u starších participantů. *Idea, nemějte strach a věřte v úspěch, existuje již velmi dlouho* (Bertrand, 1989). Naši participanté kladou velký důraz na neformální vzdělávání dle individuálních potřeb, aby si rozšířili obzory nad limity vzdělávání formálního, které je jim zprostředkováváno prostřednictvím školního vyučování. V neformálním vzdělávání mají velkou podporu rodiny, která se snaží o to, aby jejich děti dosáhly ve školním prostředí

maximálně možných výsledků. Rodina a škola tedy má tedy na dospívající nepostradatelný vliv a nelze jinak než souhlasit s Gregerem (2006), který tvrdí, že rodinné prostředí determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje k formálnímu vzdělávání a také pomáhá utvářet jejich vzdělanostní aspirace.

Jestliže jsou hlavními činiteli, které mají vliv na tvorbu a uspořádání našich hodnot je rodina, škola a vrstevníci, tak nelze jinak než souhlasit s Gregerem (2006), který tvrdí, že rodinné prostředí determinuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoje k formálnímu vzdělávání a také pomáhá utvářet jejich vzdělanostní aspirace. Všichni participanti, kteří se účastnili výzkumu, přikládají hodnotě vzdělání velký význam, i když na samotný proces vzdělávání pohlížejí z odlišného úhlu pohledu. Respektive, zatímco někteří participanti dávají přednost formálnímu vzdělávání, jiní preferují neformální či informální učení. Knafo a Schwartz (2003) hovoří o přenosu hodnot v rodinném prostředí a důležitosti rodinných zvyků a rituálů při tomto přenosu. Rodiče tak svým potomkům předávají své zkušenosti prostřednictvím hodnot, o nichž jsou přesvědčeni, že jsou pro ně důležité a v jejich dalším životě nepostradatelné.

Dospívající participanti na rozdíl od svých rodičů preferují neformální vzdělávání či informálnímu učení. V jejich očích, zejména dospívajících participantů má nepostradatelné místo virtuální svět. Ten jim zprostředkovává informální vzdělávání v oblastech, které si sami vyberou a chtějí se do nich ponořit s větším osobním nasazením. V tomto vzdělávání jsou opět podporováni rodinou, i když s určitými pravidly.

Vzhledem k tomu, že všichni žijí trvale v České republice, jsou nuceni respektovat místní kulturu a regulace vzdělávání upravené legislativním rámcem, např. zákonem 561/2004 Sb. zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který ustanovuje aktuální společenské požadavky a povinnost formálního vzdělávání. Nicméně i přes tuto povinnost nebo právě proto, se snaží z formálního vzdělávání vytěžit maximum nebo alespoň se orientovat na to, co je v něm zajímavé, tak, aby dosáhli vnitřní spokojenosti. A pokud jejich snaha klesá, najdou oporu v rodičích.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že rodiny z našeho výzkumného vzorku přikládají procesu vzdělávání velkou důležitost. Jeden z důvodů je ten, že část participantů odešla ze své domovské země, kde zažila apartheid, rasismus a nyní z povzdálí sledují problémy se vzděláváním bělošských dětí. Jejich rodiče jim chtějí dopřát kvalitní vzdělání, a kvůli tomu musí se finančně spolupodílet na tomto procesu vysokými částkami, což je pro mnohé může značně stresující. Rodiče si tedy váží českého vzdělávacího systému a snaží se, aby jejich děti dosáhly maximálních možných výsledků, protože formální vzdělávání je bezesporu jedním z klíčů k úspěchu v české společnosti.

Rodiče jsou si vědomi toho, že čím lepší budou mít školní výsledky, tím větší mají šanci žít budoucí život dle svých představ. Žáci, motivováni svými rodiči si tento fakt uvědomují a odlišné kulturní prostředí, jež má různé podoby, se ve formálním vzdělávání může odrazit jako handicap, který je nutné kompenzovat. Žáci se o tuto kompenzaci snaží participací v neformálním vzdělávání, za značné podpory (ať už finanční, či emociální) svých rodičů. Důležitost rodiny je také nezbytná k prvnímu informálnímu učení, jenž je mezi samotnými žáky velmi populární.

Uplatnění výsledků této práce nalzáme ve všech třech rovinách – teoretické, praktické i té výzkumné.

V teoretické rovině mohou být výsledky uplatněny k doplnění a rozšíření poznatků o podmínkách výchovně vzdělávacího procesu v kontextu žáků z interkulturního prostředí. Mohou být také nápomocny při speciální přípravě studentů studijních programů učitelského směru i pro jejich následnou pedagogickou práci s těmito žáky.

V rovině praktické mohou být výzkumné výsledky nápomocny přímo ve vzdělávacím procesu, ve smyslu přispění pedagogickým pracovníkům porozumět odlišnému kulturnímu prostředí. To může mít i vliv na pokles důležitosti formálního vzdělávání v očích samotných žáků a vést k demotivaci k dalšímu studiu. Rodiče i žáci se tento handicap snaží redukovat formou neformálního vzdělávání, nicméně se tomu děje na úkor jejich volného času.

Další přínos práce spatřujeme v oblasti posílení komunikace mezi školou a rodiči žáků z interkulturního prostředí, která je nezbytná. Je třeba vzít v úvahu, že se školou v určitých situacích musí komunikovat i rodič, jehož znalost českého jazyka je omezená. Zde nacházíme prostor pro podporu činnosti neziskových organizací či dalších institucí.

V práci jsme poznatky pro teoretickou i výzkumnou část čerpali z domácích i zahraničních zdrojů. Nicméně ve výzkumné rovině musíme konstatovat, že domácí zdroje jsou v současné době v oblasti upravování podmínek determinujících vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí nedostatečné. Zde právě nacházíme prostor k další výzkumné činnosti, a to zejména u nových komunit usazujících se na území České republiky.

Na závěr bychom chtěli dodat, že je zcela přirozené, že při setkávání jedinců z kulturně odlišných skupin v procesu vzdělávání mohou vznikat nejrůznější tenze a nedorozumění. Plně si uvědomujeme, že se jedná o nesnadný úkol. Vzhledem k tomu, že Evropa je multikulturní a Česká republika je v Evropské unii lze předpokládat, že jedinců z interkulturního rodinného prostředí v České republice bude přibývat.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa.
- Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bernard, H.R. (2012). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Singapore: SAGE Publications.
- Bernard, H.R. (2006). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Lanham: Altamirapress.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bogata, M. L. (1992). *Encyclopedia of sociology*. New York: Macmillan.
- Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. In: Biggart, N. W. *Readings in Economic Sociology* (s. 280-291). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press. 241-258.
- Bourdieu, P., & Passeron J.C. (1990) *Reproduction in education, society, and culture*. Newbury Park: Sage publication.
- Breger, R., & Hill, R. (1998). *Cross-cultural marriage: Identity and choice*. New York: Bergamon.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Čačka, O. (1995). *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Community survey 2016. Statistical release P0301*. (2016). Pretoria: Statistics South Africa. Dostupné z: [http://cs2016.statssa.gov.za/wp-content/uploads/2016/07/NT-30-06-2016-RELEASE-for-CS-2016-\\_Statistical-releas\\_1-July-2016.pdf#page=59](http://cs2016.statssa.gov.za/wp-content/uploads/2016/07/NT-30-06-2016-RELEASE-for-CS-2016-_Statistical-releas_1-July-2016.pdf#page=59).
- Erickson, P., et. al. (1987). *The Steel Drug: Cocaine in Perspective*. Toronto: Lexington Books.

- Evanoff, R. (2006). Integration in intercultural ethics. *International Journal Of Intercultural Relations*, 30(4), 421-437.
- Frame, M. W. (2004). The Challenges of Intercultural Marriage: Strategies for Pastoral Care. *Pastoral Psychology*, 52(3), 219-232.
- Gaspar, S. (2009). *Mixed marriages between European free movers*. Lisbon: Centre for research and studies in sociology.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN.
- Global wealth migration review: Full report*. (2019) Johannesburg: New World Wealth.
- Greger, D. (2006). Vzdelanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. (s. 21–40). Praha: Academia.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Janeček, P. (2014). *Etnografický výzkum*. Brno: Ústav evropské etnologie Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.
- Jansa, P. (2012). *Pedagogika sportu*. Praha, Česko: Karolinum.
- Kalmijn, M. (1998). Intermarriage and Homogamy: Causes, Patterns, Trends. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 395-421.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74(2), 595-611.
- Lehohla, P. (2012). *Statistics South Africa standard: South African Standard Classification of Occupations (SASCO)*. Pretoria: Statistics South Africa. Dostupné z:
- Merriam, S. B. et.al. (2007). *Learning in Adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Morse, J. (2012). Theorizing from data. Příspěvek prezentovaný na *Lekci Letní školy kvalitativních výzkumných metod*, červen 2012, Trento, Itálie.

- Muttarak, R., & Heath, A. (2010). Who intermarries in Britain? Explaining ethnic diversity in intermarriage patterns. *British Journal Of Sociology*, 61(2), 275-305.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Novotný, L. (2003). Role sociální a národnostně smíšené rodiny ve světle aktuálního výzkumu o německé menšině v České republice. In: *Sociálně a národnostně smíšená rodina v českých zemích a ve střední Evropě od druhé poloviny 19. století do současnosti* (s. 177-186). Opava: Slezské zemské muzeum.
- Pavlásek, M, & Nosková, J. (2013). *Když výzkum, tak kvalitativní: serpentiny bádání v terénu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Petrášková, H. (2008). *Smíšená manželství v České republice*. (Diplomová práce). Plzeň: FF ZČU.
- Piller, I. (2007). Linguistics and Intercultural Communication. In: *Language and Linguistics Compass*. 1(3), 208-226.
- Palán, Z. & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Polčák, M., et.al., (2013). *Vybrané právní otázky etnologického výzkumu*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Pýchová, I. (1993) K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, 43(4), 405-413.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Remennick, L. (2009). Exploring Intercultural Relationships: A Study of Russian Immigrants Married to Native Israelis. *Journal of Comparative Family Studies*, 40(5), 719-738.
- Rest, J., E. Turiel & Kohlberg, L. (2006). Level of moral Development as a Determinant of Preference and Comprehension of Moral Judgements Made by Others. *Journal of Personality*, 37(2), 738-748.  
Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.1969.tb01742.x>
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Rodríguez-García, D. (2006). Mixed marriages and transnational families in the intercultural context: A case study of African-Spanish couples in Catalonia. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(3), 403-433.



Roca, J., & Urmeneta, A. (2013). Bi-national Weddings in Spain: A Recent and Increasingly Frequent Phenomenon in the Context of the Globalization of the Marriage Market. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 82(1), 567-573. Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042813013785>

Romano, D. (2008). *Intercultural marriage: Promises and pitfalls*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Silva, L. C., Campbell, K., & Wright, D. W. (2012). Intercultural Relationships: Entry, Adjustment, and Cultural Negotiations. *Journal of Comparative Family Studies*, 43(6), 857-870.

Siwek, T. (2003). Smíšená manželství Poláků v Česku v historické a geografické perspektivě. In: *Sociálně a národnostně smíšená rodina v českých zemích a ve střední Evropě od druhé poloviny 19. století do současnosti* (s. 54-60). Opava: Slezské zemské muzeum.

Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.

Střelec, S. (2006). Rodina jako výchovný činitel. In Střelec, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. (s. 109–123). Brno: Masarykova univerzita.

Sthrosová K. (2013). *Česko-bulharská manželství v etnologické perspektivě*. (Disertační práce). Plzeň: FF ZČU.

Toušek, L. et. al. (2015). *Kapitoly z kvalitativního výzkumu*. Plzeň: Katedra antropologie Fakulta filozofická Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné z: [http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/tousek-et-al\\_2015\\_kapitoly\\_z\\_kvalitativniho\\_vyzkumu.pdf](http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/tousek-et-al_2015_kapitoly_z_kvalitativniho_vyzkumu.pdf).

Turiel, E. (1969). Developmental Processes in the Child's moral Thinking. In: P. Mussen, J. Langer & M. Covington. *Trends and Issues in Development Psychology* (92-133). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Vágnerová, M. (2007). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.

Veteška, L. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Welzel, M., & Inglehart, R. (2010). *Inglehart-Welzel Cultural Map of the World*. Stockholm: World Values Survey.

*White paper on international migration. Final version*. (2017). Pretoria: Department of Home Affairs.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů*. Praha: MŠMT.

## SEZNAM TABULEK

- Tab. 1      Základní deskripce rodiny Vogelových  
Tab.2      Základní deskripce rodiny Sandersových  
Tab. 3      Základní deskripce rodiny Higginsových

# PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA

## Studie v odborných žurnálech

STAŇKOVÁ, Iva a Lenka VENTEROVÁ. The Concept of Educational Values from the Perspective of Learners from Different Cultural Backgrounds. *Edukacja małego dziecka: Konteksty społeczne i międzykulturowe*. Krakow: Impuls, 2019, 14, 175-188. ISSN 978-83-7587-468-6.

VENTEROVÁ, Lenka. Home Preparation of Anglophone Children for School: the Influence of a Different Culture. In: *Sociální pedagogika/Social Education*, 2019, 6(2), 27–42. 10.7441/soced.2018.06.02.02

VENTEROVÁ, Lenka. Third Culture Children in the Czech Republic: the Influence of Parent's Cultures by Preparing to School. *Edukacja międzykulturowa* 2018, 2 (9), 179-192. ISSN 2299-4106 DOI: 10.15804/em.2018.02.09

VENTEROVÁ, Lenka. Education, hence the Czech Language, Hidden in the Value Orientation of Czech Pupils in the United States of America. *Edukacja Międzykulturowa*. Polsko: Adam Marszałek, 2019(2), 151-164. ISSN 2299-4106.

## Příspěvky z konferencí

STAŇKOVÁ, Iva a Lenka VENTEROVÁ. Personal and Educational Values of Pupils from Different Cultural Backgrounds: Compatibility or Conflict? *Education and new developments 2019*. Portugalsko: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2019, (1), 271-275. ISSN 2184-1489.

VENTEROVÁ, Lenka. Connection between Electronic Devices and Value of Education. In: *INTED2019 Proceedings*. Valencia: IATED, 2019, s. 2916-2922. DOI: 10.21125/inted.2019. ISBN 978-84-09-08619-1.

VENTEROVÁ, Lenka. Hodnotová orientace žáků z interkulturního rodinného prostředí: komparace hodnot předložených a samostatně zvolených. In: ARCHACKA, M. a M. SZYSZKA. *SOCIALIA 2018 Socjopedagogiczne wyzwania w epoce dynamicznych zmian. Kompetencje społeczne w procesie redukcji deficytów i rozwiązywania problemów jednostki oraz wspólnoty*. Dąbrowa Górnicza: Akademia WSB, 2019, s. 53-62.

STAŇKOVÁ, Iva a Lenka VENTEROVÁ. Žák z odlišného kulturního prostředí v centru pedagogického výzkumu hodnot. In: PETRŮ PUHROVÁ, Barbora, Beáta DEUTSCHEROVÁ a Marta Koutníková. In: *Fórum mladých výzkumníků VI*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2018, s. 121-134. ISBN 978-80-7454-792-8.

STAŇKOVÁ, Iva a Lenka VENTEROVÁ. Pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí. In: *Fórum mladých výzkumníků V*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2017, s. 27-35. ISBN 978-80-7454-710-2.

# ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA

## OSOBNÍ INFORMACE

Jméno a příjmení, titul: Lenka Venterová, Mgr.

Datum narození: 26.11.1978

Adresa: Lešenská318, Zlín

Kontaktní telefon +420 774332711

E-mail: venterova@utb.cz

## VZDĚLÁNÍ

### **2016 – trvá**

Doktorský studijní program Pedagogika, obor Pedagogika

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

### **2014-2016**

Studijní program Pedagogika, obor Sociální pedagogika

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Státní závěrečné zkoušky (psychologie, sociální pedagogika, sociálně-výchovná práce a poradenství), titul Mgr.

### **2011-2014**

Studijní program Specializace v pedagogice, obor Sociální pedagogika

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Státní závěrečné zkoušky (psychologie, sociální práce, sociální pedagogika),  
titul Bc.

## **PEDAGOGICKÁ ČINNOST**

2017/2018 Výuka předmětu / seminářů pro ÚPV FHS UTB ve Zlíně

UPV / PP7SP: Sociální patologie

2017/2018 Výuka předmětů / seminářů pro ÚPV FHS UTB ve Zlíně

UPV/KP6GV: Globální a environmentální výchova, kombinované studium

UPV/PP6GV: Globální a environmentální výchova, denní studium

2018/2019 Výuka předmětů / seminářů pro ÚPV FHS UTB ve Zlíně

UPV/KP6GV: Globální a environmentální výchova, kombinované studium

UPV/PP6GV: Globální a environmentální výchova, denní studium

2020 – trvá Descartes, vzdělávací agentura – lektorka seminářů pro pedagogy základních škol v oblasti vzdělávání dětí cizinců v České republice. Vybrané semináře jsou akreditované MŠMT.

## **AKTIVNÍ ÚČAST NA KONFERENCÍCH**

### **2017**

26.10.2017 Fórum mladých výzkumníků V., konference IGA, Zlín, Česká republika

26. -27. 10. 2017 Edukacia malego diecka, Ustroň, Polsko

21. - 22. 12. 2017 Študentské fórum XVI., Velké Bílovice, Česká republika

### **2018**

17.4.2018 9. studentská konference Ústavu pedagogických věd

29.5. – 1.6.2018 XXVIII Conference of CESE, Identities and Education: Comparative Perspectives in an Age of Crisis, Nicosia, Kypr

3.10.2018 Fórum mladých výzkumníků VI., konference IGA, Zlín, Česká republika

15-16.11.2018 Teacher Conference Education 2018 (ITEC), Bloomington, USA

15-16.11.2018 XXIII. Międzynarodowa Konferencja Naukowa SOCIALIA 2018, Dabrowa Gornica, Polsko

## **2019**

11.3. – 13.3. 2019 1th annual International Technology, Education and Development Conference (INTED), Valencia, Španělsko

4 – 5.6.2019 Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie: 30 lat doświadczeń – problemy – perspektywy, Ustroń, Polsko

21-26.6.2019 International Conference on Education and New Developments 2019, Porto, Portugalsko

## **PROJEKTOVÉ AKTIVITY**

2020 – 2023 TAČR - Nálepkování intelektově nadaných žáků v prostředí základní školy.

2017 – 2019 IGA/FHS/2017/006 - Interní grantová agentura UTB ve Zlíně

Řešitelka projektu s názvem „Pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí“

## **KURZY A DÍLČÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Synchronní online výuka prostřednictvím volně dostupných vzdělávací platform, FHS UTB, 18.6.2020.

Elektronické zdroje, materiály a tipy pro výuku žáků s OMJ. META, o.p.s. online, 17.6.2020.

d vzdělávacího obsahu, ke znalostem, dovednostem a kompetencím studentů. FHS UTB, 10.9.2019

Zvyšování úrovně pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů. FHS, UTB, 24.1.2019.

Vedení výzkumně orientovaných závěrečných prací. FHS, UTB, 16.1.2019.

Design a zpracování kvantitativních dotazníkových šetření: Odpovědi na otázky, na které jste se báli zeptat. FHS UTB, 1. 2. 2018

Prezentace didaktických strategií v rámci výuky: Otevírání mysli vědění aneb Prohlubujeme kompetence didaktické a komunikativní (workshop). FHS UTB 19. 10. 2017

Kurz mezinárodní databáze. UTB, 2016.

## **JAZYKOVÉ ZNALOSTI**

Čeština – rodilý mluvčí

Angličtina – C1

Němčina, slovenština – B1



Lenka Venterová

**Hodnotová orientace mládeže z interkulturního rodinného prostředí**

**Value Orientation of Youth from Intercultural Family Background**

Teze disertační práce

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,  
nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín.

Náklad: vyšlo elektronicky

Sazba: Lenka Venterová

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2020

Pořadí vydání: První

ISBN 978-80-7454-936-6

