

ŠKODA AUTO VYSOKÁ ŠKOLA o.p.s.

Studijní program: B6208 Ekonomika a management

Studijní obor/specializace: Specializace Mezinárodní marketing

Kritické incidenty na pozadí interkulturní přípravy pro firemní nebo akademickou praxi

Diplomová práce

Bc. Daria KUVYKOVA

Vedoucí práce: Mgr. Dagmar Siegllová, M.S.Ed., Ph.D.



ŠKODA AUTO Vysoká škola

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Autorka práce:	Daria Kuvykova
Studijní program:	Ekonomika a management
Specializace:	Mezinárodní marketing
Vedoucí práce:	Mgr. Dagmar Siegllová, M.S.Ed., Ph.D.
Název práce:	Kritické incidenty na pozadí interkulturní přípravy pro firemní nebo akademickou praxi
Jazyková varianta:	Čeština
Cíl:	Cílem práce je prostřednictvím sběru a analýzy kritických incidentů vznikajících při práci nebo studiu u ruský mluvících studentů ŠAVŠ zjistit úroveň jejich připravenosti, identifikovat problémy a pro zahraniční oddělení ŠAVŠ vypracovat doporučení pro adaptaci studentů na nové prostředí, jejich hlubší integraci do hostitelské společnosti a zlepšení jejich studijních a pracovních výsledků.

Rámcový obsah:

1. TEORETICKÁ ČÁST
 - Vymezení pojmů (kritický incident, interkulturní management a komunikace, kulturní adaptace, integrace, vzdělávací cíle, dovednosti 21. století)
 - Shrnutí nejnovějších poznatků z oblasti mezinárodního managementu, mezikulturní komunikace a (mezi)národních vzdělávacích strategií
 - Definice výzkumných otázek, cíle a výstupů práce
2. METODOLOGIE
 - Popis techniky kritických incidentů (CIT)
 - Definice cílových skupin
 - Situační analýza ŠAVŠ
 - Sběr dat za účelem zjištění motivace a důvodů pro studium v zahraničí, porozumění procesům rozhodování, způsobům řešení obtíží, důvodům k překvapení, včetně zjištění okamžitých i dlouhodobých přínosů a dopadů (dotazníky, rozhovory, fokusové skupiny)

3. ANALÝZA DAT
- Vyhodnocení dat
- Prezentace výsledků
- Návrh doporučení pro zahraniční oddělení ŠAVŠ

Rozsah práce: 55 - 65 stran

Literatura:

1. SEALE, S. -- KERINS, K. -- FITZGERALD, C. *The Critical Incident Technique: A Useful Tool for Conducting Qualitative Research*. Dublin: Journal of Dental Education, 2008.
2. SPENCER-OATEY, H. *Critical Incidents: A Compilation of Quotations for the Intercultural Field*. [online]. 2013.
URL: https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/cc_critical_incidents_131127.pdf.
3. APEDAILE, S. -- SCHILL, L. *Critical Incidents for Intercultural Communication*. Edmonton: NorQuest College, 2007.
4. ŠTRACH, P. *Mezinárodní management*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 168 s. ISBN 978-80-247-2987-9.
5. PIKANIČ, M. *Mezinárodní management a globalizace*. Praha: Oeconomica, 2002. ISBN 80-245-0421-9.

Datum zadání: červenec 2020

Datum odevzdání: květen 2021

Elektronicky schváleno: 4. 5.
2021
Daria Kuvykova
Autorka práce

Elektronicky schváleno: 4. 5.
2021
Mgr. Dagmar Siegllová,
M.S.Ed., Ph.D.
Vedoucí práce

Elektronicky schváleno: 4. 5.
2021
doc. Ing. Pavel Štrach, Ph.D. et
Ph.D.
Garant studijní specializace

Elektronicky schváleno: 5. 5.
2021
doc. Ing. Pavel Mertlík, CSc.
Rektor ŠAVŠ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně a použité zdroje uvádím v seznamu literatury. Prohlašuji, že jsem se při vypracování řídila vnitřním předpisem ŠKODA AUTO VYSOKÉ ŠKOLY o.p.s. (dále jen ŠAVŠ) směrnicí OS.17.10 Vypracování závěrečné práce. Jsem si vědoma, že se na tuto závěrečnou práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, že se jedná ve smyslu § 60 o školní dílo a že podle § 35 odst. 3 je ŠAVŠ oprávněna mou práci využít k výuce nebo k vlastní vnitřní potřebě. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna podle § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Beru na vědomí, že ŠAVŠ má právo na uzavření licenční smlouvy k této práci za obvyklých podmínek. Užiji-li tuto práci, nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, mám povinnost o této skutečnosti informovat ŠAVŠ. V takovém případě má ŠAVŠ právo ode mne požadovat příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to až do jejich skutečné výše.

V Mladé Boleslavi dne

Děkuji Mgr. Dagmar Sieglové, M.S.Ed., Ph.D., CSc. za pečlivé vedení závěrečné práce, poskytování rad a informačních podkladů. Děkuji zaměstnancům ŠAVŠ za poskytování potřebných informací a všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu. Děkuji Galině Grajevé a Xenii Timenčik za odborné učitelství českého jazyka a možnost účasti na hodinách českého jazyka v rámci výzkumu a PhDr. Aleně Bednářové za možnost účasti na hodinách ruského jazyka v rámci výzkumu.

Obsah

Úvod	9
1. 1. Globalizace	10
1. 2 Dopad globalizace na akademické prostředí	11
2. 1 Nezbytnost komunikace pro instituce v době globalizace	13
2. 2 Druhy komunikace	14
3. Jazykový a kulturní obraz světa	17
4.1. Interkulturní komunikace	18
4.2. Interkulturní komunikace ve studiu	19
5. Mezinárodní konflikty	23
6. Kulturní adaptace a kulturní šok	26
7. Kulturní dimenze	29
8. 1 Technika kritických incidentů	33
8. 2 Příčiny kritických incidentů	34
8.3 Význam kritických incidentů	35
9. Cíle a metodika výzkumu	37
10. Analýza dat	40
10.1 Popis aktuálního stavu	40
10.1.1 Škoda Auto Vysoká škola (ŠAVŠ)	40
10.1.2 Jazykové školy	45
10.1.3 RSUH	50
10.2 Porovnání kulturních aspektů zemí, odkud přijíždějí studenti ŠAVŠ, s kulturními aspekty České republiky	53
10.3 Analýza kritických incidentů	57
10.3.1 Životní CI	58
10.3.2 Dopravní CI	61
10.3.3 Studijní CI	63

10.3.4 Jazykové CI	66
10.3.5 CI Nedorozumění.....	68
10.3.6 CI Pocity nejistoty	68
10.3.7 Socio-kulturní CI	69
11. Závěr	71
12. Doporučení	74
13. Seznam literatury.....	78
14. Seznam obrázků a tabulek	82
15. Seznam příloh	83

Seznam použitých zkratek a symbolů

CI	Kritické incidenty
FF UK	Filozofická fakulta Univerzita Karlova
VŠ	Vysoká škola
JŠ	Jazyková škola
CJ	Český jazyk
Translit.	Transliterace
Rus.	Rusky
Bel.	Bělorusky
Ukr.	Ukrajinsky
Češ.	Česky
Sg.	Jednotné číslo
Pl.	Množné číslo
Nom.	Nominativ (1.pad)
Gen.	Genitiv (2.pad)
Dat.	Dativ (3.pad)
Ak.	Akuzativ (4.pad)
Lok.	Lokal (6.pad)
Inst.	Instrumentál (7.pad)

Úvod

Diplomová práce má téma „Kritické incidenty na pozadí interkulturní přípravy pro firemní nebo akademickou praxi“. Důvodem pro výběr tohoto tématu je lingvistické vzdělání a vlastní zkušenost práce a studia v zahraničí autorky, a to s ohledem na právní podmínky, institucionální požadavky, kulturní specifika i vlastní zkušenosti v osvojování a komunikaci v cizím jazyce. Dalším důvodem je stále se vzrůstající zájem o zahraniční vzdělání mezi mládeží v Ruské federaci a hodně odlišující systémy vysokého vzdělání v Ruské federaci a ČR.

Cílem práce je prostřednictvím sběru a analýzy kritických incidentů vznikajících při práci nebo studiu u rusky mluvících studentů ŠAVŠ zjistit úroveň jejich připravenosti, identifikovat problémy a pro zahraniční oddělení ŠAVŠ vypracovat doporučení pro adaptaci studentů na nové prostředí, jejich hlubší integraci do hostitelské společnosti a zlepšení jejich studijních a pracovních podmínek a výsledků.

Práce se skládá z úvodu, dvou částí (teoretické a praktické) a výsledků práce, čímž by se mělo stát doporučení pro adaptaci studentů na nové prostředí, jejich hlubší integraci do hostitelské společnosti a zlepšení jejich studijních a pracovních podmínek a výsledků pro zahraniční oddělení ŠAVŠ.

Při práci budou používány následující metody sběru a zpracování materiálu: popis technicky kritických incidentů (CIT), definice cílových skupin a provádění průzkumu mezi cílovými skupinami prostřednictvím dotazníků, situační analýza ŠAVŠ, jazykových škol, ruské státní univerzity, jejíž studenty se zúčastnily průzkumu, sběr dat za účelem zjištění motivace a důvodů pro studium v zahraničí, porozumění procesům rozhodování, způsobům řešení obtíží, důvodům k překvapení, včetně zajištění okamžitých i dlouhodobých přínosů a dopadů (dotazníky, rozhovory, písemná elektronická komunikace), hodnocení dat a prezentace výsledků, čímž by se mělo stát doporučení pro zjednodušení procesu adaptace cizích studentů ŠAVŠ a vytvoření podmínek pro jejich úspěšné studium a nejhlubší integraci do hostitelské české společnosti a kultury.

1. 1. Globalizace

Pojem globalizace byl poprvé použit americkým ekonomem Theodore Levitt v roce 1985. Ve své práci se zabýval popisem vývoje světového hospodářství v sedmdesátých letech 20.století. V této práci je globalizace chápána jako " proces, zvyšující závislost trhů a národních ekonomik, vyvolaný vysokou dynamikou obchodu se zbožím, kapitálem, službami, transferem technologií a know-how“ (Čerba, 2006, str.2).

V důsledku globalizace se uskutečnila výrazná změna a prohlubování procesu integrace společností po celém světě. Je zřejmé, že jednotlivé rozdílené společnosti se nejdříve sjednocovaly na vlastní národní úrovni, a pak se už začaly sjednocovat na úrovni regionální a mezinárodní.

Za výchozí bod globalizace se dá počítat období po ukončení druhé světové války. Právě v toto období se začínají projevovat jednotlivé ekonomické aktivity, zaměřené na přesun úrovně řízení, organizace, výroby nebo vlastnictví z lokální nebo národní na úroveň globální. Jako příklad tomu Čerba uvádí některé americké firmy Ford nebo General Motors, které v tomto období začaly přesouvat výrobní kapacity do evropských států, což se stalo základním impulsem pro zahájení procesu globalizace na vyšších úrovních, například na úrovni celých států (Čerba, 2006). Příkladem globalizace na území Evropy může být vznik EU v roce 1952 šesti zeměmi, mezi ně patří: Belgie, Francie, Itálie, Lucembursko, SRN a Nizozemsko.

V druhé polovině minulého století dochází k boomu rozvoje globalizace. Vyvíjí ekonomické aktivity na několika národních trzích (úplné nebo částečné vlastnictví firemních poboček, spolupráce mezi firmami) (Čerba, 2006).

S postupem času proces globalizace stále zvyšoval svou úroveň a prolínal do nejrůznějších sfér lidského života. V 21. století už můžeme hovořit o globalizaci celosvětové úrovně, do které jsou zahrnuty všechny oblasti života člověka a státu.

Například, v současné době se EU skládá z 27 členů. Vzájemné fungování zemí-členů EU je zaměřeno, jak je to uvedeno v 3.članku Lisabonské smlouvy, na prosazování míru, své hodnoty a blahobytu svých občanů, vytvoření vnitřního trhu, dosahování udržitelného rozvoje, který je založen na vyváženém hospodářském růstu, cenové stabilitě a vysoce konkurenceschopném tržním hospodářství s plnou zaměstnaností a společenským pokrokem, podpoření vědeckého a technologického pokroku,

posilování hospodářské, sociální a územní soudržnosti a solidarity mezi zeměmi EU, respektování bohaté kulturní a jazykové rozmanitosti (2016).

Díky fungování EU se stálo možno neomezeně cestovat po celé EU v průběhu 90 dní za polovinu roka, uplatnit se na evropském trhu mimo rodnou zemi a získat nové zkušenosti a dovednosti, které rozvíjí člověka nejenom osobně, ale taky profesionálně.

Dále bude popsáno, jak globalizace ovlivnila právě akademické prostředí.

1. 2 Dopad globalizace na akademické prostředí

Na přelomu století globalizace už ovlivňovala mnoho aspektů života člověka a společnosti. Tomuto hnutí se nevyhnulo ani akademické prostředí. Významnou roli na tom zahrál prudký technický rozvoj, proběhlý v minulém století.

V 20. století vzniká zájem o spolupráci mezi univerzity (včetně zahraničních univerzit), zaměřené na získání nových zkušeností a dovedností vyučování, zlepšení kvality vyučování, otevření nových oborů, zlepšení studijních podmínek a zvětšení možností pro studenty.

Uspokojení vzniklých ambicí akademického prostředí, avšak vyžadovalo důslednou přípravu. Jednou z možných složitostí organizace stáží a práce v zahraničí v rámci akademické spolupráce se stává nutnost důsledné a správné organizace **interkulturní komunikace**, což není možné bez dobré znalosti cizího jazyka a jeho pragmatických funkcí, zvyků a porozumění tradicím a **kultuře** (jako celku) jiné země.

V důsledků čehož v druhé polovině 20. století vzniká potřeba studia národních charakteristik a jejich vlivu na organizační kulturu a fungování jednotlivých firem a institucí. Navíc začíná hrát velmi důležitou roli rozvoj metod zlepšení mezikulturní interakce mezi zeměmi a **kulturní adaptace** v hostitelských zemích, a to s přihlédnutím ke zvláštnostem národních kultur. Srovnáním kulturních charakteristik mezi jednotlivými zeměmi se zabýval nizozemský vědec Gerard Hendrik Hofstede v letech 1967–1973, jehož kritéria (publikovaná v roce 1980 a známá jako „Hofstedovy dimenze“) se stala nejdůležitějšími ve studiu národních charakteristik.

V tomtéž období se začíná formovat nová oblast řízení – mezikulturní/mezinárodní nebo srovnávací řízení. V 90. letech minulého století otázkami srovnávacího

managementu zajímají vědci po celém světě a problém vlivu národních charakteristik na podnikání se stává povinnou částí studijních programů v business školách ve Spojených státech a Západní Evropě (Klejn, 2011).

Globalizace také změnila požadavky studentů. Nyní již pro úspěšné uplatnění na trhu práce musí člověk znát a umět mnohem více než dobře znát svou práci. Totéž tvrdí Siegllová“ Rychle se proměňující společenské prostředí, v němž v současnosti žijeme, si žádá nový soubor dovedností, mezi které náleží také znalost cizích jazyků, umění přizpůsobovat ke změnám i schopnost a ochota učit se po celý život“ (2020, str.11). V důsledku čehož se celé fungování univerzit v době globalizace výrazně změnilo, vzniklo velké množství projektů spolupráce mezi univerzitami, které otevírají nové příležitosti pro studenty.

Příkladem takových programů je program Erasmus+ <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>, který je unikátní možností získání nových zkušeností, znalostí a dovedností pro studenty, profesory a další skupiny lidí prostřednictvím stáží, práce a případně jazykových pobytů mimo rodnou zem. Podle statistiky spokojenost účastníků programu převyšuje 90 % a proto je na území EU vidět obrovský zájem o podobné programy.

Díky rozvoji takových věd, jaké jsou mezinárodní vztahy, mezikulturní řízení, srovnávací kulturologie, jazykověda a další, se dá výrazně zjednodušit organizaci a plynulé dodržování interkulturní komunikace a předejít mnohým problémům, které mohou nastat v průběhu komunikace tohoto typu.

Následující text se podrobně zabývá výše zmíněnými koncepty kultury, interkulturní komunikace a kulturní adaptace a způsobům se maximálně vyhnout nepochopení v průběhu mezikulturní komunikace a správně zorganizovat přípravu na ní v kontextu vysokého školství.

2. 1 Nezbytnost komunikace pro instituce v době globalizace

Jak je vidět, globalizace a komunikace jsou neoddělitelnými věcmi. Nyní se podívejme na to, co je komunikace a co komunikace pro člověka a jiné instituce znamená. Žukova, Lebedko, Prošina, Juzefovič definují komunikaci jako „přenos informací (zpráv) prostřednictvím signálového systému mezi zdrojem a příjemcem (v širokém smyslu pojetí „zdroj“ a „příjemce“ mohou zahrnovat lidi, zvířata a stroje)“ (2013, str.169).

Život člověka a společnosti není možný bez vzájemné komunikace. Člověk, jako sociální bytost, se od narození setkává s komunikací. Prostřednictvím komunikace člověk poznává okolí a celý svět. Komunikace nás provádí celým životem a je nezbytná pro veškeré jeho sféry. Totéž platí i pro společnost. Každá společnost v průběhu svého rozvoje komunikuje s jinými společnostmi a každý akt komunikace dává člověku a společnosti jako celku novou zkušenost, která se dá zanalyzovat a použít pro další případy komunikace.

V akademickém prostředí se člověk také každodenně setká s komunikací: se spolužáky, s učiteli a jinými lidmi, zajišťujícími fungování školy. Tato akademická komunikace rozvíjí komunikační schopnosti člověka, učí ho vybudovat vztahy mezi lidmi, naslouchat jiným lidem, vystihovat, kdy má bez výhrad akceptovat všechno, co je mu řečeno, a kdy je žádoucí se k vyslechnutým názorům vyjádřit, pracovat ve skupinách, řešit zadané úlohy.

V případě interkulturní akademické komunikace, se člověk učí ty samé věci, ale už v cizím pro něho jazyce a za nezvyklých podmínek, když jde o studium nebo stáž v zahraničí. V tomto případě závislost úspěchu komunikace na komunikačních schopnostech člověka a míře jeho ovládní nástrojů interkulturní komunikace několikanásobně zvyšuje.

Jelikož komunikace prolíná všechny sféry lidského života a globalizace vytváří podmínky stálé komunikace na různých úrovních, existují různé druhy komunikace, které budou popsány níže.

2. 2 Druhy komunikace

Druhy komunikace se rozlišují nejenom podle sféry života, ve které se používají, ale také podle technik, metod a stylů komunikace. Obecně se dají definovat tři hlavní typy interkulturní komunikace, které jsou verbální, neverbální a para verbální komunikace.

Verbální komunikace je řečová komunikace lidí v procesu jejich společné činnosti, která se projevuje v ústní (hlasové) a písemné (non-hlasové) formě. Podle Žukové, Lebedětko, Prošíné Juzefoviče „Ústní komunikace se vyznačuje poměrně slabou připraveností, často spontánností, nevratností, spojitostí s konkrétním časem a podmínkami plynutí, automatismem při používání řečových (jazykových) prostředků a způsobů, jak načrtnout informace“ (2013, str.170).

Verbální komunikace se nejčastěji provádí ve formě **monologu** nebo **dialogu**. Tento druh komunikace se používá v různých sférách od mezilidské každodenní komunikace přes přátelskou komunikaci a business komunikaci s partnery a zákazníky. Má zásadní roli taktéž ve vzdělávání.

Podle Sadochina je monolog „řečovou formou komunikace, vypočtenou na pasivní a zprostředkované vnímání, protože vyslovuje jednu osobu při oslovení jiné nebo mnoha lidí. Monologická řeč je složitá ve své struktuře: trvá dost dlouho, není přerušena replikami a vyžaduje důslednou přípravu“ (2013, str.144). Autor navíc dodává, že zde je nutné striktně dodržovat důslednost, logiku a gramatickou správnost výroku. Za hlavní rysy monologu Sadochin počítá: velkou délku replik, kompoziční složitost, touhu jít za tematickým rámcem komunikace (2013).

Monolog se často používá mezi studenty a žáky v průběhu výuky nebo například v politice (projev prezidenta) nebo mezi manažery, například při analýze současné situace a popisování nového projektu, včetně cílů a metod.

Sadochin současně definuje dialog jako formu komunikace, která se skládá z výměny výroků dvou interagujících stran nebo partnerského příkopu. Autor zmiňuje, že v praxi dialog představuje vzájemné podněty, které jsou naopak přirozenou reakcí na podněty partnera nebo reakcí na dění kolem sebe (2013).

Dialog je nejpoužitelnější formou komunikace. Stejně jako monolog je využíván ve všech oblastech života, včetně pracovní a studijní.

Za typické rysy dialogu autor počítá: sociální status, role, profese, etnickou pečlivost, věk. „V závislosti na těchto faktorech jsou zvolena témata, jazykové prostředky a pozice v jazykové komunikaci“. (2013, str.144)

Pro úspěšné vedení dialogu si člověk musí jasně představovat účel dialogu a také dobře ovládat intonační a jiné jazykové prostředky (gramatické a syntaktické) jazyka komunikace.

Gruševickaya, Popov, Sadochin definují **Neverbální komunikaci** jako výměnu neverbálními zprávami mezi lidmi i jejich interpretace. Autoři zdůrazňují, že je to možné, protože „za všemi těmito znaky a symboly je v každé kultuře zakotven určitý význam, který je pro ostatní srozumitelný“. Navíc autoři uvádí barevný příklad toho, že se běžný kašel může snadno stát signálem varujícím před nástupem nadřizených zdravotních potíží (2003, str. 42).

Znalost charakteristických rysů neverbálních komunikačních prostředků může hrát důležitou roli v mezikulturní komunikaci. Například, když se váš kamarád při rozmýšlení o odpovědi na vaši otázku, nebo při vlastní monologické řeči dívá nahoru a vpravo, to znamená, že je k vám upřímný. Pokud během rozhovoru váš partner mění pohled nahoru a doleva, může to sloužit jako signál, že vám osoba lže.

Dalším typickým příkladem nezbytné znalosti neverbálních komunikačních prostředků, spojených s kulturními odlišnostmi může být ten fakt, že Bulhaři při souhlasu motají hlavou, ale při nesouhlasu kývají. Jak tvrdí Elena Novik, to může být spojeno s legendou o tom, že Bulhaři byli nuceni „zradit“ svou víru a přijmout islám nebo mohli být zabiti. V reakci na toto se bulharská společnost rozhodla, že vertikální kývání (na otázku o přijetí islámu) bude znamenat odmítnutí a horizontální kývání hlavou – souhlas. (2018)

Sadochin zdůrazňuje, že „v procesu komunikace není mluvené slovo nikdy neutrální a často dokonce důležitější než obsah zprávy. Význam výroku může být změněn podle toho, jaká intonace, rytmus, zabarvení, fráze a logické akcenty byly použity k jeho přenosu. Všechny tyto zvukové prvky přenosu informací dostaly název **para verbální prostředky**“ (2013, str.178).

Jako příklad autor uvádí to, že Američané jsou v evropských zemích často odsuzováni za jejich způsob mluvení nahlas. Vzhledem k tomuto pro Evropany „divnému“ způsobu

vedení dialogu může vzniknout dojem, že Američanům je jedno, jestli je poslouchají, nebo ne, je pro ně důležité ukázat svou kompetenci. Britové ale používají klidnější tón hlasu a pomalejší tempo potoka, protože je pro ně důležité nejen vyjádřit svou myšlenku, ale také poslouchat názory ostatních (2013, str.180).

Jelikož verbální komunikace je nejrozšířenějším typem komunikace, je vidět, že významnou roli v procesu komunikace hraje jazyk, který je souhrnem složek, které ho zřetelně ovlivňují. Z čeho se jazyk skládá, co ho usměrňuje a jakým způsobem bude popsáno dál.

3. Jazykový a kulturní obraz světa

Jak je už řečeno výše, jazyk je souhrn několika věcí, kvůli čemuž je známo několik metafor, které popisují, s čeho se jazyk skládá. Jedná z nich zní takto: „Jazyk je zrcadlo kultury, v ní se odráží nejen skutečný svět kolem člověka a reálné podmínky jeho života, ale také i společenská identita národa, jeho mentalita, národní charakter, životní styl, tradice, zvyky, morálka a systém hodnot“ (Ter-Minasova, 2000, str.13).

Hofstede v své práci „Culture's consequences“ definuje kulturu jako „kolektivně mentální program, část našeho vnímání světa, který odlišuje členy jedné skupiny nebo kategorie lidí od jiné“ (2001, str.39). Z toho plyne, že každý národ, jako kulturní skupina, má svůj vlastní mentální program, který významně ovlivňuje povahu a jazyk představitelů tohoto národu.

Jak tvrdí Tambieva „Mezi okolním světem a jazykem je člověk, mluvčí. Dostává informace o světě kolem sebe prostřednictvím smyslových orgánů a na základě vlastních pocitů tvoří vlastní systém představení. Po propouštění svým vědomím, porozumění výsledkům tohoto vnímání, je předává ostatním členům svého řečového kolektivu pomocí jazyka. Jinými slovy, mezi realitou a jazykem stojí myšlení“ (2010, str.1).

Jinými slovy, jazyk člověka není jen nástroj předání informace, ale také odraz životního prostředí, ve kterém se člověk nachází: tradice, historie a kultury jeho země. V souvislosti s tím autorka dělá závěr, že metafora uvedená výše není úplně přesná (o jazyku jak zrcadlu kultury) nebo to zrcadlo musí být zkreslující, neboť neodrazuje jen podstatu předmětu, ale také vyjadřuje vztah zástupců kultury k tomuto předmětu (2010).

Faktorů, ovlivňujících vnímání konkrétní věci v konkrétním jazyce je mnoho, mezi něž patří: geografická poloha země, její historie, tradice a zvyky. V důsledku čehož člověk vnímá svět podle představ svého národa, které jsou tvořeny historií, tradicemi a zvyky představitelů kultury.

21. století vyžaduje plynulou komunikaci, a to i mezi jednotlivými zeměmi, což znamená mezi představiteli různých národů s odlišujícími kulturami, normami a tradicemi, a následně s různými pohledy na tento svět (různými jazykovými obrazy světa), což vede ke vzniku interkulturní komunikace.

4.1. Interkulturní komunikace

Interkulturní komunikace je nezbytným rysem globalizace, neboť dochází ke komunikaci mezi různými státy a národy. Bagirov a Chačak definují interkulturní komunikaci jako “komunikace mezi jednotlivci, kteří představují různé kultury“ (2015, str.41). Mezinárodní komunikace může probíhat, jak ve formě přímých kontaktů mezi lidmi nebo skupinami lidí, tak i v prostředkované formě dopisů nebo e-komunikace.

Mezikulturní komunikace je charakterizována tím, že při setkání zástupců různých kultur každý z nich jedná podle svých kulturních norem a dřívějších zkušeností, a proto problém mezikulturní komunikace se nesnižuje výhradně k jazykovému problému. Jak tvrdí Hymes, jak se něco říká, je součástí toho, co se říká (1974), z toho se dá udělat závěr, že znalost mateřského jazyka partnera na vhodné pro komunikaci úrovni je velmi důležitá, stále ale nestačí pro adekvátní (úspěšné) porozumění účastníků komunikativního aktu. Možnou překážkou pro vzájemné porozumění se mohou stát nejen rozdíly v používání jednoho jazyka (když pro jednoho z účastníků je mateřským jazykem, pro jiného ale cizím) a také rozdíly v používání jazyka komunikace (když je cizím jazykem pro všechny účastníky). Tyto odlišnosti jsou způsobeny tím, že se účastníci komunikativního aktu při používání jazyka komunikace (cizího pro ně) orientují podle pravidel, tradic a norem mateřského jazyka pro každého z nich.

Kulturní normy mateřského jazyka a rodné země ve značné míře určují povahu a vztahy člověka k okolí a jiným lidem. Právě tyto normy a tradice, na které je člověk zvyklý od narození, regulují široké oblasti lidského myšlení a chování v konkrétních situacích a mají velký vliv na charakter vnímání, hodnocení řeči partnera nebo aktu komunikace jako celku. Dosažené vzdělání a výchova, historická národní paměť, pravidla společnosti, kulturní tradice a zvyky rodné zemi, mateřský jazyk představují souhrn faktorů vylučující systém vnímání a orientace, který člověk používá na řešení vznikajících pracovních, studijních anebo každodenních problémů. Na to kladou důraz Yarmakeev, Pimenova, Abdrafikova ve své teorii ovlivňování mateřštinou cizího jazyka, při studiu daného jazyka (2021). Libovolný výkyv z těchto norem vyvádí člověka z tzv. „zóny pohodlí“ (situace, v které se člověk cítí, že je v pohodlí a v bezpečí) a může se stát příčinou nepochopení.

Podle Gruševické, Popova, Sadochina nevědomost kulturních rozdílů je účastníků komunikativního aktu je společným znakem všech úrovní a typů mezikulturní

komunikace. Většina lidí ve svém vnímání světa se drží naivního realismu. Jim se zdá, že jejich styl a způsob života je jediný možný a správný, že hodnoty, na které jsou zaměřené, jsou stejně srozumitelné a dostupné všem lidem. A teprve, když se člověk setká s představiteli jiných kultur, zjistí, že obvyklé vzorce chování přestávají fungovat, člověk začne přemýšlet o příčinách svého selhání (2003).

Pro současnost je obvyklým jevem, že na území jednoho státu žijí představitelé různých národů a v konečné fázi i kultur. V České republice podle [ČSÚ](#) (2020) žijí představitelé různých národů. Nejpočetnější minoritou jsou Ukrajinci (procentuálně 1,5 z celkového počtu obyvatel), druhou největší minoritou jsou Slováci (1,1 % z počtu všech obyvatel republiky). Kromě uvedených minorit v Česku pobývají i jiné národnosti, mezi nimiž jsou Poláci, Němci, Rusové, Vietnamci a tak dále.

Pokud tyto skupiny (národnostní menšiny) mohou úspěšně komunikovat mezi sebou a s představiteli největší skupiny obyvatelstva a jsou schopni žít v přijatelných mezích, lze hovořit o existenci mnoha kultur v rámci jedné (státní) kultury nebo o existenci subkultur v rámci jedné (státní) kultury. Kultura se všemi svými odlišnostmi utváří konkrétní obraz světa, hodnoty, normy a vzorce lidského chování, které poukazují na příslušnost člověka k určité kultuře nebo národnosti. Tyto normy se utváří dle sociálně kulturní zkušenosti, která určuje, co je v dané konkrétní situaci v této konkrétní kultuře považováno za nezbytné, normální nebo rozumné. Ústupky, které mohou překročit nebo překračují povolený rámec, jsou nejčastěji odmítnuty v rámci dané kultury.

Jelikož akademické prostředí se nevyhnulo globalizaci, jak je popsáno výše, interkulturní komunikace se často stává výborným nástrojem zlepšení komunikačních schopností a získávání nových zkušeností a dovedností. V akademickém prostředí se interkulturní komunikace vyskytuje v několika formách, které budou popsány dále.

4.2. Interkulturní komunikace ve studiu

Interkulturní komunikace v rámci studia existuje v třech formách:

- spolupráce přímo mezi vzdělávacími institucemi (programy výměny studentů na základě smlouvy a programy dvojího diplomu),
- výuka cizích jazyků (tzv. jazykové pobyty),
- komerční a neziskové mládežnické / studentské organizace

V současné době se organizace a provádění mezinárodních projektů a stáží pro studenty v zahraničí už stály neoddelitelnou částí organizace výuky na univerzitách a vysokých školách po celém světě. Jen na rok 2022 dle [Evropské komise](#) (2022) na programy studentské mobility v oblastech vzdělávání a sportu bylo vyčleněno téměř 3,9 miliardy EUR. Díky programům Erasmus+ a [Erasmus Mundus](#) mají studenti ze všech zemí světa vynikající možnost absolvovat studium nebo stáž v zahraničí, což několikanásobně zvětšuje jejich šance získat důstojnou práci. Navíc tyto programy podporují inovace, kvalitu studia, soudržnost a konkurenceschopnost. Mnoho evropských expertů počítá s tím, že přes účast v takovýchto programech si studenti prohlubují kulturní integraci v zemích EU a mimo ni. Navíc zkušenost z programu Erasmus se považuje za kulturní fenomén, a na základě mínění a zkušeností studentů už bylo natočeno několik filmů.

„Současné trendy v internacionalizaci se soustřeďují na internacionalizaci kurikula poskytovaného na domácí instituci pro studenty s cílem zvýšit kvalitu studijních programů a vybavit všechny absolventy mezinárodními a interkulturními dovednostmi, často označovanými jako globální dovednosti. Podpora mezinárodní spolupráce je rovněž důležitá z úrovně managementu vysokých škol. Zde se určují priority rozvoje internacionalizace a podpora zvyšování kapacit vysokých škol v oblasti služeb pro studenty a při zavádění internacionalizace kurikula“. ([Strategie internacionalizace vysokého školství od roku 2021](#), MŠMT, 2021, str.3). Jak je vidět, MŠMT ČR podporuje proces internacionalizace škol, jak uvnitř ČR, tak i mimo ni. „Přes důraz na internacionalizaci doma zůstává mezinárodní mobilita i nadále jedním z hlavních pilířů internacionalizace. Mezinárodní mobilita hraje nezastupitelnou roli v rozvoji globálních kompetencí studentů i pracovníků“ ([Strategie internacionalizace vysokého školství od roku 2021](#), MŠMT, 2021, str. 5).

Na podporu mezinárodní spolupráce mezi vysokými školami MŠMT ČR používá následující nástroje:

- „MŠMT v rámci programu na podporu strategického řízení vysokých škol a ESIF podpoří aktivity vysokých škol, zaměřené na podporu mobilit studentů i pracovníků vysokých škol, včetně jejich organizačního zajištění a jeho digitalizace,

- MŠMT vyhodnotí a následně na základě výstupů z tohoto hodnocení navrhne úpravy nabídky stipendií na podporu studia v zahraničí v rámci bilaterálních a multilaterálních smluv ministerstva, které reflektuje teritoriální priority vymezené ve Strategii rozvoje mezinárodních vztahů na úrovni MŠMT,
- MŠMT zajistí systematickou podporu pro vysílání studentů a akademických pracovníků v rámci svého stipendijního programu.“ ([Strategie internacionalizace vysokého školství od roku 2021](#), MŠMT, 2021, str.6-7).

Z pohledu studentů se tato možnost také bere jako unikátní, a proto se většina studentů snaží využít této příležitosti.

Důvodů, proč má zkušenost mezinárodní komunikace obrovskou váhu pro ředitele firem (zaměstnavatele), specialisté zmiňují často. Mezi nejdůležitější se řadí:

- možnost pohledu na problém z několika úhlů pohledu (díky zkušenosti studia nebo práci v zahraničí, v sobě člověk rozvíjí systémové myšlení a zlepšuje schopnost porozumění procesům),
- člověk se stává technicky vybavenější,
- člověk rozvíjí schopnost správně reagovat na možné stresy, vybuduje si odolnost proti stresu (kvůli zkušenosti života v jiné kultuře už má zkušenost adaptace a přizpůsobování k jinému prostředí),
- přes zkušenost studia nebo práci v zahraničí se člověk učí nacházet společný jazyk s různými lidmi a představiteli jiných kultur, což jej učí řešit mimořádné situace,
- lidé, kteří již mají mezinárodní zkušenost, jsou mnohem rychleji schopní se adoptovat k novým podmínkám práce, jelikož už mají zkušenost práce nebo studia za nezvyklých podmínek,
- takoví lidé jsou častěji mnohem kreativnější, protože zkušenost mezinárodní komunikace široce rozvíjí horizont myšlení, a zkušenost se dá uplatnit v práci, což dělá práci výjimečnou a pomůže získat náskok před konkurenty.

Navíc je třeba zmínit, že podle psychologů (Čagina, Samochvalova, 2017) zkušenost mezinárodní komunikace moc způsobuje rozvoj sebedůvěry, což je velmi důležité, například na pozici manažera, jelikož pro úspěšné řízení lidských zdrojů, musí být člověk sebejistý, v opačném případě, ho mohou podřízení brát za slabého lídra.

Kromě toho, autorky ukazují na to, že lidé s mezinárodními zkušenostmi jsou více tolerantní vůči ostatním. To, co je samozřejmostí pro jeden stát a jednu kulturu, může být absolutně nepochopitelné pro jinou zemi, a následně i kulturu, a právě proto lidé, mající mezinárodní zkušenost, jsou často více tolerantní vůči ostatním, obzvláště když se názory několika stran odlišují (2017).

Kulturní a tradiční rozdíly mezi národy různých států se mohou často stát příčinou komunikačního neúspěchu podniku nebo člověka v nové (hostitelské) zemi, i když je velmi úspěšný ve své zemi nebo na domácím trhu. To je důvod, proč se instituce věnují budování dovedností z oblastí mezikulturní komunikace, důsledného budování mezikulturních vztahů a pečlivého studia tradic a zvyklostí cizí země.

Stejný závěr o nezbytnosti předčasného studia kultury mezinárodní komunikace pro úspěšnou komunikaci s představiteli jiných národů dělá i americký jazykověd E. Hall (Hall, 1985). Podle jeho názoru je důležité nejenom prozkoumat jazyk, tradice a kulturu národa, se kterým člověk plánuje komunikovat, ale také určit praktický záměr nadcházející komunikace obou stran. Tento přístup je velmi užitečný ve sféře vzdělávání, protože jasná představa o cíli komunikace partnera a dobrá znalost tradice, kultury a jazykových prostředků (v případě, když komunikace probíhá v jazyce partnera) se může stát rozhodujícím faktorem pro dosažení, jak vlastních, tak i společných cílů.

Z toho plyne, že pro úspěšnou interkulturní komunikaci je třeba důsledná příprava na ni, jinak může dojít k různým konfliktům, které budou popsány níže.

5. Mezinárodní konflikty

Neznalost kulturních specifik se může často stát příčinou konfliktů mezi představiteli různých kultur, proto je nezbytné znát kulturní tradice člověka, s nímž plánujete komunikovat, nebo země, kam směřujete, jinak může dojít k inter-kulturnímu konfliktu z důvodu nedostatku porozumění účastníků komunikace.

Konflikt je aktivní nesouhlas mezi lidmi s protichůdnými názory nebo principy. (Online Cambridge Dictionary)

Podle Žukové, Lebeděko, Prošíné, Juzefoviče „mezikulturní komunikace nemůže být bezkonfliktní, protože tento proces je charakterizován střetnutím různých, někdy kontrastních, kognitivních postojů, pohledů, obrazů atd“ (2013, str.189).

Vznikající v procesu interkulturní komunikace mezikulturní konflikty jsou velmi důležité, protože studie těchto konfliktů může sloužit jako ideální nástroj pro lepší učení a porozumění kultur.

Mezikulturní konflikty jsou zkoumány obvykle z hlediska několika parametrů: příčina konfliktů, strany konfliktů (účastníci konfliktů) a řešení konfliktů. V případě mezikulturní komunikace podle Jakuškiné (2021) se příčinou konfliktu může stát nejenom nedostatečná jazyková vybavenost stran konfliktu, ale také spousta dalších faktorů:

- střety zájmů jsou nejčastější příčinou vzniku konfliktů, jak při mezilidské komunikaci, tak i v případě mezikulturní komunikace (obvykle vznikají v důsledku vztahů mezi různými sociálními skupinami nebo představiteli různých pracovních skupin, které mají neslučitelné cíle),
- všeobecné neporozumění, tj. situace, kdy účastníci konfliktu mají různé názory na nějaký problém (předmět, proces atd.) nebo představu o něčem jiném. V případě interkulturní komunikace hraje velkou roli odlišnost v tradicích zemí a následně vzájemná neznalost tradic a pravidel nebo zákonů země partnera,
- konflikty hodnot (podle americké vědkyně Ting-Toomey (2015), střety dvou mentalit, dvou systémů hodnot výrazně zvětšuje pravděpodobnost konfliktů, protože každá ze stran konfliktu kouká na druhého přes „sklo“ svých tradic a nedokáže porozumět jiné pozici),
- problém identifikace (špatná identifikace sebe samého s určitou skupinou lidí, kulturou a následně špatné chápání „svého“ a „cizího“). Podle Pavlové je

důležité brát identifikaci, jako jeden z hlavních nástrojů mezikulturní komunikace, přičemž sama identifikace v kultuře není možná bez znalosti jiných kultur za podmínek mezikulturní komunikace (2011, str.81).

Jak je vidět, v procesu mezikulturní komunikace může dojít ke konfliktu nebo nepochopení kvůli mnoha faktorům, a proto je psychologická, sociologická, kulturní a jazyková připravenost nezbytná. Navíc Počebut definuje následující schopnosti, nezbytné pro úspěšnou mezikulturní komunikace: úcta vůči partnerovi, vyhýbání se nepohodlným otázkám nebo tématům, která mohou vést k nepochopení nebo střetu zájmů/hodnot, schopnost naslouchat jiným, schopnost přiznání možných odlišností mezi pohledy na svět, empatie a také schopnost řešit v průběhu dialogu vznikající problémy a správně definovat přání a potřeby partnera (2007).

Když už v průběhu komunikace došlo ke vzniku nějakého konfliktu, je velmi důležité si správně definovat příčinu konfliktu a najít řešení, které by umožnilo zachování dobrých vztahů mezi stranami konfliktu. Právě na včasném nalezení správné metody řešení konfliktní situace je často závislá úspěšnost komunikace.

Existuje několik způsobů řešení mezikulturních konfliktů. Způsob řešení je závislý na příčině konfliktu. Když ke konfliktu došlo kvůli neznalosti tradic, kultury, norem a zákonů země, nejlepší řešení bude vysvětlit cizinci pravidla, normy a tradice vaší země, aby s tím příště neměl problém a jeho činnosti nebo postoj k něčemu nebyly v rozporu s přijatými normami, tradicemi, názory této země.

Dalším způsobem řešení konfliktu je přijetí jednou stranou pozice jiné strany. Tato schopnost je velmi důležitá, jelikož znamená, že člověk je schopen se podívat na nějakou věc nebo problém z více úhlů pohledu (jinými slovy, má systémové myšlení), což je velmi důležitá dovednost, protože právě schopnost systémového myšlení podle Panova a Fedorové umožňuje lehce definovat zákonitosti procesů, prognózovat a ovlivňovat probíhající a budoucí procesy, strukturovat toky informací a vyčleňovat nejdůležitější věci (2014).

Třetím způsobem řešení konfliktu je nalezení kompromisu. Tento způsob je také velmi závažný, protože míní pochopení zájmů obou stran a přispívá ke zlepšování vztahů mezi stranami a prohloubení vzájemné komunikace.

Jiné řešení konfliktní situace je to, že strany konfliktu si stojí za svým názorem. To se stává, když strany konfliktu považují pro sebe za důležitější uspokojování vlastních potřeb a ochranu vlastních zájmů. Tento způsob řešení konfliktu může vést, jak k prodloužení a prohloubení konfliktu, tak i k ukončení nebo přerušení spolupráce nebo komunikace. Při výběru daného způsobu řešení konfliktu je podle Voronina, Fateevé, Šaripové nezbytné správné pochopení vlastních sil a závažnosti situace, jinak člověk může prohrát (2018).

Studium konfliktu hraje významnou roli nejen pro stanovení a studium příčin konfliktu, nýbrž i pro nalezení způsobu jejich řešení, ale je také velmi důležité si uvědomit, že jsou konflikty samy o sobě nepostradatelnou součástí leckteré komunikace (včetně interkulturní), rozvoje člověka jako osobnosti a odborníka.

Každý konflikt jako společenský jev má své výhody a nevýhody. K výhodám konfliktů se dá odnést to, že konflikt přispívá k lepšímu porozumění mezi lidmi (ale je to možné pouze při sociální kontrole průběhu konfliktu), konflikty způsobí vyhledávání způsobů řešení a argumentů při prosazování svých pozic pro dosažení lepších výsledků v interakci, což rozvíjí kreativní schopnosti člověka. Navíc s rozvojem konfliktu lidé začínají vyjadřovat myšlenky, které dříve skrývaly, což umožňuje hlubší pochopení vzniklé situace.

Na rozdíl od výhod konfliktů nevýhody konfliktních situace jsou vidět. Za prvé, konflikt často vede k nestabilitě. V důsledku vzniku konfliktní situace lidé často nechápou, jak mají v dané situaci postupovat, aby se situace dal nezhoršovala. Za druhé, v průběhu konfliktu může dojít k použití násilných metod a následně k oběťm. Za třetí, následky konfliktu se mohou stát materiální a morální straty. Je to dost častý jev, když se po konfliktu člověk rozhoduje obrátit se na specialisty (psychology).

V procesu interkulturní komunikace, například když komunikace probíhá v cizí pro člověka zemi, může dojít, kromě konfliktů, k následujícím složitostem, čímž jsou kulturní adaptace a kulturní šok.

6. Kulturní adaptace a kulturní šok

Díky procesům globalizace, lidé z různých zemí mají unikátní možnost cestování po celém světě. V průběhu tohoto cestování (pro práci nebo studium v zahraničí) člověk musí rychle reagovat na změny a stále překonávat různé překážky, které vznikají v procesu komunikace s představiteli jiné kultury. Jedním z nejčastějších problémů po příjezdu do nové země je **kulturní šok**.

Pojem Kulturního šoku byl uveden v 1960 roce americkým vědcem Kalervo Obergem. Oberg Definoval **Kulturní šok** jako důsledek úzkosti, která se objevuje v důsledku ztráty všech známých znaků a symbolů sociální interakce. Navíc autor zdůrazňoval, že při vstupu do nové kultury, člověk má velmi nepříjemné pocity. (1960, str.142) Baryšnikov nicméně zmiňuje, že se vztah ke kulturnímu šoku v čase změnil, a současní vědci berou kulturní šok jako „normální reakci na novou kulturu, jako část přírodního procesu adaptace k novým okolnostem, za nichž člověk získává znalosti o nové kultuře a normách povahy v ní“. (2012, str.10) Kulturní šok se může projevit, jak popisuje Pitěrova (2014), šesti způsoby:

- napětí v důsledku úsilí, vynaloženého člověkem k dosažení psychologické adaptace,
- pocit ztráty v důsledku ztráty přátel, postavení ve společnosti, povolání, vlastnictví,
- pocit osamělosti v nové kultuře, které se mohou proměnit do popření této kultury,
- porušení očekávání rolí a pocitu sebeidentifikace,
- úzkost, která přichází po rozhořčení a znechucení do povědomí o kulturních rozdílech,
- pocit vlastní méněcennosti kvůli neschopnosti vyrovnat se s aktuální situací, okolním prostředím.

Co se týká příčin kulturního šoku, autorka zmiňuje kulturní rozdíl jako hlavní důvod ke vzniku kulturního šoku. „V každé kultuře existují určité obrazy a symboly, stejně jako stereotypy chování, na jejichž základě může člověk jednat v různých situacích. V situaci, kdy se člověk ocitne v prostředí nové kultury, obvyklý algoritmus jeho jednání

je narušen, protože je založen na jiných představách o světě, normách a hodnotách, stereotypch chování a vnímání“ (2014, str.3).

Kulturní šok, jako součást adaptačního procesu, prochází několika etapami svého vývoje. Americký vědec Piter Adler v roce 1975 vypracoval tzv. křivku adaptace, která má podobu písmena U. Adler rozdělil proces odolání kulturního šoku do několika fází. V první fázi (která se jmenuje líbánky a trvá 1-6 měsíců) člověk se zájmem a zvědavostí pozoruje nové podmínky svého života, práce nebo studia. Tyto první dojmy jsou obvykle příznivé. V této fázi obvykle projevuje tendence srovnání „svého“ a „cizího“, přičemž výhody člověk nachází nejčastěji v „cizích“ věcech. V závislosti na předešlé zkušenosti v mezikulturní komunikaci se doba trvání první fáze může lišit.

Pak přichází druhá fáze „adaptace“ (6-12 měsíců v cizině). Člověk si v této fázi svléká růžové brýle a začíná pociťovat napětí kvůli prostředí, na které není zvyklý. Nyní člověk řeší každodenní záležitosti a překonává vznikající překážky v podobě nepochopení kultury, tradic a zvyků země. Pitěrova tvrdí, že v této fázi „Se člověk považuje za poraženého, který nemůže úspěšně žít a pracovat jako lidé kolem něj... Imigranti se aktivně snaží komunikovat se svými krajany, nostalgicky ve svém rodném jazyce, vzpomínají na jídlo, rodná místa atd.“ (2014, str.4).

Třetí fáze se jmenuje reintegrace (1 až 1,5 roků v cizině). Pitěrova popisuje tuto fázi následujícím způsobem: „pokud ve fázi "adaptace" bylo veškeré podráždění člověka zaměřeno na sebe, pak se hněv a negativní emoce rozlévají na ostatní a novou zemi. Imigranti si stěžují na nespravedlnost a "špatné zařízení" života. V současné době dosahuje kulturní šok svého maxima, což může způsobit vážné duševní nemoci. Mnoho migrantů takové napětí nevydrží a vrací se do rodné země. Ale většina se snaží překonat kulturní rozdíly, naučit se jazyk, sbírá více informace o nové kultuře, nachází nové přátele, kteří poskytují potřebnou podporu“ (2014, str.4).

Pokud kritické období člověk překoná, nastává pak čtvrtá fáze neutrality, která je charakterizována postupným zvyknutím na novou kulturu, porozuměním a přijetím „cizích“ hodnot. Pitěrová zmiňuje, že v této fázi „Hodnocení kladných i záporných momentů pobytu v rodné a cizí zemi se stávají objektivnějšími a adekvátnějšími, je viditelný rozdíl v podmínkách a kvalitě života vnímán klidně“ (2014, str.5).

Poslední fáze se jmenuje „Komfort“. Podle Pitěrové „dochází k úplnému začlenění do nové kultury, její přijetí, vzniká vzájemná shoda očekávání s realitou, člověk se cítí

stejně pohodlně jak v "staré", tak v "nové" zemi. Přesto, tuto fázi nedosahují všichni, a samotný integrační proces může trvat několik měsíců až několik let (2014, str. 5).

Pitěrova zdůrazňuje, že „když se člověk, který se úspěšně integroval do cizí kultury, vrátí do své vlasti, musí projít procesem zpětné adaptace (readaptace) k vlastní kultuře. Současně také zažívá šok, který se nazývá "návratový šok". V průběhu readaptace se člověk nejprve raduje ze svého návratu domů, setkání s rodinou a přáteli, ale pak si všimá, že některé rysy domorodé kultury se zdají být zvláštní a neobvyklé, a člověk postupně znovu objevuje rodnou kulturu přizpůsobuje se životu doma“ (2014, str.5).

Jak už byli zmíněno výše, kulturní adaptace odehrává mnohem rychleji, pokud je imigrant přiřazen k zemi, jejíž kultura je podobná jeho rodné, má společné národní, náboženské a historické kořeny.

Kulturní odlišnosti a jiný jazykový a kulturní obraz světa se v průběhu mezikulturní komunikace mohou stát příčinou nepochopení a konfliktů nebo vest ke vzniku kulturního šoku, čímž výrazně obtěžují procesy komunikace a integrace do určité diverzní společnosti. Právě proto povědomí o dimenzích Hofstedeho, které budou popsány dál, a následně lepší informovanost člověka o tradicích cizí kultury mohou několikanásobně usnadnit jeho pobyt na cizině (komunikace v průběhu studia nebo práci v zahraničí) a předejít velkému množství nedorozumění, ke kterým může v procesu mezikulturní komunikace dojít.

7. Kulturní dimenze

Užitečným nástrojem přípravy na interkulturní komunikaci, zaměřené na zjednodušení adaptace k nové kultuře a prevenci možných konfliktů, jsou mezikulturní studia, která jsou založená na srovnání několika (dvou a více) kultur (nacionální nebo regionální) podle definovaných parametrů. Taková studia také mají za cíl stanovení univerzálních principů nebo vlastností srovnávaných kultur.

Nizozemský vědec Geert Hofstede v 70. letech minulého století analyzoval průzkum, který proběhl ve více než 50 zemích po celém světě a na základě své analýzy definoval několik parametrů pro popis kultury národů, tato kritéria se nazývají kulturní dimenze (1980). Dnes jsou parametry Hofstede nejpopulárnějším nástrojem pro srovnání kultur. Navíc existují webové stránky, které umožňují srovnání kultur několika zemí na základě kritérií Hofstede, například <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>. Hofstede ve své práci „Culture's consequences: Comparing Values, behaviors, institutions and organizations across nations“ (2001) definuje následující kritéria srovnání kultur (pro bližší pochopení budou v popisu každého kritéria uvedeny příklady konkrétních zemí a příkladů jejich kulturní odlišnosti):

- **Vzdálenost moci (PDI).** Tento parametr určuje, jakou vlastnost v konkrétní kultuře bude mít nadřizený vůči podřizenému. Jinými slovy, jak popisuje Hofstede, „v jaké míře členové organizace a instituce (jako rodina) přijímají a očekávají, že moc není distribuována rovnoměrně. To představuje nerovnost (více nebo méně), ale definovanou ne shora, ale zespodu. To naznačuje, že úroveň nerovnosti společnosti je podporována následovníky stejně jako vůdci. Síla a nerovnost jsou samozřejmě základními rysy všech společností. Všechny společnosti jsou nerovné, ale některé jsou nerovnější než jiné“. (2011, str.9) V společnostech s vysokou mírou vzdálenosti moci (Španělsko, Itálie, země východní Evropy) se očekává, že hierarchie znamená existenciální nerovnost, starší lidé jsou respektováni i obávaní, úroveň korupce v takových zemích je obvykle velká. V společnostech s nízkou mírou vzdálenosti moci (germánské země) je typické vnímání hierarchie jako nerovnosti rolí, navíc v těchto zemích je nízká úroveň korupce. (2011)

- **Individualismus-kolektivismus (IDV).** Toto kritérium popisuje rozdíly mezi zeměmi z pohledu individualismu nebo kolektivismu. Hofstede zdůrazňuje, že se lidé v individualistických zemích (například země západní Evropy) především zaměřují na dosažení jednotlivých cílů, požadavků a úspěchů, starají se převážně o sebe a rodinu. Práce je pro ně vždy na prvním místě a mezilidské vztahy nepokládají za velice důležité. Kolektivismus naopak klade důraz na požadavky a výkonnost skupin. Lidé v takovýchto zemích (například v zemích východní Evropy) považují za důležitou věc někam náležet, jsou velice integrovaní v početných rodinách a mezilidské vztahy považují za důležitější než práci (2011).
- **Maskulinita vs. Femitita (MAS).** Tento parametr charakterizuje země z pohledu hodnot, připisovaných mužům a ženám. Pro maskulinní země (Japonsko, Itálie, Německo) je tato dimenze často považovaná za tabu, jelikož podle jejich představ dochází k značnému odlišování sociálních rolí žen a mužů. Očekává se, že muži budou ambiciózní, více mužů, než žen se volí na politické pozice a obdivováni jsou silní osobnosti. Pro feminní země (Francie, Španělsko, Nizozemsko, Thajsko) je typická větší rovnost pohlaví, ženy jsou ambicióznější než v maskulinních zemích, a následně větší množství žen využívá příležitosti projevit se na politické pozici. Mezi rodinou a prací je v těchto zemích pozorována rovnováha, péče a skromnost se očekává od obou pohlaví (2011).
- **Vyhýbání nejistotě (UAI).** Toto kritérium určuje, jak se lidé v různých zemích cítí v nejistých situacích, kdy nejsou schopni přesně předpovědět budoucí události a následující rozvoj situace. Ze studia Hofstede vyplývá, že chování zástupců kultur zemí, které se vyznačují výrazným odmítnutím nejistoty (mají vysoký index UAI), je způsobeno skutečností, že se necítí příjemně, pokud si nejsou jistí v tom, jak se situace bude rozvíjet. Lidé se v takových zemích snaží omezit nejistotu prostřednictvím pravidel a postupů, a když došlo k nejistotě, procházejí větším stresem, jsou více emocionální a jsou méně otevřené jiným názorům, protože věří v jednu pravdu. Příkladem takových zemí jsou Japonsko, země centrální Evropy a německy mluvící země. Naopak země s nízkým

indexem UAI jsou více stres odolnější a mají schopnost rychle reagovat na stávající změny (2011).

- **Dlouhodobá nebo krátkodobá orientace.** Další kritérium popisuje rozdíly mezi krátkodobě a dlouhodobě orientovanými společnostmi. Dlouhodobě zaměřené země (například východní Asie, východní a centrální Evropa) předpokládají, že se nejdůležitější událostí stanou v budoucnu, učí se od jiných zemí a spolupracují v rámci rodiny a jiných institucí nebo organizací. Lidé v těchto zemích jsou schopní se přizpůsobit se měnícím okolnostem. Naopak země s krátkodobou orientací kladou důraz na minulost a současnost, utrácejí více peněz za spotřební zboží a jsou hrdí na svůj národ. Mezi takovými zeměmi patří Evropské země a země jižní Asie (2011).
- **Požitkářství a zdrženlivost.** Tento kritérium určuje, na kolik jsou lidé v různých zemích považují svůj život za šťastný. Například, v zemích s vysokým indexem požitkářství (Severní a Jižní Amerika, země západní Evropy) se vyšší procento obyvatelů označuje za šťastné, za důležité věci považují volný čas a svobodu slova a rádi sportují. Naopak v zemích s vysokým indexem zdrženlivosti (země východní Evropy, Asie) dostatek volného času a svoboda slova hrají menší roli, obyvatelé jsou méně šťastní a pocítují bezradnost (2011).

Vzhledem k celosvětové povaze mezinárodních vztahů a velkým odlišnostem v kulturách různých zemí je v poslední době věnována pozornost rozvoji mezikulturní citlivosti a přizpůsobivosti mezi lidmi, včetně studentů vysokých škol po celém světě. Jako příprava na stáž nebo práci v zahraničí byly vyvinuty speciální vzdělávací programy, zaměřené na seznámení člověka s hodnotami, postoji, tradicemi, náboženstvím a normami chování, přijatými v různých kulturách, v porovnání s rodnou kulturou.

Srovnávací popis několika kultur nebo jazyků dává najevo existující mezery nebo „bílé oka“ na sémantické mapě jazyka, která nejsou viditelná zevnitř jazyka a kultury, například člověku, který žije celý život v rodné zemi bez komunikace s představiteli jiných národů.

Také jedním z nástrojů přípravy člověka na práci nebo vzdělání v zahraničí je sběr a analýza údajů o kritických událostech, které se stávaly během práce nebo stáže předchozím zaměstnancům nebo studentům, identifikace příčin nehod a jejich následků a následně vypracování modelu chování, který by nevedl ke vzniku dalších kritických událostí (technika kritických incidentů, která bude popsána dál).

8. 1 Technika kritických incidentů

Kritické incidenty v mezikulturní komunikaci jsou definovány Gibsonem jako interkulturní interakce nebo zkušenost, kterou účastníci interakce považují za neefektivní, neuspokojivou, neuspokojivou a podrobně o ní mluví (2002).

Metoda kritických incidentů byla objevena Flaganem v roce 1954. Za cíl měl stanovení kritických požadavků pro úspěšnou práci. Technika kritických incidentů původně byla představena jako vědecký nástroj, který sloužil k odhalení existujících realit, se zaměřením na to, aby byly měřené a řízené v rámci analýzy práce. V současnosti tato metoda může složit výborným nástrojem pro analýzu komunikativních aktů v procesu interkulturní komunikace, v případech, kde za cíl kladeno stanovení kulturních odlišností mezi národy a vypracování technik přípravy na mezinárodní komunikace.

Také v některých výzkumech (například Fiedler, Mitchel, Triandis, Kolosova) je **kritický incident** definován jako stručný popis selhání nebo vyvolání negativních emocí v průběhu mezikulturní interakce.

Je důležité poznamenat, že kritické incidenty, které mohou vzniknout v průběhu mezikulturní komunikace, nemusí být jen negativní. Každá situace, která v budoucnosti ovlivnila chování člověka a určuje jeho chování v podobných situacích, bude také považována za kritický incident (Arthur, 2001).

Analýza kritických situací, stejně jako studium a analýza konfliktních situací, hraje velmi důležitou roli při studiu kultur, jejich odlišností a v přípravě na stáž nebo práci v zahraničí. Podle Spencer-Oatey (2013) standardní analýza kritického incidentu obsahuje:

- podrobný popis situace (toho, co se stálo) a definici všech účastníků kritické události, navíc může obsahovat určení místa (země) a času, když je to důležité,
- stanovení přesného problému kritické události (jinými slovy toho, co je podstatou kritického incidentu),
- stanovení příčiny kritické situace (stanovení důvodu chování všech stran konfliktu),
- utvoření na základě analýzy kritické události příjemného modelu chování v podobné situaci.

Kritické incidenty jsou aktivně uplatňovány vědci v oblasti kros-kulturní komunikaci, zejména v případě, kdy komunikace běží v podobě rozhovoru (diskuse) mezi zástupci několika kultur, během kterého se mohou projevit odlišné hodnoty různých kultur a také odlišný náhled na život. V důsledku možné nesprávné představy o kultuře a o kulturních hodnotách partnera může být komunikace narušena nebo může vyvolávat pocit frustrace u účastníků rozhovoru. V tomto případě mezikulturní dialogy představují tzv. kritický incident ve formě dialogu.

“Kritický incident je základem metody kontrastování (mapování) kultur (kontrastní metoda). Tato metoda zahrnuje hraní rolí, ve kterém se účastníci školení setkávají s "cizincem". Po skončení hry na hrdiny (simulace) se během ankety účastníků jasně projevují hodnoty a normy prezentovaných kultur. Výhodou této metody je, že nutí k zamyšlení účastníky školení, jak jejich kulturu vnímají ostatní“, - tak popisuje hodnotu kritických incidentů (Koloso, 2011, str.54).

Jednou z nejvhodnějších forem hodnocení kritických incidentů je vyplnění dotazníků účastníky incidentů. Tento dotazník může být vyplněn v písemné formě nebo online.

8. 2 Příčiny kritických incidentů

Vzhledem k tomu, že analýza kritických incidentů zahrnuje určení přesné příčiny toho, co se stalo, mohou být kritické incidenty rozděleny do několika skupin podle důvodů výskytu. Za prvé, příčinou kritické události v průběhu interkulturní komunikace se může stát nesprávný předpoklad o kultuře jiného (posuzování hodnot jiné kultury dle hodnot rodné kultury) nebo neznalost kulturních tradic a pravidel zemí, odkud partner pochází, nebo zemi, kam člověk přijel na stáž nebo pro vykonání pracovní činnosti. Za druhé, důvodem ke vzniku kritického incidentu v průběhu komunikace se mohou stát tzv. psychologické faktory, například negativní psychický stav nebo nadměrná emocionalita řeči. Ta navzdory přání člověka může vést k nepochopení tématu vyjádření nebo k vyvolání negativních emocí u ostatních účastníků diskuse nebo publika v důsledku nepřiměřených komunikačních očekávání posluchače. Další skupinou důvodů možných kritických incidentů je tzv. skupina nedostatků jazykové vybavenosti, kam patří nedostatek znalosti jazyka a možné chyby v překladu. Mezi důvody vzniku kritických incidentů také patří porušení pravidel kooperace a spontánnost řeči.

Přesná příčina kritických incidentů je občas velmi obtížně definována, lidem často pomáhají profesionální psychologové nebo lidé, kteří mají zkušenost s podobnými situacemi, a také lidé, kteří mají zkušenosti v zemi, kde už docházelo k podobným incidentům (v případě, že jde o kritické incidenty, vzniklé v procesu interkulturní komunikace).

8.3 Význam kritických incidentů

Metoda analýzy kritických incidentů se stále častěji používá na různých typech školení, zaměřených na rozvoj schopností a dovedností interkulturní komunikace. Obvykle to probíhá dvěma možnými variantami: účastníci školení vyplňují dotazník, jehož cílem je upamatovat se na vlastní zkušenosti kritických událostí, snažit se určit jejich přesnou příčinu (když je to možné) a pochopit, jaký vliv měla tato kritická událost na budoucí chování člověka v podobných situacích. Druhou možností je, že vedoucí školení popisuje situaci kritického incidentu a účastníci se snaží nabízet možnosti, jak se člověk může dostat ze vzniklé situace a argumentují je. Po hromadné diskusi pomocí nadřazeného vzniká akční plán nebo doporučení chování v podobných situacích nebo doporučení, jak tím situacím předejít.

Důvody, které jsou podle Kolosové (2011), Spencer-Oatey (2013) velmi důležité zahrnují například, proč je studium kritických incidentů velmi důležité:

- kritický incident může být použit v jiných "mezikulturních" metodách (porovnání kultur),
- během analýzy incidentu se jasně projevují hodnoty a normy prezentovaných kultur,
- rozvíjí flexibilitu při interkulturní komunikaci,
- pomáhá rozvíjet sebereflexi,
- učí naslouchat druhým,
- pomáhá ve zdokonalování cizích jazyků,
- může se stát učebnicí pro další lidi.

Jak tvrdí Kolosova: "interaktivní metoda "kritický incident" pomáhá rozvíjet sebereflexi, učí se naslouchat druhým, být flexibilní při inter-kulturní komunikaci. Cvičení se stávají těmi malými impulsy, jejichž pomocí lze dosáhnout potřebné motivace ke studiu

interkulturní komunikace, stimulovat touhu studentů k sebe-organizaci a vzdělání” (2011, str.55).

Spencer-Oatey také tvrdí, že kritické incidenty mohou být velmi důležité, protože poskytují prostředky umožňující učitelům, aby si byli více vědomi povahy svých profesních hodnot a související problematiky, zpochybnit jejich vlastní praxi, a konkretizovat jejich obecně abstraktní představy o hodnotách, jako jsou sociální spravedlnost (2013).

Studium a modelování kritických incidentů je vynikající nástroj přípravy na interkulturní komunikaci, jelikož znázorňuje odlišnosti v kultuře, tradicích, reáliích a normách v různých zemích. Právě proto technika CI byla zvolena jako základní metoda průzkumu mezi studenty ŠAVŠ.

9. Cíle a metodika výzkumu

S cílem zjištění úrovně připravenosti ke studiu na vysokých školách v České republice u rusky mluvících studentů a uchazečů o studium a identifikace problémů, vznikajících v procesu nástupu a bezprostředně v průběhu studia na vysoké škole, mezi studenty ŠAVŠ, studenty jazykových škol a rusky mluvícími, kteří měli zkušenost studia nebo stáže v ČR, byl proveden výzkum. Účelem výzkumu bylo vypracování doporučení pro adaptaci studentů a jejich hlubší integrace do hostitelské země (ČR) pro zahraniční oddělení ŠAVŠ.

Výzkum, zaměřený na zjištění úrovně připravenosti na studium na vysokých školách v ČR u studentů a uchazečů o studium, jejichž mateřským jazykem je ruský jazyk, a identifikaci problémů, vznikajících v procesu nástupu a v průběhu studia na vysoké škole, byl proveden v období od 1.3.2021 do 31.12.2021. Rusky mluvící studenti byli vybráni z důvodu toho, že rusky mluvící lidé patří k největší národnostní menšině na území ČR, jak to plyne z údajů ČSÚ od roku 2021 a jak je popsáno v kapitole č.4.1.

Výzkumu se zúčastnili studenti z rusky mluvících zemí (Ruská federace, Běloruská republika, Ukrajina, Republika Kazachstán), mezi nimiž jsou rusky mluvící studenti bakalářských a magisterských oborů ŠAVŠ, studenti jazykových škol, které se zaměřují na přípravu rusky mluvících na studium na vysokých školách v ČR, a studenti a absolventi RSUH (Russian State University for the Humanities), kteří mají zkušenost studia nebo stáže na území ČR.

ŠAVŠ je soukromá firemní vysoká škola ČR, uskutečňující bakalářské a magisterské studijní obory v oblasti ekonomického vzdělávání. ŠAVŠ úspěšně realizuje program internacionalizace, v rámci něhož má velké množství cizích studentů možnost se učit na ŠAVŠ, přičemž nejpočetnější skupinu cizích studentů tvoří rusky mluvící studenti ze zemí bývalého SSSR.

Jazykové školy poskytují vzdělávací služby, zaměřené na výuku českého jazyka, přípravu rusky mluvících studentů na studium na vysokých školách v ČR a podporu studentů v procesech nostrifikace zahraničního vzdělání a nástupu na vysoké školy.

RSUH je jedna z vedoucích ruských státních univerzit humanitního směru. RSUH spolupracuje s velkým množstvím vysokých škol po celém světě, včetně Univerzity Karlovy v ČR a poskytuje studentům možnost absolvování semestrální nebo roční stáže na partnerských univerzitách v průběhu studia.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 100 respondentů, z nichž 40 z ŠAVŠ, 50 z jazykových škol a 10 z RSUH. Věk respondentů je od 18 do 30 let. Respondenti pochází z různě velkých a rozvinutých měst, z čehož plyne, že mají odlišné zvyky z pohledu organizace života.

Sběr dat s cílem výzkumu byl prováděn pomocí popsané v kapitole č.8.1 techniky kritických incidentů v podobě dotazníků nebo v písemné formě a také pomocí rozhovorů s respondenty. Pro zajištění svobodné, otevřené a přímé komunikace byl výzkum prováděn v ruském jazyce.

Při vyplnění dotazníků se respondenti museli zamyslet nad tím, jaké kritické události se jim staly v průběhu jejich života na území ČR, popsat vzniklé situace, uvést účastníky situace, definovat příčinu události, stanovit, co se dozvěděli nebo naučili díky této situaci, a popsat, jak tato situace ovlivnila jejich chování v budoucnu.

Navíc v průběhu rozhovorů a písemné komunikace měli respondenti stanovit důvody, proč se rozhodli učit v ČR, říct, jestli měli před nástupem na univerzitu zkušenost se studiem českého jazyka (když ano, kde a jak) a jestli byli spokojeni se svou jazykovou vybaveností. V případě studentů jazykových škol, jestli byli spokojeni se svou jazykovou školou a také s čím konkrétně spokojeni nebyli. Pro stanovení nejčastějších chyb rusky mluvících studentů a porovnání gramatik českého a ruského jazyků se autorka práce zúčastnila hodin češtiny na RSUH a hodin ruštiny na ŠAVŠ.

Výsledky průzkumu budou popsány prostřednictvím tematické analýzy (způsobu organizace analýzy kvantitativních dat, zaměřeného na odhalení témat v textech různých úrovní, usnadňování strukturování a zobrazení těchto témat (Attride-Stirling, 2001, str.4-5)). Na základě vytyčených témat budou tato data analyzována a výsledky budou představeny v podobě popisů nejčastějších kritických incidentů, vznikajících u rusky mluvících studentů, metod řešení těchto kritických incidentů, variant odpovědí na položené otázky (v podobě volného překladu z ruského do českého jazyka).

Interpretace dat se prováděla prostřednictvím porovnání kultur výše uvedených zemí s kulturou ČR pomocí webové stránky <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> podle dimenzí Hofstede, popsaných v kapitole č.7. Na základě interpretace byly udělány předpoklady o povaze rusky mluvících studentů v ČR.

Na základě výsledků průzkumu bude představeno doporučení pro adaptaci studentů a jejich hlubší integrace do hostitelské země (ČR) pro zahraniční oddělení ŠAVŠ.

10. Analýza dat

Pro potřeby výzkumu, je třeba na začátku zanalyzovat současný stav ŠAVŠ, s cílem se stanovit, jak se realizuje strategie internacionalizace, kolik cizích studentů se zde učí, ze kterých zemí pocházejí, proč jeli právě do ČR, co ŠAVŠ dělá pro podporu cizích studentů.

10.1 Popis aktuálního stavu

10.1.1 Škoda Auto Vysoká škola (ŠAVŠ)

Škoda Auto Vysoká škola je první soukromá školá ČR, založená nadnárodní společností. Vysoká škola nabízí studium v ekonomických bakalářských a magisterských oborech v rámci institucionální akreditaci nebo na základě akreditace studijního programu udělené úřadem (STATUT, ŠAVŠ, 2020). ŠAVŠ také nabízí programy celoživotního vzdělávání v rámci akreditovaných studijních programů nebo mimo rámec těchto studijních programů.

ŠAVŠ operativně reaguje na rychle se měnící požadavky trhu práce a snaží se vytvořit pro studenty vyhovující studijní podmínky, umožňující získat kvalitní vysokoškolské vzdělání, unikátní z pohledu kombinace ekonomického vzdělání s kvalitním technickým základem, s rozvojem komunikačních a pracovních zkušeností a dovedností.

Jak je vidět z výroční zprávy (2020, str. 41), ŠAVŠ, jako vzdělávací instituce, chápe nutnost internacionalizace akademického prostředí, což vyjadřuje ve svém postoji „Mezinárodní mobilita hraje klíčovou roli při zvyšování kvalifikace absolventů, napomáhá jejich uplatnitelnosti na trhu práce v mezinárodním měřítku, přispívá k transferu znalostí a dovedností napříč kontinenty a tím k dalšímu rozvoji a modernizaci vysokého školství v Evropském i globálním prostoru. Zároveň mezinárodní mobilita a spolupráce vytváří základnu pro rozvoj nejen vzdělávacích, ale i výzkumných projektů potřebných pro další rozvoj zpracovatelského průmyslu“.

V současnosti ŠAVŠ aktivně spolupracuje s partnery zemí EU a také s partnery ze států mimo EU v rámci programu Erasmus+, který je popsán v kapitole č.1.2. Mezi partnery ŠAVŠ na území EU patří: Ostbaierische Technische Hochschule (OTH), University of Siena, Itálie, Vilnius University, Litva a další. Mezi partnery mimo EU Nanjing University, Čína, UEH Ho Chi Minh, Vietnam atd. ŠAVŠ rozvíjí další platformy spolupráce pro poskytování široké škály příležitostí pro studenty, akademické

pracovníky a další zaměstnance v oblasti studií, praktických stáží, školení a společných mezinárodních projektů (2020).

Škoda Auto Vysoká škola provádí velký objem práce v rámci realizace své strategie internacionalizace. Jen za rok 2020 vysoká škola získala a realizovala/ realizuje 10 mezinárodních projektů (v rámci Erasmus+), k nimž patří „Critical Incidents in Intercultural Communication and Promoting Diversity“, kterého se zúčastnila i autorka této práce. Na základě zpětné vazby po ukončení krátkého intenzivního programu (proběhl v období od 8.2. do 15.2.2022 v rámci tohoto programu) se dá udělat závěr, že se účast v tomto programu stala pro účastníky unikátní příležitostí rozvíjet své komunikační schopnosti v cizím jazyce (a pro některé účastníky i v několika cizích jazycích), dozvědět se o základech promoting diversity managementu a naučit se používat kritické incidenty ve svůj prospěch (jako nástroj analýzy vlastní povahy nebo činů a povahy nebo činů jiných, na základě této analýzy korekce své povahy a činů a také modelace možného řešení podobných problémů).

Přičemž je důležité zmínit, že kvůli pandemii Covid-19 v roce 2020 byla mobilita po celém světě výrazně omezena. Přesto se ŠAVŠ podařilo zorganizovat online výuku a realizaci mezinárodních projektů na vysoké úrovni, aby tyto mezinárodní projekty mohly být realizovány i bez bezprostřední přítomnosti cizích účastníků v ČR. Což ukazuje na schopnost ŠAVŠ vykonávat svou činnost na vysoké úrovni za rychle se měnících podmínek.

Celkem za rok 2020 se podle Výroční zprávy 2020 programu Erasmus na ŠAVŠ zúčastnilo 85 studentů, z nich 48 studentů bylo vysláno na zahraniční pobyt a 37 bylo přijato ze zahraničí. Podle údajů, uvedených ve Výročních zprávách za období 2010-2020, jsou nejpopulárnějšími destinacemi u studentů Německo, Velká Británie a Rakousko. Do České republiky jedou nejčastěji studenti z Ruska, Itálie, Německa, Slovenska, Francie a Finska. Pro podporu účasti studentů na zahraničních mobilních programech mimo standardní nástroje programu Erasmus+ ŠAVŠ využívá vlastní stipendijní program.

ŠAVŠ také uvádí spolupráci se zahraničními partnery a neomezuje se jen na studentskou mobilitu. Vysoká škola také klade velký důraz na mobilitu akademických pracovníků a jiných zaměstnanců, zapojení studentů do výzkumných týmů a projektů a implementaci jejich výsledků do procesu výuky (2020).

Co se týká akademických pracovníků, programu Erasmus+ se zúčastnilo 10 lidí, z nichž 8 odjelo na zahraniční pobyt, a dva přijeli do ČR. Mezi akademickými pracovníky jsou nejpobulárnějšími destinacemi Finsko, Německo, Rakousko. Do České republiky nejčastěji jedou akademičtí pracovníci z následujících zemí: Finsko, Rusko, Bosna a Hercegovina, Čína, Německo.

Unikátním rysem studia na Škoda Auto Vysoké škole je zaměřenost studia na rozvoj pracovních zkušeností a těsnou propojenost studia s řešením praktických úloh. Absolvování odborné praxe je jednou z podmínek ukončení bakalářského studia na ŠAVŠ. Studenti magisterských oborů mají také možnost absolvovat odbornou praxi v Škoda Auto a v partnerských firmách po celém světě.

Strategie internacionalizace, zapsaná ve statutu ŠAVŠ (2020) se také realizuje v rámci stáží, praxe, uplatnění studentů a stáže pro zaměstnance. Vysoká škola vytváří podmínky pro mobilitu svých zaměstnanců a studentů, jak v rámci mezinárodního koncernu Volkswagen, tak i v rámci partnerských vysokých škol a výzkumných pracovišť prostřednictvím mezinárodních projektů, odborných časopisů a odborných společností akademického typu atd. Kromě jiného se strategie internacionalizace realizuje prostřednictvím kvalitní výuky cizích jazyků (angličtiny, němčiny, ruštiny, čínštiny) na ŠAVŠ. Vysoká škola také poskytuje možnost přípravy a složení jazykových zkoušek pro mezinárodní certifikaci (angličtina a němčina).

Jak je uvedeno na webových stránkách vysoké školy, pro zjednodušení adaptace cizích uchazečů na ŠAVŠ funguje tzv. Buddy systém <https://www.savs.cz/buddy-system>, pomocí něhož se cizí uchazeč o studium může seznámit s aktuálním studentem ŠAVŠ, který ho provede studiem na vysoké škole a odpoví na vznikající otázky. Autorka dané práce se zúčastnila tohoto systému, a to na obou stranách, když nastupovala na univerzitu, obrátila se na studijní oddělení se zájmem o buddyho, momentálně i ona sama poskytuje služby buddyho pro uchazeče o studium z různých zemí světa. Podle vlastní zkušenosti a rozhovorů se studenty ŠAVŠ se zjistilo, že realizace buddyho systému má následující nevýhody. Za prvé, buddy není zaměstnancem ŠAVŠ a nezná všechny podrobnosti studia v konkrétním programu, může poradit jenom z vlastní zkušenosti, nebo dokonce může omylem dát nesprávnou informaci (což se stalo autorce práce, když nastupovala na univerzitu, a několika dalším studentům, které autorka kontaktovala v rámci průzkumu). Za druhé, mohou nastat problémy nepochopení, kdy uchazeč hovoří jiným jazykem než buddy. Z toho

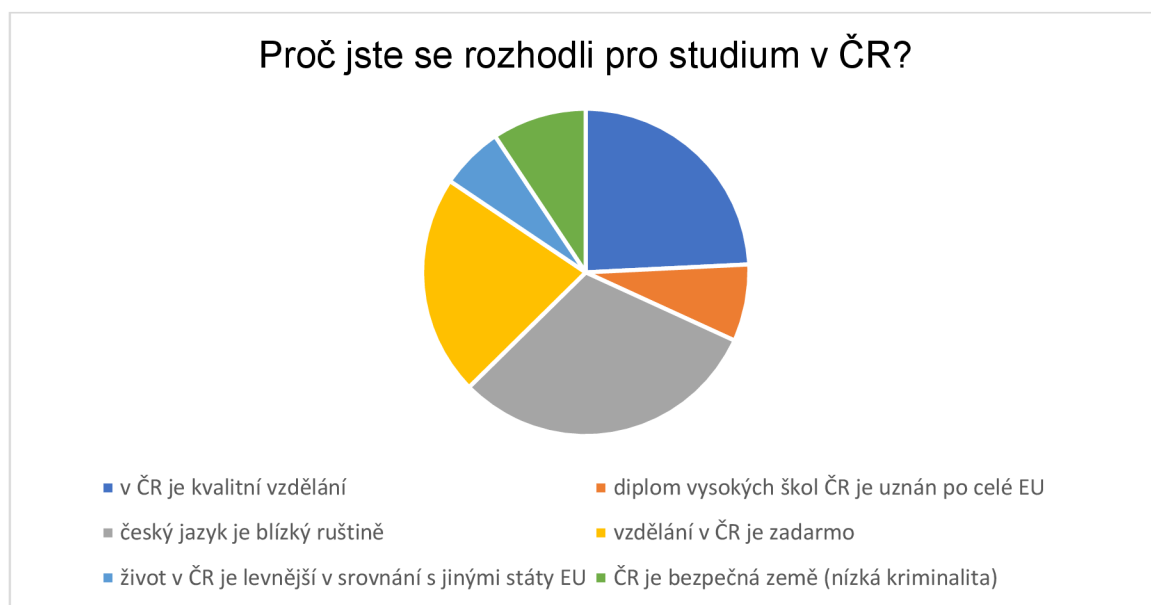
důvodu si respondenti přáli, aby buddy měl stejný mateřský jazyk, jako oni, pokud je to možné. Za třetí, problémem byddy systémů je nízká informovanost uchazečů o jeho existenci, zvláště z ruských mluvících zemí, protože v těchto zemích není podobný systém široce rozvíjen. ŠAVŠ zároveň nabízí online přípravné kurzy českého jazyka pro zahraniční uchazeče, kteří mají zájem o studium a poskytuje podporu v procesu nostrifikace zahraničního vzdělání <https://www.savs.cz/en/kurz/czech-for-foreigners-118>.

Podmínky vstupu k prezenčnímu bakalářskému studiu na ŠAVŠ v českém programu jsou dány pro cizince znalostí českého jazyka na vstupní úrovni B1. V rámci studia na ŠAVŠ je také nastavena pro cizince povinnost studia češtiny pro akademické účely jako druhého povinného cizího jazyka, s časovou dotací 4 hodiny týdně. Nicméně 100 % zahraničních respondentů z předmětu Český jazyk pro akademické účely, modul 1, uvedlo, že základy češtiny, které získali v tomto kurzu, neumožňují porozumění plynulé řeči a vědeckým pojmům, které jsou probírány v rámci studia ostatních předmětů. Na základě čehož se dá předpokládat, že jazyková úroveň uchazečů a studentů 1. ročníků neodpovídá stanoveným požadavkům. Pro přijíždějící akademické pracovníky na Škoda Auto Vysokou školu je nabídnut program adaptace, který zahrnuje seznámení cizinců se realitami, zvyky a tradice ČR.

O mezinárodním záměru ŠAVŠ svědčí to, že aktuálně na ŠAVŠ studuje 973 lidí, 188 z nich jsou cizinci (19 %), přičemž velkou část z nich tvoří ruské mluvící studenti z Ruské federace, Ukrajiny, Běloruska a Kazachstánu (86 %), což je následek rostoucího zájmu mládeže států bývalého Sovětského Svazu o vysokoškolské vzdělání v zahraničí, včetně zemí EU. Podle statistických údajů UNESCO se množství ruských studentů, kteří studují v zahraničí, za období 2012-2016 zvýšilo o 12 %. Nejpopulárnější destinací se záměrem o získávání vysokoškolského titulu je u ruských studentů Německo, druhá nejpopulárnější destinace je ČR (Eurasianet, 2019). V jiných státech bývalého SSSR je vidět stejná tendence.

V rámci průzkumu s cílem stanovení příčin, proč ruské mluvící absolventi jedou absolvovat vysokoškolské studium do České republiky, byla respondentům položena otázka „Proč jste se rozhodli pro studium v ČR?“ Většina respondentů odpověděla, že se pro ně hlavními důvody staly vysoká kvalita vzdělání v ČR (70 %) a podobnost ruského a českého jazyka (78 %). Respondenti také vybírali ČR jako zemi pro vysokoškolské studium z důvodu bezplatného vysokoškolského vzdělání na veřejných

vysokých školách (33 %) a nízké kriminality v ČR (27 %). Mezi jiné důvody bylo zmíněno to, že je život v ČR levnější ve srovnání s jinými státy EU (18 %) a diplom vysokoškolského studia z ČR je uznán po celé EU (22 %). Statistické údaje jsou představeny v následujícím schématu (viz Obr. 1).



Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 1 Otázka 1. Proč jste se rozhodli pro studium v ČR?

Mezi odpověďmi na tuto otázku také zaznělo: „můj kamarád tam studoval/studuje“, „vím, že hodně Rusů se tam učí“, „protože jsem se chtěl učit v EU“, „protože je možnost cestování po celé EU“, „protože jsem už předtím byl v Čechách, a země se mi líbila“, „protože se dá v ČR pracovat už v průběhu studia“, „moje rodiče už tu žili nebo pracovali“, a další.

Následující otázkou průzkumu bylo, zda se studenti již češtinu učili před nástupem na univerzitu, kde se ji učili a jak. Na tuto otázku 92 % respondentů odpovědělo, že před nástupem na univerzitu češtinu studovalo, přičemž 75 % se učilo český jazyk na jazykové škole, a 17 % se učilo česky v rodné zemi s učiteli, 8 % respondentů se ale jazyk před nástupem na vysokou školu neučilo (viz Obr.2).



Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 2 Otázka 2. Učili jste se česky před nástupem na univerzitu? Kde? Jak?

V důsledku toho, že 75 % studentů ŠAVŠ před nástupem na univerzitu měli zkušenost výuky na jazykových školách a předpokládalo se, že spousta kritických incidentů, na jejichž definici je průzkum zaměřen, zažili v průběhu studia na jazykových školách (což se následně potvrdilo), bylo rozhodnuto průzkum rozšířit o studenty jazykových škol.

10.1.2 Jazykové školy

V důsledku narůstajícího zájmu o vysokoškolské vzdělání v České republice u rusky mluvících studentů ze států bývalého Sovětského Svazu v současnosti na území ČR fungují desítky jazykových škol, které poskytují vzdělávací služby (výuka českého jazyka a jiné kurzy podle zájmu studentů), právnícké a organizační služby (vízová podpora, podpora v procesu nostrifikace, organizace výletů atd.). Průzkumu se zúčastnili studenti následujících jazykových škol: PEC (Prague Education Center), Podnikává Evropa a Czech Prestige. Jazykové školy nejčastěji nabízejí semestrální nebo roční přípravné kurzy pro rusky mluvící na území ČR. V době pandemie Covid-19 byly organizovány online přípravné kurzy a také kurzy kombinační formy (semestr online + semestr prezenční na území ČR). Obvykle přípravné kurzy zahrnují 500-1000 hodin výuky češtiny za rok. Ceny za kurzy se liší od 500 eur do přibližně 4600 eur. (Data jsou vzata z webových stránek jazykových škol, <https://www.educationcenter.cz>, <http://golden-praga.ru>, <https://www.pragueacademy.ru>)

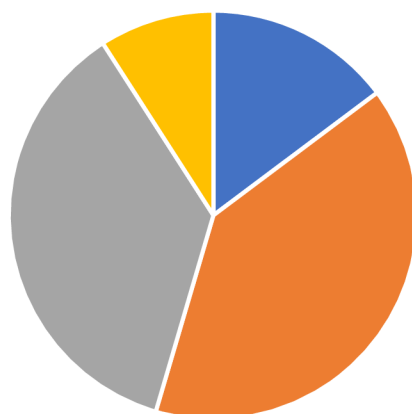
Jazykové školy tohoto typu jsou zaměřené na všestrannou podporu svých studentů a poskytují následující služby:

- výuka českého jazyka od nuly do potřebné pro studium na vysoké škole úrovně,
- výuka jiných cizích jazyků (angličtina, španělština, němčina),
- výuka jiných předmětů, o které student má zájem kvůli nostrifikaci nebo budoucímu studiu na vysoké škole,
- všestranná vízová podpora,
- podpora se zdravotním pojištěním,
- podpora v procesu nostrifikace (popis procesu nostrifikace, výběr vysoké školy pro nostrifikaci, když jde o uznání vysokoškolského vzdělání nebo vnitřní nostrifikaci, pomoc s podáním žádosti o nostrifikaci a zajištěním potřebných pro ni dokumentů, pomoc překladatele v průběhu nostrifikační zkoušky, pokud jde o středoškolské vzdělání a student se rozhodl skládat zkoušku v svém mateřském jazyce),
- podpora v procesu nastoupení na univerzitu (porada s výběrem vysoké školy, podáním přihlášky na vysokou školu atd.),
- zajištění ubytování studentů na území ČR,

Školy také mohou případně poskytovat služby spojené s organizací a prováděním výletů po ČR, zaměřených na seznámení studentů s kulturou, tradicemi a zvyky ČR, a další služby.

Jazykové školy se považují za velmi spolehlivý nástroj přípravy na studium na vysokých školách v ČR, mají dobře nastavenou reklamu v populárních sociálních sítích na území bývalého SSSR, jako jsou Vkontaktě, Facebook, Telegram, Instagram, a proto rychle získaly popularitu mezi rusky mluvícími absolventy škol. Nicméně průzkum ukázal, že většina studentů (91 %), kteří před nástupem na univerzitu měli nebo v současnosti mají zkušenost pobytu na jazykových školách, spokojeni nebyli (viz Obr.3)

Byli jste spokojeni s vaší jazykovou školou?



■ Rozhodně ne ■ Ne ■ Spíš ne ■ Spíš ano

Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 3 Otázka 3. Byli jste spokojeni s vaší jazykovou školou?

Je třeba zmínit, že velká část respondentů (54 %) uvedla, že na samém začátku studia na jazykové škole byli spokojeni se všemi věcmi, velmi se jim líbil pobyt v cizí zemi a studium nového jazyka, pak si ale začínali všimnout, že není všechno v pořádku a mají samostatně řešit mnohé problémy. Tento jev vysvětluje teorie kulturního šoku, popsána v kapitole č.6, kde je v první fázi kulturního šoku (fáze líbánky) člověk nadšený z pobytu v jiné zemi, pak si ale po několika měsících začíná všimnout reality věcí. Autorka práce také tuto zkušenost (studia na jazykové škole) měla a také spokojena nebyla, a proto bylo rozhodnuto definovat nedůležitější problémy jazykových škol z pohledů studentů.

Následně bylo důležité zjistit, zda-li studenti jazykových škol byli/ jsou spokojeni s jazykovou přípravou, kterou jim školy poskytují. Odpovědi respondentů znázornily, že velké množství (84 %) bývalých a současných studentů jazykových škol s jazykovou přípravou spokojeni nejsou (viz Obr.4).



Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 4 Otázka 4. Jste spokojeni s jazykovou vybaveností, kterou Vám škola poskytovala/poskytuje?

Zde je několik důvodů: jazykové školy, aby upoutaly co největší pozornost absolventů středních škol, vytvářejí prostřednictvím sociálních sítí mínění, že studium češtiny, přijetí na VŠ v ČR a následně její dostudování, je velmi jednoduché a každý je schopný ji absolvovat. Jazykové školy také nikde nezmiňují, kolik studentů se po kurzech vrátilo domů. V důsledku toho jezdí nadšení studenti do jazykových škol a často bývají zklamaní, jakmile se setkají s realitou.

Navíc je třeba zdůraznit, že ti respondenti (16 %), kteří odpověděli, že doufají, že jejich jazyková vybavenost bude dostatečná pro studium na vysoké škole, jsou aktuálně studenti jazykových škol, a zatím neměli zkušenost výuky na vysoké škole v českém jazyce, a podle zkušenosti jiných studentů se dá předpokládat, že se tato naděje nevyplatí. To potvrzují i respondenti ŠAVŠ, kteří konstatovali, že jejich jazyková vybavenost po absolvování JŠ nebyla dostatečná pro rozumění vyučujícím a vysvětlované látce.

Pro hlubší porozumění problémům jazykových škol respondentům byla položena otázka, s čím konkrétně (ze služeb jazykových škol) spokojeni nejsou (viz Obr.5).

S čím jste nebyli spokojeni během výuky na jazykové škole?



- Kvalita výuky českého jazyka (dostupnost porozumění)
- Absence vízové podpory
- Absence pomoci v procesech nostrifikace a nastupování na vysokou školu
- Absence potřebné informace do přejezdu do ČR
- Absence informace o nutnosti si najít lékaře
- Absence kurzů podle zájmu
- Neporozumitelná kontrola znalosti jazyku

Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 5 Otázka 5. S čím jste nebyli spokojeni během výuky na jazykové škole?

Většina respondentů (39 %) uvedla, že těžko rozuměli/ rozumí látce, kterou jim vysvětluje /vysvětloval učitel na hodině, neboť je látka vysvětlovaná v češtině nebo angličtině. Z čehož vyplývá, že by se cizí jazyk měl vyučovat pro studenty v jejich mateřském jazyce.

Totéž potvrzuje i vlastní zkušenost autorky práce, na kterou se v průběhu jejího studia na jazykové škole obraceli spolužáci s prosbou o pomoc a vysvětlení gramatiky českého jazyka. Je třeba zmínit, že před studiem na jazykové škole autorka práce už studovala český jazyk na vysoké škole humanitního zaměření v Rusku a měla zkušenost stáže na FF UK. Na jazykovou školu nastoupila, jelikož si přála zlepšit jazykovou vybavenost na úroveň C1(což jí bylo jazykovou školou slíbeno, nikoli však realizováno) a složení státní jazykové zkoušky na této úrovni. Místo čehož autorka práce vysvětlovala českou gramatiku některým svým spolužákům a pomáhala jim s přijímacím procesem na vysoké školy (vyplňovala přihlášky, nacházela na webových stránkách vysokých škol potřebnou informaci atd.), jinými slovy, plnila povinnosti jazykové školy.

Kromě uvedených výše problémů respondenti zmiňovali, že jazykové školy neposkytují potřebnou vízovou podporu, nedávají pozor na to, že se student nemůže učit na semestrálních a ročních kurzech na území ČR, když má turistické vízum nebo, v případě studentů z Ukrajiny, nemá vízum vůbec. Jinak to bude porušením vízového režimu a může vést k deportaci z území ČR, což se jejich známým stávalo. Zároveň také respondenti upozorňovali na to, že jazykové školy neinformují studenty o tom, že si mají najít praktického lékaře, na kterého se v případě nouze mohou obrátit (spolupracuje s pojišťovnou, jejíž pojištění mají).

Následně pak respondenti zmiňovali, že neměli jiné přípravné kurzy, o které měli zájem kvůli nostrifikaci nebo budoucímu studiu na vysoké škole, které jim také byly slíbeny. Podobnou zkušenost má i autorka práce, která měla zájem o kurzy španělštiny a ekonomie, ve skutečnosti jí bylo řečeno, že se kurzy pro jednoho člověka neorganizují (i když byly slíbeny). Kromě jiného respondenti zmiňovali, že kontrola znalosti jazyka jde v rozporu s tím, co se probírá na hodinách, hodiny češtiny jsou často stejnorodé a nudné. Respondenti také neměli dostatečnou podporu ze strany školy v procesu nostrifikace a v procesu nastoupení na univerzitu, nedostali od školy všechny potřebné informace před příjezdem do ČR (včetně reálií, zákonů, norem a tradic země).

Provedený výzkum znázornil, že jazykové školy neplní plně své povinnosti, v důsledku čehož absolventi jazykových škol na začátku studia na vysoké škole nemají dostatečnou jazykovou vybavenost, nemají povědomí o reáliích ČR (tradicích, kultuře, zákonech a normách), případně jim chybí znalosti předmětů, které plánují studovat, což nemůže studium zjednodušit. V průběhu studia na jazykové škole studenti nemají dostatečnou vízovou podporu a dostatek informací o svých povinnostech na území ČR.

Pro hlubší průzkum CI, vznikajících během studia a stáží v České republice u rusky mluvících studentů, byl průzkum také rozšířen o studenty RSUH, kteří se češtinu učí.

10.1.3 RSUH

Plný název školy je Russian State University for the Humanities. Podle Expert RA je jedna z nejlepších vysokých škol v Rusku v oblasti humanitních a sociálních oborů. V roce 2014 byla zařazena do seznamu nejlepších vysokých škol Společenství nezávislých států. V roce 2020 byla zařazena do celosvětového seznamu QS World

University Rankings v oborech: „Linguistics“, „Arts And Humanities“, „Modern Languages“.

V soustavě RSUH funguje 13 studijně vědeckých univerzit, mezi něž patří Univerzita lingvistiky RSUH a Univerzita Filologie a historie RSUH, kde studenti mají možnost studovat různé jazyky světa, historii, kulturu a tradice zemí, mluvících těmito jazyky. Přičemž se na univerzitách učí nejenom populární široce využívané jazyky, jako jsou angličtina, francouzština, španělština, němčina, čínština, japonština, ale také velké množství jiných jazyků světa. V některých oborech, například obor „Teoretická a aplikovaná lingvistika“ (Fundamental and applied linguistics), který vystudovala autorka práce, méně rozšířené jazyky se velmi často učí jako první cizí jazyk, a populární jazyky jenom jako druhý, což dává studentům příležitost získat náskok a lépe se uplatnit na trhu práce, poněvadž na trhu práce v humanitních oborech v poslední době existují požadavky, aby člověk (pro obsazení důstojné pracovní pozice) znal a uměl kromě angličtiny i další cizí jazyk. Navíc, jazyky se učí jako systém, což rozvíjí u studentů schopnost porozumění probíhajícím v jazyce procesům a rozvíjí systémové myšlení. Studenti zároveň studují různé obory a moderní technologie v různých oborech lingvistiky, což zase zvyšuje jejich šance uplatnění se na trhu práce.

Způsob výuky jazyků na RSUH je také velice zajímavý a účinný, neboť kromě jazyka studenti na hodinách studují historii, kulturu a tradice zemí, aby měli plnou představu o zemi, jejíž jazyk se učí. Dost užitečné je i rozdělení povinností mezi učiteli, například, jeden z učitelů, který učí gramatiku jazyka je obvykle ruský odborník, aby mohl srozumitelně vysvětlit gramatiku jazyka, druhý učitel učí mluvený jazyk, který působí v rámci možností jako rodilý mluvčí, což dává možnost se učit živý jazyk v kombinaci s literárním jazykem, popsaným v učebnicích a gramatikách.

RSUH jako vysoká škola, reagující na rychle se měnící požadavky trhu práce a ještě rychleji se měnící podmínky a požadavky akademického prostředí, spojené s procesem globalizace, se zároveň účastní mezinárodních programů, prostřednictvím jichž realizuje svou strategii internacionalizace.

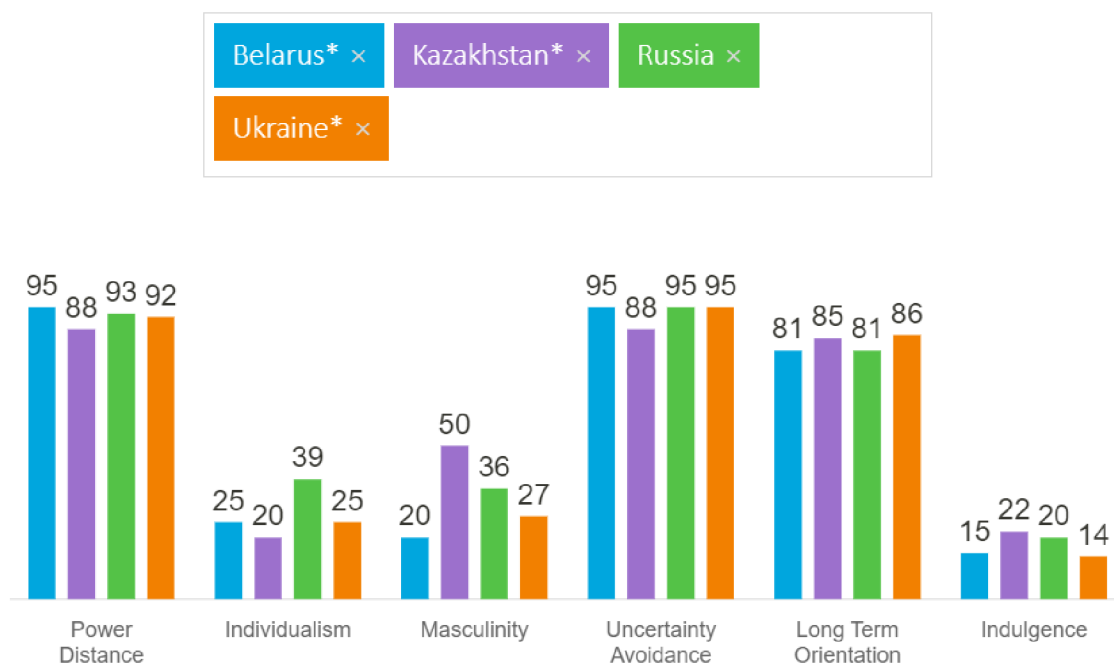
Mezinárodní spolupráce v RSUH se provádí v rámci více než 200 smluv se zahraničními vzdělávacími organizacemi z 54 zemí Evropy, Ameriky, Asie, Afriky a Austrálie. Univerzita realizuje humanitární doprovod mezinárodních vzdělávacích a výzkumných projektů, a také se podílí na inovativních projektech, realizovaných

společně s OSN (UNESCO, UNICEF), Evropskou Komisí (Tempus, Erasmus plus, 7 rámcový program výzkumu, program Horizont 2020), Evropskou radou, Knihovnou kongresu USA, Italským institutem kultury a dalšími mezinárodními organizacemi. Mezi partnery RSUH patří rovněž vysoké školy, jako jsou University of Cambridge (Velká Británie), Bologna University (Itálie), Göttingen University (Německo), Karlova univerzita (Česká republika), Univerzita Sorbonna (Francie), Tokijská státní univerzita (Japonsko) a jiné. Prostřednictvím realizace mezinárodních programů spolupráce, mají studenti RSUH vynikající příležitost absolvovat v průběhu studia stáž na těchto univerzitách, což jim dává možnost rozvíjet své komunikační schopnosti a dovednosti řešit úlohy a prohloubit své znalosti ve studovaném oboru.

„Jedním z nástrojů implementace strategie internacionalizace v RSUH je akademická mobilita. Každý rok se v zahraničí vzdělává a absolvuje stáže více než 150 studentů, postgraduálních studentů, doktorandů a učitelů. V opačném případě na školení v RSUH každoročně přijíždí více než 200 zahraničních studentů, absolventů, doktorandů a učitelů v rámci projektů Erasmus+, ale také v rámci bilaterálních smluv o výměně od jednoho semestru a více. Kromě toho se v RSUH trvale vzdělává více než 800 zahraničních studentů.“ (<https://www.rsuh.ru/international/>).

10.2 Porovnání kulturních aspektů zemí, odkud přijíždějí studenti ŠAVŠ, s kulturními aspekty České republiky.

Odlišnosti ve množství vznikajících CI různých typů u studentů z Ruska, Běloruska, Ukrajiny a Kazachstánu mohou být vysvětleny prostřednictvím typologie těchto zemí mezi sebou a ČR. Srovnání se provádělo prostřednictvím nástroje pro srovnání kultur z Hofstedeho z webových stránek autora <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> (viz Obr.6).

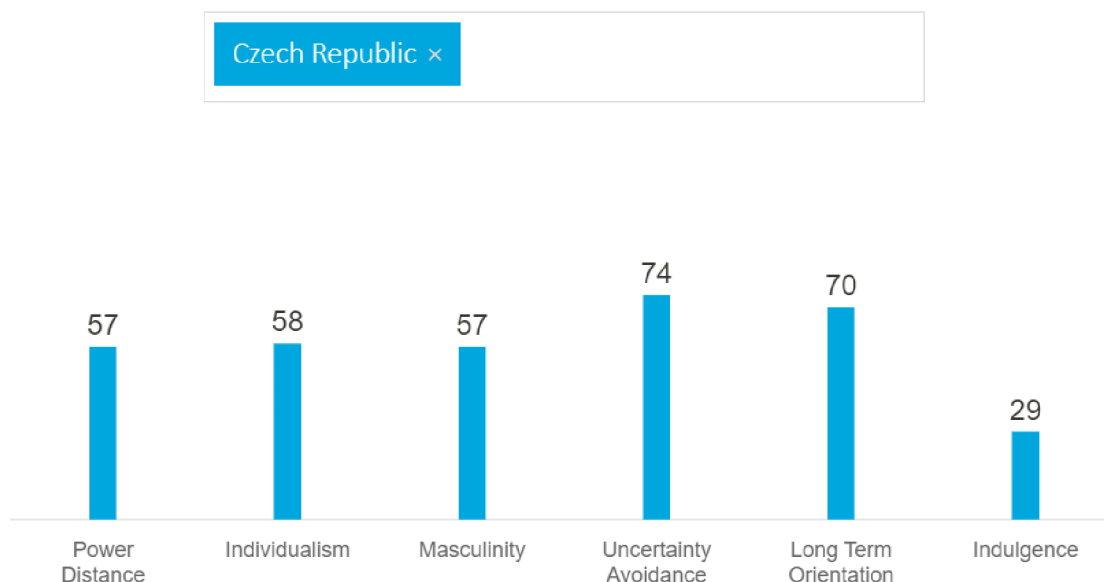


Zdroj <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/belarus,kazakhstan,russia,ukraine/>

Obr.6 Porovnání kultur Ruské federace, Běloruské republiky, Ukrajiny a Kazachstánu.

Porovnání kulturních aspektů RB, RF, Kazachstánu a Ukrajiny naznačuje, že země mají velmi podobné kultury, stejnou orientaci v 5 z 6 dimenzí (tj. mají přibližně stejnou vzdálenost moci, míru vyhýbání nejistotě, dlouhodobé orientace a zdrženlivosti. Mají také podobnou kolektivistickou kulturu, jenomže se v ruské kultuře individualismus projevuje silněji). Kulturní odlišnost mezi zeměmi bývalého SSSR se vyjadřuje v dimenzi maskulinity kultury, kde kazašská kultura, která má srovnatelnou úroveň feminity a maskulinity, liší od kultur ostatních zemí. Jelikož se nedá přiřadit kazašská kultura k feminní kultuře ani k maskulinní, na rozdíl od kultur Ruska, Ukrajiny a Běloruska, které jsou spíše feminní, vysvětluje fakt, že je množství vznikajících

studijních CI u představitelů Kazachstánu menší než u studentů z Ruska, Běloruska a Ukrajiny. Kazašští studenti v důsledku větší maskulinity své kultury dávají větší pozor na organizaci studia než studenti z Ruska, Běloruska a Ukrajiny. Česká republika má následující kulturní charakteristiky (viz Obr.7)



Zdroj <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/czech-republic/>

Obr. 7 Kulturní charakteristiky ČR

Jak je vidět z grafu, česká kultura má stejně jako země bývalého SSSR v dimenzi vzdálenosti moci (PDI) značně vysoké skóre, což znamená, že, jak v případě Ruska, Ukrajiny a Běloruska, tak i v případě ČR, se jedná o spíše hierarchické společnosti. Z toho plyne, že lidé v těchto zemích častěji přijímají hierarchický řád, ve kterém má každý své místo a který nepotřebuje další ospravedlnění. Jak popisuje <https://www.hofstede-insights.com> „Hierarchie v organizaci je často v těchto zemích vnímána jako odrážející inherentní nerovnosti. Podřízení očekávají, že jim bude řečeno, co mají dělat, a ideální šéf je benevolentní autokrat“. <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/czech-republic/> Rozdíl mezi zeměmi spočívá v různé míře projevu. Když v Rusku, Bělorusku, Kazachstánu a Ukrajině se výše popsané bude projevovat skoro bezvýjimečně, v Čechách se velmi často projevují odchylky od popsaných očekávání. Na základě těchto kulturních odlišností se dá předpokládat, že studenti z ruských mluvících zemí po příjezdu do ČR se budou snažit

vychutnat si svobodu (absence tvrdé kontroly rodičů) a často budou (zvláště na začátku studia) dávat přednost svým preferencím, aniž by se snažili učit se a doplňovat nedostatky znalostí. Navíc se dá očekávat, že čeští studenti budou mít větší motivaci ke studiu než studenti ze zemí bývalého SSSR, jelikož v zemích bývalého SSSR mínění rodičů studentů výrazně ovlivňuje výběr vysoké školy, je dost častým jevem to, že rodiče se rozhodují o vysoké škole místo studenta.

Česká republika je se skóre 58 v dimenzi „Individualismus-kolektivismus (IDV)“ převážně individualistickou společností, což je znamením existence v zemi vysoké preference sociálního rámce, ve kterém se od jednotlivců očekává, že se budou starat více o sebe a své nejbližší rodiny. Země bývalého SSSR v této dimenzi mají skóre 20–39, což znamená, že lidé v těchto zemích preferují kolektivní práci a jim velmi záleží na okolí a úspěchu kolektivu. V souvislosti s tím se dá předpokládat, že čeští studenti budou aktivnější ve studiu, budou se snažit nabízet vlastní názory a projekty, zatímco studenti z ruských mluvících zemí budou pasivnější, budou diskutovat v kolektivu a nabízet kolektivní názory, jelikož vlastní názory budou přizpůsobovat názorům kolektivu. Studenti z Ruska budou se častěji snažit o vlastní účast v projektech nebo vyjádření vlastního názoru než studenti z Běloruska, Kazachstánu a Ukrajiny, neboť ruská kultura je více individualistická v porovnání s kulturami Běloruska, Ukrajiny a Kazachstánu.

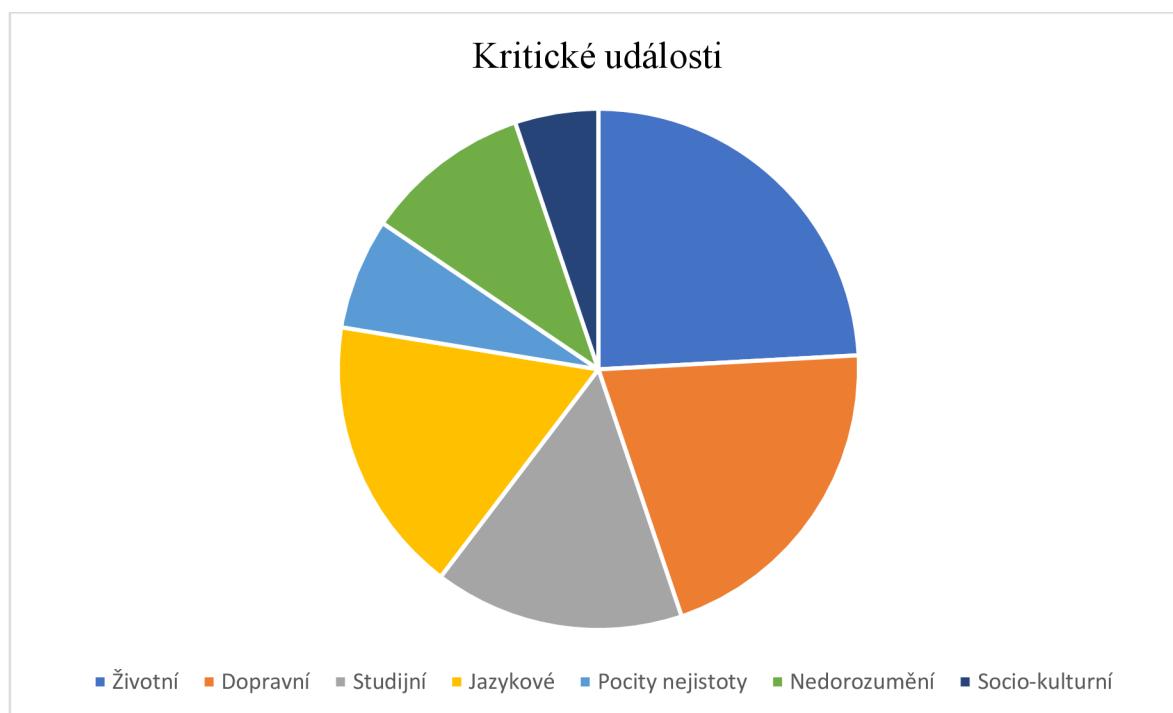
Česká republika má v dimenzi maskulinity 57 bodů a je tedy více maskulinní společností. V maskulinních zemích lidé více "žijí, aby pracovali". Důraz je kladen na spravedlnost, konkurenci a výkon, konflikty jsou vyřešeny bojem proti nim. Velmi důležitou roli hraje respektování pravidel v maskulinních společnostech. Rusko, Bělorusko a Ukrajina mají naopak feminní společnosti, což znamená, že dominantní hodnota ve společnostech je starat se o jiné a o kvalitu života. Na základě těchto rozdílů, se dá předpokládat, že čeští studenti budou mít větší motivaci se učit a jejich práce budou přesnější a kvalitnější, zatímco ruské mluvící studenti si budou spíše zorganizovat vlastní život a budou se více soustředit na životní potřeby než na studium. V souvislosti s tím se dá předpokládat, že čeští studenti budou více respektovat stanovená pravidla, zatímco ruské mluvící studenti se budou snažit ta pravidla obcházet, v důsledku čehož se jim mohou objevit problémy s plagiátorstvím a podobně.

V ostatních dimenzích Hofstedeho země bývalého SSSR a ČR mají stejnou orientaci, což znamená, že kultury jsou velmi podobné. Z šesti existujících dimenzí se rozdíly projevují jen ve dvou, jimiž jsou dimenze individualismu a maskulinity, z čehož se dá udělat závěr, že studenti z RF, RB, Ukrajiny a Kazachstánu se cítí velmi pohodlně v české kultuře. Odlišnosti se projevují jen v preferenci individuální nebo skupinové práce, když jsou rusky mluvící studenti ŠAVŠ v důsledku většího kolektivismu kultur svých zemí ochotnější pracovat ve skupinách než čeští studenti. Kvůli nedostatečné jazykové vybavenosti rusky mluvících studentů, studenti ze zemí bývalého SSSR preferují práci ve skupinách, které jsou složeny jen z rusky mluvících, aby si mohli zcela porozumět.

10.3 Analýza kritických incidentů

Pro stanovení možných problémů u rusky mluvících studentů byl proveden výzkum a následná analýza kritických incidentů, vzniklých v průběhu studia u rusky mluvících studentů ŠAVŠ. Jak již bylo zmíněno výše, jelikož u většiny studentů ŠAVŠ kritické události nastaly ještě za studia na jazykových školách, průzkum byl rozšířen o studenty jazykových škol. Pro prohloubení výzkumu se ho zúčastnily studenti RSUH, kteří se učí na univerzitě český jazyk a stejně jako autorka práce, v rámci Erasmus + měli stáž na území ČR.

Celkem za období výzkumu bylo nasbíráno 127 kritických incidentů, skoro polovina z nich se opakovala u několika lidí nebo byly popsány velmi podobné situace, přičemž důvod kritických událostí byl stejný a následně i řešení situace bylo velmi podobné. Z tohoto důvodu byly takové incidenty počítány za jeden typ kritických událostí. Sebrané kritické incidenty se dá prostřednictvím tematické analýzy rozdělit do několika částí: životní, dopravní, studijní, jazykové, socio-kulturní, pocity nejistoty a situace nedorozumění (viz Obr.8)



Zdroj: vlastní zpracování

Obr.8 Kritické události

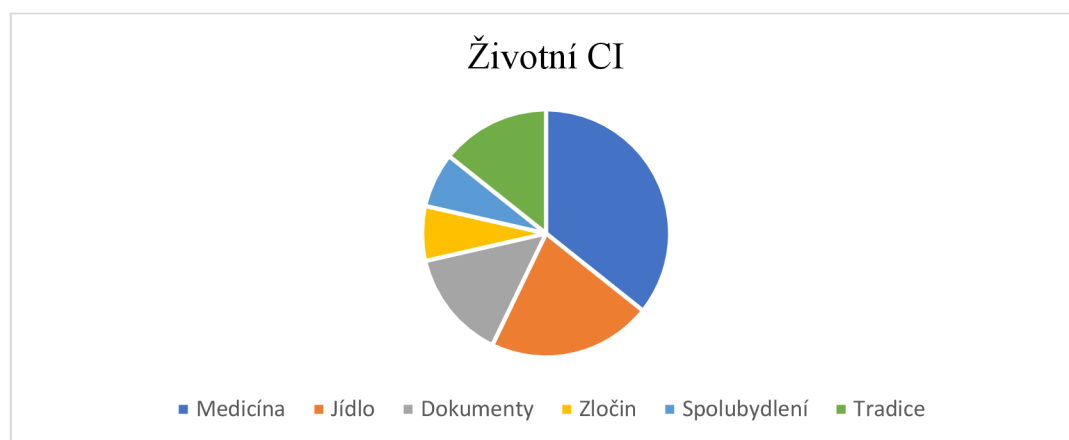
Analýza kritických událostí znázorňuje, že největší podíl na množství vzniklých CI mají kritické události životní (25 %), druhou největší skupinou jsou dopravní kritické incidenty (21 %). Z důvodu rozmanitosti skupiny byly dopravní kritické události vyčleněny do vlastní skupiny. Třetí největší podíl mají jazykové CI (17 %). Tento fakt se vysvětluje tím, že ruština (případně běloruština, ukrajinština) a čeština jsou podobné jazyky, patří k jedné jazykové skupině – slovanské jazyky. V důsledku čehož mají studenti na jednu stranu možnost se naučit český jazyk rychleji než studenti, jejichž mateřtinou je germánský (angličtina, němčina) nebo románský jazyk (francouzština, italština). Na druhou stranu v případě studia blízkého jazyka tomu mateřskému, bude rodný jazyk značně rušit, což komplikuje studium.

Jak je to už zmiňováno v kapitole č.3, každý jazyk má svůj zvláštní jazykový obraz světa, který je spojen s kulturou a tradicemi země, a tento obraz se i v případě podobných jazyků liší. Čtvrtou velkou skupinou jsou studijní CI (16 %). Vznikají kvůli značné odlišnosti vysokoškolského systému vzdělání v zemích bývalého SSSR a ČR. Navíc byly v rámci analýzy kritických událostí vyděleny skupiny pocitů nejistoty (7 %), nedorozumění (10 %) a socio-kulturních CI (5 %).

Pro přesnější stanovení příčin CI a způsobu jejich řešení je nezbytné se podívat na každou skupinu zvlášť.

10.3.1 Životní CI

V rámci skupiny životních CI se dá vydělit několik podskupin kritických událostí (viz Obr.9)



Zdroj: vlastní zpracování

Obr.9 Životní CI

Podle tématu se dá životní CI rozdělit na CI spojené s medicínou (36 %), jídlem (21 %), dokumenty (14 %), se spolubydlením (7 %) a tradicemi (14 %) a spojené se zločinem (7 %).

Životní CI, spojené s medicínou, jsou nejčastěji stávajícími kritickými událostmi. Nastávají v důsledku neznalosti člověka svých povinností, spojených s medicínou a léky, které si mohou koupit bez receptu na území ČR, nebo v důsledku vlastní ledabylosti (když si člověk nebere z doma potřebné léky a pak si je v zahraničí koupit nemůže). Příkladem takové situace je následující příběh:

„Procházela jsem se po Praze, náhodou jsem špatně stoupla na nohu a spadla jsem, měla jsem zraněnou nohu, nemohla jsem jít dál. Jela jsem do nejbližší nemocnice, aby mi udělali rentgen, nicméně mi lékaři bylo sděleno, že mě s mým zdravotním pojištěním přijmout nemohou. Pak jsem musela objíždět několik nemocnic, aby mi udělali rentgen“.

Jako důvod CI respondentka uvedla, že jí na jazykové škole neřekli, že si má po příjezdu do ČR najít praktického lékaře, který spolupracuje s její pojišťovnou a bude ji moct v případě nouze přijmout. O tom se dozvěděla až v nemocnici, kde ji odmítli přijmout. Jak ukázal průzkum, podobné situace se stávaly několika lidem. Způsobem předejit takovým situacím je najít nemocnici, ve které spolupracují se zvolenou zdravotní pojišťovnou a stanovení vlastních povinností po příjezdu do ČR ještě před odjezdem z domovské země.

Druhá největší podskupina životních CI je skupina CI, spojených s jídlem. Problém byl v tom, že si lidé neuvědomovali, že případné velmi populární produkty v zemích bývalého SSSR (například, pelmeně) mohou v ČR prodávat jen v konkrétních obchodech, například v ruských odchodech. Příkladem může sloužit následující příběh:

„Chtěl jsem si koupit pelmeně, protože nerad vařím, šel jsem do supermarketu a hledal je tam skoro půl hodiny. Pak jsem se zeptal pracovníka v supermarketu, kde mají pelmeně, načež mi odpověděl: „Co je pelmeně?““

Respondent uvedl, že po vzniku té situace raději navštěvuje ruské obchody. Prevence těchto problémů – stanovení, zda se oblíbené jídlo prodává v českých

supermarketech, například prostřednictvím jejich aplikací nebo nákup oblíbených potravin v speciálních odchodech, když nejsou v supermarketech dostupné.

Další podskupina životních CI je velmi důležitá, týká se dokumentů. Jak ukázal výzkum, největší část takových problémů je spojená s vyřízením víza. Důvodem je neznalost cizinců vízových formalit a to, že jazykové školy často nedávají pozor na to, že studium s turistickým vízem v případě RF, RB a Kazachstánu a bez víza v případě Ukrajiny v ČR je porušením vízového režimu a hrozí deportací z ČR a zákazem vstupu do šengenského prostoru na několik let, což se podle respondentů i stalo několika jejich známým.

Jiný typ CI, spojených s dokumenty je následující:

„Musel jsem žádat o prodloužení víza, ale nestihal jsem sebrat všechny potřebné dokumenty a čekal jsem na dokumenty až do posledního dne platnosti víza. Pak jsem šel na oddělení MVČR, kde mi řekli, že, když nestihám přinést všechny dokumenty, můžu podat žádost o prodloužení víza, ale musím dokázat, že zatím nemám všechny dokumenty a přinést je až je budu mít“

Příčinou vznikutí podobných incidentů je neznalost cizinců podrobností podání žádosti o prodloužení víza. Na tento případ je na webových stránkách MVČR podrobná informace o podání žádosti o vízum nebo o prodloužení víza. Respondenti konstatovali, že po těchto situacích začínají sbírat potřebné dokumenty dříve.

Následující podskupinu životních CI tvoří CI, spojené se spolubydlením.

Například jedna studentka uvádí: *„Bydlela jsem na koleji se studentkou z Indie. Když si vařila jídlo, tekly mi slzy a začínala jsem kýchat kvůli vůni z koření“.*

Důvodem vzniku takovýchto situací jsou různé kulinářské preference v různých zemích, v daném případě Ruska a Indii. Po vzniku takovýchto situací respondenti uvedli, že se snažili někam odejít na dobu, kdy si spolubydlící připravuje jídlo a potom prosili na koleji, aby žili s Evropany.

Další podskupina životních CI je skupina CI, spojených s různými tradicemi v zemi původu a v ČR. Příkladem může být následující příběh:

„Musel jsem si něco koupit, jel jsem do supermarketu, zjistil jsem, že potřebný obchod je v druhém poschodí, šel jsem do druhého poschodí, hledal obchod a nikde ho nemohl

najít. Pak jsem ale pochopil, že musím jít do 3.poschodí, jelikož Češi nepočítají přízemí jako 1.patru, jak je to případně nastavené v Bělorusku“. Po těchto situacích respondenti říkali, že vždy přidávají 1 k číslu patra v ČR.

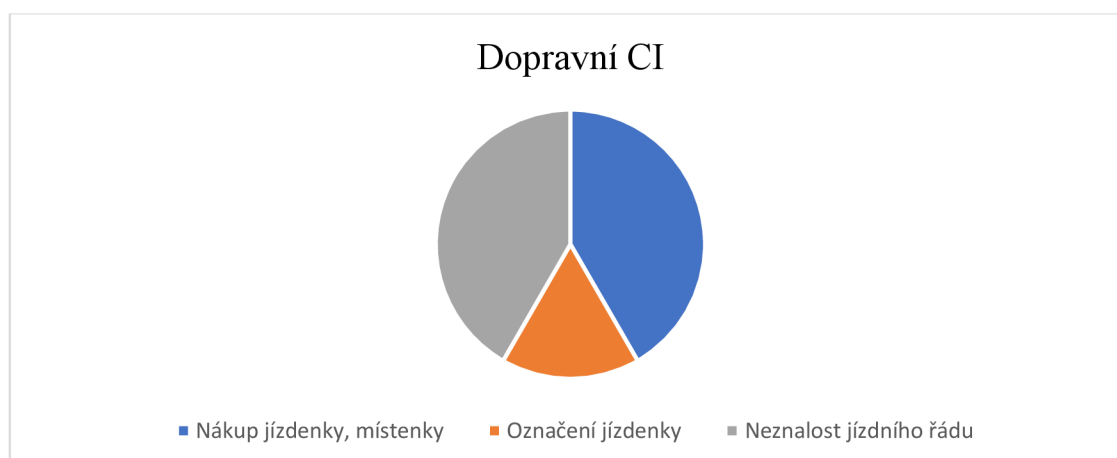
Jiný příklad incidentů podobného typu zazněl z úst jiné studentky: „Chtěla jsem si koupit nové ložní prádlo, jela jsem do obchodu, koupila jsem si nové prádlo, přijela jsem domů a pochopila jsem, že nemám prostěradlo, jenom povlak na polštář a povlak na přikrývku. Byla jsem šokována. Jela jsem zpět do obchodu a tam mi vysvětlili, že Češi, když si přejí prostěradlo, dokupují ho zvlášť“. Respondentka uvedla, že po vzniku tohoto incidentu si vždy nakupují ložní prádlo a prostěradlo.

Příklad podobných incidentů vznikl u další respondentky: „Chtěla jsem koupit dárečky na Vánoce svým příbuzným v Čechách a 24. prosince jsem jela do supermarketu a zjistila jsem, že je zavřený. Jela jsem do jiného obchodu a byl také zavřený, nemohla jsem pochopit, proč je všechno zavřeno, vždyť v Rusku supermarkety a obchody o svátcích normálně pracují“ Respondentka uvedla, že po tomto incidentu si kupují české dárky v Duty free.

Poslední skupina životních CI je spojená se zločinem (krádež). V tomto případě jediný nástroj na předcházení takovýmto situacím je dávat pozor na své věci, což se respondent po tomto incidentu i snaží dělat.

10.3.2 Dopravní CI

Skupinu dopravních CI se také dá rozdělit na několik podskupin (viz Obr.10)



Zdroj: vlastní zpracování

Obr.10 Dopravní CI

Dopravní CI vznikají kvůli tomu, že se dopravní systémy zemí bývalého SSSR a ČR výrazně liší. Největší podíl na dopravních CI mají kritické události, spojené s nákupem jízdenky nebo místenky. Dál jsou popsány nejpopulárnější typy CI.

„Měl jsem jet do centra Prahy ze zastávky Podhoří, ale neměl jsem možnost koupit si na tomto místě jízdenku. V průběhu jízdy do autobusu nastoupili revizoři a jelikož jsem neměl jízdenku, vypsali mi pokutu“.

Důvodem vznikutí CI tohoto typu je nevědomost člověka o možnosti předčasného nákupu jízdenky nebo nákupu jízdenky na dobu několika měsíců nebo roku. V zemích bývalého SSSR je vždy možnost koupit jízdenku u řidiče nebo člověka v autobusu, tramvaji. Prevencí situací tohoto typů je vysvětlení možnosti nákupu jízdenky v ČR, předčasný nákup jízdenky na dlouhé období, v případě studentů, studentské jízdenky na rok. Respondenti uvedli, že si vždy kupují dlouhodobou jízdenku.

Další příklad incidentů tohoto typu zazněl z úst studentky jazykové školy: *„Jela jsem na výlet z Prahy do nějakého města. Ale při nástupu do autobusu mi řidič řekl, že nemůžu jet se svou jízdenkou do tohoto města, protože je v jenem tarifním pásmu. Musela jsem si koupit jinou“.* Respondentka uvedla, že si po této situaci vždy nakupuje jízdenku u řidiče nebo na webových stránkách dopravní agentury v případě jízdy do jiného města.

Rovněž mnoha lidem, včetně autorky práce, nastaly CI, spojené s nákupem místenky následujícího typu: *„Chtěl jsem jet do Brna, koupil jsem si jízdenku, ale když jsem nastoupil do vlaku a usadil se, nový cestující mi řekl, že sedím na jeho místě, a musel jsem jízdu absolvovat ve stoje“.*

Důvodem vznikutí CI tohoto typu je neznalost toho, že si člověk, pokud chce mít garantované místo, musí nakoupit kromě jízdenky i místenku. V zemích bývalého SSSR vlaková jízdenka vždy zahrnuje místenku. Prevencí CI tohoto typu je vysvětlení pravidel nákupu jízdenky a případně místenky v ČR nebo nákup jízdenky na vlaky společnosti Regiojet nebo Leo express, kde jízdenka zahrnuje místenku. Respondenti konstatovali, že po nástupu těchto CI si vždy nakupují jízdenku předem a často nakupují jízdenky na vlaky společností, které nabízí nákup jízdenky s místem.

Třetí nejpopulárnější typ dopravních CI je následující: *„Jel jsem na výlet do Plzně, koupil jsem si tam jízdenku se slevou (jelikož jsem student), ale pak mi revizor řekl, že mám špatnou jízdenku a vypsál mi pokutu“.*

Důvodem vzniku situací podobného typu je neznalost tarifu jízdenek v městech, která jsou pro člověka nová. Možným způsobem takovýmto CI předejít je seznámení prostřednictvím webových stránek s tarify města nebo nákup plné jízdenky. Respondenti konstatovali, že po vzniku takových situací nakupují v neznámých místech plnou jízdenku.

Druhá největší podskupina CI, spojených s dopravou je podskupina CI, spojených s neznalostí zvláštností jízdního řádu v ČR. Typický příklad CI je popsán dál: *„O víkendu jsem chtěl jet do parku, šel jsem na zastávku. Myslel jsem, že budu na zastávce těsně před mým odjezdem, ale když jsem už na zastávce byl, musel jsem čekat na autobus skoro půl hodiny“.*

Důvodem vzniku takových situací je nevědomost člověka o tom, že se jízdní řád v ČR o víkendu liší od jízdního řádu ve pracovní den. Respondenti říkali, že po těchto situacích vždy před východem z doma používají aplikace IDOS nebo Lítačka, aby věděli v kolik hodin jede jejich dopravní prostředek.

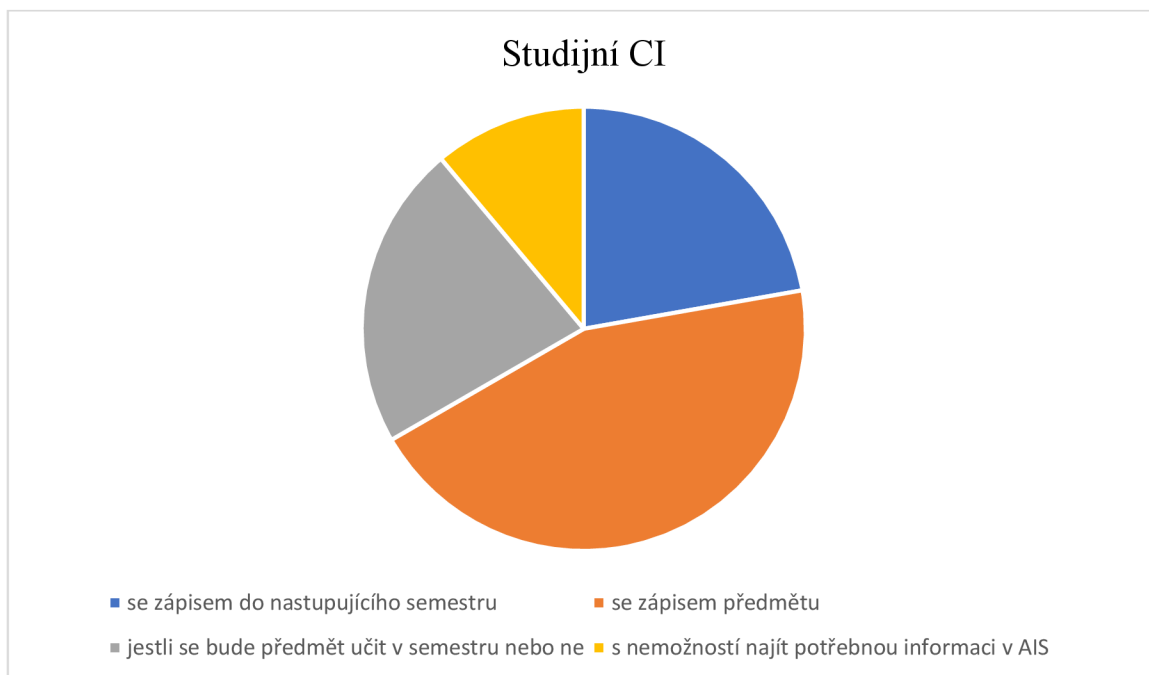
Další podskupinu dopravních CI tvoří CI, spojené s označením jízdenky.

„Musel jsem jet do centra Prahy, koupil jsem si jízdenku. Ale při kontrole mi revizor řekl, že nemám jízdenku označenou, a proto mám zaplatit pokutu“.

Důvodem vzniku takovýchto situací je neznalost cizinců, že mají koupenou jízdenku při nástupu na dopravní prostředek označit. Respondenti konstatovali, že po vzniknutí těchto situací vždy jízdenku označují.

10.3.3 Studijní CI

Kritické události, spojené se studiem se také dá rozdělit do několika kategorií: spojené se zápisem do nastupujícího semestru (22 %), se zápisem předmětu (44 %), s nemožností poznat, jestli se bude předmět učit v semestru nebo ne (22 %), s neschopností najít potřebnou informaci v AIS (11 %) (viz Obr.11).



Zdroj: vlastní zpracování

Obr.11 Studijní CI

Mezi studijními CI jsou nejčastější stávajícími kritické incidenty, spojené se zápisem předmětu. Příkladem se může stát následující příběh:

„Chtěl jsem si zapsat jako volitelný předmět „Intercultural business communication“, ale když jsem si ho zaspal, přečetl jsem, že jsem 43. v pořadí, načež jsem byl zklamán. Proč se nemůžu učit předmět, který chci?!“

Důvodem vzniku takových situací je neznalost zahraničních studentů, že existuje pořadí při zápisu volitelných předmětů, a student by se měl stihnout zapsat, pokud nebude převýšen limit studentů. Na univerzitách v zemích bývalého SSSR není žádné pořadí při zápisu volitelných předmětů, všichni studenti se mají možnost tento předmět učit. Respondenti řekli, že se po vzniku takovýchto situací snaží zapsat si volitelný předmět ihned po otevření zápisu. Také je možno počkat nějakou dobu, zda se někdo z předmětu odhlásí nebo je pravděpodobnost, že limit bude zvýšen.

Jiný příklad situací tohoto typu byl popsán další respondentkou: *„Chtěla jsem si zapsat volitelný předmět „projektový management“, ale po zápisu mi vyučující napsal, že je tento předmět vyučován v bakalářském studiu a prosil mě, abych si ho nezapisovala, jelikož jsem už v magisterském studiu“.*

Důvodem vzniku takovýchto situací je neexistující možnost podle AIS pochopit, ve kterém programu (v magisterském nebo bakalářském) se tento předmět učí. Respondenti uvedli, že po této situaci se snaží zapsat co nejvíc volitelných předmětů, aby měli možnost výběru. Dalším příkladem může být následující příběh:

„Chtěl jsem si zapsat předmět „Interkulturní kompetence“, ale po zápisu jsem se dozvěděl, že tento předmět je vyučován v německém jazyce, který neumím a musel jsem si vzít jiný předmět“

Příčinou takových incidentů je nepozornost studentů, v popisu předmětu v silabu je napsán jazyk výuky. Po vzniku takových situací respondenti začali si pozorněji vybírat předměty.

Další podskupina studijních CI je spojena se zápisem do příštího semestru. Jako příklad může být uvedena nastalá situace: *„Odjel jsem na prázdniny domů, a když jsem kvůli něčemu napsal na studijní oddělení mi napsali, že se mám dostavit osobně na studijní oddělení a zapsat se do příštího semestru nebo budu ze studia vyloučen“.*

Důvodem vzniku situací tohoto typu je nevědomost člověka o tom, že se má zapisovat do každého semestru. V zemích bývalého SSSR se zápis do studia dělá jenom jednou – při nástupu na univerzitu a podepsání smlouvy s univerzitou o poskytování vzdělávacích služeb. Po každém semestru se student, v případě, že složil všechny zkoušky, nemusí zapisovat do studia, v případě, že nějakou zkoušku nesložil, bude ze studia vyloučen automaticky. Respondenti konstatovali, že po té situaci, se vždy zapisují do příštího semestru hned po složení poslední zkoušky.

Další podskupina studijních CI je skupina CI, spojených s nemožností poznat, zda se bude předmět učit v semestru nebo ne. Příkladem může sloužit tento příběh: *„Chtěl jsem si zapsat volitelný předmět, ale když se otevřel zápis, můj předmět nebyl v seznamu. Napsal jsem na studijní oddělení, sdělili mi, že se tento předmět příští semestr ne učí“.*

Důvodem vzniku podobných incidentů je neexistující možnost podle AIS pochopit, zda předmět bude vyučován v nastupujícím semestru nebo ne. Respondenti uvedli, že se po vzniku takovýchto situací snaží dozvědět, zda se bude předmět, o nějž mají zájem, učit.

Poslední podskupinou studijních CI jsou CI, spojené s tím, že není možné najít potřebnou informaci v AIS. Jako příklad se dá uvést následující příběh: *„Vyučující nám řekl, že můžeme najít informace o tomto v AIS, hledal jsem dlouhou dobu, ale jsem nic nenašel“.*

Důvodem podobných incidentů je to, že student se špatně orientuje v AIS. Po vzniku podobných situací respondenti prosí vyučujícího, aby jim poslal odkaz nebo se ptají svých spolužáků, jestli našli potřebnou informaci. Je důležité zmínit, že studijní CI se stávaly respondentům z Kazachstánu méně často než respondentům z RF, RB a Ukrajiny, čemuž přispívá vyšší maskulinita kazašské kultury.

10.3.4 Jazykové CI

Jelikož ruština, ukrajinština, běloruština a čeština jsou blízké jazyky, rusky mluvící v ČR na jednu stranu lépe rozumějí Čechům, český jazyk se naučí rychleji než jiní cizinci, na druhou stranu, kvůli této blízkosti jazyků rusky mluvící často dělají jazykové chyby, které mohou vést k nepochopení, přičemž ty chyby mohou být, jak lexikální, tak gramatické a syntaktické. Níže jsou uvedeny příklady takových chyb.

„Chtěl jsem si koupit borůvky a řekl jsem „dejte mi tuhle jahodu“ a ukázal jsem na borůvky. Prodavačka se mě zeptala „Jahodu nebo borůvky“. Odpověděl jsem „jahodu“ a přinesla mi jahodu. Řekl jsem, že jsem prosil „tuto jahodu“ a ukázal jsem zas na borůvky. Prodavačka začala křičet a pak mi přinesla borůvky. Pak jsem se podíval do slovníku a pochopil jsem, kde byla moje chyba“.

Jahoda (rus. translit.) – lesní ovoce (češ.)

Klubnika (rus. translit.) – jahoda (češ.)

„Chtěl jsem si koupit učebnici a šel jsem do obchodu, kde jsem poprosil, aby mi prodavačka dala učebnicE. Prodavačka se mě zeptala „kolik“. Nepochopil jsem, na co se ptá a zopakoval jsem, že chci tuto učebnicE. Přinesla mi a zeptala se „jednu“, odpověděl jsem „ano“. Pak jsem dlouho myslel, proč se mě ptala, kolik učebnic potřebuji a až na hodině češtiny jsem pochopil, kde byla moje chyba“.

Učebnici – Ak.Sg.

Učebnice – Ak.Pl.

„Přečetl jsem si, že přihlašování na kurz, o který mám zájem, začíná v květnu, a 10.04. jsem se chtěl přihlásit a nepochopil jsem, proč přihlašování ještě nezačalo“.

Kvitěň (ukr. translit.) – duben (češ.)

Traveň (ukr. translit.) – květen (češ.)

Syntax také hraje velkou roli v komunikaci. Například, pozice tématu (již známého) a rémmy (nové informace, důležitější) může být různá i v blízkých jazycích. Například, na otázku „Kdo je doma?“ Rus a Čech odpoví různě.

Česky „Doma je matka“ – Rusky „Mama doma (translit.)“

Podle uvedeného výše překladu je vidět, že je pozice remmy (nové informace, důležitější) v českém a ruském jazycích odlišná. V češtině je na konci věty, v ruštině, ukrajinštině, běloruštině je naopak na začátku. Následné to, co člověk chce v řeči podtrhnout, Čech dá na konec věty, Rus, Ukrajinec, Bělorus – na začátek.

Jelikož kultura, historie a tradice země výrazně ovlivňují jazyk, v němž lidé v této zemi mluví, což je rozepsáno v kapitole č.3 (jazykový a kulturní obraz světa), jsou v různých jazycích typické rysy, které se budou lišit i v případě blízkých jazyků. Například, pro český jazyk je typické přesné vysvětlení, jmenování předmětů, dějů a jevů. V souvislosti s tím, v českém jazyce se velmi často dá pochopit, na co konkrétní předmět je nebo s čím je spojen. Podobně, pro každý druh lístků, v češtině existuje vlastní název: jízdenka, letenka, místenka, vstupenka.

Pro ruský jazyk je naopak typická obraznost myšlení, v důsledků čehož slova málokdy odrážejí svou podstatu, často má mnoho smyslů, a navíc je v jazyce mnoho homonym. Tyto rysy ruského jazyka se dá uvidět na příkladě jedné věty: *Za pesčannoj KOSOJ lopouchij KOSOJ pal pod ostroj KOSOJ KOSOJ baby s KOSOJ.* (translit.) V této větě v každém případě slovo KOSOJ má jiný smysl a plní různé gramatické funkce. Na základě toho lze udělat závěr, že Češi jsou přesnější a přímější v komunikaci než rusky mluvící, kteří často mluví obrazně a obecnými pojmy.

Tempo řeči také hraje důležitou roli. Tak tempo řeči Čechů se obvykle počítá za dost rychlé, tempo řeči Rusů je naopak pomalé, a proto u rusky mluvících studentů vznikají problémy porozumění Čechům kvůli příliš rychlému tempu řeči. Navíc u rusky mluvících je velmi zvadlá artikulace, kvůli čemuž pro ně je těžké zvětšit tempo řeči a

vyslovovat slova přesně. Na základě toho při výuce cizího jazyka rusky mluvících vyučující má klást důraz na rozvoj artikulace a výslovnost.

Vzhledem k tomu, že běloruština a ukrajinština jsou lexikálně bližší k češtině, ukrajinským a běloruským studentům méně často vznikají kritické události neporozumění, gramatiky těchto jazyků jsou také bližší k češtině, a proto při výuce běloruských a ukrajinských studentů je důležité dávat pozor na formování a rozvoj komunikativních schopností studentů (aktivní znalost jazyka). V případě výuky ruských studentů, klást důraz je nutné, jak na rozvoj schopnosti porozumění (pasivní znalost), tak i na rozvoj komunikativních dovedností (aktivní znalost).

Seznam slov, které se mohou stát příčinou neporozumění, a seznam nejčastějších chyb jsou představeny v příloze k práci.

10.3.5 CI Nedorozumění

CI neporozumění jsou spojené s jazykovými CI, jelikož vznikají v důsledku nedostatečné znalosti jazyka. Příklady takových CI mohou být situace, kdy respondenti konstatovali, že nerozumí vyučujícímu na hodinách, českým spolužákům, upozorněním v dopravě atd. Příkladem může sloužit následující příběh: *„Jel jsem tramvají, když zaznělo upozornění pro cestující, neporozuměl jsem mu (nejspíš bylo o změně trasy linky), a přijel jsem na jinou zastávku“*. Po tomto incidentu respondent začal bral výuku češtiny mnohem vážněji.

10.3.6 CI Pocity nejistoty

V důsledku odlišujících reálií v zemích bývalého SSSR a ČR a opět kvůli nedostatečné jazykové vybavenosti vznikají kritické události, které ukazují na pocity nejistoty. Příklady takových incidentů jsou popsány níže:

„Měl jsem si zařídit nějaký dokument a bylo mi řečeno, že jej mohu zřídit na poště. Byl jsem nervózní z toho, že jsem nechápal, proč dokumenty může ověřit pošta a jestli se mohu na to spolehnout. Vždyť v Rusku občas vznikají problémy s odesláním a dostáváním dopisů. Nakonec jsem na poštu šel a všechno dobře dopadlo. Teď už vím, že se na Českou poštu mohu spolehnout“.

„Na začátku jsem se bála nakupovat na trzích, protože kvalita výrobků na trzích je v Rusku považována za nižší než v supermarketech. Zde (v Čechách) jsem s kvalitou výrobků na trzích spokojená“.

CI pocity nejistoty v důsledku nedostatečné znalosti jazyka se také vyjadřují ve stresu / strachu/ nejistotě při komunikaci s vyučujícím a českými spolužáky.

„Vím, že neumím češtinu dobře, a proto se bojím, že se nebudou chtít čeští spolužáci se mnou bavit.“

„Bojím se probrat nějaké věci s vyučujícím, jelikož mám problémy s češtinou a často mu nerozumím“

V souvislosti s těmito obavami rusky mluvící studenti se často obracejí na své rusky mluvící spolužáky, kteří umí česky lépe, aby jim pomohli řešit problém a komunikovali s vyučujícími a studijním oddělením za ně. To se týká i uchazečů o studium, které kvůli nedostatečné znalosti českého a anglického jazyka, obracejí na své buddy, aby komunikovali s univerzitou za ně.

10.3.7 Socio-kulturní CI

Poslední skupinu CI tvoří socio-kulturní kritické události. Příklady podobných CI jsou popsány dál:

„Nechápu, proč Češi nežehlí oblečení, pro mě je to moc divné a občas prostě nepřijatelné“

„Nikdy nepochopím, proč si mnohé Češky nedělají make-up. Bez něho se cítím, jako nahá“

„Mě vyděsil ten fakt, že sauna v Čechách je společná pro ženy a muže. Pro mě je to nepřijatelné. Nikdy tam nepůjdu.“

„Cítím se velmi nepříjemně, kdy Češi zívají, ale nepřikrývají si ústa rukou. U nás je to považováno za nevychovanost“

„Nechápu, proč se Češi začínají líbat po nástupu do dopravního prostředku. Pro mě je to velmi divné.“

Na rozdíl od CI pocitů nejistoty socio-kulturní CI se nedá řešit úspěšnou zkušeností nebo zlepšením jazykové vybavenosti. Socio-kulturní CI nastávají kvůli různým reáliím a různým normám v různých zemích. Na překonání těchto nepohodlí je třeba čas, pokud se to vůbec dá překonat, protože normy, na něž jsme zvyklí od narození, formulují náš pohled na svět, a to se těžko dá změnit.

11. Závěr

ŠAVŠ, jako vzdělávací instituce, poskytuje svým studentům vysoko kvalitní vzdělávací služby a příležitosti pro osobní a profesionální rozvoj v podobě stáže a praxe v Škoda Auto a partnerských firmách, což odpovídá požadavkům trhu práce v dobu globalizace. Navíc ŠAVŠ nabízí adaptační kurzy pro cizí akademické pracovníky a kurzy českého jazyka pro cizí studenty, online kurzy českého jazyka a pomoc v procesu nostrifikace zahraničního vzdělání pro cizí uchazeče o studium. Za tímto účelem na ŠAVŠ také úspěšně funguje buddy systém.

Avšak, jak to ukázal výzkum, není to dost pro úspěšnou integraci cizích studentů a jejich studijní prospěch na ŠAVŠ. V průběhu studia vznikají u zahraničních studentů různé kritické události, nejčastěji životní (spojené s medicínou, dokumenty, tradicemi ČR), dopravní (v důsledku rozdílů v dopravních systémech různých zemí), studijní (v důsledku odlišujících systému vzdělání) a jazykové (kvůli nedostatečné jazykové vybavenosti), které mohou vést ke vzniku nepříjemných pocitů, nepochopení, pokutám, vyloučení ze studia a jiným problémům.

Přes vysokou míru rozvoje systému jazykových škol v ČR, ruský mluvící uchazeče o studium také nedostávají potřebnou podporu v důležitých věcech, jakými jsou vyřízení a prodloužení víza, řešení potřeb, spojených s medicínským pojištěním cizinců na území ČR, nástup na univerzitu. V důsledku čehož musí cizinci všechny tyto potřeby řešit samostatně a mohou způsobit vážné chyby, které následně mohou vést k velkým problémům (pokuty, ztráta času, a v nejhorším případě deportace).

Zároveň absolventi jazykových škol nedostávají potřebnou jazykovou vybavenost po absolvování kurzů, v důsledku čehož musí absolvovat další kurzy češtiny, často nerozumí plně vyučujícím v průběhu výuky a mají strach z přímé komunikace s českými spolužáky, studijním oddělením nebo vyučujícími. Kromě toho mají problémy s napsáním studijních prací a následně plagiátorstvím (kopírují text jiného autora, protože nejsou schopní vyjádřit své myšlenky samostatně).

Co z toho plyne? Za prvé, výuka češtiny probíhá ve velkých skupinách, v důsledku čehož na hodině pracují jen aktivnější studenti, pasivnější a méně sebejistí studenti tím pádem často neposlouchají nebo dokonce spí, což nenapomáhá rozvoji jejich komunikačních dovedností, které v období celosvětové globalizace hrají důležitou roli.

Za druhé, výuka probíhá bez ohledu na kulturu, tradice a realie ČR, v důsledku čehož studenti neumí správně reagovat na projevy těchto tradic. Navíc kvůli neznalosti českých realii, cizí studenti často nevědí, jak by měli postupovat v nastalých situacích, a jako následek této neznalosti jim vznikají různé životní, dopravní a studijní CI, které mohou vést k pokutám, vyloučení ze studia a dalším problémům.

Za třetí, výuka probíhá bez ohledu na typické rysy kultury studentů. Například, při výuce studentů ze zemí bývalého SSSR, by se práce ve skupinách kvůli kolektivismu kultur a velké vzdálenosti moci v daných zemích měla střídát s možností vlastního projevu v podobě vlastních projektů nebo prezentací, což by rozvíjelo u studentů schopnosti vyjadřovat a argumentovat vlastní názor, aniž by naslepo přijímali názor kolektivu nebo nadřízených.

Za čtvrté, výuka cizího jazyka probíhá v jazyce, jehož se studenti učí. Z výzkumu lze vyčíst, že tato metoda výuky jazyka vždy užitečná není (zvláště v případě s plnými začátečníky). Na to ukazovala velká část respondentů (39 %), kteří si stěžovali na to, že v průběhu výuky učitelé nerozuměli a následně nerozuměli gramatice cizího jazyka. V souvislosti s tím, rozdělení kompetencí vyučujících (jak je organizováno na RSUH) může být velmi užitečné. V tomto případě na jednu stranu studenti budou schopni porozumět gramatice cizího jazyka (bude vyučována v rodném pro ně jazyce) a v případě nepochopení se budou moci obrátit na vyučujícího pro vysvětlení, které, kdy je to potřeba, může být také dáno pro studenty v rodném jazyce. Na druhou stranu studenti budou rozvíjet své komunikační dovednosti pomocí studia jazyka s mluvčím.

Za páté, výuka jazyka na jazykových školách je často zaměřená na hovorový jazyk, v důsledku čehož studenti po nástupu na vysokou školu nejsou schopni porozumět tematickým textům a napsat studijní práci.

Za šesté, jazykové školy nepoužívají zkušenosti studentů minulých let (kritické incidenty), vždyť rozbor a simulace pomáhá předejít mnohým možným kritickým incidentům a naučí studenty správně reagovat na vznik podobných situací.

Za sedmé, výuka cizího jazyka probíhá bez ohledu na rodný jazyk studentů a jeho gramatiku a typické rysy. Mezitím srovnávací jazykověda je občas výborný nástroj porozumění a lepšího zapamatování gramatiky cizího jazyka, a navíc je nástrojem, který umožňuje pohled na mateřštinu z jiné strany a otevření nových věcí v rodném jazyce. Kromě toho, povědomí o rodném jazyce studentů a znalost jeho typických rysů

pomáhá vyučujícímu upřednostnit správné věci: například při výuce ukrajinských studentů, je třeba kladt větší důraz na formování aktivních komunikačních dovedností, jelikož člověk, který umí ukrajinsky, bude celkem schopen porozumět českému textu nebo vyjádření. V případě výuky ruských studentů by měl být důraz kladen na rozvoj schopností, jak aktivní, tak i pasivní komunikace a také na jazykovou přesnost, které se rusky mluvící snaží vyhnout.

Za osmé, jazykové školy nevyužívají naplno existující metody výuky cizího jazyka (CLIL, PPP, ESA), které se už dávno aktivně aplikují ve výuce cizích jazyků v ČR a jiných zemích Evropy, o čem svědčí mínění respondentů, že hodiny češtiny byly stejnorodé a nudné. Mezitím rozšíření metod výuky a kombinace různých metod, může výrazně posunout kvalitu výuky jazyka nahoru, poněvadž, jak vysvětluje Lojová, kvalitní pedagogické vedení, systematickosti, metodika a formy výuky hrají nejdůležitější roli v procesu studia cizích jazyků. (2005)

Navíc jazykové školy poskytují všeobecnou informaci o procesech nostrifikace a nástupu na vysoké školy, ale tyto procesy vyžadují individuální přístup ke každému studentovi, protože všichni studenti absolvovali různé střední školy a požadavky k nostrifikaci se na různých univerzitách také liší.

12. Doporučení

Pro zjednodušení a zlepšení procesů adaptace cizích studentů na nové studijní prostředí, jejich hlubší integraci do hostitelské společnosti v ČR a zlepšení jejich studijních a pracovních podmínek a výsledků pro zahraniční oddělení ŠAVŠ lze nabídnout následující doporučení:

- provádět uchazeče nejenom procesem nostrifikace zahraničního vzdělání a také poskytovat pomoc v podání přihlášky na ŠAVŠ, při zápisu do studia, procesu získávání víza, včetně možnosti účasti v režimu „Student“ (což dá uchazeči jistotu, že pokud bude dělat všechno tak, jak mu doporučují, nebude mít problémy s dokumenty a vízem, nástupem na vysokou školu a zápisem do studia, tím pádem je možné předejít velkému množství CI, vznikajících kvůli neznalosti podrobností a požadavků těchto procesů),
- individuální přístup ke každému studentovi, jelikož všichni studenti pocházejí z různých zemí, absolvovali různé školy a následně se požadavky pro vízum a nostrifikaci liší,
- organizace příjezdového setkání studentů a seznámení studentů s městem, ve kterém se budou učit, a dopravním systémem tohoto města a ČR, tímto způsobem je možné předejít vzniku dopravních kritických incidentů, které tvoří velkou část CI vznikajících u zahraničních studentů,
- vysvětlení studentovi všech jeho příjezdových povinností, jako cizinci v ČR a zajištění potřebné pomoci v splnění těchto povinností,
- zajištění případné právní konzultace studentů a informování studentů o její existenci, což umožní prevenci životních CI, které mohou vést k vážným následkům (pokuty, deportace atd.),
- organizace ročních přípravných kurzů českého jazyka, jak to dělá například Univerzita Karlova <https://ujop.cuni.cz/kurz/dvousemestralni-kurz-cestiny-pro-cizince>, s cílem dosáhnout jazykové úrovně B2, vhodné pro studium na vysoké škole. Přičemž hodinová dotace výuky by měla dosahovat minimálně 35 hodin týdně,
- v průběhu studia by studenti měli být seznámeni s odbornou terminologií (např. ekonomickou), a také s kulturou, tradicemi a reáliemi ČR, což umožní prevenci vzniku CI nepochopení na hodinách v průběhu studia, životním CI a také vzniku pocitů nejistoty,

- výuka by měla probíhat dostupným způsobem pro porozumění studentů. Například, pomocí rozdělení povinností mezi vyučujícími českého jazyka, kde jeden vyučující učí českou gramatiku v rodném jazyce studentů, a druhý (rodilý mluvčí) učí hovorový jazyk,
- při výuce českého jazyka by důraz měl být kladen na rozvoj artikulace a formování správné výslovnosti, přízvuku,
- dost času při výuce ČJ by mělo být odvedeno na formování schopnosti porozumění poslechu a aktivního naslouchání, což umožní rychlejší adaptaci studentů na rychlé tempo řeči Čechů,
- při výuce by měli být používány různé mediální prostředky (zprávy, časopisy, rádio, televize), což by mělo způsobovat adaptaci studentů k „živému“ jazyku,
- mimo jiné při výuce jazyka by vyučující měl kladl důraz na rozvoj schopností správného porozumění tzv. „lepšími kamarádům překladatele“ (slovům, která vypadají nebo zní v různých jazycích stejně nebo velmi podobně, ale znamenají různé pojetí), což umožní prevenci mnoha jazykových CI,
- při výuce českého jazyka by měly být aplikovány veškeré dostupné metodiky učitelství a jejich kombinace (například metodiky CLIL, PPP, ESA mohou být velmi užitečné, jelikož prostřednictvím různých metod (práce v párech, ve skupinách, diskuse, prezentace atd.) rozvíjí se aktivní a pasivní komunikační schopnosti studentů a také schopnosti prezentace a sebevyjádření),
- výuka nesmí být zaměřená jenom na výuku hovorového jazyka, studentům musí být také dány základy akademického psaní, což zvýší sebejistotu studentů z pohledu své jazykové vybavenosti a také umožní prevenci problémů s plagiátorstvím,
- výuka také by měla být orientována na kulturu rodných zemí studentů, jelikož znalost kulturních charakteristik země původu studentů umožní výběr správných metodik výuky a definují, na co by měl ve výuce být kladen důraz. Zde by byla velmi užitečná metodika CLIL, pomocí níž se dá rozvíjet u studentů schopnost vidět a řídit vztahy s vlastní kulturou, hodnotami, chováním, stejně jako schopnost předvídat smysl pojmů cizího jazyka s korelovat je s pojmy z rodného jazyka,

- při výuce mohly by být aplikovány metody srovnávací jazykovědy, jelikož občas způsobují lepšímu zapamatování gramatických pravidel a jevů cizího jazyka, zvláště v případech, kdy cizí jazyk je blízký rodnému,
- při výuce by měla být použita technika simulace vznikajících kritických událostí, což naučí studenty správné reagovat na podobné situace,
- organizace výletů do různých zajímavých měst a míst ČR (Brno, Karlovy Vary, Plzeň, Ostrava, České Švýcarsko, Šumava atd.), což seznámí studenty s českou kulturou, historií a realitami, čímž bude umožněno předejít životním CI, které vznikají v důsledku neznalosti realit ČR, a také vzniku socio-kulturních CI, které vznikají kvůli absenci povědomí o kultuře a tradicích v ČR,
- poskytovat studentům důležité informace v průběhu studia (o nutnosti zápisu do příštího semestru a potvrzení výsledku v AIS atd., což umožní prevenci velké části studijních CI, vznikajících kvůli odlišnostem ve vzdělávacích systémech různých zemí),
- v případě zájmu poskytování právní a psychologické podpory,
- po absolvování přípravného kurzu nabízet možnost složení jazykové zkoušky, aby se studenti marně nebalí komunikovat s českými studenty a vyučujícími,
- seznámení studentů se Škoda Auto a partnerskými firmami, možnostmi uplatnění,
- provádění lekcí, zaměřených na realie ČR,
- poskytování informace o kurzech, kde se studenti mohou naučit důležité věci, například psaní životopisů, motivačních dopisů a připravit se na pohovor atd. Například Czechitas,
- poskytovat informace studentům o možnostech praxe nebo stáže, což umožní zvětšení motivace u studentů,
- poskytovat studentům možnost studia volitelných předmětů v různých jazycích, což umožní prevenci studijních CI, spojených s nemožností studovat předmět kvůli neznalosti jazyka,
- maximálně zvýšit limit studentů na volitelných předmětech, aby každý student měl možnost studovat předmět, o který má zájem,
- ukazovat v popisu předmětu, v kterém oboru (bakalářském nebo magisterském) a semestru se daný předmět učí,

Při realizaci tohoto doporučení se dá předpokládat, že cizí studenti ŠAVŠ budou lépe integrováni do české společnosti, nebudou mít problémy s porozuměním vyučujícího v průběhu studia a s českými spolužáky. Budou schopní komunikovat v českém jazyce a řešit potřebné úlohy, navíc budou mít vyšší sebejistotu v pohovorech při vyhledávání práce.

13. Seznam literatury

ČERBA, O. (2006). Globalizace, Západočeská univerzita, Dostupné z: <http://old.gis.zcu.cz/studium/sgg/Materialy/Globalizace.pdf>

Lisabonská smlouva. (2016) Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016ME/TXT&from=EN#d1e133-13-1>

KLEJN, E. (2011). Сравнительный менеджмент, SPBGUKiT, Petrohrad

SIEGLOVÁ, D. (2020). Cesta k cizím jazykům, Grada Publishing, Praha

Erasmus+ Dostupné z: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>

ŽUKOVA, LEBED'KO, PROŠINA, JUZEFOVIČ. (2013). Словарь терминов межкультурной коммуникации, FLINTA, Moskva

SADOCHIN, A. (2013) Межкультурная коммуникация, Alfa-M, Moskva

Evropská komise. (2022). Dostupné z: https://ec.europa.eu/info/index_cs

GRUŠEVICKAYA, POPOV, SADOCHIN. (2003). Основы интеркультурной коммуникации, UNITY, Moskva

TER – MINASOVA, S. (2000). Язык и межкультурная коммуникация, SLOVO, Moskva

HOFSTEDE, G. (2001). Culture's consequences, Copyright

TAMBIEVA. (2010) Языковая картина мира в межкультурной коммуникации, Pjatigorská statní lingvistická univerzita

BAGOROKOV, CH., CHAČAK, F. (2015), Функция межкультурной коммуникации, Sociosféra, 4, Dostupné z: http://sociosphere.com/files/conference/2015/Sociosphere_4-15/41-43_h_z_bagirokov_f_d_hachak.pdf

HYMES, D.H. (1974). Ways of speaking, Cambridge University press

YARMAKEEV, PIMENOVA, ABDRAFIKOVA. (2021). Роль родного языка в изучении иностранных языков: новый ракурс, Kazanská federální univerzita

Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz>

Erasmus Mundus. Dostupné z: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/individuals/students/erasmus-mundus-joint-masters-scholarships>

MŠMT Strategie internacionalizace vysokého školství od roku 2021. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/DH/SZ/Strategie_internationalizace_2021.pdf

ČAGINA, SAMOCHVALOVA. (2017). Преодоление межкультурных коммуникативных трудностей как основа развития межкультурной компетентности личности, Kostromská statní univerzita

HALL, E. (1985). Hidden differences: Studies in international communication, Grunner and Jahr, Hamburg

Cambridge Dictionary. Online. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/us/>

JAKUŠKINA, E. (2021). Проблема межкультурного конфликта в современном мире, Voroněžská statní univerzita

TING-TOOMEY, DORJEE. (2015). Intercultural and intergroup communication competence: Toward an integrative perspective, De Gruyter Mouton

PAVLOVA, O. (2011). Идентичность в системе межкультурного взаимодействия, Čelabinská statní univerzita

NOVIK, E. (2018). Уникальная Болгария, где кивок означает нет, а направо – это прямо, RUSFATE, Dostupné z: <https://www.rusfate.ru/narody/441-unikalnaya-bolgariya-gde-kivok-oznachaet-net-a-napravo-eto-pryamo.html>

POČEBUT, L. (2007). Теория межкультурной коммуникативной компетентности, Pětrohradská statní univerzita

PANOV, A., FEDOROVA, M. (2014). Формирование системного мышления, Omská statní technická univerzita

VORONIN, B., FATEEVA, N., ŠARIPOVA, N. (2018). Конфликты и способы их разрешения, Uralská statní zemědělská univerzita

OBERG, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments, Copyright

BARYŠNIKOV, N. (2012). Культурный шок как мифологизированный феномен в реализации многоязычной коммуникативной компетенции, Voroněžská státní pedagogická univerzita

PITĚROVA, A. (2014). Культурный шок: особенности и пути преодоления, Elektronický vědecký časopis „Věda. Společnost, Stát“, Dostupné z: esj.pnzgu.ru

HOFSTEDE, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work-related values, Sage Publications, Inc

HOFSTEDE, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations, Sage Publications, Inc

HOFSTEDE, G. (2011). Dimesionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context, Online readings in Psychology and Culture, 2(1), Dostupné z: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>

GIBSON, R. (2002). Intercultural Business Kommunikation, Oxford: Oxford University Press

KOLOSOVA, A. (2011). „Критический инцидент“ как метод межкультурного тренинга, Moskevská městská psychologo – pedagogická univerzita

FIEDLER, F., MITCHELL, T, TRIANDIS, H. (1971). The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. University of Washington

SPENCER – OATEY, H. (2013). Critical incidents. A compilation of quotations for the intercultural field. GlobalPAD Core Concepts. Dostupné z: <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>

Hofstede insights. Dostupné z: <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

ATTRIDE – STIRLING, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for quatitative research. Qualitative Research,1(3), 385-405

ARTHUR, N. (2001). Using critical incidents to investigate cross-cultural transitions, Interational Journal of Intercultural Relations, 25, 41-53

LOJOVÁ, G. (2005). Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov, Univerzita Komenského v Bratislave

Univerzita Karlova ÚJOP. Dostupné z: <https://ujop.cuni.cz/kurz/dvousemestralni-kurz-cestiny-pro-cizince>

ŠAVŠ. (2020) STATUT, Dostupné z: <https://www.savs.cz/uredni-deska> Data jsou

ŠAVŠ. (2010–2020) Výroční zpráva, Dostupné z: <https://www.savs.cz/uredni-deska>

Eurasianet. Dostupné z: <https://russian.eurasianet.org>

RSUH. Dostupné z: <https://www.rsuh.ru/international/>

Prague Education Center. Dostupné z: <https://www.educationcenter.cz>

PODNIKAVA EVROPA. dostupné z: <http://golden-praga.ru>

Czech Prestige. Dostupné z: <https://www.pragueacademy.ru>

14. Seznam obrázků a tabulek

Obr. 1 Otázka 1. Proč jste se rozhodli pro studium v ČR.....	44
Obr. 2 Otázka 2. Učili jste se česky před nástupem na univerzitu? Kde? Jak?.....	45
Obr. 3 Otázka 3. Byli jste spokojeni s vaší jazykovou školou?.....	47
Obr. 4.Otázka 4. Jste spokojeni s jazykovou vybaveností, kterou Vám škola poskytovala/poskytuje?	48
Obr. 5 Otázka 5. S čím jste nebyli spokojeni během výuky na jazykové škole?	49
Obr. 6 Porovnání kultur Ruské federace, Běloruské republiky, Ukrajiny a Kazachstánu.....	53
Obr. 7 Kulturní charakteristiky ČR.....	54
Obr. 8 Kritické události.....	57
Obr. 9 Životní CI.....	58
Obr. 10 Dopravní CI.....	61
Obr. 11 Studijní CI.....	64

15. Seznam příloh

Příloha 1 Struktura dotazníku.....	84
Příloha 2 Seznam otázek	85
Příloha 3 Nejčastější chyby rusky mluvících studentů při studiu češtiny.....	86

Příloha 1 Struktura dotazníku

1. Uvedte podrobný popis incidentu. Prosím, dejte veškerou základní informaci: kde a kdy se to stalo, co se stalo. / Представьте подробное описание инцидента.

Пожалуйста, включите всю основную информацию - где и когда это произошло, что произошло и перечислите участников.

2. Zamyslete se nad tím, co se stalo. Proč se to podle vás stalo? / Поразмышляйте над случившимся. Как вы думаете, почему это произошло?

3. Přehodnocení toho, co se stalo. Co jste se z toho dozvěděl? / Переоценка случившегося. Что вы узнали из этого?

4. Vysvětlete, jak tento incident ovlivnil váš další život. / Объясните, как этот инцидент повлиял на вашу дальнейшую жизнь.

Příloha 2 Seznam otázek

1. Věk
2. Země původu
3. Proč jste se rozhodli učit se v ČR?
4. Učili jste se česky před nástupem na univerzitu? Kde? Jak?
5. Byli jste spokojeni s vaší jazykovou školou?
6. Jste spokojeni s jazykovou vybaveností, kterou Vám škola poskytovala/poskytuje?
7. S čím jste nebyli spokojeni během výuky na jazykové škole?

Příloha 3 Nejčastější chyby rusky mluvících studentů při studiu češtiny

Fonetické chyby

- Pracovat' – pracovat

V ruštině, běloruštině sufix infinitivu je **měkké** t, v ukrajinštině sufix – ty, ale v češtině sufix infinitivu je **tvrdé** t

- Vybírat – vybírat

Ve východních slovanských jazycích (ruština, běloruština, ukrajinština) rozlišují foneticky měkké i [i] a tvrdé y [i], v literárním českém jazyce ale měkké i a tvrdé y foneticky neodlišují a oba dva se čtou jako [i].

Ve východních slovanských jazycích neexistují dlouhé samohlásky, a proto rusky mluvící studenti nerozlišují (neslyší, nevyslovují) dlouhé a krátké samohlásky.

- Čeština – čeština

Ve východních slovanských jazycích přízvuk ve slovech fixní není, v češtině ale přízvuk je vždy na první slabice.

- Český(bel.) – česky
- Život – život
- Široký – široký

V ruštině a běloruštině jsou „ž“ a „š“ vždy tvrdé, v češtině ale jsou „ž“ a „š“ měkké souhlásky

V běloruštině „č“ je vždy tvrdý, a češtině „č“ je měkký

- Pasad' – Posad'

Ve východních slovanských jazycích existuje redukce samohlásek, v češtině ale neexistuje.

- Hodzina(bel.) – hodina

V běloruštině se na místě měkkého d vzniká dz, v češtině ale souhláska d může být, jak tvrdá, tak i měkká.

Gramatické chyby

- Pocházím **s** Ruska – pocházím z Ruska
- **S**dokonalit – zdokonalit

V ruštině neexistuje předpona/předložka z.

- V kni**h**e – v knize
- V jazy**k**e – v jazyce

V ruštině neexistuje střídání souhlásek při skloňování podstatných jmen.

- Já student – já **jsem** student

Ve východních slovanských jazycích sloveso „být“ formu přítomného času jenom ve 3. osobě SG, ve větách typu „já jsem student“ nebo „to je mléko“ se nepoužívá.

- Šel domů – šel **jsem** domů

Ve východních slovanských jazycích forma minulého času nemá sloveso být.

- Rozhodl jsem, že... – rozhodl jsem **se**, že...

Zvratná slovesa se ve východních slovanských jazycích a v českém jazyce shodují **NE** vždy

- Letadla letě**l**i – letadla letě**l**a
- Kamarádky čet**l**i – kamarádky čet**l**y

Slovesa ve formě minulého času ve východních slovanských jazycích nevyjadřují rod a životnost podstatných jmen.

- Nové auta – nová auta

Přídavná jména v Nom.PI. ve východních slovanských jazycích nevyjadřují rod a životnost podstatných jmen.

- Č**es**ké studenty – čeští studenti

Životnost podstatných jmen se nevyjadřuje ve formě Nom.PI. ale při shodě forem Gen. a Ak. Příklad: net **studentov**, vižu **studentov** (translit.)

- Procházel jsem se po městu – procházel jsem se po městě
- Po předložce po v ruštině jde podstatné jméno ve formě Dat., v češtině – ve formě Lok.
- Chci si koupit učebnice (učebnicu) – chci si koupit učebnici

V ruštině podstatná jména ženského rodu mají ve formě Ak.Sg koncovku „-u“ nebo se nemění (shoduje se s formou Nom.Sg)

- Mluvil jsem se studentami – mluvil jsem se studenty

V ruštině všechna podstatná jména mají ve formě Inst.PL koncovku „-ami/-jami“.

- **Znám**, že bydlí tam – Víím, že bydlí tam

V ruštině neexistuje sloveso „vědět“, ve všech případech se používá sloveso „znát“.

- Mnoho člověk – mnoho lidí

V ruštině slovo „člověk“ má v Gen.PL formu „člověk“, v češtině formu „lidí“.

- Včera jste mi napsali – včera jste mi napsala

Ve východních slovanských jazycích se při oslovení používá forma Pl. sloves, v češtině ale forma sloves odpovídá pohlaví nadřazeného.

Syntaktické chyby

- Dnes jí to podařilo **se** – dnes se jí to podařilo
- Včera **setkal se jsem** s kamarády – včera jsem se setkal s kamarády

Ve východních slovanských jazycích je slovosled svobodný. Navíc „se“ v ruštině, běloruštině, ukrajinštině je sufix (Neodděluje se od slovesa), v češtině je ale částice a má 2.pořadí ve větě.

- Studenti, **složiv** zkoušky, rozjeli se na prázdniny – Po složení zkoušek se studenti rozjeli na prázdniny/Když složili zkoušky, studenti se rozjeli na prázdniny (Studenti, složivše zkoušky, rozjeli se na prázdniny)

Ve východních slovanských jazycích jsou přechodníky často používané, v češtině ale se v takových případech dělá složitá věta.

- **Před tím, jak odevzdat** diplomovou práci, je nutno ji zkontrolovat – Než se diplomová práce odevzdá, je nutno ji zkontrolovat
- Musel jsem jet do Moskvy, **aby koupit** učebnici

V těchto případech v češtině se na rozdíl od východních slovanských jazyků nepoužívá forma infinitivu, ale osobní tvar slovesa (oznamovací nebo podmiňovací způsob).

- **Přijďme my** dříve, dostali **by jsme** lístky – Přijít dřív, dostali bychom lístky

Rozkazovací způsob se v češtině nepoužívá ve kontextu podmínky, ale infinitiv. Sloveso „být“ ve formách podmiňovacího způsobu má různé tvary v závislosti na osobě a čísle slovesa (bych, bys, bychom, byste, by), ve východních slovanských jazycích podmiňovací způsob se tvoří pomocí částic „by“.

- Zeptal jsem se, **je** kamarád doma – zeptal jsem se, jestli je kamarád doma/ zeptal jsem se, je-li kamarád doma.

V podobných případech v ruštině není třeba používat spojku, v češtině se ale používají „jestli“ nebo „li“.

- **Kdy jedeš** do Moskvy, nikdy **nevíš**, kdy **se vrátíš** – Kdy člověk jede do Moskvy, neví, kdy se vrátí.

V podobných případech se v češtině používá slovo „člověk“ a sloveso ve formě 3.osoby, zatímco v východních slovanských jazycích sloveso ve formě 2.osoby Sg.

- Doufám, to se nikdy nezopakuje – Doufám, **že** se to nikdy nezopakuje

Ve podobných složitých větách v češtině musí být spojka, zatímco v ruštině, ukrajinštině, běloruštině ne.

Seznam slov, která v ruštině a češtině vypadají podobně, ale znamenají různé věci:

Čerstvý (češ.) – ošklivý (rus.), pozor (češ.) – ostuda (rus.), stůl (češ.) – stol (rus.), polévka (češ.) – hraboš (rus.), rychlost (češ.) – kyprost, jahoda (češ.) – lesní ovoce (rus.), banka (češ.) – sklenice (rus.), vor (češ.) – zloděj (rus.), pohanka (češ.) – prašivka (rus.), okurky (češ.) – nedopalky (rus.), žena (češ.) – manželka (rus.), příprava

(češ.) – koření (rus.), tvář (češ.) – příšera (rus.), propiska (češ.) – adresa bydliště (rus.),
stolice (češ.) – hlavní město (rus.) atd.

ANOTAČNÍ ZÁZNAM

AUTOR	Bc. Daria Kuvykova		
STUDIJNÍ PROGRAM/OBOR/SPECIALIZACE	Specializace Mezinárodní Marketing		
NÁZEV PRÁCE	Kritické incidenty na pozadí interkulturní přípravy pro firemní nebo akademickou praxi		
VEDOUCÍ PRÁCE	Mgr. Dagmar Siegllová, M.S. Ed., Ph.D.		
KATEDRA	KJPIK - Katedra jazykové přípravy a interkulturních kompetencí	ROK ODEVZDÁNÍ	2022
POČET STRAN	93		
POČET OBRÁZKŮ	11		
POČET TABULEK	0		
POČET PŘÍLOH	3		
STRUČNÝ POPIS	<p>Tato diplomová práce je zaměřená na analýzu kritických incidentů, vznikajících v průběhu studia u rusky mluvících studentů. Cílem práce je prostřednictvím sběru dat a analýzy kritických incidentů, vznikajících při studiu u rusky mluvících studentů ŠAVŠ, zjistit úroveň jejich připravenosti, identifikovat problémy a pro zahraniční oddělení ŠAVŠ vypracovat doporučení pro adaptaci studentů na nové prostředí, jejich hlubší integraci do hostitelské společnosti a zlepšení jejich studijních a pracovních výsledků.</p> <p>Teoretická část shrnuje poznatky interkulturní komunikace, popis kulturních dimenzí a techniky kritických incidentů. Součástí teoretické části je stručný popis cílů a metodiky výzkumu.</p>		

	Praktická část je věnována analýze dat, zjištěných pomocí dotazníkového šetření, prostřednictvím tematické analýzy. Analýza je rozdělena do 3 částí. Výstupy analýzy jsou shrnuty a následně jsou navržena doporučení ke zlepšení procesu adaptace cizích studentů ŠAVŠ a jejich hlubší integrace do hostitelské společnosti.
KLÍČOVÁ SLOVA	Interkulturní komunikace, Kulturní dimenze, Kritické incidenty

ANNOTATION

AUTHOR	Bc. Daria Kuvykova		
FIELD	Specialization International Marketing		
THESIS TITLE	Kritické incidenty na pozadí interkulturní přípravy pro firemní nebo akademickou praxi		
SUPERVISOR	Mgr. Dagmar Siegllová, M.S. Ed., Ph.D.		
DEPARTMENT	KJPIK - Department of Languages and Intercultural Competences	YEAR	2022
NUMBER OF PAGES	93		
NUMBER OF PICTURES	11		
NUMBER OF TABLES	0		
NUMBER OF APPENDICES	3		

<p>SUMMARY</p>	<p>This master thesis is focused on the analysis of critical incidents, arising during the study among Russian-speaking students. The purpose of it is based on analysis of critical incidents, arising during the study among ŠAVŠ Russian-speaking students, to determine their level of preparedness, identify their problems and to develop recommendations for the ŠAVŠ foreign department for students' adaptation to the new environment, their deeper integration into the host society and improve their study and work results.</p> <p>The theoretical part summarizes basic notions related to intercultural communication, description of cultural dimensions and techniques of critical incidents. Theoretical part also contains description of research purposes and methodology.</p> <p>The practical part is devoted to the analysis of the data gathered by a survey through thematic analysis. The analysis is split into 3 parts. The results of the analysis are summarized, and recommendations are further proposed to improve the adaptation process of ŠAVŠ foreign students and their deeper integration into the host society.</p>
<p>KEY WORDS</p>	<p>Intercultural communication, Cultural dimensions, Critical incidents</p>