

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce**

Sociální a humanitární práce

Iva Musilová

*Multikulturní příprava studentů Caritas – VOŠs
Olomouc při výjezdu na zahraniční praxi*

Bakalářská práce

vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Agnieszka Zogata-Kusz
2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a řádně citovala a uvedla všechny použité prameny.

V Olomouci 18. dubna 2012

Ráda bych poděkovala paní Mgr. et Mgr. Agnieszce Zogate – Kusz za trpělivé a odborné vedení a věcné připomínky.

Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám za poskytnutí jejich drahocenného času.

Obsah

Úvod	4
1. Kultura jako pojem vědní disciplíny	6
1.1. Antropologický vývoj pojmu kultura	8
1.2. Osobnost a kultura v antropologickém pojetí	9
1.3. Pojetí kulturní dimenze	11
1.3.1. Kulturní dimenze podle Gerta Hofstedeho	12
1.3.2. Kulturní dimenze podle Fonsa Trompenaarse	15
2. Prožívání adaptace v kulturně odlišném prostředí	18
2.1. Adaptace	18
2.2. Sociální adaptace	19
2.3. Komunikace	20
2.4. Kulturní identita jakou součást sebepojetí	22
2.5. Prožívání kulturního šoku v rámci adaptace	24
2.5.1. Příznaky kulturního šoku	25
2.5.2. Fáze kulturního šoku	26
3. Příprava pracovníků pro práci v zahraničí	28
3.1. Výběr pracovníků na mise	29
3.2. Příprava pracovníků na zahraniční mise	31
3.3. Typy příprav pro zahraniční mise	32
3.3.1. Osobní příprava pracovníků	32
3.3.2. Organizační příprava pracovníků	33
3.3.3. In-country příprava	35
4. Příprava výzkumu	36
4.1. Teoretická východiska kvalitativního výzkumu	37
4.1.1. Vzdělávací obor Sociální a humanitární práce	37
4.1.2. Profil absolventa	38
4.1.3. Znalosti a dovednosti	38
4.1.4. Příprava studentů v rámci vzdělávacího oboru	39
4.1.5. Další způsoby přípravy	42
4.1.6. Interkulturní výcvik	43
4.2. Kvalitativní evaluace kulturní přípravy jako přístup k výzkumu	45
4.2.1. Získávání dat pomocí kvalitativního dotazování	47
4.2.2. Analýza získaných dat pro výzkum	48
4.3. Diskuze	57
4.4. Závěr výzkumu	60
Souhrn	61
Seznam literatury	62

Úvod

V rámci globalizace se střetávají různé kultury nebo kulturní skupiny lidí v osobním i profesním životě. Sociální pracovníci velmi často pracují s kulturně odlišnými klienty. Jedním ze základních předpokladů pro výkon dobré sociální práce je, že pracovník je znalý kulturních odlišností a je také kulturně tolerantní. Vnímá své klienty v jejich jedinečnosti. Práci s kulturně odlišnými klienty a především v kulturně odlišném prostředí si vyzkoušejí také studenti oboru sociální a humanitární práce na Caritas - Vyšší odborná škola sociální Olomouc. Tito studenti absolvují 13 týdenní zahraniční praxi, která je zaměřena na výkon sociální práce. Z toho důvodu jsem se rozhodla psát bakalářskou práci na téma Multikulturní příprava studentů při výjezdu na zahraniční praxi. V průběhu své odborné zahraniční praxe jsem se také setkávala s odlišným způsobem života, myšlením a chováním lidí. Kulturní odlišnosti mohou způsobit nedorozumění nebo konfliktní situace. Studenti vyjíždí na zahraniční praxe do mnoha koutů světa a tato praxe je pro ně mnohdy první zkušenost se zahraniční sociální prací.

Práce nese název Multikulturní příprava studentů při výjezdu na zahraniční praxi. Multikulturní je zde z důvodu, že každý student vyjíždí do jiné země. Kultury se tu tedy střetávají nejen s mateřskou kulturou studentů. V nastaveném systému přípravy studentů na zahraniční praxi, jehož součástí je kulturní příprava, se studenti připravují na střet minimálně dvou odlišných kultur. Mnoho studentů bude v rámci svých praxí pracovat s klienty odlišného etnika nebo náboženství. V rámci přípravy jsou poskytovány informace a znalosti napříč mnoha kulturami. Z toho důvodu je práce nazvaná Multikulturní příprava studentů při výjezdu na praxi. Pojednává o přípravě zahrnující všechny studenty daného ročníku, tzn., kulturní přípravu studentů vyjíždějících do všech zemí. Uvědomění si své vlastní kultury vede k lepší adaptaci jedince na kulturně odlišné prostředí a pomáhá vyrovnat se s kulturním šokem, pokud se jedinec ocitne mimo mateřskou kulturu.

Cílem empirické práce je zjistit potřebu, užitečnost, názory a hlavní zdroje studentů Caritas – Vyšší odborné školy sociální Olomouc během přípravy při výjezdu na zahraniční praxi. Cílem práce je zjistit potřeby studentů, a zda považují kulturní přípravu za dostatečnou. Tzn., práce zkoumá, zda jim kulturní příprava pomohla se lépe adaptovat na kulturně odlišné prostředí, vyrovnat se s kulturně odlišnými situacemi a reakcemi na ně. V neposlední řadě, jestli měla kulturní příprava zmírňující vliv na kulturní šok. Vzhledem k využití kvalitativní evaluace jako metodologického přístupu byly zjištěny nejen názory respondentů, ale tak silné a slabé stránky přípravy. Respondentky v závěru práce popisují

své představy o přípravě podle jejich potřeb. Byly také identifikovány nejvhodnější zdroje informací o kultuře cílové destinace studenta. Mezi ně patří především přímý kontakt se studenty, kteří také absolvovali danou praxi nebo mají zkušenosti s danou zemí a její kulturou.

Cílem práce je také uvědomit si, že kulturní příprava je nedílnou součástí kontinuální přípravy studenta před odjezdem na zahraniční praxi. Organizace zabývající se humanitární nebo rozvojovou problematikou se věnují pečlivému výběru pracovníků, které poté školí a připravují. Tito pracovníci poté odjíždějí do zahraničí, kde koordinují realizaci projektů organizace. Organizace stejně tak škola si uvědomují, že bez znalostí kulturního prostředí a celkového kontextu země nemůže být účel cesty do zahraničí úspěšný. Empirická část práce se zaměřuje především na kvalitativní evaluaci kulturní přípravy studentů. Kulturní příprava může mít mnoho podob. Studentům se dostává přípravy v rámci vzdělávacího programu, ale především se předpokládá vlastní iniciativa studenta.

A. Teoretická část

1. Kultura jako pojem vědní disciplíny

Tato kapitola bude na kulturu pohlížet především z antropologického hlediska. Pro pracovníky v sociální i humanitární oblasti je důležité, aby si uvědomovali, že každá země má svoji vlastní kulturu, která je odlišná od jejich mateřské kultury, na kterou jsou zvyklí. Cílem není měnit prostředí a zvyky dané země, ale naučit obyvatelstvo žít s možnostmi, které jsou v souladu s jejich zvyky, tradicemi a okolním prostředím, bez toho aniž bychom tam implantovali něco cizího. Každý pracovník si musí naučit respektu vůči ostatním kulturám v idejích kulturního relativismu a snažit se potlačit přirozený etnocentrismus. Ze získaných poznatků jsou sociální i humanitární pracovníci schopni rozpoznat jedinečnost každé kultury a odlišné kulturní vnímání. Pro vnímání a pochopení kulturního kontextu může posloužit právě kulturní antropologie.

Podle Eriksena (2008) se antropologie pokouší popsat a vysvětlit společenské a kulturní rozdíly ve světě. Dále se pokouší porozumět podrobnostem mezi společenskými systémy a lidskými vztahy, tzn., antropologie se snaží zjistit, jak mohou být lidé rozdílní a naopak co mají společného. (Eriksen, 2008, s. 11)

Existuje mnoho definic kultur a každá definice je přizpůsobena vědní disciplíně zabývající se kulturou. Průcha (2010) rozlišuje dvě základní pojetí. První z nich je širší pojetí, které zahrnuje výtvořiny lidské civilizace. Jedná se o materiální výsledky lidské činnosti (nástroje, oblečení, průmysl, doprava, obydlí) a také jsou to duchovní výtvořiny (umění, náboženství, zvyky, vzdělávací systémy, morálka, politika, právo). Užší pojetí kultury se velmi často uplatňuje v kulturní antropologii a interkulturní psychologii. v tomto pojetí je kultura chápána jako projevy lidského chování. Jedná se o kulturu určitého společenství a jeho zvyklosti, symboliku, jazykové rituály, komunikační normy, předávané zkušenosti, zachovávaná tabu. (Průcha, 2010, s. 45)

Velký sociologický slovník definuje kulturu jako souhrn prostředků a mechanismů lidské adaptace k vnějšmu prostředí. Představuje program činností jednotlivců i skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a je předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura se vyznačuje výtvořiny lidské práce, sociokulturními regulativy (normy, hodnoty, kulturní vzorce), idejemi a institucemi organizující lidské chování. (Velký sociologický slovník in Průcha, 2010, s. 46)

Antropologové jako Tylor a Geertz definují kulturu jako schopnosti, představy a formy chování, které si lidé osvojili jako příslušníci společnosti. Eriksen vidí v kultuře základní dvojznačnost. Na jedné straně jsou lidé stejným způsobem kulturní, tím kultura vede k podobnosti mezi lidmi. Na druhé straně si lidé osvojili různé schopnosti, představy a ideje, díky tomu jsou tedy kulturně odlišní. (Eriksen, 2008, s. 13)

Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, podle kterých se řídí členové společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím. Tímto způsobem vymezuje kulturu Murphy. (Murphy, 1998, in Průcha, 2010, s. 46)

V interkulturní psychologii je kultura chápána jako produkt minulého chování lidí a jako usměrňovatel budoucího chování. Lidé jsou tvůrci kultury a zároveň jsou kulturou ovlivňováni. (Berry et al., 2002, in Průcha 2010, s. 46)

Šišková (1998) definuje multikulturní prostředí jako místo, kde se střetávají odlišná etnika, sociální a náboženské skupiny (Šišková, 1998, s. 33).

Sociální pracovníci, humanitární pracovníci, lékaři či studenti, kteří vyjíždí do zahraničí, by měli vnímat kultury ze všech úhlů pohledu, aby si utvořili pevný základ pro jejich adaptaci. Měli by kulturu vnímat jako soubor artefaktů a duchovních hodnot, což znamená vnímat kulturu podle širšího pojetí, ale také podle užšího jako dané společenství, které se vyznačuje specifickými prvky, které se často mohou lišit od prvků mateřské kultury pracovníka.

Při kontaktu s odlišnou kulturou lze rozpoznávat dva přístupy. Prvním je kulturní pluralita, což je princip, který uznává, že každé společenství má svoji vlastní kulturu. Tyto kultury je nutno považovat za rovnocenné a respektovat odlišný způsob života cizích společenství, projevit také respekt vůči existenci jejich hodnot a norem. Uznávání tohoto principu bývá označováno také jako kulturní relativismus. (Průcha, 2010, s. 46) Kulturní relativismus je teoreticko-metodologický přístup ke studiu kulturních jevů předpokládající, že jednotlivé kultury jsou jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možno pospat a pochopit jen v kontextu jejich vlastních idejí, hodnot a norem. (Soukup, 2000, in Průcha 2010, s. 46-47) Opačným přístupem je etnocentrismus, který poznává, hodnotí a interpretuje svět jen perspektivou vlastní kultury. Etnocentrismus je známý už z historie, kdy antičtí Římané považovali všechny ostatní kultury ve srovnání s římskou kulturou za barbarské a méněcenné. Projevy etnocentrismu se projevují stále i v dnešních moderních společenstvích. (Průcha, 2010, s. 47)

1.1. Antropologický vývoj pojmu kultura

V této části bude uveden pojem kultura do historického kontextu, aby byla jasné, jak se kultura vyvíjela. V každém období byla spojována s jiným významem. V dnešní době je kultuře přikládáno mnoho významů, z toho důvodu existuje také nespočet definic tohoto pojmu.

Pojem kultura má své kořeny v antickém starověku, kdy vznikl z latinského slova „colere“ a byl spojován se zemědělstvím. Až v pozdějších letech Marcus Tullius Cicero položil základ pro nové vnímání kultury jako charakteristiky lidské vzdělanosti. Ve středověku se tento pojem moc často nevyskytoval. Pojem kultura měl spíše nábožensky podtext. V humanismu a renesanci se tento pojem začal opět používat a kultura byla spojována s kultivací a vzděláváním člověka. v 18. století se pojem kultura rozšířil i do děl filozofů a historiků. Osvícenské pojetí kladlo důraz na zdokonalování lidských schopností. (Soukup, 2000, s. 13)

Moderní antropologické vnímání kultury je spjaté s dílem historika Gustava Friedricha Klemmana, který upustil od kultivace a věnuje se především stavu a stádiím kultury. Převládají tři základní přístupy, jak vymezit obsah pojmu kultury. v prvním případě se jedná o axiologické pojetí kultury, které vychází z humanismu a osvícenství. Tento přístup je hodnotící a je omezen na vnímání pouze pozitivních hodnot, které napomáhají kultivaci člověka a rozvoji lidské společnosti, což zahrnuje především umění, vědu, osvětu, literaturu, pokrokové ideje a výchovu. V globálním antropologickém pojetí jsou do kultury zahrnuty nejen pozitivní hodnoty, ale i mechanismy a nadbiologické prostředky, kterými se člověk jakožto člen společnosti adaptuje na vnější prostředí. V antropologickém přístupu je možno klasifikovat různá společenství v prostoru a čase podle jejich specifických komplexů a kulturních prvků. Antropolog v této oblasti zkoumá způsob života typický pro danou společnost. Členové společnosti sdílí a předávají ostatním členům určité ideje a myšlenky, sociokulturní regulativy a kulturní vzory, pod čímž jsou chápány obyčeje, mravy, zákony a dále kulturní artefakty, což jsou produkty lidské činnosti. Posledním přístupem je redukcionistické pojetí kultury, které se snaží omezit obsah pojmu kultura jen na výsek sociokulturní reality. (Soukup, V., 2000, s. 13-14)

Jako teoretický základ pro tuto práci je vhodné vnímání globálního antropologického přístupu, kde se objevuje jisté spojení s prací sociálních a humanitárních pracovníků, kteří vyjíždí na misi. Důležitým bodem jejich přípravy před výjezdem jsou znalosti o dané kultuře a způsobu života.

1.2. Osobnost a kultura v antropologickém pojetí

Geertz definuje jedince jako složeninu určitých úrovní, které se vzájemně překrývají a podporují se. Pokusy umístit člověka do systému jeho zvyků se ubíraly různými směry a také využívaly různé taktiky. Základem je ale pojetí vztahů biologickými, psychologickými a kulturními aspekty v lidském životě. (Geertz, 2000, s. 49) To značí, že je důležité vnímat jedince jako komplexní bytost ve všech jeho složkách. Pokud studenti pracují v rámci svých zahraničních praxí s etnicky odlišnými klienty, je nutné, aby vnímali svého klienta celistvě jako holistickou bytost. Musí respektovat jeho potřeby, názory a jiné kulturní prvky. Kultura je totiž jedním z faktorů, které pomáhají jedinci formovat se v průběhu jeho života. Tomu se více věnuje druhá kapitola.

V kulturní antropologii se ve 30. letech začala vyvíjet nová škola pod názvem Osobnost a kultura, která je úzce spojená s psychologíí. Jednalo se především o snahu využít psychologických metod technik pro antropologický výzkum zabývající se kulturou. Antropologie ve 30. a 40. letech využívá především techniku projekčních testů, které se skládají ze série karet s různými skvrnami Rorschachův test, jehož autorem je Herman Rorschach nebo obrazy s různými scénami pod názvem tématicko-apercepční test (TAT), jehož autorem je Henry A. Murray. Úkolem těchto testů je od testované osoby získat popis karet či obrazů, podle toho jsou poté vyvozovány charakteristické rysy testované osoby. Antropologické myšlení bylo ovlivněno dvěma hlavními psychologickými směry. Jednalo se především o psychoanalýzu a neobehaviorismus. Teorii neobehaviorismu rozšířil Clark L. Hull, který popisuje, že lidské chování je funkcí biologické adaptace organismu, které směřuje k redukci pudové tenze. V podstatě se jedná o to, že zdrojem chování jsou různé motivy a zájmy, které byly identifikovány v procesu učení. Z toho vyplývá, že v průběhu života si každý jedinec na základě procesu učení vytvoří pro různé situace určité vzorce chování. Se vzorci chování souvisí kulturní vzorce, které jsou charakterizovány jako naučená a závazná schémata jednání ve standardních situacích, které se z vnějšku projevují v podobě obyčejů, zákonů, mravů a tabu. (Soukup, 2000, s. 79-80)

Podle Eriksena lidská přirozenost není vrozená, ale jedinec si ji musí získat učním, protože člověk se formuje při zapojení do sociálního a kulturního světa. Lidské chování má svůj sociální původ, ať už se jedná o styl oblékání, stravovací návyky, verbální a neverbální styly komunikace atd. Všechny tyto schopnosti jsou získané a osvojené v průběhu lidského života. Způsoby uspokojování základních životních potřeb se utvářejí sociálním způsobem života jedince. Například, každý jedinec potřebuje jídlo ke svému

životu a vývoji, ale způsob jakým se strava připravuje a servíruje, se v každé společnosti liší. Takovým způsobem jsou dány i jiné kulturní a sociální odlišnosti. (Eriksen, 2008, s. 58) Chování jedince je nutno věnovat pozornost, protože v tomto chování nebo sociálním jednání jsou interpretovány kulturní formy jedince. Správná interpretace kultury vede ke správnému pochopení. (Geertz, 2000, s. 28-29) Správná interpretace kultury a následně i její pochopení může vést jedince k rozvoji své vlastní kulturní identity, sebereflexe a vůči ostatním kulturám k rozvoji kulturní senzitivity a tolerance.

Hlavní představitelkou v této oblasti Osobnost a kultura je Margaret Medová, která v roce 1925 uskutečnila terénní výzkum o rozhodujícím vlivu kultury na utváření osobnosti člověka, jejím úkolem bylo potvrdit nebo vyvrátit hypotézu pojednávající o roli kultury a výchovy v procesu socializace. Výzkum se uskutečnil na souostroví Samoa v Polynésii. Pro zrealizování výzkumu bylo podstatné, aby se stala součástí místní kultury, naučila se domorodý jazyk, nosila oblečení i šperky v domorodém stylu, respektovala místní tradice ohledně kultury stolování či osvojila místní dovednosti. Všechny tyto prvky pomohly její adaptaci na prostředí a naopak i místní lidé ji snadněji přijali. Po dobu výzkumu odložila tradice, mravy a zákony její vlastní kultury a stala se součástí kultury cizí, což umožnilo zkoumat domorodé dívky, na které byl výzkum zaměřen, zblízka a být s nimi v každodenním kontaktu. (Soukup, 2000, s. 83) Na příkladu je jasně vidět, že pro splnutí s odlišnou kulturou je nutné, odložit prvky vlastní kultury, aby byl jedinec schopný se dobře adaptovat, a byl přijatý cizí kulturou. V některých případech to může mít pro jedince fatální následky a to v případě, že se jedinec vzdá veškerých prvků své mateřské kultury, tím ztratí i svoji kulturní identitu. Odložení vlastních kulturních hodnot musí mít jasně stanovené meze.

Antropologie využívá práce v terénu, aby získala potřebná data. Výzkum vnímá jako nejdůležitější zdroj informací a znalostí o společnosti a kultuře. Antropologické školy se od sebe liší v mnohých metodách terénní práce, ale shodují se na jednom bodě spočívajícím v délce trvání terénní práce. Antropolog by měl v terénu setrvat tak dlouho, dokud ho domorodí lidé nepovažují za přirozenou součást, i přesto že výzkumník bude vždy do určité míry cizinec. (Eriksen, 2008, s. 39)

Dalším představitelem byl Ralph Linton, který se zabýval problematikou statusu a role, později se zabývá i problematikou akulturace a výzkumu vztahu osobnosti a kultury. Podle Lintona není žádná kultura chráněna před cizími vlivy, protože pro pochopení vlastní kultury a jejich kořenů je vyžadována identifikace cizích kulturních prvků, které se podílely na utváření vlastní kultury. Fakt, že každá kultura obsahuje cizí

kulturní prvky, popisuje Linton v jeho eseji, kterou nazval „Stoprocentní Američan“. Tato esej ve své podstatě pojednává o životě jedince v Americe, která se pyšní vlastními dějinami, ale její kultura obsahuje prvky z cizích kultur. Když ráno tento člověk vstane z postele středovýchodního typu, oblečený do pyžama, které pochází z Indie, kontroluje si čas na hodinkách vyrobených v Evropě, dívá se do zrcadla původem z Egypta, umyje si obličej mýdlem, které bylo objeveno Galy a tak by se dalo pokračovat. Na příkladu je zřetelné, jak do každé kultury zasahují cizí prvky, které si postupem času může daná kultura osvojit. Podle Lintona i Medové při formování lidské osobnosti hraje primární roli kultura, kterou si jedinec osvojuje v procesu socializace a enkulturace, čímž nepopírali vliv dědičnosti, centrální nervové soustavy nebo hormonálního systému. Ale tvrdili, že jedinec je především produktem obyčejů, zvyků, zákonů a tabu kultury, do níž se narodil. (Soukup, 2000, s. 92-96)

Linton ukazuje, že každá kultura je složená z prvků jiné kultury. Pokud bude kultura vykazovat odlišnosti, každý jedinec, který se na určitou dobu stane součástí této kultury, může mimo odlišností najít také společné znaky. Na těchto znacích si může budovat záchytné body, které budou sloužit k jeho lepší a rychlejší adaptaci na cizí prostředí.

Eriksen (2008) považuje terénní práci jako základní zdroje pro získávání informací o zkoumané společnosti. Každá společnost má mnoho pravidel chování, pokud se jedinec snaží být součástí společenského život v cizí společnosti, v každém případě některá pravidla poruší. Zapojením se do zkoumání cizí společnosti, kdy se jedinec stává její součástí, zjišťuje, jak místní obyvatelé reagují na jeho chování a tím také získává představu o jejich způsobu uvažování. (Eriksen, 2008, s. 39)

1.3. Pojetí kulturní dimenze

Tato část slouží jako přehled základních kulturních prvků, které mohou ovlivnit chování a jednání jedince, který se ocitne v kulturně odlišném prostředí, ať už je toto prostředí jakéhokoliv druhu. Studenti se často na zahraničních praxích setkávají i s odlišným stylem vedení lidí, protože pracují v organizaci, která uznává jiné hodnoty, než na které jsou zvyklí. Z toho důvodu uvádím tyto dimenze jako základ pro uvědomení si základních rozdílů mezi společnostmi, ve kterých se může vyskytnout i student. Student si sám uvědomí, jaký způsob je jemu bližší a reflektuje styl práce v jiné kulturní dimenzi.

Ve 20. století antropoložky Benedictová a Meadová rozšířily názor, že všechny společnosti, ať už se jedná o společnost moderní či tradiční, řeší totožné problémy, jejich

způsob řešení je ale odlišný. Tudíž následoval pokus sociálních vědců určit, které problémy jsou společné všem. (Hofstede, 2007, s. 28) Společenské vědy věnující se problematice kulturních aspektů řízení hledaly kritéria, podle kterých by se mohly definovat klíčové odlišnosti jednotlivých národních kultur. Podle Nového mohou tyto odlišnosti a jejich stanovená kritéria ovlivnit vzájemné pochopení a porozumění mezi lidmi. Důležité je to tam, kde se jedná o nutnou spolupráci a snahu o úsporu času i celkových nákladů. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 22-23)

Dimenze je aspekt kultury, který může být ve vztahu k jiným kulturám měřen. Pro tento účel jsou to základní definované problémové oblasti. (Hofstede, 2007, s. 29) Podle Morgensternové je pro získávání poznatků a informací o cizích kulturách nejlepším způsobem přímá a nezprostředkovaná zkušenost, která umožňuje konfrontaci s cizí kulturou. Psychologové se více snaží hledat a zkoumat rozdíly a podobnosti psychického chování mezi příslušníky různých kultur. Autoři kulturních dimenzí prováděli výzkum v rámci organizací, a proto je nutné být opatrný v převádění výsledků na celé národní kultury. (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 62)

1.3.1. Kulturní dimenze podle Gerta Hofstedeho

Kulturní dimenze podle Hofstedeho vyjadřují nejobecnější úroveň kulturních rozdílů mezi zeměmi. Upozorňují na ty rozdíly, které vedou k odlišnému pojetí života lidí, ale ovlivňují oblast práce a managementu. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 23) Morgensternová doplňuje, že Hofstedeho výzkum vychází z předpokladů, že národní kulturní difference jsou stabilní a byl jeden z nejvýznamnějších organizačních výzkumů národních kultur. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 63) Tyto základní problémové oblasti jsou popsány níže. Pátá dimenze byla přidána ke čtyřem základním až později.

Velká resp. malá snaha vyhnout se riziku a nejistotě

Jedná se o míru, v jaké se členové společnosti cítí být ohroženi nejistými, nestálými a nejednoznačnými situacemi. Velká snaha vyhnout se nejistotě a riziku je spojena s mimořádným úsilím, které obsahuje dokonale naplánovat a popsat celkové postupy i jednotlivé kroky, tak důkladně, aby riziko selhání bylo minimální či dokonce zcela vyloučené. Tento přístup je typický pro německou kulturu. Opačný přístup zaujímají především kultury latinskoamerické. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 23)

Vzdálenost mocenských pozic

Je to míra tolerance nerovného rozdělení moci, které se projevuje mocenskou hierarchií řízení. Empirické výzkumy prokázaly, že v Evropě je i česká kultura podstatně hierarchizovaná, kdež to kultura německá je hierarchizována podstatně méně. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 23-24) Míru mocenského odstupu zobrazuje index mocenského odstupu PDI. Hofstede považuje hierarchické rozložení moci mezi členy za podstatu organizace a míra odstupu moci souvisí se stupněm centralizace autority a stupněm autoritářského vedení. Mocenský odstup ukazuje míru respektu a úcty podřízených vůči nadřízeným, způsob, jakým nadřízený rozhoduje, míru strachu kolegů nesouhlasit s nadřízeným a také typ rozhodování, který podřízení zaměstnanci organizace preferují u svého nadřízeného. Podle Hofstedeho mají nadřízení tendenci zvyšovat mocenský odstup, naproti tomu podřízení se ho snaží zmenšovat. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 64)

Hofstede rozvádí tuto dimenzi i mimo pracovní prostředí, vzdálenost mocenských pozic se vztahuje i na rozdíly v rodině nebo v odlišném podstavení ve škole. V těch rodinách, kde je vzdálenost moci příliš velká, se předpokládá, že děti budou své rodiče poslouchat a je rozvíjena úcta k rodičům i prarodičům. Lze se setkat i s uspořádáním moci mezi dětmi, kdy se mladší sourozenec podvolí tomu staršímu. Pokud je vzdálenost moci v rodině malá, zachází se s dětmi jako s rovnými. Cílem výchovy je umožnit, aby se děti staraly o své záležitosti co nejdříve samy. (Hofstede, 2007, s. 49)

Zajímavým faktem je, že doposud nikdo neodpověděl na otázku, do jaké míry ovlivňuje vzdělávací systém přispět ke změně společnosti. Ve škole funguje tato dimenze stejným způsobem jako v pracovním prostředí nebo v rodině. Párová dvojice nadřízený – podřízený, rodič – dítě je tu nahrazená dvojí učitel – žák. Tam, kde je vzdálenost mocenských pozic velká, je učitelům projevována úcta, učitel určuje, jakým způsobem bude výuka probíhat, ve třídě panuje striktní řád a komunikaci zahajuje vždy učitel, žáci tedy mluví jen, když jsou učitelem vyzváni. Tam, kde vzdálenost mocenských pozic malá, se předpokládá, že učitelé budou se studenty zacházet jako se sobě rovnými. Vzdělávací program je zaměřen na studenta, proto student musí sám projevit dávku iniciativy. Studenti jsou považováni za aktivní činitele ve výuce, diskutují a vyjadřují i svůj nesouhlas nebo kritiku. Učitelům neprojevují mimořádnou úctu. (Hofstede, 2007, s. 50) Dimenze vzdálenosti moci se může projevit i v jiných problémových oblastech například v postavení moci a státu. Další problémové dimenze popisuje podrobněji Hofstede ve své knize *Kultury a organizace*.

Míra individualismu resp. kolektivismu

Dimenze individualismus versus kolektivismus a index individualismu IDV určuje míru, do jaké je identita jedince definována jeho osobními volbami, charakteristikou nebo výkonem skupin. (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 65) Kolektivismus je typický pro společnosti, kde jsou lidé od svého narození silně integrováni do soudržných sociálních skupin. Tyto skupiny a členství v nich zajišťuje jedinci sociální ochranu, jedinec musí na oplátku projeviti svoji loajalitu. Skupina je primární cíl a ovlivňování jedince probíhá prostřednictvím sociálního tlaku a kontroly jednotlivých sociálních skupin, jejichž je členem. Mezi takové kolektivistické kultury se řadí zejména asijské státy jako je Korea, Japonsko, Čína a z evropských států je to především Španělsko a Francie. v individualistických společnostech je kladen důraz na jednotlivce, jeho svobodu, odpovědnost a nezávislost. Cílem je jedinec sám a ovlivňování probíhá bezprostředně a přímo. Sociální skupiny tu hrají až sekundární roli. Zde je typickým příkladem USA a z Evropy německá kultura. Česká kultura se nachází někde uprostřed mezi těmito protipóly. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 24)

Převaha maskulinních resp. femininních hodnot

Maskulinita versus feminita a index maskulinity MAV zkoumají míru, do jaké je společnost maskulinní či femininní. Tato dimenze popisuje, jakým způsobem je pohlíženo ve společnosti na rodové role. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 65) V maskulinní společnosti jsou jasně odlišené role muže a ženy. Od mužů se očekává, že budou asertivní, přísní, ambiciózní, orientovaní na výkon, materiální hodnoty a úspěch. Od žen se očekává umírněnost, solidarita, péče a zájem o kvalitu a kulturnost života. Ve femininní společnosti se tyto role mužů a žen překrývají, to znamená, že od mužů i žen je očekávána umírněnost, tolerance, větší orientace na sociální vztahy než jen na výkon, zájem a péče o kvalitu života a životní prostředí. Důležitost je soustředěna na místo těchto hodnot v celkové hodnotové hierarchii a intenzitu jejich prosazování ve společnosti. Maskulinní společnosti jsou například USA, Německo. Za femininní společnost je považována celá Skandinávie. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 24)

Krátkodobá resp. dlouhodobá orientace

Ke čtyřem základním dimenzím byla později přidána i kategorie dlouhodobé orientace. Tato dimenze vyjadřuje míru významu osobní stability, šetrnosti, vytrvalosti a respektu vůči tradicím. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 66) V krátkodobě orientované společnosti je kladen důraz na současnost a minulost a všechny aktivity související s těmito časovými úseky. v sociální oblasti se jedná o respekt k tradicím, plnění

vlastních sociálních povinností a orientaci na činnost přinášející momentální nebo krátkodobý efekt. Příkladem jsou evropské země. V dlouhodobě orientovaných společnostech je větší připravenost angažovat se v činnostech, které přinesou efekt až v delším časovém horizontu. Asijské země jsou příkladem kultur orientujících dlouhodobě. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999. s. 25)

1.3.2. Kulturní dimenze podle Fonse Trompennarse

Tento autor se snaží identifikovat dimenze, které ovlivňují uvažování i sociální chování příslušníků jednotlivých kultur. Trompennarse chápe kulturu jako systém významů, který funguje jako proces vedoucí k automatickým řešením opakujících se problémů. Jsou to především problémy týkající se vztahu k druhým lidem, vztahu k času a vztahu k přírodě. Z toho lze poté identifikovat sedm základních dimenzí, které lze popsat i při krátkodobém soukromém či pracovním kontaktu s cizinci. (Trompennarse, 1993, in Nový, Schroll-Machl a kol., 1999. s. 25)

Vztah k druhým lidem

Universalismus versus partikularismus

Univerzální přístup znamená větší orientaci na pravidla než na konkrétní lidi. Je důležité dbát na to, aby se zacházelo se všemi stejným způsobem, není možné činnost výjimky, protože by celý společenský systém selhal. Partikularismus se zaměřuje na individuální, osobní aspekt, proto připouští různé úhly pohledu na situace a tedy i různé pravdy. Konkrétní člověk může mít specifické potřeby a je tedy nutno překonat univerzální pravidla a více se zaměřit na specifické, individuálně orientované sociální vztahy a pružnost v závislosti na vyvíjejících se vztazích i vnějších okolnostech. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 26)

Kolektivismus versus individualismus

Pojetí kolektivismu a individualismu vnímá Trompennarse podobným způsobem jako Hofstede, který je uvedený výše v textu. Jak již bylo zmíněno, v kolektivistické společnosti jsou jedinci součástí soudržných skupin. Pokud je v kolektivistické společnosti jedinec zaměstnancem firmy či organizace je zde kladen důraz na vzájemnou spolupráci, soudržnost a solidaritu. Motivace je zaměřena na celou skupinu. Tyto organizace na rozdíl od individualistických působí nepružně a pomaleji. Oproti tomu v individualistické společnosti je jedinec vnímán jako svobodný a nezávislý člen společnosti. Pracuje-li

jedinec v organizaci, která se orientuje spíše individualisticky, je jeho postavení zaměřeno na individuální motivaci k výkonu i úspěchu, často reprezentuje danou organizaci. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 26)

Neutrální versus emocionální

Tato dimenze vyjadřuje míru projevu emocí v daných kulturách (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 67). Neutrální skupiny preferují racionalitu a rozvážnost. Emocionální kultury emoce připouštějí a intenzivně pracují s jejich projevy, s individuálními pocity, prožitky a náladami. Oba typy kultur jsou velmi odlišné. Hlasité projevy, silná gestikulace či kamenná tvář by neměly být považovány za neprofesionální chování, ale jako součást dané kultury. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 26-27)

Difúzní versus specifický

Jedná se o míru začlenění jedince do vztahů organizace (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 67). Specifické kultury striktně oddělují pracovní a osobní záležitosti. Specifické kultury obsahují tzv. soukromou zónu, která je oddělena od zóny veřejné. Difúzní kultury mají sklon tyto zóny směřovat. V difúzních kulturách může nastat problém v nalezení přátelského a neformálního přístupu k lidem. Mezi specifické kultury patří především americká kultura a Evropané jsou více difúzní. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 27)

Úspěch versus přisuzování

Každá společnost je rozdělena do sociálních vrstev a to i na základě společenského statusu. Rozdíl je v tom, jakým způsobem je příslušného statusu dosaženo. Některé kultury, mezi něž řadíme i severoamerickou kulturu, odvíjejí status od činnosti jedince, kterou vykonává, a úspěchu, jehož dosahuje. Přisouzený status představuje osobnost jedince ve smyslu jeho věku, vzdělání, společenského původu, příslušnosti ke konkrétním sociálním skupinám či zaměstnání. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 27) Ve společnostech orientovaných na výkon je úspěch a sociální status jedince závislý na schopnostech a odvedeném výkonu. Noví zaměstnanci si získávají respekt podle jejich odvedeného výkonu. Ženy jsou zařazeny na více stupních hierarchie organizace. Naproti tomu ve společnostech orientovaných na přisuzování je status jedince založen na společenské pozici a věku. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 68)

Vztah k času

Následný versus souběžný

Následný vztah představuje vnímání času jako sled výlučně po sobě následujících událostí, které se téměř nemohou překrývat. Důraz je kladen na přesný časový

harmonogram a jeho dodržování. Souběžné vnímání času, znamená překrývání se jednotlivých událostí nebo činností či jejich souběžné vykonávání. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 28)

Vztah k přírodě

Vnitřní orientace versus vnější orientace

Příroda je tu vnímána jako komplexní vnější prostředí, které obklopuje jedince. Vnitřní orientace předznamenává jedince, který je ochotný a schopný ovlivnit, podmanit si a využít ve svůj prospěch své okolí (přírodní, technické, sociální a ekonomické). Tyto kultury jsou spíše individualistické, univerzalistické, specifické, pragmatické a výkonově orientované. Vnější orientace kultury zdůrazňuje přirozený soulad a splynutí s okolím. Tyto kultury usilují o nejlepší způsob komunikace tak, aby nedošlo k narušení rovnováhy. Vnějškově orientované kultury jsou kolektivistické, difúzní, „filozofující“, a partikularistické. (Nový, Schroll-Machl a kol., 1999, s. 28)

Dané dimenze popisují základní odlišnosti ve společnostech. Pokud je s nimi student seznámen může se lépe zařadit do pracovního kolektivu. Tyto dimenze mohou být vyučovány například v rámci předmětu Personální management v sociální práci, který je ovšem vyučován až ve třetím ročníku. Alespoň zpětně si studenti mohou uvědomit, v jaké dimenzi se nacházejí oni sami a v jakém kolektivu či pod jakým stylem vedení pracovali v průběhu zahraniční praxe.

V rámci přípravy se kultuře věnují některé předměty, které jsou blíže popsány v teoretických východiscích. Takže studenti jsou obeznámeni s významem slova kultura a vědí, že nutné znát celkový kontext pro pochopení zvolené destinace jejich praxe. Z toho důvodu se tu zabýváme významem kultury. Je to podstatný prvek, u kterého student rozvíjí svoji kulturní senzitivitu. Student si musí být vědom, že nepřipraven a neseznámen s kulturním kontextem nemůže být vyslán na zahraniční praxi.

2. Prožívání adaptace v kulturně odlišném prostředí

2.1. Adaptace

Student opustil svoji mateřskou zemi a nachází se v cizí zemi. Jeho zázemí tvoří organizace, ve které bude po 13 týdnů vykonávat odbornou praxi. Tento fakt může být pro studenty stresující. Základním předpokladem úspěšného absolvování zahraniční praxe je dobrá adaptace, neboli přizpůsobení studenta na cizí prostředí, nový pracovní kolektiv a novou kulturu země a stejně tak probíhá i adaptace a zvykání si pracovníků v organizaci, kde student působí, na nového spolupracovníka. Z toho důvodu je tato kapitola věnována adaptaci a prožívání kulturního šoku. Studenti jsou v průběhu přípravného týdne, realizovaného před odjezdem na zahraniční praxi, seznámeni s průběhem a příznaky kulturního šoku. Z toho vyplývá, že i přípravný týden věnuje této problematice značnou pozornost.

Rymeš popisuje, jak je pojem adaptace používán v různých vědách a v mnoha významech, kde záleží na kontextu, pro který je tento pojem používán. Adaptace je proces přizpůsobování jedince k životním podmínkám a jejich změnám a zajišťuje nezbytný předpoklad vzájemného vztahu organismu s prostředím. Jedinec je aktivní činitel a snaží se přizpůsobovat svým potřebám, zájmům a hodnotám. Výsledkem procesu je stav vystihující kvalitu vztahu člověka k prostředí, která je v dané dimenzi odpovídající nebo nežádoucí. Je možno rozlišit základní stavy adaptace. Prvním stavem adaptace je aktivita a pasivita jedince. Jedinec vstupuje do reality jako aktivní činitel, který se snaží ovlivnit, řídit a kontrolovat mnohé přírodní procesy, tzn., snaží si přizpůsobit prostředí. Druhým stavem je dílčí adaptace a globální adaptace, což znamená, že jedinec nemusí být zcela adaptován na všechny specifické vlivy prostředí. Dlouhodobá a krátkodobá adaptace, proces může probíhat aktuálně a situačně nebo jako dlouhodobá linie vývoje člověka. Adaptace vnitřní a vnější, tato dimenze umožňuje rozlišit míru subjektivní a objektivní adaptace člověka, jejichž hodnota může být rozdílná. Adaptace individuální a skupinová, adaptace probíhá jak u jednotlivce, tak v rámci skupiny. Adaptace přiměřená a nepřiměřená, pojem obsahuje hodnotící povahu. Obsahuje pozitivní nebo negativní hodnotu probíhajícího procesu i dosaženého stavu. (Rymeš, 1985, s. 27-29) Proces adaptace zahrnuje předpoklady člověka zvládnout změny vnějšího prostředí (adaptabilita),

proces zvládání změn (adaptování), postihující interakci člověka prostředím a jeho výsledný stav (adaptovanost) (Cadilová, 2009).

Jedinec se ocitá v cizím prostředí, které je kulturně odlišné. Fakt, že se jedinec dostatečně připravil na pobyt v cizím prostředí, ještě neznamená, že je schopný tento pobyt zvládnout. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 84) Dostatečná příprava může být pro každého jedince individuální, je proto důležité rozvíjet kulturní senzitivitu a zvládnout se adaptovat tak, aby se cítil psychicky dobře a relativně v bezpečí. Pro měření kulturní senzitivity existují Dotazníky mezikulturní senzitivity, které vyjadřují naši míru adaptability a vůči cizí kultuře. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 84)

2.2. Sociální adaptace

Již výše je uvedeno, že student se musí zapojit do pracovního procesu organizace, postupem času se očekává od studenta také určitá míra iniciativy a samostatnosti podle druhu jeho přidělené práce. Na to, aby student mohl výkonně pracovat, musí být seznámen s prostředím, ve kterém se nachází. Tomuto způsobu přizpůsobování se říká sociální adaptace. Student musí základní předpoklady, aby se mohl přizpůsobit a především ochotu zapojit se do tohoto procesu. Může přitom využívat a reflektovat základní dovednosti, které si osvojil během sekundární socializace, například začlenění jedince ve školní třídě. Na výsledku sociální adaptace bude záviset také výkon studenta. Pokud bude student nespokojený a nezapadne do kolektivu, nebude umět pracovat s klienty a spolupracovat s kolegy, je to určitě znamením, že proces sociální adaptace neproběhl správným způsobem.

Rymeš definuje sociální adaptaci jako proces, při kterém je jedinec začleňován do sociální struktury skupin i do širokého sociálního prostředí. Pro přejímání společenských vlivů a zvládání sociálních změn je jedinec vybaven subjektivními předpoklady tzv. sociabilita, a také poznatky, vědomostmi, dovednostmi a širšími sociálními schémata, které si osvojil v průběhu socializace. Adaptace a socializace se tak vzájemně prolínají a doplňují, zaujímají významné místo v psychologické charakteristice jedince. (Rymeš, 1985, s. 41)

Sociální adaptace vychází z procesu socializace, konkretizuje a modifikuje získané vzorce společenského jednání ve specifických podmínkách, ve kterých se jedinec v průběhu života ocitá. Hranice stanovená mezi socializací a sociální adaptací není

zřetelná, přesto existují dané rozdíly. Socializace je proces, který probíhá v průběhu celého života jedince, oproti tomu sociální adaptace se považuje za proces krátkodobý a spojený s danou situací v životě jedince. Socializace se projevuje jako působení společnosti na jedince, v rámci sociální adaptace se jedná o aktivní vyrovnávání jedince s působením společnosti. Sociální adaptace využívá při zvládání specifických podmínek vzorce chování, které si jedinec osvojil v průběhu socializace, jedinec má také větší možnost opustit nepříjemné prostředí a může být aktivnější a výběrovější. (Rymeš, 1985, s. 42-43)

Rymeš uvádí, že výsledkem sociální adaptace může být úplné začlenění jedince do nových sociálních podmínek nebo naopak odmítnutí včlenit se do nové situace. Schopnost začlenit se do nového sociálního prostředí může být identifikována pomocí subjektivních a objektivních kritérií. v subjektivních kritériích jedinec vykazuje spokojenost s úrovní společenských vztahů v novém prostředí, popisuje vlastní začleňování do systému vztahů a ochotu spolupráce. Objektivní kritéria vyjadřují místo jedince ve společnosti a vlastní aktivitu v rámci společenského dění. (Rymeš, 1985, s. 45)

2.3. Komunikace

Je téměř nemožné, aby se jedinec adaptoval na odlišné prostředí v cizí zemi, pokud není schopen komunikovat s místními lidmi. Jazyk je základním komunikačním prostředkem a je podstatný pro úspěšnou adaptaci a zařazení jedince alespoň částečně do cizí společnosti na potřebnou dobu. Schopnost komunikovat s místními lidmi je jedním z prvků, které vedou k lepší a rychlejší adaptaci jedince na kulturně odlišné prostředí. Student potřebuje znát místní jazyk nejen pro pracovní činnost, ale také v rámci osobního života.

Řeč je považována za hlavní rozlišující znak lidstva, protože žádný jiný živočišný druh nedokáže používat smysluplné zvuky tolika různými způsoby jako lidé. Příslušníci lidské společnosti dávají předmětům různá jména nebo pojmenovávají lidskou činnost. Symbolický význam nebo slovní forma se utváří v rámci řečové komunity. Řeč může být považována za univerzální, na druhou stranu lidé v různých částech světa hovoří různými jazyky, a proto lze řeč stejně jako kulturu považovat za určitý koncept, který popisuje spíše odlišnosti ve společnosti než podobnost jednotlivých společenských skupin. (Eriksen, 2008, s. 62) Eriksen tvrdí, že mimo kulturní rozmanitosti existuje také lingvistická rozmanitost. Popisuje, jak starší antropologové měli tendenci zdůrazňovat uniformitu

a celistvost tradičních společností, protože předpokládali, že všichni členové jsou stejně jazykově vybavení a sdílejí stejné názory. Bylo ovšem doloženo, že i v malých skupinách panují rozdílné názory, dovednosti dokonce i řečové schopnosti a to i přes to, že příslušníci skupiny sdílejí stejné kulturní charakteristiky jako například mateřský jazyk. (Eriksen, 2008, s. 62)

Průcha vysvětluje interkulturní komunikaci jako fenomén, který je realizován v nespočetném množství během mezinárodního, obchodního, politického, vzdělávacích nebo turistického kontaktu. Tento fenomén může mít pozitivní dopad, který vede užitečným efektům, mezi něž patří vzájemné dorozumívání, poznávání a spolupráce mezi lidmi pocházejících z různých zemí, národů nebo kulturních společenství. Ovšem důsledky negativně interpretované a pochopené interkulturní komunikace mohou vést k nedorozumění, konfliktním situacím, v mnohých případech také i k válečným střetům. (Průcha, 2010, s. 9) Průcha definuje tři základní skupiny, ve kterých může být interkulturní komunikace vnímána. v tomto případě je interkulturní komunikace chápána jako proces verbálního a neverbálního sdělování mezi příslušníky cizích národů nebo kulturních skupin. Toto sdělování může probíhat v různých sociálních situacích a také za různých podmínek. (Průcha. 2010, s. 13)

Pro studenty je tedy významnou záležitostí učit se cizí jazyk dané země tak, aby se nejenom dobře aklimatizovali na odlišné prostředí, ale především aby nevyvolávali konfliktní situace, protože cílem jejich odborné zahraniční cesty je opačný účel. v rámci vzdělávacího programu jsou studenti povinni věnovat se dvěma cizím jazykům. Základním jazykem je angličtina, následně si pak mohou studenti vybrat mezi dalšími jazyky podle jejich uvážení. Tento jazyk by ovšem měl směřovat i k cílené destinaci zahraniční praxe. Příprava pro studenty před odjezdem do zahraničí zahrnuje také jazykovou přípravu, kde jsou studenti rozděleni do skupin podle destinací, kam vyjíždějí na praxi. Více je jazyková příprava popsána v teoretických východiscích.

Rozdílná interpretace komunikace může spočívat také v teorii jazykového relativismu, kterou rozvinuli antropologové Sapir a Whorf, a jehož podstatou jsou dva hlavní principy. První princip definuje, že myšlení lidí, vnímání a chápání okolního světa je určováno charakterem jazyka, kterým mluví. Druhý princip je založen na rozdílech mezi jazyky, které se odráží v rozdílné interpretaci světa. Pokud je tedy tato teorie platná, vysvětluje tím různé potíže a bariéry, které mohou nastat v komunikaci. Tzn., pokud spolu komunikují příslušníci odlišných kultur, nemohou nikdy dosáhnout absolutního porozumění, neboť chápou a vnímají věci v okolním světě prostřednictvím svých

mateřských jazyků. (Průcha, 2010, s. 23) Tento fakt, by měl být objasněn pro studenty. V rámci jejich zahraničních praxí jsou nuceni komunikovat se svými spolupracovníky a klienty. Je tedy nutné, aby si byli vědomi odlišného chápání zadávání úkolů či případně stanovování zakázky u klienta, proto musí být student v průběhu výkonu své praxe velmi obezřetný na vykonávání svých povinností.

2.4. Kulturní identita jakou součást sebepojetí

Jedinec si začíná své vlastní já uvědomovat okolo třetího roku svého života. Později se jeho identita formuje, což ovlivňuje proces socializace. Pokud se jedinec ocitá v cizím prostředí a prochází procesem adaptace stále, více se formuje i jeho kulturní identita, která je velmi podstatná pro rozvoj tolerance vůči cizím kulturám a přijímání teorie kulturního relativismu. Mnoho prvků přejímá jedinec také z výchovy svých rodičů, což je v rámci primární socializace.

Podle Morgensternové je sebepojetí obrazem jedince o sobě samém, který si vytváří po celý život. Sebepečení zahrnuje vnímání sebe sama, předností i slabých stránek jedince. Jestli je obraz sebe sama jedince reálný, záleží, zda je jedinec k sobě dostatečně kritický a jak je schopný si poradit s odkrýváním nepoznané části své osobnosti. Na sebepečení se také podílí skupinová identita jedince. Skupinová identita je chápána jako osobní spojení se skupinou, se kterou sdílí určité sociální a kulturní charakteristiky. Odborníci z oboru psychologie poukazují na základní klíč k vytváření sebepečení. Tímto klíčem je primární přijímání dítěte jeho rodiči. Důležitým obdobím je třetí rok života dítěte, kdy si utváří a začíná uvědomovat vlastní osobnost. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 15-16)

Více informací o sobě samém má jedinec i z jiných zdrojů, kterými je sociální srovnání. Jedinec porovnává sám sebe s ostatními jedinci ve společnosti a na základě srovnání koriguje svoji zkušenost, dále zpracovává představu o sobě samém. Nejvíce se srovnává se svými vrstevníky a lidmi v jeho blízkém okolí. Dalším zdrojem je hodnocení ostatních a vliv skupiny, což umožňuje jedinci odkrývat svou vlastní identitu. Jedinec dostává zpětnou vazbu od ostatních členů skupiny a ta se stává cenným zdrojem informací, často i oblastech osobnosti, které si jedinec neuvědomuje nebo je jen tuší. Základem zpětné vazby je podpora sebereflexe, tzn., kritického pohledu na sebe sama a uvědomování si svých slabých a silných stran. Na utváření sebepečení se podílí také

kulturní vlivy. Jedinec je aktivním činitelem kultury, která ovlivňuje jeho jednání a chování a poskytuje jedinci cenné informace o jeho osobě. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 17)

Rodiče mají tendenci vychovávat své dítě způsobem, jakým byli vychováni oni sami a to bez ohledu zda si to přejí nebo uvědomují. Nejdůležitější proces učení probíhá v raném věku dítěte a vztahuje se k tělu a mezilidským vztahům. (Hofstede, 2007, s. 19) Jak již bylo zmíněno, identita jedince se začíná formovat ve věku tří let. Už od narození dítěte začíná jeho proces socializace. Primární socializace má své počátky v rodině. V sekundární socializaci se jedinec dostává do kontaktu se společností a stává se jejím plnohodnotným a aktivním členem. Socializace je proces, v němž postupnými kroky a vzájemnou interakcí člověka s prostředím dochází k začleňování jedince do společnosti. Během procesu socializace jsou jedinci předávány modely chování, způsoby i formy komunikace a přejímá společenské normy. V rámci socializace také dochází k vývoji sociálních dovedností. Výsledkem procesu socializace je jedinec schopný rozumět společnosti, v níž se pohybuje, čerpat z ní a zároveň být přínosem, obohacovat ji a rozvíjet ji svou existencí. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 31)

Morgensternová a Šulová poznamenávají, že kulturní identita se vyznačuje vědomím příslušnosti k určité kultuře a přijímáním očekávání, jež má na své okolí. Kulturní identita vychází ze skupinové identity, která je chápána jako osobní spojení jedince se skupinou. Dítě si uvědomuje svoji skupinovou identitu a rozvíjí ji. Dítě začíná chápat svoji kulturní identitu až v mladším školním věku, kdy si začíná uvědomovat svoji příslušnost k národní kultuře. Kulturní identita se pro něj stává hmatatelná především ve chvíli, kdy přichází do kontaktu s příslušníky jiné kultury či národnosti. Dítě si všimne odlišných vnějších znaků a začíná objevovat, že tito příslušníci jsou jiní, než na co je dítě ze svého okolí zvyklé. Rodiče mají nejen primární vliv na socializaci dítěte, ale jsou také nositeli kulturní kontinuity a předávají své kulturní zkušenosti. Předpokládají i stabilitu kulturního systému, ten se ovšem neustále mění, což může být pozdějším zdrojem mezigeneračních konfliktů. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 35-36)

Každé dítě je vychováváno jiným způsobem, což souvisí s kulturními a společenskými hodnotami daného národa. Kultura ovlivňuje způsob rodinné výchovy a také interakce mezi rodiči a dětmi, což se odráží především ve způsobu komunikace, vštěpování návyků, intenzitě fyzického kontaktu a podporování osobnostních rysů. Zřetelný rozdíl je vnímán v kolektivistických a individualistických společnostech. V individualistických společnostech jsou rodinné vazby méně silné, pozice jednotlivce je

tedy volnější. Dítě má volnost ve svém projevu, je vedeno k vlastnímu rozhodnutí a má větší osobní svobodu a prostor. Autonomie, nezávislost a osobní svoboda jsou v dětech rozvíjeny už od raného věku dítěte. Rodina i škola vedou dítě k tomu, aby bylo schopno přemýšlet, řešit problémy, vyjadřovat svůj názor, diskutovat a argumentovat. Tento přístup se odráží v liberální výchově. Typickým příkladem jsou skandinávské země a německá kultura. Šulová (1998) uvádí i českou kulturu jako individualistickou. Rodina je výrazně zaměřena na jednotlivce, pocit vlastního štěstí, hledání smyslu života, upřednostňování vlastních individuálních zájmů. To vidí Šulová jako následek historického vývoje české země, konkrétně poválečnou dobu, kdy byl kladem důraz na kolektiv a zájmy jednotlivce musely jít do pozadí. V kolektivistických kulturách jsou rodinné vazby velmi silné, na dítě je vyvíjen tlak, aby se přizpůsobil požadavkům rodiny. Jedinec je vychováván v tradičním pojetí rodin, ve kterém osobní zájmy musí ustoupit zájmům vyšším, kolektivním. Jako příklad jsou uváděny vietnamské děti žijící v České republice. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 38-39) Zde prolínají kulturní dimenze s vlivem rodinné výchovy na formování osobnosti jedince. Osobnostní rysy jedince jsou v rámci kvalitativní evaluace také respondentkami zdůrazňovány jako jeden z hlavních bodů pro přípravu a výběr zahraniční praxe.

2.5. Prožívání kulturního šoku v rámci adaptace

Jelikož se studenti ocitají v kulturně odlišném prostředí a téměř v každém případě je jejich pozice sociální pracovníka v zahraničí první zkušeností, se kterou se teprve začínají sžívat. Pociťují jiné hodnoty země a společnosti, než na které byli zvyklí, v mnohých případech jim to může způsobit problémy, které mohou vést k deprivaci. Základní informace o kulturním šoku a jeho průběhu mohou vést k větší připravenosti studentů, kteří se s šokem poté lépe vyrovnají. Tato oblast je analyzována také ve výzkumné části práce.

Kulturní šok je psychologická dezorientace, která je způsobená špatným porozuměním nebo úplným nedorozuměním vzorcům cizí kultury, což je způsobeno nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností či osobní rigiditou. (Harris, Moran, 1991 in Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 87)

Prolínání cizích kultur se z důvodu světové globalizace stává častějším jevem ve společnosti a dotýká stále většího množství lidí. Sociální a humanitární pracovníci velmi často vyjíždějí do zahraničí, kam je jejich mateřské organizace vysílají. V moderní

době a době otevřenosti hranic není výjimkou, že i studenti vyjíždí na zahraniční stáže, tím se dostávají na delší dobu do kulturně odlišného prostředí, což může pro jedince znamenat zátěž, která může úzce souviset s kulturním šokem. Termín pochází od antropologa Kalerva Oberga. (Seelye, 1993 in Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 88)

Princová vysvětluje, že kulturní šok mohou studenti zažít v rámci tuzemské praxe. Šok se ovšem nemusí vyskytovat v takové intenzitě, protože studenti se setkávají se stejným hodnotovým systémem a také zázemím, které studenti při tuzemských praxích znají. Kulturní šok je otřesem identity studenta. (Princová, Spravedlnost a služba, 2008, s. 71)

Pojem kulturní šok je téměř totožný s pojmem akulturační stres. Někteří odborníci (Berry a kol., 2002) se domnívají, že pojem akulturační stres je vhodnější a to rovnou ze dvou důvodů. První důvod se věnuje rozdílu mezi pojmem šok a stres, kdy stres vyjadřuje zátěž, se kterou se jedinec setkává při kontaktu s odlišnou kulturou, přesto ponechává prostor na to, aby se jedinec s touto zátěží vyrovnal pozitivně. Oproti tomu šok může mít určitý patologický podtext. Druhým důvodem je, že daleko lépe vystihuje interkulturní aspekt tohoto fenoménu. Jedinec zažívá šok v reakci na střet kultur, nové a vlastní kultury, nikoli jako reakci na jednu kulturu. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 88)

Každý dlouhodobý pobyt v cizí kultuře či cizí zemi, snaha o přizpůsobení životnímu stylu a myšlení v profesní i soukromé sféře patří k náročným situacím. Akulturační stres se může projevit v individuální i skupinové úrovni. Může vyvolat strach, dezorientaci, zmatení a depresivní reakce. v extrémních případech mohou nastat psychosomatické potíže, prohlubování sociální izolace, což může vést až ke ztrátě identity či zaujímání nepřátelského postoje k domorodé kultuře. Na skupinové úrovni člověk přestává rozumět mechanismům, na které byl zvyklý a běžná interakce mezi lidmi z různých kultur tak vyvolává fyzické i psychické reakce. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 88)

Princová popisuje, že i v rámci zahraniční praxe dochází k otřesu stanovených očekávání studenta, což je i v důsledku adaptačního procesu a kulturního šoku. (Princová, in Spravedlnost a služba III., 2008, s. 67)

2.5.1. Příznaky kulturního šoku

Příznaky projevu kulturního šoku mohou být u každého jedince velmi individuální stejně jako intenzita či průběh. Reakce probíhá odlišným způsobem u dětí a dospělých,

protože dítě dává volnější průběh emocím a neovládá takové kontrolní mechanismy jako dospělí jedinci. Děti jsou ovšem mnohem adaptabilnější a často zvládnou pobyt i adaptaci na cizí kulturu mnohem lépe. Mezi základní projevy kulturního šoku patří, zmatenost, dezorientace, strach, deprese. Mohou se projevit pocity ztráty a deprivace, související s odloučením od rodiny, přátel a dalších blízkých osob. U jedince se může projevit přecitlivělost na vnímanou kritiku, vzor a agrese. Dále se projevují psychosomatické problémy, mezi které řadíme spavost, bolesti břicha nebo hlavy. U dětí může dojít k pomočování, zvracení nebo represe ve vývoji dítěte, pocit odmítnutí ze strany nových přátel či zažití šikany. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 91)

Děti často v cizí zemi a kultuře odmítají chodit do školy, protože okolní svět je pro ně nový, neprozkoumaný a vnímají ho jako ohrožující. Mohou se stáhnout do sebe, mít psychosomatické problémy a reagují nepřiměřeně nebo odmítají cizí autoritu. Často nejsou potíže moc závažné, vyvstávají především z toho, že nejsme schopni používat naučené modely chování, nedokážeme odhadnout různé situace nebo máme více práce s tím, abychom se zachovali přiměřeným způsobem v běžných situacích. Zajímavý je tzv. percepční obrana, která funguje jako určitý druh obranného mechanismu. Tento jev se vyskytuje nejen u dětí, ale také u dospělého jedince. Může nastat v situacích, kdy jedinec nebo dítě nerozumí cizímu jazyku. Tento pojem značí chování jedince, který nevnímá signály. Tyto signály mohou značit nebezpečí. Jedinec tzv. nevidí a neslyší, aby se nemusel vyrovnávat s negativními emocemi. Dítě i dospělý jedinec má tedy tendenci věnovat větší pozornost signálům, které jsou v souladu s hodnotovými preferencemi a postoji jedince, a menší pozornost věnuje takovým signálům, které jsou s jeho postoji a hodnotami v konfliktu. (Morgensternová, Šulová, a kol., 2007, s. 91-92)

Princová popisuje, jak se zklamání u studentů může projevit kritikou kultury nebo země, do které vyjeli, či lidí, které tam potkali. Případně se může objevit také kritika školy, která je na odbornou praxi vyslala. (Princová, in Spravedlnost a služba III., 2008, s. 67)

2.5.2. Fáze kulturního šoku

Prožívání kulturního šoku je individuální záležitost. Souvisí s psychickou odolností jedince, odlišností kultur, životních zkušenostech a individuálních schopnostech člověka. (Furnham, Bochner, 1986 in Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 88) Intenzita a také délka kulturního šoku závisí na řadě faktorů. Jedním ze základních faktorů je rozdílnost mateřské kultury a kultury cizí, poté zde hrají svoji roli také osobnostní i situační faktory.

Lidé flexibilní, adaptivní a tolerantní vůči cizím kulturám a neznámému mají větší úspěch při práci v zahraničí. Nepřizpůsobivý a rigidní jedinec se ani nestihne adaptovat a cizí kultury rovnou odmítne. (Tu a Sullivan 1994 in Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 89)

Kulturní šok má popsané své fáze, ale protože je jeho prožívání individuální, někteří jedinci nemusí projít všemi stupni. První fáze je popsána jako předfáze. Jedinec se připravuje na blížící se odjezd do ciziny. Druhou fází jsou tzv. líbánky. Toto období nastává při prvním kontaktu s cizí kulturou během prvních týdnů či měsíců, kdy je jedinec nadšen ze všeho nového a je plný očekávání, vnímá nové prvky cizí kultury. Následující fází je kulturní šok, kdy dochází ke konfliktu, protože jedinec si uvědomuje pravou podstatu věcí a projevují se příznaky kulturní šoku. Po této fázi nastává postupné přizpůsobování, kdy se učí komunikovat s cizím prostředím a poté se adaptuje na nové prostředí a respektuje dané odlišnosti, více se sžívá s místní kulturou a jejími prvky. Šok z návratu se může vyskytnout po návratu ze zahraničí, kde se začal adaptovat na odlišné prostředí a je překvapen z věcí, které vyskytovaly či nevyskytovaly v cizí zemi.

Pro studenty při výjezdu na jejich zahraniční praxi je nezbytně nutné, aby byli seznámeni s kulturním šokem, jeho projevy a příznaky. Tato příprava na kulturní šok probíhá během kontinuální týdenní přípravy v rámci supervize, kde jsou studenti seznámeni s tímto termínem a s pomocí supervizora si identifikují své vlastní mechanismy, které jim pomohou kulturní šok zvládnout. Tím, že studenti mají povědomí o kulturním šoku a jeho projevech, mají také větší šanci ho s menšími problémy zvládnout a překonat, tím se tedy lépe adaptovat na kulturně odlišné prostředí.

3. Příprava pracovníků pro práci v zahraničí

Pro tuto oblast práce čerpám především z diplomové práce Jakuba Němce na téma Výběr a příprava osob vyjíždějících na zahraniční humanitární a rozvojové mise (2009), to především z důvodu nedostupnosti vhodné literatury a omezeného množství zdrojů informací na toto téma. Němec působí jako humanitární pracovník v období krize a také pracuje jako rozvojový pracovník, tzn., má praktické zkušenosti například z Mongolska. Ve své práci čerpá především z těchto zkušeností získaných v terénu. Jako humanitární pracovník, který se zúčastnil několika zahraničních misí, získal mnoho kontaktů, díky těmto kontaktům byl schopen popsat proces výběrového řízení a přípravy jednotlivých českých i zahraničních organizací. V této kapitole nebudu popisovat proces výběru nebo přípravy pracovníků u jednotlivých organizací, ale zaměřím na obecný popis daného postupu.

V této kapitole bude popsán celistvý model přípravy humanitární a rozvojových organizací, i přestože je tato práce zaměřena především na kulturní přípravu. Komplexní model je tu popsán z důvodu utvoření celistvé představy, jak příprava probíhá v rámci humanitárních a rozvojových organizací. Příprava je komplexní proces, jehož součástí a základem je znát dobře kulturní kontext destinace, kam pracovníci, v tomto případě studenti, vyjíždějí na misi nebo odbornou praxi. Cílem této kapitoly je ukázat podobnost mezi tímto obecně popsaným modelem přípravy pracovníků zahrnující z velké části kulturní přípravu a mezi modelem přípravy, který je poskytován studentům. Tento model je podrobněji rozepsán v teoretických východiscích v praktické části práce.

Příprava humanitárních pracovníků na misi v zemi, kde se odehrála katastrofa nebo válečný konflikt, se liší od přípravy, která je poskytována za jiných okolností nebo pro rozvojové pracovníky. Organizace zaměstnávají jak humanitární tak i rozvojové pracovníky, jejichž práce se velmi často prolíná. i tato příprava na humanitární katastrofu a následné poskytování humanitární pomoci vyžaduje znalost nejen kulturního kontextu země a dalších příprav, ale především rychlé jednání pracovníků a celé organizace. Každá organizace má zpracovaný svůj manuál, podle kterého školí a připravují své pracovníky. Němec vzhledem ke svým zkušenostem v zahraničí a práci pro humanitární a rozvojovou organizací a získal mnoho kontaktů. V jeho diplomové práci využívá informace z terénu od svých kolegů, kteří tak poddhalili tak průběh přípravy pracovníků na misi v jejich organizaci.

V textu je používán termín expat, který je zkrácenou verzí anglického slova Expatriate staff. Jedná se o pracovníka, který na místě realizace projektu zastupuje organizaci. Výběr a příprava je zaměřena především na tyto pracovníky.

3.1. Výběr pracovníků na mise

Student si během prvního ročníku zvolí cílovou destinaci a skupinu zahraniční praxe. Tomu se také snaží přizpůsobit tuzemskou praxi tak, aby získal do nejvíce praktických znalostí především s cílovou skupinou. Každý student musí projít výběrovým řízením na základě, kterého se rozhodne, zda může student na odbornou zahraniční praxi odjet. Na výběrovém řízení jsou zkoumány znalosti studenta o cílové destinaci a zkoumá se jeho motivace. Svoji motivaci student popisuje v motivačním dopise. Na základě stanových kritérií se rozhodně, jestli je student schopný odjet do cílové destinace vykonávat sociální práci. Z toho důvodu je v této kapitole popsán proces výběru pracovníků v humanitárních a rozvojových organizacích. Výběrové řízení studentů se nezaměřuje na všechna kritéria, tak jako u výběru pracovníků. v kapitole jsou popsány všechny kritéria výběrů pracovníků, aby byl popsán komplexní model výběrového řízení. Lze vysledovat základní body, které se shodují s výběrovým řízením studentů. Jedná se především o již zmíněnou motivaci, znalosti o kontextu cílové destinace, jazykové znalosti, předchozí zkušenosti. Ty se vztahují především k návaznosti tuzemské a zahraniční praxe.

Pro výběr pracovníka je prioritní jeho motivace, která se může u každého pracovníka různit. Motivace hraje nejen roli v přístupu k přípravě pracovníka na misi, ale také ve schopnosti zvládat náročné stresové situace na zahraničních misích. Motivace pracovníka je základním prvkem celého výběrového procesu. (Němec, 2009, s. 19) Motivace pracovníků může být ovšem někdy i více na škodu. Především pokud se jedná o motivaci typu přehnaného idealismu a hrdinství, které by mohlo přivést pracovníka do problematické situace ohrožující nejen jeho život. Ideální situace nastává, pokud je pracovník motivován v rámci poznávání nové kultury, se kterou se jistě na zahraniční misi střetne, dále by měl být pracovník motivovaný chutí poznávat a učit se nové věci, v této oblasti práce se dosahuje i viditelných výsledků a budování profesní kariéry, které jsou často dalšími motivačními faktory. (Reychler, Paffenholz, 2001, in Němec, 2009, s. 21-22)

Podle Princové je základní motivací studentů obru sociální a humanitární práce zejména touha pomáhat, dostat se do exotických zemí, pomoci lidem, kteří si nemohou pomoci sami nebo dostat se do nebezpečných situací a obstát v nich. U těchto studentů

se téměř neobjevuje motivace týkající se výhodného sociálního postavení, ekonomického zázemí atd. (Princová, in Spravedlnost a služba III., 2008, s. 67)

Další kritéria pro výběr pracovníků, kteří by potencionálně odjeli na zahraniční misi, jsou také osobní charakteristika uchazeče, teoretické znalosti, komunikační dovednosti a zkušenosti. Jelikož jsou expati na zahraničních misích nuceni pracovat pod tlakem, který je často dán kulturními odlišnostmi, typem zadaných úkolů a odloučením, zkoumá se jejich psychická odolnost a nekonfliktnost, což je spojeno i s prací pod zátěží a ve stresu. Mezi další osobnostní charakteristiky by měla patřit i schopnost přizpůsobit se na místní podmínky. Tyto podmínky se mohou velmi lišit od těch, na které je pracovník zvyklý ve svém domácím prostředí. Při výběru se velmi často zapomíná na kulturní citlivost pracovníka, protože tato vlastnost je velmi těžce měřitelná. Ovšem jedinci, kteří nejsou schopni respektovat místní kulturu, nejsou vhodnými kandidáty pro zahraniční misi. Pracovník by měl být schopen se rychle a efektivně rozhodovat a umět improvizovat, což je v humanitárních projektech jeden z klíčových faktorů, kdy se hledají jiné a efektivní možnosti práce. (Němec, 2009, s. 22-24)

Jako další kritérium se hodnotí teoretické zázemí, kam se řadí samozřejmě vzdělání, všeobecný přehled o událostech a dění ve světě, což ukazuje zájem uchazeče o sebevzdělávání a jeho vývoj. Důležitým bodem je i orientace v humanitární či rozvojové problematice a minimálně znát rozdíl mezi těmito dvěma způsoby práce. Dále se hodnotí orientace uchazeče ve finančních zdrojích a další rozvoj znalostí, který hodnotí především zájem uchazeče o další rozvoj a vzdělání. (Němec, 2009, s. 24-25)

V rámci komunikačních dovedností jsou stanoveny body jako jazykové znalosti v mluveném i psaném projevu, což je považováno za klíčový faktor komunikačních dovedností. Dále se hodnotí vystupování v projevu, protože uchazeč reprezentuje nejen sám sebe, ale především celou organizaci, donory a svou profesi. V rámci humanitární mise se často pracovník dostává do kontaktu s místními autoritami, ve kterém je projev pracovníka základním kamenem úspěchu. Schopnost sdílet je další bod komunikačních dovedností. v průběhu mise mohou nastat situace, ve kterých je nutno se spojit s centrálou a dalšími spolupracovníky a předávat cenné informace, své zkušenosti a zážitky, pocity, dojmy ale také chyby a nastalé problémy. Jedním ze základních předpokladů je schopnost práce v týmu, ať už se jedná o týmovou spolupráci na místě mise nebo ve spojení s organizací. (Němec, 2009, s. 25)

Mezi základní kritéria pro výběr pracovníka se také řadí zkušenost, například pracovní i zahraniční zkušenost, zejména pokud se vztahují přímo k dané problematice

nebo jsou spojeny s prací na humanitárních či rozvojových projektech. Hodnotí se také věk a pracovní zralost uchazeče o zahraniční misi, a zda je schopen vést lidi a další pracovníky v rámci mise, což se pokládá za obecné kritérium. (Němec, 2009, s. 26)

Organizace často vypíše výzvu pro obsazení volné pracovní pozice. Měly by být zřetelně definovány kritéria výběru pracovníka a popsána volná pracovní pozice. Organizace má k dispozici dva hlavní zdroje zájemců, ze kterých může vybírat zájemce. Ovšem každá skupina zdrojů má své výhody a nevýhody. Jedná se vnitřní zdroje, mezi které patří zaměstnanci organizace. Nábor zaměstnanců přímo z organizace je levnější, protože odpadají problémy s inzercí apod., a často je i rychlejší proces výběru, pracovníci už znají prostředí organizace, její kulturu a nároky. Vedení má již představu o stylu práce svých zaměstnanců, jejich schopnostech a potencionálních rizicích. Mezi nevýhody může patřit třeba omezení kreativity a nápaditost. To by člověk z vnějšího prostředí mohl do organizace přinést. Vnitřní zdroj by mohl také zapříčinit soutěživost mezi zaměstnanci. Jako problémové se může jevit i nastolení nových vztahů na pracovišti a bývá těžké získat nebo si udržet respekt a autoritu u svých kolegů, kteří jsou nyní podřízení. Vnější zdroje jsou kandidáti a zájemci o místo mimo organizaci. Tento nábor je finančně náročnější a proces není tak rychlý jako při výběru z vlastních řad organizace, ovšem nový zájemce může být natolik inovativní a dovést organizaci k požadovaným změnám, protože vnímá věci odlišným pohledem. (Palaščáková, 2012)

3.2. Příprava pracovníků na zahraniční mise

Stejně tak jako je tomu v kapitole o výběru pracovníků na misi, i v této oblasti práce bych se ráda věnovala celistvému modelu přípravy. I přes to že práce je zaměřena především na kulturní přípravu, v teoretických východiscích práce je také stručně popsán celý proces přípravy studentů. Příprava studentů před odjezdem je opět téměř shodná i přípravou pracovníků na misi. Základní rozdíly spočívají v intenzitě, časovém rozsahu a obsahu přípravy.

Příprava pracovníků pro odjezd na misi je jedním ze základních faktorů pro dosažení úspěchu mise. Příprava pracovníků na misi se liší od přípravy vojáků nebo firemních zaměstnanců v daných aspektech. Jsou to především aspekty nepravidelnosti mise, pozice na misi jsou pro malý počet osob a příprava je vždy specifická podle potřeb mise a organizace, tím se příprava stává velmi finančně náročnou. Je vhodné, pokud se dá spojit

příprava více pracovníků najednou. Příprava je vhodná pro pracovníka, protože situace na misích je velmi často náročná po fyzické i psychické stránce. Pracovníci na misi musí řešit problémy bez jakékoliv jiné pomoci a musí být schopni se umět rozhodovat v daném okamžiku a zároveň si být vědomi faktu, že jejich rozhodnutí ovlivňuje životy dalších lidí, rozhodují i o věcech, ve kterých nemají odborné vzdělání. (Němec, 2009, s. 49-50)

Podle Macnaira (1995) výzkum ukázal, že více jak dvě třetiny dotazovaných humanitárních a rozvojových pracovníků se na misích setkala se závažným bezpečnostním incidentem, který ohrožoval zdraví či život. Jednalo se o situace, kdy více než 40% dotazovaných pracovníků pracovalo více než 12 hodin, 7% bylo ohrožováno zbraní, 34% se setkali se smrtí svých beneficiantů a často i kolegů. (Macnair, 1995, in němec, 2009, s. 50) „18% dotazovaných osob nebyl poskytnut žádný předodjezdový trénink a 68% respondentů odpovědělo, že by jim kvalitní příprava a výcvik před odjezdem zásadně ulehčila práci a hlavně pomohla se vyrovnat s podmínkami, do kterých byli vysláni.“ (Macnair, 1995, in Němec, 2009, s. 51). Pokud budou pracovníci připraveni na reálné podmínky na misi, zvětšuje se tím šance na efektivní práci a dobrý výsledek projektu. Příprava by měla obsahovat komplexní prvky, být navržena přímo pro místní podmínky mise a také konkrétním potřebám pracovníka. (Němec, 2009, s. 51)

3.3. Typy příprav pro zahraniční mise

Každá organizace připravuje pracovníky podle svého schématu, které často není jednotné. Příprava pracovníků pro odjezd na misi se zabývá konkrétními tématy podle potřeb organizace, například bezpečnost na misích, první pomoc, vyjednávání a diplomacie, kulturní citlivost, práce v mezinárodním prostředí, komunikace a vedení lidí, spolupráce s místními úřady, atd. (Němec, 2009, s. 51)

Příprava před odjezdem na misi probíhá v několika úrovních. Jedná se především o osobní a organizační úroveň přípravy a in-country příprava, která probíhá přímo v místě, kde bude mise realizována. (Němec, 2009, s. 53)

3.3.1. Osobní příprava pracovníků

Pracovníci na misi musí být schopni zvládat extrémně náročné situace a jsou pod neustálým tlakem vzhledem k pracovním i životním podmínkám. (Němec, 2009, s. 53) Mezi osobní přípravu patří příprava v rámci manažerských schopností a vedení lidí,

protože pracovníci jsou vysíláni na mise na manažerské pozice. Proto příprava manažerských schopností patří mezi základní pilíře. v rámci přípravy se probírají témata jako management, vedení lidí, personalistika, která se věnuje především motivaci a propouštění zaměstnanců, odměňování, soudržnosti týmu a kontrole odvedené práce. Jsou zde také poskytovány rady, které se vztahují k podmínkám a prostředí mise. Během přípravy by si pracovníci měli projít základními teoretickými modely řízení a vedení lidí. Prakticky se seznámit s ukázkami kontrolních a regulačních norem. (Němec, 2009, s. 57)

Dalším bodem přípravy je kulturní a geografická příprava, protože pracovníci jsou vystavení práci v odlišném prostředí. v tomto případě přibývá pro pracovníky další zátěž v podobě geograficky a kulturně odlišného prostředí. Proto jsou pracovníci v rámci tohoto bloku připravováni na změnu kulturního prostředí, kde se věnují především kulturním hodnotám, tradicím, náboženství a rituálům dané kultury. Dále se připravují na spolupráci s mezinárodními kolegy v mezinárodním prostředí v rámci teoretického bloku, který je doplněn praktickými simulacemi. Dalším tématem je také kulturní šok a jeho zvládání a geografická příprava, které se zabývá konkrétními zeměmi, regiony nebo specifickými oblastmi, což je spojeno s analýzou regionu mise a vypracováním kapesního manuálu, který obsahuje důležité informace pro specifický region mise. (Němec, 2009, s. 58) Pracovníci tak ještě před odjezdem mají povědomí a znalosti o prostředí, ve kterém budou působit. Jsou tedy schopni respektovat danou kulturu i její zvyklosti a pracovat v odlišném prostředí.

3.3.2. Organizační příprava pracovníků

Organizační přípravou jsou myšleny kroky, které jsou nezbytné před vysláním expatů na misi. v rámci organizační přípravy se nastavují pravidla a postupy, které regulují, kontrolují a podporují chod mise, což umožní reagovat na mimořádné situace, které se mohou vyskytnout a také získat přehled o průběhu mise z mateřské organizace. (Němec, 2009, s. 53)

Organizační příprava se opět skládá z několika tématických bloků. v rámci této přípravy dochází k nastavování mechanismů a ekonomických nástrojů pro finanční řízení projektů. Jsou to mechanismy, které umožňují kontrolu financování projektů, nakládání s finančními prostředky, projektové rozpočty, personalistika atd. Je zvolen systém pro tuto kontrolu, který je jednotný pro celou organizaci, a pracovníci jsou zaškoleni v jeho používání. Dále by měla být stanovena účetní pravidla a standardy pro hospodaření

s finančními prostředky a tyto postupy jsou shodné s požadavky donora. (Němec, 2009, s. 54-55)

Součástí přípravy je i projektová příprava, kde jsou vybírány a sestavovány projektové týmy. Je ustanoveno, kdo bude projekt řídit na místě, kdo bude odpovědný donorovi, kdo bude asistovat s realizací projektu v tuzemské organizaci a případně se také stanoví, kdo bude pomáhat s technickým a odborným poradenstvím. Musí si také definovat nástroje, které budou kontrolovat běh a řízení projektu, zda jsou naplňovány stanovené cíle, tzn., stanoví se způsob monitoringu. Je nutné věnovat se i logistice, způsobu, kterým bude dopravován materiál a vybavení, kdo za dopravu bude zodpovědný a kdo bude zajišťovat logistiku. V neposlední řadě je součástí přípravy také uzavírání smluv s partnery projektu. (Němec, 2009, s. 55)

Bezpečností příprava je základem pro vyslání pracovníků na misi. Nastavují se především mechanismy, které vedou ke zvýšení bezpečnosti jednotlivých projektů, ale i organizace jako celku. Je nutné vytvořit a uvést do praxe systém na snížení rizik v maximální možné míře. Jedná se o ohrožení beneficentů a spolupracovníků na projektu, osobní ohrožení projektových pracovníků, ohrožení majetku a finančních prostředků organizace, beneficentů nebo samotného projektu, poškození dobrého jména organizace nebo poškození ostatních organizací pracujících na stejném místě výkonu mise. Tento systém, který usiluje o snížení rizik, se nazývá v anglickém jazyce Security Policy. Pokud už organizace má nastavený svůj vlastní systém Security Policy, měl by být tento systém pravidelně revidován. Uvnitř organizace musí být nastaveny postupy, které budou dodržovány v případě krizových situací, jedná se především o smrt či únos spolupracovníka, evakuace projektového personálu, změna charakteru mise s ohledem na bezpečnostní podmínky. (Němec, 2009, s. 56)

Příprava organizačního zázemí je orientována na nastavení pravidel a postupů, které budou v příběhu mise realizovány, zajištění technického zázemí pro efektivnost mise, podpora odborníků a specialistů, kteří se zaměří na pracovníky angažující se v misi. Tzn., vyčlenění se pracovník uvnitř organizace, který komunikuje s pracovníky v osobní oblasti. Tento pracovník musí získat důvěru pro navázání těsnějšího kontaktu s expaty, tak aby informace, týkající se neprojektových záležitostí, plynuly z mise do organizace ale také i opačným směrem. Dále se v rámci této přípravy jedná o technické vybavení, komunikační nástroje pro misi či další vybavení. Nedílnou součástí je i supervize po návratu z mise nebo průběžná supervize. Tato příprava se týká především malých

organizací nebo těch organizací, které nemají dlouholetou zkušenost s realizací humanitárních či rozvojových projektů v zahraničí. (Němec, 2009, s. 56-57)

3.3.3. In-country příprava

Jedná se o přípravu realizovanou na místě mise, zejména z důvodu snahy organizací zajistit expatům přípravu realizovanou v reálných podmínkách, které reagují na realitu pobytu na misi v nejvyšší možné míře. Jedná se ale pouze o nastínění reálných podmínek mise. Pokud se jedná o dynamické mise, především s vysokým faktorem nebezpečí není předodjezdová příprava dostatečná, z toho důvodu se realizuje in-country příprava. V rámci této přípravy se zohledňují aktuální podmínky, kulturní odlišnosti, tradice, zvyky a hodnoty, které je nutno dodržovat. (Němec, 2009, s. 54)

Každá humanitární a rozvojová organizace, která vysílá v rámci svých projektů pracovníky na zahraniční mise, dbá na jejich pečlivý výběr ale především pečlivou přípravu. Humanitární a rozvojové organizace si zřetelně uvědomují rizika, která mohou nastat během výkonu mise, a která mohou ohrozit životy jejich pracovníků, spolupracovníků, realizaci celého projektu a v neposlední řadě také finance organizace i partnerských donorů. Příprava pracovníků je klíčovým faktorem pro úspěch celé mise. v rámci celého průběhu mise je příprava zaměřena i na kulturní a geografickou přípravu pracovníků, která pomáhá expatům v lepší orientaci v terénu a v místních podmínkách výkonu mise.

Vurst v časopise Sociální práce popisuje viditelnou změnu poskytování humanitární a rozvojové pomoci v zahraničí. Dříve poskytovali pomoc lidé bez mršního vzdělání principů, souvislostí nebo kontextu země. Nyní školy připravují profesionální pracovníky, kteří jsou školeni. Prioritou pomoci jsou ti lidé, kterým je pomoc poskytována. Z toho důvodu by měla být na začátku každého projekt snaha poznat historii, myšlení a způsob života lidí. (Vurst, V., in Sociální práce, 2009, s. 13)

Škola nemá personální finanční kapacity na to, aby zorganizovala takovou podrobnou přípravu studentů při výjezdu do zahraničí. Liší se i účel cesty studentů školy a humanitárních nebo rozvojových pracovníků, kteří jsou odborníci ve svém oboru, oproti tomu studenti se vyjíždějí učit a osvojovat si nové znalosti a dovednosti v kulturně odlišném prostředí.

B. Praktická část

4. Příprava výzkumu

Hlavní myšlenkou výzkumu je zaměřit se na kulturní přípravu studentů při výjezdu na jejich zahraniční praxe v rámci studia na Caritas – Vyšší odborné škole sociální Olomouc. Studenti vyjíždí na zahraniční praxi, často do zemí, které jsou kulturně velmi odlišné. Příprava na prostředí, se kterým se studenti v daných zemích setkají, je tedy nezbytnou součástí kontinuální přípravy před odjezdem studentů. Cílem výzkumu je tedy zjistit, zda studenti považují kulturní přípravu za dostatečnou, případně jaké mají vlastní představy o průběhu přípravy nebo jakou kulturní přípravu zažily v průběhu své vlastní přípravy v rámci organizací, ve kterých na praxi vyjížděli. Ze stanoveného cíle přípravy vycházejí výzkumné otázky.

V teoretické části práce je popsána kapitola, která se zaměřuje na přípravu humanitárních a rozvojových pracovníků na zahraniční mise, v rámci jejich přípravy se také věnují kulturní přípravě. Studenti nevyjíždějí k humanitárním katastrofám, jejich práce se zaměřuje především na výkon sociální práce nebo rozvojové spolupráce. Příprava zvyšuje šance na úspěch mise. Stejný efekt má příprava studenta na dopad jeho praxe v zahraničí. Tato praxe je ve většině případů jejich první zkušeností jako sociální pracovníci v zahraničí. Úspěšná humanitární mise se bude lišit od úspěšné odborné zahraniční praxe studentů. Úspěch humanitární mise je dán podle kontextu situace, například poskytnutí první pomoci postiženým obyvatelům země, pomoc při vyprošťování lidí ze sutin po zemětřesení atd. Úspěch mise ocení nejen pracovníci, organizace, ale především místní obyvatelé a daná země celkově. Ovšem úspěch praxe bude mít význam především pro studenta, který v rámci praxe získá nové zkušenosti.

Přípravě výzkumu přecházela konzultace a ujasnění hlavní ideje, což bylo spojeno s definováním výzkumného cíle. Následoval výběr respondentů, kterými jsou studenti třetího ročníku (2012 rok ukončení jejich studia) oboru sociální a humanitární práce. Respondentky byly vybrány záměrným způsobem tak, aby země, ve kterých vykonávaly svoji povinnou praxi, co nejvíce kontrastovaly. Objevily se tu země exotické i evropské. Předpokládala jsem, že v odlišných zemích, kam respondentky odjely vykonat svoji praxi, budou také odlišné názory na potřebu a kvalitu kulturní přípravy.

4.1. Teoretická východiska kvalitativního výzkumu

V teoretickém podkladu pro kvalitativní výzkum vycházím především ze vzdělávacího programu Sociální a humanitární práce. Tento obor byl nově akreditován a nyní nese název Mezinárodní sociální a humanitární práce. Rozdíl mezi vzdělávacími obory je v úpravě a pořadí výuky určitých předmětů. Důvodem proč vycházím z anotací předmětů pro obor Sociální a humanitární práce, je fakt, že dotazování respondenti jsou posledními absolventy daného oboru v rámci staré akreditace a mají absolvovanou zahraniční praxi, tzn., prošli přípravou na výjezd. Tyto respondentky jsem si vybrala, z důvodu jejich absolvované zahraniční praxe. V rámci výzkumu mají tedy možnost posoudit kvalitu a přínos jejich přípravy na výjezd do zahraničí. Dále také veškerý popis bude zpracován podle oficiálního dokumentu Caritas – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, tzn. učebního dokumentu nebo akreditačního spisu. Nyní je vzdělávací program nově akreditován.

V teoretických východiscích stanovených pro výzkum je popsán ve zkratce vzdělávací obor Sociální a humanitární práce, z něhož vycházejí absolventi, kteří si během studia osvojili určité znalosti a dovednosti, které mají svá zakotvení nejen v teoretickém základu ale také v tom praktickém. Dále se v teoretických východiscích objevuje popis přípravy v rámci vzdělávacího oboru, kde jsou popsány předměty, které naráží na danou problematiku, tzn., jsou to předměty v rámci, kterých se studenti zabývají kulturní problematikou, jazykovou dovedností, osvojují si zdravotní znalosti, ale také získávají praktické dovednosti především po absolvování zátěžového výcviku, které mohou využít v průběhu svých praxí. Poté jsou popsány další možnosti přípravy, včetně samostudia studenta a kontinuální týdenní přípravy poskytované Vzdělávacím střediskem praxí. Jako poslední bod je popsán interkulturní výcvik jako možná představa či inspirace pro kulturní přípravu, který je poskytován zájemcům odjíždějících do zahraničí, kde se střetnou odlišné kultury.

4.1.1. Vzdělávací obor Sociální a humanitární práce

Obor je koncipován tak, aby vzdělával a vychovával sociální a humanitární pracovníky, kteří jsou schopni zvládat mimořádnou zátěž, a tím uspokojoval poptávku organizací po těchto pracovnících. Cílem je také příprava pracovníků, kteří se věnují práci s migranty a menšina v ČR i zahraničí. Obor sociální a humanitární práce je složen

z teoretického a praktického podkladu, z čehož praktická základna tvoří téměř 30% výuky a je vložena především do prvního a druhého ročníku. Ve druhém ročníku musí studenti absolvovat zahraniční praxi v rozmezí 13 týdnů. Praxe navazuje na teoretické základy, které studenti získali během studia. v rámci výuky je věnována podstatná část rozšíření znalostí studentů v cizím jazyce a to i v rámci přípravy na praxi. Do organizace výuky jsou také zařazeny bloky expertů ve 2., 4., a 6. období. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální, akreditační spis, 2006, s. 12-13) Tyto bloky expertů mohou napomáhat studentům při multikulturní přípravě na zahraniční praxi. Dostává se jim znalostí z praxe, často i ze země, do které se chystají vyjet, zdokonalují cizí jazyk a navazují kontakty při diskuzích či individuálních setkáních, kde mohou získávat konkrétní informace o dané zemi.

4.1.2. Profil absolventa

Podle akreditačního spisu absolvováním výše zmíněného oboru v délce vzdělávacího programu tří let obdrží každý úspěšný absolvent titul Diplomovaného specialisty (dis.) v rámci vzdělávacího oboru je úspěšný absolvent schopný vykonávat sociální nebo humanitární práci v organizacích jak vládních tak i nevládních a neziskových, dále je schopný řešit problémy na poli národnostních menšin, migrantů a uprchlíků. Absolvent přijímá fakt náboženského vyznání, kulturního prostředí a jiných odlišností svých klientů. Absolvent se může pohybovat i na poli humanitární a rozvojové pomoci. Tyto předpoklady jsou dány propojením teoretických a praktických znalostí a dovedností, které je absolvent schopen uplatnit. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 8)

4.1.3. Znalosti a dovednosti

Učební dokument školy vymezuje znalosti absolventa oboru Sociální a humanitární práce, které jsou úzce spojeny s teoretickou základnou vyučujících se předmětů v rámci studia. Jsou zde vybrány jen ty znalosti, které se pojí s tématem práce. Mezi nejzákladnější znalost pro tuto práci považují znalost kultury, jejich problémů, které jsou často spojené s odlišným myšlením, chováním i jednáním daných jedinců, projevuje se tu také znalost náboženství, sociální strukturou společnosti, rozmanitost kultur a etnické souvislosti. Tyto získané znalosti umí aplikovat na odlišné prostředí a kontext.

Teoretické zakotvení umožňuje absolventovi osvojit si nové dovednosti, které si může ověřit a prohloubit v průběhu studia, které je propojeno s praxí jak v tuzemsku, tak i v zahraničí. Vzhledem k absolvování zahraniční praxe v rozsahu 13 týdnů, je absolvent po zakončení studia schopen orientovat se a přizpůsobit se odlišnému prostředí a minimalizovat rizika, také dokáže komunikovat s místními lidmi a organizacemi v jejich lokálních podmínkách. Další dovedností, kterou by si měl absolvent osvojit, je identifikace a zpracování vlastních předsudků a zhodnocení jejich dopadů pro praxi, je schopen ocenit rozdílnosti mezi lidmi. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 8-10)

4.1.4. Příprava studentů v rámci vzdělávacího oboru

Vzdělávací obor zahrnuje předměty, které souvisí s multikulturní přípravou studentů na jejich zahraniční výjezd. Jedním z těchto předmětů jsou cizí jazyky, jejichž cílem je vybavit studenta jazykovou kompetencí a prohloubení předchozích znalostí, což zahrnuje i odborné výrazy pro práci na sociálním poli. Studenti vyjíždí do zahraničí, kde musí uplatnit jiný než mateřský jazyk. Základem je anglický jazyk, který umožňuje studentům a budoucím absolventům i uplatnění v zahraniční pomoci, mimo jiné vybírají studenti také druhý jazyk ze španělského, francouzského, ruského či německého jazyka, které jsou řazeny mezi povinně volitelné předměty. Sleduje se především komunikativní schopnost studentů a rozšiřující se znalosti vztahující se k oboru. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 23) Předměty jsou zde uvedeny jako nástin přípravy v rámci vzdělávacího programu. Respondentky samy identifikovaly předměty, které jim pomohly ve vymezení a pochopení kulturního kontextu cílové destinace.

Antropologie ukazuje studentům pohled na člověka v jeho celistvosti a zabývá se vztahy mezi člověkem a jeho sociokulturním prostředím. Protože klientem sociálního nebo humanitárního pracovníka může být klient, která postrádá sociální identitu a vazby se svými sociálně-kulturními vazbami, proto studenti v rámci antropologie seznámí mimo jiné i s druhy kulturní antropologie. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 33-34) Získané poznatky studenti opět využijí během zahraniční praxe, například rozpoznání kulturních odlišností nebo identifikaci předsudků a stereotypů či jejich zpracování. Také to může podpořit lepší adaptaci studenta na kulturně odlišné prostředí. Význam antropologie pro pochopení kultury je popsán v první kapitole.

Studenti během zahraniční praxe musí vědět, jakým způsobem komunikovat v dané zemi, k tomu slouží nejen výuka cizích jazyků, ale i předmět teorie a metody sociální práce, ve kterém je popsán koncept a principy fungování sociální práce v České republice. Studenti si ovšem osvojí i sociálně psychologické a komunikační metody, znalosti o předsudcích a stereotypch, uvědomí si možné bariéry v komunikaci, ale i kulturní rozdíly v hodnotách a morálce. Důležitý aspekt, který hraje roli především v přípravě studenta před výjezdem, je komunikace a jazyk v interkulturním aspektu. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 48) V každé zemi se komunikuje jiným způsobem, student by měl být připravený na kulturní odlišnosti jak v jazyce, hodnotách, ale i ve zvyklostech a tradicích dané země buďto v rámci samostudia nebo spolupráci s tutorem, který danou zemi zná a je schopen studentovi sdělit potřebné informace.

Vzdělávací obor je koncipován tak, aby absolventi mohli pracovat s etnickými menšinami či migranty. Studenti si často volí práci s migranty jako jejich cílovou skupinu, proto je podstatné znát historický kontext menšin a metody a techniky práce s menšinami. Předmět se věnuje také sociální komunikaci a specifickým verbální a neverbální komunikace s příslušníky menšin. To zajišťuje předmět Sociální práce s etnickými menšinami, který také navazuje na předměty jako teorie a metody sociální práce a problémy etnických a menšinových skupin. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 53)

Předmět humanitární práce umožňuje studentům získávat informace a osvojovat si znalosti o humanitární práci a poskytování pomoci na profesionální úrovni. Z toho důvodu je nutná znalost nejen geografického rozložení země, kde je humanitární pomoc poskytována, ale také socio-kulturní kontext, na který musí být profesionální pracovník připraven. Předmět humanitární práce je velmi úzce spojen i se zahraniční praxí, kde studenti mohou uplatnit nebo prohloubit získané znalosti. S povinným předmětem humanitární práce je spojena i výuka krizové intervence, která doplňuje znalosti o krizových situacích. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 61)

Znalosti z krizové pomoci studenti také mohou využít v průběhu výkonu jejich zahraniční praxe. Tento předmět se zabývá především základy krizové pomoci, navazuje a prolíná se s předměty jako základy psychologie, teorie a metody sociální práce, humanitární pomoc, zdravotní nauky a další teologické disciplíny. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 81)

V průběhu zátěžového výcviku si studenti vyzkouší, jak reagují v extrémních zátěžových situacích, ověří si své praktické znalosti a dovednosti a zjistí, kde jsou jejich limity a slabé stránky. Výcvik slouží jako příprava humanitárních pracovníků při výjezdu na zahraniční misi, proto je výcvik zařazen do období před odjezdem studentů na souvislou zahraniční praxi. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 72)

Podle akreditačního spisu studentům slouží k pochopení současných politických, sociálních a ekonomických problémů světa předmět Politická a socioekonomická geografie, kde jsou studenti seznámeni zejména s odlišnostmi politických systémů jednotlivých států. Dále jsou v rámci předmětu probírány demografické a geografické odlišnosti a problémy a také problematika ekonomiky v daných státech. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 75)

Za důležitou složku vzdělávacího oboru považují aplikovanou psychohygienu, jejíž techniky se studenti učí používat a praktikovat jako prevenci proti syndromu vyhoření. Tyto techniky duševní hygieny mohou studenti využít v průběhu odborné praxe, mohou dojít k lepšímu sebepoznání a seberozvoji. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 78) I v rámci supervize, která je zařazena do týdenní přípravy před odjezdem, studenti definují faktory, které působí jako jejich psychohygienická technika.

Nedílnou součástí oboru jsou i zdravotní nauky, jejichž součástí je praktické cvičení v poskytování první pomoci (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 98). To mohou studenti velmi potřebovat při výkonu jejich praxe v zahraničí nejen při práci s klienty ale v běžných životních situacích.

Proseminář zahraničních praxí je určen k odborné přípravě studenta k výkonu praxe v zahraničí. Úkolem prosemináře je vybavit studenty znalostmi o specifikách pracovišť, aby byla praxe pro studenta co nejvíce efektivní a kvalitní. Dále připravuje studenta na reflexi zahraniční praxe, administrativní požadavky přípravy a komunikaci se zahraničními partnery. Proseminář je zaměřen na poznávání kontextu dané země, do které student vyjíždí realizovat svoji praxi. Student se tedy stává aktivním aktérem při realizaci zahraniční praxe. Na proseminář zahraniční praxe úzce navazuje již samotná zahraniční praxe, která vytváří předpoklady pro budoucí práci absolventů. Odborná praxe umožňuje studentům uplatnit jejich získané poznatky a dovednosti, seznámí se s postupem práce sociálních a humanitárních organizací. v prvním ročníku absolvují studenti odbornou praxi v organizacích na území České republiky po dobu dvou 14 denních bloků.

Ve druhém ročníku je souvislá odborná praxe v zahraničí na dobu 13 týdnů. Na odbornou praxi navazuje supervize odborné praxe, kde se studenti seznamují s metodami supervize a vnímají ji jako jeden z preventivních nástrojů před syndromem vyhoření. (CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, akreditační spis, 2006, s. 68-69)

4.1.5. Další způsoby přípravy

Škola v rámci vzdělávacího oboru poskytuje souvislou týdenní přípravu studentů na jejich odjezd do zahraničních organizací. Příprava je zahrnuta v pěti dnech a je rozdělena do dopoledních a odpoledních bloků, které zahrnují administrativní přípravu, kulturní přípravu, supervizi, evaluaci a konzultaci s tutorem. Metodika praktického vzdělávání definuje tutora jako odbornou osobu, která provází studenta v průběhu praxe z tuzemska. Jeho hlavním úkolem je konzultace vzdělávacích cílů se studentem a mentorem, provádí v rámci možností monitoring na pracovišti nebo pomáhá při řešení konfliktních situací. Mentor je osoba na pracovišti, kde student vykonává svoji praxi a jeho úkolem je studenta seznámit a provést odbornou praxí. (Metodika praktického vzdělávání CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2011, s. 13)

Pro následující popsání průběhu praxe studentů využijí Metodiku praktického vzdělávání, kterou koncipovalo Středisko praktického vzdělávání CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc. Praxe je sestavena ze tří základních bodů. Prvním bodem je příprava na praxi, která zahrnuje právě výše zmíněný proseminář praxí, kde se student seznamuje se způsobem, jak dobře vykonávat sociální práci. Každý student má právo na setkávání s tutorem a vést s ním konzultace, které se vztahují k organizaci a výkonu praxe. Tutor napomáhá studentovi k poznání jeho motivace, vzdělávacích potřeb a výsledku růstu v oblasti dobré sociální práce. v rámci přípravy na praxi se student věnuje vzdělávacím cílům, které mají posunout jeho odbornost, dané znalosti a kompetence na vyšší úroveň. Druhým bodem je průběh praxe, který plánují společně s mentorem ve vztahu ke stanoveným vzdělávacím cílům, které se student snaží během své praxe naplnit. Posledním bodem je hodnocení praxe, kdy student zjišťuje, co vše se na praxi naučil a dokáže to objektivně posoudit. Po ukončení praxe student dostává hodnocení od mentora a i v rámci vzdělávacích cílů si uvědomuje svoje silné a slabé stránky, které jsou podloženy důkazy. Po návratu studenta ze zahraniční praxe je součástí provázení i supervize. Úkolem supervize je reflektování vlastních zážitků studenta z praxe ve vztahu ke klientům i místním pracovníkům a podporuje souhrnně studenta v jeho osobním

i profesním rozvoji. Po návratu student zpracovává závěrečnou práci, která je součástí portfolia. (Metodika praktického vzdělávání na CARITAS – VOŠs Olomouc, 2011, s. 5-12)

Student je povinen se zúčastnit přípravy na zahraniční praxi tím způsobem, že je sám zainteresovaný a sbírá informace, čte literaturu, kde se dozvídá kulturní kontext dané země, sleduje dění v dané zemi prostřednictvím internetu, zúčastnil se seminářů nebo kurzů, které rozšířily jeho znalosti a všeobecný přehled, je v kontaktu s mentorem, který mu též může poskytnout potřebné materiály. Tzn., student se sám aktivně podílí na přípravě v rámci samostudia. Své poznatky či nejasnosti může poté konzultovat se svým tutorem.

Dalším způsobem přípravy je navázání spolupráce s vedoucím absolventské nebo bakalářské práce, od kterého se student může dozvědět další informace a ujasní si téma absolventské či bakalářské práce, která může souviset s výkonem odborné zahraniční praxe.

Základním předpokladem přípravy na odjezd je spolupráce studenta s tutorem, který doprovází jeho přípravu na zahraniční praxi, poskytuje konzultace ke vzdělávacím cílům, může provádět monitoring na pracovišti, hodnotí plnění stanovených vzdělávacích cílů studenta a pomáhá při řešení konfliktních situací. (Metodika praktického vzdělávání na CARITAS – VOŠs Olomouc, 2011, s. 13)

4.1.6. Interkulturní výcvik

Tato pasáž o interkulturním výcviku, která je součástí teoretických východisek, zmiňuji jako podklad či návrh pro možnou změnu kulturní přípravy v rámci právě interkulturního výcviku. Tento výcvik by studenty prakticky připravoval na kulturní odlišnosti v zemích, kam vyjíždí na odbornou praxi. Výcvik by pracoval s kulturní senzitivitou studentů, kteří by se učili porozumět odlišné kultuře, čímž by docházelo také k sebereflexi studentů. Respondenti budou dále v analýze výzkumu zmiňovat určité nápady, které mohou vést ke zlepšení nebo inovaci kulturní přípravy. Je to ovšem otázka finančních a organizačních schopností školy. Interkulturní výcvik může být vnímán jako jeden z návrhů. Níže je stručně popsáno, jak probíhá takový interkulturní výcvik, co je jeho součástí a jaký je jeho hlavní cíl.

V české terminologii se jedná především o výcvik interkulturních kompetencí a senzitivity. Výcvik pomáhá k osvojování kulturní senzitivity. Podle Harris a Moran

(1991) je interkulturní výcvik definován jako učení členů jedné kultury způsobům efektivní interakce mezi příslušníky cizí kultury, tak aby během této interakce docházelo k nedorozumění v co nejmenší míře. (Harris, Moran, 1991, in Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 141) Kontakt s příslušníky odlišných kultur dává jedinci možnost uvědomit si a poznat vlastní myšlení, cítění a jednání na příslušný kulturní vzorec, tím se také jedinci otevírá možnost k sebereflexi. (Krewer, 1992, in Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 141)

Výcvik by měl probíhat v interkulturní skupině, která je mnohem živější a dává více interkulturních impulzů k vlastní kulturní sebereflexi. Cílová skupina výcviku může být velmi různorodá. Je vždy ale nutné přizpůsobit náplň výcviku konkrétní skupině. Výcviku se nejčastěji zúčastňují lidé, kteří mají strávit delší pobyt v zahraničí, v tomto případě je výcvik chápán jako příprava na interakci s cizí kulturou a adaptaci na ni. Výcvik by měl usměrňovat projevy etnocentrismu u jedince. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 142) Výcvik se snaží jedince naučit, jak se zachovat v určité typické kulturní situaci, jak předejít konfliktům a nedorozuměním a seznamuje také účastníky výcviku s historií cizí země. Interkulturní situace je situace, kdy se jedinec dostane do kontaktu s příslušníkem odlišné kultury. Taková situace může být různé povahy, např. rozhovor s cizincem nebo mezinárodní vyjednávání. (Morgensternová, Gillernová, 2004, in Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 143)

Podle Downs (cit. Podle Harris, Moran, 1991, in Morgensternová, Šulová a kol., 2007) byly vytvořeny čtyři základní modely výcviku, s jejichž pomocí je vytvořen celistvý rámec výcviku. Prvním z nich je intelektuální model, který se zaměřuje na informativní teoretické školení o cizí kultuře. Druhý model se nazývá simulační model a představuje praktickou konfrontaci s budoucími možnými situacemi. Třetí model je model sebeuvědomění, pro tento model je podstatným prvkem uvědomění si sebe sama, aby jedinec mohl pochopit cizí kulturu. Při posledním modelu kulturního uvědomění se jedinec učí poznávat cizí hodnoty, postoje, vzorce chování apod. (Downs, cit. Podle Harris, Moran, 1991, in Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 142)

Harris a Moran (1991) stanovili základní cíle interkulturního výcviku, mezi které patří zvyšování senzitivity vůči příslušníkům cizí kultury, rozvoj více kosmopoliticky orientovaných zaměstnanců, kteří jsou schopni uplatnit poznatky v interpersonálních vztazích s příslušníky odlišné kultury, snížení kulturního šoku, zlepšení interkulturní komunikace a získání pozitivního respektu, vyhýbání se moralizování a hodnotícím stanoviskům, prohloubení empatie, tolerování odlišností a flexibility. V neposlední řadě

je také cílem interkulturního výcviku uvědomování si vlastních hodnotových orientací a vnímání jejich vlivu na lidskou interakci. (Morgensternová, Šulová a kol., 2007, s. 143)

Jak již bylo zmíněno, výcvik by mohl sloužit jako součást kulturní přípravy studentům před odjezdem na jejich zahraniční praxi. V rámci výcviku by si osvojili základní techniky interkulturní komunikace a kulturní senzibility, řešení konfliktních situací a vlastní sebereflexe. Základní otázkou jsou ale kapacity zařadit takový výcvik do programu přípravy.

4.2. Kvalitativní evaluace kulturní přípravy jako přístup k výzkumu

Miovský definuje v rámci kvalitativní evaluace dva základní přístupy podle cílů a dopadů. Prvních z nich je formativní přístup evaluace, jehož hlavním cílem je nalézt data potřebné k nalezení silných a slabých stránek předmětu výzkumu. Součástí je formulace případného zlepšení nebo postupu, jak dále pracovat s nalezenými silnými a slabými stránkami zkoumaného předmětu. Druhým přístupem je normativní přístup v evaluaci, v rámci tohoto přístupu se zkoumá, jakým způsobem porovnávat dva nebo více různých programů, v souladu s tímto přístupem se mohou také nastolit obecná kritéria pro kvality, podle kterých budou programy porovnávány. (Miovský, 2006, s. 116) V případě této práce jsem zvolila formativní přístup, protože cílem je zjistit jak kvalitní kulturní příprava je studentům poskytována, či případně navrhnout jiné strategie. Navíc je evaluace kulturní přípravy zaměřena především na výsledky, které jsem se snažila zjistit rozhovory s respondentkami, které uváděly situace, ve kterých přípravu využily či samy vysvětlily své návrhy a nápady na zlepšení či jinou strategii. Bylo velmi zajímavé, že si respondentky vždy si uvědomovaly aspekty, které by realizaci jejich nápadů bránily, především je to organizační a finanční stránka přípravy. Prostřednictvím evaluace zaměřené na výsledek se dozvídáme, jakým způsobem a jak výrazně se hodnocený prvek promítl do oblastí, které jsme si stanovili nebo zda nezpůsobil nějaké negativní dopady v jiných oblastech (Miovský, 2006, s. 117).

Data pro kvalitativní evaluaci kulturní přípravy byly sbírány pomocí audio nahrávek, které byly pro lepší analýzu dat přepsány do písemné formy. Základní výzkumnou otázkou evaluace kulturní přípravy studentů při výjezdu na zahraniční praxi je, jak studenti hodnotí kvalitu kulturní přípravy, zda ji považují za dostatečnou. Tzn., zda jim pomohla kulturní příprava a informace, které získaly k lepší adaptaci na kulturně odlišné prostředí. Cílem

evaluace je zhodnocení kulturní přípravy, která je poskytována studentům před odjezdem na zahraniční praxi. Zohledňují se i jiné možnosti přípravy mimo vzdělávací obor jako samostudium, absolvované semináře nebo konzultace s vedoucím práce. Evaluace může být inspirací pro případné úpravy v přípravě či může být brána jen jako pohled a názory studentů, kteří přípravu absolvovali či případně využili v praxi. Evaluace zhodnocuje rovinu přípravy v rámci vzdělávacího oboru, samostatné přípravy studentů, doplňujících seminářů, přípravu ve spolupráci s tutorem, či jiný způsob. Dále se zabývá jazykovou přípravou, která úzce souvisí s kontaktem s cizí kulturou a také kulturním šokem a adaptací respondenta na kulturně odlišné prostředí nebo zda byly situace, ve kterých se respondent ocitl a cítil mezery a nedostatky v přípravě. To jsou také stanovené body, ve kterých budu postupně vyhodnocovat kvalitativní evaluaci kulturní přípravy. V analýze výzkumu bude použit formativní přístup, protože respondentky uvažovaly o silných a slabých stránkách kulturní přípravy, které budou pomocí analýzy rozhovorů zjištěny a vysvětleny. Respondentky se zamýšlely nad určitými návrhy na zlepšení přípravy podle jejich vlastních představ a požadavků. Z toho důvody byly vybrány respondentky třetího ročníku vzdělávacího oboru sociální a humanitární práce. Tyto studentky mají již možnost zhodnotit přípravu před odjezdem na praxi.

Cílovou skupinou, na kterou byl výzkum aplikován, byly studentky třetího ročníku vzdělávacího oboru Sociální a humanitární práce, jejich již absolvovaná příprava a ukončení zahraniční praxe s dostatečným odstupem pro urovnání všech pocitů, je klíčová pro zjištění potřebných dat. Studenty tohoto ročníku jsou samé ženy, proto uvádím respondentky. Tyto respondentky mohou vzhledem k absolvované praxi zhodnotit průběh přípravy a její dostatečnost pro využití v praxi. Hodnotí, zda jim byla kulturní příprava užitečná a dostatečná, aby byly schopny se adaptovat a případně předejít konfliktním situacím nebo nedorozuměním. Respondentky se v rozhovorech měly pokusit o popsání situací, kdy využily přípravu, které se jim dostalo, nebo na kterou se samy připravovaly, či naopak.

Respondentky byly vybrány metodou záměrného výběru a hlavním kritériem pro jejich výběr byla destinace, ve které vykonávaly svoji praxi. Dalším kritériem pro jejich výběr bylo úspěšné absolvování zahraniční praxe a také stálá účast ve vzdělávacím oboru Sociální a humanitární práce. Metod záměrného výběru vzorku spočívá v účelovém výběru respondentů podle určitých kritérií, tzn., že tato strategie byla použita záměrně. Na základě stanovených kritérií jsou vybráni takoví respondenti, kteří těmto kritériím odpovídají (Mioviský, 2006, s. 135). Přesněji se tedy v tomto případě jedná

o prostý záměrný výběr respondentů. Byly vybrány takové respondentky, které odpovídaly stanoveným kritériím a souhlasily s rozhovory. Prostý záměrný výběr spočívá v tom, že bez uplatnění dalších specifických metod vybíráme mezi potencionálními účastníky výzkumu, to jsou účastníci, kteří odpovídají stanoveným kritériím. Vhodně vybraní respondenti musí s účastí na výzkumu souhlasit. (Miovský, 2006, s. 136).

4.2.1. Získávání dat pomocí kvalitativního dotazování

Pro sběr potřebných dat jsem zvolila metodu dotazování, konkrétně se jednalo o polostrukturované dotazování. Základním předpokladem pro dotazování bylo, že respondentky budou mít tendenci odbíhat od tématu a zaměřovat se na přípravu celkově a ne jen na kulturní část přípravy. Tento předpoklad se potom také v praxi naplnil, proto jsem často musela respondentky vracet k jádru výzkumu. Proto byly vytvořeny okruhy otázek, na které respondentky samovolně odpovídaly. Respondentky ve svých odpovědích přišly na další okruh, který nebyl v polostrukturované dotazníku zahrnut. Tímto okruhem byla jazyková příprava, které se postupně dotkly všechny respondentky, a která je nedílnou součástí přípravy při odjezdu na zahraniční praxi studentů.

V polostrukturované dotazování vytváří tazatel určité schéma, tzv., okruhy otázek, jejichž pořadí se může měnit. Toto pořadí se upravuje podle potřeby tak, aby tazatel co nejméně zatěžoval rozhovor. Jsou různé strategie pro polostrukturované dotazování. Některé okruhy jsou více ponechány na tazateli, jiné části oproti tomu mohou mít plně strukturovanou formu. Při polostrukturovaném dotazování se používají zpřesňující otázky, tak aby se tazatel ujistil, že pochopil přesně danou myšlenku respondenta. (Miovský, 2006, s. 159-160)

Kontaktovala jsem si své vybrané respondentky a požádala jsem je o rozhovor na dané téma. Rozhovor byl nahráván na diktafon, s čímž každá respondentka souhlasila. Před tím než rozhovor začal, jsem jako tazatelka vysvětlila na co, je výzkum zaměřen. Upozornila jsem respondentky, že výzkum se zabývá kulturní přípravou před odjezdem na zahraniční praxi. Tudíž pro mě nejsou zcela relevantní data týkající se například administrativní přípravy. Interview probíhalo vždy v soukromí tak, aby respondentky nebyly rušeny. Každý rozhovor probíhal přibližně 30-45 minut. V průběhu rozhovorů jsem respondentům pokládala otázky podle okruhu témat, které jsme si předem stanovila. Všechny respondentky se vždy musely zaměřit na všechny okruhy otázek. Pro výběr respondentek byly podstatné kritéria absolvování zahraniční praxe a pokračování

ve vzdělávacím oboru, dále pak zvolená destinace. Účelem výběru bylo, aby destinace co nejvíce vzájemně kontrastovaly. Respondentky musely vyslovit souhlas s rozhovorem.

4.2.2. Analýza získaných dat pro výzkum

Vzhledem k použití polostrukturovaného rozhovoru pro získání potřebných dat, který byl rozdělený do základních okruhů, bude analýza výzkumných dat probíhat paralelně s těmito naznačenými okruhy. U přepsaných rozhovorů bylo provedeno kódování, které pomohlo dotvořit základní okruhy či kategorie. V analýze budou použity přímé citace z přepsaných rozhovorů, které byly provedeny s vybranými respondenty, protože jejich názory jsou pro analýzu nejpodstatnějším a nejpřínosnějším prvkem. Citace úryvků z rozhovorů s respondenty jsou nejpřínosnějším bodem celé evaluace. Jsou to právě studenti, kteří jsou aktivními aktéry přípravy. Musejí se tedy přípravy zúčastnit. Výzkumné otázky se zaměřovaly na zhodnocení přípravy, které se respondentům dostalo v rámci školy, dále pak jiné způsoby přípravy, vnímání adaptace a kulturního šoku a v neposlední řadě byly otázky zaměřeny na představu respondentů o ideální kulturní přípravě. V analýze nejsou uvedeny iniciály ani věk respondentek, protože to není pro analýzu podstatné. Citace úryvků je vždy zakončena zemí, kde byla vykovávána jejich zahraniční praxe. To z toho důvodu, aby byl vidět kontrast destinací a také požadavků respondentek na kulturní přípravu.

Počátek přípravy a její celkové zhodnocení v rámci vzdělávacího programu

První okruh se zabýval zpětným popsáním a zhodnocením přípravy, které se respondentkám dostalo, nebo které se musely samy věnovat. Účelem bylo zjistit, co byl prvotní impulz pro jejich přípravu. Respondentky uváděly, že samotné přípravě bylo nutno se začít věnovat už v prvním ročníku daného vzdělávacího oboru při výběru odborné zahraniční praxe a také tuzemské práce, která by měla směřovat k cílové skupině zahraniční praxe. Ve druhém období prvního ročníku probíhalo výběrové řízení pro zahraniční praxi. „*Moje příprava začala ještě před výběrovým řízením, na které jsem si zjišťovala mnoho informací. Tady začalo zjišťování politické situace země a migrační politiky, z jakých zemí pochází přistěhovalci atd. Poté následovala příprava, do jakých organizací pojedou a s jakou problematikou se tam budu setkávat.*“ (Holandsko) Je patrné, že příprava se zaměřuje nejen na zemi, do které student vyjíždí vykonávat svoji odbornou zahraniční praxi, ale také na cílovou skupinu, se kterou budou pracovat. Vzhledem k těmto dvěma požadavkům, je studentovi také přiřazen tutor. „*Já jsem chtěla pracovat hlavně*

s muslimskými ženami, takže jsme se zaměřovala především na tuto problematiku.“ (Holandsko)

Výběrové řízení, na které se každý student připravoval, hodně ovlivnilo také budoucí přípravu studenta například i v rámci samostudia. Jak bude úryvek ukazovat, pro některé respondenty bude hlavním impulzem kulturní přípravy právě výběrové řízení. Poté nebudou pociťovat potřebu další přípravy v rámci samostudia, protože studovaly materiály právě na výběrové řízení. *„Já jsem se prioritně připravovala na výběrové řízení, studovala jsem literaturu průvodce, odborné knížky o Indii a novinové články. Potom jsem se nějak přípravě nevěnovala.*“ (Indie) Z toho je patrné, že prvním krokem pro přípravu je výběrové řízení, ve kterém se rozhodne, zda je student kompetentní a znalý dané země a problematiky. Výběrové řízení tedy vyžaduje určitou dávku kulturní přípravy. *„Už výběrové řízení mě začalo hodně připravovat na to, jaký to tam bude. Moje tutorka i mentorka mě okamžitě uvedla mě do reality. Ona mi dala pocítit fakt, že tam budu vyčnívat, že mě budou vnímat jako bílého bohatého člověka a já se s tím musím srovnat.*“ (Uganda) Výběrové řízení je začátek, kdy se student začíná sám aktivně zajímat o zvolenou destinaci a vyhledává si potřebné informace, které využije nejen v průběhu výběrového řízení, ale i později v rámci přípravy a výkonu praxe. Tento aspekt se stává prvotním impulzem pro zvýšení zájmu studentů a jejich samotnou aktivní účast na průběhu jejich přípravy. I po výběrovém řízení by měla příprava pokračovat.

Pokračovat v kulturní přípravě se dá různými způsoby, které jsou také popsány v teoretických východiscích. Respondentky nabídly pohled na danou přípravu, silné stránky a také nedostatky, které jim nevyhovovaly. *„Je dobré, že když odjíždíme, tak máme základ politiky v České republice, protože to můžeme srovnávat.*“ (Holandsko) Srovnání politického systému dané destinace se systémem v České republice je také jedním ze vzdělávacích cílů, které je student povinen v rámci zahraniční odborné praxe splnit. Ale předměty vzdělávacího oboru nejsou dobré jen pro porovnávání či plnění vzdělávacích cílů, ale studenti z nich mohou také čerpat pro svoji práci na zahraniční praxi. *„Po celý průběh studia sbíráme kompetence, abychom se formovaly do pomáhající role. Mě se hodily materiály do angličtiny a učebnice angličtiny.*“ (Uganda) Jako poznámku bych tu vložila, že hodiny angličtiny jsou připravovány v souladu s tématy z ostatních předmětů a také a odbornými tématy k absoltoriu. Tudíž se studenti věnují odborné problematice a rozšiřují si tak své jazykové schopnosti v odborných termínech, které velmi často používají v průběhu praxe. *„Co se týká kulturní přípravy, myslím, že by bylo dobré chodit na nepovinný předmět Multikulturní workshop. Možná bych ten předmět zařadila*

i do povinných předmětů pro humanitáře. Ale škola by to asi nechtěla studentům vnucovat, ale neuškodilo by to mít povinně. Naučit se respektu k odlišné kultuře. i předmět patologie sociální služby, kde jsme braly další náboženství a další předměty, které nás formují k respektu k dané kultuře.“ (Uganda) Tento příspěvek může být vnímán jako návrh na zařazení Multikulturního workshopu do přípravy studentů při výjezdu na odbornou praxi. v rámci Multikulturního workshopu byly studentům nabídnuty modelové situace, ve kterých se mohli i prakticky rozvíjet. Je nutné poznamenat, že v době psaní práce jsem nenašla podrobnou anotaci předmětu. Předmět není prozatím v aktuální nabídce nepovinně volitelných předmětů. Multikulturní workshop by mohl fungovat na podobném principu, jako je popsán interkulturní výcvik v teoretických východiscích.

Mezi další předměty, které respondentky jmenovaly jako určitou možnost dozvědět se více o kultuře, způsobech života či tradicích, považují problematiku etnických menšin nebo sociologii. Ale především je kladem důraz na propojení tuzemské a zahraniční praxe, které nelze v každém případě propojit z důvodu nedostatku pracovišť, což je považováno respondenty za základní nedostatek. Základním argumentem je zastaralost tuzemských praxí, které jsou nabízeny školou. Přitom prvotní důraz je školou kladen na propojení tuzemských a zahraničních praxí, což ve většině případů studentům nepovede uskutečnit. Tím jsou studenti mnohdy ochuzeni o základní informace, metody či přístupy práce s danou cílovou skupinou na území České republiky.

Respondentkám také chyběly podstatné informace ohledně zadávání absolventských a bakalářských praxí. Pokud student vyjíždí na praxi, kde zůstane déle než 13 týdnů, vyžaduje se od něj, aby splnil veškeré školní povinnosti, tzn., uzavřel všechny předměty. Po návratu z praxe jsou studenti povinni odevzdat zadaní bakalářské práce. *„(...) škola by měla zavčas studenty informovat o podmínkách zadávání práce, kdy je potřeba mít vedoucího a také formální náležitosti práce. Pokud by někdo chtěl psát práci na téma z praxe, neví v podstatě, na co se má zaměřit a jaké materiály shánět tak, aby to vyhovovalo obsahu tématu. Mělo by to být připravené pro studenty a vydefinované tak, aby oni pak mohli jen sbírat data.“* (Indie) Student poté musí tyto náležitosti řešit ze zahraničí, což je mnohdy nemožné a je to pro student velmi stresující faktor, který může ovlivnit studentovo budoucí vzdělání na škole.

Preference respondentů pro zdroj přípravy

Prvotním impulzem pro začátek přípravy je výběrové řízení. Způsob přípravy se ale může lišit. Dalším okruh se zaměřuje na preference respondentů v přípravě. Jedná se o přípravu v rámci vzdělávacího programu, ve spolupráci s tutorem, samostudium

studenta či jiný způsob přípravy pomocí seminářů, kurzů nebo navázání kontaktu s vedoucím bakalářské. Z analýzy přepsaných rozhovorů je patrné, že největší důraz respondenti kladou na aktivní a samostatnou přípravu vzhledem k cílové destinaci a cílové skupině. Především to spočívá v kontaktu se studenty, kteří tuto praxi v dané zemi již absolvovali. Na tomto bodě se respondentky jednoznačně shodly a považují to za nejcennější zdroj informací. „*Já jsem se připravovala samostudiem o Romech, zkoumala jsem dokumenty, které mi dali Salesiáni. Pak jsme měla nějaké informace o Romech ze školy, takové obecné informace, např. problematika etnických menšin, sociální práce s etnickými menšinami, sociální patologie.*“ (Slovensko) „*Škola nás vede k samostatnosti, být pod stresem, abychom byly připraveny na stres v práci, to se týká množství předmětů a podmínky pro splnění, tím nás připravuje na stresové momenty a získáváme tím už nějakou přípravu v průběhu studia.*“ (Uganda) Často se v rozhovorech objevilo, že studenty samotné baví být nepřipravený a nevědět všechno, protože sami chtějí objevovat nové věci. „*Ne na všechno jsem schopná se připravit nebo i škola není schopná nás na všechno připravit. Bylo skvělé vnímat sama tu mimiku místních lidí, jaký mají projev, angličtinu, akcent a jejich formulaci vět.*“ (Uganda) Toto tvrzení si dovolím spojit s motivací studentů. V diskuzi je uveden úryvek, který popisuje motivaci studentů. Ta spočívá především v objevování nových věcí, poznávání nových lidí, zemí a situací.

Za nejprínosnějším zdrojem informací o dané kultuře a kontextu země jsou kontakty na studenty, kteří praxi v dané destinaci již absolvovali. Za podstatný prvek, je ale kontakt s lidmi, kteří v dané destinaci byli za stejným nebo podobným účelem jako vyjíždějící studenti. „*Osobně si myslím, že člověk si musí něco načíst a být v kontaktu s lidmi, kteří už tam byli a dělali stejné věci jako my, tzn., nebyli tam jen jako turisté. Dobré jsou bakalářské práce studentů, tím jsem získala třeba i informace o kmeni Kathkaris. To je podle mě jediná možná a dobrá příprava, kontakt s těmi lidmi, číst potom odborné práce či zprávy z praxe.*“ (Indie) Respondentky považovaly za kvalitní prvek, když jazykovou přípravu vede člověk, který je rodilý mluvčí nebo člověk, který má s destinací či cílovou skupinou zkušenost nebo je s ní přímo spojený. „*(...) ale bylo dobré mít to více podchycené, motivovat studenty, aby tyto osoby kontaktovali. Myslím, že student má především povinnost se připravovat sám.*“ (Slovensko) Pokud student má přístup k osobnímu kontaktu, jeho zájem o přípravu a získávání nových informací automaticky stoupá, protože se dozvídá konkrétní a praktické informace, kterého zajímají. I během jazykové přípravy může být zprostředkován kontakt s osobou z praxe, což je také i záměrem školy. „*Jazykovou přípravu jsem měla 2 hodiny týdně s Romkou. Nevyhovoval mi*

styl, kterým to vedla. Ptala jsem se hodně na slovní zásobu. Na druhou stranu bylo skvělé, že je to Romka, mohla jsem se jí zeptat na konkrétní věci, ona mi také poskytla informace a cenné rady. Věděla jsem ty informace z knih, ale jinou váhu to pro mě má, když mi sama řekla, že to tak opravdu funguje. Pracovala i Charitě takže měla praktické zkušenosti a to jsem velmi ocenila.“ (Slovensko) Respondentky vidí výhody v neformálním kontaktu s osobami, kteří již danou zemí znají či absolvovali podobnou praxi v zemi. Kontakt ovšem záleží jen na ochotě studentů předávat tyto cenné informace, což často není možné z organizačních i časových důvodů studentů. Z toho důvodu by se respondentky nebránily kontinuálnímu kontaktu se studenty. Tento kontakt by nemusel být v organizačních schopnostech školy, ale především organizačně v rukou studentů. *„Bylo by dobré, kdyby např. škola nebo studenti samotní ve spolupráci, zorganizovali schůzku, kde by se scházeli ti, kteří už tam byli. Všichni studenti, kteří jsou dostupní a ochotní by si předávali informace neformálním způsobem, tím se ti studenti dozvědí spoustu informací a hlavně zábavnou a cennou formou.“* (Indie) Tento návrh by nemusel být v praxi organizačně náročný. Jednalo by se především o časovou organizaci všech studentů, zajištění místa a náplň setkání. Studentům je vždy předáváno doporučení, aby zkontaktovali předchozí studenty, ovšem ne v každém případě k tomuto kontaktu dojde. Proto si studenti předávají informace a určitou představu o výkonu praxe v rámci přednášek, které jsou organizovány školou a jsou určeny pro další ročníky, které na praxi budou vyjíždět v dalších letech. Tyto přednášky jsou vedeny ve formálním projevu a jsou předány jen základní informace. Základním předpokladem pro přípravu, v čem respondentky tedy nejvíce kladou důraz, je samostudium, které se odráží v osobnosti studenta a jeho zájmu se vzdělávat. Základní souhrnem zdrojů jsou důležité kontakty s bývalými studenty, jako nejcennější zdroj informací, studium zpráv z praxí, které jsou studenti povinny po návratu z praxe odevzdat svému tutorovi nebo bakalářské či absolventské práce studentů.

Spolupráce s tutorem

Studenta by měl v přípravě podpořit i jeho tutor, se kterým spolupracuje především na vzdělávacích cílech, které jsou součástí zprávy z praxe. Tutor má stanovený počet hodin, které by se měl věnovat studentovi, doprovázet studenta v celkové přípravě studenta na odjezd, tzn., pomoc při zajišťování ubytování, pomoc při navázání prvotního kontaktu s mentorem či celou organizací, kde bude student praxi vykonávat či student s tutorem může konzultovat informace, které si osvojil v průběhu samostudia. V některých případech student nevyžaduje pomoc s ubytováním a tak je spolupráce zaměřena především na vzdělávací cíle, což bylo zjištěno i z rozhovorů. *„Moje tutorka neměla moc čas se mi*

věnovat ohledně vzdělávacích cílů, protože je dost vytížená. Z její strany jsem pocítovala, že na mě nemá moc času.“ (Uganda) Práce tutora je často prací nad rámec jeho povinností, proto není výjimečnou situací, že tutor nemá dostatek času pro studenta a přednostně se věnují jen naplňování vzdělávacích cílů, které student musí vyplnit v průběhu výkonu své odborné praxe. *„Dostala jsem informaci o tom, že vyjždím do multikulturní země, ale vyloženě kulturní příprava neproběhla.*“ (Holandsko)

Jiný způsob přípravy

Mimo vzdělávací program a samostatnou přípravu studenta může příprava zahrnovat i jiné způsoby. Jedná se především navázání spolupráce s vedoucím bakalářské nebo absolventské práce, blok expertů, který je každý rok pořádán školou a účast všech studentů vzdělávacího programu Sociální a humanitární práce je povinná, dále příprava pomocí kurzů či seminářů. Vybrané respondentky neuváděly kontakt s vedoucím práce nebo blok expertů jako součást jejich kulturní přípravy.

Ve dvou případech respondentky absolvovaly jinou kulturní přípravu v rámci organizace, skrze kterou vyjžděly na zahraniční praxi. V prvním případě se jedná o přípravu respondentky, která odjížděla na Slovensko, kde pracovala s romskou cílovou skupinou. Respondentka absolvovala zmíněnou praxi přes Salesiánkou organizaci. V průběhu roční přípravy, kterou jí organizace poskytla, se byla ve svém pracovišti také podívat, což může být vnímáno jako in-country příprava, která je popsána na konci třetí kapitoly. *„Začala jsem se připravovat celý rok předem, protože jsem jela přes Salesiány a měla jsem roční přípravu jako dobrovolník. v rámci této přípravy jsme řešili kulturní rozdíly a prostředí, ve kterém budeme pracovat, měli jsme možnost potkat se s lidmi, kteří už byli v různých zemích a pracovali s Romy. V rámci této přípravy jsme jeden víkend strávili ve středisku, kam docházeli Romové, takže jsem viděla, jak to vypadá přímo ta práce.*“ (Slovensko) Respondentka neabsolvovala týdenní přípravu v rámci vzdělávacího programu, zúčastnila se individuální supervize, kde se supervizorem probírali kulturní šok a mechanismy zvládnání. Ovšem díky organizaci Salesiánů byla seznámena a připravena na kulturní odlišnosti, tradice i způsob práce s romskou populací. Taktéž viděla své pracoviště, ještě před absolvováním praxe. Samozřejmě je bráno v potaz, že taková příprava je dána díky organizaci, přes kterou na praxi odjížděla. Především možnost vidět své pracoviště je dána vzdáleností země. Není možné z finančních důvodů, aby takové způsoby umožnila škola svým studentům. *„Kulturní příprava probíhala ve skupinkách v rámci jednoho víkendu, kde jsme probírali s lidmi, kteří už byli v zahraničí, co byl největší problém, na co se připravit, co nedělat atd. Pak jsme dostali*

materiály od odborníků, kteří tam prezentovali. Součástí byla zdravotní i kulturní šok. Zabýval se i tím v jakém stavu odjíždíme, jestli máme všechno vyřešené, a jestli se máme kam vracet, tzn., jestli máme dobré domácí zázemí.“ (Slovensko)

V druhém případě odjížděla respondentka na zahraniční praxi do Ugandy a její přípravě se věnovala také Arcidiecézní charita Praha. Nejprve musela projít třemi koly výběrového řízení a absolvovat psychotesty. *„Charita má tři kola výběrového řízení, které jsem absolvovala. Pak různá školení, jako zdravotní, o bezpečnosti a pak administrativní. Dostala jsme také spoustu materiálů, které se zabývaly mimo jiné kulturní přípravou a kulturním šokem.“ (Uganda)* Tyto materiály si však respondentka studovala již v rámci samostudia. Součástí byla také duchovní příprava, která byla respondentce doporučena z důvodu diametrálně kulturně odlišné země, mohly by nastat situace, se kterými by se velmi těžko vyrovnávala. Tím, že respondentka absolvovala i přípravu v rámci vzdělávacího programu, měla možnost porovnat užitečnost obou stylů příprav. *„(...) jsem byla ráda, že jsem absolvovala i přípravu od Charity, protože to byla velmi specifická příprava. Příprava od školy by mi nestačila, chybělo by mi víc záchytných bodů, musela bych si daleko víc studovat potřebné informace sama. Já sama jsem si stanovila své záchytné body, co pro mě bude oporou.“ (Uganda)*

Jazyková příprava

V každé zemi se mluví jiným jazykem a pro lepší přípravu na odlišný způsob komunikace je každému studentovi před odbornou praxí poskytnuta jazyková příprava. Schopnost domluvit se nebo mít alespoň základy místního jazyka neodmyslitelně patří ke kulturní přípravě. Jazyková příprava je vedena různými způsoby. Studenti jsou rozdělení podle destinací praxe a především jazyka, který budou na praxi používat. Je rozdíl, zda se student učí nový jazyk, se kterým neměl předchozí zkušenosti, nebo jestli jen rozvíjí své komunikační dovednosti například v anglickém jazyce. Pokud se jedná o variantu nového jazyka, časová dotace a také časové možnosti studentů, popisují respondentky jako nedostatek.

Pokud použiji příklad slovenské praxe, nebyla vyloženě potřeba slovenská jazyková příprava, tudíž byla příprava zaměřena na výuku romštiny vzhledem k práci s romskou cílovou skupinou. *„Tím, že to byla romština a brala jsem to jako bonus navíc, věděla jsem, že se domluví jinak, takže mi to rozsahově stačilo. Ale kdyby to byl hlavní komunikační jazyk tak asi rozsah nestačil a nic bych si z toho neodnesla.“ (Slovensko)* Jazykovou přípravu celkově respondentky zhodnotily jako nedostatečnou z několika důvodů. Již výše v analýze je zmíněno, že pro studenty je přínosný kontakt s rodilým mluvčím či osobou,

kteřá má zkušenosti s danou zemí nebo cílovou skupinou. Ovšem kritéria pro výuku jazykové přípravy by měla být stanovena jinak. Za jazykovou přípravou se skrývají složité organizační procesy s rozdělením do skupiny, časová organizace a v neposlední řadě nasmlouvání kvalitních vyučujících. Ale aby byla příprava dostatečná a pro studenty přínosná, měla by se zaměřit na jiný způsob i po domluvě se studenty vzhledem k jejich potřebám a výkonech na praxi, což vyplývá i z provedených rozhovorů se studenty, kteří se na tento okruh také zaměřili. „*Neměla jsem šanci se za těch pár hodin něco naučit, tak abych to byla schopná využít. Já jsem dostala základy Holandštiny, ale to jsem nepotřebovala, protože v obchodě se domluví anglicky. Chyběla mi odborné slovíčka pro práci.*“ (Holandsko) Do časové vytíženosti studenta se zapojuje jazyková příprava, která je hodinově stanovena. Objevují se základní rozdíly v potřebnosti jazykové přípravy. Pokud student vyjíždí na praxi, kde ve společnosti domluví pomocí anglického jazyka, ale při výkonu své praxe potřebuje druhý jazyk, měla by se jazyková příprava zaměřit na odbornou slovní zásobu, tudíž nevěnovat se tolik základům daného jazyka, tak jako v situaci respondentky, která vykonávala svoji odbornou praxi v Holandsku.

Pokud se jedná o jazykovou přípravu anglického jazyka, který se vyučuje i v rámci vzdělávacího programu, respondentky pocítily také nedostatky. Samy proto vyslovily jejich představy. Anglický jazyk patří mezi základní jazyk, který budou absolventi potřebovat pro výkon jejich profese. „*Mnohem prospěšnější by bylo doplnit dotace angličtiny, které jsou naprosto nedostačující pro naše budoucí povolání. Nepotřebuji speciální přípravu od externího učitele, ale od učitele, který nás učí a probírá s námi daná témata na odborné úrovni a více se věnuje dané problematice, kterou budeme potřebovat na zahraničních praxích i v budoucím povolání. Mít třeba šest hodin angličtiny a plus pro ty, kteří jedou na praxi do anglicky mluvící země, tak by byla další dotace přípravy, která by byla koncipovaná tak, aby se nám hodila a byla více profesionální a odborná.*“ (Indie)

Studenti, kteří vyjíždí do anglicky mluvící země a především do rozvojových zemí, se na praxích věnují výuce anglického jazyka. Často s tím nemají praktické zkušenosti. Je důležité vědět, jak výuku pojmout a aktivně zabavit děti, které studenti vyučují. „*Možná se více věnovat i interaktivní výuce pro děti, většina studentů jede na praxi a učí tam angličtinu, tak by bylo dobré mít k tomu i nějaké materiály.*“ (Indie) Někteří studenti se v rámci samostudia věnují i této interaktivní jazykové přípravě. „*Sama jsem si našla kontakt na jazykovou školu, abych viděla, jak se učí na jazykových školách. Jela jsem se podívat na ty hodiny, sama jsem měla tendenci hledat si zdroje navíc, abych byla*

schopná ty děti v Ugandě profesně učit. Jazyková příprava mi přišla neúčinná, chtělo by to mít více podmětů, jak angličtinu podávat interaktivně, abych věděla, jak vtáhnout skupinu dětí, bez toho aniž by to byl jen výklad. Představovala bych si, aby se ten učitel zaměřil na požadavky studentů.“ (Uganda) Opět mohou být tyto názory brány jako podmínky pro přehodnocení stanovených kritérií jazykové přípravy studentů před odjezdem na odbornou zahraniční praxi. Jedná se tedy především o výuku odborných terminologií, které student využije v průběhu praxe při komunikaci s klienty i ostatními spolupracovníky a interaktivní výuka anglického jazyka.

Adaptace a kulturní šok

V průběhu výkonu odborné praxe, ale i během volnočasových aktivit, se studenti dostávají do kontaktu s odlišnou kulturou, než je jejich mateřská kultura. Nacházejí se v odlišném prostředí, na které se musí snažit rychle adaptovat a zapojit se do procesu. Kvalitní kulturní příprava pomůže studentům k lepší adaptaci na odlišné prostředí a rozvine jejich kulturní senzitivitu. Během zahraničních praxí se vyskytuje mnoho situací a událostí, které jsou pro studenty nové, ale mohou se o nich dozvědět či se snažit na ně připravit. v neposlední řadě si je musí také sami prožít. Například Indie je specifická země, kulturní rozdíly jsou přítomné každý den. „(...) hlavně to bylo postavení muže a ženy, doba než jsme se naučila nedívat se mužům do očí, protože by to mohlo být vyzývavé, neustále jsme byly středem pozornosti, mají naprosto rozdílný osobní prostor, hodně se nás dotýkali. Zajímavé bylo třeba, že si tě lidé váží, když se dotknou tvého prstu u nohou, na druhou stranu ty situace, kdy stojíš ve chrámu, kde je zlatý oltář ale ty víš, že o pár kilometrů dál žijí lidé v chudobě a nemají co jíst.“ (Indie) O těchto situacích si mohla respondentka přečíst, prodiskutovat s tutorem nebo se svým mentorem či jiným způsobem, a tím se s nimi i lépe vyrovnat. „Na pozici ženy jsem byla připravená, protože jsem o tom hodně četla, ale je to úplně jiné když to zažíváš.“ (Indie)

Pro takové situace člověk nemusí vycestovat daleko, stačí Holandsko, které je považováno za multikulturní zemi nebo sousední Slovensko, kde byla praxe zaměřená na romskou cílovou skupinu. Tato cílová skupina je také kulturně odlišná od mateřské kultury respondentky. „(...) každý Rom je jiný. Byla jsem překvapená mile, asi jsem čekala horší prostředí. Což bylo dáno tím, že jsem měla svoje předsudky, které se třeba tak úplně nepotvrdily a taky jsem dostala nějakou přípravu od Salesiánů.“ (Slovensko) Student se ocitá v kulturně odlišném prostředí sám, v lepším případě odjely na praxi ve dvou, je přirozené, že každý si prožije kulturní šok, který se ovšem může u každého lišit. Také po návratu z praxe student může zažít kulturní šok. „Hodně jsem asi zírала na černochoy, a pak

mi přišlo divné, že v ČR nejsou černoši. Když jsem potkala černošku v ČR tak jsem se na ni pořád dívala a usmívala. Asi se mě bála, protože vypadala vyděšeně. Vzpomínám si, že jsem nebyla schopná vysvětlit klientům na praxi, že někdo může být nevěřící. Nebo práce s Afričankami mě hodně vysilovala, protože ony jsou jiné povahy, kontaktní. Možná by se tu hodil trénink nebo nějaký praktický nácvik, který by mi mohl pomoci ulehčit některé situace“ (Holandsko) „(...) v Ugandě byla odlišná komunikace, například otázka v běžné řeči, když něco vykládali, sami si hned odpověděli. V přípravě nám hodně říkali, jak mám chodit oblékaná, sukne ke kolenům, že a reprezentujeme charitu, podle toho jsem si vybavila šatník (...)“ (Uganda)

Respondentky se v rámci týdenní přípravy, konkrétně během supervize, zabývají problematikou kulturního šoku. Tím, že je student seznámen s průběhem intenzitou a projevy kulturního šoku, to může také přispět k jeho lepšímu zvládnutí. „(...) hodně pomohla kulturní příprava v rámci supervize, kde jsme se věnovali kulturnímu šoku. U mě se projevil tak, jak jsme si ho popsali, když to přišlo, věděla jsem o tom a mohla jsem s tím i dál pracovat. V rámci kulturního šoku jsem měla tendenci se obrnit a nepouštět si ty lidi moc k sobě, mít svůj prostor. Ze začátku bylo všechno super, ale pak jsme se obrnila a nepřipouštěla si ty lidi tak k tělu, poté se to zase stabilizovalo.“ (Uganda) Nyní jsou tyto respondentky v pozici, kdy mají za sebou splněnou odbornou zahraniční praxi a jsou schopny předávat svoje zkušenosti dalším studentům a pomoci jim v přípravě na odjezd.

Výzkumnou otázkou bylo, zda studenti považují kulturní přípravu za dostatečnou. Z analýzy rozhovorů plyne, že respondentky pocítují v systému přípravy určité mezery, v analýze jsou tyto mezery identifikovány. Respondentky jsou si vědomy, že základem pro přípravu je jejich vlastní aktivita a mohou mnoho situací ovlivnit samy. v následující diskuzi jsou zmíněny určité návrhy respondentek, které korespondují s jejich představou o kulturní přípravě.

4.3. Diskuze

Zahraniční praxe pro studenta znamená odloučení od vlastní kultury, zvyků a tradic. Jedním z hlavních úskalí odborné zahraniční praxe jsou zážitky studentů, které získávají pobytem v jiné kultuře s jinými hodnotami, ocitají se v jiné sociální situaci místních lidí i vlastní což může přerůst v kulturní šok (Princová, Spravedlnost a služba III., 2008, s. 71).

Evaluace projektů je velmi složitou záležitostí, organizace si v některých případech najímají externí výzkumníky, v jejichž kompetencích je evaluaci stvořit. V této práci se jedná o pokus o kvalitativní evaluaci na téma Multikulturní příprava studentů při výjezdu na zahraniční praxi. Součástí analýzy byla snaha o vyjasnění slabých míst v kulturní přípravě, a zda je pro studenty dostatečná pro jejich odjezd na zahraniční praxi. Dostatečná znamená, že respondentky byly schopné se dobře aklimatizovat na kulturně odlišné prostředí a měly k dispozici materiály a informace sloužící k poznání kulturního kontextu cílové destinace. V analýze jsou použity přímé citace z rozhovorů s respondenty, které nejlépe vysvětlují jejich názory na přípravu. Při rozhovorech bylo na respondentech zřetelně vidět, že si jsou vědomy hraničních možností školy.

Především je pro respondentky základním prvkem osobnost a zájem studenta, který musí sám do přípravy vložit dávku iniciativy. Škola je omezena finančně a součástí je také organizační náročnost, protože není schopná zorganizovat kulturní přípravu pro každého studenta či zemi jednotlivě. Respondentky samy popsaly svoji představu o ideální kulturní přípravě. Tuto přípravu by si představovaly především prakticky zaměřenou. „(...) *ideální by bylo udělat nějaké workshopy, kde by se sdružily ty podobné země a pracovalo se s nimi konkrétně, měla by tu být také spolupráce s bývalými studenty. Jazyková příprava by měla probíhat v delším a intenzivnějším intervalu. Také mi chyběla etická příprava, na praxi jsem často byla v situacích, kdy jsem nevěděla, jak se zachovat.*“ (Holandsko) Některé respondentky navrhovaly zapojení kulturní přípravy do jazykové přípravy, protože samy si vyzkoušely, jak užitečné informace poskytne přímo člověk, které má své vlastní zkušenosti. „(...) *možná by to šlo trochu pojmout v jazykové přípravě, ale nejsem si jistá, jestli by to šlo zorganizovat u každé země.*“ (Slovensko) Respondentům se vidina praktického nácviku, např. v podobě workshopů nebo interkulturního výcviku, který je stručně popsán v teoretických východiscích, líbila a rády by se jí zúčastnily. „*Praktický cvičení by bylo přínosné, ale jelikož studenti odjíždí do různých zemí, myslím, že je to organizačně nemožné. Ale kdyby se to realizovalo, ráda bych se toho zúčastnila před praxí.*“ (Indie) Návrhy na zlepšení se také týkaly jazykové přípravy. Toto téma je rozebráno výše, jsou tam také uvedeny představy respondentek

Princová uvádí, že cílem praxí je seznámit studenty se sociální problematikou zemí. Studenti si vyzkoušejí své teoretické znalosti v praxi, rozvíjí se schopnost studentů reflektovat dopad odlišných kultur na jejich hodnotový systém a schopnost podnítit proces identifikace studentů se sociální a humanitární prací jako profesí. Studenti se v rámci svých zahraničních praxí seznamují s odlišnou sociální situací, s odlišným kulturním prostředím

a se způsobem, jak v těchto odlišných podmínkách lidé reagují na nepříznivé životní situace. (Vzdělávací program sociální a humanitární práce, Caritas-VOŠs, in Princová, Spravedlnost a služba III., 2008, s. 66) Z tohoto důvodu je příprava studentů významnou součástí vzdělávacího programu. Studenti využívají především samostudia, aby se seznámili s těmito podmínkami a kontaktu s bývalými studenty, kteří danou situaci znají. Princová také dále popisuje přípravný týden studentů před odjezdem a po návratu z praxe. Tento proces není zcela uzavřen a byl projednáván nejen s pedagogy školy, ale také s externími spolupracovníky. Student přichází do procesu příprav motivován a tato motivace formuje jeho očekávání. (Princová, Spravedlnost a služba III., 2008, s. 67)

V pozici výzkumníka jsem se při rozhovorech setkala s několika komplikacemi, které mohou mít vliv na zkreslení a validitu evaluace. v první řadě se jednalo o představy kulturní přípravy respondentek. Samy uváděly, že nad tímto tématem nikdy nepřemýšlely, tudíž jsem na počátku každého rozhovoru představila téma výzkumu, a čeho by se měly respondentky držet. I přes to pro mě bylo těžké představit si to v praxi. Obávala jsem se, aby příliš detailní popis tématu neovlivnil průběh a názory respondentů, tzn., aby se jim neimplementoval výzkumníkův názor.

V průběhu rozhovorů měl každý respondent tendenci odbíhat od daného tématu a věnovat se jiným záležitostem v rámci celkové přípravy, proto zde bylo vhodné využití polostrukturovaného rozhovoru, pomocí kterého jsme se snažila vždy respondentky vrátit ke konkrétnímu tématu. Dále při tématu ideální představy o kulturní přípravě respondentek bylo zřetelné, že se snaží uvažovat velmi racionálně. Vždy je něco napadlo, ale pak dodaly, že to není ve schopnostech školy. Měla jsem z toho pocit, že je to brzdilo ve vyslovení jejich ideálního modelu přípravy. Organizační a finanční kapacity školy mohou mít vliv na průběh přípravy studentů. Cílem výzkumu je zhodnotit průběh přípravy, které se respondentkám dostalo a podat určité návrhy na zlepšení. Dále respondentky zdůrazňovaly především osobní iniciativu a aktivitu studenta a spojení mezi bývalými studenty, kteří jsou podle respondentů pro tento druh přípravy nejpodstatnější.

Z teoretické části konkrétně z kapitoly na téma Příprava humanitárních pracovníků je možno vysledovat určitou paralelu v modelu přípravy školy a přípravy humanitárních organizací. Rozdíl je v časovém úseku přípravy a samozřejmě v účelu zahraniční cesty. Organizace mají větší finanční rozpočet, tudíž si mohou dovolit i přípravu in-country. Z analýzy je vidět, že respondentka, která vykonávala praxi na Slovensku, se účastnila podobné přípravy, kdy se během svého volna začala adaptovat na odlišné prostředí přímo v zemi výkonu praxe. To ovšem nebylo v rámci školy, ale skrze salesiánskou organizaci

a dobrovolnou aktivitu respondentky. Dalším propojením je, že znalost kultury a další souvislosti pomáhá lepší adaptaci. K tomu slouží výpověď respondentky, která strávila svoji praxi v Ugandě, kde zažila kulturní šok. Vzhledem k podaným informacím byla schopna se na kulturní šok připravit. Poznání vlastní kultury v porovnání s odlišnou kulturou, vede jedince k sebereflexi a uvědomování si vlastních osobnostních předpokladů a slabých stránek studentů, kteří to mohou reflektovat také ve vzdělávacích cílech.

4.4. Závěr výzkumu

Základním zjištěním je, že respondentky považují za hlavní faktor kulturní přípravy vlastní iniciativu. Mají tedy zájem se zajímat o odlišné prostředí a chtějí se s tímto prostředím blíže seznámit tak, aby předešly nedorozuměním nebo konfliktním situacím. Kulturní příprava je důležitou součástí přípravného týdne před odjezdem studentů na zahraniční praxi.

Za základní zdroj informací považují respondentky především bývalé studenty nebo lidi z oboru, kteří danou destinaci či cílovou skupinu znají a mají s ní vlastní zkušenosti. Studenti mohou čerpat nejen z přímého kontaktu s těmito lidmi, ale také ze závěrečných zpráv z praxí, absolventských nebo bakalářských prací. Rezervy vidí respondentky především v jazykové přípravě, která nevyhovuje jejich potřebám, které si ověřily během praxe. Jazyková příprava je pro studenty časově náročná v nabitém vzdělávacím programu a to především ve druhém ročníku. Na jazykovou přípravu si musí vyhradit časové volno, přesto považují přípravu za nedostatečnou a neužitečnou. Pokud se student učí nový jazyk časová dotace pro studenta je nedostatečná. Dále se respondentky vyjádřily k průběhu jazykové přípravy. Respondentky uvedly, že jsou schopny v běžném životě využít anglického jazyka. Ovšem pokud se na pracovišti anglicky nemluví, potřebují znát odborné termíny v úředním jazyce. Jazyková příprava také anglického jazyka není pro studenty užitečná. Vyhovovala by jim především interaktivnější výuka, protože většina studentů vyjíždějících do rozvojových zemí se věnuje výuce angličtiny.

Respondentky považují kulturní přípravu za užitečnou a potřebnou součást celkové přípravy před odjezdem na zahraniční praxi, protože ze získaných informací mohou těžit v průběhu celé praxe. Příprava by jim měla sloužit k lepší adaptaci a připravenosti na kulturně odlišné situace. v analýze a také v diskuzi jsou identifikovány určité návrhy respondentek na úpravu přípravy.

Souhrn

Práce je koncipována do dvou hlavních částí. v praktické části práci, kde byl realizován výzkum. Výzkum zahrnoval kvalitativní evaluaci kulturní přípravy studentů při výjezdu na odbornou zahraniční praxi. Ta je součástí vzdělávacího programu Sociální a humanitární práce v rámci Caritas – Vyšší odborná škola sociální Olomouc. Cílem práce je vymezit celkový kontext kulturního prostředí, které vede k lepší adaptaci a zařazení studenta do pracovního procesu v průběhu výkonu odborné praxe. Také je tu nastíněn výběr a příprava pracovníků, kteří odjíždějí na zahraniční misi, což je popsáno v teoretické části práce. Škola i organizace využívají podobného principu přípravu, ovšem organizace věnují kulturní přípravě větší časovou intenzitu.

Z empirické části práce, kde byly zjišťovány názory studentů, vyplývá, že kulturní příprava, které se jim dostalo, nepovažují za zcela dostatečnou, ale i přesto byli schopni zvládnout kulturně odlišné prostředí v cílové destinaci nebo práci s cílovou skupinou. Přesto může být práce vnímána jako přínos především pro další ročníky, které se na svoji odbornou zahraniční praxi teprve chystají. Některé názory respondentů mohou být využity pro zlepšení či alespoň přizpůsobení přípravy potřebám studentů. Nejdůležitějším poznatkem kvalitativní evaluace kulturní přípravy, je důraz, který samy respondentky kladou na samostatnou přípravu a především kontakt s bývalými studenty či lidmi, kteří mají s danou zemí nebo kulturou vlastní zkušenosti. To je zpracováno ve čtvrté kapitole, kde začíná empirická část práce. Dále byly zjištěny základní informace o kulturní přípravě studentů a její užitečnosti pro praxi studentů. Byly identifikovány slabé a silné stránky. Mezi nejsilnější stránku patří produkovaní kvalifikovaných studentů, kteří jsou schopni a ochotni poskytnou cenné informace svým mladším kolegům, kteří se na praxi do zvolené destinace teprve chystají. Slabé stránky a případné strategie řešení jsou pospány v průběhu analýzy rozhovorů a také v závěrečné diskuzi. Nejpodstatnějším zjištěním je, že kulturní příprava studentům pomáhá a je nedílnou součástí celkové přípravy před odjezdem.

Seznam literatury

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 408 s. ISBN 978-807-3674-656.

GEERTZ, C. *Interpretace kultur, Vybrané eseje*, nakladatelství Slon, 2000, Praha, 1. vyd., 565 s. ISBN 80-85850-89-3.

HOFSTEDE, G. *Kultury a organizace, Software lidské mysli, Spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*, nakladatelství Linde, 1. vyd., 2007, s. 335. ISBN 80-86131-70-X.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie, Rozvoj interkulturní senzitivity*. In MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. a KOL., Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2007, Praha, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.

NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL, a KOL. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2001, 183 s. ISBN 80-726-1042-2.

PRINCOVÁ, Květoslava. *Zahraniční studentské praxe ve zranitelných zemích: příležitosti a úskalí*. In: *Spravedlnost a služba: sborník odborných příspěvků a studijních textů CARITAS - VOŠs Olomouc*. Olomouc: Caritas - VOŠs Olomouc, 2008, s. 7. ISBN 987-80-254-3383-6.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, 220 s. Psychologie (Portál). ISBN 978-807-3677-091.

RYMEŠ, Milan. *Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1985, 120 s. ISBN 25-101-85.

SOUKUP, Václav. *Přehled antropologických teorií kultury*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, 229 s. Studium (Portál). ISBN 80-717-8929-1.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník: zdroje a formy rasismu a netolerance, informace o národnostních menšinách hry a cvičení pro žáky a studenty*. Vyd. 1. Editor Tatjana Šišková. Praha: Portál, 1998, 203 s. ISBN 8071782858.

Jiné zdroje:

CADILOVÁ, O.: *Sociální adaptace a její poruchy* [online]. Publikováno 01.09.2009 [cit. 2012-03-03]. Dostupné z: http://www.szsemb.cz/admin/upload/sekce_materialy/sociální_adaptace.pdf

CARITAS - VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA SOCIÁLNÍ OLOMOUC. *Metodika praktického vzdělávání na Caritas - VOŠs Olomouc*. Olomouc, 2011, [cit. 2012-02-14]. 19 s.

CARITAS - VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA SOCIÁLNÍ OLOMOUC. *Vzdělávací program: Sociální a humanitární práce*. Olomouc, 2006, [cit. 2012-01-23]. 189 s. Akreditační spis.

KOPŘIVOVÁ, Jana a Vítězslav VURST. Rozvojové a humanitární projekty neziskových organizací: V Beslanu zůstal kus mého srdce. *Sociální práce: odborná revue pro sociální práci = Sociálna práca* [online]. 2009, č. 4 [cit. 2012-04-10]. ISSN 1213-6204. Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/soubory/socprac0409web2-091125112213.pdf>.

NĚMEC, Jakub. *Výběr a příprava osob vyjíždějících na zahraniční humanitární a rozvojové mise* [online]. Olomouc, 2009 [cit. 2012-03-27]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

PALAŠČÁKOVÁ, Dita. *Personální management v sociální práci: Získávání, výběr a zaškolování pracovníků – studijní text*. Olomouc, 2012.