

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY
KULTURNÍHO ŠOKU U
VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CULTURAL SHOCK
AMONG COLLEGE STUDENTS



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Eliška Haladová**

Vedoucí práce: **PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.**

Olomouc

2021

Poděkování:

Velké poděkování patří mému vedoucímu práce, panu doktoru Janu Šmahajovi za jeho vedení a rady či nápady.

Jsem vděčná také za podporu své rodiny a svých přátel z Česka, ze Španělska a jiných koutů světa, kteří důvěřovali v mé schopnosti a dodávali mi motivaci k dopsání této práce.

Dále musím poděkovat všem participantům, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu. Zvláště pak těm, kteří vytrvali a vyplnili obě části výzkumu a přispěli bohatými kvalitativními výpověďmi. Cením si jejich odvahy vycestovat v nejisté době, a věřím, že jejich pobyt byl pro ně natolik transformující, jako byl pro mě ten můj.

V neposlední řadě děkuji všem orgánům (katedře, zahraničnímu oddělení, programu Erasmus, zahraniční univerzitě), díky kterým jsem měla možnost absolvovat semestr na vysoké škole *Universidade da Coruña* ve Španělsku.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma: „*Psychologické aspekty kulturního šoku u vysokoškolských studentů*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne:

Podpis:

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH		3
ÚVOD		7
TEORETICKÁ ČÁST		9
1 Globalizační souvislosti a mezinárodní studenti		10
1.1 Globalizace		10
1.2 Mezinárodní studenti a období časně dospělosti		11
1.3 Motivy pro studium v zahraničí.....		14
1.4 Program Erasmus a statistiky zahraničních studentů.....		14
1.5 Mezinárodní studenti během pandemie COVID- 19		15
2 Mezikulturní psychologie		19
2.1 Obory blízké mezikulturní psychologii.....		20
2.2 Historie disciplíny		21
2.3 Oblasti aplikace mezikulturní psychologie		23
3 Kultura a další pojmy		25
3.1 Národ, etnicita, rasa		27
3.2 Národní identita		28
4 Akulturace		30
4.1 Kulturní šok.....		32
4.1.1 Modely kulturního šoku		33
4.1.2 Zmírnění symptomů kulturního šoku či akulturačního stresu.....		37
4.2 Akulturační stres.....		38
5 Adaptace		41
5.1 Kroskulturní adaptace		41
5.2 Teoretický rámec stresu a strategie zvládání stresu		42

5.3	Teoretický rámec kulturního učení	45
5.4	Teoretický rámec adaptace přes ABC model lidského chování v kognitivní terapii	48
5.5	Faktory adaptace	51
VÝZKUMNÁ ČÁST		53
6	Výzkumný problém.....	54
7	Hypotézy ke statistickému testování.....	56
7.1	Východiska pro hypotézy vztahující se k průběhu pandemie COVID-19	57
7.2	Hypotézy výzkumu	59
7.2.1	Hypotézy o individuální adaptaci	59
7.2.2	Hypotézy o pandemické situaci	60
7.2.3	Hypotézy o vlivu délky studia	60
7.2.4	Hypotézy zahrnující vícero metod	61
7.2.5	Hypotézy o vlivu jiných faktorů	61
8	Typ výzkumu a použité metody	62
8.1	Testové metody.....	63
8.1.1	Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI).....	63
8.1.2	Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS).....	66
8.1.3	Culture Intelligence Scale (CQS)	67
9	Sběr dat, výzkumný soubor a etické hledisko	70
9.1	Sběr dat.....	70
9.2	Výzkumný soubor.....	72
9.3	Etické hledisko a ochrana soukromí	77
10	Zpracování dat	78
11	Statistické výsledky dat.....	81
12	Kvalitativní výpovědi	88
12.1	Kvalitativní šetření na začátku pobytu.....	88

12.2	Kvalitativní šetření na konci pobytu	91
13	Diskuze.....	96
13.1	Diskuze pro otázky individuální adaptace (vliv pretest-posttest).....	96
13.2	Diskuze pro faktory (délka pobytu, úroveň jazyka a počet měsíců).....	97
13.3	Diskuze pro porovnání metod mezi sebou	98
13.4	Diskuze pro otázky vlivu pandemické situace.....	98
13.5	Limity a přínosy výzkumu.....	100
14	Závěr.....	101
15	Souhrn	102
LITERATURA		105
PŘÍLOHY		115

ÚVOD

Díky větší propojenosti dnešního světa, kterou můžeme nazvat globalizační tendencí, se mimo jiné navýšily počty lidí, kteří absolvují vysokoškolský studijní pobyt v zahraničí. Zvláště oblíbený je pak program Erasmus, díky jehož finančním grantům tisíce studentů získají studijní zkušenosti téměř v kterékoliv z evropských univerzit.

Pobyt v zahraničí může být velmi intenzivní a nekomfortní zkušenost. Student je během jeho průběhu dlouhodobě konfrontován s kulturními rozdíly dané země. Pro dosažení adaptace je nutné, aby došlo ke komplexní transformaci. Student je kroskulturním procesem veden ke změně dosavadního pohledu na svět, k osvojení klíčových kompetencí či strategií zvládání stresu a k hledání sociální opory v okolí.

To, jak prožijeme interkulturní zkušenost, je dobrodružství, na které se nedá připravit. Znalost jazyka či předchozí interkulturní zkušenosti nám mohou pobyt ulehčit, ale stále se jedná o jedinečný proces, při kterém se snažíme o pochopení nové perspektivy a řádu světa. Pro každého účastníka je tento průběh individuální, přesto však samotná zkušenost je univerzální, neboť nás sdružuje s ostatními lidmi, kteří také procházejí tímto procesem, nehlédě na jejich původ, víru či kulturu.

Faktory, které se podílejí na schopnosti adaptace můžeme shrnout pod jednotlivé teoretické konstrukty. Jedná se například o koncept kulturní adaptability, kulturní intelligence či koncept teorie stresu a strategií zvládání stresu

Téma kroskulturní adaptace je mi blízké, jelikož mám zkušenosti ze dvou studijních pobytů. Svůj první jsem absolvovala ve svých sedmnácti letech, kdy jsem přes program AFS¹ strávila deset měsíců na střední škole ve Spojených Státech. Druhý program jsem absolvovala v roce 2021 díky programu Erasmus² na španělské vysoké škole *Universidad de Coruña*. Kromě studijních pobytů jsem v roce 2018 realizovala tříměsíční dobrovolnickou stáž v Argentině přes program AIESEC³.

¹ AFS (American Field Service) je nezisková organizace, sdružující výměnné studenty středoškolských zahraničních pobytů (About AFS, 2021).

² Program Erasmus (EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students) je program Evropské unie podporující zahraniční mobilitu vysokoškolských studentů a pedagogů a spolupráci ve vysokoškolském vzdělávání v Evropě (Erasmus Student Network, 2021).

³ AIESEC je největší studenty řízená organizace na světě. Jejím zaměřením je realizace dobrovolnických pobytů a profesionálních stáží pro mladé lidi od 18 do 29 let. Využívá cílů udržitelného rozvoje navržených Organizací spojených národů (AIESEC, 2021).

V této práci si kladu za cíl ověřit předpokládané teoretické konstrukty a metody. Dále chci evaluovat změny v adaptabilitě, kulturní inteligenci a emočních stavech na začátku a na konci pobytu. Zkušenost studentů se pokusím reflektovat s ohledem na specifické situace, které zahraničním studentům připravila pandemie COVID-19.

TEORETICKÁ ČÁST

1 GLOBALIZAČNÍ SOUVISLOSTI A MEZINÁRODNÍ STUDENTI

Pro přiblížení fenoménu studia v zahraničí nejprve nastíním specifika dnešní doby z kulturního hlediska. Dále představím demografickou skupinu mezinárodních vysokoškolských studentů. Zaměřím se také na vývojové období, kterým si procházejí, dále pak na jejich motivy ke studiu v zahraničí a na vlivy pandemické situace.

1.1 Globalizace

Dnešní podoba světa, pro kterou je charakteristické ekonomicko-politické a kulturně-psychologické propojení⁴, je důsledkem exponenciálního rozvoje informačních technologií, novodobých vynálezů a navýšení dostupnosti letecké dopravy. Jedná se o proces, jehož prvopočátky můžeme zařadit do 18. století (Shirayev & Levy, 2020).

Globalizace má dvě strany mince. Jejím rubem je to, že výměna mezi národy a kulturami přináší neomezené možnosti. Jsou jimi například možnost komunikace na dálku, uzavírání mezinárodních smluv, dovoz exotického zboží a studia v cizí zemi. Jejím lícem je ale to, že dochází k rozměňování hranic mezi jednotlivými národy a kulturami, a kultury ztrácí tak svoji původní definovanost a esenci (Bochner, 2003; Kortmann, 2016).

Globalizační vlivy značně pozměnily vědecký pohled na kulturu jako takovou. Dřívější poněkud zastaralý předpoklad byl totiž takový, že kultura je statický jev vázaný na specifické geografické území a jeho obyvatele (Zielinski, 2007).

S globalizačními vlivy a pohybem lidí však dochází k tomu, že kultury překračují hranice a dostávají se do kontaktu s jinými kulturami. Uvnitř těchto kultur pak vznikají specifické kulturní útvary (Shirayev & Levy, 2020). Dříve monokulturní národy

⁴ Příkladem ekonomicko-politického propojení je preference volného trhu a demokratických principů v západních zemích. O propojení kulturně-psychologickém svědčí používání anglického jazyka v mezinárodním kontextu, vyšší tolerance a svoboda volby (Shirayev & Levy, 2020).

se poté proměňují na multikulturní společnosti (Bochner, 2003). V důsledku toho se světové metropole stávají spíše odrazem globalizačního pohybu než reprezentací místní kultury (Shiraev & Levy, 2020).

Současné pojetí kultury, nahlíží na kulturu jako na dynamický jev, který je stále ve vývoji (Shiraev & Levy, 2020). Dynamická je také kulturní identita, která může být samovolným rozhodnutím jedince bez ohledu na jeho původ. Jako příklad uvedu občany jiné než Korejské republiky, kteří konzumují korejskou kulturu například poslechem korejského popu či nákupem místní kosmetiky (Shiraev & Levy, 2020).

Globalizační působení na specifickou kulturu může mít tři rozdílné důsledky. V prvním případě se oslabí lokální kultura, která tak dá vzniknout mezinárodní kultuře, pro kterou jsou typickými znaky individualismus, soutěživost, zlepšování životního standardu a využívání internetu (Chi-Yue, 2007). V druhém případě může dojít k polarizaci lokální a globální kultury, kdy lokální kultura posílí své tradice a etnické zvyky. V takovém prostředí však dochází k častým etnickým a náboženským konfliktům. Ve třetím případě je důsledkem zvýhodnění poloviny světové populace, která získá přístup k moderním technologiím, vzdělání a cestování, přičemž druhá polovina světové populace bude izolována restriktivní vládní politikou a bude mít omezené zdroje (Shiraev & Levy, 2020).

S postupnou globalizací došlo k usnadnění pohybu osob. Téma migrace je stěžejní pro 21. století. Dle *International Organization for Migration* za rok 2015 činil odhad světových migrantů 244 milionů (Ramakrishnan et al., 2018).

Za rok 2018 se počet navýšil na 258 milionů. Z tohoto počtu tvořily ženy 125 milionů, děti pak 26 milionů. 150 milionů z těchto migrantů bylo zaměstnáno a 4,8 milionů tvořili studenti (Global Migration Indicators, 2018).

1.2 Mezinárodní studenti a období časně dospělosti

Mezinárodní studenti se v dělení pro jednotlivé skupiny migrantů řadí mezi tzv. dočasné obyvatele. V angličtině je vyčleněn k tomuto označení termín *sojourner*.

Dočasný obyvatel je rezident cizí země, který v zahraničí plní své vzdělávací, pracovní, obchodní, dobrovolnické či misijní cíle (Bochner, 2003). Po jejich splnění plánuje typicky návrat do své země původu. Jeho pobyt je dobrovolný a trvá mezi šesti měsíci až pěti lety. Na rozdíl od turistů jsou na něj kladeny větší nároky na adaptaci

a při porovnání s uprchlíky je méně vázaný na zahraniční zemi (Ward, Bochner & Furnham, 2001).

Kořeny **studia v zahraničí** sahají do dob pozdního středověku. V tomto období vyčnívaly univerzity v Paříži, Římě, Bologni či Seville. V 16. a 17. století se pak rozmohly anglické, francouzské, německé a ruské univerzity.

Poslední významnou vlnou akademického rozmachu bylo období po druhé světové válce, kdy vláda začala podporovat studium v zahraničí. Vzniklo tak nesčetné množství neziskových organizací. Jejich cílem bylo vylepšit mezinárodní vztahy a zabránit tak potenciálním mezinárodním konfliktům. Kromě humanitárních motivů se projevily i finanční výhody. Například za rok 2001 si americké univerzity, které hostí ročně 400 000 mezinárodních studentů, vydělaly na zahraničních studentech částku 28 bilionů amerických dolarů (Ward et al., 2001).

Mezinárodní studenti se během svého pobytu potýkají se specifickými úkoly a nároky. Tyto úkoly si pro přehled rozdělím do tří kategorií, a to na **adaptační, vývojové a akademické úkoly**.

Úkolem mezinárodních studentů z hlediska adaptace na život v cizí zemi, je osvojení určitých kulturních dovedností, zlepšení jazykové schopnosti a dále zvládnutí pocitů osamocení a alienace (Zhou et al., 2008).

Kromě těchto „adaptačních“ úkolů, studenti čelí také **vývojovým úkolům**, které pro ně připravuje období časně dospělosti. **Období časně dospělosti** začíná od 20 let a trvá zhruba do 25 až 30 let. Jedná se o přechodné období mezi adolescencí a plnou dospělostí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dospělost jako takovou posuzujeme dle věku, převzetí vývojových úkolů daného období a dosažení osobní zralosti. Dospělost je charakterizovaná upevněním identity dospělého, upřesněním osobních a profesních cílů, nezávislostí na rodičích a navázáním partnerského vztahu, který směřuje k založení vlastní rodiny v budoucnosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Z hlediska těchto znaků a podoby dnešní společnosti, zaznamenáváme trend prodlužování období individualizace a příchod dospělosti v pozdějším věku. Proto bude přesnějším termínem pro období osob tohoto věku **vynořující se dospělost**. Autorem tohoto konceptu je Jeffrey Jensen Arnett (Langmeier & Krejčířová, 2006).

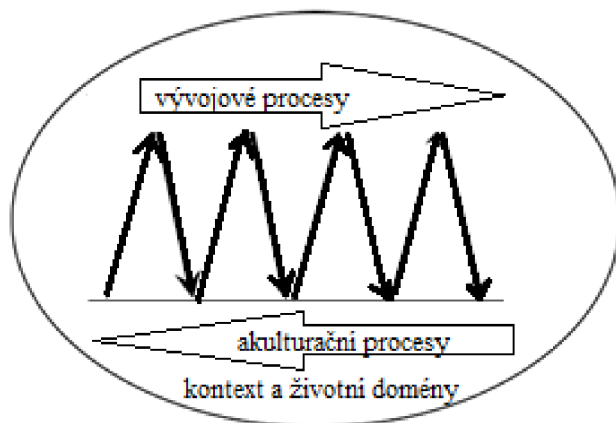
Vynořující se dospělost označuje vývojové období od 18 do 25 let. Tento termín nepřekrývá adolescenci ani mladou dospělost, jelikož se od těchto koncepcí empiricky odlišuje. Období vynořující se dospělosti je typické tím, že přesto, že má jedinec určitou nezávislost, necítí se zcela jako dospělý (Arnett, 2000).

Na rozdíl od minulých generací, si mladí lidé mohou vyzkoušet různé životní cesty, a to jak ve studiu, tak v práci, tak v lásce. Jelikož má osoba na výběr tolik možností, zdráhá se pak učinit celoživotní rozhodnutí, jelikož by to pro ni znamenalo určitou limitaci a nesvobodu (Arnett, 2000).

Nabídka studijních programů v zahraničí je v tomto období obzvláště lákavá. Kromě kýžené nezávislosti umožňuje pobyt v zahraničí prohloubení oborových znalostí, jazykových schopností a vede k osobnostnímu růstu (Cheung, Bhowmik, & Hue, 2019).

S čím však zahraniční studenti nepočítají, je to, že i v cizí zemi nejsou tak zcela nezávislí a mnohdy potřebují pomoc druhých. Komplikovaný akulturační proces ve spojení s problémy v adjustaci, může být spouštěčem pro depresivní symptomy, nebo může prohloubit již existující symptomy (Cheung et al., 2019).

Obrázek níže znázorňuje to, jak jsou akulturační procesy provázané s vývojovými procesy (Li, Heath, Jackson, Allen, Fisher, & Chan, 2017).



Obrázek 1: Hypotetický model vzájemných vztahů vývojových stádií a akulturačních procesů; vytvořeno dle schématu Li a dalších (2017)

Kromě vývojových a akulturačních vlivů mezinárodní studenti řeší také **akademické úkoly**. I ty nejsou zdaleka tak snadné, jak se může zprvu zdát. Nejdříve se musí student aklimatizovat na místní styl výuky a hodnocení. Také musí počítat s tím, že příprava

na jednotlivé zkoušky bude obtížnější, než jakou zažil ve své rodné zemi, a to už jenom z toho důvodu, že zkouška nebude probíhat v jeho rodném jazyce (Zhang & Mi, 2010; Poyrazli & Isaiah, 2018). S prožívanou touhou užít si všechny příležitosti, které nabízí pobyt v zahraničí, je plnění akademických úkolů pro mezinárodní studenty mnohdy obtížné.

1.3 Motivy pro studium v zahraničí

Pro studenty existují rozmanité důvody, proč se účastnit pobytu v zahraničí. Ve výzkumné části, v kapitole kvalitativní výpovědi, představují motivy, které zmiňovali participanti našeho výzkumu (viz str 88). Dle vybrané literatury jsou pro studenty motivující obzvláště následující faktory.

Prvním je **jazykový faktor**. Studium v zahraničí je totiž unikátní příležitostí, při které si student může rapidně a efektivně zlepšit znalosti jazyka. Takto získané jazykové dovednosti jsou nenahraditelné jinými způsoby osvojení (např. výukou ve třídě), a to už jenom proto, že student cílový jazyk používá každodenně a zaměřuje se na konverzaci s místními lidmi. Tyto dovednosti jsou později velmi výhodné při hledání práce na pracovním trhu (Bikos, Manning & Frieders, 2019).

Dalším motivem pro studium v zahraničí je samotné **akademické studium**. Studenty může zaujmout specifický obor, či prestižní jméno univerzity. Motivem pro ně může být i samotné prodloužení doby studia, jakožto získání času pro ujasnění si vize své kariéry po návratu do země původu (Zielinski, 2007).

Studenty také může motivovat **osobnostní růst a kompetence** získané přes zkušenost pobytu v zahraničí. Studenti získávají kulturní uvědomění, mají možnost stát se nezávislími, rozvinout svou introspekci, a zlepšit své komunikační dovednosti (Bikos et al., 2019).

1.4 Program Erasmus a statistiky zahraničních studentů

Program Erasmus⁵ je iniciativou Evropské Unie, která stimuluje mobilitu vysokoškolských studentů a výzkumných pracovníků v evropském kontextu (Breznik & Skrbinjek, 2020). Program sdružuje více než čtyři tisíce vysokoškolských institucí z více než třiceti evropských zemích (Wu, Chang & Sun, 2020). V době jeho vzniku, v roce 1987

⁵ Zkráceně pro European community Action Scheme for the Mobility of University Students (Breznik & Skrbinjek, 2020).

se uskutečnilo pouhých 3200 mobilit. O tři desetiletí později, tedy v roce 2017, se do něj zapojilo 300 000 studentů.

Pro přesnější představení fenoménu studia v zahraničí jako takového⁶ uvedu vybrané statistické údaje.

Počet zahraničních studentů po celém světě v roce 2011 činil celkem čtyři miliony. V roce 2016 došlo k navýšení na číslo pěti milionů (Global Migration Indicators, 2018). Rok 2018 znamenal další nárůst na 5,6 milionů. Z tohoto čísla tvořili 3,9 milionů studenti z OECD zemí⁷ a zbylých 1,7 milionů zastupovali studenti z jiných zemí (OECD, 2020).

Nejvíce odchozí a příchozí mobility zaznamenává Španělsko, Švýcarsko, Rakousko a Polsko. Pokud se jedná o dvě země, které si mezi sebou vymění největší počet studentů, jedná se o země Španělsko a Itálie. Dalšími centry studentské mobility je Francie, Německo a Itálie. I země menší rozlohy jako třeba Lucembursko, Malta, Lichtenštejnsko hostí velké množství zahraničních studentů v poměru k velikosti jejich studentské populace (Breznik & Skrbinjek, 2020).

Když se zaměříme na hodnoty z České republiky, statistiky jsou následující. V roce 2019 opustilo Českou republiku kvůli studiu v cizině celkem 12 334 Čechů. Nejčastěji vycestovali do Velké Británie, Německa, Dánska, Spojených Států, Polska nebo Austrálie (Unesco, 2019). Od spuštění programu Erasmus vycestovalo do zahraničí přes 100 000 českých občanů (Kafkadesk, 2019).

1.5 Mezinárodní studenti během pandemie COVID-19

Období od března roku 2020 do přibližně června roku 2021⁸ bylo silně poznamenané pandemickou situací COVID-19. Do září 2021⁹ bylo registrováno přes 200 milionů potvrzených případů a přes 4,6 milionů úmrtí spojených s tímto onemocněním (Katella, 2021).

⁶ Tedy nejen výjezdů přes program Erasmus

⁷ Austrálie, Rakousko, Belgie, Kanada, Chile, Kolumbie, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Německo, Řecko, Maďarsko, Island, Irsko, Izrael, Itálie, Japonsko, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Holandsko, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Británie, Spojené Státy Americké

⁸ V tomto období docházelo ve většině zemí k podávání vakcín mladým lidem.

⁹ Tedy téměř dva roky po první identifikaci viru.

Pro přehled jednotlivých významných milníků pandemie COVID-19 uvádím schéma (Katella, 2021.)

Leden 2020	Objevení záhadné nové nemoci. Sledování situace z lockdownu ve Wuhanu. Příchod první vlny COVID-19
Únor 2020	Pojmenování viru COVID-19.
Březen 2020	Světová zdravotnická organizace vyhláší pandemii (11.3. 2020). Uzavírají se státní hranice a školy. Lidé pracují z domova. Omezuje se mobilita. Nosí se ochranné prostředky. Evropa se stává epicentrem pandemie
Květen/červen 2020	Dochází k ustálení křivky nových případů. Po ustálení křivky však případy začínají znovu rapidně růst.
Září 2020	Objevena nová varianta Alfa.
Listopad 2020	Vyvinuté vakcíny Pfizer, BioNTech prokázaly v pokusech přes 90% efektivitu. Osvědčila se také vakcína Astra Zeneca.
Prosinec 2020	Objevena nová varianta delta.
Duben 2021	Bylo administrováno přes jeden bilion vakcín.

Obrázek 2: Popis průběhu pandemie (Katella, 2021).

Pandemická situace zasáhla do všech sfér našeho dosavadního života. Bezesporu také ovlivnila podobu studentských zahraničních pobytů a promítla se do zkušenosti jejich účastníků. To, jak pandemická situace probíhala v zemích reprezentujících náš výběrový soubor, je blíže popsáno a znázorněno v kapitole *Diskuse pro otázky vlivu pandemické situace* (viz str 98).

Studenti, kteří se nacházeli v zahraničí v období března 2020, zažili **přechod** zahraničních vysokých škol **z prezenční výuky na online výuku**. Tento přechod byl u mnoha škol improvizovaný a měl negativní důsledky. Zahraniční studenti totiž považují

prezenční výuku za poutavější než online výuku. Zároveň přechodem na online výuku, přišli o hlavní zdroj sociálních příležitostí, jelikož nemohli navázat vztahy se spolužáky či profesory (Saurwein & Hang Xu, 2021).

Studenti tak nedocházeli do školy, a zároveň se nemohli stýkat se svými přáteli. Tato situace v nich vyvolala silné pocity samoty a izolace. Dokládá to například výzkum Wu, Chang a Sun (2020), ve kterém bylo zjištěno, že studenti, kteří studovali z vlastní země online zahraniční školu, se cítili méně osamocení, než studenti, kteří studovali ze zahraničí. Tyto prožitky byly silně spjaty s nedostatkem adekvátní sociální podpory od rodiny či přátel (Wilczewski, Gorbaniuk, & Giuri, 2021).

Z této situace vyplývají určitá doporučení pro případ přetrvání online formy vzdělávání. Aby online forma výuky byla efektivní a spravedlivá, musí být komunikace vyučujících se studenty přehledná a jasná. Zároveň by studenti měli mít možnost účastnit se některé z virtuálních aktivit, jejichž cílem by mělo být sdružit studenty (např. virtuální kavárna, hraní her atd.). Je nutné, jak pro zahraniční studenty, tak pro ostatní studenty, navodit pocit zvyklosti, bezpečí a přijetí, a to i v online prostředí (Saurwein & Hang Xu, 2021).

Dalším opatřením, které zasáhlo až čtyři miliony studentů studujících v zemích OECD, bylo **omezení pohybu osob**. Studenti, vzhledem k nesnesitelné a dlouhodobé izolaci tak čelili zásadnímu rozhodnutí. První možností bylo dokončení semestru v cizí zemi navzdory omezeným možnostem zaměstnání, setkávání osob, vzdělání a problémům s vízovým statutem. Druhou možností byl návrat do své původní země (OECD, 2020).

Některé země jako Kanada a Anglie byly shovívavější k pravidlům víz, a nechaly studenty zůstat na kampusu univerzity (Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2010; UKCISA, 2020). V jiných zemích, studenti neměli stejné možnosti, a byli donuceni k návratu do země původu (OECD, 2020).

Na základě proměnlivé situace, uzavírání státních hranic a přijímání přísných opatření, se snížil počet studentů, kteří vyjeli na studijní pobyt v zahraničí. Dokládají to statistiky z roku 2019. V roce 2019 na program Erasmus vyjelo 7245 českých vysokoškoláků. V roce 2020 se tento počet snížil na 4747. Přestože číslo klesá, zájem o studium v zahraničí se němění, naopak i mírně stoupá. Studenti však vyčkávají na situaci, kdy při pobytu v cizí zemi budou mít méně omezené možnosti pro poznávání nových míst a setkávání se s lidmi (Zichová, 2021).

Další vývoj situace závisí na dané zahraniční univerzitě a jejím rozhodnutí, zda výuka bude probíhat prezenčně či online. Zvláštní komplikace nastávají pak u univerzit mimoevropských, které na určitou dobu mohou zakázat vydávání víz (Zichová, 2021).

2 MEZIKULTURNÍ PSYCHOLOGIE

V psychologii se mnohdy setkáváme s individualistickou tendencí, která zohledňuje aspekty, které nás odlišují od druhých. Každý z nás totiž má specifický temperament a charakter. Rádi také věříme, že v našem projevu a myšlenkách jsme svobodní.

Existuje však referenční bod, který nám říká, jak se máme cítit či jak máme cítit tradice našich předků. Tímto vztažným rámcem je **kultura**. Kultura nám předává vzorce chování a vztahování se ke světu, ve kterém jsme vyrůstali. Je to jakýsi mentální set či program psychického nastavení, kterým se odlišujeme od příslušníků cizích národností a který nás spojuje s příslušníky našeho národa. Jeho existenci si mnohdy neuvědomujeme, jsme s ním konfrontováni až při kontaktu s příslušníkem jiné kultury (Čeněk, Vykoukalová, & Smolík, 2016; Shiraev & Levy, 2020).

Právě srovnáváním podobností a rozdílů kultur se zabývá obor zvaný **mezikulturní psychologie** (Čeněk et al., 2016). Jedná se o kritickou a komparativní studii kulturních vlivů na psychiku a chování jedinců. Je komparativní, jelikož její závěry vychází z nejméně dvou výzkumných souborů, které reprezentují alespoň dvě kulturní skupiny. Dále je kritická, jelikož ke srovnávání kultur vyžaduje schopnost kritického myšlení (Shiraev & Levy, 2020).

Mezikulturní psychologie se zabývá také variacemi lidského chování, přičemž bere v potaz ovlivnění chování kulturním kontextem. Respektive popisuje rozmanitost lidského chování a spojuje jedince s prostředím, ve kterém se nachází. Také hledá vztahy mezi psychologickými proměnnými a proměnnými socio-kulturními, ekologickými a biologickými (Berry et al., 1991).

Přínos mezikulturní psychologie v psychologii jako nad oboru, spočívá v jejím cíli dosáhnout ekologické validity. Mezikulturní psychologie usiluje o vytvoření tzv. **univerzální psychologie**. Univerzální psychologie je taková psychologie, jejíž pilíře a vědecké „pravdy“ stojí na výzkumech, které proběhly na rozmanitých výzkumných souborech, a které jsou reprezentativní pro celosvětovou populaci (Berry & Dasen, 1974).

Význam takové mezikulturní studie si můžeme ukázat na příkladu. Zkoumáme například, zda přeživší přírodních katastrof z různých zemí prožívají symptomy, které jsou si podobné. Pokud si ověříme, že tomu tak opravdu je, tak psychologové mohou aplikovat

na participanty terapii na léčení posttraumatických symptomů nehledě na to, že byla vyvinuta vědci ze Spojených států (Bemak & Chung, 2008; Shiraev & Levy, 2010).

Při srovnávání jednotlivých kultur, se výzkumník vždy staví do jedné ze tří orientací, absolutistické, relativistické či universalistické (Berry et al., 1991).

Absolutismus předpokládá, že daný psychologický fenomén (například upřímnost, deprese) je kvalitativně stejný ve všech kulturách. Tudíž kultura nemá vliv na jednotlivé projevy lidských vlastností (Berry et al., 1991).

Kontrastem k absolutismu je orientace **relativismu**, která předpokládá, že veškeré lidské chování je řízeno kulturou, a proto je tak rozmanité. Srovnávání specifických kulturních fenoménů je takto konceptuálně a metodologicky velmi obtížné (Berry et al., 1991).

Třetí orientací je **universalismus**, který leží mezi absolutistickou a relativistickou orientací. Universalismus zastává názor, že psychologické procesy jsou společné všem lidským bytostem, a kultura sekundárně ovlivňuje vývoj a projevy těchto psychologických vlastností. Kultura tedy vytváří rozmanité variace projevů chování. Universalismus se od absolutismu liší tím, že připouští vliv kultury na behaviorální projevy, a přijímá tak jak behaviorální podobnosti, tak i behaviorální rozdíly. Universalismus považuje srovnávání těchto podobností a rozdílů za esenciální k porozumění lidskému chování (Keller & Greenfield, 2000).

Mezikulturní psychologie se zaměřuje na psychologické **univerzálie**, tedy fenomény, které mezi sebou sdílí lidé různých kultur (Shiraev & Levy, 2010). Příkladem takové univerzálie by mohlo být zjištění, že strukturu lidské osobnosti napříč německým, portugalským, izraelským, čínským či korejským národem, tvoří pět společných faktorů. Těmi jsou neuroticismus, extraverté, otevřenost vůči nové zkušenosti, přívětivost a svědomitost (Hofstede, Minkov, & Hofstede, 1980; Costa & McCrae, 1997; Shiraev & Levy, 2010).

2.1 Obory blízké mezikulturní psychologii

Mezikulturní psychologie má blízké vztahy k vědám jako jsou antropologie, biologie, ekologie, lingvistika a sociologie. Jedná se o vědy, které sledují skupiny, etnicity a národy, stejně tak jako mezikulturní psychologie. V čem se však rozchází je to, že v mezikulturní psychologii je primárním záměrem specifická osoba. Zároveň mezikulturní psychologie

využívá poznatky z oboru psychologie jako například teorii vývoje, kognice, sociálního chování či osobnosti (Berry et al., 1991).

Nejbližší má k oboru mezikulturní psychologie takzvaná **kulturní psychologie**. Od kulturní psychologie se mezikulturní psychologie liší tím, že hledá významná spojení mezi kulturou a psychologii osob žijící v dané kultuře. Zároveň mezikulturní psychologie zasazuje pozorované chování do kontextu, ve kterém se odehrává, jelikož předpokládá, že mentální procesy jsou produktem interakce kultury a jedince (Segall et al., 1999; Shiraev & Levy, 2020).

2.2 Historie disciplíny

Kulturních rozdílů si byli lidé vědomi už od dob starověkých a středověkých. Samotné vědecké zkoumání kulturních odlišností mezi lidmi se ale začalo rozvíjet až koncem 19. století a počátkem 20. století (Čeněk et al., 2016).

Kulturní odlišnosti v tu dobu sledovali například vědci **Émile Durkheim** a **Vladimír Michajlovič Bechtěrev**. Ti vytvořili teorii objasňující rozdíly v chování lidí z různých kultur. Tyto teorie však postrádaly empirické zdroje. Durkheim postavil teorii na principu kolektivního sdílení zkušeností¹⁰ a Bechtěrev hovořil o procesu učení jako jednom ze způsobů podmiňování (Čeněk et al., 2016).

První komparativní studii s empirickými základy provedl statistik, sociolog a psycholog **Francis Galton**¹¹. Studii zaměřil na sledování inteligence napříč kulturami. Ve 20. letech 20. st. tak položil základy nového směru tzv. eugeniky. **Eugenika** byla vědeckým směrem, který vycházel z Darwinovy teorie o přirozeném výběru, kterou aplikovala na člověka. Vznikl tak pojem sociální darwinismus. Eugenika či sociální darwinismus hovořili o společenském systému, který umožňuje prosperovat těm rasám či kulturám, které mají lepší předpoklady pro přežití a rozmnožování. Jejím cílem bylo zlepšit genetickou kvalitu lidské populace (Čeněk et al., 2016).

Ze současného pohledu si uvědomujeme, jak etnocentrický, xenofobní a rasistický je tento předpoklad. Bohužel v té době, eugenika nezůstala pouze v knihách, jakožto

¹⁰ Tento koncept se nazývá Durkheimovo kolektivní vědomí.

¹¹ Francis Galton byl mimo jiné bratrancem významného zakladatele evoluční biologie Charlese Darwina.

filozofický a vědní směr, ale začala být zneužívána také jako politický nástroj (Jackson, 2016).

Na základě principů eugeniky, se totiž ve Spojených Státech Amerických rozhodovalo o tom, kteří imigranti z Evropy mají ty „správné“ a „chtěné“ vlastnosti, které by neohrožovaly americký genom. Například vědec Harry Laughlin prezentoval výzkum s výstupy, podle nichž imigranti z Řecka, Itálie a Východní Evropy jsou nadměrně zastoupeni ve věznicích a ústavech pro duševně nemocné anebo jsou závislí na přijímání sociálních dávek od státu. Důsledkem podobných výzkumů bylo zavedení zákonů na kontrolu imigrace do Spojených států pro určité národy ve 20. letech 20. století (Čeněk et al., 2016).

Je zřejmé, že tento necitlivý, krutý a rasistický přístup musel být změněn dříve či později. Ostrá kritika a uvědomění si ohroženosti tohoto přístupu vyšla ve 30. letech z řad církevních představitelů. Ve 40. letech byl eugenický princip zprofanován nacisty, kteří eugeniku používali k ospravedlnění hrůzných činů na psychiatrických pacientech, židovské populaci, a jiných osobách, které označili za inferiorní (Keller & Greenfield, 2000).

Během druhé světové války a období studené války se ve vědě objevila nová témata. Otázka, která obzvlášť poutala pozornost vědců, byla ta, jak je možné, že došlo k nástupu nacismu, a jak zabránit podobné fanatizaci celého národa v jiných zemích (Jackson, 2016).

Během období studené války bylo stěžejní odhalit psychologii nepřítele. Vojska se proto snažila porozumět kulturně-psychologickým specifikům spojenců i zneprátelených národů za cílem získu výhody při vyjednávání a lepšího odhadu reakce druhé strany (Čeněk et al., 2016).

Výše popsané historické souvislosti jsou důsledkem nepovedeného srovnávání kultur, které vyústilo v rasisticky zaměřené činy. Tyto činy poukazují na to, jak nebezpečné může být srovnávání kultur bez patřičného kritického myšlení, nadhledu a porozumění. Je zřejmé, že této minulosti se snaží mezikulturní psychologie vyvarovat.

Mezikulturní psychologie se proto odkazuje na ty psychologické, etnologické a antropologické studie, které poukázaly, že k porozumění lidského chování, je nutné zaměřit se na interakci mezi jedincem a kulturním prostředím, ve kterém se nachází (Keller & Greenfield, 2000).

Mezikulturní psychologie se etablovala jako samostatná vědecká disciplína v 60. letech 20. století. Hlavním mezníkem pro její vznik se stalo vydání prvního odborného

časopisu *International Journal of Psychology* v roce 1966, a poté vydání prvního čísla *Journal of Cross-Cultural Psychology* v roce 1970 (Čeněk et al., 2016).

Nyní je mezikulturní psychologie aplikovanou psychologickou disciplínou, která se vyučuje po celém světě, a kterou sjednocují různé instituce. Pro uvedení se jedná například o instituci *International Association for Cross-Cultural Psychology* (1972) neboli *IACCP*, nebo *The Society for Cross Cultural Research* *SCCR* (1972). I v českém prostředí v rámci Českomoravské Psychologické Společnosti (ČMPS) vznikla roku 2007 sekce mezikulturní psychologie (Berry et al., 1991; Čeněk et al., 2016).

2.3 Oblasti aplikace mezikulturní psychologie

Znalosti mezikulturní psychologie můžeme uplatnit v mnohých oblastech. Jednou z nich je **oblast vzdělávání**. Jedním z témat, které bychom zde mohli zvažovat, je například vyučování multikulturní výchovy na školách. Takový předmět by totiž usnadnil přijetí studentů s odlišným mateřským jazykem třídou (Průcha, 2010).

Dále je možné využít poznatky mezikulturní psychologie pro **zlepšení soužití příslušníků etnik v rámci jedné země**. Vede totiž k pochopení či sblížení, čímž dochází k omezení napětí a vyhrocených konfliktů.

Znalosti tohoto oboru jsou nezbytné také pro **diplomatická, politická a obchodní jednání**. Umožní nám vyhnout se nedorozumění, jelikož i způsob negociačního chování je silně kulturně specifický. Konfliktům lze totiž zabránit či je zmírnit, už jenom tím, že zachováme respekt vůči druhé straně a snažíme se porozumět kulturním odlišnostem partnerů (Průcha, 2010).

Mezikulturní psychologie je také stěžejní pro samotnou práci na **začleňování imigrantů do jednotlivých zemí**, kdy pracuje s aktuálně prožívanou akulturací, a vede imigranty k adaptaci. Kromě poskytování pomoci s nezbytnými potřebami (hledání práce, hledání domova), spočívá tato práce například v odstraňování negativních postojů či stereotypů, které osoba zastává ohledně země, kde se nachází (Průcha, 2010).

Můžeme argumentovat, že tyto příklady jsou až příliš specifické a izolované na určitou skupinu obyvatel. Mezikulturní komunikaci se však nevyhneme v žádné sféře života. S tlakem na zlepšení mezikulturní komunikace se budeme muset brzy či později vyrovnat. Například nadnárodní korporace, ať už se jedná o společnosti jako T-mobile nebo Plzeňský Prazdroj, vysílají své manažery na několik měsíců i let do cizího kulturního

prostředí. A i české podniky najímají cizince z Polska či Ukrajiny (Průcha, 2010). Schopnost mezikulturní komunikace tak bude či již je, nezbytným předpokladem, který si bude muset osvojit většina obyvatel.

3 KULTURA A DALŠÍ POJMY

Definovat pojem kultura, není žádný lehký úkol. Jedná se o spletitý společenský jev a proces, na jehož zkoumání se podílí hned několik věd. Jedná se o kulturní antropologii, etnologii, etnografii, sociologii, sociální psychologii, kulturní psychologii a mezikulturní psychologii (Čeněk et al., 2016).

Z etymologického hlediska, slovo **kultura** pochází z latinského označení *colere*, které úzce souvisí s oblastí zemědělství, jelikož doslovný překlad tohoto slova zní obdělávat. V přeneseném významu toto sloveso však znamená vzdělávat, pěstovat či pečovat (Hofstede et al., 1980).

Nynějšího významu slovo nabylo za dob římského státníka, řečníka a filozofa Marca Tullia Cicera¹², který jej použil ve svém díle Tuskulské hovory. Zde označil filozofii za kulturu ducha. Proto tedy současný pojem kultura nese určitý vzdělávací a umělecký nádech. Stává se pojmem hodnotícím a pozitivním. Slouží k označení prostředku, který přispívá ke kultivaci člověka a k rozvoji společnosti (Čeněk et al., 2016).

Z pohledu kulturní antropologie, etnologie, etnografie či mezikulturní psychologie, se jedná o sadu postojů, chování a symbolů, kterou sdílí rozsáhlá skupina lidí, která své poznatky a způsoby předává dalším generacím (Shiraev & Levy, 2020).

Tyto postoje zahrnují přesvědčení (politické, ideologické či náboženské), dále hodnoty a poté znalost (empirickou a teoretickou), názory, stereotypy a třeba i pověry. Chování pak představují normy, role, zvyky nebo typický způsob oblékání či projevu. Symboly reprezentují předměty s významem, který je předáván z generaci na generaci (Shiraev & Levy, 2020).

Toto však není zcela jistě jediná definice kultury. Kulturu, můžeme popsat také jako „*souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí*“. Nebo také jako „*program činností jednotlivců a skupin, který ukotvuje sociokulturní stereotypy, které se předávají*“ (Průcha, 2010, str 46).

Kultura může nabývat různých podob. Může se projevovat jako sociokulturní regulativy v podobě norem, hodnot, kulturních vzorců, nebo jako ideje či instituce

¹² Marcus Tullius Cicero žil v období 106-43 před našim letopočtem.

organizující lidské chování. Může ale také mít materiální podobu výsledku lidské práce, tedy produktu minulého chování. Přestože lidé aktivně tvoří kulturu, jsou také jejím působením ovlivňováni (Průcha, 2010).

Velmi přehledně popisuje kulturu nizozemský sociální psycholog Geert Hofstede a jeho syn Gert Jan Hofstede (1980) v knize *Kultury a Organizace*. Kulturu autoři chápou jako kolektivní fenomén, který je sdílený lidmi žijícími ve stejném sociálním prostředí. Tato sdílená zkušenost je jakýmsi mentálním programem, jelikož obsahuje vzorce myšlení, citění a chování ve specifických situacích. Každá kultura přistupuje totiž jinak například k formě zdravení, vyjadřování emocí, navazování vztahů, udržování hygieny a akceptuje jiné fyzické vzdálenosti (Hofstede et al., 1980).

Každá kultura má tedy svůj specifický mentální program, který na základě životních zkušeností a osvojených informací automaticky plánuje pravděpodobné, srozumitelné a společností uznávané reakce (Hofstede et al., 1980).

Takovýto mentální program, byl osvojen v raném dětství v sociálním prostředí, ve kterém osoba vyrůstala a kde získala své prvotní životní zkušenosti. Postupným učením došlo k ustálení těchto vzorců myšlení, citění a chování v mysli dítěte (Hofstede et al., 1980).

Proto, pokud dojde k pozdní relokaci, osoba se nejen musí naučit novému mentálnímu programu, ale hlavně se musí odnaučit své zažitě vzorce, což je proces mnohem těžší než se poprvé naučit svůj mentální program v raných letech (Hofstede et al., 1980).

Geert Hofstede (1980) hovoří o třech úrovních unikátnosti mentálního programování. Jsou jimi kultura, lidská přirozenost a osobnost. **Kultura** je učená a je specifická pro určitou skupinu nebo kategorií lidí.

Nad kulturou stojí **lidská přirozenost**, která je univerzální úrovní mentálního softwaru, a která je vrozená všem lidským bytostem. Jedná se o základní operační systém, který nám umožňuje cítit základní lidské emoce jako strach, vztek, láska, radost, smutek či stud, a také nám dává nutnost vztahovat se k okolnímu světu a k lidem. Tento operační systém prochází kontrolou mentálního programu kultury, který modifikuje to, jak například vyjádříme tyto emoce nebo co cítíme (Hofstede et al., 1980).

Posledním specifickým mentálním programem, je **osobnost**. Bez osobnosti bychom byli jen jedinci se skupinovou sounáležitostí odtrhnutí od vlastní a specifické individuality. Osobnost je unikátní set mentálních programů, které se nesdílí s jinými bytostmi,

a které zahrnují charakteristiky dědičné a učené, které prošly modifikací kulturou a osobní historií (Hofstede et al., 1980).

Tyto složky poukazují na provázanost těchto jednotlivých jevů. Individuum nemůžeme oddělit od kultury, ve které se nachází. A stejně tak nemůžeme sledovat kulturu jako takovou bez porozumění individuu (Luknišová, 2018).

Analogické přirovnání kultury k počítači se kromě těchto tří úrovní mentálních programů, odlišuje také tím, že lidský činitel je nepředvídatelný. Tedy osoba může v rámci své kultury reagovat kreativně, destruktivně či neočekávaně (Hofstede et al., 1980).

Zakončeme kapitolu, vymezením kultury od autora pojmu kulturního šoku Kalerva Oberga. Ten kulturu pojímá jako produkt historie, jejíž procesy utváření se stávají zautomatizovanými a neuvědomovanými, a přes které se vytvářejí hodnoty a celkově dojem toho, co je v daném prostředí normální a porozuměné (Oberga, 1960).

3.1 Národ, etnicita, rasa

S pojmem kultura se mnohdy pojí pojmy, které bývají významově zaměňovány, jako například národ, etnicita či rasa (Čeněk et al., 2016).

Pro upřesnění, **národ** je označení pro politickou a kulturní jednotu, jejíž obyvatelé sdílí geografický původ, historii, jazyk či podobné tradice. Jedná se o nezávislý stát, jehož existenci uznávají jiné země (Shiraev & Levy, 2020). Národy jsou identifikovány třemi typy kritérií (Průcha, 2010):

- Kritérium kultury. Spisovný jazyk, společné náboženství nebo společná dějinná zkušenost.
- Kritérium politické existence. Národy mají buď vlastní stát nebo autonomní postavení v mnohonárodním či federativním státě.
- Kritérium psychologické. Občané sdílejí společné vědomí o své příslušnosti k tomuto národu.

Rasa je definována jako skupina lidí, kteří se odlišují podobnými fyzickými vlastnostmi, které se předávají genetickou cestou. Původně rasa souvisela s geografickou izolací, která vedla k rozmnožování mezi podobnými jedinci v blízkém prostoru. Přestože bývá popisována jako fyzická kategorie, jedná se spíše o sociální kategorii. Každý

příslušník určité rasy si sebou totiž nese zkušenosti a historii svých předchůdců (Shiraev & Levy, 2010).

Etnicita se pak zaměřuje na sociální aspekty, zahrnuje například kolektivní paměť, přesvědčení, životní styl, tradice a hodnoty, a je volbou jedince (Stompe, Holzer, Friedmann, & Bhugra, 2019). Zdůrazňuje kulturní dědictví a odkazuje se na sdílenou zkušenost mezi lidmi společného původu (Čeněk et al., 2016).

3.2 Národní identita

Identitu reprezentují „více či méně uvědomované představy, které má osoba sama o sobě“ (Výrost, Slaměník, & Sollárová, 2019, 88). James Fearon (1999) rozlišuje identitu sociální a identitu osoby. **Sociální identita** souvisí s příslušností ke skupině a je definována charakteristickými vlastnostmi jejich členů. **Identita osoby** zahrnuje „sociálně významné charakteristiky osoby, které ji slouží jako základ či zdroj individuální sebeúcty a respektu“ (Výrost, Slaměník, & Sollárová, 2019, 88). Tyto vlastnosti ji odlišují od jiných lidí (Fearon, 1999).

Národní identita je pak osobní odpovědí na otázku, do jaké skupiny patřím, či k jakému národu cítím sounáležitost. Souvisí s osvojeným jazykem, náboženskou afiliací a je viditelná a cítitelná. Na základě formované národní identity se jedinec podobá svými vzorci přesvědčení a chování více příslušníkům svého národu než příslušníkům jiných národností (Čeněk et al., 2016).

Národní identita nemusí být vázána na zemi, ve které se jedinec narodí. Může se přeměňovat během životního běhu a svědčí o úspěšné adaptaci migranta. Například imigrant druhé generace, se při životě v adoptivní zemi rodičů bude identifikovat se svou zemí původu. Pokud ji však navštíví, pocítí silné pouto k adoptivní zemi. Jedná se o zajímavý úkaz, kdy tyto osoby nemají pouze jeden set kulturních pravidel, ale vybírají si ty prvky kultury, které jsou vhodné k vyjádření jejich identity (Hofstede et al., 1980).

Tento jev lze vysvětlit kategorickým **modelem čtyř akulturačních dispozicí či strategií konceptualizace identity** (Berry, 2007).

- **Strategie integrace** znamená, že přechodní obyvatelé se identifikují v obou kulturách a usilují o zachování vlastní kultury a o interakci s jinými kulturními skupinami.

- **Strategie separace** nastává tehdy, když se osoba identifikuje pouze v původní kultuře a málo v adoptivní kultuře. Snaží se zachovat původní kulturu a vyhýbá se kontaktu s jinými kulturními skupinami.
- **Strategie asimilace** spočívá v identifikaci s adoptivní kulturou, a to do takové míry, že se jedinec již neidentifikuje s původní kulturou. Často bývá spojená s motivací průniku do dominantní kultury.
- Pro **strategii marginalizace** je typické, že osoby se málo identifikují s oběma kulturami. Příčinou bývá nedobrovolná ztráta kulturního kontaktu s oběma skupinami nebo diskriminace v nové společnosti.

4 AKULTURACE

Pobyt v zahraniční zemi, může být jedno velmi stimulující a odměňující dobrodružství, ale zároveň to může být ta nejvíce stresující až frustrující zkušenost našeho života. Při pobytu v zahraničí přicházíme do kontaktu s kulturními rozdíly naší původní a cílové země (Ward et al., 2001).

Pokud si vypůjčíme Hofstedeho koncepci kultury jakožto mentálního programu, počítáme s tím, že máme náš individuální a kulturou podmíněný mentální software obsahující naše hodnoty. Toto mentální nastavení funguje dobře v prostředí, ve kterém vzniklo. Když jej ale přeneseme přes hranice do nového prostředí, zjistíme, že ani ta základní pravidla nejsou uplatnitelná na novou kulturu. Stáváme se tak bezmocným novorozencem, který se učí chápat svět a je závislý na pomoci druhých. Takovýto člověk pak čelí spoustě nedorozumění, a tato nedorozumění mohou vyústit v nechtěný konflikt. Z těchto faux pas si osoba ponese pocity distresu, zoufalosti a hostility vůči novému prostředí a tato přesvědčení ovlivní i její fyzické zdraví. Tyto pocity budou sledovat více či méně podobu tzv. akulturační křivky (Hofstede et al., 1980).

Definujme si tedy pojem akulturace. **Akulturace** je „proces, v němž styk mezi různými kulturními skupinami vede k osvojení nových kulturních vzorců jednou či oběma skupinami, přičemž může být jedna kultura (např. minoritní) pohlcena¹³, nebo může vzniknout nová, syntetizující kultura, případně se zachovají dvě oddělené kultury obohacené cizími prvky“ (Hartl & Hartlová, 2009, 28).

Jedná se o proces individuální adjustace do nové kultury, během kterého dochází ke změnám jak psychologickým, tak kulturním (Shiraev & Levy, 2020). Předpokladem pro tyto změny je interkulturní kontakt (Cheung et al., 2019).

Akulturaci dělíme dle psychologa Johna W. Berryho (2006) na **kulturní** a **psychologickou**. Do kulturní akulturace vstupují makrosociální faktory jako například ekonomický stav, politická organizace státu či změny v sociální struktuře. Na psychologické

¹³ Respektive nastane dezintegrace slabší kultury a její asimilace (Cheung et al., 2019).

stránce akulturace se podílejí faktory, kterými může být například identita, hodnoty či postoje osoby (Berry, 2006).

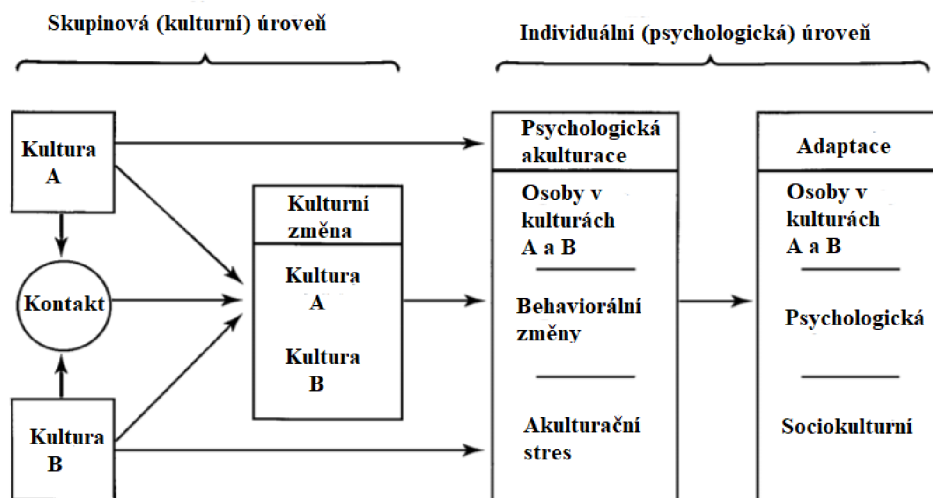
Pro lepší vizualizaci akulturačního procesu, John W. Berry (2006) poskytuje konceptualizaci, která zahrnuje oba typy akulturace při styku dvou či více kulturních skupin. Viz obrázek č. 3.

Na **kulturní úrovni** (levá část obrazce) zdůrazňuje, že je nutné poznat podstatu každé kultury před hodnocením samotného kulturního kontaktu. Také si musíme všimnout následných kulturních změn v obou skupinách (Berry, 2006).

Na **individuální úrovni** (pravá část obrazce) se zaměřujeme na psychologické změny, které nastávají při eventuální adaptaci členů skupin. Tyto změny se mohou projevit jako **behaviorální změny**. Osoba, která prochází akulturačním procesem mění styl komunikace, oblékání, způsob stravování a přijímá novou kulturní identitu (Berry, 2006).

Tyto změny však nepřichází automaticky a bývají doprovázeny **akulturačním stresem**. Ten se se projevuje ve formě nejistoty, zvýšeného krevního tlaku, přítomnosti deprese či jiné psychopatologie (Cheung et al., 2019). Autorem tohoto termínu je právě psycholog John W. Berry (2006). Téma akulturačního stresu bude blíže představené v podkapitole *Akulturační stres* (viz str 38).

Eventuálně dosažená adaptace se projevuje u osob na úrovni sociokulturní a úrovni psychologické. Úroveň sociokulturní se týká schopnosti společného interkulturního soužití. Úroveň psychologická zahrnuje koncepty jako kulturní identitu, *well-being* a sebevědomí (Berry, 2006; Carlsen & Nielsen, 2014).



Obrázek 3: Obecný rámec pro pochopení akulturace; v anglickém jazyce od Berry (2006).

Vhodné je také odlišit pojem akulturace od pojmu enkulturace. **Enkulturation**, totiž označuje proces, jenž spojuje vývoj osob v jejich primárním kulturním kontextu, zatímco akulturace, je proces, kterým prochází osoby jako odpověď na změnu kulturního kontextu (Berry, 2006).

4.1 Kulturní šok

Veřejností nejznámější koncepcí popisující akulturační změny je koncepce kulturního šoku. Ta označuje iniciační potíže v imerzi do neznámé kultury. Pojem vytvořil antropolog Kalervo Oberg v roce 1960, když empiricky potvrdil zjištění, že lidé emigrující do nové kultury zažívají negativní psychologické symptomy (Lombard, 2014; Shiraev & Levy, 2020).

Mezi tyto symptomy patří pocity alienace, dezorientace, snížená motivace k učení se jazyka, hostilita, pocity bezmoci, strach z okradení nebo zranění, strádání ze ztráty domova a původní kultury, pocity samoty a izolace, dále také depresivní či úzkostné projevy, ústící do psychopatologie. Také se mohou objevit psychosomatické problémy jako bolesti hlavy nebo zažívací problémy a pocity únavy (Xia, 2009; Archer & Hughes, 2019).

Úzkost, která vzniká při kulturním šoku, vychází ze ztráty známých klíčů a symbolů sociální hry. Osoba je zmatená v situacích, kdy se podávají ruce, zda se platí spropitné, jak si objedná u číšníků, jak si obstará potraviny. Nerozumí tamějším gestům či zvykům a špatně čte výrazy obličeje. Dostává se tak do situací, ve kterých převládá nedorozumění (Shi & Wang, 2013). Tyto situace vyvolají v osobě pocity frustrace. Jako reakce na zažívanou frustraci pak vzniká ona úzkost (Carlsen & Nielsen, 2014).

Co je velmi zajímavé, je fakt, že kulturní šok je specifický pro každé prostředí. Tedy není zaručeno, že úspěšně adaptovaný expatriot či migrant, se při následné emigraci vyhne kulturnímu šoku. Dost pravděpodobně si znovu projde stejným či trochu odlišným procesem (Hofstede et al., 1980). Také existují lidé, kteří tvrdí, že při svém adaptačním procesu nezažili takové těžké chvíle (Järvinen, Nukarinem, Nevala, Yang, Mateos, & Tanim, 2017).

Koncept kulturního šoku prošel kritickým hodnocením. Pojetí není úplně přesné, jelikož již ze samotného názvu vyznívá, že se jedná o klinický stav specifické patologie, která se projeví při nastěhování do neznámého prostředí (Berry & Sam, 1997).

Kritici modelu se snaží odvrátit jeho negativní a pasivní podobu, zdůrazňují, že existují i pozitivní aspekty kulturního šoku. Například poukazují na to, že po překonání

kulturních rozdílů se u mnoha lidí zlepšuje *well-being*, zvyšuje se jejich sebevědomí, stávají se flexibilnějšími a kompetentnějšími v sociálních interakcích. Učí se realitou, jaké je to žít, a jaké je to jít za hranice svého myšlení a prožívání, čímž se stávají i více kreativní (Archer & Hughes, 2019).

Současné definice pojmají kulturní šok jako vývojový proces, ve kterém se osoby učí adaptovat na nové kulturní prostředí, ke kterému postupně mění svůj přístup. Tento proces spěje ke zlepšení ovládnutí jazyka, přijetí kultury, a vytvoření bikulturní či multikulturní identity (Carlsen & Nielsen, 2014).

Přes veškerou kritiku, zůstává tento model hojně teoreticky a prakticky využíván. Je to koncept, jehož reálnost nelze zpochybnit. Jeho existenci totiž dokazují například vlivy změny klimatu na člověka a jeho psychiku, záživací problémy při požití neznámého jídla a nutnost přivyknout si na problémy s dopravou, nebo na nedostatek vody či energie (Oberg, 1960).

4.1.1 Modely kulturního šoku

Jak už bylo nastíněno v předchozí podkapitole, kulturní šok spočívá v procesu směřujícím k adaptaci. Nejedná se o statický jev. Změny v tomto adaptačním procesu se projeví ve sférách emocionálních, behaviorálních, kognitivních a fyziologických (Pedersen, 1995).

Pro popis tohoto procesu vznikly mnohé modely. Ty umožňují vizualizaci jednotlivých stádií, ve kterých se nachází osoby po relokaci do nového a neznámého prostředí. Délka jednotlivých stádií je variabilní. Různé osoby se tak ve stejném čase při pobytu v cizí zemi mohou nacházet v rozdílných stádiích. Nemusí také postupovat sekvenčně z jednoho stádia do dalšího. Mohou například přeskočit nepříjemné období, anebo po zdánlivé adaptaci regredovat do předchozího stádia.

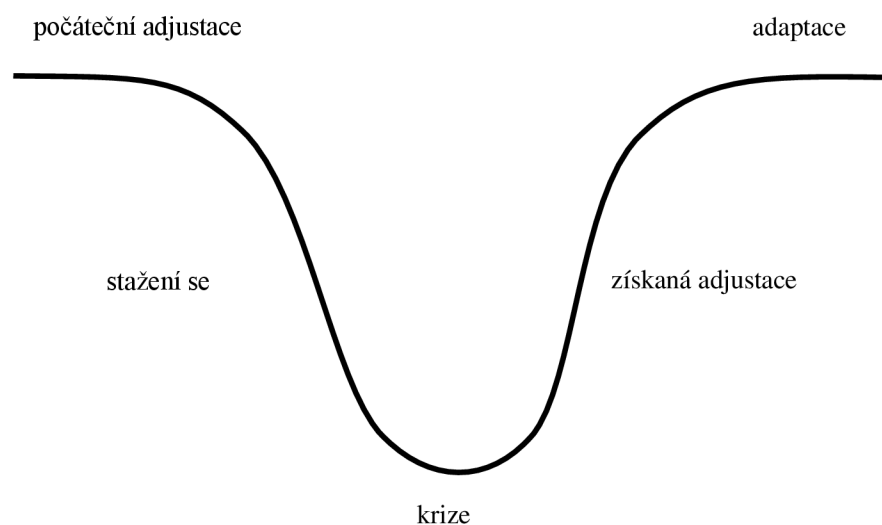
To, jak těžký kulturní šok osoba prožije, záleží na tom, jak moc je hostitelská kultura vzdálená od její domovské kultury, a také na tom, jak je připravena na samotný výjezd (Pedersen, 1995).

Model Sverre Lysgaard (U křivková hypotéza)

Historicky prvním modelem kulturní adaptace byla tzv. U křivková hypotéza, která vznikla v roce 1955 na základě rozhovorů s 200 hostujícími studenty. Podle jejich adaptačního procesu byla sestavena U křivka, kterou tvořily tři fáze interkulturní adaptace, a to počáteční adaptace, krize a získaná adaptace (Pedersen, 1995; Archer & Hughes, 2019).

Dle Lysgaarda proces kroskulturní adjustace začíná optimistickou a nadnesenou fází tzv. **počáteční adjustace**. Po tomto příjemném období se jedinec dostává do **krize**, tedy nejtěžší fáze adjustace, kdy si uvědomuje tvrdou realitu a pociťuje nespokojenost, nekompetentnost a zoufalost. Proces je zakončen fází **získané adjustace**, kdy si jedinec osvojuje vhodné strategie zvládnání stresu a již se vyzná ve svém prostředí a sociálních interakcích (Archer & Hughes, 2019).

Tento zjednodušený vzorec adjustace se graficky formuje do písmena U, odtud pochází název tohoto modelu U křivková hypotéza (Ramakrishnan et al., 2018). U křivkový model je univerzální a stal se podkladem pro ostatní modely (Pedersen, 1995).



Obrázek 4: U křivkový model adjustace převzatý od Pedersena, 1995.

Model Kalerva Oberga

Již v roce 1960 známý antropolog a autor pojmu kulturní šok obohatil koncepci Lysgaarda o novou fázi adjustačního procesu a přejmenoval stádia kulturního šoku. V prvním stadiu zvaném **líbánky**, je osoba fascinovaná novou kulturou, a prožívá kulturu povrchně bez zjevných problémů. Toto příjemné období může probíhat v období mezi pár dni až šesti měsíci (Pacheco, 2020).

Dále přichází tzv. **nepohodlné stádium**, ve kterém osoba zažívá starosti a těžkosti. Objevuje se hostilní a agresivní přístup charakterizovaný větou „Oni se mi prostě nelíbí“ (Oberg, 1960).

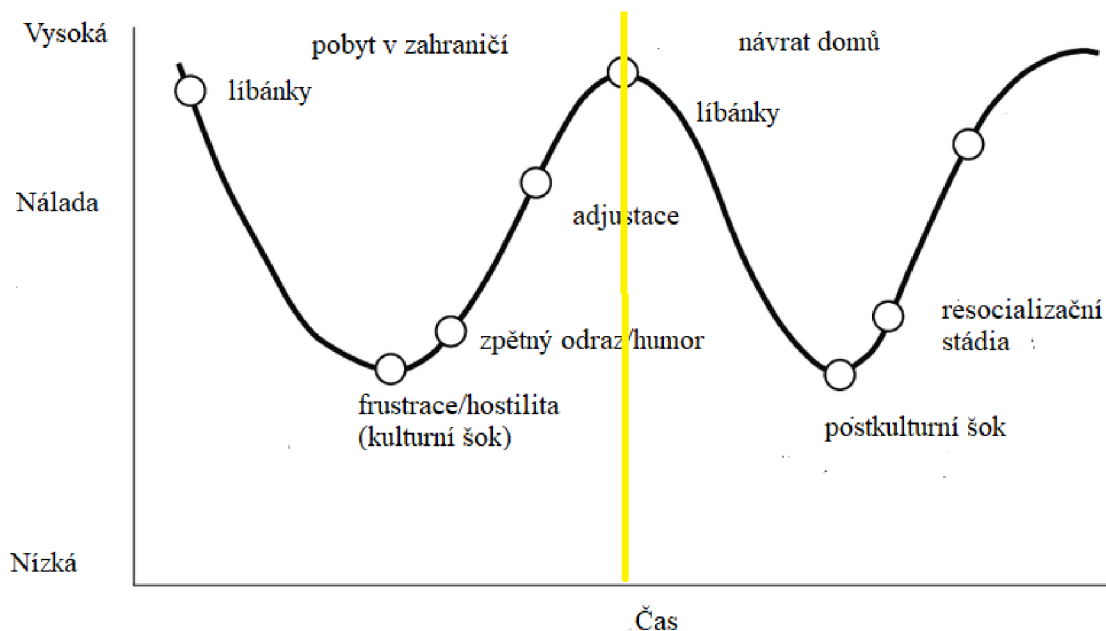
Po překonání tohoto stádia nastupuje **fáze přijetí**. Ta se projevuje tím, že osoba se zlepšuje v jazyce, zvládá si vyřizovat věci v nové zemi a dokáže se zasmát nad svými faux

pas a jazykovými chybami. Pro toto období je typický přístup „tohle je můj kříž, a ten si musím nosit“ (Pacheco, 2020).

Proces ukončuje stádiem dosažení **adjustace a autonomie**. Osoba akceptuje zvyky nové země. Dokáže v cizí zemi fungovat bez pocitů úzkosti. Přijímá jídlo, pití a rituály. Tyto prvky specifické pro danou zemi se jí začínají líbit. Po návratu bude osoba tyto prvky postrádat (Oberg, 1960). Osoby, které dosáhnou adaptace v dané zemi, se někdy stávají více římskými občany než samotní Římané, aneb orientují se dobře ve městě, znají různé podniky a kulturní akce a mají spoustu známých (Hofstede et al., 1980).

Model Gullahorna a Gullahorna (hypotéza W křivky)

V roce 1963 Gullahornovi obohatili U křivku o vícero stadií. Původní třífázový model tak rozšířili na celkem šest fází. Doplněné fáze souvisely s jejich důležitým poznatkem, že adjustační proces v cizí kultuře neprobíhá pouze během pobytu, ale také i po návratu do původní země. Tyto adjustační procesy jsou si totiž velmi podobné (Pedersen, 1995). Jejich model byl revidován do sedmi stadií. A to na stádia **libánky, frustrace či hostilita, zpětný odraz/humor, adjustační stadium (v harmonii), stádium ambivalence, postkulturální šok a resocializační stádia** (Archer & Hughes, 2019).



Obrázek 5: W křivkový model adjustace převzatý od Archera a Hughese (2019).

Model Petera Adlera

V roce 1975 revidoval koncept kulturního šoku Peter Adler. Spíše, než aby považoval kulturní šok za klinické onemocnění, usiloval o to, aby byl pojat za sociální fenomén. Kulturní šok tak získal pozitivnější konotaci, ve které byly zdůrazněny také možnosti vzdělání a vývoje (Schein, 2015).

Peter Adler uvádí následující stádia. **Líbánky, desintegraci, reintegraci nových klíčů** a navýšení fungování v nové kultuře, proces **reintegrace směrem k autonomii** a **reciproční interdependenci** (Pedersen, 1995).

Popisuje adaptační proces jako vývojový proces počínající úvodním vzrušením a kuriozitou. Poté následuje krize, ve které osoba ztrácí předchozí klíče. Proces je dovršen získáním schopnosti vidět jak klady, tak zápory obou kultur (Pedersen, 1995).

Model Paula Pedersena

Za současný model kulturního šoku můžeme považovat model Paula Pedersena z roku 1995. Model se velmi podobá modelu Petera Adlera. Skládá se z pěti stádií. Tato stádia jsou **líbánky** či turistické stádium, **dezintegrace, reintegrační stádium, stádium autonomie** a **stádium interdependence**. (Pedersen, 1995).

Pro **stádium líbánek** jsou typické pocity vzrušení, fascinace, bažení po dobrodružství a riskování.

Ve fázi **desintegrace** odchází toto vzrušení ze změny a jedinec se střetává s nutností řešit praktické problémy. Trápí ho pocity ztráty a selhání. V některých případech se mohou vystupňovat pocity izolace natolik, že se zároveň u osoby rozvine deprese. V případě, že osoba nemá ustálenou identitu v cizí zemi, hrozí pak právě dezintegrace osobnosti (Pedersen, 1995).

V rámci **reintegračního stádia** je osoba na začátku procesu zotavení. Tento proces zotavení se podobá procesu léčení se například z deprese nebo fyzické nemoci. Osoba přechází z etnocentrické preference a nadměrné snahy chránit původní kulturu k formování nové kultury (Oberg, 1960).

Ve **fázi autonomie** se utváří objektivní pohled na domácí a adoptivní kulturu, kdy osoba vnímá výhody a nevýhody obou kultur, získává nové dovednosti, utváří si novou identitu a stává se nezávislá ve svém fungování.

Stádium interdependence je typické tím, že vzniká nové self a osoba přijímá bikulturní či multikulturní identitu. Novou kulturu osoby vnímají jako pozitivní a uspokojující. Jsou schopni v ni navázat opravdová přátelství a neporovnávají ji se svou původní kulturou (Pedersen, 1995).

4.1.2 Zmírnění symptomů kulturního šoku či akulturačního stresu

V psychologické oblasti existují velmi propracované teoretické koncepty, které však mají minimální využití v praxi. Kulturní šok je koncept, který je nepostradatelný pro popis adaptačního procesu, a to zvláště pro své praktické využití (Xia, 2009).

Pokud totiž známe stádia kulturního šoku a popíšeme je vyjíždějícím studentům či zaměstnancům, můžeme pak snížit jejich akulturační stres a psychologickou dezorientaci (Lafreniere & Cramer, 2005). Studenti totiž tak porozumí více svým problémům, které v těžké době řeší (Xia, 2009).

Při edukaci konceptu, popisujeme vrcholy a údolí křivky, a vysvětlujeme jaké pozitivní či negativní změny mohou přijít. Vedeme je tak k uvědomění, že v tomto procesu si neprožijí pouze zážitky triumfu, růstu a zlepšení, ale také se setkají s neporozuměním a frustrací, čímž umírníme jejich vysoká očekávání, která by pak negativně ovlivňovala prožívání zkušenosti (Archer & Hughes, 2019).

Co je také zřejmé z tohoto modelu, je to, že adjustace vyžaduje práci s časem. Respektive studenti si na vlastní kůži zakusí jak pozitivní tak negativní emoce. Tyto emoce si musí odžít. Pro přechod do dalšího stadia se musí naučit nechat emoce z předchozího stadia plynout. Například pokud se student nachází ve stadiu krize, měl by si dávat prostor pro zažívání pozitivních aktivit a činností, aby následně usnadnil příchod další fáze, ve které se bude cítit více adaptovaný. Co se velmi doporučuje pro mapování pocitů je psaní deníku či blogu (Archer & Hughes, 2019).

Cesta k adaptaci není přímočará a vyžaduje osvojení mnoha kompetencí. Aby se původní „turista“ stal členem komunity, musí překonat nejprve svá nerealistická očekávání. Dále je nutné, aby se angažoval v hlavních kulturních událostech, aby byl aktivní při vytváření vztahů s místními obyvateli, aby byl schopný zlepšovat své jazykové

schopnosti, aby měl chuť svou zvědavostí poznávat kulturu, a aby byl schopný stanovit si instrumentální¹⁴, vztahové a identitní cíle (Oberg, 1960).

Kromě uvědomování si negativních jevů a sociálních přešlapů si musí osoba uvědomovat i pozitivní důsledky, aby si tak utvořila realistický až pozitivně laděný náhled. Toho může dosáhnout, když se zaměří na zlepšení akademických či jazykových schopností. Nebo také když zaznamená svůj nárůst sebevědomí či nezávislosti (Li et al., 2017).

Při práci na zmírnění kulturního šoku pracujeme na formování sociální sítě, která pomáhá jedinci proti pocitům samoty. Dále pak vedeme osoby k emocionální resilienci a využíváme inkrementální cílovou progresi pro stanovení cílů, jejich plnění, a prožívání uspokojení z jejich plnění (Archer & Hughes, 2019).

4.2 Akulturační stres

V roce 1970 vytvořil psycholog John Widdup Berry termín akulturační stres. Tento termín reagoval na pojem kulturní šok a jeho nedostatky. Přijetím tohoto nového pojmu došlo k zasazení původního termínu kulturní šok do psychologické koncepce stresu¹⁵, jejíž základy položil Richard Lazarus a Susan Folkmanová (Berry, 2006).

Spojení těchto dvou teorií má své odůvodnění. John Widdup Berry totiž popisuje akulturační stres jako soubor symptomů kulturního šoku, které vznikají v reakci na specifické stresory. Tyto stresory vyvstávají během akulturačního procesu, a překračují kapacitu jedince. Mezi symptomy řadíme například depresi, úzkosti, pocity alienace, osamění a zmatenosti identity (Berry & Zheng, 1991).

Pojetí kulturního šoku se odlišuje od akulturačního stresu tím, že zdůrazňuje patologii a ohrožující okolnosti kontaktu s novými situacemi. Akulturační stres však hovoří o stresorech. Reakcí na tyto stresory může být i vědomá a zdravá strategie zvládnání stresu (Berry, 2006).

Pojetí akulturačního stresu je také přesnější ve svém názvu. Kulturní šok nasvědčuje, že zdroj stresujících zkušeností se nachází v jedné kultuře. Akulturační stres zasazuje

¹⁴ Jako instrumentální cíl si můžeme v adaptačním procesu stanovit cíle jako třeba domluvit se v kavárně, promluvit si se spolužáky atd. (Oberg, 1960).

¹⁵ O psychologické koncepci stresu budeme blíže hovořit v kapitole adaptace, kde je jí věnována podkapitola. Viz str 41.

tento zdroj do interakce mezi kulturami (akulturační) (Bochner, 2003; Carlsen & Nielsen, 2014).

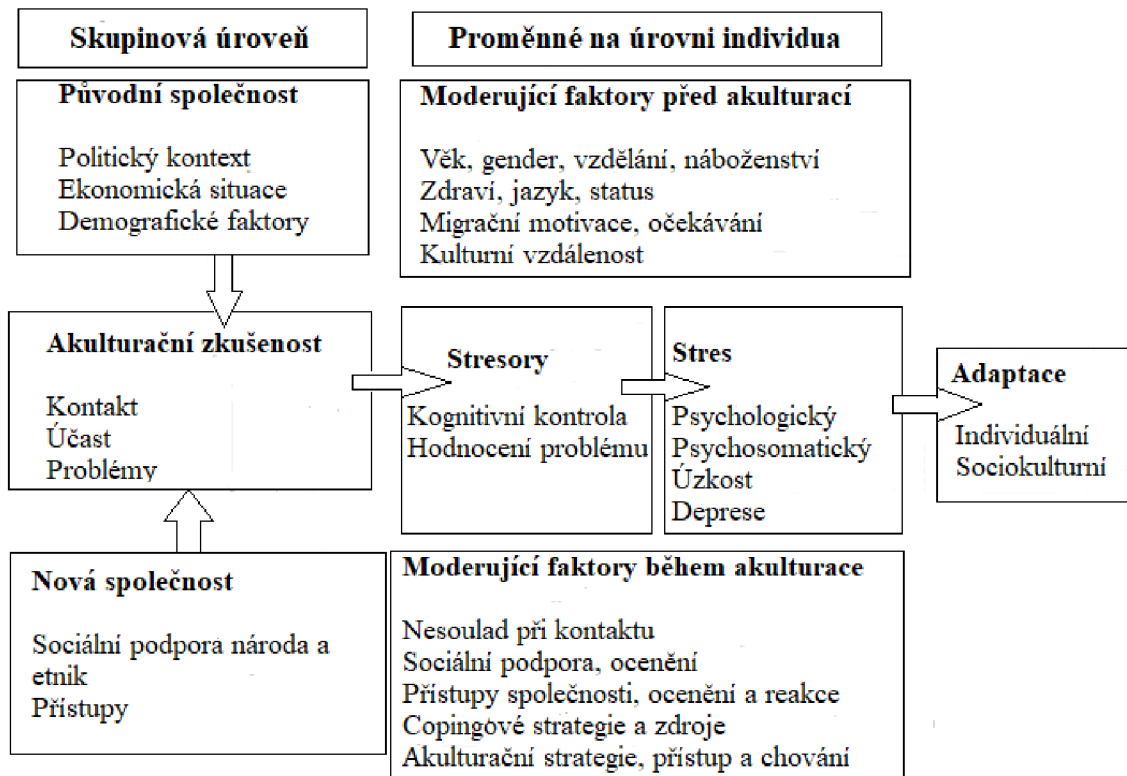
Akulturační stres můžeme vymezit jako nepříjemnou a distresující psychologickou reakci na kterékoliv neznámé kulturní prostředí (Shiraev & Levy, 2010). Symptomy, které vyvstávají z této situace, jsou rozmanité. Shiraev a Boyd (2008) uvádí následující typy akulturačního stresu.

- **Akulturační stres jako nostalgie.** Projeví se postrádáním domova, rodiny, kamarádů a původní kultury.
- **Akulturační stres jako dezorientace a ztráta kontroly.** Zde převládá zmatení, úzkost a depresivní myšlení. Osoba neví, jak se má v nových situacích chovat a podle jakých pravidel má postupovat.
- **Akulturační stres jako nespokojenost zapříčiněná jazykovými bariérami.** Osoba pociťuje frustraci a pocity izolace, jelikož nemůže efektivně komunikovat s lidmi ve svém prostředí.
- **Akulturační stres jako ztráta návyků a životního stylu.** Jedinec pociťuje úzkost a ztrátu, jelikož ve svém novém prostředí realizuje jiné aktivity, než jaké realizoval doma. Chybí mu jeho rutina z domovského prostředí.
- **Akulturační stres jako vnímání rozdílů.** Symptomy akulturačního stresu jsou způsobeny nadměrným zaměřením na rozdíly mezi hostitelskou a domácí kulturou
- **Akulturační stres jako vnímání rozdílů hodnot.** Zde symptomy zapříčiňuje zveličování rozdílů hodnot mezi oběma zeměmi. Nové hodnoty mu přijdou natolik odlišné, že je odmítá přijmout.

Na vzniku a závažnosti projevů akulturačního stresu se podílí řada faktorů. Na jedné straně stojí podoba společnosti, ze které osoba pochází. Tedy to, zda se jedná o společnost multikulturní či monokulturní, případně jakým stylem se vztahuje k přistěhovalcům. Dalším důležitým faktorem je typ migranta. Jinak bude společnost přijímat studenty, jinak zaměstnance a uprchlíky. Dále záleží na akulturační strategii¹⁶ osoby. Faktorem je také pohlaví, věk a sociální status. Po psychologické stránce záleží na motivaci, flexibilitě a zvolených strategiích zvládnání stresu (Berry & Zheng, 1991).

¹⁶ Viz konceptualizace identity v podkapitole národní identita str 28.

Pro výstižnější popis faktorů, které ovlivňují adaptační proces, uvádím grafickou konceptualizaci Johna Widdupa Berryho (2006).



Obrázek 6: Faktory ovlivňující akulturační stres a adaptaci (Berry, 2006)

Na levé straně obrazce se John Widdup Berry věnuje aspektům skupin a jejich působení na výsledný proces adaptace. Na pravé straně obrazce se pak zabývá individuálními aspekty a faktory, které ovlivňují výslednou psychologickou a sociokulturní adaptaci (Berry, 2006).

5 ADAPTACE

V kapitole globalizace bylo popsáno, jak se s rozvojem technologie a letecké dopravy, naskytly nové pracovní, podnikatelské a studijní možnosti. V kapitole akulturace jsme si však vysvětlili, že spolu s pozitivními prožitky přichází během pobytu v zahraničí také nedorozumění a konflikt. Ne každá osoba je připravená vyrovnávat se s těmito nepříjemnými situacemi (Berry, 2006).

Adaptace je kýžený stav adaptační křivky. Je centrem zájmu mezinárodních společností a univerzit, které v rámci výběru studentů či zaměstnanců, hledají takové osoby, jejichž kompetence, osobnostní vlastnosti, schopnosti a zkušenosti nasvědčují tomu, že při pobytu v zahraničí nebudou mít závažné adaptační problémy. Proto mimo jiné se velmi rozmohl výzkum tématu studia adaptace expatriotů (Fang, Schei, & Selart, 2018).

Definujme si tedy adaptaci. **Adaptace** je: „sociální proces postupného přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám“ (Hartl & Hartlová, 2009, 16). Jedná se o způsoby, kterými osoba reaguje na vnější nároky se snahou dosáhnout uspokojivé existence (Berry, 2006).

Pojem adaptace je téměř zaměnitelný s pojmem **adjustace**, který označuje „proces vpravování se do nových životních situací jako specifický případ adaptace“. Jako příklad uvádí Hartl a Hartlová (2009, 17) situaci nástupu do práce, kdy se osoba musí přizpůsobit novým sociálním podmínkám.

5.1 Kroskulturní adaptace

Kroskulturní adaptace je proces, na jehož konci stojí prožívaný psychologický komfort v různých aspektech života v cizí zemi (Black & Gregersen, 1991). Během tohoto procesu se osoba učí místním normám, dovednostem a chování. Také získává dovednost lépe zvládat prožívaný stres (Pacheco, 2020). Těmito změnami osoba dosahuje efektivního fungování v dané zemi (Gong & Fan, 2006).

Ke **kroskulturní adaptaci** se pojí dva rozdílné přístupy. Existuje totiž adaptace sociokulturní a adaptace psychologická (Ward et al., 2001).

Sociokulturní adaptace znamená zvládání každodenního života v cizí zemi a týká se například schopnosti navazování vztahů s místními (Zimmerman, Schubert, Bruder, & Hagemeyer, 2017).

Psychologická adaptace se týká kognitivních a afektivních aspektů osoby včetně jejího psychického a fyzického *wellbeing*, spokojenosti s pobytem v zahraničí, získanými dovednostmi a kroky podniknutými se záměrem bližšího seznámení se s tamější kulturou (Berry, 2006).

K těmto dvou přístupům se přidávají také dva rozdílné teoretické přístupy, které umožňují práci na eventuální adaptaci.

Přístup zaměřený na tzv. kulturní učení (*culture learning*), zdůrazňuje osvojení sociálních či kulturně specifických dovedností. Osvětluje lépe sociokulturní adaptaci. Tento přístup zdůrazňuje behaviorální komponentu. Proces adaptace dle přístupu kulturního učení funguje na bázi učení. To podléhá učicí křivce, což mimo jiné znamená, že po několika měsících se projeví viditelné zlepšení v sociokulturní adaptaci (Zhou et al., 2008).

Psychologickou adaptaci pak lépe objasníme přes **teoretický rámec stresu a strategie zvládání stresu**. Tato teorie spíše zdůrazňuje afektivní složku (Ward & Kennedy, 1999). Oba tyto přístupy objasním detailněji v nadcházejících podkapitolách.

Přestože tyto modely jsou velmi poučné, nesmíme zapomenout na to, že proces adaptace je proces velmi individuální a variabilní (Ramakrishnan et al., 2018). Toto tvrzení podporují například výsledky výzkumu psychologa Winkelmana v roce 1994, kdy z jeho výzkumného souboru 60 % expatriátů odmítalo akceptovat cizí kulturu a integraci a toužilo po návratu domů. Dalších 30 % expatriátů se adaptovalo na pozitivní aspekty tamější kultury, ale stále si zachovalo svoji původní kulturu, a došlo tak k vytvoření unikátního mixu zvyků. Posledních 10 % výzkumného souboru se integrovalo do nové kultury a zbavilo se své původní identity za cílem života v hostitelské zemi (Winkelman, 1994). Tedy i dosažení adaptace se může projevovat v různých podobách a nedá se měřit podle jednoho měřítka.

5.2 Teoretický rámec stresu a strategie zvládání stresu

Stěhování a samotný život v cizí zemi je stresující životní změna, která vyžaduje určitou míru resilience a schopnost adaptace. Osoba, která je vytržená ze svého kulturního prostředí,

se nevyzná v novém prostředí, špatně se domluví, a nemá zatím podporu přátel. Cítí se tak osamocená, unavená a ustaraná. V této znevýhodněné pozici se pak hůře adaptuje na studium či práci (Li et al., 2017).

Když se osoba takto ocitne na pomyslném dně U křivky či W křivky, projeví se její strategie zvládnání stresu, které používá ke zvládnání přítomného stresu (Constantine et al., 2005). Základní úlohou každého migranta je naučit se zpracovávat stres dlouhodobě výhodnými strategiemi zvládnání stresu a rozvíjet své kulturně sociální dovednosti (Zhou et al., 2008).

Teoretický rámec stresu

Průkopníkem psychologické koncepce stresu a autorem pojmu distresu byl endokrinolog **Hans Selye**. Ten stres popsal jako fyziologickou odpověď na poškození nebo ohrožení organismu, během které se uplatňují adaptivní reakce nazvané jako **obecně adaptační syndrom**. Ty mají za úkol uchovat integritu organismu (Selye, 1950; 1976)

Vývoj obecně adaptačního syndromu probíhá ve třech fázích. V první tzv. **poplachové fázi** organismus zaznamenává ohrožení a je aktivován nervový sympatický či adrenokortikální systém. V druhé fázi tzv. **fázi rezistence** se organismus učí adaptovat na změny. Poslední fází je tzv. **fáze vyčerpání**. Ta nastává tehdy, když stres neúnosně dlouho přetrvává. To, jak dlouho osoba vydrží ve fázi rezistence pak záleží na její tzv. adaptační energii. Zdroji pro adaptační energii jsou především genetické faktory, kterými osoba disponuje (Selye, 1950; 1976).

Hans Selye udává, že během stresu dochází k degenerativním změnám v orgánech. Nadměrně a trvale se aktivuje nervový sympatický a adrenokortikální systém. Důsledkem fyziologických reakcí na zátěž může být poškození imunitního systému. (Selye, 1950).

Dále dodává, že tyto tři stadia jsou téměř analogická ke třem stádiím lidského života. Pro dětství je typická nízká rezistence a přemrštěná odpověď organismu na jakýkoliv podnět. V dospělosti dochází k adaptaci a navyšuje se rezistence organismu. Ve starším věku pak osoba ztrácí svou adaptabilitu a organismus odchází z vyčerpání (Selye, 1976).

Výraznou změnu v pojetí stresu přinesli do psychologie **Richard Lazarus a Susan Folkmanová**, když jej definovali jako specifický vztah mezi jednotlivcem a prostředím, který osoba hodnotí jako namáhavý. Tedy stres vzniká tehdy, když jsou nároky externí

situace neúměrné ke zdrojům osoby¹⁷, a je tím tak ohrožena subjektivní spokojenost osoby (Lazarus & Folkmanová, 1984).

Lazarus a Folkmanová na rozdíl od Selyeho nevnímají stres jako inherentně maladaptivní. Věří, že obtížná situace může navést k nalezení adaptivních zdrojů, o kterých osoba ani dříve neměla zdání, že jimi disponuje (Lazarus & Folkmanová, 1984). Uvádí to i na příkladu dětí hyperprotektivních rodičů, kteří je trvale chrání od stresu a nepříjemných zkušeností. Tyto děti, přestože se jim podaří zažít v dětství méně stresujících událostí, jsou paradoxně v dospělosti více zranitelné vůči stresu, jelikož si dříve neosvojily efektivní strategie zvládnání stresu, které by jim pomohly vypořádat se s danou situací (Murphy & Moriarty, 1976).

Novější definicí stresu by mohla být třeba definice od **David Goldsteina**, který jej vnímá jako stav, při kterém anticipované očekávání jedince ohledně nároků vnitřního či vnějšího prostředí se neshoduje se současnými nároky, které vystavuje prostředí. Tato diskrepance se pak projeví kompenzační fyziologickou odpovědí. Takovou odpovědí může být například aktivace hypofyzárně nadledvinkové osy (Goldstein & Kopin, 2007).

Teoretický rámec strategií zvládnání stresu

Richard S. Lazarus a Susan Folkmanová definují strategie zvládnání stresu jako proměnlivé kognitivní a behaviorální snahy zvládat vnitřní a vnější nároky, které překračují zdroje osoby. Tato definice zdůrazňuje proces a proměnlivost těchto strategií. Odlišuje tak strategie zvládnání stresu od automatizovaného adaptivního chování. Strategie zvládnání stresu se vztahují k situaci psychologického stresu, která vyžaduje mobilizaci sil. Cílem strategií zvládnání stresu je zmírnit pociťovaný stres (Lazarus & Folkman, 1984).

Richard S. Lazarus a Susan Folkmanová rozdělují strategie zvládnání stresu do dvou kategorií, na tzv. **strategie zvládnání stresu zaměřené na problém**¹⁸ a **strategie zvládnání stresu zaměřené na emoce**¹⁹ (Lazarus & Folkman, 1984).

Při zasazení do našeho tématu by příkladem strategie zvládnání stresu zaměřené na problém mohl být případ, kdy student nemá zdání, kde by si mohl nakoupit suroviny k tomu, aby si něco mohl doma něco uvařit. Situaci vyřeší tím, že požádá souseda o radu,

¹⁷ Zde hovoří o takzvané copingové kapacitě (Lazarus & Folkmanová, 1984).

¹⁸ Jedná se o mechanismy zvládnání stresu zaměřené na zvládnání nebo alterování problému způsobujícího distres (Lazarus & Folkman, 1984).

¹⁹ Jsou to mechanismy zvládnání stresu zaměřené na regulaci emoční odpovědi na problém (Lazarus & Folkman, 1984).

anebo si informaci vyhledá na internetu. O strategii zvládání stresu zaměřenou na emoce by se jednalo tehdy, když by student rezignoval nad situací a místo toho se spojil po internetu se svými přáteli z domova (Demes & Geeraert, 2015).

Žádná z těchto forem strategií není svou podstatou lepší či horší. Oba sety strategií zvládání stresu jsou zdravé reakce na stresující události. Někdy se více hodí použít strategii zaměřenou na problém, a v jiné situaci je vhodnější například strategie zaměřená na emoce (Stahl & Caligiuri, 2005).

Přesto však ve studii Hermana a Tetrica (2009), která sledovala repatriační adjustaci Severoameričanů a Australských zaměstnanců v Japonsku, se ukázalo, že osoby, které používaly především strategie zvládání stresu zaměřené na problém, se lépe adaptovaly než osoby, které používaly častěji strategie zvládání stresu zaměřené na emoce (Demes & Geeraert, 2015).

Existují také strategie zvládání stresu, které jsou efektivní pro daný moment, ale dlouhodobě nejsou efektivní ve snižování stresu (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989).

Lazarus a Folkmanová posunuli svůj koncept na vyšší úroveň, když v roce 1985 vytvořili metodu zvanou *Ways of Coping*. Tato metoda odlišuje osm strategií zvládání stresu: konfrontační strategie zvládání, distancování, sebekontrola, hledání sociální podpory, přijetí odpovědnosti, plánované řešení problému, pozitivní přehodnocení a únik nebo vyhnutí (Carlsen & Nielsen, 2014).

5.3 Teoretický rámec kulturního učení

Pokud se navrátíme k popisu kultury jako mentálního programu, a představíme si, že si svůj mentální program přeneseme přes hranice do nového prostředí, je zřejmé, že základní pravidla našeho programu přestávají fungovat a my tak čelíme situacím, ve kterých převládá nedorozumění, a které mohou vyústit i v nechtěné konflikty (Hofstede et al., 1980).

Za tyto jevy zodpovídá kulturní kontakt, který spouští jednotlivé psychologické procesy. Bývá otřesena percepce, sociální metakognice a identita jedince. Osoba pak ztrácí kompetenci v interkulturní komunikaci a důvěru v ostatní (Hinner, 2017).

Základním problémem se stává to, že tím, že vyrůstáme ve specifické kultuře, učíme se asociovat specifické významy pro specifické kontexty. Naše interpretace je specifická

jak pro každou kulturu, tak pro každou osobu. To, jak interpretuje člověk danou situaci vychází z jeho očekávání, predispozicí a atribucí²⁰ (Hinner, 2017).

Když spojíme poznatky akulturačního procesu, fázi kulturního šoku, teorie stresu a strategií zvládnání stresu, zjistíme, že existuje oblast, která je také nepostradatelná pro jedincův pobyt v zahraničí. Jedná se o koncept zvaný **kulturní učení**, a zaměřuje se na behaviorální aspekty interkulturního kontaktu²¹. Je jedním ze způsobů, jak facilitovat adaptaci, a to převážně prací na sociálních a kulturně specifických dovednostech (Cheung et al., 2019).

Na model akulturačního stresu navazuje tím, že předpokládá, že postupným praktikováním sociálních interakcí a zlepšením například lingvistických dovedností, se sníží úzkost a navýší se pocit kompetence a jedinec se tak přiblíží ke kýžené adaptaci na cizí kulturu (Savicki, Adams, Wilde, & Binder, 2007; Hu, Liu, Zhang, & Wang, 2020).

Pod pojmem kulturní učení najdeme mnoho příbuzných a velmi podobných termínů jako třeba kroskulturní kompetence, interkulturní senzitivita, multikulturní kompetence nebo kulturní inteligence (Earley & Ang, 2003; Wang, Heppner, Wang & Zhu, 2015).

Celkově se jedná o přístup, který vznikl v rámci sociální psychologie a který předpokládá, že kromě vhodných strategií zvládnání stresu expatriotům chybí kulturně specifické dovednosti. Dokud nezískají tyto dovednosti budou vstupovat do situací s repertoárem chování, které si nesou z původní kultury, což povede jen k dalším nedorozuměním a konfliktům (Savicki et al., 2007).

Pokud si však osvojí vhodné dovednosti a znalosti, mohou v cizí zemi nejen přežívat, ale i prosperovat. Jejich získáním si usnadní svůj pobyt a hledání nových vztahů. Také se zlepší jejich psychologický *wellbeing* (Kortmann, 2016). Stimulem pro získání těchto dovedností je samotný kulturní šok či akulturační stres, který vyvolává nutnost naučit se zvládat stres a efektivně fungovat v každodenních situacích (Zhou et al., 2008).

²⁰ **Atribuce** je proces, během kterého jedinec odhaduje příčiny chování či výsledku chování (úspěch, neúspěch) u sebe a jiných osob, a to buď v postojích a dispozicích jedince (tzv. dispoziční atribuce), anebo v okolnostech vnějšího prostředí (tzv. situační atribuce) (Hartl & Hartlová, 2009).

²¹ Pokud se vrátíme k obrázku č. 3 viz str 31 od Johna Widdupa Berryho, nalezneme tento koncept pod názvem behaviorální změny.

Kulturní učení vychází z **koncepce sociálního učení**. Sociální učení je takové učení, které je umocněné sociální interakcí (Bandura, 1977). K takovéto formě učení je nutné mít schopnost převzít perspektivu druhé osoby a umět internalizovat vlastní repertoár a sociální interakce (Berry et al., 1991).

Interkulturní trénování a metody podporující adaptaci jedinců vznikaly v osmdesátých a devadesátých letech minulého století. Jejich vznik souvisel s rozmachem cestování z obchodních důvodů. Spíše, než didaktické způsoby se využívají metody zážitkové, které jsou založené na **modelu zkušenostního učení** z roku 1984 od Kolba. Tento model zdůrazňuje kontinuální proces učení, který zahrnuje čtyři stádia: konkrétní zážitek, reflektivní pozorování, abstraktní konceptualizace a aktivní experimentace. Všechny tyto čtyři procesy jsou nutné pro efektivní zážitkové učení. Lidé se odlišují v tendencích, která z technik u nich bývá preferována či používána (Kolb et al., 2001).

Práce s expatrioty je pak zaměřená převážně na atribuční cvičení a trénování simulovaných situací, ve kterých si osvojují vhodné způsoby interkulturních interakcí. Doporučená je také návštěva cílového zahraničního města před samotnou relokací (Kealey & Protheroe, 1996; Raver & Van Dyne, 2018).

Dalším významným zdrojem pro kulturní učení je **obecná komunikační teorie**. Zastánci této teorie vnímají kulturní nedorozumění jako nepodařenou sociální epizodu, kdy došlo k selhání verbální a neverbální komunikace, a provedená výměna informací byla nepřesná. Kroskulturní nedorozumění vzniklo tak, že odesílatel nebyl schopen vyjádřit míněnou zprávu a její význam a příjemce měl problém s interpretací této zprávy a jejího významu (Ward et al., 2001).

Mezi strategie, které by zlepšily komunikaci patří například parafrázování, časté vyjasňování a aktivní naslouchání. Je vhodné mluvit jasně a strukturovaně a nebát se požádat si o zpětnou vazbu (Intercultural Training Exercise Pack, 2006).

Do komunikace ještě vstupuje rozdělení kultur na **kultury s vysokým a nízkým kontextem** (*high and low context cultures*). Kultury s nízkým kontextem vychází převážně z verbálního obsahu a přímosti sdělení. Opačně kultury s vysokým kontextem

komunikují nepřímo, občas i nejasně, záměr zprávy vychází ze situačních klíčů a neverbální komunikace (Gudykunst, Matsumoto, Ting-Toomey, & Nishida, 1996).²²

Cílem kulturního učení, je naučit jedince flexibilně jednat v různých sociálních scénářích (Ward et al., 2001). K této schopnosti je nutné, aby byla osobě uvědomělá, interkulturně sensitivní, adaptabilní a efektivní v komunikaci (Kulich, Zhang, & Chi, 2020; Kortmann, 2016).

Pozitivní vliv interkulturního tréninku na adjustaci u expatriátů prokázala studie Morrise a Robieho (Raver & Van Dyne, 2018). Interkulturní trénink se ale dá využít i v jiných oblastech, například u učitelů nebo u poradců a psychologů (Bonenfant, 2013).

V poradenství a psychoterapii poznáme multikulturní kompetence tak, že terapeut či poradce je otevřený tomu porozumět kulturní identitě klienta. Pokud jsou pro klienta kulturní, rasové a náboženské faktory stěžejní, terapeut musí přikládat význam hodnotám a věrám klienta, i když mohou být jiné než jeho vlastní. Společný původ, jazyk, akcent nebo slovní zásoba jsou prostředky, které facilitují vybudování důvěrného vztahu mezi klientem a terapeutem (Gundel, Bartholome, & Scheel, 2020).

V rámci této teoretické koncepce vznikly i mnohé metody, které se týkají multikulturních kompetencí, a které predikují adjustaci a výkon v kulturně diverzních kontextech. Jsou jimi například *Cross-cultural Adaptability Inventory* (zkráceně CCAI) a *The Cultural Intelligence Scale* (zkráceně CQS) (Bonenfant, 2013). Obě tyto metody byly použity v této výzkumné studii, jsou tedy představeny ve výzkumné části práce.

5.4 Teoretický rámec adaptace přes ABC model lidského chování v kognitivní terapii

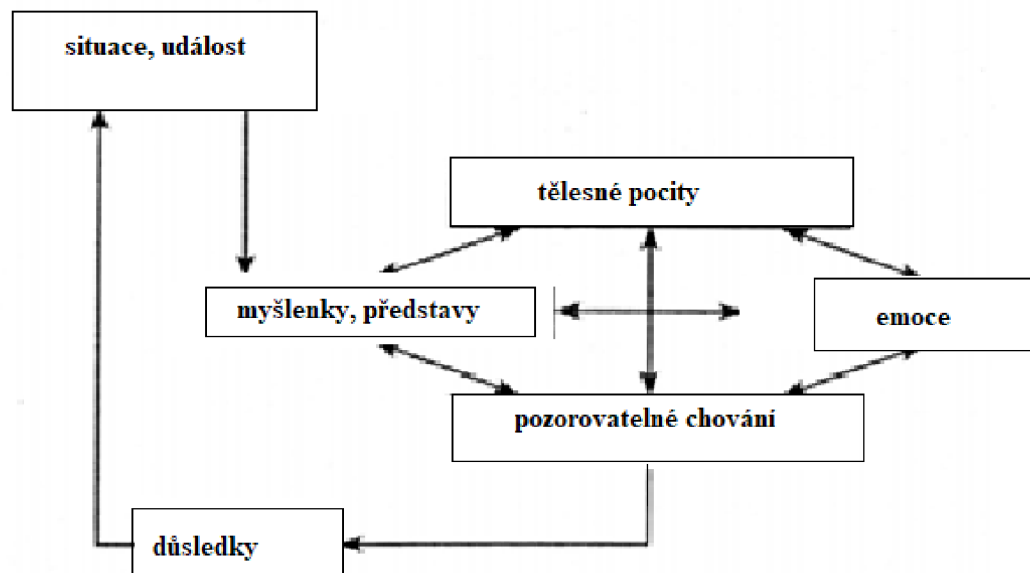
ABC model je základní technikou kognitivně behaviorální terapie (zkráceně KBT). **Kognitivně-behaviorální terapie** je efektivní a dynamicky vyvíjející se psychotherapeutický směr, který zachází s různorodými psychickými, emočními a psychosomatickými problémy.

²² Přidejme k rozdílům ve verbální komunikaci ještě rozdíly v neverbální komunikaci, aneb to, jaké jsou standardy proxemiky, používání doteků, jestli je slušné dlouho se dívat druhým do očí a tak dále (Ward et al., 2001).

Tento směr terapie vznikl integrací kognitivní terapie a behaviorální terapie v 70. letech 20. století (Pešek, Štípek, & Praško, 2013).

V pojmu kognitivně-behaviorální terapie slovo kognitivní znamená zaměřený na procesy myšlení a poznávání. Tyto kognitivní procesy se dějí prostřednictvím myšlenek, představ a dalších automatických hodnotících procesů, které vycházejí z hlubších postojů. Pojem behaviorální souvisí s pozorovatelným (zjevným, viditelným, slyšitelným) chováním (Pešek et al., 2013).

KBT se zaměřuje především na čtyři složky (modality) lidské psychiky, a to na myšlení, emoce, tělesné reakce a pozorovatelné chování. Tyto složky jsou navzájem provázány, tudíž změna v jedné složce má vliv na zbylé tři složky. Působí také situace či událost, o které si něco myslíme dle našich přesvědčení. Naše přesvědčení může být nepřesné, za což mohou logické chyby, které bývají zautomatizované. Tento tok myšlenek a představ, kterými si lidé vysvětlují různé události, vyvolává různé silné emoce například pocity úzkosti, strachu, smutku, zlosti, studu, lítosti. Výrazné emoce pak spustí tělesnou odezvu jako napětí, třes, pocení rukou, bušení srdce či sucho v ústech. Následkem těchto myšlenkových a emočních projevů lidé určitým způsobem zareagují. Každé chování poté nese, sebou určité důsledky, a to bezprostřední či dlouhodobé nebo pozitivní či negativní (Pešek et al., 2013).



Obrázek 7: Vzájemně se ovlivňující složky lidské psychiky (Pešek, Štípek & Praško, 2013).

Tato technika našla své uplatnění mimo jiné i v pojetí kroskulturní adjustace. Poprvé byla aplikována na tento kontext psychology Wardem, Bochnerem a Furnhamem (Ward, et al., 2001; Presbitero, 2016).

ABC model akulturace je systematictější než předchozí zmiňované modely, jelikož se zabývá vícero doménami. Akulturace je v něm popsána jako proces, který stále probíhá, a který je aktivní. Je to tedy komprehenzivní, longitudinální, dynamický, systemický a pragmatický model, který zdůrazňuje, jak se jedinci chovají, cítí a přemýšlí, když se nachází v neznámém kulturním prostředí (Carlsen & Nielsen, 2014). V tomto ohledu je významným nástrojem podporujícím adaptaci expatriátů. Ti se tak učí lépe rozpoznávat své emoce, myšlenky, chování a tělesné reakce v situacích kulturního neporozumění. Mohou si tak upřesnit nevhodné úsudky o místních osobách a hostitelské kultuře, které mohou být jejich příčinou. Velkou výhodou ABC modelu je také to, že každou z jeho složek můžeme změřit (Bochner, 2003).

Afektivní složka tohoto přístupu vychází z původní Obergovy koncepce kulturního šoku. Zahrnuje pocity zmatenosti, úzkosti a dezorientace, které pramení ze ztráty známých fyzických objektů a sociálních vztahů. Jak víme, tuto koncepci později nahradila teorie stresu a strategií zvládání stresu. Kromě těchto konceptů je zde stěžejní také koncept emoční resilience a sebeúčinnosti jedince. Pro měření afektivní složky akulturačního procesu se používají klinické škály a sebeposuzovací dotazníky na stres, fyzické či psychické nemoci, *wellbeing* a spokojenost (Bochner, 2003). Na afektivní složce se podílí faktory jako například kulturně specifické znalosti a dovednosti, osobnost, sociální podpora a vzdálenost kultur (Lombard, 2014).

Behaviorální přístup pracuje s konceptem kulturního učení. Předpokládá tedy, že důležitým cílem pro adjustaci je získání dovedností a znalostí specifické kultury, čímž dojde k vyhnutí se příštím nedorozuměním, které by negativně ovlivnily afektivní prožívání. Při měření behaviorální složky je nutné se zaměřit na tři subkomponenty: instrumentální adjustaci (týká se schopnosti vyznat se ve svém prostředí), interakční adjustaci (např. schopnost zeptat se na směry, objednat si v restauraci) a na vztahovou adjustaci (navázání přátelství a jejich hloubka). Důležitým faktorem je také znalost hostitelského jazyka (Bochner, 2003).

Kognitivní přístup se odkazuje na sociálně-identifikační teorie, dále na proces sebepercepce, vývoj sociální identity a na proces tvorby předsudků a stereotypů

(Goldstein & Keller 2015). Pokud je kultura systém sdílených významů, tak k pochopení kultury musíme pochopit její významy (Goldstein & Keller, 2015). Tento přístup zahrnuje tři komponenty: zájem o cizí kultury, toleranci ke kulturním rozdílům a pozitivní přístup k novým nebo nezvyklým kulturním prostředím. Zdůrazňuje se kulturní relativita a výhody kulturní diverzity. Pracuje se na kulturní citlivosti a uvědomění (Bochner, 2003).

5.5 Faktory adaptace

Přestože na akulturaci máme mnohé modely, ne vždy tyto modely umožní vysvětlit všechny proměnné, které mohou vstupovat do procesu adaptace.

Počítat musíme s vlivem **kulturních faktorů**. Vyjmenujme si některé z nich. Jedná se například o kulturní vzdálenost²³, předchozí mezinárodní zkušenosti, vystavenost diverzitě, lingvistické znalosti, získané informace o nové kultuře, délka rezidence v cizí kultuře (Bikos et al., 2019). **Ekonomické a finanční faktory** jsou také nezanedbatelné (Stompe et al., 2019).

Po stránce kognitivní je významná role **očekávání**. Zatímco realistická očekávání snižují adaptační stres, nerealistická očekávání negativně ovlivňují prožívání interkulturních situací. Působí také faktor **motivace k pobytu**. Zde například dobrovolníci lépe zvládají kulturní šok v porovnání s uprchlíky. Stanovený akademický, dobrovolnický, pracovní a cestovní cíl je také pro adaptaci významný (Zimmermann et al., 2017; Archer & Hughes, 2019).

Po stránce sociální zjistíme, že **vztahy** jsou pro adaptaci klíčové, jelikož snižují stres a stesky po domově. S narůstajícím počtem přátel se totiž snižuje možný zažívaný kulturní šok (Pantelidou & Craig, 2006). Vztahy totiž umožňují vylepšovat své jazykové schopnosti a získat sebevědomí k sociálním interakcím (Carlsen & Nielsen, 2014; Belford, 2017)

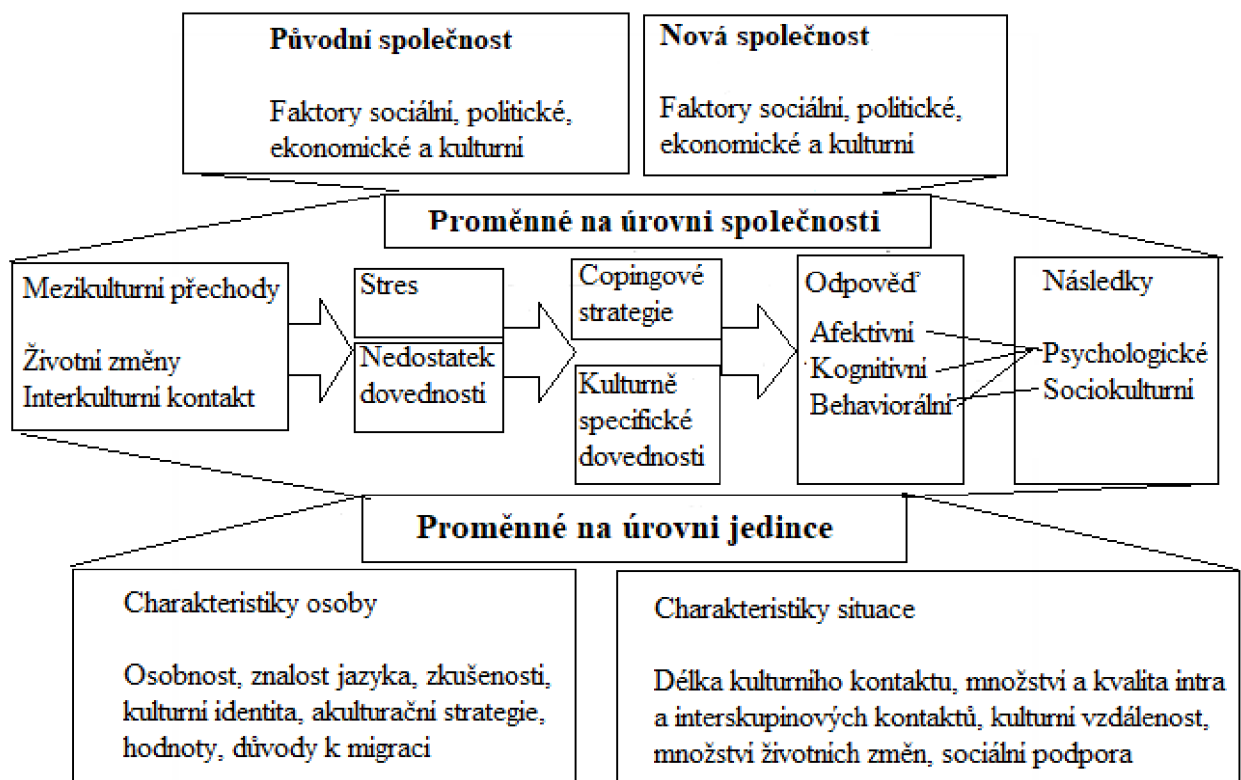
Po stránce psychologické, akulturační proces ovlivňuje **osobnost** člověka. Méně afektivních výkyvů nálad si prožijí osoby, které dosahují v dotaznících nízkých skóre neuroticismu a vysokých skóre optimismu a pocitu kontroly. Co dále pomáhá, je sebevědomí a schopnost snadno navazovat vztahy a také vnitřní místo kontroly (Zee, Oudenhoven, & Grijs, 2004; Arches & Hughes, 2019). Při využití testu NEO-PI-R psychologů Van Oudenhoven a Van der Zee (2002) zjistily význam těchto vlastností pro

²³ Jedná se o porovnání toho, jak moc se odlišuje hostitelská a domácí kultura.

adaptaci: emoční stabilita, flexibilita, otevřenost, kulturní empatie a sociální iniciativa. Zajímavý je pohled psycholožky Colleen Ward (2004 in Archer & Hughes, 2019), která hovoří o tzv. kulturním fitu. Tedy osoby by si měly najít kulturu, která co nejpřesněji odráží jejich osobnostní charakteristiky.

Do procesu vstupují také **informační technologie**. Nadměrně dlouhý čas trávený prohlížením internetu v kombinaci s komunikací s lidmi pouze z domácí země může výrazně narušit proces vnoření do cizí kultury (Pacheco, 2020).

Pro přehlednou konceptualizaci všech možných faktorů vstupujících do akulturačního procesu, přikládám schéma.



Obrázek 8: Proměnné akulturačního procesu, původně od Ward a další (2001), přepracováno v anglické verzi od Zhou a další (2008).

VÝZKUMNÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Vzhledem k postupné globalizaci, kdy se svět stává ještě propojenější než jindy, nelze ignorovat význam interkulturního kontaktu. Ten však sám o sobě představuje jisté riziko. Úspěšnost kroskulturní mobility záleží na mnoha faktorech. Z psychologického hlediska výzkumy zajímá, čím disponují lidé, kteří jsou adaptabilní v zahraniční kultuře, a čím se odlišují od lidí, kteří za pobytu prožívají nadměrný akulturační stres (Daher, 2019). Rozvoj kompetencí a adaptability je tedy koncept stěžejní pro současnou dobu, a je významný pro poskytování pomocné péče mezinárodním studentům a expatriátům.

Zároveň během této pandemické situace, se stali zahraniční studenti velmi opomíjenou skupinou. Sociální kontakt a utváření přátelství je hlavní strategií zvládnání stresu

při prožívání kulturního šoku. V souvislosti s vládními opatřeními neměli studenti možnost rozvíjet sociální vztahy a přijímat pomoc od druhých, alespoň ne v takovém rozsahu jako byli navyklí před pandemií. Studenti se navíc museli vypořádávat s omezením prezenční výuky a některým bylo zakázáno studovat v zahraničí nebo se museli navrátit do své země.

Tento výzkum si klade za cíl prozkoumat individuální adaptaci zahraničních vysokoškolských studentů na začátku a konci pobytu. K jejímu posouzení nám poslouží metody *Cross-cultural Adaptability Inventory* (zkráceně CCAI), *Depression, Anxiety and Stress Scale* (zkráceně DASS-21) a *The Cultural Intelligence Scale* (zkráceně CQS). Díky triangulaci metod můžeme blíže poznat jednotlivé souvislosti a faktory, mezi které řadíme například faktor délky studia či jazykové úrovně.

Přidanou hodnotu tohoto výzkumu můžeme vidět v tom, že výsledné hodnoty odráží nejen individuální schopnosti adaptace, či akulturačního stresu, ale také globální pandemickou situaci.

Na základě přechozích výzkumů (Meyers & Kitsantas, 2001; Mapp, 2021), a dle vývoje akulturační křivky, očekáváme, že skóry posttestů týkající se adaptability budou vyšší než skóry pretestů. Respektive, že se na výsledcích posttestů se projeví získaná dovednost zahraničních studentů orientovat se a adaptovat se na život v zahraničí a jeho nástrahy. Zároveň předpokládáme, že v souvislosti s těmito nabytými schopnostmi

adaptability se sníží negativní prožívání zkušenosti. Respektive očekáváme, že se sníží hodnoty deprese, úzkosti a stresu.

Dále očekáváme, že čím delší čas studenti stráví studiem v zahraničí, tím více budou adaptovaní. Tedy, že skóry adaptability a kulturní inteligence studentů, kteří absolvují roční pobyt v zahraničí, budou vyšší než skóry studentů, kteří vyjedou na dobu jednoho semestru.

Dle analýzy hodnot pretestů a posttestů z rozdílných časových období si klademe za cíl zmapovat, zda se na datech projeví proměnlivost pandemické situace. Předpokládáme, že studenti, kteří vyjeli v září roku 2020, kdy docházelo ke zpřísnění opatření, mají vyšší hodnoty v metodách CCAI a CQS než studenti, kteří vyjeli až v lednu v roce 2021.

Cílem této práce je tedy explarovat schopnost adaptace zahraničních studentů přes metody administrované formou pretest-posttest. Dále zkoumáme přídatné faktory, které mohou mít vliv na adaptaci jako třeba úroveň jazyka, či počet měsíců strávených v cizí zemi před realizací studijního pobytu. Výsledky jednotlivých metod následně mezi sebou korelujeme.

Ke zodpovězení našich výzkumných otázek a k dosažení našeho cíle nám poslouží jak kvantitativní data, tak doplňující kvalitativní výpovědi zahraničních studentů viz str 88.

7 HYPOTÉZY KE STATISTICKÉMU TESTOVÁNÍ

Pro přehlednější představení hypotéz, si je rozdělíme do následných kategorií. Část hypotéz odkazuje na individuální adaptaci. Tato část spočívá ve srovnávání výsledků pretestů vyplněných na začátku studia v zahraničí s výsledky posttestů, které byly administrovány po pěti či deseti měsících dle posledního měsíce pobytu v zahraničí²⁴. V těchto hypotézách očekáváme vyšší skóry v posttestech při metodách CCAI a CQS a nižší skóry v posttestech při metodě DASS.

Další kategorii tvoří hypotézy, které se věnují srovnávání skóru mezi jednotlivými metodami. Například očekáváme, že současně s vysokými hodnotami v metodě DASS, studenti dosahují nižších hodnot v metodách CCAI a CQS.

Dále nás zajímá, zda existují rozdíly mezi výsledky pretestů mezi dvěma skupinami participantů dle měsíce administrace (září 2020, leden 2021). Vzhledem k obecnému průběhu pandemické situace, očekáváme, že studenti v zimním semestru dosáhli vyšších hodnot adaptability.

Další hypotézy se zabývají faktorem délky studia, respektive otázkou zda, má délka pobytu vliv na lepší adaptaci či nikoliv.

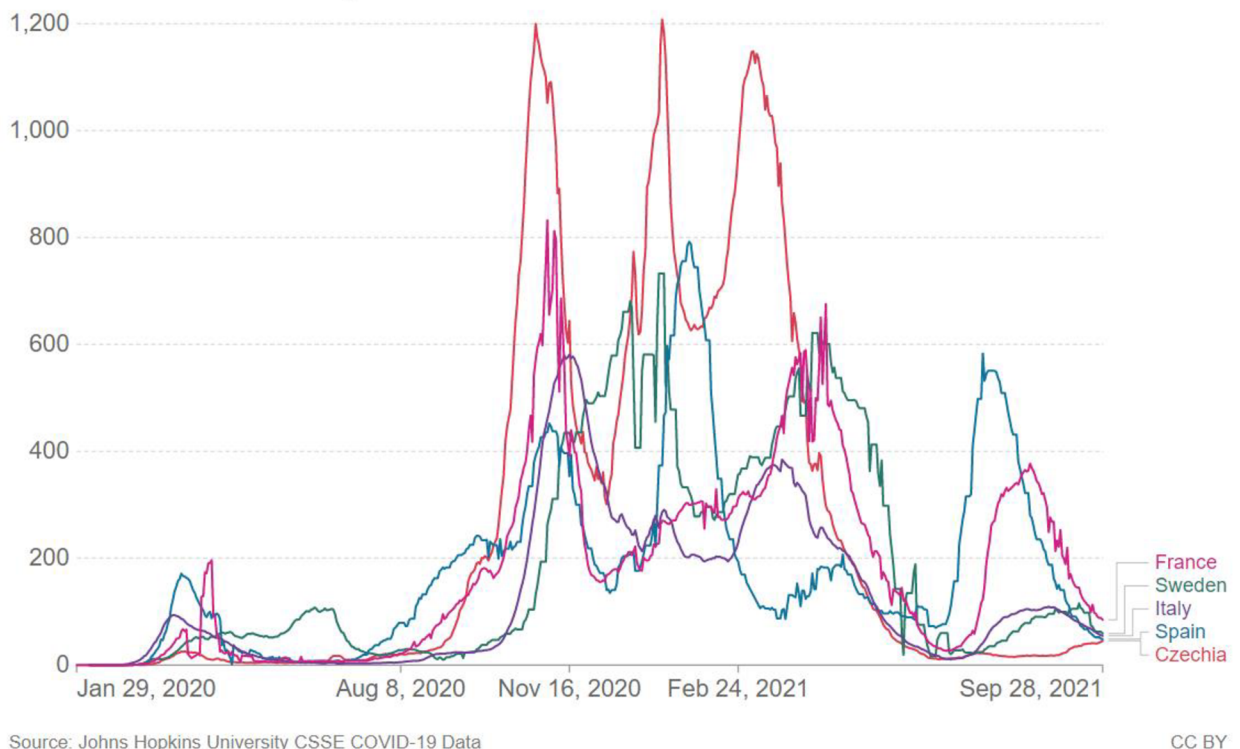
Zbylé hypotézy se zabývají přídatnými faktory adaptace. Jedním z jich je faktor subjektivního ohodnocení úrovně jazyka dané země a dalším počet měsíců strávený v zahraničí před tímto studijním pobytem.

²⁴ Pretesty a posttesty probíhaly ve dvou výzkumných vlnách. První sběr se uskutečnil v září 2020, s navazujícím posttestem v lednu 2021 či červnu 2021 dle délky pobytu v zahraničí (5 měsíců či 10 měsíců). Druhý sběr proběhl v lednu 2021 s navazujícím posttestem v červnu 2021.

7.1 Východiska pro hypotézy vztahující se k průběhu pandemie COVID-19

Při stanovení hypotéz jsem vycházela z obecného průběhu pandemie. Ten univerzální a velmi stručný jsem již popsala v podkapitole *Mezinárodní studenti během pandemie COVID-19* viz str 16.

Pro přesnější pochopení situace přidávám data vztažená konkrétně k našemu výběrovému souboru. Vkládám křivku vytvořenou pro pět hlavních destinací našeho výzkumného souboru. Těchto pět cílových zemí tvoří 54 % cílových destinací našeho celkového výzkumného souboru. Jedná se o země Česká republika, Švédsko, Francie, Španělsko a Itálie. Tato křivka zobrazuje počet nových případů COVID 19 v průměru za týden. Počet případů je nižší kvůli limitovanému testování.



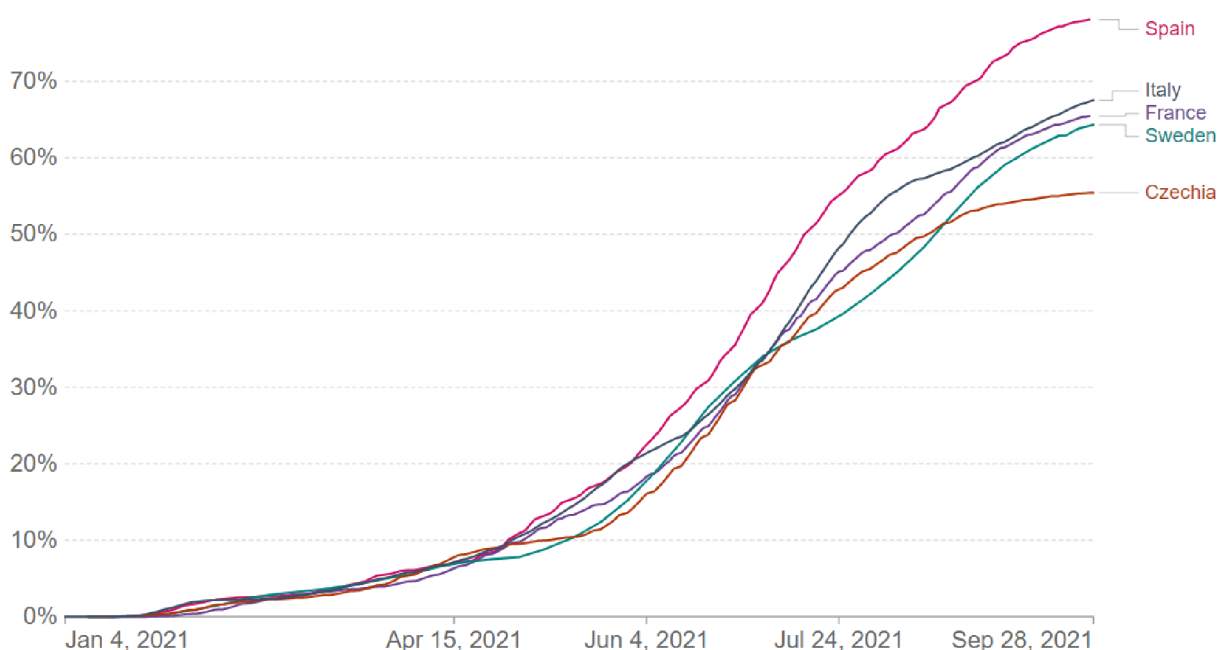
Obrázek 11: Týdenní nárůst nově nakažených onemocněním Covid-19 (Mathieu, 2021).

Vývoj pandemie, je pro každou zemi specifický, ale i tak můžeme zpozorovat pro každou ze zemí tři až čtyři významné vlny nárůstu případů. Pro Českou republiku bylo kritické období listopadu 2020 dále pak leden a březen 2021²⁵. Ve Švédsku byl rapidní nárůst

²⁵ S vrcholy pro dny 4.11. 2020, 14.1. 2021 a 12.3. 2021.

případů zaznamenán v období dubna 2020, prosince 2020 a ledna 2021²⁶. Ve Španělsku se jednalo o období dubna, listopadu a prosince 2020. Pandemie pak sílila dále v únoru a březnu roku 2021.²⁷ V Itálii bylo nejvíce zátěžové období v dubnu a prosinci 2020, dále pak v dubnu dalšího roku²⁸. Francie zaznamenala nárůst případů v dubnu a listopadu roku 2020. Dále pak v únoru a dubnu roku 2021²⁹.

Následující graf zahrnuje celkové číslo lidí, kteří dostali všechny dávky vakcíny, vydělené celkovou populací země. Všimněme si, že 50 % populace bylo proočkováno až kolem července roku 2021.



Source: Official data collated by Our World in Data. Alternative definitions of a full vaccination, e.g. having been infected with SARS-CoV-2 and having 1 dose of a 2-dose protocol, are ignored to maximize comparability between countries.
CC BY

Obrázek 12: Procenta plně naočkované populace v průběhu času (Mathieu, 2021).

Na základě těchto informací můžeme konstatovat, že studenti, kteří vyjeli studovat do zahraničí v září 2020, se museli potýkat s největším nárůstem nových případů a byli odkázáni na reakci místních orgánů, které nařídily omezení pohybu lidí, uzavření veřejných prostorů, povinné nošení ochranných prostředků či limitovaly sdružování osob.

²⁶ S vrcholy pro dny 24.4. 2020, 17.12. 2020 a 20.1. 2021.

²⁷ Největší nárůst v dny 3. 4. 2020, 7.11. 2020, 12.2. 2021 a 27.3. 2021.

²⁸ Nejvíce případů ve dny 1.4. 2020; 3.12. 2020; 12.4. 2021

²⁹ Zde největší denní nárůst v 8.4. 2020, 21.11. 2020, 11.2. 2021, 1.4. 2021

Situace studentů, kteří přijeli v lednu 2021 však také nebyla ideální. V České republice, Švédsku a Španělsku dochází k druhé vlně nových případů, a země tak zpřísňují opatření.

7.2 Hypotézy výzkumu

7.2.1 Hypotézy o individuální adaptaci

Kroskulturní adaptabilita (CCAI)

H1: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího celkového skóru v CCAI v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.

- H1a: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího skóru na škále emoční rezilience v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.
- H1b: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího skóru na škále flexibilita/otevřenost v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.
- H1c: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího skóru na škále percepční ostrosti v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.
- H1d: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího skóru na škále osobní autonomie v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.

Kulturní inteligence (CQS)

H2: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího celkového skóru kulturní inteligence (CQS) v posttestu než v pretestu.

- H2a: Studenti dosahují na metakognitivní škále statisticky signifikantně vyššího skóre v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.
- H2b: Studenti dosahují na kognitivní škále statisticky signifikantně vyššího skóre v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.
- H2c: Studenti dosahují na motivační škále statisticky signifikantně vyššího skóre v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.
- H2d: Studenti dosahují na behaviorální škále statisticky signifikantně vyššího skóre v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.

Úroveň deprese, úzkosti a stresu (DASS-21)

H3: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyšších skóru na škále depresivity v pretestech ve srovnání se skóry získanými v posttestu.

H4: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyšších skóre na škále anxiety v pretestech ve srovnání se skóre získanými v posttestu.

H5: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyšších skóre na škále stresu v pretestech ve srovnání se skóre získanými v posttestu.

7.2.2 Hypotézy o pandemické situaci

Pretesty

H6: Souhrnné skóre testu CCAI mají statisticky signifikantně vyšší studenti, kteří vyjeli na studijní pobyt v září 2020 oproti těm, kteří vyjeli v lednu 2021.

H7: Souhrnné skóre testu CQS mají statisticky signifikantně vyšší studenti, kteří vyjeli na studijní pobyt v září 2020 oproti těm, co vyjeli v lednu 2021.

Posttesty

H8: Souhrnné skóre testu CCAI mají statisticky signifikantně vyšší studenti testovaní v lednu 2021 v porovnání se studenty, kteří byli testováni v červnu 2021.

H9: Souhrnné skóre testu CQS mají statisticky signifikantně vyšší studenti testovaní v lednu 2021 v porovnání se studenty, kteří byli testováni v červnu 2021.

H10: Studenti, kteří byli testovaní v červnu 2021 mají statisticky signifikantně nižší hodnoty deprese než studenti testovaní v lednu 2021.

H11: Studenti, kteří byli testovaní v červnu 2021 mají statisticky signifikantně nižší hodnoty úzkosti než studenti testovaní v lednu 2021.

H12: Studenti, kteří byli testovaní v červnu 2021 mají statisticky signifikantně nižší hodnoty stresu než studenti testovaní v lednu 2021.

7.2.3 Hypotézy o vlivu délky studia

H13: Studenti, kteří vyjeli na celý rok, ve srovnání s těmi, kteří vyjeli na semestr, mají statisticky signifikantně vyšší celkový skór v posttestu CCAI.

H14: Studenti, kteří vyjeli na celý rok, ve srovnání s těmi, kteří vyjeli na semestr, mají statisticky signifikantně vyšší celkový skór v posttestu CQS.

7.2.4 Hypotézy zahrnující vícero metod

H15: Studenti, kteří mají statisticky signifikantně vysoké hodnoty depresivity, dosahují statisticky signifikantně nízkých hodnot v CCAI.

H16: Studenti, kteří mají statisticky signifikantně vysoké hodnoty úzkosti, dosahují statisticky signifikantně nízkých hodnot v CCAI.

H17: Studenti, kteří mají statisticky signifikantně vysoké hodnoty stresu, dosahují statisticky signifikantně nízkých hodnot v CCAI.

H18: Studenti, kteří mají statisticky signifikantně vysoké hodnoty depresivity, dosahují statisticky signifikantně nízkých hodnot v CQS.

H19: Studenti, kteří mají statisticky signifikantně vysoké hodnoty úzkosti, dosahují statisticky signifikantně nízkých hodnot v CQS.

H20: Studenti, kteří mají statisticky signifikantně vysoké hodnoty stresu, dosahují statisticky signifikantně nízkých hodnot v CQS.

7.2.5 Hypotézy o vlivu jiných faktorů

Jazyk

H21: Studenti, kteří hodnotí výše úroveň jazyka, mají statisticky signifikantně vyšší celkový skóre v testu CQS.

H22: Studenti, kteří hodnotí výše úroveň jazyka, mají statisticky signifikantně vyšší celkový skóre v testu CCAI.

Počet měsíců strávených v zahraničí před pobytem

H23: Studenti, kteří uvádí větší počet měsíců strávených v zahraničí, dosahují statisticky signifikantně vyššího celkového skóre v testu CQS.

H24: Studenti, kteří uvádí větší počet měsíců strávených v zahraničí, dosahují statisticky signifikantně vyššího celkového skóre v testu CCAI.

8 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Tento výzkum je převážně kvantitativního přístupu. Je ale také obohacen o kvalitativní výpovědi.

Kvantitativní přístup byl použit pro lepší uchopení a možnost porovnání stavu na začátku a na konci zahraničního pobytu. Reprezentují jej metody, které byly zadány participantům. Kvantitativní část výzkumu, která je jeho kostrou, můžeme označit za korelační studii typu pretest-posttest.

Pro zasazení čísel do širších souvislostí obsahoval výzkum i část kvalitativně orientovanou. Mimo zadaných metod studenti odpovídali na otevřené otázky. Adaptaci, kterou jsme měřili dotazníky, můžeme tak proložit subjektivními výpověďmi každého studenta. Tyto otázky sloužily také pro zjištění faktorů, které v adaptaci studentům pomohly, a také těch faktorů, které jim přitížily (např. vliv pandemické situace).

Adaptace zahraničních studentů je velmi široká problematika, kterou nelze měřit pouze jedním instrumentem. Pro snahu o její prozkoumání, byly využity rozdílné metody, které se zaměřují na adaptaci. Každá z nich však nahlíží na adaptaci z jiné perspektivy.

Jedná se o metody *Cross-cultural Adaptability Inventory; Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21)* a *The Cultural Intelligence Scale (CQS)*. Pro metodu CCAI je oblastí zájmu vliv osobnostních charakteristik, resilience, percepce a samostatnosti. Metodu DASS-21 následně používáme pro ohodnocení emočního rozpoložení a zachycení možných psychických onemocnění. Poslední metoda CQS nahlíží na kulturní adaptaci jako na jednu z mnoha forem inteligencí. Tyto metody nám slouží ke stejnému hlavnímu účelu, a to porovnat změny mezi dotazníky, které vyplní studenti na začátku pobytu a dotazníky, které vyplní ke konci svého pobytu.

Výběr těchto metod se odvíjel od výsledků metaanalýz (Matsumoto & Hwang, 2013), které hodnotily validitu každé metody. Klíčové bylo také osobní doporučení odborníka v oboru aplikované psychologie. To mi poskytl výzkumník a vysokoškolský učitel na *University of Western Australia* PhD Guy Curtis. Na můj dotaz ohledně metod vhodných pro tento výzkum, publikovaný na stránce *ResearchGate*, mi doporučil použití dvou metod: *Cross-cultural Adaptability Inventory* a *Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21)*.

Zdůvodnil také, proč by bylo vhodné použít tyto konkrétní metody. První z metod se prý často používá v podobných studiích a druhá je vhodná na celostní zachycení negativních projevů deprese, úzkosti a stresu, což je pro tento typ studie vhodnější než používání jednotlivých metod pro každý z jevů.

Autory těchto metod (profesora Peter Lovibonda, doktorku Linnea Van Dyne a doktorku Colleen Kelley) jsem kontaktovala s žádostí o poskytnutí metod a manuálu a o umožnění jejich použití. Jejich odpovědi byly velmi přívětivé. Tito odborníci mi mimo jiné poskytli i cenné rady, ohledně toho, jak uskutečnit výzkum, tak, abychom z něj vytěžili nové informace. Ocenili rozdělení výzkumu na pretestové a posttestové období, a doporučili zavedení intervencí mezi jednotlivými testy³⁰.

8.1 Testové metody

8.1.1 Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)

Cross-Cultural Adaptability Inventory (zkráceně CCAI) je metoda vyvinutá doktorkami Colleen Kelley a Judith Meyers. Je to tréninkový sebe posuzovací nástroj hodnotící potenciál osoby pro kroskulturní adaptabilitu (Kelley & Meyers, 1995). Vychází z přesvědčení, že kroskulturní adaptabilita je psychologická dovednost, kterou lze trénovat či zlepšovat.

Kroskulturní adaptabilita je definována jako připravenost k interakci s lidmi, kteří jsou od nás odlišní. Jedná se o soubor sociálních dovedností a osobnostních vlastností, které usnadňují pobyt v zahraničí, a vedou tak k adaptaci jedince (Nguyen, Biderman, & McNary, 2010).

Kroskulturní adaptabilita je koncept kulturně obecný. To znamená, že vychází z přístupu, který tvrdí, že jedinci adaptující se na cizí kulturu sdílejí společné pocity, percepce a zkušenosti neohledně na jejich kulturní zázemí či charakteristiky cílové kultury.

Z toho vychází i univerzální pojetí kulturní adjustace. Osoba, která je univerzálně adaptabilní je ta, která je schopná se adaptovat se na kteroukoliv kulturu. (Kelley & Meyers, 1995)

³⁰ Při prvotním plánování výzkumu jsem uvažovala nad zavedením pravidelných intervencí v deníkové formě, jejíž hlavní otázky by byly strukturované podle ABC modelu a vedly by studenty, k lepšímu porozumění kulturně specifických situacích. Prvotní administrovaný formulář však vyplnila pouze jedna osoba. Vzhledem k časové náročnosti výzkumu (pretest, posttest) jsem se rozhodla tuto část již neadministrovat, aby mortalita participantů při posttestu nebyla ještě vyšší.

Tento nástroj bývá používán pro rozvoj sebeuvědomění v kroskulturní adaptabilitě. Také může být využit jako teambuildingový nástroj pro pracovní skupiny. Můžeme jej použít pro osoby, které přemýšlí o životě v cizině, ale také jako poradenský nástroj pro osoby, které již emigrovaly (Kelley & Meyers, 1995; Bonenfant, 2013).

Dotazník obsahuje 50 položek vztahujících se k jedné ze čtyř škál kroskulturní adaptability (Kelley & Meyers, 1995).

Tab. 1: Škály a ukázkové položky inventáře CCAI (Kelley & Meyers, 1995)

Škála	Popis škály a ukázka položek	α
Emoční odolnost <i>(Emotional resilience)</i>	<p>Emoční rezilience je schopnost zvládat nepříjemné pocity v novém prostředí. Zahrnuje důvěru ve své schopnosti adaptovat se na neznámé prostředí a užívání humoru jako strategie zvládnání stresu. Obsahuje 18 položek.</p> <p>Subškály: strategie zvládnání stresu, přijímání nedokonalostí a chyb, zkoušení nových věcí a zkušeností, interakce s lidmi v nových nebo neznámých situacích.</p> <p>Vzorová položka: <i>Mám způsoby, jak se vypořádat se stresem v nových situacích. (subškála strategie zvládnání stresu)</i></p>	0,81
Flexibilita/otevřenost <i>(Flexibility/openness)</i>	<p>Tato dimenze měří, do jakého rozměru osoba je otevřená poznávat odlišné formy myšlení a chování, než jsou jejich vlastní. Reprezentována 15 ti položkami.</p> <p>Subškály: Oblíbenost, otevřenost, zájem, touha učit se od neznámých lidí a myšlenek; tolerance, pochopení pro druhé a flexibilita s ohledem na zkušenosti.</p> <p>Vzorová položka: <i>Mám rád řadu lidí, kteří nesdílejí mé konkrétní zájmy.</i></p>	0,67
Ostrost vnímání <i>(Perceptual acuity)</i>	<p>Škála ostrost vnímání se zaměřuje na citlivost osoby při vnímání a uvědomování si interpersonálních a kulturně odlišných verbálních i neverbálních klíčů (chování, kontext komunikace, emoce druhých). Zastoupena 10 ti položkami.</p> <p>Subškály: žádné</p> <p>Vzorová položka: <i>Když mluvím s lidmi, snažím se porozumět jejich myšlenkám a pocitům.</i></p>	0,81
Osobní autonomie <i>(Personal autonomy)</i>	<p>Škála měří schopnost uchovat si své hodnoty, přesvědčení, cíle a identitu při změně kulturního prostředí. Zastoupena 7 položkami. Subškály: žádné</p> <p>Vzorová položka: <i>Věřím, že mohu dosáhnout toho, co jsem si předsevzal, a to i v neznámém prostředí.</i></p>	0,63

Pozn.: Ve sloupci α naleznete hodnoty koeficientu reliability (tzv. Cronbachova α) z Nguyen a další (2010).

8.1.2 Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS)

Depression, Anxiety and Stress Scales je teoreticky a empiricky ukotvený nástroj měřící depresi, úzkost a stres. Jeho výhodou kromě komplexnosti zaměření je dobrá reliabilita a validita ověřená na britské populaci, australské populaci a populaci Američanů hispánského původu (Oei, Sawang, Goh, & Mukhtar, 2013).

Původní dotazník obsahuje 42 položek. Krátká verze DASS-21 vznikla z požadavku zkrátit dobu administrace. Tato škála byla rozšířena v klinických vzorcích pro screening symptomů.

Tento dotazník byl vybrán z důvodu jeho ekologické validity pro hodnocení mentálních symptomů napříč kulturami (Oei et al., 2013). Dalším důvodem byla skutečnost, že deprese a stres jsou nejčastějšími příčinami poruch mentálního zdraví mezi vysokoškolskými studenty. Tyto faktory zároveň souvisí s akulturačním stresem. Během pandemické situace došlo k jejich rapidnímu navýšení (Bibi, Lin, Zhang, & Margraf, 2020).

Jedná se o sebeposuzovací dotazník, zaměřený na měření emočních stavů deprese, úzkosti a stresu. Odpovídá se na škále nula až tři podle pocitů, které osoba měla za poslední týden. Z 21 položek je sedm položek věnováno každé škále. Pro výpočet finálního skóre metody DASS-21 vynásobíme skóre dvěma. Podle získaných bodů odlišujeme následně úroveň či závažnost symptomů (Mellor et al., 2015)

Tab. 2: Cut off skóry pro určení závažnosti jednotlivých škál metody DASS-21 (Kelley & Meyers, 1995).

Úroveň příznaků (závažnost)	Deprese	Úzkost	Stress
<i>Normální</i>	0-9	0-7	0-14
<i>Mírná</i>	10-13	8-9	15-18
<i>Středně těžká</i>	14-20	10-14	19-25
<i>Těžká</i>	21-27	15-19	26-33
<i>Extrémně těžká</i>	28+	20+	34+

Tab. 3: Škály a ukázkové položky inventáře DASS-21 (Mellor et al., 2015).

Škála	Popis škály a ukázka položek	α
<i>Deprese</i>	Škála deprese hodnotí pocity beznadějnosti, anhedonii, dysforii, ztrátu energie a zájmu. Ukázková položka: <i>Přišlo mi, že jsem nezažil žádnou pozitivní emoci.</i>	0,81
<i>Úzkost</i>	Škála úzkost se věnuje aspektům jako třeba sociální úzkosti, agitaci či strachu ze ztráty kontroly. Zohledňuje také fyzické projevy úzkosti jako třeba svalové napětí, potíže s dechem, třes, srdeční činnost a sucho v ústech. Ukázková položka: <i>Cítil jsem, že mám blízko k panice.</i>	0,79
<i>Stres</i>	Třetí faktor metody se vynořil během faktorové analýzy a byl pojmenován jako stres. Zaměřuje se na potíže s relaxací, agitovanost, netrpělivost a iritabilitu. Ukázková položka: <i>Bylo pro mě těžké se uklidnit.</i>	0,76

8.1.3 Culture Intelligence Scale (CQS)

Culture Intelligence Scale je škála, která měří konstrukt kulturní inteligence. K jeho přiblížení, je nutné vysvětlit konstrukt obecné inteligence.

Obecnou inteligenci můžeme popsat jako set mentálních schopností, které jedinci pomáhají dosahovat jeho cílů. Je to schopnost používat znalosti a dovednosti³¹ k překonání překážek. Je založená na fenoménu zvaný g-faktor, respektive na vrozené kapacitě podávat úspěšné výkony v úlohách, ve kterých se uplatňují rozmanité kognitivní schopnosti. Tento faktor objevil v roce 1927 psycholog a statistik **Charles Spearman** (Shirayev & Levy, 2020).

Existují však koncepce inteligence, které se odkazují na specifické inteligence a které nekorelují s faktorem obecné inteligence. Příkladem je koncepce **Louise Thurstonea**, který navrhl existenci tří intelektuálních schopností: verbální, matematické a prostorové. Nebo také **Roberta Sternberga**, který přišel s hypotézou o multidimenzionální struktuře

³¹ Zvláště se jedná o dovednosti, které se projevují v prostorových, verbálních a numerických úlohách.

inteligence (inteligence analytická³², kreativní a praktická³³). Nelze opomenout koncepci **Howarda Gardnera**, který hovořil o osmi druzích inteligence jako třeba lingvistické, logicko-matematické, prostorové, hudební, tělesně-kinestetické, interpersonální, intrapersonální a přírodovědné (Shiraev & Levy, 2020).

V roce 1995 byl pak zpopularizován termín **emoční inteligence** psychologem **Danielem Golemanem**. V reakci na vznik nových typů inteligence se objevilo slepé místo. Chyběla taková inteligence, která by osvětlila, proč některé osoby jsou efektivnější v kulturně specifických situacích oproti jiným, pro které jsou tyto situace velmi namáhavé (Daher, 2019).

Kulturní inteligence (CQ), je koncept z roku 2002 popisující schopnost osoby fungovat efektivně v kulturně specifických situacích, a úspěšně se adaptovat na nové kulturní zázemí. Jedná se o vícedimenzionální konstrukt sestávající se ze čtyř dimenzí: metakognitivní, kognitivní, motivační a behaviorální kulturní inteligence (Fang et al., 2018).

³² Ta bývá zkoumána ve většině testů inteligence (Berry, 1991)

³³ Praktické problémy většinou nejsou jasně definované, osoba musí vyhledávat dodatečné informace a řešení je několik, pro správné vyřešení problému, osoba musí akumulovat každodenní zkušenosti a být motivovaná k nalezení řešení (Berry, 1991).

Tab. 4: Škály a ukázkové položky inventáře CQS (Van Dyne, Ang & Koh, 2007). Hodnoty Cronbachovy alphy pochází od O'Keefe, Bourgeois a Davise (2017).

Škála	Popis škály a ukázka položek	α
Metakognitivní CQ	Jedná se o procesy regulace a monitoringu interkulturních interakcí. Obsahuje kritické myšlení, utváření soudů o procesech a evaluaci mentálních map za cílem lepšího porozumění cizí kultuře. Ukázková položka: <i>Správnost svých kulturních znalostí si ověřuji při kontaktu s lidmi z různých kultur.</i>	0,92
Kognitivní CQ	Popisuje znalost kulturních norem, praktik a konvencí v rozdílných kulturních zázemí. Zahrnuje schopnosti jako kognitivní flexibilitu, sociální percepci a rozhodování. Ukázková položka: <i>Znám umění a řemesla jiných kultur.</i>	0,92
Motivační CQ	Měří schopnost osoby zaměřit pozornost a energii na učení a fungování v interkulturních situacích. Kombinuje koncepty sebeúčinnosti a vnitřní motivace, které se uplatňují také v kulturně specifických situacích. Ukázková položka: <i>Jsem si jistý, že dokážu komunikovat s místními obyvateli v kultuře, která je pro mě neznámá.</i>	0,91
Behaviorální CQ	Schopnost produkovat takové verbální a neverbální chování, které je vhodné pro danou kulturu. Vyžaduje flexibilitu a široký repertoár chování. Zahrnuje neverbální chování, jazykový výkon a sebeprezentaci. Ukázková položka: <i>Když to vyžaduje mezikulturní situace, změním své neverbální chování.</i>	0,92

9 SBĚR DAT, VÝZKUMNÝ SOUBOR A ETICKÉ HLEDISKO

9.1 Sběr dat

Sběr dat proběhl metodou záměrného výběru v kombinaci s metodou sněhové koule. Záměrný výběr byl zvolen, jelikož kritériem našeho výběru byla určitá vlastnosti či stav a účastníci byli ochotni zapojit se do výzkumu (Miovský, 2006).

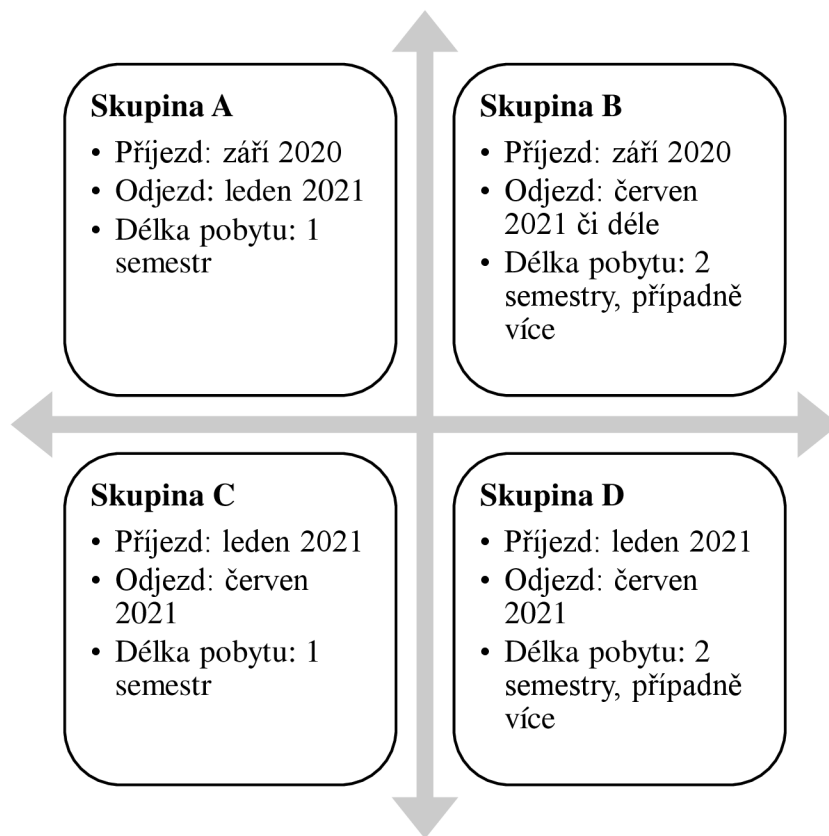
Participanty jsem oslovila přidáním příspěvku do skupin na sociální síti Facebook. Jednalo se celkem o 38 skupin zaměřených na nově příchozí zahraniční studenty programu Erasmus v dané lokalitě. Jejich účast na výzkumu byla zcela dobrovolná. Jako odměnu jsem poskytla možnost zaslání individuálních výsledků testu, po vyplnění pretestu a posttestu.

Vzhledem k nízké odezvě na příspěvky, jsem využila metodu sněhové koule, kdy jsem po známých, kteří vycestovali do dané zahraniční destinace, žádala předání dotazníků dalším zahraničním studentům (Ferjenčík, 2015).

Výzkum probíhal ve dvou vlnách. První vlnu výzkumu jsem spustila v září roku 2020. Participanty, kteří se účastnili pretestu jsem následně oslovila znovu se žádostí o vyplnění v posttestu podle konce jejich pobytu. Studenty, kteří vyjeli na jeden semestr, jsem kontaktovala znovu v lednu 2021. Studenty, kteří vyjeli na dva semestry jsem kontaktovala znovu v červnu 2021.

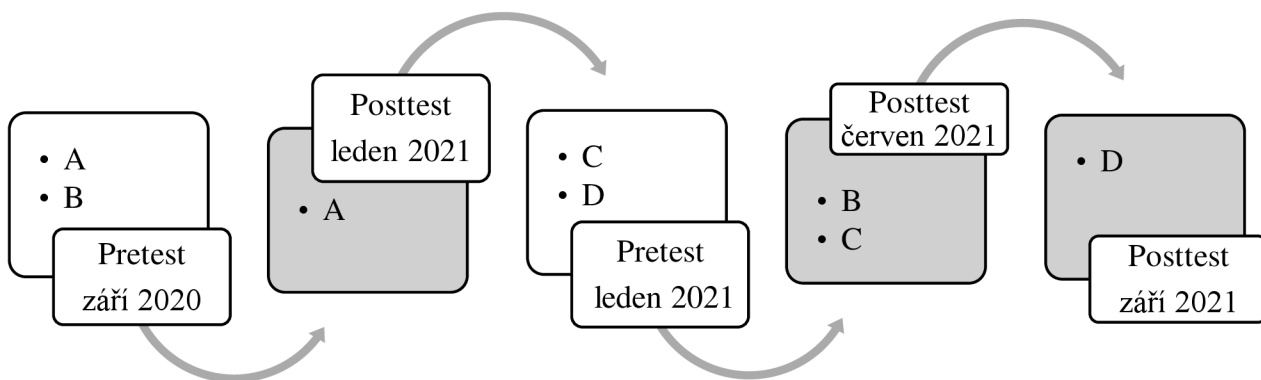
Stejně tak jsem postupovala s druhou vlnou počínající lednem 2021. Vzhledem k tomu, že žádný z participantů, který přijel na zahraniční univerzitu v lednu 2021, nezůstal v zemi déle než semestr, byl sběr dat ukončen v červnu 2021.

Pro přehlednost při realizaci výzkumu, jsem si rozdělila studenty do čtyř možných skupin A, B, C, D.



Obrázek 9: Ilustrace rozdělení studentů do skupin podle měsíce příjezdu a délky pobytu.

Pro grafické znázornění jednotlivých pretestů a posttestů každé skupiny, přidávám následující ilustraci:



Obrázek 10: Ilustrace pretestového a posttestového výzkumného sběru studentů podle měsíce příjezdu a délky pobytu.

9.2 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří studenti, kteří realizují studijní pobyt na vysoké škole v zahraniční zemi v Evropě. **Výběrový soubor** tvoří heterogenní skupina studentů, které nespojuje země původu ani země destinace, natož podobná zkušenost, a to vysokoškolské studium v zahraničí (půlroční, roční či víceleté) realizované od září 2020 nebo od ledna 2021.

Základní kritéria výběru byla dvě. První kritérium bylo to, že studenti opravdu vyjíždí na univerzitu do zahraničí, nikoliv to, že absolvují online výuku na zahraniční univerzitě z rodné zemi, jak to mnohé univerzity nabízely s ohledem na nepříznivou pandemickou situaci.

Druhé kritérium bylo časové, respektive pro sběr dat v září 2020 bylo vyžadováno, aby studenti začínali svůj pobyt v září 2020. Pro sběr dat v lednu 2021 bylo požadováno, aby výjezd proběhl také v lednu 2021. Bylo vyžadováno, aby studenti se již nacházeli v zahraniční destinaci, však ne déle než 2 týdny.

Z analýzy byli vyřazeni dva participanti. Jednalo se o participanty, kteří se účastnili zahraničního pobytu v mimoevropské destinaci (Thajsko, Korea). Vzhledem k jejich malému počtu k poměru výběrového souboru, jsem se rozhodla omezit vzorek pouze na evropské destinace.

Jelikož náš výzkum je rozdělen na část pretestovou a posttestovou, důležitý faktor, se kterým se potýkáme, je mortalita participantů. Z celkového počtu 94 participantů, kteří vyplnili pretest pouhých 40 vyplnilo posttest. A to i po třech emailových výzvách.

V následujících tabulkách přiblížím charakteristiky výběrového souboru.

Tab. 5: Distribuce zahraničních studentů podle národnosti

Kontinent (procenta pro kontinent)	Země	Počet	Procenta
Evropa (87,78 %)	<i>Česká republika</i>	18	16,92
	<i>Francie</i>	12	11,28
	<i>Německo</i>	7	6,58
	<i>Itálie</i>	6	5,64
	<i>Slovensko</i>	5	4,7
	<i>Rumunsko</i>	4	3,76
	<i>Řecko</i>	4	3,76
	<i>Polsko</i>	3	2,82
	<i>Velká Británie</i>	3	2,82
	<i>Španělsko</i>	3	2,82
	<i>Švýcarsko</i>	2	1,88
	<i>Rakousko</i>	1	0,94
	<i>Chorvatsko</i>	1	0,94
	<i>Dánsko</i>	1	0,94
	<i>Moldavsko</i>	1	0,94
	<i>Makedonie</i>	1	0,94
	<i>Černá Hora</i>	1	0,94
	<i>Švédsko</i>	1	0,94
	<i>Rusko</i>	1	0,94
	<i>Belgie</i>	1	0,94
<i>Lotyšsko</i>	1	0,94	
<i>Turecko</i>	1	0,94	
<i>Slovinsko</i>	1	0,94	
Asie (2,82 %)	<i>Taiwan</i>	1	0,94
	<i>Indie</i>	1	0,94
	<i>Korea</i>	1	0,94
Severní Amerika (1,88 %)	<i>Spojené Státy Americké</i>	1	0,94
	<i>Mexiko</i>	1	0,94
Afrika (5,64 %)	<i>Nigeria</i>	2	1,88
	<i>Keňa</i>	1	0,94
	<i>Namibia</i>	1	0,94
	<i>Yemen</i>	1	0,94
	<i>Ghana</i>	1	0,94
Jižní Amerika (1,88 %)	<i>Ekvádor</i>	1	0,94
	<i>Venezuela</i>	1	0,94

Tab. 6: Distribuce zahraničních studentů podle evropské destinace zahraničního studia

Země	Počet	Procenta
<i>Česká republika</i>	24	22,56
<i>Švédsko</i>	10	9,4
<i>Francie</i>	8	7,52
<i>Španělsko</i>	8	7,52
<i>Itálie</i>	7	6,58
<i>Velká Británie</i>	4	3,76
<i>Řecko</i>	4	3,76
<i>Německo</i>	4	3,76
<i>Portugalsko</i>	3	2,82
<i>Rakousko</i>	3	2,82
<i>Lotyšsko</i>	2	2,82
<i>Holandsko</i>	2	2,82
<i>Polsko</i>	2	2,82
<i>Finsko</i>	2	2,82
<i>Švýcarsko</i>	2	2,82
<i>Litva</i>	2	2,82
<i>Turecko</i>	2	2,82
<i>Chorvatsko</i>	2	2,82
<i>Slovinsko</i>	1	0,94
<i>Irsko</i>	1	0,94
<i>Estonsko</i>	1	0,94

Tab. 7: Profil studentů

Faktor	Kategorie	Počet	Procenta
Gender	Muži	30	31,91
	Ženy	64	68,09
	Celý soubor	94	
Vyplněné posttesty	Celý soubor	40	42,55
Věk	19	3	3,19
	20	18	19,15
	21	16	17,02
	22	9	9,58
	23	14	14,89
	24	13	13,83
	25	5	5,32
	26	5	5,32
	27	3	3,13
	28	2	2,13
	29	2	2,13
	30	2	2,13
	31	1	1,06
32	1	1,06	
Délka pobytu	1 semestr	57	60,64
	2 semestry	18	19,15
	Více než 2 semestry	19	20,21
Skupina viz str 71	A	31	32,98
	B	55	58,51
	C	8	8,51
	D	0	0
³⁴Subjektivní ohodnocení jazykové úrovně	1	25	26,59
	2	14	14,89
	3	23	24,47
	4	12	12,77
	5	20	21,28

³⁴ V tomto hodnocení 1 znamená „téměř neovládám jazyk“, 3 „jsem schopný/á základní konverzace a 5 „dokážu plynule hovořit“.

Tab. 8: Profil účastníků z hlediska vysokoškolského vzdělání

Rozdělení oborů vychází z kategorií stanovených standardem pro mezinárodní klasifikaci vysokoškolského vzdělání Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (UNESCO Institute for Statistics; 2013).

Faktor	Kategorie	Počet	Procenta
Absolvované roky VŠ	1	16	17,02
	2	13	13,83
	3	6	6,38
	4	19	20,21
	5	9	9,57
	6	1	1,06
	7	2	2,13
	8	1	1,06
Vysokoškolský obor	Sociální vědy, žurnalistika, informace	23	22,77
	Umění a humanitní vědy	18	17,82
	Obchod, administrace a právo	17	16,83
	Zdravotnictví a sociální péče	9	8,91
	Přírodní vědy, matematika a statistika	8	7,92
	Inženýrství, manufaktura a konstrukce	8	7,92
	Vzdělávání (pedagogika)	8	7,92
	Informační a komunikační technologie	4	3,96
	Služby	3	2,97
	Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinární lékařství	1	0,99

Tab. 9: Počet měsíců strávených v zahraničí před pobytem

počet	průměr	medián	sm. odch.	minimum	maximum
94	8,92	4	14,85	0	87

9.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Účast participantů byla zcela dobrovolná. Odměnou za účast na studii bylo poskytnutí individualizovaných výsledků. Tato odměna přicházela v úvahu pouze když participant vyplnili jak pretest tak posttest.

Účastníci byli seznámeni s průběhem výzkumného sběru a s jeho účelem v informovaném souhlasu, který se jim zobrazil před vybranými dotazníky. Jeho podobu uvádím v přílohách.

Pro zacházení a párování jednotlivých pretestů s posttesty, byl vytvořen identifikační kód, kterým se účastníci přihlašovali před vyplňováním posttestových dotazníků. Identifikační kód vypadal například takto FR6CZ8G. Obsahoval zkratku země, do které studenti vycestovali, číslo měsíce, ve kterém se narodili, poté zkratku země, ze které pochází, oblíbené číslo od jedné do devíti a první písmeno příjmení.

10 ZPRACOVÁNÍ DAT

Prvním krokem při zpracování dat bylo převedení dat uložených v databázi **Survio** do programu **Microsoft Excel**. V programu Microsoft Excel jsem poté převedla inverzní položky a spočítala hrubé skóre pro každou ze škál metod CCAI, CQS a DASS-21. Výsledné hrubé skóre škál DASS-21 jsem vynásobila dvěma. Vypočítala jsem také celkové skóre pro metody CCAI a CQS dle manuálů metod.

Zbylé kroky probíhaly v programu **Statistica 13** (TIBCO Software Inc, 2018). Pro posouzení volby statistického testu bylo nejprve nutné posoudit normalitu rozdělení. To nás následně navedlo, k tomu, zda je vhodnější použít metody parametrické či neparametrické. Parametrické testy si stanovují konečné množství parametrů a jsou přesnější. Mají větší statistickou sílu ve srovnání s neparametrickými testy. K jejich použití je však nutné splnit podmínky jako je dostatečná velikost výzkumného souboru (minimum 30 participantů) a normální rozložení dat (Dostál, 2021).

Histogram zobrazoval některé mírně zešikmené škály. Také nedošlo k zamítnutí nulové hypotézy testu normality (**Shapir-Wilkův W-test**). Na proměnné metod jsem nahlížela jako na škály ordinálního typu. Z těchto důvodů vyplývalo, že použití neparametrických metod je vhodnější.

Předtím než popíšu zvolené statistické testy, bych chtěla zdůvodnit, proč v tabulce, která prezentuje skóre pretestů a posttestů, pracuji s jiným výzkumným souborem než v následujících tabulkách.

Pro hypotézy, které srovnávají výsledky pretestů a posttestů, totiž do statistické analýzy zařazuji pouze ty studenty, kteří vyplnili jak pretest, tak posttest. Respektive vylučuji všechny studenty, kteří nevyplnili posttest. Exkluzi uskutečňuji z toho důvodu, abych mohla použít párový test. Pro jeho použití vyžadují, abych ke každému vyplněnému pretestu měla k dispozici také vyplněný posttest od téže osoby.

Ve zbylých případech, využívám výzkumný soubor, který zahrnuje i studenty, kteří nevyplnili posttest. Tedy místo se 40 participanty počítám s 94 participanty.

Pro testování rozdílů pretestů a posttestů jsme zvolili jako statistický test **Wilcoxonův párový test**. Ten byl pro nás zřejmou volbou, jelikož jsme vyžadovali neparametrickou

metodu, která by porovnávala párové měření (výsledky test na začátku pobytu a výsledky testu na konci pobytu od téže osoby). Jeho výhodou je statistická síla, která je srovnatelná se silou jednovýběrového t-testu. Relativní asymptotická eficiency pro proměnné s normálním rozdělením činí 0,955. “*Tedy tam, kde tato metoda potřebuje 100 pozorování k zamítnutí nulové hypotézy, tam t-testu stačí 96*” (Dostál, 2021, 155). V případě, že veličina není normálního rozdělení, je jeho použití vhodnější a silnější než při použití metod parametrických statistik (Dostál, 2021).

V dalších hypotézách jsme si kladli za cíl porovnat výsledky pretestů podle období měření. Respektive porovnááme výsledky pretestu uskutečněného v září 2020 s pretestem v lednu 2021. Stejně tak postupujeme pro srovnání posttestů podle období měření. Posuzujeme roli času, respektive rozdíl mezi skupinou, která vyplnila posttest v lednu 2021 a skupinou, která vyplnila posttest v červnu 2021. Jedná se o dvě rozdílné skupiny. Ty nacházíme také v další hypotéze, která předpokládá rozdíl mezi skupinou studentů, která strávila v zahraničí jeden semestr ve srovnání se skupinou, která zde strávila celý rok.

Jelikož v předchozích hypotézách porovnááme dvě nezávislé skupiny a naše rozložení normality není adekvátní, přijmeme za vhodný statistický test tzv. **Mannův-Whitneyův U-test**. Jedná se o neparametrickou metodu, která analyzuje rozdíly mezi zvolenými skupinami. Dává nám odpověď, zda náhodná veličina X nebo Y má tendenci nabývat vyšších hodnot než druhá. Hypotézy byly testovány na hladině významnosti 0,05 a byla použita korekce na spojitost (Dostál, 2021).

K jednotlivým výsledkům Mannova-Whitneyova U-testu, tedy ke statistikám U a p-hodnotám, byly dopočítány ³⁵míry účinku Mannova-Whitneyova testu tzv. **AUC**³⁶ hodnoty (Dostál, 2021).

Tyto hodnoty odpovídají pravděpodobnosti, že náhodně vylosovaná osoba ze skupiny pretest září bude mít vyšší hodnotu než náhodně vylosovaná osoba, která vyplnila pretest v lednu. Stejně tak můžeme postupovat s jinými hypotézami (Dostál, 2021).

³⁵Míry účinku byly vypočítány pomocí vzorce $AUCX = UX / (n*m)$ za platnosti $AUCX = 1 - UY / n*m$ (Dostál, 2021).

³⁶ Neboli area under curve.

Oboustrannost tohoto ukazatele umožňuje vypočítat i opačnou skutečnost, tedy pravděpodobnost, že náhodně vylosovaná osoba ze skupiny B má vyšší hodnotu než osoba ze skupiny A, tedy ukazatel AUCY³⁷.

Pro zbylé hypotézy byl vypočítán **Spearmanův korelační koeficient**. Ten nám umožnil navzájem porovnat celkové skóry jednotlivých metod. Dále sloužil k posouzení rozdílů mezi subjektivní úrovní jazyka a testy CQS a CCAI. Byl použit také za účelem porovnání počtu měsíců strávených v zahraničí a výsledků výše zmíněných testů. Spearmanův korelační koeficient jsem použila, jelikož jsem nemohla zaručit stejnost rozptylů jednotlivých skupin kvůli existenci odlehlých pozorování (Dostál, 2021).

Následující tabulky v kapitole *Statistické výsledky dat* shrnují výsledky z programu Statistica 13. Další operace, které byly spočítány mimo program Statistica v programu Microsoft Excel byly spočítané míry účinku AUC pro Mann-Whitneyův U test.

Tabulky zahrnují jednostranné p-hodnoty. Pro testy CCAI, a CQS jsou spočítány pravostranné p-hodnoty. Pro metodu DASS-21 jsou spočítané levostranné p-hodnoty (podle směru dle hypotéz).

³⁷ Tu spočítáme jednoduše odečtením prvotní pravděpodobnosti od $1 - U_{Xn} * m = 1 - U_{Ynm}$. V případě, že hodnoty jsou podobně vysoké v obou skupinách, AUC se rovná hodnotě 0,5 (Dostál, 2021).

11 STATISTICKÉ VÝSLEDKY DAT

Pro dosažení našich výzkumných cílů jsme si vytvořili sadu hypotéz, které v této kapitole budu jednu po druhé ověřovat. Odpovědi na naše předpoklady nalezneme v následujících pěti tabulkách.

Začneme první tabulkou. Tabulka číslo deset porovnává párová skóre (metod CCAI, CQS a DASS 21) pretestů a posttestů zahraničních studentů. Slouží nám k ověření hypotéz H1 až H5 viz str 59.

Tab.10: Rozdíl párových skóre pretest-posttest

Metoda	Škála	Medián		Sm. odch.		Wilxonův párový test	
		Pretest (n=40)	Posttest (n=40)	Pretest	Posttest	Z	p-hodnota
CCAI	<i>Emoční resilience</i>	74,5	85	13,68	10,97	4,66	0,00***
	<i>Flexibilita/otevřenost</i>	67	73	8,55	7,28	3,65	0,00***
	<i>Percepční ostrost</i>	44	47	4,46	6,59	2,96	0,00***
	<i>Osobní autonomie</i>	28	33	4,69	3,85	5,24	0,00***
	Celkové skóre	52	59	6,00	5,63	5,01	0,00***
CQS	<i>Metakognitivní</i>	20	21	6,63	5,54	1,89	0,03*
	<i>Kognitivní</i>	24	28	7,54	7,7	1,8	0,04*
	<i>Motivační</i>	27	28	6,19	5,23	1,59	0,05*
	<i>Behaviorální</i>	22	18	9,19	4,33	0,88	0,19
	Celkové skóre	18	20	4,33	4,03	1,59	0,05*
DASS 21	<i>Deprese</i>	6	10	9,84	9,88	3,1	0,99
	<i>Úzkost</i>	12	5	10,02	7,6	4,99	0,00***
	<i>Stres</i>	15	7	9,66	10,32	4,85	0,00***

Následující tabulka číslo 11 porovnává rozdíly mezi výsledky pretestů administrovaných v září 2020, a pretesty administrovanými v lednu roku 2021. Vztahuje se k hypotézám, které se snaží popsat vliv pandemické situace. Jedná se o hypotézy H6 a H7.

Tab.11: Srovnání výsledků pretestů

Metoda	Škála	Medián		Sm. odch.		Mann-Whitneyův U-test test			
		Pretest září. (n=61)	Pretest leden. (n=33)	Pretest září.	Pretest leden.	U	Z	p-hodnota	AUC
CCAI	<i>Emoční resilience</i>	78	76	10,63	10,85	950	0,44	0,33	0,53
	<i>Flexibilita/otevřenost</i>	67	66	8,47	8,43	829	1,39	0,08	0,59
	<i>Percepční ostrost</i>	47	45	6,84	4,42	775	1,83	0,03*	0,62
	<i>Osobní autonomie</i>	34	33	4,76	3,89	890	0,91	0,18	0,56
	<i>Celkové skóre</i>	56	54	5,74	5,61	838	1,32	0,09	0,58
DASS 21	<i>Deprese</i>	8	6	9,67	10,31	998	-0,06	0,47	0,53
	<i>Úzkost</i>	14	12	8,94	10,66	903	0,81	0,09	0,61
	<i>Stres</i>	22	14	6,18	11,32	567	3,47	0,00***	0,72
CQS	<i>Metakognitivní</i>	21	20	5,16	6,31	849	1,22	0,11	0,42
	<i>Kognitivní</i>	26	23	7,31	7,59	878	1,01	0,15	0,56
	<i>Motivační</i>	27	26	5,31	7,04	994	0,09	0,46	0,54
	<i>Behaviorální</i>	23	22	6,22	6,97	973	0,26	0,39	0,52
	<i>Celkové skóre</i>	18	19	3,4	4,3	865	1,11	0,87	0,43

Dvanáctá tabulka porovnává výsledky posttestů administrovaných v lednu 2021 s posttesty administrovanými v červnu roku 2021. Vztahují se k ní hypotézy H8 až H12.

Tab.12: Srovnání výsledků posttestů

Metoda	Škála	Medián		Sm. odch.		Mann-Whitneyův U-test test			
		Posttest leden (n=16)	Posttest červen. (n=24)	Posttest leden	Posttest červen	U	Z	p-hodnota	AUC
CCAI	<i>Emoční resilience</i>	84	82	14,88	7,46	147	1,21	0,11	0,62
	<i>Flexibilita/otevřenost</i>	70	66	9,82	7,1	156	0,98	0,16	0,59
	<i>Percepční ostrost</i>	47	39	8,38	7,09	119	1,99	0,02*	0,69
	<i>Osobní autonomie</i>	32	30	5,44	6,44	118	2,04	0,02*	0,69
	<i>Celkové skóre</i>	58	54	8,51	3,48	99	2,57	0,005**	0,74
DASS 21	<i>Deprese</i>	11	10	3,74	5,44	152	1,09	0,13	0,61
	<i>Úzkost</i>	10	7	2,99	3,69	130	1,69	0,04*	0,66
	<i>Stres</i>	10	7	3,38	5,08	136	1,53	0,06	0,65
CQS	<i>Metakognitivní</i>	20	19	5,71	3,54	156	0,91	0,18	0,59
	<i>Kognitivní</i>	28	22	7,43	6,56	115	2,11	0,015	0,70
	<i>Motivační</i>	29	24	5,21	3,84	99	2,57	0,00***	0,74
	<i>Behaviorální</i>	25	21	8,72	5,48	160	0,88	0,18	0,58
	<i>Celkové skóre</i>	20	17	3,81	2,98	115	2,11	0,01**	0,70

Následující tabulka porovnává výsledky posttestu studentů v závislosti na délce pobytu. Respektive posuzuje dvě skupiny, a to skupinu studentů, kteří studovali celý školní rok v zahraničí, a skupinu student, kteří v zahraničí strávili jeden semester. Využijeme ji pro testování hypotéz H13 a H14

Tab.13: Srovnání výsledků semestrálních versus ročních studentů

Metoda	Škála	Medián		Sm. odch.		Mann-Whitneyův U-test test			
		Posttest rok (n=55)	Posttest semestr (n=39)	Posttest rok	Posttest semestr	U	Z	p-hodnota	AUC
CCAI	<i>Emoční resilience</i>	80	77	13,55	9,65	882	0,63	0,26	0,59
	<i>Flexibilita</i>	67	61	10,35	7,57	624	2,73	0,003**	0,71
	<i>Percepční ostrost</i>	49	44	6,25	5,37	584	3,05	0,001** *	0,73
	<i>Osobní autonomie</i>	34	32	4,34	4,31	681	2,26	0,01**	0,68
	<i>Celkové skóre</i>	58	54	7,42	4,37	664	2,39	0,008**	0,69
DASS 21	<i>Deprese</i>	10	6	11,06	8,96	729	1,87	0,03*	0,66
	<i>Úzkost</i>	13	11	9,72	10,06	802	1,28	0,1	0,63
	<i>Stres</i>	18	12	9,12	9,84	744	1,75	0,04*	0,65
CQS	<i>Metakognitivní</i>	22	19	3,77	5,42	576	3,11	0,001** *	0,73
	<i>Kognitivní</i>	26	22	7,59	7,61	676	2,29	0,01**	0,68
	<i>Motivační</i>	28	26	5,65	6,52	877	0,66	0,25	0,59
	<i>Behaviorální</i>	23	22	6,64	7,03	908	0,42	0,3	0,58
	<i>Celkové skóre</i>	19	18	3,67	3,96	681	2,26	0,01**	0,68

Pro posouzení korelací jednotlivých faktorů využijeme následující tabulku. S touto tabulkou pracujeme pro ověření hypotéz H15 až H24.

Tab.14: Korelace faktorů

Korelace (první faktor)	Druhý faktor	Spearman R	T (N-2)	p-hodnota
CCAI (celkové skóre)	<i>Deprese</i>	-0,28	-3,34	0,001***
	<i>Anxieta</i>	-0,14	-1,73	0,08
	<i>Stres</i>	-0,25	-2,95	0,003**
	<i>CQS</i>	0,59	8,43	0,000***
CQ (celkové skóre)	<i>Deprese</i>	-0,14	-1,69	0,09
	<i>Anxieta</i>	-0,16	-1,92	0,06
	<i>Stres</i>	-0,14	-1,63	0,1
Počet měsíců v cizí zemi	<i>CCAI</i>	0,03	0,3	0,75
	<i>CQS</i>	0,07	0,73	0,47
	<i>Deprese</i>	0,07	0,66	0,51
	<i>Úzkost</i>	0,06	0,57	0,56
	<i>Stres</i>	0,03	0,36	0,71
Úroveň jazyka	<i>Deprese</i>	-0,44	-0,42	0,67
	<i>Úzkost</i>	0,02	0,21	0,83
	<i>Stres</i>	0,05	0,05	0,96
	<i>CQS</i>	-0,07	0,69	0,49
	<i>CCAI</i>	-0,11	-1,27	0,26

V následující části se vyjádřím ke každé z hypotéz a na základě výsledků demonstrovaných v tabulkách, zhodnotím, zda hypotéza byla přijata či nikoliv.

Tab.15: Přehled hypotéz a jejich statistické ověření

Hypotézy	P-hodnota³⁸	Rozhodnutí o hypotéze
<i>H1: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího celkového skóru v CCAI v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.</i>	0,00***	Přijata
<i>H1a: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího skóru na škále emoční rezilience v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.</i>	0,00***	Přijata
<i>H1b: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího skóru na škále flexibility/otevřenost v posttestu v porovnání s výsledky pretestu</i>	0,00***	Přijata
<i>H1c: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího skóru na škále percepční ostrosti v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.</i>	0,00***	Přijata
<i>H1d: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího skóru na škále osobní autonomie v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.</i>	0,00***	Přijata
<i>H2: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyššího celkového skóru kulturní inteligence (CQS) v posttestu než v pretestu.</i>	0,05*	Přijata
<i>H2a: Studenti dosahují na metakognitivní škále statisticky signifikantně vyššího skóre v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.</i>	0,03*	Přijata
<i>H2b: Studenti dosahují na kognitivní škále statisticky signifikantně vyššího skóre v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.</i>	0,04*	Přijata
<i>H2c: Studenti dosahují na motivační škále statisticky signifikantně vyššího skóre v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.</i>	0,05*	Přijata
<i>H2d: Studenti dosahují na behaviorální škále statisticky signifikantně vyššího skóre v posttestu v porovnání s výsledky pretestu.</i>	0,19	Zamítnuta
<i>H3: Studenti dosahují statisticky signifikantně výše na škále depresivity na začátku studia.</i>	0,99 ³⁹	Zamítnuta
<i>H4: Studenti dosahují statisticky signifikantně výše na škále úzkosti na začátku studia.</i>	0,00***	Přijata
<i>H5: Studenti dosahují statisticky signifikantně vyšších hodnot na škále stresu na začátku studia.</i>	0,00***	Přijata

³⁸ <0.10 není signifikantní vztah, existuje trend

*<0.05 signifikantní vztah

**<0.01 vysoce signifikantní vztah

***<0.001 velmi vysoce signifikantní vztah

(Dostál, 2021)

³⁹ Shledán signifikantní vztah ale v opačném směru.

<i>H6: Souhrnné skóre (pre) testu CCAI mají statisticky významně vyšší, studenti, kteří vyjeli na pobyt v září oproti těm, kteří vyjeli v lednu.</i>	0,09	Zamítnuta
<i>H7: Souhrnné skóre (pre) testu CQS mají statisticky významně vyšší studenti, kteří vyjeli na pobyt v září oproti těm, kteří vyjeli v lednu.</i>	0,87	Zamítnuta
<i>H8: Souhrnné skóre (post) testu CCAI mají statisticky významně vyšší studenti testovaní v lednu v porovnání se studenty, kteří byli testováni v červnu</i>	0,005**	Přijata
<i>H9: Souhrnné skóre (post) testu CQS mají statisticky významně vyšší studenti testovaní v lednu v porovnání se studenty, kteří byli testováni v červnu.</i>	0,01**	Přijata
<i>H10: Studenti, kteří byli testováni v červnu 2021 mají statisticky významně nižší hodnoty deprese než studenti testovaní v lednu 2021.</i>	0,11	Zamítnuta
<i>H11: Studenti, kteří byli testováni v červnu 2021 mají statisticky významně nižší hodnoty úzkosti než studenti testovaní v lednu 2021.</i>	0,04*	Přijata
<i>H12: Studenti, kteří byli testováni v červnu 2021 mají statisticky významně nižší hodnoty stresu než studenti testovaní v lednu 2021.</i>	0,06	Zamítnuta
<i>H13: Studenti, kteří vyjeli na celý rok, ve srovnání s těmi, kteří vyjeli na semestr, mají statisticky významně vyšší celkový skóre v posttestu CCAI.</i>	0,008**	Přijata
<i>H14: Studenti, kteří vyjeli na celý rok, ve srovnání s těmi, kteří vyjeli na semestr, mají statisticky významně vyšší celkový skóre v posttestu CQS.</i>	0,012**	Přijata
<i>H15: Studenti, kteří mají vysoké hodnoty depresivity, dosahují statisticky významně nízkých hodnot v CCAI.</i>	0,001***; R -0,28;	Přijata
<i>H16: Studenti, kteří mají vysoké hodnoty anxiety, dosahují statisticky významně nízkých hodnot v CCAI.</i>	0,08; R -0,14	Zamítnuta
<i>H17: Studenti, kteří mají vysoké hodnoty stresu, dosahují statisticky významně nízkých hodnot v CCAI.</i>	0,003**; R -0,25	Přijata
<i>H18. Studenti, kteří mají vysoké hodnoty depresivity, dosahují statisticky významně nízkých hodnot v CQS.</i>	0,09; R -0,14	Zamítnuta
<i>H19: Studenti, kteří mají vysoké hodnoty úzkosti, dosahují statisticky významně nízkých hodnot v CQS.</i>	0,06; R -0,16	Zamítnuta
<i>H20: Studenti, kteří mají vysoké hodnoty stresu, dosahují statisticky významně nízkých hodnot v CQS.</i>	0,1; R -0,16	Zamítnuta
<i>H21: Studenti, kteří hodnotí výše úroveň jazyka, mají statisticky významně vyšší celkový skóre v testu CQS.</i>	0,49; R -0,07	Zamítnuta

<i>H22: Studenti, kteří hodnotí výše úroveň jazyka, mají statisticky signifikantně vyšší celkový skóre v testu CCAI.</i>	0,26; R - 0,11	Zamítnuta
<i>H23: Studenti, kteří uvádí větší počet měsíců strávených v zahraničí, dosahují statisticky signifikantně vyššího celkového skóre v testu CQS.</i>	0,47; R 0,07	Zamítnuta
<i>H24: Studenti, kteří uvádí větší počet měsíců strávených v zahraničí, dosahují statisticky signifikantně vyššího celkového skóre v testu CCAI</i>	0,75; R 0,03	Zamítnuta

12 KVALITATIVNÍ VÝPOVĚDI

Kromě kvantitativního šetření, které reprezentovaly předchozí použité metody, jsem respondentům položila také otevřené otázky. Jiné otázky jsem položila při pretestu, jiné u posttestu. Otázkou, kterou jsem položila jak při pretestu, tak při posttestu, byla otázka zaměřená na vliv pandemické situace.

12.1 Kvalitativní šetření na začátku pobytu

Jaká byla vaše motivace k výjezdu?

První otázka se týkala motivace zahraničních studentů k výjezdu do zahraničí. Tyto motivace byly rozmanité. Účastníci výzkumu uváděli stručně tyto motivy:

- **Turismus.** Zde studenti uvádí, že jejich výjezd je motivován poznáváním památek země a její přírody.
Participantka 1: *“K pobytu v zahraničí mě zavedla touha poznávat nová místa. Chtěla jsem si zakusit, jaké je to bydlet u moře”.*
- **Poznání hostitelské kultury.**
Participantka 2: *“Jelikož studuji francouzskou filologii, chtěla jsem konečně využít své jazykové znalosti a také zažít francouzskou kulturu na vlastní oči”.*
- **Poznání nových lidí.**
Participantka 3: *“Lákala mě představa, že si vytvořím nové kamarády, se kterými nás spojí krásné vzpomínky, a které po pobytu třeba navštívím v jejich zemi”.*
- **Osvojení tamějšího jazyka či zlepšení dosavadní úrovně.**
Participantka 4: *„Chtěla jsem poznat nové místo a nové lidi, najít si přátele po celém světě. Chtěla jsem žít v zemi, kterou mám tak ráda, a cestovat. Ale hlavně jsem si chtěla procvičit španělštinu a zlepšit mou konverzaci”.*
- **Osobní růst.** Studenti uvádí, že jejich cílem je rozvoj měkkých dovedností. Poprvé si mohou zkusit, jaké to je žít sám či sama, poznat sám sebe lépe a vystoupit ze své komfortní zóny. Dále zmiňovali skutečnost, že se chtějí naučit mluvit s cizími lidmi a zlepšit své sebevědomí.

Participant 5: „*O studiu v zahraničí jsem přemýšlel už když mi bylo 14 let. Vždy jsem toužil po nových a jedinečných zkušenostech, a chtěl jsem žít sám v zemi, ve které jsem předtím nebyl, a ve které ani nikoho neznám. Chci lépe poznat sám sebe a zlepšit své sociální dovednosti*“.

- **Univerzita.** Participantů uvádí, že je pro ně motivem samotná univerzita, její kvalita či specifický obor nebo nabídka předmětů zahraniční univerzity.

Participantka 6: „*Univerzity v mé zemi nejsou na dobré úrovni, proto jsem se rozhodla pro vzdělání na vysoké škole v zahraničí*“.

- **Budoucí kariérní možnosti.** Zde studenti zmiňují, že pobyt na Erasmu je dobrou položkou do jejich životopisu, jelikož zvyšuje možnost nalezení zaměstnání.

Participant 7: „*Na Erasmus jsem vyjel, jelikož mezinárodní firmy dobře pohlízejí na zkušenost s mezinárodním prostředím*“.

- **Socioekonomická motivace.** Motivací pro tyto studenty byla nepříznivá ekonomická situace v jejich zemi či snížené náklady na vysokoškolské studium (školné) v zahraničí.

Participantka 8: „*Motivovala mě vypjatá politická situace a nedostatek příležitostí v mé rodné zemi a sousedící zemi (Jihoafrická republika). Jelikož mám rakouské občanství, rozhodla jsem se pro studium tam*“.

- **Povinnost absolvovat zahraniční pobyt.** Existují univerzity, které vyžadují po studentech absolvovat alespoň jeden semestr v zahraničí. Někteří studenti, tedy na pobyt v zahraničí odjíždí i nedobrovolně.

Participant 9: „*Na mé univerzitě v Paříži je vyžadováno absolvovat třetí rok na zahraniční univerzitě*“.

- **Potřeba změny.** Motivem pro tyto participanty byla změna života, únik z nudy či odpočinek od vypjatého pracovního či studijního života.

Participantka 10: „*Potřebovala jsem pauzu od své práce. Můj univerzitní život mě začal nudit. Byla to pro mě poslední možnost strávit nějaký čas v zahraničí*“.

- **Pandemická situace.** Zpřísnění protipandemických opatření a limitování volnočasových aktivit motivovalo studenty k výjezdu do zemí, kde opatření nejsou tak přísná.

Participant 11: „*Nemohl jsem už dál žít zavřený doma s našimi, a opatření ve Švédsku byla mnohem rozvolněnější než v Česku*“.

Jaký měla vliv pandemická situace na váš výjezd?

Tato otázka byla položena jak v pretestové a posttestové části. V této části respondenti odpovídali se zaměřením na rozhodování, plánování, motivaci a příjezd do dané země. Tyto pretesty byly administrovány v září 2020 a lednu 2021, kdy většina zemí zaznamenávala nárůst počtů lidí nakažených onemocněním COVID-19.

I tak se setkáváme s rozdílnými názory, které pravděpodobně také vychází z toho, zda se studenti nacházeli v zemi s přísnějšími opatřeními nebo v zemi kde dodržování opatření nebylo vynucováno. Odpovědi jsou následující:

Pandemická situace:

- **Neměla vliv na můj výjezd.** Tito studenti říkají, že současná situace neovlivnila jejich rozhodnutí vyjet, jen pro ně představovala komplikace. Dále pak hodnotí, že situace v jejich původní zemi je horší než situace v zahraniční destinaci.
Participant 12: *„Nechci přijít o zkušenosti a pozastavit svůj život na kdovíjak dlouhou dobu. Pokud je tu virus, musíme se s ním naučit žít normální život, nemá smysl se uzavírat do strachu, nebudu studentem navždy a virus existuje v mé zemi stejně jako v hostitelské zemi“.*
- **Umocnila mou motivaci vyjet.**
Participant 13: *„Situace ve světě určila mé rozhodnutí. Svět je velmi nepředvídatelný, takže bych se měl chopit této příležitosti. Byl to jediný semestr, kdy jsem mohl jet do zahraničí, takže když to bylo možné, jel jsem“.*
- **Mě vedla ke zvolení evropské destinace namísto mimoevropské destinace.**
Participantka 14: *„Měla jsem jet do Brazílie, ale nebylo to možné, takže jsem si musela vybrat náhradní možnost mezi Anglií a Německem. Vybrala jsem si Německo“.*
- **Mě dovedla k odložení pobytu na další semestr.**
Participantka 15: *„Musela jsem odložit svůj plánovaný pobyt, protože můj další pobyt byl zrušen. Svůj pobyt jsem také odložila, protože existovala reálná šance, že v podzimním termínu se bude vyučovat prezenčně“.*
- **Ve mně vyvolávala strach** (ze zákazu volného pohybu osob, z nákazy, z vynucení návratu do rodné země)

Participantka 16: „*Nebyla jsem si jistá, zda si budu moci naplno užít tuto zkušenost. Při každém setkání mi proběhne hlavou, že bych se mohla nakazit. Mám strach, že když se nakazím, nebudu pak moci navštívit mou rodinu o svátcích*“.

- **Zkomplikovala mi příjezd do země.** Studenti popisují situace, kdy jim byly zrušeny lety, nebo kdy se nešťastně nakazili onemocněním COVID-19 přímo před odletem.

12.2 Kvalitativní šetření na konci pobytu

Jak jste se adaptovali na život v cizí zemi?

Na otázku zahraniční studenti odpovídali pozitivně. Říkali, že se adaptovali docela dobře, velmi dobře i perfektně. Říkali, že se zamilovali do hostitelské kultury, která se pro ně stala druhým domovem. Někteří uváděli, že zde měli pohodlnější způsob života než v jejich původní zemi. Uváděli také, že se jejich počáteční potíže časem zlepšovaly.

Participant 17: „*Řekl bych, že docela dobře. Měl jsem tak trochu životní styl Španělů, hodně jsem mluvil španělsky, trávil jsem dost času se španělskými kolegy. Tak nějak jsem žil jako Španěl. Ale přesto si myslím, že jsem si zachoval některé aspekty francouzského života, protože jsem se pořád stýkal s Francouzi a tak. Byl to víceméně španělský způsob života, ale s francouzským pohledem na věc*“.

Co vám k adaptaci pomohlo?

- **Osvojení jazyka.**

Participantka 18: „*Dokud jsem nerozuměla italštině, bylo pro mě těžké adaptovat se. Když jsem začala trochu ovládat jazyk, otevřel se mi svět a našla jsem si místní přátele*“.

- **Získání nových zájmů.**

Participant 19: „*To, co mi pomohlo vyrovnat se s nepříjemnými pocity, byly různé nové aktivity, které jsem si vyzkoušel během svého pobytu. Byly pro mě jak zpestřením, tak rutinou*“.

- **Poznávání tamějších lidí a kultury.**

Participantka 20: „*Život se Španěly! Bydlela jsem ve společném bytě se dvěma úžasnými dívkami, které se narodily ve Španělsku, ale pochopily, že nemluvim moc dobře a bylo mi trochu těžko rozumět. Ale pomohly mi objevit, jak Španělé žijí, kdy jedí, jak mluví a jak spolu tráví nebo netráví čas. V podstatě mi setkání s nimi pomohlo přizpůsobit se, protože mi pomohlo objevit jejich životní styl*“.

- **Předchozí zkušenosti v zahraničí.**

Participantka 21: „*Nebylo to pro mě poprvé, kdy jsem byla na delší dobu v zahraničí. Proto jsem počítala s tím, že přijdou i nepříjemné pocity a mohla se tak s nimi lépe vypořádat*“.

- **Podobnost hostitelské kultury s jejich domácí kulturou.**

Participantka 22: „*Myslím si, že adaptace na život v Itálii byla pro mě snazší, jelikož Španělsko má podobnou kulturu*“.

- **Čas.**

Participantka 23: „*Z počátku jsem si pobyt nemohla užít. Už jen kvůli přísným opatřením. Také to ale bylo dáno tím, že jsem neměla šanci poznat nové lidi. Všechno chtělo čas. Čas na to, abych zlepšila své jazykové dovednosti, aby se rozvolnila opatření, a abych poznala nové lidi, kteří se poté stali mými kamarády*“.

- **Přátelé, spolubydlíci.**

Participantka 24: „*Jelikož jsem kvůli přísným opatřením většinu času byla doma, byla jsem moc vděčná za své přátelské spolubydlíci a útulný byt*“.

- **Estetika města.**

Participant 25: „*Určitě na to (adaptaci) mělo vliv mnoho faktorů, jedním z nich byla prostě krása země a způsob, jakým zde lidé žijí. Od prvního dne jsem se cítil neuvěřitelně vděčný za to, že mám možnost žít v tak krásné zemi a městě (konkrétně v Benátkách), a to mi rozhodně pomohlo cítit se tu od začátku jako doma. Kromě toho jsem poznal několik skvělých lidí, a dokonce jsem si vytvořil přátelství, která mi nepochybně také pomohla a kvůli kterým se mi teď těžko vrací domů*“.

Jak ovlivnila váš pobyt pandemická situace?

Jedná se o identickou otázku, která byla položena i v pretestu. V pretestu tato otázka byla položena pro zjištění překážek a celkové situace před výjezdem či při začátcích života v cizí zemi. V posttestu se opakuje pro zjištění toho, jaký měla vliv na samotný pobyt. Tedy dává šanci studentům evaluovat, jaký opravdový vliv měla pandemie na jejich pobyt. Studenti odpovídají, že:

Pandemická situace můj pobyt:

- **Neovlivnila.**

Participant 26: „*Opravdu ne tolik. Žiji ve studentském městě (Bologna), takže nikdo moc nedodržoval pravidla pro COVID. Takže jsem neměl moc omezení a žil jsem docela normální studentský život. Jediný rozdíl byl u předmětů, které jsem musel absolvovat online, takže bylo obtížnější potkat se spolužáky*“.

- **Ovlivnila negativně.** Tyto výpovědi se zaměřují na dlouhotrvající protipandemická opatření, které v následku ve studentech vedla ke zvýšeným pocitům samoty a nudy, jelikož omezovala jejich sociální život.

Participantka 27: „*Bylo to mnohem horší, než jsem čekala. Když jsem sem v říjnu 2020 přišla, myslela jsem si, že opatření COVID budou otázkou týdnů. Teď, o 8 měsíců později, jsou stále platná a vlastně ještě horší než v říjnu. Nebýt toho, že situace v mé rodné zemi není o nic lepší, už bych jela domů. I když mám Prahu ráda, během COVIDu to prostě není ono.*“

Participantka 28: „*Bylo to mnohem osamělejší a nudnější, než jsem čekala. Zůstávala jsem častěji doma a setkávala jsem se jen s pár lidmi.*“

Participantka 29: „*Určitě to mělo velký vliv, hlavní roli asi hrála skutečnost, že jsme byli přísně uzamčeni a v podstatě jsme tři týdny nemohli opustit dům, což nebylo snadné. Ale i když mi pandemie asi znemožnila dělat spoustu věcí (platil zákaz nočního vycházení, restaurace byly nějakou dobu zavřené, bylo zakázáno cestovat do jiného regionu), přesto jsem si dokázala najít způsob, jak se tu cítit opravdu šťastná.*“

- **Ovlivnila pozitivně.**

Participantka 30: „*Co se mi líbilo bylo to, že na začátku mého pobytu jsem měla čas na to užít si přírodu a budovy města. Jelikož bylo méně možností setkávat se s druhými lidmi, utratila jsem také méně peněz.*“

Co vám pobyt v zahraničí dal?

Participantů odpovídali, že přes pobyt v zahraničí získali: nový život, novou kulturu, nové kamarády. Zlepšili své jazykové schopnosti a také schopnosti vaření. Objevili nové kultury, poznali jiný vzdělávací systém a místní životní styl. Stali se otevřenější k jiným kulturám. Stali se více sebevědomí, svobodní, nezávislí, lépe se nyní potýkají s problémy a chtějí dále posouvat své osobní hranice vystupováním ze zóny komfortu.

Příklad odpovědí

- Participant 31: „Dalo mi to větší smysl pro svět, pro to, že i když si myslíme, že jsme stejní, existují malé rozdíly ve způsobu, jakým komunikujeme s lidmi z různých kultur, dalo mi to nejlepší přátele, jaké jsem si mohl přát. Dalo mi to lepší představu o sobě samém a o tom, jak dělat věci pro sebe.“
- Participantka 32: „Dal mi toho tolik! Nové přátele. Uvědomila jsem si, jaké to je žít úplně sama navíc v úplně jiné zemi, a zjistila jsem, že vlastně zvládnou toho víc, než jsem si myslela. Uvědomila jsem si díky tomu i něco, co jsem si myslela už docela dlouho, že život v zahraničí je něco, co mě opravdu baví, a že v Česku žít nechci, a dokonce že mi nechybí absolutně nic. A také jsem se naučila nový jazyk“.

Část participantů hodnotila svůj pobyt jako méně přínosný.

- Participant 33: „Upřímně řečeno, kromě jazyka jsem se toho moc nenaučil. Ze stovek studentů Erasmu jsem jich potkal sotva víc než tucet. Kvůli COVIDu jsme se na fakultě nemohli ani jednou setkat. Kdybych zůstal doma a studoval odtamtud, množství sociálních interakcí by nebylo o nic menší“.

Co vám pobyt v zahraničí vzal?

Většina participantů hodnotila svůj pobyt pouze s přínosy a bez ztrát.

- Participantka 34: „Ne tak moc! Nejdřív mi chyběli rodiče. Pak jsem měla pocit, že se musím nutit chodit ven, mluvit s lidmi a dělat věci, abych se cítila v pohodě. Takže jediné, co mi pobyt vzal, byla energie. Ale stálo to za to, dělat spoustu věcí a být pořád vyčerpaná“.

Zbylí participanté vypovídali, že pobyt je připravil o:

- Původní život s rodinou a kamarády.
- Finanční prostředky.
- Možnost profesionálního rozvoje v původní zemi.

Jiné výpovědi:

- Participant 36: „Možná poslední špetku víry, kterou jsem měl v lidstvo. Ale vážněji: nemohu ignorovat, co COVID udělal se společností a s mým vlastním pohledem na svět. Lidé mi říkali pesimista, ale na začátku COVIDu v březnu 2020 jste nemohli potkat většího optimistu, než jsem já. Dnes jsem však den ode dne rozčarovanější a zklamanější z toho, jak se společnost k této krizi staví“.

- Participantka: 37: „Vzalo mi to plachost být ta první, kdo udělá krok, a strach z toho, že si udělám nepřátele. Vzalo mi to také mou spoluzávislost, kterou jsem měla se svým přítelem“.

13 DISKUZE

Hlavním cílem této práce bylo prozkoumat individuální adaptaci zahraničních studentů na začátku a konci jejich studijního pobytu. Dále jsme si kladli za úkol evaluovat vliv přídatných faktorů jakými jsou třeba délka studia v zahraničí, období testování, dřívější zkušenosti v zahraničí a úroveň jazyka. Také jsme porovnávali výsledky metod mezi sebou.

Po využití instrumentů CCAI, CQS a DASS-21 formou pretest-posttest jsme se dostali k datům, která jsme představili v předchozí kapitole *Statistické výsledky*. Nyní je na místě pozastavit se nad podobou výsledků jednotlivých hypotéz a zasadit je do výzkumného kontextu.

Z hlediska obsáhlosti a komplexnosti našeho výzkumného zaměření, rozdělují diskuzi do podkapitol. Ty se věnují jednotlivým okruhům hypotéz.

13.1 Diskuze pro otázky individuální adaptace (vliv pretest-posttest)

Naším hlavním výzkumným cílem bylo porovnat adaptabilitu studentů na začátku a na konci pobytu. Výsledky nám demonstrují, že dochází k navýšení adaptability během pobytu. U každé z dimenzí metody CCAI byla totiž dosažena signifikantní významnost. Stejně tak tomu bylo ve studii studii Meyers a Kitsantas (2001) a Susan Mapp (2021).

U metody CQS byla také dokázána signifikantní významnost na třech ze čtyř škál (kromě behaviorální škály). Totožné výsledky uvádí Wood a St. Peters (2014). Ve studii Tarique a Takeuchi (2008) uvádí významnost všech škál této metody. Možný osobní předpoklad, proč se neprokázal vztah mezi zahraničním pobytem a skórem behaviorální škály, je takový, že kvůli přísným opatřením, kdy studenti studovali online, ztratili interkulturní příležitosti, ve kterých by procvičovali a upravovali své chování.

Pro zhodnocení výsledků testu DASS-21 existuje nedostatek obsahově podobných studií. Studie, které jsou obsahově podobné nerealizují výzkum formou pretest-posttest.

Zmiňme například studii Alama et al. (2021), která analyzuje 402 zahraničních studentů v červnu 2020 rezidujících v Číně, udává, že 73 % účastníků vykazovalo symptomy deprese, 76 % mělo úzkostnou symptomatiku a 58 % prožívalo nadměrný stres.

Z výsledků našeho výzkumného šetření můžeme pozorovat signifikantní změny na každé ze škál. Pokud se podíváme na tabulku pro posuzování míry závažnosti symptomů viz str 66 a porovnáme výsledky pretestů a posttestů, zjistíme následující informace.

Z hlediska deprese studenti na začátku pobytu nevykazovali depresivní projevy, ke konci pobytu však došlo ke zhoršení a udávali mírné depresivní projevy. Tento signifikantní nález byl pro mě překvapivý, jelikož se projevil v opačném než očekávaném směru. Je možné, že se do výsledků projevil již prožívaný postkulturní šok, stres související se stěhováním, či truchlení nad koncem životní etapy a rozprchlými kamarády.

Když se zaměříme na projevy úzkosti, zjistíme, že došlo k významnému snížení. Na začátku pobytu studenti totiž vykazovali středně těžkou závažnost úzkostných projevů a ke konci jejich pobytu se úzkost již nacházela v normě.

Došlo také k významnému poklesu stresu. Ten klesl z mírné úrovně do normy.

13.2 Diskuze pro faktory (délka pobytu, úroveň jazyka a počet měsíců)

Co se týče faktoru **délky pobytu**. Naše výzkumná zjištění dokládají signifikantní vztah mezi délkou studia a výsledky v posttestech CCAI a CQS. Respektive, sledujeme, *že studenti, kteří vyjeli na celý rok, ve srovnání s těmi, kteří vyjeli na semestr, mají vyšší celkový skóre v posttestu CCAI a v posttestu CQS*. Tedy odvozeně, lépe se adaptují.

Tento náš předpoklad vychází z teorie Warda a Kennedyho (1999), kteří udávají, že ke stabilizaci procesu sociokulturní adaptace dochází přibližně po šesti měsících pobytu v zahraničí. Právě tato stabilizace se možná ještě nestačila projevit u semestrálních studentů. Totožné výsledky dokládají Zielinski (2007) a Li et al. (2012).

V souvislosti s metodou DASS chci zmínit zajímavý úkaz ze studie Alama et al. (2021), kde bylo zpozorováno, že zahraniční studenti, kteří byli v Číně přes tři roky trpěli dvakrát častěji na depresi, úzkost a stres než studenti, kteří zde byli pouze rok či dva roky. Důvodem jsou problémy a důsledky, se kterými se museli potýkat při dlouhodobém pobytu. Tedy křivka adaptace se zlepšuje po iniciačních šesti měsících, ale po určité době nastávají další adaptační krize.

Co se týče **faktoru jazykové úrovně a počtu měsíců strávených v zahraničí** před pobytem, žádný z těchto faktorů neměl vliv na skóry metod CCAI, CQS či DASS-21. Stejně výsledky dokládají studie Savicki et al. (2013) a Mapp (2021). Savicki et al. (2013) vysvětluje, že tyto rozmanité zanedbatelné či inverzní vztahy v různých studiích vychází z problému, že nevíme, jestli studenti využívají jazyk pro interakci s danou kulturou, respektive nemůžeme hodnotit jeho kvalitu ani frekvenci používání. Zároveň je nevýhodou, že se jedná o subjektivní ukazatel.

13.3 Diskuze pro porovnání metod mezi sebou

Ve studiích zaměřených na mezinárodní studenty málokdy najdeme kombinaci metod, které vychází z rozdílných teoretických perspektiv. Jediné výsledky, které můžeme využít jsou ty z validizačních studií. Například studie Ang et al. (2007) dokazuje konvergentní validitu mezi metodou CCAI a metodou CQS, kdy celkem 11 z 16 korelací mezi čtyřmi faktory metody CQS a čtyřmi faktory metody CCAI bylo signifikantní. Významnost tohoto vztahu jsme shledali i v našem výzkumu.

Z námi stanovených hypotéz byla také přijata hypotéza, že *studenti, kteří mají vysoké hodnoty depresivity, dosahují nízkých hodnot v CCAI* a hypotéza, že *studenti, kteří mají vysoké hodnoty stresu, dosahují nízkých hodnot v CCAI*. Tyto výsledky jsou přínosné, jelikož nastiňují teoretickou spojitost mezi těmito dvěma koncepty, jedním, který je založený na afektivitě a patologii a druhým založeným na kulturním učení. Prožitky deprese či stresu pak můžeme zmírnit už jenom tím, že studentovi pomáháme v jeho adaptačním procesu.

Skóry deprese, úzkosti a stresu však nesouvisely s hodnotami metody CQS.

13.4 Diskuze pro otázky vlivu pandemické situace

Jelikož náš výzkumný sběr probíhal ve dvou vlnách, a to nejprve v září 2020 a pak v lednu 2021, máme možnost porovnávat jednotlivé pretesty a posttesty podle období jejich administrace a přemýšlet o vlivech proměnlivé pandemické situace. Tyto předpoklady se odvíjí z kapitoly *Východiska pro hypotézy vztahující se k průběhu pandemie COVID-19*, konkrétně vychází z obrázků 11 a 12 viz str 57.

Předpokládali jsme, že v pretestech CCAI a CQS budou mít vyšší hodnoty studenti, kteří vyjžděli za studiem v září 2020 oproti těm, kteří vyjeli v lednu 2021. V pretestech však nebyl shledán signifikantní vztah. Důvody mohou být různé. Stěžejním důvodem

by mohly být rozdílné zkušenosti studentů v souvislosti s rozdílnými protipandemickými opatřeními.

Právě u stejné skupiny zahraničních studentů jsem očekávala, že v posttestech CCAI a CQS se projeví vyšší skóry oproti skupině, která vyjela studovat v lednu 2021. Zde byly potvrzeny mé hypotézy pro obě metody.

Jelikož využíváme specifické instrumenty, design typu pretest-posttest a sledujeme adaptaci v ojedinelé pandemické situaci, nemůžeme se odkázat na velké množství studií, a můžeme pouze vznášet domněnky, na to, proč jsou výsledky následné.

Z mého pohledu, studenti, kteří začali studovat v září 2020, museli vyvinout nadměrné úsilí, aby se adaptovali na život v dané zemi, zvláště když postrádali faktory, které by jim usnadňovaly adaptaci (sociální život, prezenční výuka, ...). Museli se tedy více osobnostně vybavit, stát se více resilientními a hledat jiný smysl ve svém pobytu, aby si na kulturní rozdíly zvykli.

Studenti, kteří začali studovat v lednu 2021 přijížděli do zahraniční destinace v době, kdy se jejich země nacházela v *lockdownu*. Situaci už zažili, byli připraveni na cokoliv, co by je vytrhlo z nudy a rutiny. Věřili v brzké zmírnění pandemické situace a otevření sociálního života v cizí zemi.

Přiletěli do své destinace a byli konfrontováni s dalšími opatřeními. Nízké hodnoty adaptace proto možná vyplývají z naučené bezmocnosti, která mohla vzniknout jakožto reakce na měsíce dlouhá restriktivní opatření. Můžeme také uvažovat nad nedostatkem sociální podpory.

Nyní se zaměříme na hodnoty deprese, stresu a úzkosti. Na škále deprese a stresu v posttestech nezaznamenáváme rozdíl. Ten však shledáváme na škále úzkost. *Studenti, kteří byli testováni v červnu 2021 měli nižší hodnoty úzkosti než studenti testováni v lednu 2021.* Při srovnání pretestů byli signifikantně nižší hodnoty stresu u studentů, kteří přijeli v lednu 2021, ve srovnání s těmi, kteří přijeli v září 2020. V pretestech se nevyskytovaly depresivní projevy, úzkost však byla na středně těžké úrovni. Stres byl pro skupinu září 2020 středně těžký, zatímco ve skupině leden 2021 byl na hranici normy. V posttestu byla úroveň depresivních projevů mírná. Středně těžké projevy úzkosti vykazovala skupina ze zimního semestru, zatímco skupina z letního semestru měla úzkostnou symptomatiku v normě. Stres měly obě skupiny v normě.

Tyto výsledky jdou ruku v ruce s průběhem pandemie. V lednu 2020 začala další vlna nárůstu případů a zpříšňovala se opatření. Za to v červnu 2021 se rozvolnila opatření a většina populace měla možnost podstoupit očkování. (Alam et al., 2021; Wilczewski et al., 2021).

13.5 Limity a přínosy výzkumu

Zmíněné výsledky je nutné pojímat s obezřetností. Představím některé nežádoucí limity, které by mohly ovlivnit podobu výsledků. Je zřejmé, že v takto koncipovaném výzkumu, je téměř nemožné dosáhnout homogenity výběrového souboru. Co tím chci říct, je to, že náš výběrový soubor by nemohl být odlišnější co se týče původu participantů, jejich cílové destinace či kulturní vzdálenosti mezi těmito zeměmi (Bierwiazzonek & Waldzus, 2016).

Dalším omezením je problematika ideálního počtu participantů. Není to úplně otázkou počtu, ale spíše otázkou jak vyvážit výběrový soubor, aby byl kulturně reprezentativní a zároveň měl určité homogenní prvky. Počet participantů byl nízký také kvůli tomu, že se jednalo o specifický rok, ve kterém silně poklesl počet studentů, kteří vyjeli na studijní pobyt do zahraničí (Zichová, 2021).

Do procesu adaptace vstupuje mnoho faktorů, které mohly potenciálně ovlivnit výsledky. Závěry vyplývají z použitých neparametrických metod, které nejsou natolik přesné jako metody parametrické.

Přínos této práce ale vidím právě také v tom, že se nelimituje na například německé studenty v České republice a české studenty v Německu. To, co ocenili i autoři použitých metod, byla forma follow up, tedy, to že participantů podstupovali jak pretest tak posttest.

Významná je triangulace zmíněných metod. Díky ní můžeme při zohlednění limitů porovnávat výsledky jednotlivých metod mezi sebou a propojit tak teoretické koncepty.

Dalším kladem je kvalitativní rozšíření, které nám dodává cenné informace o zkušenosti zahraničních studentů. Vytváří nám také obraz jejich nahlížení na pandemii na začátku pobytu ve srovnání s jeho koncem. Právě doba realizace výzkumu je velmi specifická, jelikož se do ní promítala pandemická situace COVID-19.

14 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zmapovat individuální adaptaci zahraničních studentů a porovnat její vstupní a výstupní hodnoty.

U zahraničních studentů došlo k navýšení skóre adaptability a kulturní inteligence na konci pobytu ve srovnání s výsledky ze začátku pobytu. Tedy na základě kulturní zkušenosti došlo ke zpracování akulturačního stresu a adaptování se na cizí prostředí. Zjistili jsme však, že na konci pobytu studenti zaznamenávali vyšší úroveň deprese, což bylo v rozporu s naším očekáváním.

Co se týče délky studia, bylo prokázáno, že studenti, kteří studují po dobu celého roku na rozdíl od studentů, kteří studují po dobu jednoho semestru, mají vyšší adaptabilitu a kulturní inteligenci.

Vliv pandemické situace se prokázal mezi pretesty (září 2020, leden 2021), na škále percepční ostrosti (subškála metody CCAI) a na škále stres (DASS, 21), kdy signifikantně nižší skóre měli lednoví studenti.

V posttestech byl signifikantní rozdíl mezi skóre úzkosti. Středně těžké projevy úzkosti vykazovala skupina ze zimního semestru na rozdíl od skupiny z letního semestru, která měla úzkost v normě. Stejně tak tato skupina prožívala středně těžký stres a prožívala mírné depresivní projevy. Je pravděpodobné, že se na psychickém zdraví zahraničních studentů podepsala izolace, *lockdown* a nedostatek sociální podpory.

V jiných metodách však při porovnání jednotlivých měření nebyl zjištěn signifikantní rozdíl. Stejně tak se neprojevil vliv úrovně jazyka, či počtu měsíců strávený v zahraničí před pobytem.

15 SOUHRN

S globalizační tendencí ve světě, narůstá počet expatriatů. Na základě potřeby porozumět blíže interkulturním jevům vzniká nová disciplína zvaná mezikulturní psychologie. Jedná se o obor, který zasazuje lidské chování do prostředí, ve kterém se nachází (Berry et al., 1991).

Jedním z hlavních témat této disciplíny je akulturace. Akulturace je proces individuální adjustace osoby do nové kultury. Během tohoto vstupu dochází k rozmanitým psychologickým a kulturním změnám (Shiraev & Levy 2020).

Nejnámějším teoretickým konstruktem popisujícím akulturační procesy je koncept kulturního šoku (Lombard, 2014). S tímto pojmem přišel antropolog Kalervo Oberg v roce 1960. Sloužil k vysvětlení jevu, při kterém emigrující lidé zažívali negativní psychologické symptomy jako pocity alienace, dezorientace, bezmoci, samoty a strachu včetně depresivních, úzkostných či psychosomatických projevů (Archer & Hughes, 2019). Pro jeho popis vznikly různé modely, jako například U model Sverre Lysgaard, dále model Kalerva Oberga, hypotéza W křivky model Gullahorna a Gullahorna, model Petera Adlera a model Paula Pedersona (Xia, 2009).

Koncept kulturního šoku byl v roce 1970 nahrazen pojmem akulturační stres. Důvodem byla negativní konotace, kterou nesl už samotný název, který jako by naznačoval, že se při nastěhování do neznámého prostředí u osoby projeví specifická klinická patologie (Berry & Sam, 1997).

S pojmem akulturační stres přišel psycholog John Widdup Berry. Ten jím označuje soubor symptomů kulturního šoku, které vznikají v reakci na specifické stresory v akulturačním procesu. Tyto stresory překračují kapacitu jedince (Berry & Zheng, 1991).

Přijetím tohoto nového pojmu došlo k zasazení původního termínu kulturní šok do psychologické koncepce stresu, jejíž základy položil psycholog Richard S. Lazarus a Susan Folkmanová (Berry, 2006). Na zmíněné stresory pak osoba reaguje strategiemi zvládání stresu (Bochner, 2003).

Jak už naznačuje název této práce, centrem pozornosti je tzv. adaptace. Adaptace je proces, během kterého osoba reaguje na vnější nároky s cílem dosáhnout

psychologického komfortu v různých aspektech života (Berry, 2006). Kroskulturní adaptace je adaptace, kterou aplikujeme na život v cizí kultuře a je kýženým vrcholem křivky expatriátů v modelech kulturního šoku či akulturačního stresu (Black & Gregersen, 1991). Je zaměnitelná s pojmem adjustace, což je „*proces vpravování se do nových životních situací jako specifický případ adaptace, např. přizpůsobení se novým sociálním podmínkám při vstupu do práce*“ (Hartl & Hartlová, 2009, 17).

V této práci představuji jednotlivé teoretické rámce adaptace. Patří mezi ně teoretický rámec stresu a strategií zvládnání stresu, teorie kulturního učení a ABC model.

Cílem tohoto výzkumu bylo prozkoumat konstrukty podléající se na individuální adaptaci zahraničních studentů. Tu jsme analyzovali kvantitativní formou obohacenou o kvalitativní výpovědi. Výzkum byl koncipován do designu korelační studie a byl realizován ve dvou vlnách. První vlna studentů vyplnila pretest v září roku 2020. Ta druhá jej vyplnila v lednu roku 2021. Jednalo se o termíny, kdy studentům začínal studijní pobyt. Posttest vyplnili v podle konce jejich pobytu. Respektive někteří vyplnili posttest v lednu jiní až v červnu roku 2021. V našem výzkumném souboru se nacházelo celkem 94 respondentů, kteří vyplnili pretesty a 40 respondentů, kteří vyplnili i posttest. Tito respondenti byli získáni na základě příležitostného výběru při reakci na sdílený příspěvek na vybraných skupinách sociální sítě Facebook.

K měření byly využity dotazníky CCAI, CQS a DASS-21. Celkový formulář také obsahoval otázky pro zjištění vlivu přídatných faktorů jako například úrovně jazyka či počtu měsíců strávených v dané zemi.

Dotazník obsahoval také kvalitativně orientované otevřené otázky. V pretestu jsem se ptala na motivaci zahraničních studentů k výjezdu, a na to, jak dosud pandemická situace ovlivnila jejich výjezd. V posttestu jsem se tázala na jejich subjektivní hodnocení adaptace a na faktory, které jim pomohly k adaptaci. Dále pak na to, jak pandemická situace ovlivnila jejich pobyt a jak svůj pobyt hodnotí.

Při porovnání párových skóre pretestu a posttestu byla zjištěna statistická významnost na každé škále metody CCAI. Respektive v posttestu studenti dosahovali významně vyšších hodnot. Stejně tak tomu bylo pro metodu CQS, kde jedinou výjimkou, kdy nebyla potvrzena hypotéza byla behaviorální škála. Úrovně depresivity byly významně vyšší při posttestech v porovnání s pretesty, což naznačuje vážnost postkulturního šoku či pocity ztráty a smutku při prožívání konce pobytu. Úzkost a stres byly však při posttestech významně nižší.

Kromě individuální adaptace jsme dále zkoumali vliv období testování. Srovnávali jsme tak pretesty vyplněné v září 2020 s pretesty vyplněnými v lednu 2021. Stejně tak jsme postupovali s posttesty vyplněnými v lednu 2021 a posttesty vyplněnými v červnu 2021.

Statistická významnost byla shledána pro testy CCAI a CQS, kdy skóre posttestu byly signifikantně vyšší pro skupinu studentů testovaných v lednu oproti, těm, co byli testováni v červnu. Dále bylo zjištěno, že studenti, které jsme testovali v červnu měli nižší hodnoty úzkosti než studenti, které jsme testovali v lednu. Skupina studentů ze zimního semestru vykazovala totiž středně těžké projevy úzkosti, zatímco skupina z letního semestru měla hodnoty úzkosti v normě. Stejně tak tato skupina prožívala středně těžký stres. Tyto výsledky odpovídají průběhu pandemie, souvisí s nárůstem případů nakažených, a dokládají jev, kdy se na prožívání zahraničních studentů podepsala izolace, *lockdown* a nedostatek sociální podpory.

Při posuzování vlivu délky pobytu, bylo shledáno, že studenti, kteří studovali po dobu celého roku či déle, měli vyšší skóry adaptability a kulturní intelligence oproti studentům, kteří studovali na zahraniční univerzitě po dobu jednoho semestru.

Při srovnávání výsledků metod mezi sebou, byla přijata hypotéza, že *studenti, kteří mají vysoké hodnoty depresivity, dosahují nízkých hodnot v CCAI*. Jedná se o důležité teoretické a metodické propojení, které jsem nenalezla v předchozích výzkumech. Stejný významný vztah byl shledán mezi hodnotami stresu a nízkými hodnotami CCAI. Nicméně výsledky metody CQS v tomto ohledu nebyly signifikantní.

Faktor úrovně jazyka ani faktor počtu měsíců strávených v zahraničí před studijním pobytem, neměly vliv na výsledky v testech CQS či CCAI.

Přes určité limity, kterými jsou například nevyváženost a heterogenity výzkumného souboru či absence intervence mezi jednotlivými šetřeními, je vhodné představit i přínosy této studie. Pojímá totiž adaptaci přes moderní koncepty adaptability, mapuje akulturační stres, popisuje zkušenosti vysokoškolských zahraničních studentů, a uvažuje nad vlivem globální pandemické situace.

LITERATURA

- 1) AFS Intercultural Programs. (2021). About AFS. Získáno 31. dubna 2021 z <https://afs.org/about-afs/>
- 2) AIESEC. (2021). About Us. Získáno 27. května 2021 z <https://aiesec.org/about-us>
- 3) Al-Issa, I., & Tousignant, M. (1997). Ethnicity, immigration, and psychopathology. New York: Plenum Press. ISBN: 978-0-306-45479-0
- 4) Alam, M. D., Lu, J., Ni, L., Hu, S., & Xu, Y. (2021). Psychological Outcomes and Associated Factors Among the International Students Living in China During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12(8). doi: 10.3389/fpsy.2021.707342
- 5) Ang, S., van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K.J., Tay, C., & Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 3, 335 - 371. doi:10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x
- 6) Archer, A. L., & Hughes, C. a. (2019). *Sojourner's Culture Shock and Intercultural Adjustment Patterns*. Communicating Across Cultures.
- 7) Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- 8) Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- 9) Belford, N. (2017). International students from Melbourne describing their cross-cultural transitions experiences: Culture shock, social interaction, and friendship development. *Journal of International Students*, 7(3), 499–521. doi: 10.5281/zenodo.569941
- 10) Berry, J., Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. *Handbook of cross-cultural psychology: Social and behavioral applications*, Vol. 3 .Boston, MA: Allyn and Bacon. doi: 10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- 11) Berry, John W, Poortinga, Ype H, Marschall, Segall, Dasen, P. R. (1991). Cross-cultural psychology Research and Applications. *Journal of Cross-Cultural Psychology* (22). doi: 10.1177/0022022191221002

- 12) Berry, J. W. (2007). Acculturation strategies and adaptation. In J. E. Lansford, K. Deater-Deckard, & M. H. Bornstein (Eds.), *Immigrant families in contemporary society* (pp. 69–82). Guilford Press.
- 13) Bibi, A., Lin, M., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2020). Psychometric properties and measurement invariance of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21) across cultures. *International Journal of Psychology*. doi: 10.1002/ijop.12671
- 14) Bierwiazzonek, K., & Waldzus, S. (2016). Socio-Cultural Factors as Antecedents of Cross-Cultural Adaptation in Expatriates, International Students, and Migrants: A Review. In *Journal of Cross-Cultural Psychology* (47). doi: 10.1177/0022022116644526
- 15) Bikos, L. H., Manning, S. B., & Frieders, Z. J. (2019). Ready or not here I come: A qualitative investigation of students' readiness perceptions for study abroad/away. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 8(2), 78–91. doi: 10.1037/ipp0000105
- 16) Black, J. S., & Gregersen, H. B. (1991). Antecedents to cross-cultural adjustment for expatriates in Pacific Rim assignments. *Human Relations*, 44, 497–515. doi: 10.1177/001872679104400505
- 17) Bochner, S. (2003). Culture Shock Due to Contact with Unfamiliar Cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1), 1–12. doi: 10.9707/2307-0919.1073
- 18) Bonenfant, J. L. (2013). Using the crosscultural adaptability inventory to assess new generation learners' attitudes towards multicultural education and diversity. *Review of Management Innovation & Creativity*, 6(20), 1–11. Získáno z <http://ezp.lib.ttu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=94259363>
- 19) Borjalilu, S., Ali Mazaheri, M., & Talebpour, A. (2019). Effectiveness of mindfulness-based stress management in the mental health of Iranian university students: A comparison of blended therapy, face-to-face sessions, and mHealth app (Aramgar). *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 13(2). doi: 10.5812/ijpbs.84726
- 20) Breznik, K., & Skrbinjek, V. (2020). Erasmus student mobility flows. *European Journal of Education*, 55(1), 105–117. doi: 10.1111/ejed.12379
- 21) Carlsen, E. C., & Nielsen, K. M. (2014). *Culture Shock in Aalborg - Personal Experiences and the Example of Velkomstcentre*. Aalborg University, Denmark.

- 22) Constantine, M. G., Anderson, G. M., Caldwell, L. D., Berkel, L. A., & Utsey, S. O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students: A qualitative analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 57–66. doi: 10.1037/0022-0167.52.1.57
- 23) Czech Republic attracts record number of Erasmus students. (2020, October 17). Získáno 21. listopadu 2020 z <https://kafkadesk.org/2019/07/09/czech-republic-attracts-record-number-of-erasmus-students/>
- 24) Čeněk, J., Vykoukalová, Z., & Smolík, J. (2016). *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Grada. ISBN: 978-80-247-5414-7
- 25) Daher, N. (2019). Elaboration on the relationship between cultural intelligence and the expatriates' cross-cultural adaptation. *International Journal of Business and Public Administration*, 16(1), 56–74. doi: IJBPA.V16.N1.2019
- 26) Demes, K. A., & Geeraert, N. (2015). The highs and lows of a cultural transition: A longitudinal analysis of sojourner stress and adaptation across 50 countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(2), 316–337. doi: 10.1037/pspp0000046
- 27) Dostál, D. (2021). *Statistické metody v psychologii*. Získáno z 20. srpna 2021 z https://dostal.vyzkum-psychologie.cz/skripta_statistika.pdf
- 28) Earley, P.C. and Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press. ISBN: 0804743126
- 29) Erasmus Student Network. (2021). Získáno 31. července 2021 z: <https://esn.org/>
- 30) Fang, F., Schei, V., & Selart, M. (2018). International Journal of Intercultural Relations Hype or hope? A new look at the research on cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 66(9), 148–171. doi: 10.1016/j.ijintrel.2018.04.002
- 31) Fearon, J. D. (1999). What Is Identity (As We Now Use the Word)? California: Stanford University. Získáno 20. listopadu 2020 z <http://www.stanford.edu/~jfearon/papers/iden1v2.pdf>
- 32) Ferjenčík, J. (2015). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši* (1. elektronické vydání). Portál. ISBN: 978-80-736-7815-9
- 33) Global Migration Indicators. (2018). Získáno 8 ledna 2021 z <http://www.iom.int>
- 34) Goldstein, D.S., & Kopin, I.J. (2007). Evolution of concepts of stress. *Stress*, 10, 109 - 120. doi: 10.1080/10253890701288935

- 35) Goldstein, S. B., & Keller, S. R. (2015). U.S. college students' lay theories of culture shock. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 187–194. doi: 10.1016/j.ijintrel.2015.05.010
- 36) Gong, Y., & Fan, J. (2006). Longitudinal examination of the role of goal orientation in cross-cultural adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 176–184. doi: 10.1037/0021-9010.91.1.176
- 37) Gudykunst, W. B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., & Nishida, T. (1996). The influence of cultural individualism-collectivism, self construals, and individual values on communication styles across cultures. *Human Communication Research*, 22(4), 510–543. doi: 10.1111/j.1468-2958.1996.tb00377.x
- 38) Gundel, B. E., Bartholomew, T. T., & Scheel, M. J. (2020). Culture and care: An illustration of multicultural processes in a counseling dyad. *Practice Innovations*, 5(1), 19–31. doi: 10.1037/pri0000104
- 39) Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník* (Vyd. 4.). Portál. ISBN: 978-80-7367-686-5
- 40) Hinner, M. B. (2017). Intercultural Misunderstandings: Causes and Solutions. *Russian Journal of Linguistics*, 21(4), 885–909. doi: 10.22363/2312-9182-2017-21-4-885-909
- 41) Hofstede, G., Minkov, M., & Hofstede, G. J. (1980). *Culture and Organizations*. In *International Studies of Management & Organization* (Vol. 10). doi: 10.1080/00208825.1980.11656300
- 42) Hu, S., Liu, H., Zhang, S., & Wang, G. (2020). International Journal of Intercultural Relations Proactive personality and cross-cultural adjustment : Roles of social media usage and cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 42–57. doi: 10.1016/j.ijintrel.2019.10.002
- 43) Cheung, R. Y. M., Bhowmik, M. K., & Hue, M. T. (2019). Why Does Acculturative Stress Elevate Depressive Symptoms? A Longitudinal Study With Emotion Regulation as a Mediator. *Journal of Counseling Psychology*. doi: 10.1037/cou0000412
- 44) Cheung, R. Y. M., Bhowmik, M. K., & Hue, M. T. (2019). Why Does Acculturative Stress Elevate Depressive Symptoms? A Longitudinal Study With Emotion Regulation as a Mediator. *Journal of Counseling Psychology*. doi: 10.1037/cou0000412

- 45) Immigration, Refugees and Citizenship Canada (2020), Flexibility in post-graduation work permit rules to help international students and Canadian post-secondary institutions. Získáno 20. července 2021 z <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/news/notices/pgwpp-rules-covid19.html>
- 46) Intercultural Training Exercise Pack. (2006). Získáno 7. května 2021 z https://www.ambitia.eu/wp-content/uploads/2019/02/2_Intercultural_Trainig_Exercise_Pack.pdf
- 47) Jackson, J. P. (2016). *Racialism : Problems and Prospects*. (October 2015), 1–17. doi: 10.3998/ptb.6959004.0008.002
- 48) Järvinen, K., Nukarinen, V., Nevala, L., Yang, S., Mateos, C. M. C., & Tanim, M. M. (2017). Cultural shock and reverse cultural shock. *Intercultural Communication Skills*. doi: 10.13140/RG.2.2.28758.24640
- 49) Katella, K. (2021). *Our Pandemic Year—A COVID-19 Timeline*. *Yale Medicine*. Získáno 10. října 2021 z <https://www.yalemedicine.org/news/covid-timeline>.
- 50) Kealey, D. J., & Protheroe, D. R. (1996). The effectiveness of cross-cultural training for expatriates: An assessment of the literature on the issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 141–165. doi: 10.1016/0147-1767(96)00001-6
- 51) Keller, H., & Greenfield, P. M. (2000). History and future of development cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(1), 52–62. doi: 10.1177/0022022100031001005
- 52) Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles* (pp. 227–247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN: 9781410605986.
- 53) Kortmann, A. (2016). The relationship between multicultural competence, foreign language mastery and job performance. Získáno z <http://theses.uibn.ru.nl/handle/123456789/2435>
- 54) Kuhle, A. (2018). (Dis)Continuity: The cultural intelligence hypothesis reconsidered. *Language & Communication*, 67, 59–71. doi: 10.1016/j.langsci.2018.04.001

- 55) Kulich, S., Zhang, H., & Chi, R. (nedat.). Intercultural Communication. Získáno 5. února 2021 z <https://www.futurelearn.com/courses/intercultural-communication>
- 56) Langmeier, J. & Krejčířová (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1284-0.
- 57) Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-1005-9_215
- 58) Li, Ming & Mobley, William & Kelly, Aidan. (2012). When Do Global Leaders Learn Best to Develop Cultural Intelligence? An Investigation of the Moderating Role of Experiential Learning Style. *Academy of Management Learning & Education*. 12. 32-50. doi: 10.5465/amle.2011.0014.
- 59) Li, Z., Heath, M. A., Jackson, A. P., Allen, G. E. K., Fischer, L., & Chan, P. (2017). Acculturation experiences of Chinese international students who attend American universities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(1), 11–21. doi: 10.1037/pro0000117
- 60) Lombard, C. A. (2014). Coping with anxiety and rebuilding identity: A psychosynthesis approach to culture shock. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(2), 174–199. doi: 10.1080/09515070.2013.875887
- 61) Luknišová, H. (2018). The process of cultural adaptation of AIESEC exchange programme participants. Mendel University in Brno.
- 62) Mathieu, E. (2021) *COVID-19 Data Explorer*. Our World in Data.. Staženo 28. září 2021 z <https://ourworldindata.org/explorers/coronavirus-data-explorer>
- 63) Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2013). Assessing Cross-Cultural Competence: A Review of Available Tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 849–873. doi: 10.1177/0022022113492891
- 64) Mapp, S. (2021). Effect of shortterm study abroad programs on students cultural adaptability. *Journal of Social Work Education*, 48(4), 727–737. doi: 10.5175/JSWE.2012.201100103
- 65) Mellor, D., Vinet, E. V., Xu, X., Hidayah Bt Mamat, N., Richardson, B., & Román, F. (2015). Factorial invariance of the DASS-21 among adolescents in four countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(2), 138–142. doi: 10.1027/1015-5759/a000218

- 66) Meyers, J., & Kitsantas, A. (2001). *Studying Abroad : Does it Enhance College Student Cross-Cultural Awareness ?* University of California San Diego, George Mason University.
- 67) Miovský, M. (2006). *Kvalitativní Přístup a Metody v Psychologickém Výzkumu*. Grada. ISBN: 80-247-1362-4.
- 68) Murphy, L. B., & Moriarty, A. E. (1976). *Vulnerability, coping and growth from infancy to adolescence*. Yale University Press.
- 69) Nguyen, N. T., Biderman, M. D., & McNary, L. D. (2010). *A validation study of the Cross- Cultural Adaptability Inventory* *. 112–129. doi: 10.1111/j.1468-2419.2010.00345.x
- 70) Oberg, K. (1960). Cultural Shock : Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 29(7), 177–182. doi: 10.1177/009182966000700405
- 71) OECD. (2020). Indicator B6 What is the profile of internationally mobile students? *Education at a Glance*, 218–230. doi: 10.1787/eag-2018-19-en
- 72) Oei, T. P. S., Sawang, S., Goh, Y. W., & Mukhtar, F. (2013). Using the Depression Anxiety Stress Scale 21 (DASS-21) across cultures. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1018–1029. doi: 10.1080/00207594.2012.755535
- 73) O'keefe, D. F., Bourgeois, D. Y., & Davis, K. D. (2017). *Measuring Cultural Intelligence : Psychometric Evaluation of the Cultural Intelligence Scale with a Military Sample in the Canadian Armed Forces*. Získáno z http://resmilitaris.net/ressources/10254/78/res_militaris_article_o_keefe_et_alii_measuring_cultural_intelligence_in_the_canadian_armed_forces.pdf
- 74) Pacheco, E. M. (2020). Culture learning theory and globalization: Reconceptualizing culture shock for modern cross-cultural sojourners. *New Ideas in Psychology*, 58(April), 100801. doi: 10.1016/j.newideapsych.2020.100801
- 75) Pantelidou, S., & Craig, A. E. T. K. J. (2006). Culture shock and social support. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 777–781. doi: 10.1007/s00127-006-0096-5
- 76) Pedersen, A. (1995). *The five stages of culture shock*. Westport, CT: Greenwood Press.
- 77) Pešek, R., Štípek, P., & Praško, J. (2013). *Kognitivně-behaviorální terapie v praxi : pro terapeutu, studenty a poučené laiky* (Vyd. 1.). Portál. ISBN: 978-80-262-0501-2

- 78) Ramakrishnan, S., Barker, C. D., Vervoordt, S., & Zhang, A. (2018). Rethinking cross-cultural adaptability using behavioral developmental theory: An analysis of different migrant behaviors. *Behavioral Development*, 23(2), 138–152. doi: 10.1037/bdb0000061
- 79) Raver, J. L., & Van Dyne, L. (2018). *Developing Cultural Intelligence*. Cambridge University Press.
- 80) Savicki, V., Adams, I., Wilde, A., & Binder, F. (2007). Intercultural Development: Topics and Sequences. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1), 111–126. doi: 10.36366/frontiers.v15i1.222
- 81) Saurwein, L., & Hang Xu, F. (2021). Erasmus students' experiences under the COVID-19 VUCA situation. *Journal of International Mobility*, N° 8(1), 125–140. doi: 10.3917/jim.008.0125
- 82) Selye, H. (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal*, 3(4), 267–278. doi: 10.1159/000227975
- 83) Selye, H. (1976). Stress without Distress. In *Psychopathology of Human Adaptation*. doi: 10.1007/978-1-4684-2238-2_9
- 84) Shi, L., & Wang, L. (2013). The culture shock and cross-cultural adaptation of Chinese expatriates in international business contexts. *International Business Research*. Advance online publication. doi: 10.5539/ibr.v7n1p23
- 85) Shiraev, E. & Levy, D. (2020). *Mezikulturní psychologie-kriticky a aplikovaně*. Academia. ISBN 978-80-200-3112-9.
- 86) Shiraev, E., & Boyd, G. (2008). *The accent of success*. Ann Arbor: University of Michigan Press. doi: 10.3998/mpub.274001
- 87) Shiraev, E., & Levy, D. (2010). Cross-Cultural Psychology. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. doi: 10.1002/9780470479216.corpsy0243
- 88) Schein, R. (2015). Educating americans for “Overseasanship”: The peace corps and the invention of culture shock. *American Quarterly*, 67(4), 1109–1136 doi: 10.1353/aq.2015.0065
- 89) Stahl, G. K., & Caligiuri, P. (2005). The effectiveness of expatriate coping strategies: The moderating role of cultural distance, position level, and time on the international assignment. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 603–615. doi: 10.1037/0021-9010.90.4.603

- 90) Stompe, T., Holzer, D., Friedmann, A., & Bhugra, D. (2019). Pre-migration, personality and precipitating factors. *Cambridge Core*, (March 2008), 39–69. doi: 10.2307/j.ctt1287kz5.11
- 91) Tarique, I., & Takeuchi, R. (2008). Developing cultural intelligence: The roles of international nonwork experiences. *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*, 56–70.
- 92) TIBCO Software Inc. (2018). Statistica (data analysis software system), version 13. <http://tibco.com>.
- 93) UNESCO Institute for Statistics. (2013). *International standard classification of education*. Získáno 21. září 2021 z <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>
- 94) UNESCO, U. (2019). Global Flow of Tertiary-Level Students. Získáno 22. září 2021 z <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu>
- 95) Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019.). Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace. *E-Psychologie*, 15(1), 103–105. doi: 10.29364/epsy.398
- 96) Wang, K. T., Heppner, P. P., Wang, L., & Zhu, F. (2015). Cultural intelligence trajectories in new international students: Implications for the development of cross-cultural competence. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(1), 51–65. doi: 10.1037/ipp0000027
- 97) Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659–677. doi: 10.1016/S0147-1767(99)00014-0
- 98) Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of Culture Shock*. Routledge. ISBN: 9780415162340
- 99) Wilczewski, M., Gorbaniuk, O., & Giuri, P. (2021). The Psychological and Academic Effects of Studying From the Home and Host Country During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12(April), 1–8. doi: 10.3389/fpsyg.2021.644096
- 100) Winkelman, M. (1994), Cultural Shock and Adaptation. *Journal of Counseling & Development*, 73: 121-126. doi: 10.1002/j.1556-6676.1994.tb01723.x

- 101) Wood, E., & St. Peters, H. (2014). Short-term cross-cultural study tours: impact on cultural intelligence. *International Journal of Human Resource Management*, 25. doi: 10.1080/09585192.2013.796315
- 102) Wu, S. J., Chang, D. F., & Sun, F. R. (2020). Exploring college student's perspectives on global mobility during the COVID-19 pandemic recovery. *Education Sciences*, 10(9), 1–18. doi: 10.3390/educsci10090218
- 103) Xia, J. (2009). Analysis of Impact of Culture Shock on Individual Psychology. *International Journal of Psychological Studies*, 1(2), 97. doi: 10.5539/ijps.v1n2p97
- 104) Zichová, K. *Jak pandemie ovlivnila Erasmus? Jak pandemie ovlivnila Erasmus? Zájem o program trvá, studenti mohou studovat online. Získané 7. září 2021 z: <https://www.info.cz/eu/pandemie-erasmus-zbrzdila-ale-neochromila-studenty-cekaji-vyssi-stipendia-a-dalsi-novinky>*
- 105) Zielinski, B. A. Z. (2007). *Study Abroad Length of Program Influence on Cross-Cultural Adaptability*. Virginia Polytechnic Institute and State University.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

Příloha č. 2: Abstrakt v anglickém jazyce

Příloha č. 3: Struktura informovaného souhlasu

Příloha č. 4: Otázky kvalitativního šetření

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Psychologické aspekty kulturního šoku u vysokoškolských studentů

Autor práce: Bc. Eliška Haladová

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Počet stran a znaků: 114 stran, 190 061 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 105

Abstrakt:

S postupnou globalizační tendencí nabývá na významu studium adaptability. Cílem této práce je prozkoumat individuální adaptaci zahraničních vysokoškolských studentů na začátku a konci jejich pobytu. Porovnááme rozdíly v adaptabilitě na cizí prostředí, kulturní inteligenci a úrovní deprese, úzkosti a stresu mezi dvěma měřeními.

K tomu používáme metody *Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)*, *Culture Intelligence Scale (CQS)*, a *Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21)*. Dále se věnujeme faktorům období testování vzhledem k pandemické situaci COVID-19 (září 2020, leden 2021), délce pobytu či jazykové úrovni. Výzkum je také obohacen o kvalitativní výpovědi studentů.

Výsledky potvrzují naše hypotézy ohledně navýšení skóre v metodách *CCAI* a *CQS* na konci pobytu ve srovnání s výsledky ze začátku pobytu. Dále vyšší hodnoty těchto metod souvisely s faktorem délky zahraničního pobytu. Potvrdil se taky náš předpoklad, že studenti, kteří nastoupili na zahraniční univerzitu v září 2020, vykazovali vyšší projevy úzkosti a stresu oproti studentům, kteří nastoupili v lednu 2021. Úroveň jazyka či počet měsíců strávený zahraničí jako faktory neměly vliv.

Klíčová slova: adaptace, adaptabilita, zahraniční studium, kulturní inteligence, deprese, úzkost, akulturační stres

Příloha č. 2: Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Psychological aspects of culture shock among college students

Author: Bc. Eliška Haladová

Supervisor: PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

Number of pages and characters: 114 pages, 190 061 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 105

Abstract:

With the progressive trend towards globalisation, the study of adaptability is gaining great importance. We aim to explore the individual adaptation of international college students measured at the beginning and the end of their stay. We compare differences in adaptability to foreign environments, cultural intelligence, and levels of depression, anxiety, and stress.

We use the methods *Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)*, the *Cultural Intelligence Scale (CQS)*, and the *Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21)*. The factors of testing period, length of stay, or language level are also considered. The research is also enriched by qualitative student statements.

The results confirm higher scores in the methods *CCAI and CQS* at the end of the stay compared to the results at the beginning of the stay. The higher values of these methods were related also to the factor of the length of the stay abroad program. It also confirmed our hypothesis that the students who studied abroad since September 2020 showed higher manifestations of anxiety and stress compared to the students who arrived in January 2021. Language level or number of months spent abroad as factors did not show any effect.

Keywords: adaptation, adaptability, study abroad, cultural intelligence, depression, anxiety, acculturation stress

Příloha č.3: Struktura informovaného souhlasu (přeložený z anglického jazyka)

Vážený studente, studentko,

Následné dotazníkové šetření, slouží pro účely magisterské práce na téma *Psychologické aspekty kulturního šoku u vysokoškolských studentů*. Výzkum realizuje Bc. Eliška Haladová pod vedením PhDr. Jana Šmahaje, Ph.D. z Katedry psychologie *Univerzity Palackého v Olomouci*. Cílem této studie je prozkoumat adaptaci studentů na pobytu v zahraničí.

Studii tvoří dva formuláře. První z nich vyplníte nyní na začátku studijního pobytu v zahraničí a druhý z nich vyplníte k jeho konci. Upomínku a odkaz Vám pošlu podle délky vašeho studijního pobytu, v lednu 2021 či červnu 2021. Pro jeho vyplnění využijete přezdívku, kterou zjistíte v dalších minutách. Z výzkumu můžete kdykoliv odstoupit. Vaše účast je zcela dobrovolná.

Všechny informace, budou důvěrné a budou sloužit pouze pro účely tohoto výzkumu. Při vyplnění druhého formuláře Vám mohu na žádost zaslat Vaše osobní výsledky.

Děkuji za účast a přeji příjemný zahraniční pobyt!

Eliška Haladová

studentka magisterské psychologie

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta | Katedra psychologie

Příloha č.4: Otázky kvalitativního šetření

Na začátku pobytu (pretest)

- *Jaká byla vaše motivace k výjezdu?*
- *Jaký měla vliv pandemická situace na váš výjezd?*

Na konci pobytu (posttest)

- *Jak jste se adaptovali na život v cizí zemi?*
- *Co vám k adaptaci pomohlo?*
- *Jak ovlivnila pandemická situace váš pobyt?*
- *Co vám pobyt v zahraničí dal?*
- *Co vám pobyt v zahraničí vzal?*