

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

magisterské prezenční studium  
2000-2008

Vendula Hořejšová

**Interkulturní vzdělávání a výcvik v mezinárodních podnicích**

**Cross-Cultural Training in Multinational Companies**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2008

**Vedoucí práce: .....PhDr. Renata Kocianová, PhD.**

Prohlašuji,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně  
a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

12. prosince 2008

## Obsah

0 Úvod.....	5
1 Kulturní dimenze a standardy .....	10
1.1 Kulturní dimenze podle Geerta Hofstedeho .....	10
1.2 Kulturní dimenze podle Fonsa Trompenaarse.....	13
1.3 Kulturní standardy podle Alexandra Thomase.....	17
2 Adaptace a akulturace .....	19
2.1 Adaptační U-křivka .....	20
2.2 Reintegrační šok .....	23
2.3 Adaptační paradoxy.....	25
3 Specifika mezinárodního personálního řízení.....	27
4 Interkulturní kompetence .....	37
5 Interkulturní vzdělávání a výcvik .....	44
5.1 Hledání efektivních metod interkulturního vzdělávání a výcviku.....	47
5.2 Adaptační U-křivka jako teoretický rámec interkult. vzdělávání a výcviku.....	50
5.3 Teorie sociálního učení jako teoretický rámec interkult. vzdělávání a výcviku .....	52
5.4 Obecný a specifický interkulturní výcvik.....	55
5.5 Interkulturní výcvikový program šitý na míru .....	60
5.6 Sladění interkulturních vzdělávacích programů s organizační strategií.....	62
5.7 Interkulturní vzdělávání a výcvik zaměřené na rozvoj univerzální kulturní kompetence .....	66
5.8 Interkulturní vzdělávání a výcvik současnosti.....	68
6 Metody interkulturního vzdělávání a výcviku .....	70
6.1 Faktograficky orientovaný interkulturní výcvik.....	70
6.2 Kulturní vnímavost jako metoda interkulturního výcviku.....	71
6.3 Kulturní asimilátor.....	72
6.4 Případové studie v rámci interkulturního výcviku.....	73
6.5 Hraní rolí jako metoda interkulturního výcviku .....	74
6.6 Simulace jako metoda interkulturního výcviku.....	74
6.7 Modelování chování jako metoda interkulturního výcviku.....	75
6.8 Trénink týmové spolupráce v rámci interkulturního výcviku .....	76
6.9 Jazyková výuka jako součást interkulturního výcviku .....	77
6.10 Sebehodnocení jako metoda interkulturního výcviku .....	78
7 Organizační aspekty interkulturního vzdělávání a výcviku.....	80
7.1 Načasování interkulturního vzdělávání a výcviku.....	80
7.2 Rodina a interkulturní vzdělávání a výcvik .....	81
7.3 Vedení interkulturního vzdělávání a výcviku.....	82
7.4 Vliv vlastní kultury na interkulturní vzdělávání a výcvik .....	83
7.5 Efektivita interkulturního vzdělávání a výcviku.....	85
8 Závěr .....	90
9 Soupis bibliografických citací.....	95

## RESUMÉ

Interkulturní trénink je součástí přípravy pracovníků na delší či kratší výjezdy do zahraničí a na práci v mezinárodních týmech. Ukazuje se, že rozvoj interkulturní kompetence může urychlit adaptaci na nové sociální prostředí a pracovní podmínky a zmírnit průvodní negativní jevy adaptačního procesu. Adaptace je základním předpokladem pro efektivní zvládnání pracovních povinností v místě působení a tedy i naplňování cílů organizace. Tato diplomová práce představuje vývoj přístupů ke koncipování interkulturních tréninků od 80. let 20. století do současnosti, kdy převládá integrovaný vzdělávací a výcvikový program skládající se z části obecné, zaměřené na rozvoj kulturní vnímavosti a osobnostní rozvoj, a části specifické, připravující účastníky na kontakt s konkrétní kulturou. Pozornost je věnována dílčím didaktickým metodám a formám interkulturního tréninku, a také efektivitě tréninkových programů. Práce stručně seznamuje se specifiky mezinárodního personálního řízení a problematikou kulturních dimenzí a standardů.

## ABSTRACT

Cross-cultural training (CCT) represents an integral part of predeparture preparation for employees leaving for long-term job assignments, short-term stays or business trips as well as for international team members. Developing intercultural competence, CCT can accelerate adjustment to new social environments and work conditions as well as mitigate difficulties occurring during the adjustment process. Good adjustment is a precondition of effective job performance at new location and, thus, enables achieving organizational goals. The thesis paper presents development of approaches to CCT design from the 1980s until now. Current approaches prefer an integrated CCT consisting of a general part – focused on cultural awareness and personal development – and a specific part – training employees for intercourses within a specific culture. Specific CCT methods and forms are further mentioned as well as the issue of CCT effectiveness. Introductory chapters shall give a brief overview of the specifics of international personnel management and cultural dimensions and standards.

## 0 Úvod

Převratný vývoj dopravních prostředků a komunikačních technologií umožňuje stále častější a intenzivnější kontakty s příslušníky jiných zemí a tedy i hodnotami, normami a zvyky, které po staletí utvářely jejich kulturu v nejširším slova smyslu. Cestují nejen turisté, diplomaté a obchodníci, jak tomu bylo po staletí, ale ve stále větší míře i umělci, sportovci, vědci, studenti či zaměstnanci. S intenzifikací přeshraničních kulturních, vědeckých a hospodářských kontaktů a růstem internacionalizace a globalizace mezinárodního podnikání se opět vrací pozornost k interkulturnímu výzkumu. Jednou z oblastí, kde našly výsledky studia rozdílů mezi kulturami uplatnění, je interkulturní vzdělávání a výcvik. Jeho cílem bylo nejprve pomoci pracovníkům vyjíždějícím do zahraničí seznámit se s novým prostředím, sžít se s ním a naučit se v něm dosahovat dobrých pracovních výsledků. V současné době se zaměřuje i na osoby vyjíždějící často do zahraničí na krátké služební cesty, členy mezinárodních pracovních týmů a pracovníky, kteří sice zůstávají v domácím prostředí, ale jsou v intenzivním kontaktu s příslušníky jiných kultur. Interkulturní vzdělávání rozvíjí jejich vnímavost vůči kulturám včetně kultury vlastní a učí je účinně působit v interkulturním prostředí.

Kulturní orientace bývala důležitou součástí přípravy diplomatů, vojáků účastnících se zahraničních misí i pracovníků humanitárních organizací, jejichž posláním bylo plnit úkoly v zahraničí. Především výzkum prováděný v armádním prostředí významnou měrou přispěl ke studiu otázek spojených s adaptací a efektivitou v neznámém prostředí. Odtud také mohly čerpat hospodářské organizace, když se po druhé světové válce začaly

potýkat s vlnou neúspěchů spojených s vysíláním manažerů k dlouhodobým pracovním pobytům do poboček v méně rozvinutých zemích. Není náhodou, že Geert Hofstede začal svůj výzkum 64 kultur, v nichž se nacházely pobočky IBM, právě na přelomu 60. a 70. let 20. století. Přestože k Hofstedově koncepci existují i výhrady a pro účely praktického výzkumu a výuky se, především v Evropě, často dává přednost dimenzím navrženým Fonssem Trompenaarsem či kulturním standardům Alexandra Thomase, zůstává Hofstede jménem asi nejčastěji spojovaným se studiem interkulturních rozdílů.

V českém prostředí je interkulturní výzkum zaměřený na hospodářské organizace spojen především se jménem Ivana Nového, který od 90. let publikuje teoretické i empirické práce věnující se této tematice. Ve svých kompilačních pracích zprostředkoval českým čtenářům nejzákladnější výstupy vědeckého bádání v oboru interkulturního managementu obecně, interkulturního vzdělávání a organizační kultury nadnárodních společností. Spolu se Sylvii Schroll-Machl provedl několik empirických výzkumů zaměřených především na srovnávání české a německé kultury, které vyústily ve zformulování praktických doporučení pro Němce a Čechy, kteří se setkávají v zaměstnání či podnikání. Pod jeho vedením vzniká v poslední době na Vysoké škole ekonomické v Praze řada diplomových a disertačních prací zabývajících se dílčími aspekty interkulturního managementu. Interkulturními aspekty řízení lidských zdrojů se v posledních letech často zabývá i interkulturní a organizační psychologie a odborné časopisy, např. Psychologie v ekonomické praxi či Moderní řízení, přinášejí jak výsledky výzkumů zabývajících se kulturami obecně tak i analýzy a informace týkající se konkrétních kultur.

Tématem této diplomové práce je interkulturní vzdělávání a výcvik v mezinárodních organizacích. K volbě tématu mě inspirovaly pobyty v několika zemích Evropy, Blízkého východu a Ameriky, spojené se zajímavými zážitky, ale také s obtížemi při zvládnání každodenního kontaktu s příslušníky jiných národností. Překvapením pro mě byly především rozdíly mezi českou kulturou a kulturami zemí Evropy a Severní Ameriky, které byly o to zrádnější, že jsem si je nepřipouštěla a automaticky předpokládala, že neexistují.

Cílem diplomové práce je na základě publikovaných empirických studií a sekundární literatury představit vývoj interkulturního vzdělávání od 80. let 20. století až k jeho současnému pojetí jako teoretického východiska pro vytváření integrovaných programů interkulturní přípravy pracovníků na pracovní pobyty v zahraničí, účast v mezinárodních týmech a pracovní působení v interkulturním prostředí.

První kapitola představuje tři přístupy ke zkoumání kulturních rozdílů, kulturní dimenze Geerta Hofstedeho a Fonse Trompenaarse a kulturní standardy Alexandra Thomase. Druhá kapitola se věnuje akulturaci a adaptaci na pobyt v cizí zemi s neznámou kulturou. Zmíněn je i tzv. reintegrační šok, který se může projevit po návratu zpět do vlasti. Třetí kapitola stručně popisuje specifika mezinárodního personálního řízení s důrazem na fáze vývoje mezinárodních organizačních strategií, které určují povahu personálních činností vykonávaných v mezinárodním kontextu a mají zásadní vliv na definici vzdělávacích potřeb účastníků interkulturního vzdělávání z hlediska organizace. Čtvrtá kapitola se zabývá fenoménem interkulturní kompetence. Následující tři kapitoly jsou

zaměřeny konkrétně na interkulturní vzdělávání a výcvik. Kapitola pátá téma definuje a představuje vývoj přístupů k interkulturnímu vzdělávání od 80. let 20. století do současnosti. Tento počáteční bod byl zvolen proto, že v 80. letech byly navrženy a teoreticky zdůvodněny základní metody interkulturního výcviku, které se i nadále používají. Zmíněn bude význam adaptační U-křivky a teorie sociálního učení pro interkulturní vzdělávání, dále individualizované vzdělávací programy a koordinace interkulturního vzdělávání s organizační strategií. Kapitola šestá popisuje jednotlivé metody interkulturního výcviku, sedmá kapitola potom doplňuje další významné aspekty interkulturního vzdělávání, především otázky související s jeho efektivitou.

Je samozřejmé, že interkulturní vzdělávání a výcvik, jak je chápán současnou teorií organizace a řízení, je pouze jednou ze součástí mezinárodního řízení lidských zdrojů a musí být v souladu se strategickými cíli organizace, zvolenou podnikatelskou a personální strategií a ostatními organizačními procesy. Tyto vztahy jsou v diplomové práci zmíněny jen okrajově, hlavní důraz je kladen na představení tématu kulturního vzdělávání jako podpory adaptace pracovníků na mezinárodní prostředí. Je ale zřejmé, že interkulturní vzdělávací procesy nemohou probíhat izolovaně od vnitřního a vnějšího prostředí organizace. Diplomová práce se zabývá výhradně uplatněním interkulturního tréninku v hospodářských organizacích, především při přípravě pracovníků vyjíždějících na delší či kratší pobyty do zahraničí, případně ještě jako součást všeobecného rozvoje začínajících manažerů. Práce ale nevěnuje pozornost interkulturní tematice v souvislosti s působením státních či neziskových organizací ani s ohledem na eliminaci etnocentrismu v rámci rozvoje tolerantní kosmopolitní

společnosti, kde má jistě také významné opodstatnění. Pozornost nebude věnována kulturním specifikům konkrétních zemí ani jednotlivým organizačním procesům a personálním činnostem, které jsou s interkulturní situací v přímé vazbě.

Na závěr bych ráda poděkovala vedoucí této diplomové práce, PhDr. Renatě Kocianové, PhD., za trpělivou a inspirativní podporu a cenné rady a připomínky.

## **1 Kulturní dimenze a standardy**

V kontextu interkulturního výzkumu je kultura chápána „jako celek tvořený souhrnem zásad, hodnot a hodnotových žebříčků, vzorců chování a přístupů k zásadním otázkám života, které jsou sdíleny určitou skupinou jedinců a určují jejich chování. S jejich pomocí také interpretují chování jiných“ (Spenser-Oatey, 1999, podle Nový, 2007, s. 59).

Při studiu kulturních odlišností se sledují zejména rozdíly v percepci, komunikaci, myšlení, chování a hodnotové orientaci příslušníků jednotlivých kultur. Snaha o abstrahování rozdílů mezi kulturami vedla k formulaci kulturních dimenzí a standardů, které zjednodušují klasifikaci kultur a usnadňují analýzu rozdílů mezi kulturami a jejich vlivů na chování.

### **1.1 Kulturní dimenze podle Geerta Hofstedeho**

Koncepce národních kulturních dimenzí je výsledkem rozsáhlého výzkumu kulturních rozdílů mezi 64 zeměmi, v nichž sídlily pobočky společnosti IBM, který Hofstede se svými spolupracovníky provedl na přelomu 60. a 70. let 20. století, kdy vedl Oddělení pro výzkum v oblasti personálního řízení v IBM Europe (Hofstede, 2008a; 2008b). Hofstedeho pojem kulturní dimenze vyjadřuje nejobecnější úroveň kulturních rozdílů mezi jednotlivými zeměmi. Hofstede upozorňuje především na ty z nich, které vedou k odlišnému pojetí základních parametrů života lidí, a zejména ovlivňují oblast práce a managementu. (Nový, Machl-Schroll, 1999, s. 23). Jde o pět dimenzí charakterizovaných krajními body škály, v jejímž rámci se výskyt dimenze ve sledované kultuře pohybuje. Hofstede sleduje vztah

k riziku a nejistotě, k moci, individualismu resp. kolektivismu, převahu maskulinních resp. femininních hodnot. Pátá dimenze, krátkodobá resp. dlouhodobá časová orientace, byla doplněna později na základě čínského výzkumu provedeného se studenty z 23 zemí (Hofstede, 2008b). Popisy jednotlivých dimenzí uvádějí například Nový a Schroll-Machl (2001, s. 23-25), Krninská (2002, s. 39-41) či Nový (2007, s. 58-59).

První dimenze, vzdálenost mocenských pozic, spočívá v míře tolerance nerovného rozdělení moci, které se projevuje mocenskou distancí v hierarchii řízení. Nejde o objektivní vzdálenost, ale o vzdálenost subjektivně vnímanou a tolerovanou. Velká hierarchizace je typická pro kulturu francouzskou. Empirické výzkumy překvapivě potvrzují větší stupeň hierarchizace české kultury než kultury německé (Nový, Schroll-Machl, 1999, s. 24).

Druhou dimenzí je míra individualismu resp. kolektivismu. V kolektivistických kulturách jsou lidé od narození silně integrováni do silných a soudržných sociálních skupin. Toto členství jim v průběhu života zajišťuje sociální ochranu jako protihodnotu značné loajality. Skupina je vždy primárním cílem a ovlivňování jedince se odehrává prostřednictvím více či méně intenzivního sociálního tlaku a kontroly jednotlivých sociálních skupin. Kolektivistickými kulturami jsou např. Korea, Japonsko, Čína, Španělsko, Francie. Pro individualistické kultury je typický akcent na jednotlivce, jeho osobní svobodu, nezávislost a odpovědnost. Jedinec sám je cílem. Ovlivňování probíhá přímo, organizované sociální útvary mají sekundární úlohu. Příkladem individualistické kultury jsou USA a Německo, česká kultura se nachází uprostřed.

Třetí dimenzí je převaha maskulinních resp. femininních hodnot. V maskulinní společnosti jsou sociální role mužů a žen jasně odlišené. Očekává se, že muži budou asertivní, houževnatí, přísní a orientovaní na výkon, materiální hodnoty a úspěch. Ženám jsou naopak přisuzovány atributy jako umírněnost, solidarita, zájem a péče o kvalitu a kulturnost života. Příkladem maskulinní kultury jsou opět USA a Německo. Ve femininních společnostech se tyto role překrývají, od obou pohlaví se očekává umírněnost, tolerance, větší orientace na sociální vztahy než jen na výkon, zájem a péče o kvalitu životního prostředí a života vůbec. Typickým příkladem femininní kultury je Skandinávie. Rozhodující při posuzování převahy maskulinních či femininních hodnot ale nejsou nositelé těchto hodnot, ale místo těchto hodnot v celkové hodnotové hierarchii a intenzita jejich prosazování ve společnosti. Ženy mohou být nositelkami maskulinních hodnot, stejně jako muži mohou vyznávat hodnoty femininní.

Čtvrtou dimenzí je velká resp. malá snaha vyhýbat se riziku a nejistotě. Jde o míru, v jaké se členové institucí a organizací v dané společnosti cítí být ohroženi nejistými, nejednoznačnými a nevypočitatelnými situacemi. Lidé zpravidla vynakládají mimořádné úsilí na naplánování celkových postupů i jednotlivých kroků procesu řízení. Zpracovávají podrobné harmonogramy a časové studie, přesné normy, standardy a pravidla, a to tak podrobně, aby riziko selhání bylo minimální nebo bylo zcela vyloučeno. Tento postoj je typický pro německou kulturu, a naopak naprosto netypický pro kultury latinskoamerické.

Pátá dimenze sleduje krátkodobou resp. dlouhodobou časovou orientaci. Při krátkodobé orientaci je rozhodující důraz kladen na všechny aktivity, které

souvisejí se současností a minulostí. Z toho plyne respekt vůči tradicím, plnění vlastních sociálních povinností a orientace na činnosti, které přinášejí momentální nebo krátkodobý efekt. Příkladem je Evropa. Dlouhodobá orientace je spojena s hodnotami šetrnost a vytrvalost a nese s sebou větší připravenost angažovat se v činnostech, které přinesou výsledky až v delším horizontu (dlouhodobé investice, osobní vytrvalost, šetrnost). Tato orientace je typická pro Asii.

## **1.2 Kulturní dimenze podle Fonse Trompenaarse**

Také Fons Trompenaars (Nový a Schroll-Machl, 2001, s. 25-28; Krninská, 2002, s. 41-44) vychází z koncepce kulturních dimenzí, které se pokouší rozvést a konkrétněji identifikovat dimenze ovlivňující uvažování a sociální chování příslušníků jednotlivých kultur. V Trompenaarsově pojetí je kultura sdílený systém významů, který funguje jako proces vedoucí k automatickým řešením často se opakujících problémů. Tyto problémy jsou trojího druhu: vztah k druhým lidem, vztah k času, vztah k prostředí. V jejich rámci lze identifikovat celkem sedm základních dimenzí kultury, z nichž lze odvodit pravděpodobné a očekávané způsoby chování a určitá doporučení pro snadnější pochopení, komunikaci a spolupráci. Níže uvedené charakteristiky jednotlivých dimenzí vycházejí z Nového a Schroll-Machl (2001, s. 25-28) a Krninské (2002, s. 41-44).

Trompenaarsem definované dimenze související se vztahem k druhým lidem jsou univerzalizmus versus partikularismus, kolektivismus versus individualismus, neutrální versus emocionální nastavení, difúzní versus specifické kultury a úspěch versus přisuzování.

V rámci kulturní dimenze univerzalizmu se projevuje silnější orientace na pravidla než na konkrétní lidi. Podle tohoto přístupu existuje pouze jedna pravda odpovídající vlastní kultuře, proto je nutné se všemi zacházet stejně, nejsou možné žádné výjimky, protože společenský systém by přestal fungovat. Právně kodifikované smlouvy a dohody se musí dodržovat bez ohledu na konkrétního člověka i specifické okolnosti. Naopak partikularismus více zdůrazňuje individuální, osobní aspekt. Připouští různé úhly pohledu a tedy i různé pravdy. Konkrétní člověk může vyžadovat specifické ohledy, a to vzhledem k charakteru vzájemného vztahu i měnícím se okolnostem. K tomu je ale třeba překonat normativní, neměnné, univerzálně orientované sociální vztahy a více vsadit na specifické, individuálně orientované sociální vztahy a pružnost v závislosti na vyvíjejících se vztazích i vnějších okolnostech.

Trompenaarsovo pojetí kulturní dimenze kolektivismu a individualismu odpovídá Hofstedeho koncepci. V podnikání se projevuje v odlišném postavení jedince ve firmě. Individualismus dává přednost delegování, individuální motivaci i výkonu a momentálnímu úspěchu, připouští velkou fluktuaci. Individualistické organizace delegují jedinci i mimořádné pravomoci při reprezentaci zájmů firmy. Výhodou je rychlost a operativnost vnějších dohod, ale hrozí, že jejich realizace může být komplikována následným konfliktem mezi daným jedincem a představami vlastní firmy. Kolektivismus je typický důrazem na vzájemnou spolupráci, soudržnost a solidaritu. Stimulace a motivace jsou zaměřeny na celou skupinu, celková dynamika skupiny je vyšší prioritou než osobní rozvoj jedince. Takové firmy působí spíše pomaleji a nepružně, jsou reprezentovány velkými skupinami vyjednávačů, kteří představují širokou paletu zájmů celé firmy.

Vyjednávací procedury jsou zdlouhavé, ale není třeba se obávat následných změn postojů.

Neutrální kultury preferují oproti kulturám emocionálním věcnou racionalitu a chladnou rozvážnost. Kamenná tvář, chladná kalkulace a zdrženlivé vyjadřování jsou příslušníky emocionálních kultur zaměňovány s osobní nevyzrálostí a lidskou lhostejností. Emocionální kultury připouštějí emoce, intenzivně pracují s jejich projevy, s individuálními pocity, prožitky a náladami. Hlasitě projevované nadšení nebo smutek a pláč, velká nadsázka při argumentaci a silná gestikulace jsou příslušníky neutrálních kultur zaměňovány s nízkou úrovní profesionality.

Specifické kultury zřetelně oddělují pracovní a soukromé záležitosti. Vyznačují se malou tzv. soukromou zónou, která je zřetelně oddělena od velké zóny veřejné. Tato veřejná zóna obsahuje i skutečnosti, které difúzní kultury již považují za soukromé. K nedorozuměním dochází proto, že snadný vstup do veřejné zóny této kultury je příslušníky kultury druhé interpretován jako pozvání do zóny již soukromé. Protože jde ale o veřejnou zónu, která není příliš zavazující, lidé z difúzních kultur mají často pocit zklamání. Difúzní kultury vykazují silný sklon veřejnou a soukromou zónu směšovat. Jejich příslušníci proto působí jako velmi nepřístupní a dlouho trvá, než najdou přátelskou a neformální cestu k druhým lidem. Podobná nedorozumění bývají velmi častá mezi Američany (specifičtí) a Evropany (difúzní). Na Evropany působí Američané povrchně, jako lidé, kteří vytvářejí jen velmi účelové sociální vztahy. Evropané jsou naopak Američany vnímáni jako velmi upjatí a zkostnatělí lidé se složitou strukturou sociálních vztahů, které nemají žádný zřetelný smysl.

Poslední dimenze vyplývající ze vztahu k druhým lidem je úspěch versus prisuzování. Rozdíl spočívá ve způsobu dosahování statusu. Způsobem dosahování statusu může být například úspěch, věk, společenský původ, vzdělání, zaměstnání či příslušnost k určitým sociálním skupinám. Nejasnost, jaký status má obchodní partner ve své organizaci popř. ve společnosti jako celku může způsobit problémy v komunikaci. Komunikační partner potom neví, jak vážně je možno brát jeho prohlášení, nabídky a vzniklé závazky.

Pro vztah kultury k času definoval Trompenaars jedinou dimenzi, lineární versus souběžný vztah k času. Pro kultury vyznačující se lineárním vztahem k času je typické vnímání času jako sledu výlučně po sobě následujících událostí, které se prakticky nemohou překrývat. Další následuje až po ukončení první. Důraz je kladen na přesný časový rozvrh a jeho striktní dodržování. Souběžné vnímání času znamená vzájemné překrývání se jednotlivých událostí nebo činností, popř. jejich současné vykonávání. Konfliktní situace nastávají, pokud například příslušník kultury se souběžným vztahem k času nerespektuje dohodnutý termín či harmonogram, a naopak pokud příslušník lineární kultury flexibilně nepřizpůsobí harmonogram momentálním potřebám partnera.

Jednou dimenzí, vnitřní versus vnější orientace, je charakterizována i dimenze vztahu k prostředí. Vnitřní orientace znamená silného jedince, který dokáže ovlivňovat a využívat své okolí – přírodní, technické, ekonomické i sociální. Tato orientace je typická spíše pro kultury individualistické, pragmatické a výkonově orientované. Kultury s vnější orientací kladou důraz na přirozený soulad a splynutí s okolím. Snaží se

přizpůsobit a hledat cesty ke komunikaci s okolím tak, aby nedošlo k narušení vzájemné rovnováhy. Tuto orientaci vykazují spíše kultury „filozofující“, kolektivistické.

### **1.3 Kulturní standardy podle Alexandra Thomase**

Přístup německého psychologa Alexandra Thomase představuje jiné pojetí a má i jinou vypovídací hodnotu. Kulturní dimenze mají podobu škál, na nichž jsou jednotlivé kultury umístěné mezi extrémními krajními body. Naproti tomu přístup zaměřený na kulturní standardy hledá spíše kritická místa a kulturní odlišnosti, a to na základě srovnávání dvou konkrétních kultur (Nový, 2007, s. 59).

Kulturní standardy představují konkrétní sociální normy, které jsou příslušníky určité kultury sdíleny a závazně respektovány. Standardy výrazně ovlivňují vzájemná očekávání, hodnocení a jednání mezi lidmi, jsou měřítkem toho, co je v určité kultuře považováno za normální, obvyklé, typické a akceptovatelné. Určují také přípustnou míru tolerance od jiných standardů, a to jak u příslušníků vlastní kultury, tak i v případě cizinců. Jsou přirozenou součástí osobnosti (socializace) a zřetelnými se stávají zpravidla až v interakci s příslušníky kultury jiné. Lze je proto plně identifikovat a interpretovat až v procesu konfrontace dvou nebo více konkrétních kultur a jejich charakteristiky platí pouze pro tyto srovnávané kultury (Nový, Schroll-Machl, 2001, s. 29; Krninská, 2002, s. 44-46).

Jak popisují Nový a Schroll-Machl (2001, s. 29-31), koncepce kulturních standardů vychází z přesvědčení, že kultura je předpokladem i výsledkem jednání každého člověka. Různé kultury se liší hierarchiemi cílů i

představami o správnosti a vhodnosti způsobů dosahování těchto cílů. Proto je interakce mezi příslušníky odlišných kultur mimořádně obtížná. Lze si ji představit tak, že se jedinec současně nachází ve více než jedné sociální situaci, kdy roli hraje jeho vlastní kultura, kultura partnera interakce, skutečné jednání příslušníka cizí kultury a představa příslušníka cizí kultury o naší kultuře. Mezi jednotlivými faktory může docházet k rozporům, účastníci navíc nemají o těchto faktorech přesné informace, proto může docházet ke konfliktům, a interkulturní komunikace je tak spojena se značnou psychickou zátěží a může být příčinou kulturního šoku.

Způsobem, jak se vyhnout vzájemnému nedorozumění, je „... pozměnit a rozšířit svůj vlastní kulturní rámec ve směru kultury a kulturních standardů svého partnera“ (Nový, Schroll-Machl, 2001, s. 30). Pro úspěšnou komunikaci a spolupráci je podle této koncepce nutné nejenom dobře znát kulturní standardy vlastní i druhé kultury a jejich vliv na chování, ale také vnímat a správně interpretovat interkulturní situace v kontextu obou kultur (Nový, Schroll-Machl, 2001, s. 30).

Nový a Schroll-Machl (2001, s. 31-32) zformulovali několik nedostatků této koncepce. Především je to silná redukce reality, která podle nich vede ke stereotypizaci a předsudkům. Negativem je podle nich také to, že tato koncepce nebere v úvahu možnost vzniku nových forem, které se mohou spontánně vytvářet v průběhu vzájemné interakce (např. nové formy setkávání, sdělování informací, spolupráce, řešení konfliktů), které nejsou identické s kulturními standardy ani jedné ze zúčastněných stran. Naproti tomu ale tato koncepce podle Nového (2007, s. 59) umožňuje zformulovat daleko konkrétnější rady a doporučení pro interkulturní spolupráci.

## 2 Adaptace a akulturace

Množství teoretických a empirických studií, které se od 50. let 20. století tomuto tématu věnovaly, svědčí o aktuálnosti a závažnosti této problematiky. Je zřejmé, že déletrvajícím pobytem v cizině představuje zátěžovou životní situaci spojenou se stresem, jehož míra závisí například na odlišnosti od vlastní kultury, znalosti místního jazyka, délce pobytu, ale i psychické odolnosti a připravenosti. Expatrianti se například mohou potýkat s kulturním šokem, nutností vyrovnat se se změnami v pracovních normách a standardech, mohou být subjektem diskriminace či trpět izolací, steskem či fyzickými problémy vyvolanými odlišností klimatu, způsobu bydlení nebo stravy.

Kulturní rozdíly mohou vyústit do interkulturních problémů či konfliktů. Při krátkodobém pobytu v cizí zemi návštěvníci spíše vnímají vnější zajímavé odlišnosti, při dlouhodobém ale už i odlišnosti v základních hodnotách a postojích, jejichž vnímání může způsobovat problémy při plnění pracovních povinností. Studium adaptace na život v nové kultuře je součástí interkulturního výzkumu, který se snaží hledat cesty, jak interkulturním problémům předcházet nebo alespoň nejefektivnější způsoby jejich řešení (Nový, Schroll-Machl, 2005, s. 62).

Při konfliktním střetu s neznámou kulturou vnímá jedinec zážitek disonance mezi vlastními a cizími kulturními elementy, a tehdy dojde k nastartování procesu interkulturního učení, který je základní charakteristikou probíhajícího přizpůsobování a akulturace (Nový, Schroll-Machl, 2005, s. 62). *Akulturaci* definujeme jako proces sociálního učení, jímž si jedinec

osvojuje nové kulturní vzorce (Hartl, Hartlová, 2004, s. 18). *Adaptaci* můžeme obecně definovat jako posun, k němuž dochází v sociálních, psychologických či kulturních rysech jedince po přechodu do nového prostředí. Tento posun či změna zahrnuje přizpůsobení ve smyslu chování, vnímání, myšlení a postojů. Proces adaptace je spojen s nutností navazovat nové vztahy, přebírat nové sociální role, aktivity a nové orientace v prostředí (Hartl, Hartlová, 2004, s. 16).

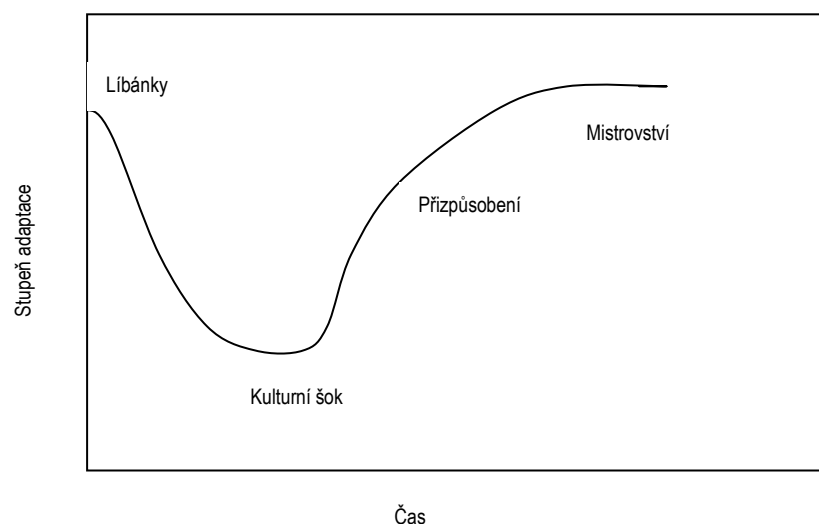
Thomas (2002, s. 222-223) chápe adaptaci jako stav charakterizovaný vztahem s prostředím, v němž jsou potřeby uspokojeny a existuje schopnost zvládat fyzické a sociální nároky. Tato všeobecná adaptace zahrnuje v případě zahraničního pracovního pobytu tři dimenze: obecnou adaptaci na život v novém prostředí, adaptaci na práci a adaptaci vztahovou. Na dosažený stupeň adaptace mají vliv faktory související s individuální úrovní (sebepojetí, vztahové a percepční schopnosti), faktory na úrovni organizace (kulturní novost, sociální podpora či logistická pomoc), dále faktory týkající se konkrétního pracovního místa (jasná specifikace role, její novost, volnost rozhodování či případný konflikt rolí) a nepracovní faktory (kulturní novost, úroveň adaptace rodinných příslušníků). Zajímavé je, že faktory pracovního místa ovlivňují primárně adaptaci na práci, kdežto individuální faktory ovlivňují všechny tři dimenze adaptace.

## **2.1 Adaptační U-křivka**

V literatuře zabývající se zahraničními pobyty expatriantů se často vychází z adaptačního cyklu znázorněného křivkou ve tvaru písmene U (např. Lee, 2005, s. 274-275; Eschbach et. al., 2001, s. 271-272; Šroněk, 2000, s. 52; Tučková, 2006, s. 16). Tento model (Obrázek 1) se skládá ze čtyř

adaptačních fází, kterými expatrianti v pravidelných intervalech procházejí - fází libánek, kulturního šoku, přizpůsobení a zvládnutí nové kultury. V první fázi se vše zdá zajímavé, nové a vzrušující, jako když turista se zájmem poznává prázdninovou destinaci, někdy jde až o nekritické nadšení. V okamžiku, kdy expatriant začne žít v nové zemi každodenním životem a je nucen zvládat v neznámém prostředí každodenní problémy, nastává druhá fáze, fáze kulturního šoku, během níž dochází ke zklamání, frustraci a napětí. To proto, že obvyklé postupy a způsoby chování nejsou přiměřené a účinné, ale novým se jedinec ještě nenaučil. Má proto tendenci srovnávat vše se svým domovem a vůči novému prostředí pociťuje nepochopení a hostilitu (Tučková, 2006, s. 16). V následné fázi přivykání začne expatriant rozdíly chápat, učí se efektivní způsoby jednání a nastaví si pravidelný rytmus každodenního života v nové zemi. V poslední fázi se jedinec s novým prostředím sžije, může v něm efektivně fungovat a nepociťuje nepřiměřenou míru úzkosti či napětí.

Obrázek 1. Adaptační U-křivka (podle Thomas, 2002, s. 224)



Odhaduje se, že v závislosti na různých podmínkách, jakými jsou např. míra kulturní odlišnosti, délka pobytu, podpora, osobní nastavení či předchozí zkušenosti, trvá celý průběh procesu adaptace až do suverénního ovládnutí nové kultury jeden až jeden a půl roku (Eschbach et. al., 2001, s. 271). Obecně se předpokládá, že po dobu trvání kulturního šoku není expatriant schopen efektivně zvládat úkoly vyplývající z jeho pracovní pozice (Thomas, 2002, s. 222).

Došlo i k pokusu začlenit do tohoto modelu fázi repatriace, tedy opětovného návratu do své vlastní kultury a s tím spojených obtíží. Křivka má potom tvar dvou písmen U vedle sebe, v anglicky psané literatuře se proto hovoří o křivce ve tvaru písmene W (Thomas, 2002, s. 222).

Kritici této teorie poukazují na její přílišnou jednoduchost a schematičnost a rovněž na přeceňování negativních prožitků. Ukazuje se, že ani fáze ani časové parametry této teorie neplatí univerzálně. Problémem je navíc rozdílný průběh adaptace na pracovní a nepracovní prostředí a odlišná adaptace rodinných příslušníků (Thomas, 2002, s. 223).

Někteří autoři se rovněž vyslovili proti používání termínu kulturní šok, který zavedl v roce 1960 americký antropolog Kalvero Oberg. Například Berry (2002, podle Moravcová, 2008, s. 31) navrhuje nahradit jej pojmem akulturační stres. Jednak proto, že význam slova šok má určitý patologický podtext, zatímco výraz stres vyjadřuje zátěž, kterou jedinec při setkání s novou kulturou zažívá, přesto je v něm však obsažena i možnost pozitivního vyrovnání se s akulturační zkušeností. A jednak proto, že pojem akulturační stres podle tohoto autora daleko lépe vyjadřuje interkulturní

aspekt fenoménu, který je reakcí na střet dvou kultur, a ne pouze reakcí na kulturu jedinou.

Také Hottola (2004, podle Tučková, 2006, s. 17) se v rámci svého „dynamického modelu zmatku z nové kultury“ vyslovuje proti používání termínu kulturní šok. Domnívá se, že opravdový šok prožije pouze jeden z mála, zatímco zmatek zažije téměř každý, a to při příjezdu do ciziny, během pobytu i po návratu do vlasti. Guthrie (1975, podle Eschbach et. al., 2001, s. 271) se sice proti termínu kulturní šok nestaví, ale navrhuje další termín, popisující mírnější úroveň stresu, která není tak ochromující a která by se mohla nazývat „kulturní únava“.

Protože autoři zatím v souvislosti s označením problematické fáze adaptace na novou kulturu nedospěli ke shodě, bude i přes existující výhrady v této práci používán tradiční pojem „kulturní šok“.

## **2.2 Reintegrační šok**

V souvislosti s adaptační křivkou ve tvaru písmene W již bylo naznačeno, že rovněž opětovné zvykání si na domácí kulturu může být pocíťováno jako zátěž. Podle Nového a Schroll-Machl (2005, s. 66) se jedná o kulturní šok z hlediska domácí kultury, protože v cizí kultuře již proběhly akulturační procesy, které mají za následek určitou míru odcizení kultuře vlastní. Označení tohoto stavu není v české literatuře jednotné. Hovoří se o „obráceném kulturním šoku“, „šoku z návratu“ či „reintegračním šoku“. V této diplomové práci se užívá pojem „reintegrační šok“ navržený Novým a Schroll-Machl (2005).

Symptomy reintegračního šoku u osob, které dlouho žily v cizině, jsou podle Nového a Schroll-Machl (2005, s. 66-7) změna hodnotové orientace a životních postojů, odcizení od rodiny a přátel a ztráta profesních a soukromých kompetencí. Podle Hottoly (2005, podle Tučková, 2006, s. 18) mohou problémy po návratu do vlasti nastat i z toho důvodu, že zprostředkovat ostatním zkušenosti z ciziny bývá velice problematické a člověk často naráží na nepochopení.

Nový a Schroll-Machl (2005, s. 67-68) uvádějí sedm faktorů, které ovlivňují sílu reintegračního šoku:

1. předchozí zkušenost s pobytem v zahraničí,
2. stupeň kulturní odlišnosti země působení,
3. délka pobytu v zahraničí,
4. osobnostní faktory,
5. kontakt s domácí kulturou
6. příprava na návrat,
7. plány.

Mezi osobnostní předpoklady, které reintegrační šok zmírňují, patří podle Nového a Schroll-Machl (2005, s. 67) mládí, schopnost navazovat lehce kontakty, sebevědomí a malý sklon k úzkostnosti. V případě pátého faktoru, kontaktu s domácí kulturou v době zahraničního pobytu, platí, že kdo je pravidelně v kontaktu se svými blízkými a je rovněž informován o politických, hospodářských a sociálních změnách ve své domácí kultuře, utrpí zpravidla jen mírný reintegrační šok. Člověka, který se na návrat připravuje a uvědomí si přitom vlastní proměnu i změny domácí kultury,

postihne podle Nového a Schroll-Machl reintegrační šok mírněji než osoby, které vycházejí z toho, že bude po návratu všechno jako dřív. Posledním důležitým faktorem jsou plány. Člověk, který si dobře naplánuje aktivity po návratu, utrpí menší reintegrační šok než člověk s nereálnými plány.

### **2.3 Adaptační paradoxy**

Většina studií zabývajících se zkušenostmi expatriantů vycházela z předpokladu, že existuje přímý a pozitivní vztah mezi adaptací a pracovním výkonem vysílaných pracovníků. Jak ovšem upozornil Thomas (2002, s. 224), výsledky některých dílčích studií naznačují, že tento vztah bude patrně složitější. Ukázalo se například, že pracovní výkon byl nepřímo úměrný úrovni adaptace vnímané expatrianty a že různé složky adaptace (obecná adaptace na život v novém prostředí, adaptace na práci a vztahová adaptace) mohou ovlivňovat spokojenost s pobytem a pracovní výsledky expatriantů různě.

V empirické studii provedené Nichosonem a Imaizumi v roce 1993 (podle Thomas, 2002, 225) například pracovní adaptace (ale ne obecná a vztahová adaptace) pozitivně korelovala s pracovním výkonem. Jiný výzkum, provedený Gregersenem a Blackem v roce 1990 (podle Thomas, 2002, s. 225) zjistil, že vztahová a obecná adaptace pozitivně korelovala s úmyslem zůstat v zemi působení a nevracet se předčasně domů, ale už ne s adaptací na práci. Ratiu (1983, podle Norhayati, 1999, s. 496) navíc zjistil, že nejefektivnější globální manažeři často trpí nejtěžším kulturním šokem. Naopak méně efektivní globální manažeři – měřeno stupněm efektivity při předávání znalostí a dovedností lokálním pracovníkům – trpěli méně těžkým kulturním šokem a nebo kulturní šok vůbec neutrpěli.

Proto Thomas (2002, s. 225) varuje před přílišným zjednodušováním vztahu adaptace a pracovního výkonu a přiklání se k následující multidimenzionální definici úspěšného zahraničního působení: pracovní pobyt je úspěšný, pokud jedinec plní očekávání na kvalitu a kvantitu pracovního výkonu jak z hlediska nadřízených z mateřské organizace, tak i z hlediska nadřízených z organizace v cílové destinaci; pokud navazuje a udržuje uspokojivé vztahy s příslušníky místní kultury; disponuje dovednostmi potřebnými k řízení a vedení příslušníků cizí kultury; a pokud zůstane v zemi působení po předem sjednanou dobu.

### 3 Specifika mezinárodního personálního řízení

Armstrong (1999, s. 137) definuje mezinárodní personální řízení jako „proces zaměstnávání a rozvíjení lidí mezinárodních organizací, které působí v Evropě nebo globálně. Mezinárodní personální řízení znamená, že se pracuje přes národní hranice při formulování a zavádění systémů zabezpečování zdrojů pracovních sil, jejich rozvoje, řízení kariéry a strategií odměňování, politik a postupů. (...) Může zahrnovat občany mateřské země pracující dlouhodobě či krátkodobě v cizině (expatrianty), místní občany nebo občany třetí země, kteří pracují pro společnost v místní zemi, ale nejsou občany mateřské země...“

Vyšší vývojový stupeň potom představuje interkulturní management, označovaný také jako interkulturální nebo cross-cultural management či jako management kulturních rozdílů. Štrach (2004, s. 56) jej chápe jako proces koordinovaných aktivit pracovníků, který vede k efektivnímu dosahování cílů organizace a který respektuje různé kultury jejích členů. Za členy organizace nejsou v tomto pojetí považováni pouze její zaměstnanci, ale také zákazníci a další skupiny, se kterými podnik komunikuje. Pozitivního efektu vyplývajícího z využívání kulturní rozmanitosti nemusí být dosahováno pouze v mezinárodním měřítku, ale také koordinací činnosti příslušníků různých kultur v rámci domácí organizace.

Odlišnosti mezinárodního řízení lidských zdrojů od řízení lidských zdrojů v domácích podmínkách uvádějí například Dowling, Welch a Schuler (1999, s. 4-12):

1. První skupina odlišností je charakterizována faktem, že v mezinárodním kontextu musí pracovníci oddělení lidských zdrojů vykonávat *více personálních činností*. Je třeba zabývat se množstvím činností, které by v domácím prostředí nebyly potřeba, např. mezinárodním zdaněním, administrativními službami pro expatrianty, zajišťováním překladatelských služeb. Oproti personálním činnostem v národní firmě jde navíc o oblast mezinárodní mobility pracovníků. Ta zahrnuje mezinárodní kariéru a s ní související přípravu pro dlouhodobý pobyt v zahraničí, samotný pobyt a práci v zahraničí i pozdější návrat do domácího prostředí.
2. Druhým rozdílem je nutnost nahlížet na záležitosti z *širší perspektivy*. V nadnárodních společnostech vzniká daleko heterogennější sociální struktura řídicích pracovníků a ostatních zaměstnanců, kteří navíc pracují v odlišných společenských i politických podmínkách.
3. Dále jde o *výraznější zasahování do soukromého života zaměstnanců*. Tato oblast se týká pomoci se záležitostmi jako je zajištění bydlení, lékařské péče, pronajmutí bytu nebo domu v zemi výjezdu či koordinace návštěv doma. Rodinná a sociální situace expatrianta často významně ovlivňuje úspěch zahraniční kariéry. Roli hraje např. možnost zaměstnání manželky/manžela v zahraničí, školní docházka dětí, staří a péči vyžadující rodiče.
4. Autoři zmiňují také *rozdílné těžiště personální práce*. Různé personální činnosti mají různou prioritu v závislosti na fázi rozvoje zahraniční pobočky firmy. Zpočátku je důraz kladen spíše na přípravu a řízení expatriantů, postupně, když je k dispozici dostatek vyškolených místních pracovníků, se personální činnosti zaměřují spíše na výběr

pracovníků na místním trhu práce, jejich orientaci a výcvik a na řízení kariéry.

5. Odlišná je *míra vystavení se riziku*. Tato oblast zahrnuje jednak podporu expatriantů, kteří jsou vystaveni vysokému riziku selhání, jednak ohrožení vnějším nebezpečím, jaké představuje např. terorismus. Pro vysoce rizikové oblasti by oddělení lidských zdrojů mělo připravit plán evakuace v případě nebezpečí.
6. Šestá odlišností je *větší počet vnějších vlivů*. Sem patří zejm. různá kulturní prostředí a tradice v jednotlivých zemích, ale i momentální politická a ekonomická situace, rozvinutost trhu práce, odlišnost zákonů či pracovněprávních předpisů.

Velmi podobně vidí odlišnosti interkulturního personálního managementu P.V. Morgan (podle Nový, 1996, s. 81), který je dělí do tří skupin: perspektivy, rozsah aktivit a míra nejistoty. Pokud jde o perspektivy, vyžaduje interkulturní personální management širší a globálnější pohled na otázky personální politiky. Jejich řešení je nezbytné v širokém kontextu rozdílných kultur a s ohledem na dlouhodobou perspektivu. Rozsah aktivit zahrnuje navíc oblast mezinárodní mobility zaměstnanců a trvalého kontaktu se zahraničím, kterému je třeba především porozumět, a teprve následně je možné jej zvládnout. Míra nejistoty vyplývá především z toho, že odlišné kultury a vnitřní politická a ekonomická situace jednotlivých zemí zvyšují nejistotu úspěchu personální práce, a to i při nejlepší snaze o porozumění a zvládnutí mezinárodního prostředí.

Také Torrington navrhl ve své práci z roku 1994 seznam charakteristických rysů mezinárodního personálního řízení, které označil jako „7 K“ (podle Armstrong, 1999, s. 138):

1. Kosmopolitismus znamená, že lidé se mohou stát příslušníky úspěšné mnohojazyčné elity, která se podílí na koordinačních činnostech na vysoké úrovni a je neustále v pohybu, nebo expatrianty, kteří se mohou po několika letech vrátit, ale mohou mít velké problémy s repatriací.
2. Kultura je spojena s velkými rozdíly ve výchově a zvyklostech prostředí původu.
3. Kompenzace (odměňování) se vyznačuje zvláštními požadavky na stanovení odměn a zaměstnaneckých výhod expatriantům a občanům hostitelské země.
4. Komunikace se zaměřuje na udržování kontaktů mezi všemi částmi organizace po celém světě.
5. Konzultace znamená požadavek širší odbornosti, aby bylo možné zabývat se místními potřebami.
6. Kompetence (schopnosti) je charakteristika související s rozvojem širšího záběru schopností pracovníků, kteří musejí pracovat přes politické, kulturní a podnikové hranice.
7. Koordinace souvisí s vymýšlením formálních a neformálních metod zabezpečování těsnější spolupráce různých částí mezinárodního podniku.

V některých publikacích bývá pojem mezinárodní personální řízení, resp. mezinárodní řízení lidských zdrojů vnímán jako synonymum pojmu řízení expatriantů (Brewster, 1999, s. 1-6). Novější práce především evropské

provenience považují ale řízení expatriantů pouze za jednu z aktivit, kterými se zabývá útvar lidských zdrojů působící v mezinárodním kontextu. Za významné jsou považovány získávání a výběr, rozvoj pracovníků, řízení kariéry a systém odměňování. Z tohoto širšího pojetí vycházel i autoři citovaní výše. Někteří autoři jdou ještě dál a za stěžejní úlohu útvaru lidských zdrojů považují formulování nadnárodní personální strategie, která vychází z mezinárodní strategie organizace a která určuje personální politiky a činnosti organizace v mezinárodním kontextu. V této souvislosti také zdůrazňují nutnost koordinace strategické činnosti útvaru lidských zdrojů a top managementu a z ní vyplývající skutečnost, že manažer lidských zdrojů by měl být jedním z členů vrcholového vedení firmy. Aby zdůraznili tuto funkci, užívají někteří autoři pojem strategické mezinárodní řízení lidských zdrojů zkracovaný jako SIHRM (Brewster, 1999, s. 3-5).

V literatuře týkající se mezinárodního personálního řízení a interkulturního rozvoje jsou často citovány přeshraniční organizační strategie navržené Dowlingem a Schulerem (1990, podle Harisson, 1994, s. 27-31). To proto, že zvolená strategie u nejnovějších přístupů přímo ovlivňuje design interkulturních vzdělávacích programů a jejich integraci do strategií personálního plánování a rozvoje. Tyto strategie se nazývají multinacionální, mezinárodní, globální a transnacionální:

1. V případě *multinacionální strategie* se jedná o decentralizovanou federaci světových jednotek s více různými lokálními strategiemi po celém světě. V pobočkách se příliš nespolehá na formální struktury a systémy, ale jmenovaným manažerům je dána vysoká míra autonomie při řízení soběstačných organizačních jednotek. Protože tato strategie se

zaměřuje na přizpůsobení se potřebám specifických místních trhů, měly by se otázky strategického řízení lidských zdrojů zaměřit na rozvoj expatriantů, kteří jsou schopni řídit tyto jednotky s citlivostí vůči lokálním poměrům a s vysokou mírou nezávislosti.

2. Při uplatnění *mezinárodní strategie* jsou firmy řízeny jako koordinované federace závislých poboček podléhajících formálním systémům řízení a kontroly ze strany mateřské společnosti. Zásadní strategická rozhodnutí jsou přijímána centrálou a implementována na úrovni lokálních poboček. Proto by se otázky strategického HRM měly zaměřit na fungování nadnárodní společnosti jako jediného globálního celku. Manažeři působící v tomto typu organizace potřebují chápat globální strategie, struktury, trhy, produkty a finance, ale musí také disponovat lokálními a regionálními znalostmi. Musí být rovněž schopni pracovat s klienty a zaměstnanci z řady kultur a integrovat tyto složky do společné organizační kultury. Musejí být také efektivními rolovými modely a motivátory.
3. V *globální strategii* se domácí a zahraniční operace spojují do celosvětových funkčních útvarů, které jsou centrálně řízeny a kontrolovány mateřskou společností. Také v tomto případě jsou zásadní strategická rozhodnutí přijímána centrálou a implementována na úrovni lokálních poboček. Z toho důvodu jsou úkoly strategického HRM a nároky na interkulturně kompetentní manažery stejné jako u mezinárodní strategie.
4. Společnosti postupující v souladu s *transnacionální strategií* integrují a řídí celosvětové aktivity prostřednictvím strategických aliancí mezi několika centrály napříč několika státy. Tato strategie umožňuje, aby si společnost udržela lokální flexibilitu a zároveň dosáhla globální

efektivity. Základním předpokladem úspěšné implementace této strategie je sofistikovaný systém řízení lidských zdrojů, který zahrnuje interkulturní vzdělávání jako pomoc jednotlivcům se zvládnutím diverzity a komplexnosti. Jsou potřeba především manažeři, kteří jsou schopní nastolit a udržovat rovnováhu mezi lokální a globální perspektivou.

Zvolená personální strategie by měla odpovídat fázi vývoje mezinárodního podnikání, resp. zvolené mezinárodní organizační strategii, dále odvětví, v němž společnost působí, povaze konkurence v daném odvětví (lokální, globální) a politickým, ekonomickým a socio-kulturním podmínkám prostředí (Brewster, 1999, s. 2-3). Organizace musí především zvážit míru centralizace, tedy do jaké míry je politika zaměstnávání lidí řízena z ústředí (rozhodnutí o obsazování míst, rozvoji zaměstnanců, rozvoji kariéry a odměňování pracovníků). Výhodou centralizace jsou dobré podmínky pro plánování následnictví a připravenost vysoce kvalifikovaných pracovníků. Tento přístup ale může vést k vnucování kultury společnosti po celém světě, což může vyvolávat napětí v místním managementu (Armstrong, 1999, s. 139). Strategie musí také řešit otázku obsazování řídicích funkcí. Lze využívat tři zdrojů pracovníků (Armstrong, 1999, s. 139-140):

1. *Občané mateřské země*, tzv. expatrianti, se uplatňují především v raných fázích vývoje mezinárodního podnikání. Často se ale objevují problémy s adaptací na odlišné podmínky, kultury, metody řízení, navíc jde o variantu velmi finančně náročnou.
2. Převáží-li *domácí občané*, mohou se objevit problémy ve vztazích s manažery z mateřské země, jejichž příčinou jsou kulturní rozdíly,

konflikt loajalit či jazykové bariéry. Domácí pracovníci navíc nemají možnost získat zahraniční zkušenosti, a také místní mají málo mezinárodních zkušeností. Tato situace vede ke snížení efektivnosti organizace jako účastníka globální soutěže.

3. Přístup zaměřený na *nejlepší kandidáty bez ohledu na národnost* vyžaduje centralizaci. Někdy je komplikován skutečností, že hostitelské země trvají na zaměstnávání svých občanů ve vedoucích pozicích. V případě uplatňování tohoto řešení hraje podle Armstronga mimořádně důležitou roli popis pracovního místa, který má upozornit na zvláštní rysy práce a možnosti lokální i mezinárodní kariéry a požadavky mobility. Měl by se co nejvíce podobat popisu pracovního místa v mateřské společnosti, aby bylo možné mezinárodní srovnání. Také inzeráty by měly zdůrazňovat mezinárodní charakter pracovního místa a požadavky by měly obsahovat také interkulturní kompetenci.

Jedna z oblastí mezinárodního řízení lidských zdrojů se nazývá řízení expatriantů či oblast mezinárodní mobility zaměstnanců. Expatrianti obsazují důležité pozice v zahraničních pobočkách a tomu odpovídá i pozornost, která je těmto pracovníkům věnována. Vysoká míra neúspěšnosti zejména amerických manažerů obrátila pozornost na výběr, přípravu, řízení a rozvoj v zahraničí, stejně jako na odměňování. Armstrong (1999, s. 144-145) doporučuje věnovat pozornost nejen přípravě vyjíždějících pracovníků před odjezdem, ale také sledovat jejich postup v zahraničí s využitím řízení pracovního výkonu a stanovit kariérové sponzory v domácí firmě, kteří udržují kontakt s expatriantem a působí v případě potřeby jako mentoři a pomocníci. Zapomínat by se nemělo ani

na adaptaci po opětovném návratu do vlasti. Rozvoji interkulturní kompetence jako součásti přípravy na zahraniční pobyt bude věnována stěžejní část této práce.

Britské Centrum pro výzkum řízení expatriace provedlo v roce 2000 výzkum, který vycházel ze čtyř druhů pobytů pracovníků v zahraničí (Harris, 2000, s. 1-3):

1. Dlouhodobí expatrianti (zpravidla déle než rok, pracovník vycestuje s celou rodinou),
2. Krátkodobí expatrianti (max. 1 rok, možno s rodinou),
3. Mezinárodní dojíždění (international commuting – dojíždění za prací do zahraničí zpravidla týdně či jednou za dva týdny, rodina zůstává doma),
4. Časté služební cesty do zahraničí (frequent flyer – časté kratší pobyty v zahraničí, ale pracovník ani rodina nepřesidluje).

Výzkum odhalil tendenci k upřednostňování dvou posledně jmenovaných typů expatriace jako řešení problémů spojovaných tradičně s prvními dvěma typy. Jsou jimi jednak problémy tzv. dvojí kariéry a vůbec adaptace rodiny na podmínky cizí kultury a jednak problémy spojené s opětovnou adaptací po návratu do vlasti, které tento druh pracovních poměrů finančně značně zatěžují. Následná kvalitativní část výzkumu ale ukázala, že i třetí a čtvrtý typ pracovního poměru s sebou nese nevýhody. Tito pracovníci měli problémy s rovnováhou mezi časem stráveným prací a s rodinou, často trpěli syndromem vyhoření a únavou spojenou s častým cestováním, a navíc nedokázali efektivně řešit interkulturní situace. Ukázalo se totiž, že tyto

druhy vysílání pracovníků ve většině sledovaných organizací nespádaly do kompetence útvarů lidských zdrojů, a tak nejenže na ně pracovníci nebyli dostatečně připravováni, ale ani nikdo neprováděl kalkulace jejich efektivity. Autoři výzkumu proto znovu apelují na zohlednění strategické funkce mezinárodního řízení lidských zdrojů.

## 4 Interkulturní kompetence

Předpokladem úspěšného působení expatriantů i dosahování pozitivních výsledků při krátkodobých služebních cestách do zahraničí, vyjednávání se zahraničními obchodními partnery i při práci mezinárodních týmů je interkulturní kompetence aktérů. Tedy schopnost vůbec vstupovat do interkulturních interakcí, pochopit je z hlediska kulturních rozdílů a zvládat situace tohoto typu z hlediska vlastní emocionální stability i funkčních interpersonálních vztahů. Slovy Blacka a Mendenhalla (1990, podle Harris, Kumra, 2000, s. 606) jde o „schopnost manažera podílet se na účinných interkulturních interakcích do té míry, aby došlo k minimalizaci výskytu nedorozumění a nevhodného chování, pokud ne k jejich úplnému vymýcení“.

Při pracovních pobytech v zahraničí či v multikulturním prostředí jde ale především o dosažení cílů, které jsou předmětem těchto interakcí a důvodem, proč k nim vůbec dochází. Tento aspekt zahrnuje definice Nového a Schroll-Machl (2005, s. 72): „Za interkulturně kompetentní lze považovat osobu, která se naučila vnímat zvláštnosti hostující kultury, chápat je a adekvátně se chovat, aniž se vzdala vlastní kulturní identity či vypustila ze zřetele cíle svého pobytu v zahraničí.“ Zmínění autoři si k podrobnějšímu popisu vlastností, které by měl interkulturně kompetentní jedinec mít, vypůjčili definici navrženou Kealeyem a Rubenem, která vznikla jako výsledek srovnávacího výzkumu obchodníků a účastníků rozvojových projektů: „Výsledným profilem je jedinec, který je opravdu otevřený ostatním lidem a jejich myšlenkám a má o ně zájem, je schopen získat důvěru ostatních. Citlivě reaguje na pocity a myšlenky jiných, vůči

ostatním vyjadřuje respekt a pozitivní hodnocení a nesoudí. Bývá sebevědomý, je schopen převzít iniciativu, je klidný ve frustrujících či nejednoznačných situacích a není rigidní. Je také technicky a profesně kompetentní osobou“ (Kealey Ruben, 1983, podle Nový Schroll-Machl, 2005, s. 71).

Z uvedených příkladů definování interkulturní kompetence a s ní souvisejících schopností a dovedností je zřejmé, že jde o sladění stránky osobní, postojevé a pracovní (Nový, 1996, s. 121). Po stránce osobní jde o psychologickou adaptaci na cizí kulturu, tedy schopnost dosáhnout po překonání kulturního šoku osobní spokojenosti a hodnocení svého pobytu jako významného a plnohodnotného naplnění pracovní role. Po stránce postojevé se jedná o vytvoření pozitivních postojů a vztahů k příslušníkům cizí kultury, otevřenost a vstřícnost ve vztahu k cizí kultuře, účast na jejích aktivitách a dobré vztahy k jednotlivým lidem – příslušníkům této kultury. A po stránce pracovní jde o efektivní zvládnutí každodenních požadavků, úkolů, povinností a odpovědnosti.

Nový a Schroll-Machl (2005, s. 71-72) navrhli hledat složky interkulturní kompetence na základě interkulturního jednání, které lze považovat za úspěšné. Uplatněním tohoto přístupu došli k následujícím charakteristikám interkulturní kompetence:

- efektivní plnění úkolů a spokojenost s prací
- osobní spokojenost a přizpůsobení
- dobrý zdravotní stav rodinných příslušníků
- schopnost efektivní komunikace (také kvalita jazykových znalostí)

- kvalita interkulturní interakce – vnímaná jako uspokojivé sociální vztahy mezi hostem a příslušníkem hostující kultury jednak z pohledu hosta, ale také z pohledu hostující kultury
- schopnost psychicky zvládat stres; absence symptomů vyvolaných stresem (psychosomatické obtíže)
- identifikace se zahraniční společností a kmenovým podnikem

Jak autoři dodávají, je velmi těžké najít osobu, která by splňovala všechna kritéria. Příkladem může být manažer, který sice podává výsledky požadované centrálou, ale je neoblíbený u spolupracovníků, anebo pracovník pomoci rozvojovým zemím, který obětavě plní svou úlohu, chápe i zájmy a přání domácího obyvatelstva a podle nich jedná, ale sám trpí silnými psychosomatickými obtížemi a jeho manželství se rozpadlo (Nový, Schroll-Machl, 2005, s. 72).

V kontextu převládajících teorií rysů se prosadil názor, že existují typy osobností ve smyslu „univerzálního komunikátora“ (Gardner, 1962, podle Nový, Schroll-Machl, 2005, s. 72), jejichž charakterové rysy jim v interkulturních situacích umožňují být obzvláště úspěšnými. Byly jim připisovány vlastnosti jako neobvykle vysoký stupeň osobní integrity resp. osobní stability, extroverze, univerzální systém hodnot, kulturně univerzální socializace a intuitivní senzitivita.

Sedm klíčových interkulturních schopností zformuloval například Geert Hofstede (1980, podle Harris, Kumra, 2000, s. 606). Jsou jimi schopnost komunikovat respekt, schopnost zbavit se předsudků, schopnost akceptovat relativitu vlastních znalostí a vjemů, schopnost vyjadřovat empatii,

schopnost být flexibilní, schopnost střídat se o slovo s ostatními účastníky diskuse a schopnost tolerovat nejednoznačnost.

Tři složky interkulturní kompetence z hlediska naplňování cílů organizace, tedy schopnosti, kterými by měli disponovat výkonní manažeři jak v mateřské společnosti tak i v zahraničních pobočkách, definovali Black a Mendenhall (1989, s. 512). První složkou je schopnost chápat vliv různých zákonů, tarifů, daní, způsobů vymáhání práva a schopnost pracovat se státními úředníky hostitelské země. Druhá složka zohledňuje nutnost pochopit produktovou diferenciaci v jednotlivých zemích a vyznačuje se citlivostí vůči místním podmínkám, porozuměním a schopností spolupracovat a vést příslušníky různých kultur. Třetí složkou, vyplývající z potřeby chápat rozdíly ve velikosti, dostupných zdrojích, hospodářském vývoji, politických systémech a průmyslových politikách, je schopnost efektivní práce napříč národními a kulturními hranicemi.

Takové výčty podle Nového a Schroll-Machl (2005, s. 73) přehlížejí skutečnost, že určité rysy osobnosti se mohou pozitivně rozvinout pouze v odpovídajícím situačním kontextu. To platí např. pro extroverzi. U ní je podle nich navíc pochybné, zda se v kulturách, kde „zdrženlivost“ představuje vysokou hodnotu, dá extrovertní chování považovat za interkulturně kompetentní. Nový a Schroll-Machl se domnívají, že to může být důsledek toho, že většina podobných seznamů osobnostních rysů vznikla v rámci severoamerických výzkumných prací, takže zde mohlo dojít ke kulturnímu zkreslení.

Fakt, že kultura ovlivňuje názor na důležitost určitých osobnostních charakteristik, potvrdila i studie srovnávající úspěšné japonské a americké lídry (Connerley, Pedersen, 2005, s. 82). Pro respondenty z Japonska museli být efektivní lídři flexibilní, chovat se fěr, být dobrými posluchači, být nesobečtí a odpovědní. Američtí respondenti si s efektivním lídrem spojovali spíše vlastnosti jako inteligence, čestnost, porozumění, komunikativnost a odhodlání.

Harris a Kumra (2000, s. 605) navíc poukazují na problematičnost faktu, že tytéž seznamy dovedností a schopností by měly platit pro různé role. Podle nich je třeba rozlišovat mezi tím, zda se jedná o technického specialistu, který bude působit jako vedoucí na ropné plošině, o humanitárního pracovníka či o CEO významné pobočky.

Situační faktory definují Nový a Schroll-Machl (2005, s. 74) jako „...různé kombinace osob, míst a událostí, které mohou během pobytu v zahraničí běžně nastat“. Jedná se například o klima, lokální podmínky, právní poměry nebo pracovní podmínky. Podle situačních přístupů mají faktory, které jedinec nemůže změnit, významný vliv na úspěšnost interkulturního jednání. Proto je podle Nového a Schroll-Machl (2005, s. 75) vhodné zabývat se situačními faktory cizího prostředí včas – v rámci interkulturního tréninku, aby bylo možné identifikovat co nejvíce relevantních faktorů vlivu a zabývat se jimi. Interkulturní kompetence však podle nich „spočívá i ve schopnosti posoudit, jak je třeba s těmito faktory vzhledem k osobnostní charakteristice zacházet“ (Nový; Schroll-Machl, 2005, s. 75).

Zajímavý přístup zvolili Wills a Barham (1994, citováno podle Harris, Kumra, 2000, s. 604), kteří na základě studia efektivních mezinárodních manažerů identifikovali jednu klíčovou kompetenci „bytí“ (being), na níž staví další specifické behaviorální kompetence a dovednosti. Tato klíčová kompetence se skládá ze tří provázaných součástí: kognitivní komplexity, emocionální energie a psychologické zralosti. Charakteristickými rysy kognitivní komplexity jsou kulturní empatie, aktivní naslouchání a smysl pro pokoru. Emocionální energie zahrnuje vnímavost vůči svým vlastním emocím, emoční odolnost a akceptanci rizika. Psychologická zralost zahrnuje chuť učit se, zaměření na současnost a osobní integritu.

Harris a Kumra (2000, s. 604-5) upozorňují na propast mezi množstvím teoretických modelů interkulturní kompetence se seznamů složek, které jsou k dispozici, a skutečnou praxí výběrových procesů, kde se většinou rozhoduje na základě technické expertízy a znalosti organizačních systémů, popřípadě na základě zkušeností. Zaměření na odbornou způsobilost je podle nich pochopitelné, jedná se o rizikové pozice a organizace chtějí zajistit, aby vysílaná osoba vykonávala pracovní úkoly na skutečně profesionální úrovni. Autorky ale kritizují velmi omezené využívání formálního testování uchazečů a to, že úroveň požadovaných kompetencí se měří pouze na základě intuitivního posouzení členy výběrových panelů. Podle nich se také často klade příliš velký důraz na doporučení, a výběrové pohovory v takových případech potom spíše připomínají vyjednávání o podmínkách nabídky. Výsledkem je převaha osob orientovaných na výkon, které jsou agresivní, zaměřené na úkol, přesné dodržování časového harmonogramu a řešení problémů. Z toho nepřímo vyplývá, že pravděpodobně nebudou chtít ztrácet čas budováním vztahů. Je ale otázka,

nakolik takový profil odpovídá vlastnostem, které by měl mít manažer vedoucí pobočku v kulturách, kde jsou obchodní vztahy postaveny na vztazích a tradici.

Z bohaté literatury zabývající se mezinárodním získáváním a výběrem pracovníků a interkulturním vzděláváním je patrné, že přístup k výzkumu interkulturní kompetence kopíruje obecný vývoj teorie organizace a řízení. Nejprve šlo v souladu s převládajícími teoriemi rysů především o identifikaci osobnostních charakteristik, které by umožňovaly úspěšné zvládnutí nároků kladených pobytem a prací v nové kultuře. V souladu s kontingenčními přístupy se potom badatelé zaměřovali na studium situačních faktorů, které mohou při pobytu nastat a které musí být interkulturně kompetentní jedinec schopen zpracovávat. Nejnovější přístupy potom kombinují obojí, vycházejí z předpokladu, že nezáleží pouze na vrozených osobnostních rysech, ale interkulturní kompetenci můžeme získat i vzděláváním a zkušenostmi. Důraz je kladen na aktivní reflexi zkušeností a nepřetržité učení se.

## 5 Interkulturní vzdělávání a výcvik

Zjednodušeně řečeno je cílem interkulturního vzdělávání a výcviku rozvíjet interkulturní kompetenci pracovníků připravujících se na zahraniční pracovní pobyt, členů mezinárodních týmů a vůbec všech, kteří v rámci vykonávání svých pracovních úkolů a povinností vstupují do interakcí s příslušníky odlišných kultur. Rozvoj interkulturní kompetence jim má pomoci uvědomit si relativitu hodnotových a normativních systémů jednotlivých společností, možný vliv kultury na vnímání, postoje a chování příslušníků různých národností a schopnost navazovat a udržovat funkční vztahy s příslušníky jiných kultur, komunikovat s nimi a spolupracovat, a prostřednictvím těchto kontaktů dosahovat cílů organizace.

Protože interkulturní výzkum zaměřený na hospodářské organizace existuje již více než půl století, je nasnadě, že oplývá i nespočtelným množstvím definic interkulturního výcviku, resp. tréninku. V literatuře se například velmi často uvádí definice navržená Landisem a Brislinem (1983, podle Morris, 2001, s. 115), podle níž interkulturní trénink představuje jakékoli vzdělávací procesy zaměřené na inicializaci interkulturního učení, jímž rozumíme osvojování konativních, kognitivních a afektivních kompetencí umožňujících účinné interakce napříč kulturami.

Caligiuri (2001, s. 358) definuje interkulturní trénink jako jakoukoli intervenci zaměřenou na rozvíjení znalostí a dovedností expatriantů s cílem pomoci jim efektivně fungovat v neznámé hostitelské kultuře. Podle ní má interkulturní trénink tři cíle. Zaprvé naučit expatrianty volit (předem) kulturně přiměřené vzorce chování a vhodné způsoby plnění nezbytných

pracovních úkolů v zemi pobytu. Druhým cílem je naučit expatrianty vyrovnávat se s nepředvídatelnými událostmi, k nimž může docházet při pobytu v nové kultuře, a zmírňovat konflikty vzniklé v důsledku neočekávaných situací a jednání. Třetím cílem interkulturního tréninku je pomoci budoucím expatriantům vytvořit si realistické představy o pobytu a práci v zemi, kam vyjíždějí.

Podle Harrisona (1994, s. 18-19) je hlavním smyslem interkulturního tréninku rozvíjet kosmopolitnější manažery, kteří by lépe rozuměli kulturním rozdílům a kteří by tuto znalost dovedli aplikovat v interkulturních situacích. Rozvojový proces musí věnovat pozornost reakcím manažerů a jejich chování. Pokud jde o reakce, je cílem interkulturního tréninku minimalizovat dopady kulturního šoku při pobytu v zahraničí a aktivovat získávání interkulturních zkušeností. Pokud jde o chování, je konečným cílem zlepšení funkčních dovedností manažerů při pobytu v zahraničí. Konkrétně se interkulturní trénink zaměřuje na zvýšení efektivity při vykonávání manažerských funkcí v mezinárodních podmínkách, se zaměřením na interkulturní vyjednávání, rozhodování, navazování a udržování vztahů se zákazníky a další procesy řízení.

Jednotlivé definice mají společné prvoplánové zaměření na manažera, jeho psychický stav v novém neznámém prostředí, neočekávané situace a reakce okolí i samotného aktéra, nutně spojené se stresem, kdy jde o to naučit se tyto reakce a s nimi spojený stres zvládat. Ve druhé rovině jde potom o schopnost efektivně plnit pracovní úkoly, přičemž je nutné na tento typ situací reagovat správným způsobem a kreativně aplikovat naučené znalosti o nové kultuře, jakož i nacvičené vzorce chování. Je tedy patrné, že

uvedené definice zohledňují již uvedený fakt, že úspěšná adaptace na pobyt v nové kultuře je primárním předpokladem pro dosažení cílů pracovního pobytu. Výraz „inicializace interkulturního učení“ použitý v Landisově a Brislinově definici zdůrazňuje nutnost aktivního přístupu účastníka a jeho odpovědnost za proces interkulturního učení a vzdělávání.

Zajímavý je třetí cíl v definici Pauly Caligiury, realistické představy o zemi pobytu. Autorka se ve svém empirickém výzkumu zaměřila právě na tento faktor a zjistila, že realistické představy, ať už pozitivní nebo negativní, hrají významnou roli při zvládnání procesu adaptace (Caligiury et. al., 2001, s. 357). Rovněž Eschbach, Parker a Stoeberl (2001, s. 272) zdůrazňují potřebu získání přesných informací o obyvatelích cílové destinace, kultuře této země a změnách ve způsobu každodenního života, které účastníky čekají. To proto, že u jedinců dochází k určité předpokládané či předběžné adaptaci (anticipatory adjustment) ještě předtím, než se do nové situace vůbec dostanou, a účinná předpokládaná adaptace, založená na přesných očekáváních, potom napomáhá hladkému průběhu procesu adaptace v reálném prostředí. V této souvislosti je rovněž důležité konstatování Lievensovo (2003, s. 477), že rozdíl od klasického školení, kde jde často jen o osvojení faktografických informací, jde při interkulturním tréninku především o změnu postojů, spočívající v přijetí rozdílů mezi kulturami. To je nezbytným předpokladem pro ochotu, a tedy i schopnost osvojit si příslušné vzorce chování.

## 5.1 Hledání efektivních metod interkulturního vzdělávání a výcviku

Začátek 80. let 20. století znamenal posun od přesvědčení, že existuje jedna univerzálně platná metoda interkulturního výcviku, k nabídnutí souboru metod různé kognitivní, časové a finanční náročnosti, z nichž organizátoři výcviku volí ty, které by nejlépe odpovídaly cílům a potřebám konkrétních účastníků. Přehled metod, k jejichž utřídění a zevrubnému popisu došlo právě v 80. letech a které se využívají i dnes, podává Tabulka 1. Jednotlivé metody jsou podrobně popsány v kapitole 6, v této části budou zmíněny jen informace nutné pro objasnění vývoje přístupů k interkulturnímu vzdělávání.

**Tabulka 1. Porovnání metod interkulturního výcviku (Eschbach et al., 2001, s. 272)**

<b>Tung (1981)</b>	<b>Brislin et al. (1983) Grove a Torbiörn (1985)</b>	<b>Mendenhall et al. (1987) Black a Mendenhall (1989)</b>
Studium reálií	Faktograficky orientovaný výcvik	Faktografická instruktáž zaměřená na reálie
Kulturní asimilátor	Atribuční trénink	Afektivní / analytický
Trénink senzitivity	Kulturní vnímavost Behaviorální modifikace	
Zkušenosti v terénu	Zkušenostní učení Interakční učení	Zkušenostní
Jazyková výuka		Jazyková výuka od základních frází „pro přežití“ jako součást faktografické instruktáže až po extenzivní jazykovou výuku na zkušenostní úrovni

Soubor pěti metod seřazených od teoreticko-informativních po praktické (Tabulka 1) nabídla v roce 1981 Tung (s. 70-72). Tyto metody doporučovala kombinovat v závislosti na potřebách vyjíždějících pracovníků. První metodou této škály, tedy metodou nejvíce teoretickou, bylo studium reálií, zaměřující se na předávání informací o cílové destinaci, konkrétně informací o sociopolitických dějinách, geografii, klimatu, stupni hospodářského rozvoje a institucích. Tung (1981, s. 70) odmítla předpoklad

odůvodňující tento typ tréninku, že znalosti zvýší empatii, a empatie povede k modifikaci chování. Podle ní neexistují žádné empirické důkazy, které by potvrdzovaly, že pouhé osvojení faktografických znalostí vede ke změnám v chování. Připouští pouze, že rozšíření znalostí může snížit obavy z pobytu v neznámé zemi. Jako přípravu na výjezd považuje tuto metodu za nedostatečnou, považuje ji ale za vhodnou součást komplexnějšího vzdělávacího systému.

Na druhém místě škály navržené Tung byl kulturní asimilátor (viz 6.3). Jde o krátké popisy interkulturních situací, na které navazuje několik možností vysvětlení dané situace z hlediska kulturních rozdílů. Pouze jedno vysvětlení je správné, ostatní jsou zatížena nesprávnou interpretací, stereotypy či předsudky. Studující vybere jednu možnost a na jiném místě si zkontroluje, zda odpověděl správně. Výsledky jsou podrobně okomentovány, vysvětlení jednotlivých možností je totiž důležitější než fakt, zda studující odpověděl správně či chybně (Nový, 1996, s. 123-127). Přestože v 80. letech 20. století byl kulturní asimilátor velmi rozšířenou a oblíbenou metodou, Tung (1981, s. 71) se i v tomto případě domnívala, že jde o metodu vhodnou spíše pro přípravu na krátkodobější pobyty či případně na situace, kdy není dostatek času na účinnější metody.

Na rozdíl od jiných koncepcí 80. let (např. Grove a Torbiörn, 1985), zařadila Tung do své škály metod i jazykovou výuku. Domnívá se totiž, že pouze studium jazyka může zprostředkovat poznání některých hůře uchopitelných aspektů cílové kultury a je navíc projevem skutečné motivace účastníka. Je podle ní ale nutné, aby součástí jazykové výuky byla i neverbální komunikace a pravidla slušného chování (Tung, 1981, s. 71).

V rámci tréninku senzitivity nebo-li citlivosti vůči cizím kulturám probíhá učení na afektivní úrovni. Jeho cílem je zvýšit postojovou flexibilitu účastníka, aby byl schopen uvědomit si a přijmout fakt, že existují i jiné neznámé způsoby chování a jiné hodnotové systémy. I v tomto případě Tung (1981, s. 71) zpochybňuje účinnost použité metody z hlediska osvojení si potřebných vzorců chování, nicméně uznává, že může jít o efektivní techniku při odbourávání etnických předsudků.

Nepraktičtější a nejefektivnější je podle Tung (1981, s. 71) metoda zaměřená na získávání zkušeností přímo v terénu. V ideálním případě účastníci na krátkou dobu navštíví přímo místo svého budoucího působiště, ale není to nutně potřeba. Tung vychází z reality multikulturních USA, kde je možné využít existujících a nepříliš vzdálených „mikrokultur“, například indiánských rezervací či černošských ghett. Výhodou této metody je podle Tung možnost zakusit emocionální stres vyvolaný pobytem v neznámé kultuře, nevadí proto, že se může jednat o jinou kulturu, než do které účastník vyjíždí. Pobyt navíc nemusí být příliš dlouhý, podle Tung stačí jeden týden pobytu a práce s členy této mikrokultury. V tomto ohledu metoda není ani příliš finančně náročná.

Jak je patrné z Tabulka 1, velmi podobný výčet metod přinesli v roce 1983 Brislin, Landis a Brandt (podle Eschbach et. al., 2001, s. 272; Grove, Torbiörn, 1985, s. 221-222). Jejich trénink kulturní vnímavosti (cultural awareness training), podobný tréninku senzitivity, je teoreticky podložený kulturním relativismem. Jeho cílem je zprostředkovat účastníkům povahu kulturních rozdílů. Proto vychází z analýzy a uvědomění si kultury vlastní. Trénink kulturní vnímavosti je v jejich pojetí doplněn kognitivně

behaviorální modifikací (viz 6.7), tedy metodou zaměřenou na poznávání konkrétní kultury a typů chování, které jsou žádoucí (spojené s odměnou) nebo nežádoucí (spojené s trestem).

Také Brislin, Landis a Brandt (1983, podle Eschbach et. al., 2001, s. 272) považovali za nejúčinnější metodu zkušenostní učení, při němž jde o získávání znalostí a dovedností o cílové zemi prostřednictvím praktických didaktických metod zaměřených na zapojení emocí, aktivní účasti i kognitivní stránky. Kromě pobytu v terénu uvedeného v předchozím modelu Tung lze ale podle nich použít i hraní rolí, situační cvičení či terénní průzkumy. Podobný účinek má podle nich tzv. „interakční učení“. Jde o strukturované či nestrukturované rozhovory účastníků s příslušníky země, do které vyjíždějí, anebo se zkušenými expatrianty, kteří v dané zemi pobývali. Cílem je vyzkoušet si interakci přímo s příslušníky cílové kultury a v neposlední řadě i získat konkrétní informace z první (či v případě bývalých expatriantů z druhé, ale zkušené) ruky.

## **5.2 Adaptační U-křivka jako teoretický rámec interkulturního vzdělávání a výcviku**

Grove a Torbiörn (1985, s. 222) se pokusili zasadit interkulturní výcvik do teoretického rámce. Vyšli z metod navržených Brislinem, Landisem a Brandtem, ovšem uspořádali je do ucelenějšího programu podpory adaptace, který navázali na adaptační model křivky ve tvaru písmene U (viz 2.1). Interkulturní trénink je podle nich nejúčinnější, pokud je navržen podle potřeb konkrétních účastníků a konkrétního kontextu. Cílem tréninku je dosáhnout u účastníků více změn, ale k tomu není podle autorů potřeba

navrhovat komplexní program, je možné vhodně kombinovat různé metody a změn dosahovat i současně v různých oblastech. Cílem je, aby si účastník uchoval svou identitu, ale zároveň přizpůsobil určité předpoklady, hodnoty, postoje, názory, myšlenky, argumentační styly a vzorce chování tak, aby byly v souladu s novým prostředím. Je proto třeba v účastnících rozvíjet nové dovednosti, umožňující chování v nové kultuře přijatelné (Grove, Torbiörn, 1985, s. 221).

Grove a Torbiörn (1985, s. 223) se navíc zabývali co nejvhodnějším načasováním tréninku a došli k závěru, že ideální je, aby trénink začal před odjezdem a pokračoval minimálně během druhé fáze adaptační U-křivky. To podpoří pozvolný proces adaptace, během něhož se po intelektuální stránce zvyšuje vnímavost a porozumění, zatímco z hlediska emocí se daří zabránit stavu, v němž by nováček v cizí kultuře ztratil sebekontrolu.

Také Grove a Torbiörn (1985, s. 229-231) přikládají velký význam zkušenostnímu učení, které klade důraz na učení prostřednictvím praktického nácviku aktivit, zážitků a zkušeností. Z toho důvodu má podle nich největší potenciál při osvojování a pilování potřebných dovedností. Je podle nich ale ještě účinnější až po příjezdu do nové kultury. V této době by expatrianti měli mít za sebou prožitek cizosti prostředí a již by měli vědět, jaké informace postrádají, a tak by mohli nejvíce těžit ze zkušenostního tréninku, který se zabývá konkrétně kulturou, v níž se nacházejí, a pomáhá jim překonat pocity všudypřítomné nejasnosti a komplikovanosti. V tomto období je podle nich vhodný i atribuční trénink, který se zaměřuje na osvojování znalostí a rozvíjení dovedností. Vhodná je i přiměřená

individuální pomoc pro expatrianty potýkající se se stresem, emocionální podpora a povzbuzení.

Grove, Torbiörn (1985, s. 225) připouští, že není možné úplně odbourat pocity úzkosti a nejednoznačnosti. Je proto potřeba účastníky o těchto reakcích poučit, vysvětlit jim jejich povahu a to, že se jedná o normální stav, se kterým musejí počítat. Je potřeba, aby věděli, že se jedná o dočasný stav, který se mohou naučit zvládat. Připojují se k citovanému názoru Tung, že je vhodné zařadit do přípravy na cestu simulační a podobné typy cvičení, která budou uměle navozovat stresové situace, aby se účastníci naučili tyto stavy rozeznávat a aby korigovali svá očekávání na přehlednost situací. Přesto i v tomto případě považují za ideální načasování tréninku počáteční fáze pobytu v nové kultuře, protože v této době je stupeň přiměřenosti nových vzorců chování na relativně nízké úrovni, což představuje stresový moment.

### **5.3 Teorie sociálního učení jako teoretický rámec interkulturního vzdělávání a výcviku**

Vzdělávací metody navržené Blackem a Mendenhallem (1989, s. 522) více méně kopírují výše uvedené přístupy Tung a Grove a Torbiörna (viz Tabulka 1). Autoři je uspořádali do tří úrovní:

1. Faktografická úroveň zahrnuje studium literatury, přednášky a instruktáže o reáliích.

2. Analytická úroveň sestává ze sledování filmů, tradiční jazykové výuky, řešení případových studií, práce s kulturním asimilátorem a tréninku senzitivity.
3. Zkušenostní úroveň zahrnuje interaktivní jazykovou výuku, hraní rolí, výlety do terénu a simulace.

Jako teoretický základ zkušenostního učení Black a Mendenhall (1985, s. 518) navrhli použít Bandurovu teorii sociálního učení (k teorii sociálního učení viz. např. Hartl, 1999, s. 19; Black Mendenhall, 1985, s. 518-523).

Podle Bandury hraje při učení roli behaviorální zpevnění, ale je možné učit se i pozorováním, tedy bez provádění nápodoby. Potom hovoříme o observačním učení, na které má vliv úroveň pozornosti, paměť, motivace i nácvik. Důležitou roli zde hraje vzor, který člověk pozoruje a s nímž porovnává své vlastní chování. Toto učení je pevně zakotveno v sociální situaci. To znamená, že velká část lidského chování se odehrává ve společenském prostředí a k osvojování dochází prostřednictvím interakcí s druhými lidmi.

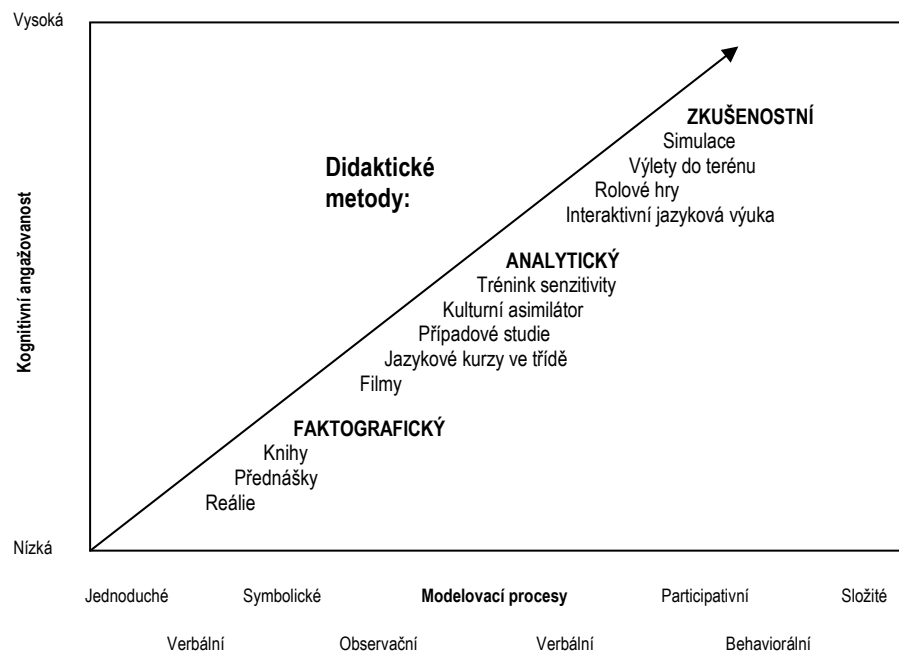
V Bandurově teorii sociálního učení hrají důležitou roli čtyři prvky: pozornost, retence, reprodukce a motivace. Je-li něco modelováno, musíme si toho nejprve všimnout (pozornost). Důležitou roli hrají vlastnosti modelu. Je-li model prestižní, atraktivní nebo podobný našemu způsobu chování, máme tendenci věnovat mu více pozornosti. To, čemu jsme věnovali pozornost, si musíme uložit do paměti (retence), abychom si na to v budoucnosti mohli vzpomenout. Model se ukládá do paměti ve formě záznamu tvořeného kognitivními mapami či jako verbálně kódované

informace. Dalším prvkem, reprodukcí, je transformace uložených modelů do skutečného chování. Úspěšnost reprodukce je ovlivněna našimi fyzickými schopnostmi, kvalitou pozorování modelu a rovněž úrovní retence. Důležitou roli ale hraje také motivace. Můžeme totiž pozorovat určité chování a zapamatovat si jej, pokud ale nemáme důvod k jeho napodobování, k procesu učení nedojde. Roli hraje i sebedůvěra učícího se, to zda věří, že je schopen pozorované správně napodobit. To má vliv na jeho vůli a výdrž při cvičení. Dále se ukázalo, že postupné modelování je účinnější než zahlcení pozorovatele vším najednou, a také to, že lidé se mohou učit i prostřednictvím symbolického modelování, tedy pouhým pozorováním a mentálním opakováním. Účinnější je ale učení participativní, tedy praktickým nácvikem modelovaného. Význam má při nácviku i zpětná vazba, a to jak vnitřní, tak i vnější.

Teorie sociálního učení má podle Blacka a Mendenhalla (1985, s. 221-223) sloužit jako vodítko při výběru metod, které by byly nejvhodnější pro určité situace a k určení „stupně rigoróznosti“ (rigor), definovaného jako stupeň kognitivní angažovanosti. V případě informativně faktografických metod je stupeň kognitivní aktivity velmi nízký a stoupá směrem k analyticko-afektivním metodám až na nejvyšší úroveň v případě zkušenostního učení. Při nízkém kognitivním zapojení je uplatňováno jednoduché symbolické modelování, při vysoké úrovni zapojení se potom využívá složité modelování, k němuž dochází při participativním přístupu. Vyšší stupeň kognitivní angažovanosti zvyšuje účinnost pozornosti a retence, a tak zlepšuje i schopnost reprodukce. Tím je i teoreticky zdůvodněna vysoká účinnost zkušenostního učení. Výcvikové metody, stupeň kognitivní

angažovanosti a procesy modelování autoři propojili do diagramu uvedeného v Obrázek 2.

**Obrázek 2. Metody v závislosti na kognitivní angažovanosti a modelování (podle Black, Mendenhall, 1985, s. 222)**



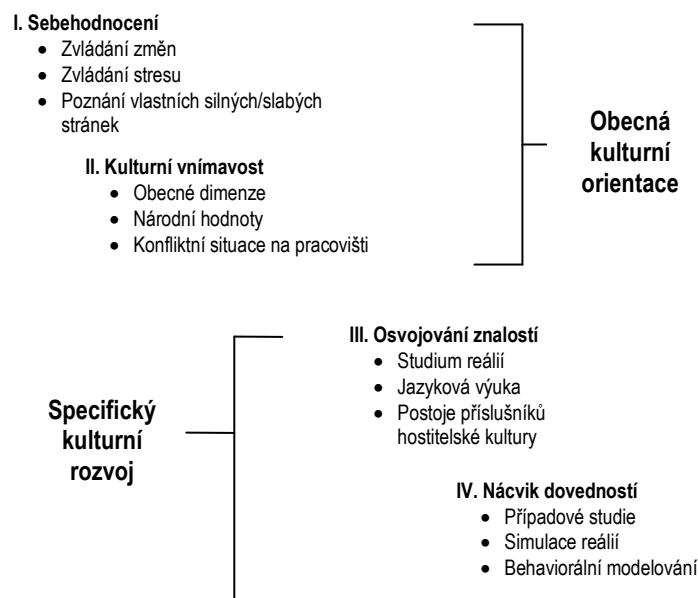
## 5.4 Obecný a specifický interkulturní výcvik

V roce 1994 Harrison (s. 20-21) zdůraznil nezbytnost integrovaného kurzu interkulturní přípravy a upozornil na mimořádně důležitou roli obsahu a pořadí jeho složek. Ty mohou být řazeny induktivně, tedy postupovat od konkrétního k obecnému, anebo deduktivně, od obecného ke konkrétnímu. Na základě kognitivní psychologie potom Harrison volí druhý způsob, deduktivní, protože při něm lze aplikovat obecné informace s logikou a rozumem na situace konkrétní, zatímco v případě induktivního přístupu může při zobecnění na základě konkrétních informací dojít k chybám. Z deduktivního přístupu konkrétně vyplývá rozdělení integrovaného

programu interkulturní přípravy na část obecně kulturní a část zaměřenou na konkrétní kulturu.

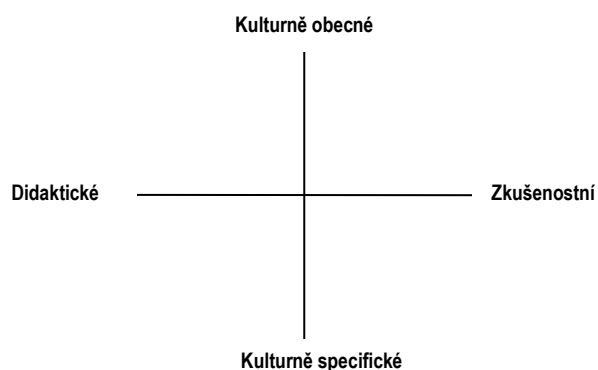
Harrisonem (1994, s. 21-26) navržený integrovaný program (Obrázek 3) se skládá ze dvou velkých kategorií, obecné kulturní orientace – připravující účastníka na pobyt v jakékoli cizí zemi obecně, a specifického kulturního rozvoje – zaměřeného na konkrétní stát. Obecná kulturní orientace obsahuje části sebehodnocení (viz 6.10) a kulturní vnímavost (viz 6.2). Specifický kulturní rozvoj se skládá z osvojování znalostí a osvojování dovedností. Každá část probíhá formou tří samostatných modulů, z nichž první dva jsou vždy určeny jak pro vyjíždějícího pracovníka tak pro jeho rodinné příslušníky, třetí část je úžeji zaměřena na faktory specifické pro manažery.

**Obrázek 3. Struktura a pořadí složek Harrisonova tréninkového programu (Harrison, 1994, s. 20)**



V literatuře publikované na konci 90. let a po roce 2000 se již běžně setkáváme s rozdělením na část obecnou a specifickou. Autory tohoto dělení jsou Gudykunst a Hammer, kteří již v roce 1983 publikovali klasickou klasifikaci přístupů k interkulturnímu tréninku, praktické uplatnění ale toto rozlišení našlo až později (podle Harris, Kumra, 2000, s. 606). Jednotlivé přístupy se podle nich rozprostírají podél dvou os: osy představující kontinuum od zážitkových po didaktické přístupy a osy znázorňující škálu přístupů od kulturně specifických po kulturně obecné (Obrázek 4).

**Obrázek 4. Osy pro klasifikaci přístupů k interkulturnímu tréninku podle Gudykunsta a Hammera (Harris, Kumra, 2000, s. 606)**



*Obecná kulturní orientace* by podle Harrisona (1994, s. 21-24) měla být první fází výcviku. Jejím cílem je navodit vzdělávací situaci, motivovat a v souladu s teorií sociálního učení zaměřit pozornost účastníků na obsah výcviku. Má připravit účastníky na interkulturní interakce všeobecně, bez ohledu na specifickou kulturu, do které vyjíždějí. Součástí je i nácvik sebereflexe, zvládání stresu a zvyšování vnímavosti. V této části se účastníci rovněž seznamují s obecnými dimenzemi, ve kterých se většina kultur odlišuje, a možným vlivem těchto rozdílů na expatrianty. Podle

Harris a Kumry (2000, s. 606) je žádoucí, aby obecné přístupy měly zkušenostní povahu. Účastníci tak mohou zažívat a analyzovat způsoby, jakými jejich vlastní socializace ovlivňuje jejich vnímání, postoje, stereotypy a z nich vyplývající chování. Největší výhodou tohoto přístupu je možnost vyvolat situaci, v níž mohou účastníci bezpečně prožít některé z emocí běžných při práci mimo vlastní kulturní kontext jako např. kulturní šok, odcizení či dezorientaci. Tento přístup posouvá účastníky od role pasivních příjemců informací (např. pasivní naslouchání přednášce nebo dívání se na video) k aktivní účasti v řízeném souboru vzorců chování.

Cílem *kulturně specifických přístupů* je poskytnout jedinci informace a vědomosti o jedné konkrétní kultuře, se kterou bude brzy v kontaktu. V souladu s teorií sociálního učení by specifická část měla mít dvě složky: osvojování znalostí (tedy retence) souvisejících s jazykem a zvyky konkrétní kultury, a potom nácvik dovedností (tedy reprodukce) při aplikaci vhodných vzorců chování na tuto konkrétní kulturu (Harrison, 1994, s. 21). Zpravidla tedy souvisí spíše s didaktickými přístupy, metody zahrnují např. kulturně specifické instruktáže, asimilátory a přednášky. Informace jsou zaměřené na poskytnutí základních informací o zemi (historie, náboženství), klíčových hodnotách, postojích a chování lidí, informace o tom, co se smí a co se nesmí (Harris, Kumra, 2000, s. 607).

*Didaktické přístupy* vycházejí z přesvědčení, že předpokladem účinné interakce s příslušníky jiných kultur je kognitivní porozumění, které je možné získat tradičními metodami předávání faktografických informací, jakými jsou přednášky, videonahrávky či skupinové diskuse (Harris, Kumra, 2000, s. 606). Přestože přímý účinek studia faktografických

informací na změnu chování se nepotvrdil (viz. např. Tung, 1981, s.71), má nasazení tohoto druhu metod své opodstatnění. Přesné informace o zemi pobytu jistě snižují úzkost a vedou k vytváření realistických představ a očekávání.

Preference *zkušenostního učení* se v modelech 90. let opírá o Kolbův cyklus čtyř dimenzí (viz. Hartl, 2000, s. 102-106). Těmito dimenzemi jsou:

1. okamžitá konkrétní zkušenost,
2. prozkoumání této zkušenosti a její analýza,
3. formulace hypotézy nebo teorie,
4. praktické přezkoušení této teorie.

Aby učení bylo účinné, musí být účastník schopen nechat se plně, otevřeně a bez jakýchkoli předpojatostí vtáhnout do nových zkušeností a zážitků, musí být schopen o nich uvažovat a zkoumat je z nejrůznějších úhlů, být schopen tvořit koncepce, které jeho pozorování integrují do logických teorií, a musí být schopen tyto teorie využívat při rozhodování a řešení problémů. Učitel v roli facilitátora povzbuzuje učícího se, aby zkoumal, ptal se, pochyboval a kritizoval své vlastní vnímání, a aby si z těchto zkušeností odnesl to, co má pro něho v jeho specifické situaci smysl.

Lze konstatovat, že důraz na zkušenostní učení je v souladu s obecným vývojem didaktiky dospělých zaměřeným na co nejefektivnější výuku zdůrazňující přímou návaznost osvojovaných znalostí, postojů a dovedností na praxi.

## **5.5 Interkulturní výcvikový program šitý na míru**

Autoři publikující kolem roku 2000 stále častěji volají po interkulturní přípravě na zahraniční pracovní výjezdy šité na míru. (např. Rosswurm, Bayerlein, 2005; Culture Training, 2005) To předpokládá důkladnou analýzu vzdělávacích potřeb nejen každého vyjíždějícího pracovníka, ale i jeho rodiny.

Institute of Management & Administration (Culture Training, 2005, s. 3) doporučuje analýzu vzdělávacích potřeb z hlediska obtížnosti cílové kultury, jejího jazyka a obtížnosti nového pracovního místa. Kultura hostitelské země se posuzuje z hlediska podobnosti domácí kultury, a potažmo náročnosti adaptace na život a způsob podnikání a práce v dané zemi. I relativně „přátelské“ kultury mohou skýtat nebezpečí. Toto upozornění ilustrují případy amerických manažerů vysílaných do Velké Británie, pro které je často velmi těžké zvyknout si na toto zdánlivě blízké prostředí, kde se hovoří jejich mateřským jazykem. Příprava by proto měla probíhat i pro jazykově blízké a kulturně méně náročné regiony, trénink může být v tomto případě méně intenzivní.

Při navrhování přiměřeného vzdělávacího programu je podle zprávy Institute of Management & Administration (Culture Training, 2005, s. 3) rovněž třeba vzít v úvahu stupeň interakce vysílaného pracovníka s místní populací. Již zmíněný zaměstnanec pověřený řízením ropné plošiny se s místními obyvateli dostane do kontaktu jen velmi zřídka, a to i mimo výkon pracovních povinností. Naproti tomu lze předpokládat, že marketingový specialista bude navazovat časté a intenzivní kontakty

s místními při nejrůznějších příležitostech a v řadě situací, a bude proto muset být schopen plynulé komunikace.

Protože výjezd do zahraničí je často spojen s povýšením, měla by analýza potřeb zahrnovat i posouzení obtížnosti očekávaného pracovního místa (Culture Training, 2005, s. 3). Interkulturní trénink lze pak v případě potřeby rozšířit o trénink zaměřený na odborně technické kompetence související s novou pracovní pozicí, kterou má vyjíždějící pracovník v zahraničí vykonávat.

Domnívám se, že právě oddělení obecných a specifických metod je vhodným nástrojem individualizace interkulturních programů, neboť umožňuje lepší přizpůsobení vzdělávacích a tréninkových kurzů potřebám účastníků. Za velmi vhodné řešení považuji modulovou strukturu, podobnou té navržené Harrisonem. Jednotlivé moduly lze poskládat v závislosti na obtížnosti kultury, na kterou se účastník připravuje, činnostech, které má v cílové destinaci vykonávat a v neposlední řadě i jeho slabých stránkách, na které se potřebuje více zaměřit. Obecnou část tréninků lze navíc také nabízet účastníkům, kteří sice nepotřebují přípravu na bezprostřední výjezd či jednu konkrétní kulturu, ale u nichž je rozvíjení vnímavosti vůči kulturním rozdílům a kulturní senzitivity žádoucí z hlediska jejich kontaktu s expatrianty či pracovníky poboček v různých zemích nebo z hlediska plánování jejich kariéry a s tím spojeného rozvoje.

## **5.6 Sladění interkulturních vzdělávacích programů s organizační strategií**

Pro nejnovější programy interkulturního vzdělávání je typický důraz na integraci do ostatních procesů a soulad s organizační strategií, tedy především napojení na plánování lidských zdrojů, systémy vzdělávání a rozvoje a rovněž na systémy odměňování. Interkulturní kurzy by neměly být jen pomůckou v každodenním osobním a pracovním životě jednotlivců, ale měly by být rovněž v souladu se strategickými cíli a záměry organizace.

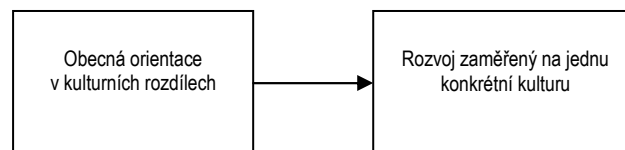
Objevuje se rovněž názor, že aby byl interkulturní rozvoj efektivní, musí odpovídat fázi životního cyklu organizace chápaného jako postup organizace od národní strategie mezinárodního podnikání, charakterizované etnocentrickým přístupem k obsazování klíčových pozic, ke strategii transnacionální s polycentrickým personálním přístupem (Estienne, 1997, s. 14). Při etnocentrickém přístupu jsou manažerské pozice obsazovány především občany země, v níž sídlí mateřská společnost. S vývojem směrem k polycentrické strategii roste význam zapojení občanů hostitelské země či občanů třetích zemí. Tito manažeři jsou podle Estienne stejně jako jejich protějšky ze země centrály náchylní na problémy s adaptací na pracovní místo v důsledku kulturních rozdílů a nedorozumění. Proto se interkulturní trénink musí postupně rozšiřovat i na tyto manažery.

Harisson (1994, s. 27-31) vychází z přeshraničních organizačních strategií (multinacionální, mezinárodní, globální a transnacionální) navržených Dowlingem a Schulerem (1990, podle Harisson, 1994, s. 27-31), které byly charakterizovány v kapitole 3, a analyzuje je z hlediska měnící se potřeby

interkulturní kompetence a odpovídajícího zaměření interkulturního vzdělávání.

V případě *multinacionální strategie* se jedná o decentralizovanou federaci světových jednotek, které individuálně reagují na potřeby specifických místních trhů. Jde tedy o klasický způsob expatriace, kdy expatrianti, kteří tyto pobočky řídí, disponují mimořádnou autonomií a musí prokazovat mimořádnou citlivost vůči lokálním poměrům. Odpovídající interkulturní přípravou je podle Harrisona (1994, s. 27) klasický interkulturní trénink, který má část obecnou, ale důraz je kladen na konkrétní kulturu (Obrázek 5).

**Obrázek 5. Interkulturní rozvoj v případě multinacionální strategie (Harrison, 1994, s. 28).**

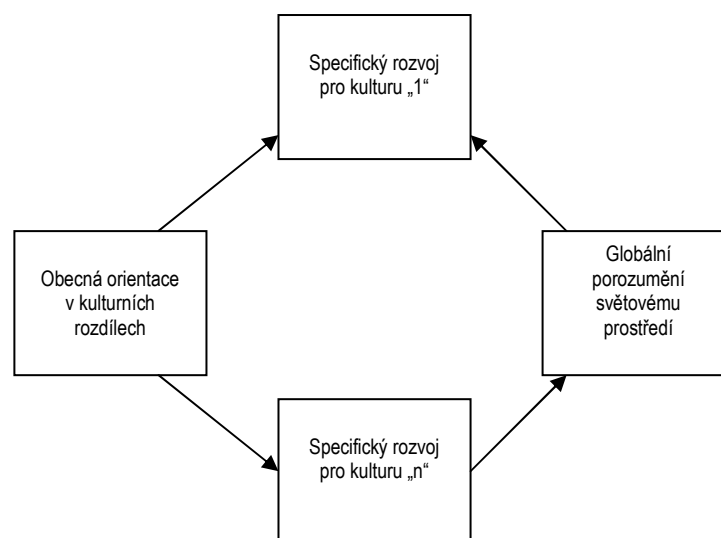


Jak v případě *mezinárodní* tak i v případě *globální strategie* dochází k přijímání zásadních strategických rozhodnutí centrálou a jejich implementaci na úrovni lokálních poboček. Proto by se otázky strategického HRM měly v obou případech zaměřit na fungování nadnárodní společnosti jako jediného globálního podniku. Interkulturní trénink je v takovém případě nezbytný pro manažery napříč celou organizací, nejen pro expatrianty.

Obsah tréninkového programu by se měl rozšířit z přípravy na jednu konkrétní kulturu na vývoj globální schopnosti manažera pohybovat se ve světovém podnikatelském a obchodním prostředí, navrhuje Harrison (1994,

s. 27-28). Manažeři působící v tomto typu organizace podle něho potřebují chápat globální strategie, struktury, trhy, produkty a finance, ale musí také disponovat globálními jakož i regionálními znalostmi. Musí rovněž získat dovednost pracovat jak s klienty tak i se zaměstnanci z řady různých kultur, a také schopnost integrovat tyto složky do společné organizační kultury.

**Obrázek 6. Interkulturní rozvoj v případě internacionální a globální strategie (Harrison, 1994, s. 28).**

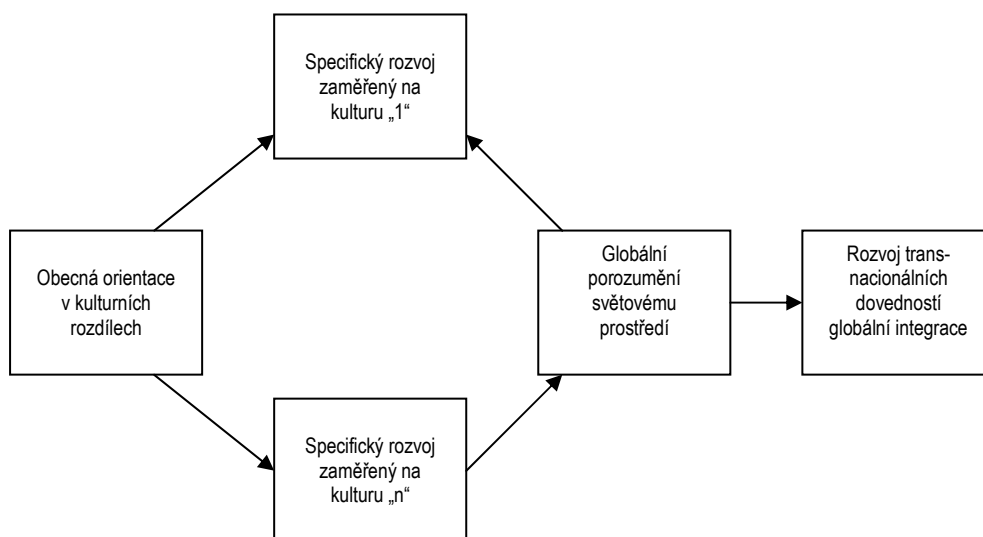


Harrisonem navržený interkulturní vzdělávací program (Obrázek 6) stejně jako v případě multinacionální strategie obsahuje na prvním místě obecnou část zaměřenou na zvýšení kulturní vnímavosti. Následuje několik specifických kurzů zaměřených na konkrétní země, v nichž společnost působí (včetně země centrály mateřské společnosti pro manažery z lokální kultury). V případě mezinárodní a globální strategie by podle Harrisona (1994, s. 28) měl interkulturní trénink obsahovat dodatečný modul zaměřený na globální porozumění, který se bude specializovat na světové globální podnikatelské prostředí a kulturní leadership. Účastníky tohoto modulu by měli být významní manažeři z centrály, expatrianti a domácí

manažeři. Harrison (1994, s. 28) doporučuje, aby účastníci přijížděli na kurzy do země mateřské společnosti, protože tam budou vystaveni vlivu firemní kultury centrály, což jim pomůže získat celofiremní perspektivu na rozdíl od krátkozrakého pohledu z hlediska lokálního fungování pobočky.

Základním předpokladem úspěšné implementace *transnacionální strategie* je podle Harrisona (1994, s. 29-31) sofistikovaný systém řízení lidských zdrojů, který zahrnuje interkulturní vzdělávání jako pomoc jednotlivcům se zvládnutím diverzity a komplexnosti. Jsou potřeba především manažeři, kteří jsou schopní nastolit a udržovat rovnováhu mezi lokální a globální perspektivou. Cílem interkulturního vzdělávání je proto navíc vytvořit společnou vizi a sdílené hodnoty; rozšířit perspektivy managementu a schopnost řídit v obtížných a nestrukturovaných podmínkách; a rozvíjet kontakty a vytvářet vztahy v rámci managementu. Harrison se domnívá, že nejdůležitější je vyvolat v transnacionálních manažerech pocit sdílené vize a osobní odpovědnosti za harmonizaci transnacionální organizace. Na této úrovni se již tedy nejedná o interkulturní přípravu expatriantů, ale o trénink transnacionálního managementu, v jehož rámci manažeři v rámci všech poboček organizace rozmístěných po celém světě projdou obecnou kulturní orientací, orientací na specifické kultury všech zemí, kde transnacionální organizace působí, trénink zaměřený na pochopení světového obchodního prostředí a rozvoj transnacionálních dovedností nezbytných pro globální integraci a řízení (Obrázek 7).

Obrázek 7. Interkulturní rozvoj v případě transnacionální strategie (Harrison, 1994, s. 30)



### 5.7 Interkulturní vzdělávání a výcvik zaměřené na rozvoj univerzální kulturní kompetence

Přístup k přípravě manažerů na působení v interkulturním prostředí transnacionální organizace v podstatě představuje řešení, které se jeví jako optimální pro globalizovaný svět 21. století, kde již ke konfrontaci s cizí kulturou nedochází jen při výjezdu na jednání, konferenci či pracovní pobyt, ale v každodenním pracovním styku. Stále častěji se tedy setkáváme s názorem, že lepším přístupem by bylo rozvíjení určité univerzální kulturní kompetence, zvyšování vnímavosti pro kulturní rozdíly a povědomí o možných konfliktech a obtížích při práci v mezinárodním prostředí, což by umožnilo lepší zvládání běžného kontaktu s příslušníky jiných kultur a stalo by se základem pro další zaměření na konkrétní oblasti interkulturního rozvoje.

Například Estienne (1997, s. 14-15) odmítá produkci „rychloukvašek“ disponujících nejzákladnějšími dovednostmi získanými v rámci krátké intenzivní předodjezdové přípravy, a artikuluje potřebu rozvíjet „globální nastavení“ všech pracovníků organizace, kteří by byli ochotní se učit a schopní akceptovat a adaptovat se na interkulturní aktivity globální firmy.

Již Barham (1991, s. 12-13) navrhl rozšířit účast na interkulturních kurzech na všechny vysokoškolsky vzdělané zaměstnance bez ohledu na to, zda byli právě vybráni pro zahraniční pobyt či práci v mezinárodním týmu nebo ne. Přimlouvá se za interkulturní vzdělávání především začínajících manažerů, protože je podle něho jednodušší vést pracovníky k pochopení a přijetí kulturních rozdílů na počátku kariéry, než je potom zahlcovat množstvím informací těsně před odjezdem, kdy musí řešit řadu dalších věcí. Praktickou pobídkou ke zvýšení zájmu o kulturní otázky je podle Barhama (1991, s. 14) navázání 50% odměn manažerů na globální hospodářský výsledek nadnárodní společnosti. Zbýlých 50% potom závisí na výkonnosti pobočky, ve které působí.

Harris a Kumra (2000, s. 608-611) navrhly dvoudenní zkušenostní kurz pro studenty MBA programu na Cranfield School of Management, jehož cílem je zvýšit kulturní vnímavost účastníků a rozvinout v nich senzitivitu vůči možným interkulturním otázkám diverzních pracovních skupin. V rámci kurzu studenti také nacvičují vedení interkulturní komunikace, interkulturní vyjednávání a vedení interkulturních týmů. Kurz byl navržen tak, aby bylo možné jej použít i pro „monokulturní“ skupiny.

## **5.8 Interkulturní vzdělávání a výcvik současnosti**

Z hlediska didaktických metod a forem se interkulturní vzdělávání a výcvik přidrží postupů vyvinutých již v 70. a především 80. letech 20. století. Stejně jako již v 90. letech je kladen důraz především na zkušenostní vyučování a participativní formy výuky. Odezvu nachází i možnost dálkového studia prostřednictvím online kurzů nabízených externími konzultačními a vzdělávacími agenturami (podrobněji viz Morris, 2001, s. 113, 123). Zůstává rovněž rozlišení na část obecnou a část specifickou. Novinkou je interkulturní trénink šitý na míru, připravený na základě analýzy potřeb vyjíždějících pracovníků a jejich rodinných příslušníků.

Pro současné vzdělávací programy je typický strategický přístup, tedy napojení interkulturního výcviku nejen na přípravu na výjezd do zahraničí v širším slova smyslu, ale rovněž na plánování lidských zdrojů a systémy vzdělávání a rozvoje a rovněž na systémy odměňování. Interkulturní příprava by měla být strategická rovněž ve smyslu souladu se strategickým přístupem k mezinárodnímu podnikání. Jde především o rozhodnutí, zda bude společnost při přijímání zaměstnanců preferovat spíše pracovníky ze země, kde sídlí mateřská společnost, nebo pracovníky země, v níž je umístěna pobočka, anebo uchazeče nejlépe vyhovující požadovaným kritériím bez ohledu na národnost.

Právě ve třetím případě roste význam celoorganizačních systémů plánování lidských zdrojů, řízení jejich kariéry a rozvoje. Při preferenci této strategie vzniká potřeba interkulturního vzdělávání a rozvoje pro zaměstnance všech poboček organizace v různých zemích včetně pracovníků centrály.

Další důležitou charakteristikou moderních přístupů je rozšíření okruhu příjemců interkulturního vzdělávání a výcviku. Ten se začíná stále častěji považovat za automatickou součást osobnostního rozvoje nadějných začínajících manažerů a v souvislosti s tím se uvažuje i o začlenění praktického výcviku interkulturních dovedností do studijních programů vysokých škol zaměřených na manažerské vzdělávání.

## **6 Metody interkulturního vzdělávání a výcviku**

Tato kapitola se podrobněji věnuje některým metodám interkulturního výcviku, které byly zmíněny při charakteristice ucelených programů interkulturního vzdělávání. Náplň některých metod se může částečně překrývat. To proto, že ve výčtu uvedené metody vznikaly v různých časových obdobích a autoři se jimi navzájem inspirovali a snažili se již známé metody dále rozvíjet.

### **6.1 Faktograficky orientovaný interkulturní výcvik**

Cílem faktograficky orientovaného tréninku (Nový, 1996, s. 123-7; Nový; Schroll-Machl, 2001, s. 35-40; Zadražilová, 2000, s. 87-9; Rydza, 2003, s. 55-6; Harrison, 1994, s. 24) je osvojení znalostí o historii, geografii, klimatu, demografických poměrech, hospodářské úrovni či politické situaci, tedy o životních podmínkách v zemi, do které se vyjíždí. Často jsou předávány i zkušenosti kolegů a teoretické poznatky z psychologie a sociologie o dlouhodobém pobytu v cizí kultuře. Může jít o didaktickou metodu přednášky, skupinové diskuse, sledování filmů, prohlížení obrazové dokumentace, studium písemných materiálů apod.

V minulosti se vycházelo z předpokladu, že vědomosti povedou ke zvýšení empatie, která bude modifikovat chování směrem ke zlepšení interkulturních vztahů. V současné době se tato metoda využívá spíše v úvodní části, k vytvoření určitého vnějšího orientačního rámce a snížení pocitu nejistoty a obav z neznámého prostředí. Toto pojetí tréninku má výlučně informativní funkci.

## **6.2 Kulturní vnímavost jako metoda interkulturního výcviku**

Trénink zaměřený na rozvoj kulturní vnímavosti (culture awareness) nebo také trénink senzitivity (Nový, 1996, s. 123-127; Morris, 2001, s. 115-16; Harrison, 1994, s. 23-24) je zaměřen na seznámení se s rozdíly v chování, které existují napříč kulturami. Prvním krokem je nutnost uznání a akceptace rozdílů mezi kulturami na základě dostupných studií. V praxi se pracuje především s dimenzemi z klasických děl Hofstedových a Trompenaarových, s jejichž pomocí jsou obecně představeny aspekty, v nichž se jednotlivé kultury mohou odlišovat. Vychází se z předpokladu že pochopení a přijetí rozdílů musí vycházet z porozumění své vlastní kultuře, teprve potom je možné identifikovat rozdíly a aplikovat získané znalosti na zlepšení interkulturních interakcí. Ale nemělo by jít o memorování faktů o vlastní kultuře a její pozice v dimenzích.

Použité metody by měly vést k uvědomění si konkrétních hodnot, které mají vliv na chování příslušníků této kultury, vhodné jsou například případové studie, komentáře a jejich zdůvodnění a diskuse k nim, inscenování typických pracovních rolí a sociálních situací, jež jsou analyzovány přímo za účasti reprezentanta cizí kultury, který je schopen okamžitě poskytnout zpětnou vazbu a hlubší vysvětlení. V hodinách se komentují také videozáznamy. Příkladem může být scénka, kde se typičtí příslušníci různých kultur účastní obchodního vyjednávání. Účastníci mají za úkol sledovat typické projevy obchodníků podle stanovených pozorovacích kritérií. Použit lze rovněž kulturní asimilátor, kterému je pro pozornost, jaká mu byla v minulosti věnována jak v teorii tak v praxi, vyhrazena samostatná podkapitola.

Podle Harrisona (1994, s. 24) je speciální pozornost potřeba věnovat kulturním rozdílům, s nimiž se účastníci budou setkávat přímo na pracovišti. Patří sem např. dochvilnost, autorita, rozhodování, vztahy mezi pohlavími a vztahy mezi zaměstnanci obecně. To, že vzhled a organizace pracovišť v obsazovaných pobočkách jsou často velmi podobné prostředí, na které jsou expatrianti zvyklí, může podle Harrisona vést k počátečnímu přehlížení rozdílů. Protože úspěšné zvládnutí povinností vyplývajících z pracovní pozice v zahraniční pobočce má asi největší vliv na úspěch celého výjezdu, je třeba, aby si vyjíždějící pracovníci byli vědomi široké škály kulturně ovlivněných aspektů, které se mohou objevit v místě jejich nového pracoviště a ovlivňovat jejich pracovní výkony.

### **6.3 Kulturní asimilátor**

Tato metoda kombinuje informace, výklad a určitou diagnostiku interkulturní kompetence účastníků. Jejími autory jsou Fiedler a Triandis, kteří v roce 1971 vypracovali výcvikový program s tímto názvem (podle Nový, 1996, s. 123-127). Ten se skládal ze 100 krátkých popisů případů interkulturních setkání, které byly doplněny vždy o čtyři varianty vysvětlení a zdůvodnění dané situace. Pouze jedno vysvětlení bylo správné (vycházející z dané kultury), ostatní byla zatížena nesprávným pochopením či interpretací situace nebo předsudky. Účastník našel na následující stránce vždy správnou odpověď s odůvodněním a rovněž odůvodnění nesprávnosti ostatních variant.

Důvody, které vedly účastníka k volbě nesprávné odpovědi, se považují za důležitější než sama zvolená možnost, protože indikují mentální vzorce

použité účastníkem při usuzování o chování vhodném v dané interkulturní situaci (Morris, 2001, s. 115-116).

Podle Nového (1996, s. 123-127) je tato metoda časově nenáročná, praktická a snadno použitelná. Snad i proto se brzy objevilo množství asimilátorů rozpracovaných i pro další konkrétní dvojice zemí a pro specifické cílové skupiny (studenty, obchodníky, manažery). Podle Nového jsou kulturní asimilátory vhodné spíše pro autodiagnostiku, vynikající jsou v kombinaci s praktickými metodami zkušenostní výuky. Jejich nevýhodou je mimořádná metodická náročnost zpracování.

#### **6.4 Případové studie v rámci interkulturního výcviku**

Podstatou případových studií je předkládání interkulturních problémových situací, které účastníci mohou zažít při pobytu v nové kultuře (Harrison, 1994, s. 25). Tyto případové studie mohou mít podobu písemných materiálů, ale i audio či video nahrávek, či je možné je zdramatizovat. Na základě informací získaných ve faktografické části programu účastníci analyzují problémové situace, diagnostikují kulturní problémy, které je způsobily, a navrhnou adekvátní reakce. Důležité je situace prodiskutovat ve skupině a poučit se z nich. Primárním smyslem tohoto kroku je pomoci účastníkům při identifikaci kulturních hodnot a kulturně podmíněných vzorců chování, které ovlivňují interakci v daném případě. Co způsobilo předkládaný problém a co se mělo udělat, aby problémová situace nenastala. Podle Harrisona tato metoda umožňuje účastníkům vyvodit z případových studií principy, které mohou poté v praxi uplatňovat při řešení interkulturních problémů.

## **6.5 Hraní rolí jako metoda interkulturního výcviku**

Velmi účinným cvičením je hraní rolí typických představitelů dvou kontrastních kultur podle předem stanoveného scénáře. Podle Nového (1996, s. 123-127) musí být účastníci vždy obsazeni do rolí cizí kultury, odnášejí si totiž potom velmi silný osobní prožitek. Velmi silným zážitkem je nejen situace, v níž účastník hraje cizince, ale i jeho jednání s cizincem obsazeným do role příslušníka vlastní kultury.

Tato metoda klade velmi vysoké nároky na trenéra, Podle Nového (1996, s. 123-127) je ideální, když výcvik vede dvojice trenérů z obou kultur. Ti musí mít nejen odborné znalosti, ale i dovednosti z oblasti psychologie a sociologie a interkulturní zkušenosti. Důležitá je také ochota a připravenost účastníků přijmout a přiměřeně zvládnout různé sociální role, která není samozřejmostí.

Tato metoda interkulturního tréninku představuje podle Nového (1996, s. 123-127) kvalitní formu přípravy, protože obsahem není jen předávání informací, ale i osobní prožitek účastníků. Umožňuje odhalovat obavy a nejistotu účastníků a posilovat interkulturní kompetence.

## **6.6 Simulace jako metoda interkulturního výcviku**

Tato metoda se snaží vytvořit v rámci nácviku dovedností situaci, která je podobná skutečnému prožitku v nové kultuře. Jedním z provedení, které se prokázalo jako účinné, je simulovaná koktejlová párty, na které „herci“ obeznámení se zvyky a praktikami hostitelské kultury jednájí jako příslušníci této kultury (Harrison, 1994, s. 25-26). Typy

interakcí, ke kterým v rámci party dochází, a témata jsou předem naplánované. Velký důraz je kladen na etketu a styl chování, který se dá očekávat v hostitelské kultuře. Účastníci jsou před začátkem instruováni, aby pozorovali různé typy interakcí a snažili se do nich zapojit. Po simulaci následuje diskuse, v níž účastníci hovoří o svých reakcích a prožitcích a „herci“ prezentují závažné omyly, ke kterým při kontaktu s nimi jako příslušníky hostitelské kultury došlo. Předpokládá se, že zážitek ze situace, která je co nejpodobnější situacím v hostitelské kultuře, zlepší schopnost adaptace na tuto kulturu později v reálu.

Výzkum, který provedli Mendenhall a Oddou v roce 1988 (podle Harrison, 1994, s. 25-26), ukázal, že vytváření tohoto typu situací nutí účastníky vyrovnávat se s emocemi, které vznikají při interkulturních konfliktech, frustraci a pocíťovaných rozdílech. Protože účastníci jistě budou podobné emoce zažívat i při příjezdu do nové kultury, simulace jim umožňuje uvědomit si své pocity a způsoby nakládání s nimi ještě před odjezdem, a tím potažmo zmírnit dopady kulturního šoku. Podle teorie kognitivní disonance navíc zjištění, že určité chování vede k úspěchu, povede ke změně postoje směrem k nově naučeným vzorcům chování.

### **6.7 Modelování chování jako metoda interkulturního výcviku**

Tato metoda je vlastně kombinací případových studií a hraní rolí, je ale zacílená na konkrétní pracovní místo, na které se účastníci připravují (Harrison, 1994, s. 27). Cílem je představení a nácvik konkrétních vzorců chování, které budou na pracovišti úspěšné. Například nejlepší způsob řešení konfliktů, způsob přijímání rozhodnutí, efektivní motivační techniky,

odměňování a hodnocení pracovního výkonu, vhodné chování v týmu či přesná komunikace.

Manažeři sledují nahrávky anebo živé scénky předvádějící účinná chování v problémových situacích na pracovišti. V dalším kroku tyto modelové způsoby chování nacvičují a zkoušejí. Následuje zpětná vazba od kolegů a trenérů. Hlavním smyslem tohoto kroku je poskytnout účastníkům příležitost aktivně používat konkrétní způsoby chování v pracovních situacích, kriticky použité způsoby chování hodnotit a z následné analýzy vyvodit poučení.

Vychází se samozřejmě z toho, že tento způsob nácviku povede k uplatňování způsobů chování, které se osvědčily, v pracovních situacích v místě nového působiště. I zde se předpokládá, že osvojení vhodných způsobů chování povede ke zmírnění kulturního šoku a inicializaci změny postoje. I tato metoda je totiž spojena s nutností vypořádat se s emocemi, které pobyt v takovýchto situacích vyvolává (Mendenhall, Oddou, 1988, podle Harrison, 1994, s. 27).

## **6.8 Trénink týmové spolupráce v rámci interkulturního výcviku**

Trénink týmové spolupráce (Nový, 1996, s. 123-127) spočívá v rozvoji týmové spolupráce reálných mezinárodních pracovních týmů. V nich se kromě sociálních problémů objevují i problémy související s nízkou úrovní znalostí kultury spolupracovníků a s omezenou schopností či neochotou definovat pravidla týmové práce tak, aby alespoň do jisté míry respektovala klíčové kulturní standardy všech zúčastněných kultur. Při uplatňování této tréninkové metody jde o určitou korekci a harmonizaci dynamiky rozvoje

týmu jako celku, která má zabránit tomu, aby dynamika byla různá v různých monokulturních částech týmu. Tento postup lze použít i v případě těsné spolupráce dvou národních týmů. Z řečeného je zřejmé, že se jedná o velmi náročnou metodu, která do značné míry závisí na sociálním klimatu a ochotě účastníků i trenérů formulovat problémy otevřeně, na jejich dosavadních zkušenostech s řešením konfliktů a na snaze hledat zdroje možné synergie při řešení konkrétních pracovních úkolů. Výhodou, ale zároveň i rizikem této metody je podle Nového fakt, že výcvik nepracuje s modelovými situacemi, ale s reálnými úkoly, problémy a konflikty, s konkrétními situacemi i aktéry. Tato metoda znamená pro členy mezinárodních týmů příležitost postavit své vztahy na vzájemné znalosti, pochopení, toleranci a snaze společně dosáhnout pracovních cílů.

## **6.9 Jazyková výuka jako součást interkulturního výcviku**

Začlenění jazykové výuky do interkulturní přípravy a rozvoje není samozřejmostí, někteří autoři se ale vlivem jazykové výuky na adaptaci zabývali a z různých důvodů ji doporučují. Například Tung (1981, s. 71) se domnívá, že jazyková výuka pomáhá při zvládnutí komunikace, studium jazyka navíc demonstruje skutečnou snahu seznámit se s novou kulturou. Pouze osvojení si základů jazyka totiž umožňuje pochopit některé významy, které není možné přeložit a které jsou integrální součástí dané kultury. Předmětem jazykové výuky by podle Tung měla být i neverbální komunikace, pravidla slušného vyjadřování žádostí či povolení. Jazykovou výuku podporuje rovněž Harrison (1994, s. 25), a to nejenom pro vyjíždějící pracovníky, ale především pro jejich rodiny. Ideální je, pokud nahlížíjí na studium jazyka jako na příležitost dosáhnout lepších interpersonálních vztahů a pochopit dynamiku kultury hostitelské země –

v takovém případě je studium jazyka cennou pomůckou napomáhající v adaptaci.

Primárním cílem by podle Harrisona (1994, s. 25) mělo být naučit rodinné příslušníky elementární slovní zásobě místního jazyka, aby mohli hned po příjezdu komunikovat s příslušníky místní kultury. Pokud jde o vyjíždějící manažery, ti si musí co nejrychleji osvojit dostatečné znalosti cizího jazyka ve svém oboru, aby byli schopní pohotově a na úrovni konverzovat na pracovišti s důležitými zaměstnanci.

Mendenhall a Oddou (1988, podle Harrison, 1994, s. 25) zjistili, že ochota vyjíždějících pracovníků používat jazyk hostitelské kultury má větší vliv na úspěšnou adaptaci než skutečná úroveň znalosti jazyka. Je proto potřeba, aby se jazyková výuka v rámci interkulturního tréninku zaměřila na rozvíjení této ochoty a s ní související odvahy.

## **6.10 Sebehodnocení jako metoda interkulturního výcviku**

V Harrisonově modelu, který byl představen v 5.4 (Obrázek 3), se v rámci nespécifické kulturní přípravy objevila metoda sebehodnocení (Harrison, 1994, s. 21-22). Jedná se o určitou psychologickou přípravu účastníků, zaměřenou nejenom na zahraniční pobyt jako takový, ale rovněž na vytvoření pozitivního vzdělávacího klimatu, navození učební atmosféry, motivace a odbourání strachu, že to nezvládnou. Protože jednu z největších překážek vidí Harrison v odporu ke změnám, domnívá se, že počáteční informování jedinců o záležitostech týkajících se pobytu a kurzu, jakož i o zákonitostech změn může redukovat jejich úzkost a rovněž odpor způsobený nedostatkem vnímavosti.

Jako druhý krok kurz učí expatrianty a jejich rodiny individuální strategie úspěšného zvládnání stresu, protože schopnost zvládat stres zvyšuje pravděpodobnost efektivity v zahraničí. Již příprava výjezdu, ale rovněž stěhování a adaptace jsou spojeny se stresem. V této fázi kurz zahrnuje diskuze o povaze emocionálních a stresových reakcí, nacvičují se dovednosti potřebné při zvládnání stresu a jejich osvojení se testuje ve stresových podmínkách.

Závěrečná část se věnuje sebepoznávání účastníků. Přestože vyjíždějící manažeři dostanou tytéž informace a projdou stejným výcvikem, každý bude vnímat, interpretovat a reagovat na nové pracovní situace individuálně, v závislosti na osobnostních charakteristikách. K úspěšnému vykonávání nové pozice je důležité, aby vyjíždějící manažeři znali své silné a slabé stránky, aby mohli silných stránek využít co nejvíce ve svůj prospěch a zároveň minimalizovat působení slabých stránek. Harrison zde vychází z předpokladu, že poznání a akceptace sebe samého je základním předpokladem porozumění osobám z jiného kulturního prostředí a že poznání sebe sama a příslušníků druhé kultury vyjíždějícímu pracovníkovi umožní efektivně plnit své pracovní úkoly v cizím prostředí. Pro poznání své vlastní osobnosti navrhuje využít např. Bhawukovu a Brislinovu Intercultural Sensitivity Inventory či Eysenckův osobnostní dotazník.

## **7 Organizační aspekty interkulturního vzdělávání a výcviku**

### **7.1 Načasování interkulturního vzdělávání a výcviku**

Výzkum se rovněž zabýval otázkou správného načasování a délky interkulturního tréninku. Grove a Torbiörn (1985, 229-231) na základě adaptační křivky ve tvaru písmene U (2.1, Obrázek 1) došli k závěru, že trénink by sice měl začít ještě před odjezdem do nové kultury, měl by ale pokračovat i v počátečních fázích pobytu tak, aby pokryl minimálně druhou fázi zmíněného cyklu, kdy na expatrianta dopadá stres z nejasných a nejednoznačných pravidel. Právě v této fázi má trénink největší účinek na zmírnění kulturního šoku a zkrácení druhé fáze adaptace.

To potvrdily i rozhovory s bývalými expatrianty, které v rámci své studie provedli Eschbach, Parker a Stoeberl (2001, s. 285). Většina z nich totiž uvedla, že je potřeba, aby po celou dobu pobytu probíhalo alespoň samostudium zaměřené na kulturu a hospodářské a obchodní záležitosti země pobytu.

Grove a Torbiörn (1985, s. 229) rovněž doporučují poskytovat expatriantům v tomto období ve zvýšené míře psychickou podporu. Studie vyslovující se pro začlenění pracovníků pobývajících v zahraničí do celoorganizačního systému řízení lidských zdrojů doporučují vytvoření sítě stávajících a bývalých expatriantů, kteří by byli propojeni pomocí informačních technologií, a tak se mohli podporovat navzájem. Pravidelné informování expatriantů o tom, co se děje v mateřské společnosti, například formou

zasílání podnikového časopisu, může také zmírnit pocity odcizení (Mendenhall et. al., 1987, s. 341-342).

## **7.2 Rodina a interkulturní vzdělávání a výcvik**

V roce 1981 zařadila Tung (s. 76) v seznamu důvodů předčasného ukončení zahraničního pobytu na první místo neschopnost partnerky zvyknout si na odlišné fyzické a kulturní prostředí, na třetím místě potom byly „jiné rodinné problémy“. Zpráva Institute of Management & Administration v roce 2005 (Culture Training, 2005, s. 4) stále ještě uvádí, že až 80% neúspěšných výjezdů do zahraničí je způsobeno neschopností partnerky/partnera adaptovat se na nové prostředí.

Při dlouhodobém pracovním pobytu jednoho člena rodiny jsou podobným vlivům vystaveni i ostatní, také oni trpí kulturním šokem, ovšem situace jednotlivých členů rodiny je odlišná a na jejich specifické problémy by měl být v rámci předodjezdové přípravy brán zřetel. Literatura uvádí různé příklady „katastrof“, například případ jedné Američanky, která si opakovaně odmítala zahalit tvář, až nakonec došlo k jejímu kamenování (Eschbach et al., 2001, s. 285).

Kromě zapojení členů rodiny do výběrového procesu (Tung, 1981, s. 69-70) proto literatura doporučuje rozšíření interkulturní přípravy i na rodinné příslušníky včetně dětí, spojené mimo jiné také s krátkodobým pobytem v cílové zemi. Ve výzkumu, který provedli Eschbach et. al. (2001, s. 285) se respondenti v překvapivě vysoké míře vyslovili pro poskytnutí interkulturního tréninku rodinným příslušníkům, ale nejenom to. Někteří se dokonce domnívali, že partnerky potřebují ještě intenzivnější kulturní

přípravu, protože na rozdíl od vyjíždějících pracovníků nemají oporu v pracovní situaci a relativně známém prostředí firmy, do které vyjíždějí, a jsou nepřetržitě v kontaktu s hostitelskou kulturou.

### **7.3 Vedení interkulturního vzdělávání a výcviku**

Z toho, co již bylo řečeno o interkulturním tréninku, je zřejmé, že aby byl efektivní, musí být nejen kvalitně připraven, ale také jeho realizace musí být na vysoké profesionální úrovni.

Kompetence, kterými by měl disponovat americký lektor interkulturního výcviku, vyjmenovává Kohls (1984, podle Mendenhall; Oddou, 1986, s. 79). Je to minimálně dvouletá zkušenost s pobytem v zahraničí, osobní zkušenost s kulturním šokem, důkladná znalost reálií cílové země (náboženství, politika, kulturní zvyklosti, přijatelná obchodní praxe, etika, apod.), dobrá znalost americké kultury a v neposlední řadě pozitivní postoj k poznávání nových kultur, nových lidí a nových hodnotových systémů. Lektor by podle něho měl být rovněž seznámen s teoretickým a empirickým výzkumem v oboru a měl by být schopen vyučovat nejen formou zábavných přednášek a seminářů, ale také formou individuálních rozvojových aktivit.

Lze jen těžko očekávat, že organizace budou samy disponovat potřebnými zkušenostmi. Při interkulturním tréninku je samozřejmě možné využít pomoci vracejících se expatriantů, kteří mohou vyjíždějícím pracovníkům zprostředkovat zvyklosti v obchodním styku a pohybu v zahraničních podnikatelských kruzích a poskytnout cenné informace týkající se hierarchie v organizacích, s nimiž budou jednat. Institute of Management &

Administration (Culture Training, 2005, s. 4) ale nedoporučuje spoléhat se výhradně na pomoc zaměstnanců s předchozími zkušenostmi ze země, kam vysílaný pracovník vyjíždí. To by mohlo vést k posilování kulturních stereotypů nebo reprodukci nesprávných návyků předchůdce. I když je role ostatních expatriantů a repatriantů při adaptaci nově vysílaného pracovníka nezbytná, nesmí suplovat práci profesionálních trenérů.

Výhodou využití specializovaných konzultantských nebo vzdělávacích organizací může být to, že disponují množstvím nejrůznějších zkušeností pokrývajících řadu aspektů života v zahraničí a větší množství zemí. Výběr správného kurzu z nabídek externích společností, který by odpovídal potřebám účastníků i organizace, zůstává ale na útvaru lidských zdrojů. S tím souvisí i následné vyhodnocení kvality a efektivity vzdělávacích programů.

Black a Mendenhall (1989) připravili rámec či šablonu, podle níž mohou HR specialisté posuzovat kvalitu, rigoróznost a přiměřenost výcvikových programů nabízených externími dodavateli. Domnívám se, že pracovníci HR oddělení nemusí být přímo specialisty na analýzy potřeb či evaluaci konaných kurzů, tyto aktivity mohou vykonávat ve spolupráci s externími dodavateli. Měli by mít ale alespoň minimální znalosti potřebné k zadávání požadavků, posuzování nabídek a ke kontrole těchto činností.

#### **7.4 Vliv vlastní kultury na interkulturní vzdělávání a výcvik**

Metody interkulturního tréninku byly vyvinuty v USA, odkud je převzali trenéři z nejrůznějších zemí. Ale i v pojetí vzdělávacích aktivit se odráží kulturní zvyklosti daných zemí. Rozdílné pojetí tréninku v britské a

německé kultuře dokumentovala Rydza, když citovala názor německého trenéra: „Interkulturální trénink je velmi silně svázán s vědomostmi. Ve svém kurzu věnuji nejprve pozornost teoretickým znalostem a pak teprve provádím facilitaci a coaching. Simulaci a hraní rolí provádím z důvodu časové tísně zřídka...“ (Rydza, 2003, s. 56).

A názor britského trenéra: „S úvodní teorií si moc starostí nedělám. Přednáším co možná nejméně, raději nechávám posluchače, aby si vše prakticky vyzkoušeli. Myslím si, že trénink může být efektivní jedině, pokud je orientován na zkušenosti...“ (Rydza, 2003, s. 56-57).

Také Armstrong zaznamenal příklad situace, kdy kulturní rozdíly ztěžovaly školení pracovníků z několika evropských zemí: „Když jsme nedávno školili společně manažery z německých, francouzských, španělských, belgických a britských poboček velkých průmyslových podniků, zjistili jsme rozdílná očekávání týkající se stylu a úrovně výuky, což se ukázalo jako větší překážka, než jsme očekávali. Německá preference formálního vyučování s rozsáhlou dokumentací a vysokou specifíčností spolu s podobnou francouzskou preferencí formálního přístupu, avšak spíše ústního než psaného, a britský sklon k práci ve skupině a ke cvičení s otevřeným koncem znamenaly, že ani převedení na nejnižší společný jmenovatel nebylo dostačující. Museli jsme začít výukou učení“ (Armstrong, 1999, s. 142).

Uvedené příklady ukazují, že i tvůrci a lektori interkulturních vzdělávacích programů jsou ve svém přístupu ovlivněni kulturou, ze které pocházejí. Tomu se nelze vyvarovat. Je ale třeba, aby si aktéři byli tohoto ovlivnění

vědomi, prakticky s ním při přípravě i vedení výuky pracovali a v případě potíží využili své interkulturní kompetence a výhod participativních metod výuky a našli spolu s účastníky kreativní řešení problémové situace.

### **7.5 Efektivita interkulturního vzdělávání a výcviku**

Organizace vysílají své zaměstnance s určitým záměrem, a proto jim záleží na tom, aby vyslaní pracovníci cíle svého pobytu v nové kultuře efektivně plnili. Interkulturní trénink se všeobecně doporučuje jako vhodný prostředek, jak jim v tom napomoci, ale přesto ještě v roce 2002 v rámci studie společně provedené organizacemi Cigna, National Foreign Trade Council New York a WorldatWork uvedlo 57% respondentů, že se žádného tréninku nezúčastnili (Culture Training, 2005, s. 4).

Přitom již v 80. letech minulého století byly publikovány empirické studie potvrzující pozitivní vliv interkulturního tréninku na efektivitu manažerů-expatriantů. Například Black a Mendenhall (1989, s. 514) zjistili, že interkulturní trénink pozitivně ovlivňuje seberozvoj, vztahy s místními obyvateli, vnímání lokální kultury a rovněž adaptaci a pracovní výkon. Také meta-analýza, kterou provedli Deshpande a Viswesvaran (1992, s. 306), potvrdila pozitivní vliv interkulturního tréninku na zvýšení úspěšnosti pracovního pobytu v zahraničí, konkrétně na rozvoj interkulturních dovedností, interkulturní adaptabilitu a pracovní výkonnost.

Metodologie těchto výzkumů byla ale později zpochybňována. Bylo jim vytýkáno především to, že mají příliš úzký záběr, což limituje zobecnitelnost výsledků. Tedy že zkoumané populace například zahrnují studenty či dobrovolníky z humanitárních misí, jejichž zkušenosti jsou ale

odlišného typu, neboť mají jiné povinnosti a odpovědnosti, jinou motivaci a pohybují se v jiných situacích (např. Caligiuri et. al., 2001, s. 358-9). Studie také zpravidla vycházejí z dotazníků vyplňovaných bývalými expatrianty či personálními manažery, kde se úroveň adaptace a přínos tréninku měří spíše na základě subjektivních pocitů, ale neberou se v úvahu „tvrdá data“, jako např. zlepšení výkonnosti, produktivity a výnosů pobočky (Morris, 2001, s. 113).

Mendenhall, Dunbar a Oddou (1987, s. 334) shrnují hlavní důvody, proč se organizace zdráhají trénink poskytovat. Je to přesvědčení, že interkulturní programy jsou neefektivní, dále zkušenosti s nespokojeností účastníků tréninkových programů, nedostatek času v období mezi ukončením výběru uchazečů a odjezdem, pocit, že to není důležité, protože se jedná o relativně krátký pobyt (1-3 roky), nedostatek financí či prostě přesvědčení top managementu, že takové programy nejsou potřeba. Domnívají se, že na vině je špatná kvalita prováděných interkulturních tréninků, především to, že nejsou komplexní a omezují se jen na krátké informační přednášky či besedy, že v 80% nezahrnují manželky vyjíždějících manažerů a téměř vůbec děti a že nepokračují po příjezdu do cílové země.

Black a Mendenhall viděli v roce 1989 (s. 514) jako hlavní důvod to, že výsledky empirických studií jsou nepřehledné a nesystematické a že se tyto studie neopírají o žádný teoretický základ, který by sloužil jako rámec pro navrhování vhodných programů interkulturní přípravy v praxi. Kapitola 5 ukázala, že dnes již existují systematické teoretické rámce obsahující konkrétní doporučení a návody jak sestavovat tréninkové programy šité na míru. Přesto i Morris, který provedl meta-analýzu empirických výzkumů

zaměřených na efektivitu interkulturního tréninku v roce 2001 (s. 120-1), byl překvapen, že výsledná efektivita byla nižší, než původně předpokládal, a že výsledky byly velmi rozptýlené. Domnívá se, že důvodem může být nesprávná aplikace tréninkových programů, jejich nesystematičnost a možné zkracování z důvodu finančních úspor. Přesto doporučuje interkulturní tréninky v rámci přípravy na výjezd i nadále používat, ovšem opatrně, a především apeluje na organizace, aby jejich výsledky pečlivě vyhodnocovaly, a to nejenom na základě afektivních reakcí účastníků, ale i na základě hodnocení výstupních znalostí, hodnocení expatriantů nadřízenými a spolupracovníky a údajů o fluktuaci. Zjištěné skutečnosti je potom potřeba zohlednit při organizaci dalších tréninkových programů, které je potřeba navrhovat systematicky, na základě důkladné analýzy potřeb.

Mendenhall, Dunbar a Oddou zformulovali již v roce 1987 (s. 337-342) doporučení pro zvýšení efektivity interkulturní přípravy, která jsou stále platná i dnes. Začít by se podle nich mělo již výběrem správných kandidátů na výjezd. Odborná způsobilost je při výběrovém procesu základním předpokladem, nemělo by se u ní ale zůstat. Uchazeči by měli projít psychologickými a zátěžovými testy, měli by být hodnoceni nadřízenými, podřízenými, spolupracovníky, známými a psychology z hlediska úrovně interpersonálních a interkulturních dovedností. Autoři doporučují vypracování simulačních cvičení zaměřených na interkulturní kontext, která by bylo možné použít v rámci assessment center. Podobným výběrovým procesem by měli projít i rodinní příslušníci uchazeče. Měl by proběhnout tzv. „screening adaptability celé rodiny“, v jehož rámci se zjišťuje úroveň stability manželství, nutnost péče o starší členy rodiny, existence závislosti

všech rodinných příslušníků na chemických látkách, u dětí případné poruchy učení či chování, emocionální stabilita všech členů rodiny, soudržnost rodiny, vazby rodiny na komunitu, širší rodinu, přátele apod.

Protože celý proces by měl být součástí personální strategie organizace, doporučují Mendenhall, Dunbar a Oddou (1987, s. 337-342), aby se plány nástupnictví vytvářely s ohledem na globální situaci a aby útvary lidských zdrojů cíleně vytvářely rezervoár mezinárodně zaměřených absolventů, kteří by mohli být postupně připravováni na převzetí postů v zahraničí. Z hlediska řízení kariéry by měl vyjíždějící pracovník jasně vědět, jak dlouhá bude délka jeho pobytu, jaké budou jeho povinnosti a odpovědnosti v zahraničí a, především, jaká bude jeho pozice po návratu domů.

Pokud jde o kurzy interkulturního vzdělávání, je podle Mendenhalla, Dunbara a Oddou (1987, s. 337-342) nezakladnější podmínkou to, aby programy měly podporu top managementu, a to jak po stránce finanční, tak i po stránce politické. Pro zajištění této podpory musí HR specialisté kvantifikovat finanční dopad neúspěšných expatriantů, předložit analýzu nedostatků dosavadní přípravy a předložit komplexní tréninkový program. Tento program musí aktivně propagovat v celé organizaci. Pokud jde o obsah programu, měl by obsáhnout jak metody zaměřené na kognitivní stránku tak i na stránku afektivní a behaviorální. Rozsah programu by měl vycházet z povahy výjezdu, tedy především délky pobytu a očekávaného stupně interakce s příslušníky cílové kultury. Je samozřejmě možné, že i velmi krátký pobyt zaměřený na vyjednávání důležitých záležitostí může vyžadovat vyšší intenzitu a schopnost interakce než dlouhodobější pobyt orientovaný spíše na odbornou technickou práci. Roli hraje i náročnost,

resp. míra odlišnosti cílové kultury. Čím větší frekvence interakcí a nutnost integrace do hostitelské kultury, tím delší by měl trénink být a tím více praktických metod by měl obsahovat. Obdobný trénink by měl být poskytován rovněž rodinným příslušníkům. Důležité je také, aby expatrianti cítili podporu i při pobytu v zahraničí. Vhodné je vytvořit síť současných a bývalých expatriantů, v jejímž rámci si pracovníci mohou vyměňovat cenné informace, ale také pravidelně informovat expatrianty o tom, co se děje v domovské organizaci v době jejich nepřítomnosti.

## 8 Závěr

Smyslem interkulturního výcviku je nastartovat procesy učení, které povedou ke zmírnění dopadů kulturního šoku, zkrátí proces adaptace a naučí účastníky volit přiměřené vzorce chování, umožňující úspěšné plnění pracovních úkolů. Interkulturní trénink ale nesmí zůstat izolovaný. Je třeba jej začlenit do komplexního programu přípravy na výjezd následované řízeným procesem orientace a adaptace po příjezdu do cílové destinace.

Současný přístup k interkulturnímu vzdělávání a výcviku je přístupem strategickým. V první řadě je potřeba, aby zvolená personální strategie odpovídala mezinárodní organizační strategii společnosti. Z ní vyplývají nároky na kandidáta, které musí být zohledněny již v procesu výběrového řízení a poté se odrazí i ve formulaci vzdělávacích potřeb, které má uspokojit předodjezdová příprava ve formě interkulturního tréninku.

Přestože se diplomová práce mezinárodním získáváním a výběrem pracovníků zabývala jen okrajově, je třeba zdůraznit, že důležitým předpokladem úspěchu mezinárodních manažerů a specialistů je systematické a pečlivé provedení výběru kandidátů na vyslání, v jehož rámci může dojít k vyřazení potenciálně neúspěšných ještě před tím, než organizace začne vydávat vysoké sumy za interkulturní přípravu a expatriační bonusy. Kromě odborných kompetencí je třeba při výběrovém procesu sledovat i odolnost vůči stresu a úroveň interpersonálních a interkulturních dovedností.

Do výběrového procesu je potřeba zapojit i rodinu a provést analýzu její stability a adaptability. Přes stále častější poskytování interkulturního tréninku i rodinným příslušníkům zůstává neschopnost partnerky přizpůsobit se životu v cizí kultuře nejčastějším důvodem pro předčasné ukončení pobytu a návrat do vlasti. Přítomnost rodiny a s ní spojené sociální zázemí je přitom paradoxně jedním z faktorů, které nejvíce zmírňují napětí a urychlují adaptaci expatrianta.

Součástí strategického přístupu je i globální plánování nástupnictví s důrazem na vytvoření rezervoáru absolventů s interkulturním potenciálem, kteří by se na zahraniční pobyty cíleně připravovali již od začátku kariéry. Takový přístup samozřejmě ulehčuje a zrychluje i výběrový proces a předodjezdovou přípravu. Systematický postup je vhodný i z hlediska řízení kariéry jednotlivých expatriantů. Měli by ještě před odjezdem obdržet přesné informace o délce pobytu, struktuře povinností a odpovědností v místě pobytu, a především o pozici, na kterou budou moci nastoupit po návratu.

Interkulturní trénink musí mít podobu systematického vzdělávacího programu připraveného na základě analýzy potřeb, začleněného do systému vzdělávání a rozvoje včetně závěrečné evaluace efektivity. Při analýze potřeb se bere v úvahu obtížnost kultury, do které pracovník vyjíždí, a stupeň a typ interakcí s příslušníky této kultury, k nimž bude při pobytu docházet. Jím by měla odpovídat délka a intenzita kurzu. Je třeba postupovat obezřetně v případě zdánlivě přátelských kultur, což platí především pro kultury, kde se hovoří stejným jazykem jako v zemi původu expatrianta. Stejný jazyk ještě není indikátorem shodných postojů,

sdílených významů a přijatelných způsobů chování. Adaptace v těchto kulturách může být naopak ještě obtížnější, protože vyjíždějící pracovník si vytvoří nesprávná očekávání.

Interkulturní výcvik by měl zprostředkovávat nejenom osvojení faktografických znalostí, ale především vést ke změně postojů a umožnit nácvik přiměřených vzorců chování. Z didaktického hlediska je v tomto případě nejučinnější zaměřit se na zkušenostní učení, tedy převahu praktických metod a participativních forem vyučování. Účastníci tak mohou zažívat a analyzovat způsoby, jakými jejich vlastní socializace ovlivňuje jejich vnímání, postoje, stereotypy a z nich vyplývající chování. Největší výhodou tohoto přístupu je možnost vyvolat situaci, v níž mohou účastníci bezpečně prožít některé z emocí běžných při práci mimo vlastní kulturní kontext jako např. kulturní šok, odcizení či dezorientaci.

Interkulturním tréninkem musí projít i partnerka/partner vyjíždějící osoby a rovněž děti. I rodinní příslušníci mohou trpět potížemi souvisejícími s interkulturními rozdíly a jejich adaptace má zásadní vliv na adaptaci a pracovní výkon vysílaného expatrianta. Jejich cíle a potřeby jsou ale odlišné, proto se jejich přípravný program, nebo alespoň některé jeho části, musí odlišovat. V tomto ohledu je podle mého názoru ideální modulární struktura vzdělávacího programu.

Řada empirických studií potvrdila pozitivní efekt interkulturního tréninku na seberozvoj, vztahy s místními obyvateli, adaptaci a pracovní výkon. Bylo ovšem provedeno i množství studií, které tyto pozitivní výsledky nepotvrdily. Ale protože účastníci sami zpravidla hodnotí účast na kurzech

jako přínosnou, je možné, že negativní výsledky studií byly způsobeny nesprávnou metodologií (nejasné definice, zahrnutí odlišného typu cestovatelů jako např. studentů) anebo příliš malým a vyhraněným vzorkem na to, aby mohly být výsledky zobecněny. Je také možné, že programové celky nejsou správně aplikovány, že například z nedostatku času či finančních prostředků dochází k vypouštění některých jejích složek. Roli by mohl hrát i nedostatek kvalitních lektorů.

Během studia jsem se zúčastnila informativních orientačních programů zorganizovaných pro zahraniční studenty na dvou univerzitách ve dvou různých zemích. Zajímavé bylo, že přístup univerzit k organizaci programů byl odlišný, podle mého názoru odrážel kulturní specifika obou zemí. I přes faktografickou povahu orientací jsem programy nejen já, ale i moji kolegyně považovala za přínosné. Vhodná byla pomoc a podpora při počátečním administrativním kontaktu s nejrůznějšími typy úřadů a poradenství v právních záležitostech. Cenné bylo také zprostředkování kontaktů a zorganizování společenských akcí, které zabránily počátečním dnům izolace. Ovšem nejpřínosnější bylo seznámení s nejtypičtějšími kulturními specifiky, která cizincům na základě předchozích zkušeností způsobovala potíže a která skutečně vedla k nervozitě, vzteku a někdy i konfliktům. Informativní přednášky a rozhovory sice pomohly pochopit určité způsoby jednání a reagovat v interakcích s příslušníky domácí kultury s ohledem na dosažení potřebných výsledků, ale ne vždy automaticky vedly k akceptaci těchto hodnot a zvyklostí. Z toho důvodu se domnívám, že spokojení účastníci komplexnějších a hlouběji zaměřených programů mohli profitovat především z modulů zaměřených na osobnostní rozvoj včetně zvládnání stresu.

Na rozdíl od studentů, kteří na krátkodobé pobyty přijíždějí především s cílem získávat nové zážitky a zkušenosti, mají ale vysílání manažeři a specialisté jasné a často velmi náročné pracovní úkoly. Nemohou být v nové kultuře jen nezúčastněnými pozorovateli jako turisté či studenti, musí spoluvytvářet každodenní realitu a obvykle i vést týmy pracovníků s naprosto odlišnou sociální zkušeností. Jejich rychlá adaptace na nové společenské i pracovní prostředí je pro to nezbytnou podmínkou.

Domnívám se, že výzkum zaměřený na další zvyšování efektivity interkulturních tréninkových programů má i přes některé dílčí neúspěchy smysl. A to především v současné době „globální vesnice“, kdy kontaktu s příslušníky cizích kultur se nedá vyhnout v práci ani soukromí. Proto by se interkulturní příprava měla stát automatickou součástí manažerských studijních programů a součástí rozvoje pracovníků bez ohledu na to, zda se chystají na dlouhodobý pracovní pobyt v zahraničí nebo ne. S cizími kulturami se prostřednictvím jejich reprezentantů nesetkávají pouze expatrianti, ale také pracovníci mezinárodních organizací vyjíždějící občas do zahraničí na jednání či školení, pracovníci státní správy a samosprávy zabývající se otázkami, které jsou harmonizovány v rámci Evropské unie, a v neposlední řadě i zaměstnanci čistě domácích firem, s nimiž vstoupí do kontaktu pobočka nadnárodní společnosti. Alespoň základní povědomí o existenci kulturních odlišností a jejich vlivu na vnímání, myšlení, postoje a jednání proto považuji za nezbytný základ, na kterém mohou jednotlivci v případě zájmu či potřeby stavět a rovněž za nezbytnou podmínku rozvoje tolerantní a kosmopolitní společnosti.

## 9 Soupis bibliografických citací

ARMSTRONG, Michael. 1999. *Personální management*. Praha : Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5.

BARHAM, Kevin. 1991. Developing the International Manager. In *Journal of European Industrial Training*, 1991, vol. 15, no. 1, s. 12-16. ISSN 0309-0590.

BENNETT, Martin F. 2003. Reconciling different dimensions of difference. In *Worldlink* [online časopis]. April 2003, vol. 13, no. 2, [cit. 21. dubna 2004], s. 4-5. Dostupné z Internetu: <<http://www.wfpma.com/PDFs/wlv13n2.pdf>>. ISSN 1560-2737.

BLACK, J.S.; MENDENHALL, M. 1991. A Practical but theory-based framework for selecting cross-cultural training methods. In *Human resource management*. Winter 1989, vol. 28 no. 4, s. 511-539. ISSN: 0090-4848.

BREWSTER, Chris; HARRIS, Hilary (ed.). 1999. *International HRM. Contemporary issues in Europe*. London : Routledge, 1999. ISBN 0-415-19490-3.

Caligiuri, Paula et. al. 2001. The Theory of met expectations applied to expatriate adjustment: the role of cross-cultural training. In *International Journal of Human Resource Management*, May 2001, vol. 12, no. 3. s. 357-372. ISSN 1466-4399.

CONNERLEY, Mary L.; PEDERSEN, Paul B. 2005. *Leadership in a Diverse and Multicultural Environment: Developing Awareness, Knowledge, and Skills*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2005. ISBN 0-7619-8860-2.

Culture Training. How to Prepare Your Expatriate Employees For Cross-Cultural Work Environments. 2005. In *IOMA's Report on Managing Training & Development*. February 2005. New York : Institute of Management & Administration. s. 2-5. ISSN 1526-7164.

DESHPANDE, Satish P.; VISWESVARAN, Chockalingam. 1992. Is Cross-Cultural Training of Expatriate Managers Effective: A Meta

Analysis. In *International Journal of Intercultural Relations*, 1992, vol. 16, no. 3, s. 295-310. ISSN 0147-1767.

DOWLING, Peter J.; WELCH, Denice E.; SCHULER, Randall S.. 1999. *International Human Resource Management: Managing People in a Multinational Context*. Cincinnati: South-Western College Publishing 1999.

ESCHBACH, Doris M.; PARKER, Gerald E.; STOEBERL, Philipp A. 2001. American repatriate employees' retrospective assessments of the effects of cross-cultural training on their adaptation to international assignments. In *The International Journal of Human Resource Management*, March 2001, vol. 12, no. 2, s. 270-287. ISSN 1466-4399

ESTIENNE, Marion. 1997. The art of cross-cultural management: „an alternative approach to training and development“. In *Journal of European Industrial Training*, 1997, vol. 21 no. 1, s. 14-18. ISSN 0309-0590.

GROVE, Cornelius Lee; TORBIÖRN, Ingemar. 1985. A New Conceptualization of Intercultural Adjustment and Goals of Training. In *International journal of intercultural relations*, 1985, vol. 9, no. 2, s. 205-233. ISSN 0147-1767.

HARRIS, Hilary. 2000. Alternative forms of international working. In *Worldlink* [online časopis]. 2000, vol. 10, no. 4 [cit. 21. dubna 2004], s. 1-3. Dostupný z Internetu: <<http://www.wfpma.com/PDFs/wlv10n4.pdf>>. ISSN 1560-2737.

HARRIS, Hilary; KUMRA, Savita. 2000. Interanational Manager Development: Cross-cultural training in highly diverse environments. In *Journal of Management Development*, 2000, vol. 19, no. 7, s. 602-614. ISSN: 0262-1711.

HARRISON, J. Kline. 1994. Developing successful expatriate managers: a framework for the structural design and strategic alignment of cross-cultural training programs. In *Human Resource Planning*, September 1994, vol. 17, no. 3, s. 17-35. ISSN: 0199-8986.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HARTL, Pavel. 1999. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha : UK, 1999. ISBN 80-7184-841-7.

HOFSTEDE, Geert. 2008a. Biography. *Geert Hofstede's Homepage* [online]. Místo vydání neznámé. [cit. 2008-12-06]. Dostupné z WWW: <<http://stuwww.uvt.nl/~csmeets/PAGE8.HTM>>.

HOFSTEDE, Geert. 2008b. A summary of my ideas about national cultural differences. *Geert Hofstede's Homepage* [online]. Místo vydání neznámé. [cit. 2008-12-06]. Dostupné z WWW: <<http://stuwww.uvt.nl/~csmeets/PAGE3.HTM>>.

KRNINSKÁ, Růžena. 2002. *Kulturologické aspekty řízení lidských zdrojů*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2002.

LEE, H.W. 2002. The Factors Influencing Expatriates. In *The Journal of American Academy of Business*, March 2005, vol. 6, no. 2, s. 273-278. ISSN 1540 – 1200.

LIEVENS, Filip et. al. 2003. Predicting Cross-Cultural Training Performance: The Validity of Personality, Cognitive Ability, and Dimensions Measured by an Assessment Center and Behavior Description Interview. In *Journal of Applied Psychology*, 2003, vol. 88, no. 3, s. 476-489. ISSN 0021-9010/03.

LUKÁŠOVÁ, R. 2003. Národní kultura a řízení podniku. In *Psychologie v ekonomické praxi*, 2003, roč. XXXVIII, č. 3-4, s. 105-109. ISSN 0033-300 X.

MENDENHALL, Mark E.; DUNBAR, Edward; ODDOU, Gary R. 1987. Expatriate Selection, Training and Career-Pathing: A Review and Critique. In *Human Resource Management*, Fall 1987, vol. 26, no. 3, s. 331-345. ISSN 0090-4848.

MENDENHALL, Mark; ODDOU, Gary. Acculturation Profiles of Expatriate Managers: Implications for Cross-Cultural Training Programs. In *Columbia Journal of World Business*, Winter 1986, vol. 21, s. 73-79. ISSN 0022-5428.

- MORAVCOVÁ, Michaela. 2008. Problematika akulturace u expatriotů. In *Psychologie v ekonomické praxi*, 2008, roč. XLIII, č. 1-2, s. 27-34. ISSN 0033-300 X.
- MORRIS, Mark A; ROBIE, Chet. 2001. A meta-analysis of the effects of cross-cultural training on expatriate performance and adjustment. In *International Journal of Training and Development*, 2001, vol. 5, no. 2, s. 112-125. ISSN 1360-3736.
- NĚMEC, Petr. 2008. Kulturní rozdíly: Nestejně stejní. In *Ekonom*, 2008, roč. 52, č. 29, s. 60-61. ISSN 1210-0714.
- NORHAYATI, Zakaria. 2000. The effects of cross-cultural training on the acculturation process of the global workforce. In *International Journal of Manpower*, 2000, vol. 21, no. 6, s. 492-510. ISSN 0143-7720.
- NOVÝ, Ivan. 2007. Spolupráce mezi kulturami. In *Ekonom*, 2007, roč. 51 čís. 20, s. 58-59. ISSN 1210-0714.
- NOVÝ, Ivan a kol. 1996. *Interkulturální management: lidé, kultura a management*. Praha : Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-260-3.
- NOVÝ, Ivan; SCHROLL-MACHL, Sylvia. 2005. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha : Management Press, 2005. ISBN 80-7261-121-6.
- NOVÝ, Ivan; SCHROLL-MACHL, Sylvia a kol. 2001. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*. Praha : Management Press, 2001. ISBN: 80-7261-121-6.
- NOVÝ, Ivan; SCHROLL-MACHL, Sylvia a kol. 1999. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*. Praha : Management Press, 2001. ISBN: 80-7261-009-0.
- PICHANIČ, Mikuláš. 2002. *Mezinárodní management a globalizace*. Praha : VŠE, 2002. ISBN 80-245-0421-9.
- ROSSWURM, Gretchen; BAYERLEIN, Patricia. 2005. Overcoming barriers to global success at International. In *Strategic Communication Management*, December/January 2005, vol. 9, no. 1, s. 14-17. ISSN 1363-9064.

RYDZA, Eva. 2003. Interkultura managementu. In *Moderní řízení*, 2003, roč. XXXVIII, čís. 6, s. 55-57. ISSN 0026-8720.

SELMER, Jan. 2001. Antecedents of expatriate/local relationships: pre-knowledge vs socialization tactics. In *International Journal of Human Resource Management*, September 2001, vol. 12, no. 6, s. 916-925. ISSN 0958-5192.

ŠRONĚK, Ivan. 2000. *Kultura v mezinárodním podnikání*. Praha : Grada Publishing, 2000. ISBN 80-247-0012-3.

ŠTRACH, Pavel. 2004. *Kompendium mezinárodního managementu*. Praha : VŠE, 2004. ISBN 80-245-0662-9.

THOMAS, David C. 2002. *Essentials of International Management: A Cross-Cultural Perspective*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2002. ISBN 0-7619-2468-X (c).

TUČKOVÁ, Terezie. 2006. Kulturní šok – krize, nebo běžná reakce? In *Psychologie dnes*, 2006, roč. 12, čís. 1, s. 16-18. ISSN 1212-9607.

TUNG, Rosalie L. 1981. Selection and Training of Personnel for Overseas Assignments. In *Columbia Journal of World Business*, Spring 1981, vol. 16, no. 1, s. 68-78. ISSN 0022-5428.

ZADRAŽILOVÁ, Dana a kol. 2000. *Mezinárodní management: sylabus přednášek*. Praha : VŠE 2000. ISBN 80-245-0031-0.

## Evidenční list knihovny

Diplomové práce se půjčují pouze prezenčně!

### UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

**Hořejšová, V.: Interkulturní vzdělávání a výcvik v mezinárodních podnicích** využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>





