

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY

Diplomová práce



Bc. Eliška Radostová

Kulturní šok a jeho vliv na pedagogickou činnost amerických učitelů v České republice

**Culture shock and its impact on educational
activity of North-American teachers in the Czech**

Republic

Praha, 2021

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph. D. za odborné rady, ochotu a cenný čas při vedení této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem participantům a participantkám za čas, který mi poskytli a za sdílení svých zkušeností. V poslední řadě bych chtěla poděkovat rodině a příteli za podporu při psaní této práce a při studiu na vysoké škole.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 25. dubna 2021

Bc. Eliška Radostová

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá problematikou kulturního šoku a jeho vztahem k pedagogické činnosti amerických učitelů působících v mateřských, základních i středních či jazykových školách v České republice. Cílem práce je porozumět tomu, jak američtí učitelé prožívají kulturní šok v České republice a zjistit, jakým způsobem vnímají vliv kulturního šoku na svou pedagogickou činnost. Teoretická část práce představuje popis konceptu kultury, dále specifika interkulturní komunikace, na která navazuje koncept kulturního šoku, představuje vybrané teorie zabývající se kulturním šokem, jeho fázemi a přípravu na prožitek v nové kultuře. V závěru teoretické části budou popsána specifika působení zahraničních učitelů v České republice a vzdělávací systém v USA. Praktickou část této práce představuje kvalitativní výzkum provedený formou polostrukturovaných rozhovorů s 12 americkými učiteli, kteří žijí a pracují v České republice. Výsledky byly analyzovány metodou tematické analýzy a přináší zjištění, že negativně participanty ovlivňuje interakce a navazování kontaktu s cizími lidmi, naopak pozitivně prožívání kulturního šoku ovlivňuje dobrovolnost ve vlastním rozhodnutí, zájem o kultury a dále vztahy, které si jedinci v nové kultuře vytváří. Dále bylo zjištěno, že vliv kulturního šoku na pedagogickou činnost participanti nevnímají jako významný faktor, avšak vnímají kulturně podmíněné faktory, které tuto činnost ovlivňují. Těmi jsou neznalost české kultury, jazyková bariéra a neosobní přístup zaměstnavatelů k zahraničním zaměstnancům. Výsledky výzkumu přináší poznatky, které by mohli využít zaměstnavatelé zahraničních učitelů.

Klíčová slova

kulturní šok, kultura, zahraniční učitelé v České republice, pedagogická činnost

Abstract

This diploma thesis deals with the issue of culture shock and its relationship to the pedagogical activities of North-American teachers working in kindergartens, primary and secondary, or language schools in the Czech Republic. The aim of this work is to understand how North-American teachers experience culture shock in the Czech Republic, and to find out how they perceive the impact of culture shock in their pedagogical activities. The theoretical part of the thesis presents a description of the concept of culture, the specifics of intercultural communication which is followed by the concept of culture shock, presents selected theories dealing with culture shock, its phases, and preparation for the experience in the new culture. At the end of the theoretical part, the specifics of foreign teachers in the Czech Republic and the educational system in the USA will be described. The practical part of this work is a qualitative research conducted in the form of semi-structured interviews with 12 North-American teachers who live and work in the Czech Republic. The results were analyzed by the method of thematic analysis. It brings the finding that participants are negatively affected by interactions and contact with strangers, while in a positive way, culture shock is affected by voluntariness of their own decisions, interest in cultures, and relationships that individuals create in the new culture. Furthermore, it was found that the impact of cultural shock on pedagogical activities is not perceived by participants as a significant factor, but perceived as culturally conditioned factors that affect this activity, such as the ignorance of Czech culture, a language barrier, and the impersonal approach of employers to their foreign employees. The results of the research bring findings that could be used by employers of foreign teachers.

Key words

culture shock, expatriate teachers in the Czech Republic, educational activity

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Kultura	10
1.1 Základní teoretické přístupy	11
1.2 Základní procesy spojené s kulturou	13
1.2.1 Kulturní vzorec	13
1.2.2 Kulturní transmise.....	13
1.2.3 Akulturace.....	14
2 Interkulturní komunikace.....	17
2.1 Emoce a zdvořilost.....	18
2.2 Maskulinita a feminita	18
2.3 Styl komunikace	18
2.4 Jak se učit interkulturní komunikaci	20
3 Kulturní šok.....	22
3.1 Teorie kulturního šoku.....	24
3.1.1 Afekty – Teorie stresu a zvládání	25
3.1.2 Chování – Teorie kulturního učení	25
3.1.3 Kognice – Teorie sociální identifikace	26
3.2 Fáze kulturního šoku.....	27
3.2.1 První fáze	28
3.2.2 Druhá fáze.....	28
3.2.3 Třetí fáze	29
3.2.4 Čtvrtá fáze.....	29
3.2.5 Výzkumy zkoumající fáze kulturního šoku	29
3.3 Zpětný kulturní šok	30
3.4 Prevence kulturního šoku.....	31
4 Zahraniční učitelé v České republice	33
4.1 Vliv kulturního šoku na učitele v zahraničí	34
4.2 Vzdělávací systém a vzdělávání učitelů v USA	36
4.2.1 Předškolní vzdělávání	37
4.2.2 Základní a střední vzdělávání	38
4.2.3 Vyšší vzdělávání	39
4.2.4 Vzdělávání učitelů v USA	40

Praktická část	41
5 Metodologie výzkumu	41
5.1 Sběr dat	41
5.2 Výzkumný vzorek.....	41
5.3 Cíle výzkumu	42
5.4 Etika výzkumu	43
5.5 Výzkumné otázky	43
5.6 Způsob zpracování dat	43
6 Výsledky výzkumu	45
6.1 Prožívání kulturního šoku	45
6.2 Působení kulturního šoku na pedagogickou činnost.....	50
6.3 Zodpovězení výzkumných otázek	56
7 Diskuse	59
7.1 Limity výzkumu.....	61
7.2 Využití pro praxi	61
8 Závěr výzkumu	62
Závěr	63
Seznam použité literatury	64
Seznam zkratk	67
Seznam obrázků	67
Seznam tabulek	67
Seznam příloh	67
Příloha 1	I
Příloha 2	II
Příloha 3	III

Úvod

Současná doba přináší díky globalizaci a technologickému pokroku mnoho příležitostí k cestě do zahraničí¹. Lidé cestují kvůli turismu, práci či vzdělávání a při setkávání s odlišnou kulturou mohou v řadě případů zažít tzv. kulturní šok. V dnešní době existuje mnoho příležitostí, jak se na pobyt v cizí kultuře může jedinec psychicky připravit, avšak reálné setkání s hostitelskou kulturou a absence kultury domácí může u některých jedinců vyvolat pocity, které jim nejsou vlastní. Právě Američané cestují po celém světě, v mnoha případech vyučují jejich rodný jazyk angličtinu. Cílem diplomové práce je porozumět tomu, jak američtí učitelé prožívají kulturní šok v České republice (dále jen ČR), a zjistit, jakým způsobem vnímají vliv kulturního šoku na svoji pedagogickou činnost. Pedagogickou činností je myšlena veškerá aktivita jedince spojená s přípravou na vyučování, vlastní výchovně vzdělávací činností, reflexí a dalším vzděláváním.

Téma diplomové práce jsem si zvolila z důvodu přímého pracovního kontaktu s několika americkými učiteli. Působím jako učitelka v bilingvní mateřské škole, která nabízí dětem česky i anglicky mluvícího třídního učitele. V současné době je celý tým rodilých mluvčích původem z USA a shledáváme podobnosti, které v české kultuře vnímají. Z tohoto důvodu jsem se začala zajímat o téma kulturního šoku, a jak ho kolegové vnímají v návaznosti na svoji pedagogickou činnost. Američtí učitelé, se kterými pracuji, jsou v ČR rozdílně dlouhou dobu. Někteří zde chtějí zůstat, jiní plánují, že se do Spojených států amerických (dále jen USA) vrátí. Další z důvodů výběru tématu byla absence podobného výzkumu v ČR. Výzkumy na téma kulturního šoku jsou prováděné spíše se zaměřením na české občany v cizích zemích, ale chybí výzkumy, které by se zabývaly tím, jak prožívají kulturní šok expatrianti v ČR, a jak oni sami subjektivně vnímají vliv kulturního šoku na jejich pedagogickou činnost.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole bude popsána problematika kultury, definice z různých hledisek, základní procesy spojené s kulturou. Dále bude popsána interkulturní komunikace, která má svá specifika a zákonitosti, jež se pro každou kulturu liší. Teorie kulturního šoku společně s jeho fázemi bude představena v následující kapitole společně se zpětným kulturním šokem, který lidé zažívají po návratu do své vlastní kultury a prevence kulturního šoku, jež může jedinci v nové kultuře pomoci. V poslední kapitole teoretické části bude popsána aktuální situace zahraničních učitelů v ČR, doplněná o americký školní systém, vzdělávání a profesní přípravu amerických učitelů.

¹ Myšlena doba, kdy cestování není omezeno vládními nařízeními.

Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, jehož cílem je zjistit, jakým způsobem prožili američtí učitelé kulturní šok poté, co se přistěhovali do ČR, a jakým způsobem vnímají vliv kulturního šoku na svoji pedagogickou činnost. Výzkum byl realizován formou polostrukturovaného rozhovoru s 12 participanty a participantkami, kteří pocházejí z USA a v současnosti žijí a vyučují v mateřských, základních, středních i jazykových školách v ČR. Praktická část je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole je popsána metodologie výzkumu. Druhá kapitola se zabývá analýzou a výsledky rozhovorů, které jsou představeny na základě zkoumaného jevu, který ovlivňují, dále jsou zodpovězené výzkumné otázky. Třetí kapitola praktické části se věnuje diskuzi, ve které jsou zmíněné zahraniční výzkumy a jsou porovnány s výsledky tohoto výzkumu, limity a dalším využitím výzkumu v praxi. Poslední kapitola představuje závěr výzkumu, který shrnuje jeho poznatky.

Zdroje, ze kterých teoretická část této diplomové práce vychází, jsou především ze zahraniční literatury, práce odkazuje také na zahraniční výzkumy. Stěžejní pojmy, které práce obsahuje, jsou uvedené v originálním anglickém znění kurzívou v závorce za českým pojmem. Citace, které tato diplomová práce obsahuje, jsou vytvářeny na základě citační normy APA.

Teoretická část

Účel teoretické části je představit teoretická východiska zkoumaných jevů. Budou představeny základní pojmy spojené s kulturou, dále interkulturní kontakt a s ním spojený kulturní šok, jeho fáze a prevence kulturního šoku, která jeho dopady zmírňuje. Teoretická část také nastíní momentální situaci zahraničních učitelů v ČR a zaměří se na výzkumy zkoumající vliv kulturního šoku na pedagogickou činnost učitelů a americký systém školství.

1 Kultura

Kultura je pojem, který lze chápat různými způsoby. „Kultura je ta část životního prostředí vytvořená člověkem“ (Berry et al., 2002, s. 226).² Z širšího pohledu je kultura vše, co lidé a lidská civilizace vytváří, patří sem odkazy materiální a duchovní. Mezi materiální produkty lze zařadit hmotné výtvořiny vyrobené či vypěstované člověkem, jako jsou například šaty, plodiny, obydlí, dopravní prostředky i dopravní systémy, nástroje a další. Za duchovní výtvořiny se považuje náboženství, umění, právo, morálka a další (Průcha, 2010).

Užší pohled na kulturu tento koncept definuje jako kolektivní projevy chování určité skupiny lidí tvořící společenství. Za tyto projevy Průcha (2010, s. 45) považuje: „zvyklosti, symboly, komunikační normy a jazykové rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, zachovávaná tabu“. Definic kultury existuje mnoho z důvodu jejího mnohačetného užití napříč různými vědními disciplínami, kterými jsou například filozofie, psychologie či antropologie.

- Definic kultury z pohledu psychologie: „Kultura je souhrn informací: zahrnuje soubory principů, pravidel, mravů a způsobů interakce uvnitř skupiny či společnosti a lidských výtvořin; je předávána negeneticky, tedy učením“ (Hartl, 2004, s. 121).
- Definic kultury z pohledu interkulturní psychologie: „Produkty minulého chování lidí a jako usměřovatelé budoucího chování lidí. Tudíž lidé jsou tvůrci kultury a zároveň jsou kulturou ovlivňováni. Jak lidé utvářejí kultury a jak kultury ovlivňují lidi, je předmětem zkoumání interkulturní psychologie“ (Berry et al., 2002, s. 229)³.

² Překlad autorky

³ Překlad převzat z Průcha, 2010, s. 45

- Definice kultury z pohledu antropologie: „Kultura neboli civilizace... je komplexní celek, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti“ (Soukup, 2011, s. 27).

Pro tuto práci bude stěžejní užší pohled na kulturu. Definice vědních disciplín mají společný popis schopností jedinců a určitého vnitřního chování ve společnosti, které jedinec také ve společnosti získává, osvojuje si je.

Diplomová práce se zabývá odlišnostmi kultur, které vychází z historického vývoje země, či regionu (Hofstede & Hofstede, 2007). Historický vývoj ovlivnil identitu, hodnoty a instituce dané kultury. Identita je zjevná, určuje, ke které skupině jedinec patří a představuje sdílené symboly či rituály. Během života může jedinec identitu změnit právě v důsledku úspěšného přizpůsobení se nové kultuře. Hodnoty jsou neviditelné a odlišnosti v identitě jsou ovlivňovány právě důsledky hodnot. Instituce jsou poslední zdroj rozdílů mezi kulturami, které jsou viditelné a vzájemně se ovlivňují s hodnotami. Instituce zahrnují pravidla, zákony a organizace. Všechny tyto složky ovlivňují každodenní život, do kterého patří například rodinný život, školství, zdravotnictví, obchod či sdělovací prostředky (Hofstede & Hofstede, 2007).

1.1 Základní teoretické přístupy

Studium kultur a jevů souvisejících s nimi přineslo také různé teoreticko-metodologické přístupy, které přináší odlišný pohled na zkoumání kultur. Tři základní teoretické přístupy, které popsal Berry et al. (2002), psycholog zabývající se vlivem kultury na psychiku jedince, jsou kulturní absolutismus, relativismus a univerzalismus.

Kulturní absolutismus (*absolutism*) je přístup, který předpokládá, že psychologické jevy jsou ve své podstatě stejné ve všech kulturách (Hrabáková, 2007). Podle tohoto přístupu má kultura pouze malý vliv, či dokonce žádný vliv na lidské vlastnosti a jejich projevy (Berry, 2009). Pro hodnocení vlastností a projevů nemusí být brány v úvahu kulturní rysy.

Naopak kulturní relativismus (*relativism*) předpokládá, že veškeré lidské chování je kulturně podmíněné. Tento přístup vznikl jako reakce na etnocentrismus, tendenci porovnávat a hodnotit kultury vždy na základě určité výchozí kultury (Hrabáková, 2007). Vše, co je od výchozí kultury odlišné, je bráno jako odchylka od normy. Etnocentrismus je přirozený projev lidské psychiky, který všichni příslušníci kultury uplatňují při styku s kulturami odlišnými. Jedinec, který novou kulturu hodnotí etnocentricky, se identifikuje se svojí kulturou,

jejími hodnotami a normami. Průcha (2010) uvádí příklad etnocentrismu v systému vzdělávání, jež byl objeven při analýze školních učebnic v USA. Školní učebnice některých zemí obsahují převážné informace o vlastní kultuře a při zmiňování ostatních kultur používají hodnotící jazyk (např. USA ve vztahu k Číně). Ačkoli je etnocentrismus pro lidskou psychiku přirozený, pro vědecké účely to není zcela ideální teoretické východisko. Pro účel vědeckého zkoumání je nemožné poznávat, hodnotit a interpretovat kulturu z pohledu jiné kultury, protože každá kultura je jedinečná a neopakovatelná (Průcha, 2010). Proto vznikl nový přístup, kulturní relativismus. Kulturní relativismus je tedy přístup, který je při zkoumání kultur objektivnější než etnocentrismus. Tento přístup zdůrazňuje vlastní vyvíjení každé kultury a odmítá společná vývojová stadia kultury světové (Hrabáková, 2007). Pro správné pochopení jednotlivých kultur je důležité vnímat kontext jejich norem, hodnot a idejí. Do kulturního relativismu spadá princip kulturní plurality, který vidí rozdílné kultury různých společenství jako zcela rovnocenné. Tento princip odmítá označování některých kultur jako primitivních či vyspělých, protože objektivně kultury nelze zhodnotit. Kulturní pluralita poznává každou kulturu pouze na základě jejích norem, hodnot a idejí.

Poslední přístup, kulturní univerzalizmus (*universalism*), leží uprostřed prvních dvou přístupů a předpokládá, že základní psychologické jevy, tedy lidské vlastnosti, jsou pro všechny jedince různých kultur společné, ale jejich projev je ovlivněn kulturou (Berry et al., 2002).

Studium kultur je velmi těžká práce, při které se výzkumník musí vypořádávat se subjektivním hodnocením, s preferencí vlastní kultury, s neznalostí jiných kultur či s adaptací ke specifickým zkoumané kultury.

1.2 Základní procesy spojené s kulturou

Následující podkapitola se bude zabývat procesy, se kterými se jedinec setká v rámci své domovské kultury, ale také procesy, které probíhají při setkávání dvou a více kultur.

1.2.1 Kulturní vzorec

Kulturní vzorec (*patterns of culture*) je naučený soubor chování, který je vhodný pro určité situace ve společnosti. Toto chování je v souladu s normami a hodnotami kultury určité společnosti a jedinec si ho osvojuje v rámci procesu socializace (Průcha, 2010). Kulturní vzorce jsou danou společností ustáleny v podobě zvyků a obyčejů, které jsou spojením velkého množství vzorců chování jedinců žijící v dané kultuře (Benedict, 2005).

1.2.2 Kulturní transmise

Kulturní transmise (*cultural transmission*) je dlouhodobý proces, při kterém si jedinec v průběhu svého života osvojuje a přejímá kulturní normy a zkušenosti kultury, které je součástí. Tento proces probíhá formálním i neformálním způsobem celý život (Hartl & Hartlová, 2000).

Součástí kulturní transmise jsou procesy socializace (*socialization*) a enkulturace (*enculturation*). Berry et al. (2002) popisuje tyto dva procesy jako osvojování si vhodného chování pro danou společnost – socializace a kulturu – enkulturace, socializace však probíhá konkrétnější výukou. Zatímco Průcha (2010) označuje pojmy kulturní transmise a enkulturace za synonyma, oba autoři se shodují v podstatě tohoto procesu, který spočívá v zachování a přenesení kulturního společenství do dalších generací. Stejným způsobem nahlíží na proces socializace i Havlík a Kořa (2007), pro které plyne složitost socializačních procesů ze složitosti dané kultury, ve které se objevují. Toto přenášení kulturního společenství probíhá na základě učení se kulturních vzorců.

Vykonavatelem kulturní transmise jsou v lineárním přenosu rodiče a prarodiče, ve vertikálním přenosu sourozenci a vrstevníci a v nepřímém přenosu vychovatelé, učitelé, příbuzní a další dospělí (Berry et al., 2002). Předmětem zkoumání se stala mezigenerační kulturní transmise. Zkoumalo se, zda a jak jsou ovlivněny děti migrantů. Průcha (2010) uvádí příklad výzkumu tureckých rodin v cizích zemích, jejichž výchova byla stejná jako

u rodin, které zůstaly v Turecku. Děti rodin, které se přestěhovaly do nové země postupně přijaly normy a hodnoty její kultury a vazba na původní tureckou kulturu byla oslabována.

1.2.3 Akulturace

Akulturace (*acculturation*) je sociální proces, při kterém se dlouhodobě setkávají dvě anebo více odlišných kultur a dochází v něm ke kulturním změnám (Berry et al., 2002). Při akulturaci se mohou některé prvky staré kultury zaměňovat za prvky z nové kultury, ale také se mohou přetvářet. Furnham (2019, s. 1835) popisuje akulturaci jako „proces změny v postojích, přesvědčeních, identitě a hodnotách, který jedinci zažívají v průběhu času, kdy přichází do trvalého a dlouhodobého kontaktu s lidmi z jiné kultury“.⁴ První výzkumy, které zkoumaly setkávání dvou a více kultur přinášely výsledky, které interpretovaly, že setkávání dvou kultur působí na psychiku jedince negativně. Dnešní výzkumy naopak prezentují výsledky, které ukazují, že setkávání kultur má na psychiku jedince také pozitivní vliv, který představuje vyšší tolerance, snížení předsudků, rozvoj flexibility, kreativity a lepší schopnosti rozhodování (Tadmor et al., 2009).

Akulturace může probíhat násilnou formou, například když je slabší stát nucen přejímat kulturní prvky silnějšího státu (Průcha, 2010), či nenásilnou formou, kdy kultura slabšího státu přejímá prvky kultury silnějšího státu, tedy asimiluje. Především ale proces akulturace zažívají jednotlivci či skupiny, kteří jsou v kontaktu s jinou kulturou, než je jejich vlastní.

Způsob, jakým se jedinec s akulturací vyrovnává se označuje jako strategie akulturace (*acculturation strategies*) (Berry et al., 2002). Projevují se ve dvou složkách: postojích a chování. Postoje představují, co jedinec preferuje a vyhledává a chování představuje, co opravdu dělá (Berry, 2006a). Při posuzování strategií se zaměřujeme na faktory zachování kulturních specifik původní kultury a vyhledávání vztahu mezi dvěma kulturami. Existují čtyři strategie, kterými jsou: integrace, asimilace, separace a marginalizace.

- **Integrace**

Strategie integrace (*integration*) je podle Berryho et al. (2002) považována za nejúspěšnější strategii akulturace. Zahrnuje přijímání prvků nové kultury, ale zároveň zachování kulturních specifik původní kultury, společně s vyhledáváním vztahů mezi skupinami. Společnost, ve které se setkáváme s procesy integrace je multikulturní společnost.

⁴ Překlad autorky

Jedinci, kteří volí tuto strategii akulturace mají dvojí kulturní identitu (Průcha, 2010). Tadmor et al. (2009) pojmenovává strategii integrace také jako biculturalismus. Výhodou strategie integrace bývá opora dvou sociálních systémů a flexibilita osobnosti (Berry et al., 2002). Zároveň tato strategie vychází jako nejlepší při zkoumání dlouhodobého zdraví a blahobytu. Dnešní svět je velmi otevřený multikulturnímu prostředí, a právě strategie integrace popisuje vzájemné soužití dvou a více kultur, které můžeme sledovat v téměř každém státu. Důležité je, aby hostitelská kultura nevytvářela takové situace, ve kterých by jedinec byl nucen vybrat si mezi dvěma kulturami.

- **Asimilace**

Asimilace (*assimilation*) je jedna ze čtyř strategií akulturace, ve které původní kultura přebírá prvky kultury nové. V této strategii se nezachovávají kulturní specifika původní kultury, ale vyhledává se vztah mezi oběma kulturami. Asimilace tedy vyžaduje častý kontakt obou kultur. Berry (2006a) popisuje asimilaci z pohledu nedominantní kultury. Jedinci, kteří si nepřejí udržovat svoji původní kulturní identitu, volí tuto strategii akulturace a snaží se dosáhnout co největšího splnutí s novou kulturou. Prvky původní kultury se tedy v procesu asimilace ztrácejí a jsou nahrazovány novými prvky hostitelské kultury (Průcha, 2010). Podle Tadmor et al. (2009) se jedinec, který volí tuto strategii akulturace, vzdává původní kultury. Pokud asimilace probíhá nenásilnou formou, dochází ke vzájemnému obohacování kultur. Názorným příkladem jsou Spojené státy americké, ve kterých se setkává a vzájemně obohacuje mnoho kultur.

- **Separace**

Separace (*separation*) je strategie akulturace, která zachovává kulturní specifika pouze původní kultury a nevyhledává vztah mezi původní a novou kulturou. Jedinec se izoluje od nové kultury a nepovažuje kontakt s ní za důležitý, zůstává v kontaktu pouze se svoji původní kulturou (Průcha, 2010). Podle výzkumů prezentovaných Berryem et al. (2002) jedinci, kteří volí strategii separace a odmítají dominantní kulturu, jsou také touto kulturou odmítáni, jsou segregováni.

- **Marginalizace**

Marginalizace (*marginalization*) je strategie akulturace, která je považována za nejméně úspěšnou (Berry et al., 2002). Tato strategie nezachovává kulturní specifika původní kultury, ale ani nevyhledává vztah mezi původní a hostitelskou kulturou. Jedinec se neztotožňuje s kulturou původní ani s kulturou novou, vyhledává pouze kontakt se subkulturou, tedy

skupinou nejbližších lidí (Průcha, 2010). I v tomto případě jsou jedinci volící strategii marginalizace novou kulturou odmítáni a jsou vyloučeni z kulturního života většinové společnosti.

Shrnutí

Pojem kultura je možné chápat různými způsoby. Pro tuto práci je stěžejní chápání kultury z pohledu psychologie a antropologie, tedy celek informací, které si jedinec ve společnosti osvojuje. Tyto informace se týkají norem, hodnot, pravidel, morálky, práva, náboženství a dalších prvků určité kulturní společnosti. V této podkapitole byly shrnuty základní teoretické přístupy zabývající se kulturou a základní procesy, které probíhají uvnitř určité kultury nebo při spojení dvou a více kultur.

2 Interkulturní komunikace

Terminologie v této oblasti je značně nevyhraněná, pojem interkulturní komunikace bychom mohli nahradit také pojmem mezikulturní, multikulturní, či transkulturní komunikace (Kostková, 2013). Terminologická nevyhraněnost těchto pojmů vychází z různých vědních disciplín zkoumajících tuto problematiku, ale také z místních podmínek. Například anglicky mluvící země – USA, Velká Británie, Austrálie či Kanada – užívají pojem multikulturní, naopak termín interkulturní je používán například v terminologii Evropské unie (IATE, 2006).

V českém prostředí jsou nejčastěji užívané právě pojmy interkulturní a multikulturní, které můžeme vysvětlit jako významově odlišné. Multikulturalita je „stav společnosti, kde různé kultury, sociální skupiny, etnika atd. koexistují v diverzifikované multikulturní společnosti, neimplikuje však jejich vzájemné vztahy“ (Kostková, 2012, s. 20). Interkulturalitu naopak autorka popisuje jako proces, je to „termín založený na vnímání společnosti jako různorodého, ale současně kompatibilního celku. Zahrnuje tak jistou mezikulturní vzájemnost, tj. např. vzájemné interakce mezi příslušníky různých sociokulturních skupin“ (Kostková, 2012, s. 20). Stěžejní termín pro tuto práci je interkulturalita, protože zkoumá interakci probíhající mezi severoamerickou a českou kulturou.

Jedinci, kteří se ocitají v interkulturní komunikaci jsou turisté (*tourists*), účastníci výměnných pobytů, kteří jsou v hostitelské kultuře na přechodnou dobu (*sojourners*), mezi které patří mezinárodní studenti (*international students*) a lidé pracující v oblasti mezinárodního obchodu (*international business people*), dále migranti (*immigrants*) nebo uprchlíci (*refugees*), kteří se do nové kultury přestěhovali nastálo. V zahraniční literatuře se také objevuje pojem expatrianti (*expatriats*), jež označuje skupinu lidí pracujících v zahraničí (Ward et al., 2001).

Interkulturní komunikace je tedy proces, při kterém komunikují dvě či více kultur dohromady, jsou schopné reflektovat svoji vlastní kulturu, podporují vztahy mezi kulturami a nacházejí se ve vzájemné interakci. Průcha (2010) se blíže zabýval nástrojem komunikace, tedy jazykem. Oblasti zkoumání se zaměřují na emoce a zdvořilost, maskulinitu a feminitu a kulturní specifičnosti v komunikaci.

2.1 Emoce a zdvořilost

Problematikou emocí se zabývá Wierzbicka (1999), která představuje, jak různé jazyky odlišně popisují emoce a pocity. Zdůrazňuje, že anglický jazyk má pocity spojené jak s psychickými procesy, tak s fyzickými procesy. Existují ale jazyky, které vyjadřují emoce pojmy, pro které angličtina nemá odpovídající výraz. Urbanová a Oakland (2002) zdůrazňují důležitost osobitosti každého jazyka a nemožnost doslovného překladu z jazyka do jazyka, protože každý jazyk má svůj systém znaků, do kterého zasazuje upravenou a zjednodušenou skutečnost. Specifika v komunikaci jednotlivých kultur se mohou týkat například výměny dialogu při komunikaci, výměny komplimentů či zdvořilosti (Berry et al., 2002). Každá kultura vyjadřuje zdvořilost jiným způsobem a také měřítko pro její hodnocení je v každé kultuře jiné. Rozdílnost v českém a anglickém jazyce vidí Urbanová a Oakland (2002) právě v míře zdvořilosti. Uživateli českého jazyka může anglická zdvořilost působit až přespříliš zdvořile a pro formální anglickou komunikaci platí, že čím zdvořilejší je vyjádření, tím složitější je použitý jazykový výraz.

2.2 Maskulinita a feminita

Maskulinita a feminita jsou aspekty, které v kultuře vyjadřují zastoupení a vliv mužského aspektu nebo se zastoupení a vliv mužského a ženského aspektu prolíná. Pokud je v dané kultuře dominantní maskulinita, budou pro tuto kulturu důležité hodnoty spojené s kariérním růstem, materiálním blahobytem a úspěšností. Naopak kultura, které dominuje feminita, je zaměřena na hodnoty spojené s rovnoprávností žen a mužů, kvalitou života a sociální solidaritou (Průcha, 2010). Tyto aspekty zkoumali Hofstede a Hofstede (2007) a z výsledků výzkumu vyplývá, že ČR i USA se pohybovali na podobných příčkách v polovině, která vyjadřovala spíše maskulinitu. S touto problematikou souvisí také vyjádření jazykové reprezentace rodu (Průcha, 2010), při kterém najdeme v českém a anglickém jazyce rozdíl. Anglický jazyk nepoužívá rodová specifika, zatímco jazyk český specifikuje rod u podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen i sloves.

2.3 Styl komunikace

Styl komunikace je specifický pro každou kulturu, různí se podle založených pravidel, která ovlivňují jeho specifika, ustálená pravidla týkající se komunikace i její uvedení do praxe.

Průcha (2010) upozorňuje na problematiku spojenou s kulturní specifičností ve stylech komunikace, která se týká neznalosti či nerespektování kulturní specifičností v interkulturní komunikaci. Uvádí cíle, ke kterým by měla směřovat příprava na komunikaci odlišných kultur:

1. „Pochopení specifiky vlastní kultury,
2. poznání a pochopení odlišnosti jiné kultury (jiných kultur),
3. rozvinutí schopnosti komparace obou kulturních modelů“ (Průcha, 2010, s. 149).

Pro objektivní splnění posledního cíle je ale potřeba osvobodit se od emocionálních reakcí vůči oběma kulturám, své i cizí, což je nedosažitelné, protože lidská bytost se nedokáže odpoutat od emocionálních reakcí.

Autoři Hofstede a Hofstede (2007) a Ward et al. (2001) rozlišují kultury na základě způsobu komunikace podle škály kontextuálnosti. Vysoce kontextuální komunikace je taková, při které stačí předat málo informací, protože většina je dána ve fyzickém prostředí nebo je účastníkům komunikace známá. Explicitní část zprávy je velmi malá, zpráva proto může být nejednoznačná. Naopak slabě kontextová komunikace vyžaduje obsáhlé explicitní vyjádření formulované verbálně. Vysoce kontextuální komunikaci užívají kultury kolektivistické, slabě kontextovou komunikaci užívají kultury individualistické, což je například USA (Hofstede & Hofstede, 2007).

Právě individualismus a kolektivismus je další aspekt, ve kterém se může styl komunikace různých kultur lišit. Zda je kultura individualistická, či kolektivistická, je dáno vzájemným vztahem jednotlivce ke skupině (Ward et al., 2001). Tento vzájemný vztah se odvíjí od míry svobody, kterou jednatel má, ale také od požadavků, které společnost po jednotlivci vyžaduje, aby bylo dosaženo společných cílů. Průcha (2010) tento aspekt vysvětluje z jiného pohledu jako závislost jedince na skupině a míra volnosti pro jeho vlastní iniciativu. Skupiny, které mohou být s jednotlivcem ve vzájemném vztahu, jsou například: rodina, politický systém, zdravotnictví, školství a další. Právě toto rozdělení vidí Hofstede a Hofstede (2007) jako jeden z aspektů, podle kterých se mohou různé kultury kvantitativně měřit. Mezi ostatní aspekty řadí maskulinitu a feminitu, které byly zmíněny výše, mocenský odstup a vyhýbání se nejistotě (Průcha, 2010). Mocenský odstup představuje nerovnoměrnost mezi lidmi s různým společenským postavením, může se jednat například o učitele a žáky. Vyhýbání se nejistotě představuje reakce jedinců na různé změny, které přinášejí nejistotu, tedy jak moc se jedinci příslušné kultury cítí ohrožení takovou změnou, změna se může týkat například zaměstnání.

2.4 Jak se učit interkulturní komunikaci

Interkulturní komunikace vyžaduje schopnost reflexe vlastní kultury, poznání a pochopení odlišnosti jiné kultury a objektivní schopnost komparace kultur. Pro komunikaci mezi kulturami je vedle naučeného cizího jazyka důležité také poznání a respektování specifik cizí kultury (Průcha, 2010).

Hofstede a Hofstede (2007) zdůrazňují důležitost fází, kterými prochází jedinec vstupující do interakce s jinou kulturou, bez kterých by tato interakce probíhala pouze povrchně, a ne do hloubky. Těmito fázemi jsou: uvědomění, osvojení znalostí a osvojení dovedností. Uvědomění spočívá v přijetí faktu, že jedinec je vychovaný v podmínkách jedné kultury. Vzorce jeho chování se odvíjejí na základě výchovného stylu a na základě kultury, ve které žije. Naopak lidé, se kterými se setkává v interkulturní komunikaci, budou své chování odvíjet od výchovných stylů a kultury, ve které žijí oni. Osvojení znalostí spočívá ve znalosti hodnot, symbolů či rituálů dané kultury. Aktéři interkulturní komunikace nemusí sdílet své hodnoty se svými protějšky, avšak je dobré racionálně pochopit, v čem se hodnoty komunikujících kultur odlišují. Osvojení dovedností spočívá ve spojení uvědomění a znalostí a převedení těchto dvou aspektů do praxe. Jedinec rozpoznává a užívá symboly druhé kultury, provádí její rituály a zažívá uspokojení ze zvládnutých úkolů, které plynou z interakce s odlišnou kulturou.

Sarbaugh (1979) uvádí otázky, na které by se měl jedinec ptát, pokud se chce naučit efektivně komunikovat s jinou kulturou:

1. Co musím dělat, abych byl přijat?
2. Co nesmím dělat, abych byl přijat?
3. Co bych měl dělat, abych byl přijat?
4. Co bych neměl dělat, abych byl přijat?
5. Co mohu dělat, abych byl přijat?
6. Jaké jsou sankce za nedodržování pravidel uznávaných ve společnosti?
7. Jak lidé této kultury vidí sami sebe a jak svět okolo nich?
8. Jaké verbální a neverbální kódy je nejdůležitější znát?
9. Jak otevření jsou lidé v komunikaci a liší se způsob jejich komunikace s cizími lidmi? (s. 126).⁵

⁵ Překlad autorky

Odpovědi na tyto otázky může jedinec získat před příchodem do nové kultury nebo při samotné komunikaci s novou kulturou. Může to být například formou rozhovoru s jedinci, avšak při této komunikaci je již třeba znát pravidla dodržovaná v nové kultuře. Jedinec by měl vědět, jaké chování je v nové kultuře přijímané, a jak nová kultura toleruje rozdílnost (Sarbaugh, 1979). Pokud je míra přijatelného chování vysoká, poté tolerance rozdílnosti bude také velká, naopak malá míra přijatelného chování naznačuje také malou míru tolerance rozdílnosti.

Jinou formou získávání informací o nové kultuře mohou být kurzy anglicky nazývané „*expatriate briefings*“ (Hofstede & Hofstede, 2007), které mimo odpovědi na otázky výše uvedené nabízejí také znalosti o nové zemi, zeměpisných podmínkách, nejdůležitějších historických událostech či zvycích, případně hygieně. Jiný typ kurzů spočívá např. v poznávání a obecných znalostech rozdílů obou kultur.

Znalost rituálů a pravidel dodržovaných v kultuře označuje Průcha (2010) pojmem komunikační etiketa a zdůrazňuje fakt, že pouze znalost cizího jazyka jedinci nezaručuje úspěšný výsledek interkulturní komunikace. Nerespektování komunikační etikety by mohlo způsobovat problémy v oblasti komunikace, tato problematika se týká například neverbálního chování, usmívání či způsobu oslovení. Vyjádřením úsměvu vyjadřují Evropané i Američané vzájemné sympatie, dobrou náladu, avšak některé asijské národy využívají úsměv pro omluvu, rozpaky a vyjádření nejistoty. Způsob oslovení užívaný v ČR může cizince mást z důvodu různých forem formálního či neformálního oslovení.

Shrnutí

Vzájemný kontakt dvou a více kultur vyžaduje od jeho účastníků specifické náležitosti. Tato kapitola shrnovala důležité aspekty, které musí jedinec v interkulturní komunikaci vnímat. Kromě znalosti jazyka je potřeba si uvědomit specifika svojí vlastní kultury, pochopení rozdílů kultury druhé a co nejvíce objektivní porovnání obou kultur. Mimo jiné je potřeba znát hodnoty, zvyky a pravidla, která jsou dodržována v druhé kultuře a při komunikaci je respektovat.

3 Kulturní šok

Kulturní šok je psychický i fyzický stav, který zažívá jedinec v situaci, kdy se mísí dvě odlišné kultury dohromady. Neexistuje však jednotná definice, která kulturní šok popisuje ze všech hledisek, každý autor definici přizpůsobuje podle jeho potřeb zkoumání či podle oblasti, která ho zkoumá. Furnham (2019) shrnuje následující komponenty, s nimiž se kulturní šok pojí: je neočekávaný a překvapující; je spojený s negativními pocity; vede ke zkoumání lidského chování a k pokusům o integraci jedince. Jedinec je vystavený mezikulturnímu kontaktu, při kterém je nucen osvojovat si nové dovednosti specifické pro novou kulturu, zvládat stresové situace, přizpůsobit se neznámému prostředí a utvářet nové vztahy s lidmi z původní kultury či hostitelské kultury (Furnham, 2012).

Pojem „kulturní šok“ (*Culture Shock*) poprvé použil antropolog Kalervo Oberg (1960), který se sám několikrát za život ocitl v roli expatrianta, když se kvůli své práci stěhoval z Kanady například do Brazílie, Peru či na Aljašku (Furnham, 2019). Oberg (1960) ve svém článku shrnuje hlavní aspekty tohoto psychického stavu. Těmito aspekty jsou:

- Napětí spojené s úsilím, které jedinec vynakládá k provedení nezbytných psychologických adaptací;
- pocit ztráty a deprivace s ohledem na přátele, status, povolání a majetek jedince;
- pocit být odmítnutý členy nové kultury, ale i odmítání členů nové kultury;
- zmatení ve své roli, v očekávání z ní vycházejících a v hodnotách;
- překvapení, úzkost, či znechucení a rozhořčení poté, co si jedinec uvědomí kulturní rozdíly;
- pocit neschopnosti pramenící z nesplynutí jedince s novým prostředím (s. 177).⁶

Všechny tyto aspekty vychází z pocitu úzkosti, který vyplývá ze ztráty všech jedinci známých zákonitostí, které se běžně vyskytují ve společenském prostředí původní kultury. Takové jevy jsou pro člověka vyskytujícího se ve svém kulturním prostředí přirozené, protože dovednosti s nimi spojené získává během dětství a dospívání (Oberg, 1960). Migrant však s orientací v nové kultuře může mít problémy spojené s neznalostí jevů každodenního života jako je například: kdy si potřást rukou; jak se zdravít s lidmi, které potká; jak nakupovat; jak přijmout a odmítnout pozvání a další. Všechny tyto jevy mohou být podmíněné neznalostí gest, mimiky, zvyků či norem dané společnosti. Berry (2006b) označuje kulturní šok jako

⁶ Překlad autorky

synonymum akulturačního stresu, tento pojem pro něj lépe plní funkci z psychologického a kulturního hlediska. Jeho podstata zůstává stejná jako u prvního pojmu, ale pro autora výstižněji zastává pozitivní i negativní faktory prožitků v hostitelské kultuře.

Oberg (1960) představuje také symptomy spojované s prožíváním kulturního šoku, které jsou například nadměrné mytí rukou; přílišné znepokojení související s pitím vody a se stolováním; nepřítomný pohled; pocit bezmoci a pocit závislosti na lidech žijících v hostitelské kultuře dlouhou dobu; odmítání naučit se nový jazyk; nadměrný strach z okradení, podvedení či zranění; v neposlední řadě především touha po návratu do domovské kultury. Jiný seznam symptomů nastiňuje Carmen Guanipa (1998), která uvádí stejné, ale i rozdílné symptomy, kterými jsou osamění a melancholie; bolesti a alergie; nespavost; změny v chování, deprese; idealizace domovské kultury; neschopnost řešit jednoduché problémy; nedůvěra; hledání stereotypů hostitelské kultury; touha po rodině. Hofstede a Hofstede (2007) upozorňují také na fakt, že symptomy kulturního šoku někdy mohou být tak závažné, že vedou k předčasnému návratu domů.

Ze shrnutých symptomů vyplývá, že jedinec zažívá psychické i fyzické obtíže, které může pociťovat v různé míře a různé kombinaci. Tyto obtíže jsou ovlivněné demografickými faktory, jako je věk a vzdělání; osobnostními faktory, jako například neurotismus a ideologickými faktory, jako jsou politický, či náboženský systém (Furnham, 2019). Každý jedinec na tyto obtíže může reagovat jinak a u každého jedince se také liší doba, po kterou u něj obtíže přetrvávají. Furnham (2019) uvádí možnou klasifikaci jedinců ocitajících se v hostitelské kultuře, kteří se dělí: podle toho, na jak dlouho cestují (turisté, na přechodnou dobu, na pořád); jak daleko cestují (blízko, či daleko od vlastní kultury, do dobře známé, či neznámé kultury) a podle motivů k cestě (vzdělávání, obchod). Pro všechny tyto jedince je společná adaptace neboli přizpůsobování se novému prostředí. V rámci takové adaptace se jedinec učí nové způsoby chování, cítění a myšlení.

Bochner (1982) in Furnham (2019) popisuje čtyři odlišné psychologické reakce, kterými migranti zažívající kulturní šok reagují na hostitelskou kulturu. První reakce je odmítání původní kultury a upřednostňování kultury hostitelské. Druhá reakce je naopak odmítání hostitelské kultury a přehnané upřednostňování původní kultury, což může vést k nacionalismu až rasismu. Třetí typ vede k duševnímu zmatku jedince, který si kvůli působení dvou výrazných kultur není jistý, kým je. Poslední čtvrtý typ je syntéza obou kultur, kdy je zachována jejich podstata a existuje jistá harmonie mezi těmito kulturami. Poslední přístup je v rámci interkulturní komunikace nejrozšířenější. Furnham (2019) popisuje první dvě reakce jako

obranné mechanismy, které migranti využívají v případě, chtějí-li skrýt svůj původ, nebo mají-li ignorující přístup k hostitelské kultuře. Za ideální označuje poslední přístup, v rámci kterého se jedinec zvládá pohybovat mezi kulturami.

Dnešní doba přináší výhodu velkého množství vědecky podložených informací o této problematice, které si jedinec může vyhledat a informovat se.

3.1 Teorie kulturního šoku

Systematické výzkumy týkající se kulturního šoku začaly probíhat ve druhé polovině 20. století, kdy se zkoumaly především sociální a psychické problémy spojené se stykem dvou a více kultur (Zhou et al., 2008). Vědecké teorie, které vznikaly mezi prvními, představovaly především negativní aspekty styku dvou a více kultur. Tyto teorie byly především lékařsky zaměřené a předpokládaly, že interkulturní kontakt je stresující natolik, že vyžaduje lékařské ošetření (Ward et al., 2001). Tradiční teoretické přístupy vycházely ze studia sociální psychologie, aplikované sociální psychologie, klinické psychologie, či psychoanalýzy. Všechny tradiční teoretické přístupy jsou formulované negativně a vyplývá z nich, že mezikulturní kontakt by měl být stresující. Koncepční formulace některých z nich naznačují, že individuální fyzická zdatnost jedince předpovídá adaptaci, rozdíly v hodnotách vedou ke špatné adaptaci, migrace zahrnuje životní změny a přizpůsobování změnám je stresující, nebo že nedostatek sociálních dovedností může způsobit mezikulturní problémy (Zhou et al., 2008).

V 80. letech se tento pohled změnil a kontakt s odlišnou kulturou byl brán spíše jako nový zážitek na jehož základě se lidé učí. Aby byl tento zážitek pozitivní, je třeba, aby se jedinec nejprve připravil, orientoval se ve specificích nové kultury a ovládl dovednosti potřebné pro pobyt v ní (Zhou et al., 2008). Interkulturní kontakt byl brán jako dynamický proces, ze kterého se učí obě strany – turisté či migranti či studenti na výměnném pobytu i členové hostitelské kultury.

Oblasti, které se zabývají studiem kulturního šoku, jež bude popsán dále, jsou sociální psychologie a vzdělávání. Další oblasti, které v současnosti zkoumají kulturní šok, shrnuje Furnham (2019) a patří mezi ně sociologie, klinická psychologie, mezikulturní psychologie, turismus či studie uprchlíků. Ward et al. (2001) uvádí současné teoretické přístupy, které se díky anglickým názvům označují jako ABC („*Affect, Behaviour and Cognition*“). Každý z těchto přístupů míří na různé reagování jedince – afekt, chování a kognice. Všechny tři

přístupy vychází z myšlenky, že jedinec, který se ocitne ve vzájemném vztahu s odlišnou kulturou, bude sám aktivně řešit problémy vyplývající z takového vztahu. Teorie zahrnují také intervenční techniky, které je vhodné využít při práci s migranty.

3.1.1 Afekty – Teorie stresu a zvládání

Teorie stresu a jeho zvládání vychází z předpokladu, že životní změny jsou ze své podstaty stresující a migranti potřebují rozvíjet strategie zvládání stresu (Zhou et al., 2008). Faktory, které ovlivňují přizpůsobení nové kultuře jsou personální, například osobnost či situační, například podpora okolí. V rámci intervence je s migranty potřeba rozvíjet trénink zvládání stresu, který míří k psychické pohodě jedince.

Především sociální vztahy podporují zvládání stresu. Důležitá je především kvalita a kvantita vztahů, které jsou pro jedince skutečnou podporou (Zhou et al., 2008). Sociální podpora zmírňuje stesk po domově a zlepšuje psychickou pohodu migrantů.

3.1.2 Chování – Teorie kulturního učení

Teorie kulturního učení vychází z předpokladu, že sociální interakce je vzájemný proces vyžadující určité dovednosti a migranti se musí naučit sociální dovednosti, díky kterým přežijí v nové kultuře a budou jí prospěšní (Zhou et al., 2008). Faktory ovlivňující přizpůsobení z hlediska chování jsou různorodé a patří mezi ně například vědomosti o nové kultuře, komunikační dovednosti a jazyk. Teorie kulturního učení nabízí širokou škálu teoretických znalostí, které vedou k tréninkovým metodám sociálních dovedností, s nimiž se bude jedinec v hostitelské kultuře lépe adaptovat.

Vliv na adaptaci z hlediska kulturního učení mají vztahy, které přistěhovalec udržuje či vytváří po příjezdu do hostitelské kultury. Furnham (2004) ve svém článku o mezinárodních studentech a kulturním šoku popisuje tři druhy vztahů – monokulturní, bikulturní a multikulturní. První typ vztahů je možný především díky rozvinuté technologii a komunikačním prostředkům dnešní doby, kdy jedinec má možnost komunikovat se svojí rodinou a přáteli, i přestože je například na jiném kontinentu. Mezi tento typ vztahů patří i vztahy s příslušníky stejné kultury, kteří jsou také v hostitelské zemi na výměnném pobytu či kvůli práci. Monokulturními vztahy jedinec udržuje kulturní identitu a hodnoty původní kultury. Druhý typ představuje všechny vztahy s příslušníky hostitelské kultury, které si jedinec

vybuduje. Díky biculturním vztahům může jedinec zažít úspěch v práci a lépe se adaptovat do hostitelské kultury. Zhou et al. (2008) zmiňuje výhody biculturních vztahů, které jsou však migranty málo využívané, především z důvodu upřednostňování monokulturních vztahů. Třetí typ jsou také nové vztahy, jež si jedinec vybuduje po příjezdu do nové kultury, ale jsou to vztahy s dalšími migranty, kteří do hostitelské země také přicestovali nebo se přestěhovali z jiné kultury. Hlavní funkce udržování multikulturních vztahů je především odpočinková, jedinec je udržuje především při aktivitách, které nejsou nijak kulturně či výkonově orientované (Furnham, 2004). Udržování kvalitních přátelských vztahů má vliv na psychiku migrantů a díky těmto vztahům může jedinec předejít některým typickým problémům, které se s pobytem v zahraničí pojí.

3.1.3 Kognice – Teorie sociální identifikace

Teorie sociální identifikace vychází z předpokladu, že problematika identity je pro všechny jedince žijící mimo svoji kulturu společná a přistěhovalec pravděpodobně pocítí změnu v kulturní identitě (Zhou et al., 2008). Faktory, které ovlivňují přizpůsobení nové kultuře, jsou kognitivní procesy spojené s uvědoměním rozdílnosti obou kultur, ale také vědomí toho, co mají obě kultury společné. Teorie sociální identifikace zahrnuje dva koncepční přístupy: akulturace a identita a teorie sociální identity.

- **Akulturace a identita**

Akulturace může být z hlediska identity pojímána třemi přístupy. První z nich představuje postupnou identifikaci s novou kulturou, kdy se jedinec postupně vzdává kultury původní. Obě kultury jsou brány jako protikladné, identita jedince se mění v souladu s novou kulturou. Druhý přístup předpokládá rozvíjení identifikace s hostitelskou kulturou, ale zároveň stálou identifikaci ke kultuře původní. Migranti tedy rozvíjí identitu více kultur. Poslední přístup představuje Berryho et al. (2002) model strategií akulturace, jsou to integrace, separace, asimilace a marginalizace. Všechny čtyři přístupy byly popsány výše.

V rámci akulturace je identita ovlivňována také mnoha faktory, mezi které může patřit individuální charakteristika, skupinová charakteristika, či široký sociální kontext (Zhou et al., 2008). Všechny přístupy a faktory se vzájemně ovlivňují a vytvářejí složitý proces, kterým jedinec v nové kultuře prochází.

- **Teorie sociální identity**

Teorie sociální identity zkoumá, jak je identita jedince ovlivňována členstvím jedince ve skupině. Snaží se o posílení sebeúcty a snížení nejistoty, také se snaží vyrovnat neharmonické interkulturní prostředí. Strategie zahrnují zvyšování povědomí o potenciálně negativních důsledcích procesu, zaměřují se spíše na podobnost obou skupin, než rozdílnost a přiměření jedince k empatii (Zhou et al., 2008).

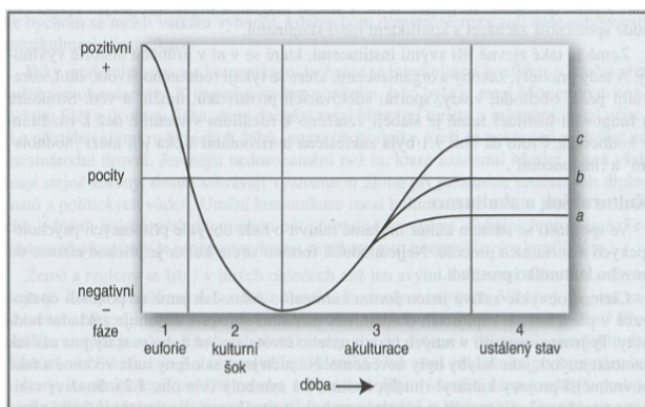
Z kognitivního hlediska může být adaptace ztížená v důsledku interkulturních vztahů, se kterými se mohou pojit předsudky či diskriminace. Existuje teorie kontaktů (*contact theory*) (Zhou et al., 2008), která předpokládá, že zvýšený kontakt více kultur zlepšuje jejich vztahy, avšak Zhou et al. (2008) uvádí některé další studie, jež naznačují, že zvýšený kontakt více kultur může vést k vyostření stereotypů, které mezi skupinami vznikly a jsou negativní.

Všechny tři přístupy, které se zabývají kulturním šokem, se navzájem doplňují a společně představují základ pro komplexní model kulturní adaptace. Zhou et al. (2008) vidí pozitiva v ABC modelu, který označuje jako komplexní a mění se od původních teorií. Zdůrazňuje, že tento model vidí akulturaci jako proces, nejen jako stav, který je platný pouze krátkodobě, tak jak na akulturaci nahlížely původní teorie. Dále upřednostňuje vlastní aktivitu jedince před pasivitou a přesouvá se z lékařského pole na pole vzdělávání, které směřuje k intervencím, včetně svépomoci.

3.2 Fáze kulturního šoku

Migranti, kteří se ocitli v nové hostitelské kultuře, popisují své pocity, které odpovídají akulturační křivce, která byla poprvé popsána Lysgaardem (1955), znázorněné na Obr. 1.

Obrázek 1. *Fáze kulturního šoku*



(Hofstede & Hofstede, 2007, s. 244)

Křivka představuje pozitivní a negativní pocity na vertikální ose a časové hledisko na ose horizontální. Doba, po kterou trvají jednotlivé fáze, je různá a přizpůsobuje se celkovému času, který jedinec v cizině tráví. Xia (2009) uvádí, že porozumění jednotlivým fázím kulturního šoku může jedinci pomoci předpovědět potíže, se kterými se v novém kulturním prostředí může setkat.

3.2.1 První fáze

Různí autoři pojmenovávají jednotlivé fáze kulturního šoku různě, avšak jejich podstata zůstává vždy stejná. První fáze je označována pojmy líbánky (*honeymoon*) (Oberg, 1960; Guanipa, 1998; Xia, 2009), euforie (Hofstede & Hofstede, 2007), nadšení (Ivanovová & Břichňáčová, 2013). V této fázi, jak Obr. 1 výše naznačuje, jsou pocity velmi pozitivní, migranti jsou nadšení, očarováni a fascinováni novou kulturou (Ward et al., 2001). V této první fázi se setkávají s lidmi, kteří hovoří jejich rodným jazykem a jsou k nim zdvořilí. Nová kultura bývá zkoumána pouze prostřednictvím povrchních znaků, bez větší snahy o komunikaci, jedinec je v roli vnějšího pozorovatele. Oberg (1960) časově ohraničuje fázi líbánek od několika dnů až do šesti měsíců.

3.2.2 Druhá fáze

Druhou fázi označují Hofstede a Hofstede (2007) jako samotný kulturní šok, jiní autoři užívají pojmy frustrace (Ivanovová & Břichňáčová, 2013), či krize (*the crisis*) (Ward et al., 2001). Tato fáze začíná ve chvíli, kdy přistěhovalec musí začít s novou kulturou komunikovat a vyrovnávat se s novými životními podmínkami (Oberg, 1960). Migranti zažívají pocity nespokojenosti, hněvu, smutku či pocity vlastní neschopnosti (Guanipa, 1998). Autoři Ward et al. (2001) doplňují i pocity nedostatečnosti či úzkosti. Reakcí na toto přizpůsobování může být nepřátelský, až agresivní přístup k hostitelské kultuře. Migranti pociťují problémy v činnostech každodenního života spojené například s jazykem, dopravou či nakupováním. Další riziko podněcující negativní prožitky může být neporozumění lidí z nové kultury, kteří, ačkoli pomáhat chtějí, nerozumějí skutečným potížím, které migranti prožívají (Oberg, 1960). Jedinec zastává negativní postoj k hostitelské kultuře a jejím členům. Celý proces přizpůsobování nové a odlišné kultuře je psychicky i časově náročný. Pokud jedinec druhou fázi překoná, přesouvá se do fáze další, pokud ji překonat nedokáže, může nastat nervové zhroucení.

3.2.3 Třetí fáze

Třetí fáze je na Obr. 1 nazvána jako akulturace (*acculturation*) (Hofstede & Hofstede, 2007), jinými autory popisována například jako zotavení (*the recovery*) (Ward et al., 2001). V této fázi začíná kulturní učení společně s učením nového jazyka. Jedinec je ochoten řešit krize a problémy spojené s pobytem v nové kultuře. Přistěhovalec již zažil pocity euforie i frustrace a nyní se nachází v situaci, kdy balancuje mezi těmito dvěma extrémy (Ivanovová & Břichňáčová, 2013). Postoj k hostitelské kultuře se mění k pozitivnějšímu, jedinec se jí snaží porozumět, díky tomu zažívá první úspěchy a jeho celkový pohled na novou kulturu se zlepšuje. Autoři Oberg (1960) i Guanipa (1998) zmiňují jako jeden z aspektů třetí fáze také smysl pro humor, jež se migrantům navrácí.

3.2.4 Čtvrtá fáze

Čtvrtá fáze, kterou Hofstede a Hofstede (2007) označují jako ustálený stav, jiní autoři jako fázi přizpůsobení (*adjustment*) (Oberg, 1960; Ward et al., 2001). Jedinec se přizpůsobuje kulturním podmínkám hostitelské kultury a negativní důsledky kulturního šoku odeznívají. Řeší problémy a přijímá nové pohledy či nové způsoby řešení, které jsou odlišné od těch, jež zná z vlastní kultury (Xia, 2009). Již je nehodnotí jako negativní, ale jako další a jiné způsoby, se kterými se může setkat.

Znalost všech fází kulturního šoku a jejich aspektů může jedinci pomoci předpovědět, jaké pocity mohou zažít a pomůže jim snadněji čelit problémům či snížit pocity deprese a úzkosti (Xia, 2009).

3.2.5 Výzkumy zkoumající fáze kulturního šoku

Od prvního představení všech fází kulturního šoku Obergem (1960) a vytvoření akulturační křivky Lysgaardem (1955) proběhlo mnoho výzkumů, jejichž výsledky tyto fáze potvrzují, ale i vyvracejí. Autoři Ward et al. (2001) zmiňují nedostatky spojené s těmito fázemi, především s první fází euforie, která není v souladu s teorií stresu a zvládnání. Ta předpokládá, že migranti budou mít největší potíže právě v počáteční fázi, kdy se setkávají s největším počtem změn. Autoři své tvrzení podkládají dlouhodobými výzkumy, ze kterých vyplývá, že přechod do nové kultury je spojený především s negativními pocity.

Naopak potvrzení akulturační křivky autoři (Ward et al., 2001) dokazují jinými dlouhodobými výzkumy, jejichž participanti zažívali pocity euforie, i když v malém počtu. Pocity euforie po příjezdu do nové kultury se mohou vysvětlit tak, že jedinec po příjezdu zažívá stejné pozitivní pocity, které prožívá v roli turisty, kdy do jiné kultury cestuje krátkodobě za cílem dovolené. Avšak ve chvíli, kdy si uvědomí, že ho v nové kultuře čekají povinnosti, jeho pocity se mění na negativní.

Důležité je uvědomit si, že každý jedinec bude mít prožitky spojené s kulturním šokem jiné. Někteří nezažijí první fázi euforie, protože budou prožívat psychický stres již od samého začátku, jiní psychický stres nemusí pocítit vůbec (Furnham, 2019). Akulturační křivka každého jedince v jiné hostitelské kultuře bude jinak hluboká z pohledu pozitivních či negativních pocitů a jinak dlouhá z časového hlediska. Může se lišit i doba jednotlivých fází a způsob reakcí dvou jedinců, kteří jsou ve stejném místě v hostitelské kultuře společně. Faktory, které ovlivňují prožívání kulturního šoku, jsou duševní zdraví jedince, předchozí zkušenosti, znalost jazyka, typ osobnosti, socio-ekonomické podmínky či úroveň vzdělání (Guanipa, 1998).

3.3 Zpětný kulturní šok

Zpětný kulturní šok (*reverse culture shock*) zažívá jedinec, který se vrací zpět do své původní kultury. Některé zvyklosti mu již nemusí připadat vlastní a pocity jednotlivých fází, které znázorňuje akulturační křivka, se opakují (Ward et al., 2001).

Během pobytu v nové kultuře jedinec formuje svoji osobnost a kulturní identitu a při návratu do původní kultury může mít pocit ztráty sounáležitosti k původní kultuře. Jedinec, který dlouhou dobu pobýval v jiné kultuře, která ho ovlivnila, může ve své domovské kultuře narazit na problémy v rodinném či pracovním prostředí (Le & LaCost, 2017). Jedna z reakcí, se kterou se lidé vracějící se z dlouhého pobytu v jiné kultuře setkávají, může být touha po návratu zpět. Xia (2009) uvádí, že opětovné přizpůsobení se původní kultuře může být obtížnější než první přizpůsobení se kultuře hostitelské.

Alkubaidi a Alzhrani (2020) představují problematiku osobního konfliktu, kdy jedinci porovnávají životní podmínky obou kultur, mohou mít také smíšené pocity z návratu do vlastní kultury, během kterých zažívají radost z návratu, ale také smutek z opuštění přátel a životních podmínek nové kultury. Problematické je také sdílení zkušeností a zážitků z pobytu s rodinou a přáteli, kteří si život v jiné kultuře nedovedou představit.

Z výzkumných zjištění vyplývá, že zpětný kulturní šok přináší jedinci nové problémy spojené se změnou osobnosti a kulturní identity, která proběhla v nové kultuře. Jedinec může mít problém fungovat v prostředí, které je mu dobře známé (Ivanovová & Břichňáčová, 2013). Časové hledisko zpětného kulturního šoku je opět individuální a je ovlivněno silou prožitku v hostitelské kultuře.

3.4 Prevence kulturního šoku

Snížení míry psychického stresu, který způsobuje kulturní šok, může jedinec dosáhnout přípravou na změny, které ho čekají. Zásadní a nepostradatelné je období ještě před odjezdem, velmi důležité je také období během pobytu (Xia, 2009). Správná příprava může pomoci snížit psychický stres po příjezdu a také snížit časové hledisko v adaptaci na novou kulturu.

V období před odjezdem je potřeba seznámit se s fázemi kulturního šoku a pochopit je, stejně tak jako seznámit se s novou kulturou. Jedinec, který chápe fáze kulturního šoku a s nimi spojené obtíže, může později tyto obtíže typické pro jednotlivé fáze předpovědět a snadněji hledat jejich řešení. Komplexní porozumění skutečnostem, kterými jedinec v danou chvíli prochází, pomáhá snížit psychický stres a negativní reakce (Xia, 2009). Seznámení se s novou kulturou poskytuje jedinci porovnání domovské i hostitelské kultury a představu o problémech, se kterými se v nové kultuře může setkat. Čím víc znalostí o nové kultuře jedinec získá, tím menší bude negativní dopad. Znalosti o hostitelské kultuře zvyšují individuální schopnosti přizpůsobení se. Pochopení všech specifik hostitelské kultury je nemožné, ale alespoň základní orientace jedinci pomůže při adaptaci a sníží míru psychického stresu (Xia, 2009). Výhodou dnešní doby je velké množství vědeckých i nevědeckých informací, které jsou snadno dostupné.

Období během pobytu je spojené se skutečným životem a prací či studiem v nové kultuře. Jedinec je tedy povinen transformovat teoretické znalosti o nové kultuře do praktického života. Příprava na tento pobyt může zlepšit schopnost lidí adaptovat se na nové prostředí a také zvýšit jejich sebevědomí, avšak nezabraňuje kulturnímu šoku úplně, pouze zmírňuje jeho důsledky. Zmírnění důsledků kulturního šoku, který způsobuje psychický stres, může probíhat třemi způsoby. Prvním způsobem je sebedůvěra a optimismus, druhý způsob je akceptace nové kultury a třetí způsob je sociální podpora. Sebedůvěra pomáhá jedinci věřit ve své schopnosti. Jedinec s dostatečnou sebedůvěrou snadněji překoná problém, protože věří, že ho překonat dokáže. Pokud jedinec nahlíží na negativní skutečnosti spojené s kulturním šokem optimisticky, snižuje se i psychický stres jedince (Xia, 2009). Při akceptaci nové kultury je důležité

uvědomění, že hostitelská kultura není horší či lepší od domovské kultury, ale je jiná. Je to velmi složitý proces a v některých případech nelze přijmout všechny části nové kultury. V takovém případě je důležité, aby jedinec tyto části alespoň toleroval. Sociální podpora představuje pomoc okolí, poskytnutí rad, útěchy a souhlasu. Při nedostatečné sociální podpoře stoupá míra stresu, která na jedince působí. Naopak přiměřená sociální podpora může stres snižovat díky komunikaci s přáteli, společným analýzám problémů, se kterými se jedinec setkává a návrhů řešení, které by mohly problémy vyřešit. Migranti hledají sociální podporu v monokulturních, bikulturních i multikulturních vztazích.

Guanipa (1998) uvádí příklady, jimiž může jedinec zmírnit psychický stres plynoucí z kulturního šoku. Mezi příklady patří rozvíjet koníčky a volnočasové aktivity; nezapomínat na dobré věci; být trpělivý a myslet na fakt, že přizpůsobení nové kultuře vyžaduje čas; zařadit do denního režimu fyzickou aktivitu, ale také relaxaci; být v kontaktu s lidmi z původní kultury, který dodává jedinci pocit, že někam patří a snižuje pocit osamění; být v kontaktu s lidmi z hostitelské kultury; učit se nový jazyk a procvičovat ho; udržovat kontakt s rodinou; stanovit si dosažitelné cíle a hodnotit svůj progres; budovat sebejistotu a nebát se požádat o pomoc.

Shrnutí

Tato podkapitola shrnula teoretická východiska kulturního šoku, jeho fáze, projevy a prevence. Bylo popsáno, že úplné odstranění kulturního šoku je nemožné, ale snaha o snížení jeho dopadů na kontrolovatelnou úroveň možná je. Jedinec, který se na pobyt v hostitelské kultuře dostatečně připraví, může předpovídat problémy spojené s kulturním šokem a snadněji bude nacházet jejich řešení.

4 Zahraniční učitelé v České republice

Zahraniční učitel v ČR má více možností, kde může využít své jazykové dovednosti a učit anglický jazyk. Těmito možnostmi jsou státní a soukromé školy, soukromé jazykové školy či soukromé doučování.

Působení rodilých mluvčích ve školství definuje Metodický výklad Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, vyhlášené pod č. 197/2014 Sb. Tento metodický výklad upravuje předpoklad pro výuku cizího jazyka nebo konverzace v cizím jazyce odbornou kvalifikací rodilých mluvčích. Rodilí mluvčí jsou ti pedagogičtí pracovníci, „pro které je příslušný cizí jazyk rodným jazykem nebo kteří příslušný cizí jazyk ovládají na úrovni rodného jazyka“ (Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění Zákon č. 563/2004 Sb.). Podmínkou odborné kvalifikace pro výuku konverzace v tomto jazyce je splnění alespoň závěrečné zkoušky středního vzdělání, tedy maturitní zkouška, podmínkou odborné kvalifikace pro výuku cizího jazyka je vysokoškolské vzdělání. V případě, že jedinec získal vysokoškolské vzdělání v zahraničí, je na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) třeba požádat o posouzení rovnocennosti zahraničního vzdělávání, tzv. nostrifikační řízení (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Rodilý mluvčí zastává ve výchovně-vzdělávacím procesu dvě role: jazykovou a interkulturní (Faberová, 2015). Využívání rodilých mluvčích při výuce cizího jazyka je přínosné z důvodu, že tyto osoby užívají cizí jazyk v každodenním životě, ovládají ho plynule a celkově přirozeně, se správnou artikulací. Rodilí mluvčí tedy přirozeně předávají své jazykové zkušenosti žákům. Ne všichni však mají předpoklady pro to, být dobrým učitelem. Od něj se očekává například uzpůsobování svého verbálního projevu osobám, které mu nerozumějí. Pro zjištění a doložení vyučovacích schopností je výhodné, pokud rodilí mluvčí složí metodický kurz pro výuku, který je možné složit v zahraničí i v ČR (Kvačková, 2014).

V minulosti proběhl projekt realizovaný Národním institutem pro další vzdělávání „Rodilí mluvčí do škol“. Tento projekt probíhal v letech 2014 až 2015 a soustředil se na rozvoj cizojazyčných a interkulturních kompetencí žáků a učitelů základních škol zaváděním rodilých mluvčích a metody CLIL. Metoda CLIL (*Content Language Integrated Learning*) je integrovaná výuka odborného předmětu a cizího jazyka (Faberová, 2015). V rámci tohoto projektu bylo zapojeno celkem 141 rodilých mluvčích, z toho 83 anglicky mluvčích. Ve školách působili na pozici asistenta pedagoga či jazykového asistenta v hodinách cizích

jazyků. Mezi výhody zapojení rodilého mluvčího do vyučování organizátoři projektu vidí zvýšení motivace žáků k výuce cizího jazyka, odbourání strachu mluvit v cizím jazyce, komunikace v cizím jazyce i mimo vyučování a interkulturní zkušenosti pro žáky. Naopak rizika při zapojování rodilého mluvčího do výuky cizích jazyků byla chybějící kontinuálnost financování, bariéry v komunikaci mezi rodilým mluvčím a ostatními pedagogy, náročnost organizace vyučování či časová tíseň při zapojování rodilého mluvčího do výuky (Faberová, 2015). I přes některá rizika z vyhodnocení projektu vyplývá, že školy, které se účastnily tohoto projektu, mají nadále zájem zapojovat rodilé mluvčí do výuky.

Dalším programem, který zajišťuje rodilé mluvčí do výchovně-vzdělávacího procesu, jsou Asistenti ve výuce anglického jazyka (*Fulbright English Teaching Assistants*). Program realizuje Komise J. Williama Fulbrighta, mezivládní česko-americká organizace, jejímž posláním jsou vzdělávací, vědecké či kulturní výměny mezi ČR a USA na základě stipendijních programů (Fulbright, n.d.). Vybraní rodilí mluvčí jsou osoby s ukončeným bakalářským studiem, někteří však mohou mít i ukončené magisterské studium a pedagogickou praxi. Asistenti ve výuce anglického jazyka přijíždí do ČR na jeden školní rok. Organizace vybírá především školy z malých měst, které mají menší možnost zajistit rodilého mluvčího do výuky mimo tento program. Školy zapojují rodilého mluvčího do školního dění i mimo výuku, kdy může vést například volnočasové kroužky či hodiny konverzace v anglickém jazyce pro pedagogy.

4.1 Vliv kulturního šoku na učitele v zahraničí

Pocity, které jedinec zažívá v procesu přizpůsobování jiné kultuře, ho mohou ovlivňovat ve všech činnostech včetně pedagogické činnosti.

Výchovně vzdělávací práce obsahuje mimo výuku řadu dalších povinností. Ale zcela zásadní je to, že od učitele se trvale očekává vysoký výkon, plné nasazení, značná sebekontrola a nepolevující pozornost. Vedle řízení složité výchovy a vzdělávání je jim svěřen současně dohled nad bezpečností a ochranou zdraví a životů dětí a mládeže (Havlík & Kořa, 2007, s. 155).

Pracovní prostředí učitelů je náročné a může být ještě náročnější, je-li rozdílné od toho, které jedinec zná z domovské kultury. Aby se učitel přizpůsobil novým pracovním podmínkám, je potřeba, aby si uvědomil rozdíl v těchto dvou prostředích a také, aby jeho přístup k vlastní pedagogické aktivitě byl flexibilní a jedinec byl ochotný se dále učit.

V rámci pedagogického procesu v hostitelské kultuře učitel čelí následujícím výzvám (Halicioğlu, 2015):

- **Neznalost školní filozofie**, jako například kurikulum, či osnovy přednášek. Je tedy vhodné, aby učitel znal přesnou charakteristiku nového pracovního prostředí.
- **Neznalost studentského sboru**, kdy charakteristika studentského sboru je velmi proměnlivá. Učitel se musí v hostitelské kultuře učit, jak naplňovat potřeby různých studentů, stejně jako se naučit přijímat chování dětí, které vychází z jejich kulturního prostředí.
- **Neznalost kulturních norem zaměstnanců** je další aspekt přizpůsobování učitele na nové pracovní prostředí. V novém prostředí se kromě jiných typů žáků také setká s jiným typem kolegů, kteří většinou pocházejí z hostitelské kultury, ale mohou pocházet i z kultur jiných. Čím větší je diverzita mezi učiteli, tím těžší bude jejich spolupráce, protože od všech učitelů se očekávají stejné požadavky, jako od učitelů v hostitelské kultuře. V tomto případě je velmi důležité, aby vedení školy stejně jako celý učitelský sbor přistupoval ke všem učitelům rovnocenně, aby učitelé byli empatičtí a společně přispívali k výchovně vzdělávacím cílům stanoveným školou.
- **Neznalost přístupu vedení školy k zaměstnancům** je poslední problematikou a může to být i jeden z důvodů, proč učitelé opouští hostitelskou kulturu. Vedení školy, které neoceňuje kulturní rozmanitost, kterou zahraniční učitel do školního prostředí přináší, mu neusnadňuje proces přizpůsobování se nové kultuře.

Calhoun (1977) ve své kvantitativní výzkumné studii zkoumal různé aspekty vlivu kulturního šoku na padesát amerických učitelů, kteří učili v mezinárodních školách ve velkých městech Evropy. Zkoumané aspekty porovnával z hlediska počtu symptomů kulturního šoku, které jedinec zažil. První aspekt, který byl zkoumán, je zkušenost učitelů. Učitelé, kteří před cestou do zahraničí učili dva nebo tři roky na stejné škole, se setkali s více symptomy kulturního šoku než učitelé, kteří měli předchozí pedagogické zkušenosti delší a různorodější. Dalším z aspektů byla motivace a očekávání, které učitelé měli před odjezdem. Výzkumná studie ukázala, že učitelé s pozitivní motivací i očekáváním zažili méně symptomů kulturního šoku. Naopak negativní motivace i očekávání zvyšovaly počet symptomů, které jedinec v nové kultuře zažil. Druhým z aspektů byla znalost jazyka, kterým se mluví v nové kultuře. Nejméně symptomů kulturního šoku vykazovali jedinci, kteří měli středně pokročilou znalost cizího jazyka, v rámci které zvládli jednoduchou konverzaci. Naopak nejvíce symptomů zažívali jedinci, kteří měli znalosti začátečnicků. To může být způsobeno faktem, že při snaze komunikovat se

nesetkali s úspěchem, což později ovlivnilo proces přizpůsobování. Školy by v tomto případě měly učitelům zprostředkovat jazykové kurzy. Dalším zkoumaným aspektem bylo, jak škola pomáhala jedincům překonat negativní prožitky spojené s kulturním šokem. Ukázalo se, že čím lepší získali jedinci po příjezdu orientaci v novém prostředí, tím méně symptomů kulturního šoku zažili. Výzkum také naznačil, že na prožívání kulturního šoku má vliv pohlaví a rodinný stav. Svobodné ženy prožívaly nejvíce symptomů, zatímco vdané ženy nejméně symptomů kulturního šoku. Mezi nejčastější symptomy kulturního šoku amerických učitelů se objevovalo: podrážděnost, stěžování si na hostitelskou kulturu, únava a vyčerpání. Calhoun (1977) se ve své výzkumné studii setkal i s několika participanty, kteří vnímali přizpůsobování nové kultuře jako pozitivní proces.

Školy, které přijímají zahraniční učitele, mohou v rámci tohoto výčtu aspektů, které ovlivňují kulturní šok, vybírat učitele, kteří si v přizpůsobování se nové kultuře povedou lépe. Avšak v tomto případě stále platí, že tyto aspekty mohou prožívání kulturního šoku ovlivňovat, ale toto prožívání je subjektivní a každý jedinec ho vnímá jinak. Bassett (2018) uvádí strategie mezinárodních škol při zaměstnávání zahraničních učitelů, mezi které patří přijímání učitelů, kteří mají zkušenosti s učením v zahraničí, nebo kteří se zajímají o kultury a jazyky. Dalšími strategiemi, které škola může využívat při spolupráci s těmito učiteli, je právě dostatečná podpora a orientace v novém kulturním a pracovním prostředí.

4.2 Vzdělávací systém a vzdělávání učitelů v USA

V následující podkapitole bude krátce představen vzdělávací systém a proces vzdělávání učitelů v USA. Federální vláda USA nemá podle Ústavy Spojených států pravomoci vytvářet národní vzdělávací systém. Pravomoci spojené se vzděláváním zajišťuje každý jednotlivý stát a školské okrsky (*school districts*) v něm. Školské okrsky jsou administrativně-správní celky státu, do kterých se dělí jednotlivé školy. Některé okrsky spravují stovky, až tisíce škol a vytvářejí vlastní vzdělávací politiku a školské systémy (Rosolová in Vrabcová & Procházková, 2012). Nelze tedy popsat jednotný vzdělávací systém, který by platil pro všechny státy USA. Tento systém je odborníky kritizovaný pro jeho roztržičnost a decentralizaci a v posledních letech se federální vláda snaží o nacházení prostředků, díky kterým je schopna ovlivňovat školství (Ries, 2016). Federální vláda může do oblasti školství zasahovat v rámci rozhodnutí Vrchního soudu a v rámci financí, které plynou od státu do školství, dále realizuje výzkumy ve školství. Rosolová in Vrabcová a Procházková (2012) uvádí příklady, kterými do školství zasahují jednotlivé státy, těmi jsou například kvalifikace

pedagogů či standardizované testování. Naopak školské okrsky zasahují do školství v rámci učebního procesu, tvorby kurikula a vymezení obsahu učiva. Z důvodu nejednotného řízení vzdělávacích systémů i nejednotného financování škol není jednotná kvalita vzdělávání mezi státy, ale ani mezi školskými okrsky. Velké rozdíly jsou i mezi podmínkami pro vzdělávání a ve vybavení škol.

4.2.1 Předškolní vzdělávání

System péče a vzdělávání dětí v předškolním věku se odvíjí od potřeb společnosti. Kvůli nejednotnému vedení federální vládou existuje mnoho typů institucí, které zajišťují předškolní vzdělávání ve veřejném i soukromém sektoru. Tyto instituce se dělí na mateřské školy (*preschools*), centra péče o dítě (*child care centres*) a rodinná péče o dítě (*family child care homes*) (Kamerman & Gantenio-Gabel, 2007). Instituce se také mohou dělit podle toho, zda péči a vzdělávání poskytují jen část dne, či celý den.

Mateřské školy pečují o děti ve věku tři až pět let a vzdělávají je na základě programů vytvářených soukromým i veřejným sektorem. Poslední ročník mateřské školy je tzv. přípravný ročník (*kindergarten*), který je typický pro USA a spadá pod povinnou školní docházku, většinou je tedy realizovaný již na prvním stupni základní školy. Obsah programu přípravných ročníků se v každém státu liší (Kamerman & Gantenio-Gabel, 2007). Obecně by měl být přípravou na pozdější základní vzdělávání.

Centra péče o dítě se na rozdíl od mateřských škol starají také o děti ve věku jeden až dva roky, ale i o starší. Hranice mezi mateřskou školou a centrem péče o dítě není zcela vymezená (Kamerman & Gantenio-Gabel, 2007). Státy vytvářejí určité standardy, které musí tato centra splňovat, jedním z kritérií je například nižší počet dětí na pedagoga než v mateřských školách. Dalším rozdílem může být otevírací doba, která je oproti mateřské škole delší, obvykle pokrývá celý pracovní den. V minulosti byla centra péče o dítě spojována s hlídáním dětí, jejichž rodiče jdou do práce. Nyní se centra snaží o vytváření takového prostředí, které podporuje rozvoj dítěte (Barrat, 2000). Centra péče o dítě mohou být specializována také na odpolední péči (*after-school care*) pro děti ve věku šest až dvanáct let, jejichž rodiče pracují.

Rodinná péče o dítě je typ programu, který se realizuje v místě domova jedince zajišťující péči o dítě. Tato péče je pro děti ve věku tři až pět let, nebo mladší. Pro realizaci tohoto programu je třeba dostat licenci a dodržet určitá kritéria stanovená státem, jako je například vypočítaný prostor na počet dětí, počet pečovatелů na počet dětí, bezpečnostní

standards a další (Kamerman & Gantenio-Gabel, 2007). Program rodinné péče o dítě je využíván především v menších městech, kde není dostatek center péče o dítě (Hamm & Carmel, 2015).

Kamerman a Gantenio-Gabel (2007) shrnují systém předškolního vzdělávání jako roztržitý. Mimo jiné přináší mnoho problémů spojených s dostatečnou kvalitou péče a vzděláním, s odbornou kvalifikací pečovatelů a pedagogů a s obtížným získáváním údajů z těchto institucí z důvodu členění na soukromé a státní.

4.2.2 Základní a střední vzdělávání

System základního a středního vzdělávání se liší v každém státu a může se lišit v každém okrsku. Rozdíly jsou například v délce jednotlivých stupňů škol, ale celkově žáci plní dvanáct ročníků z obou stupňů dohromady (Generální konzulát České republiky v Chicagu, n.d.). Základní a střední vzdělávání je také spojené s problematikou velkých rozdílů ve výsledcích žáků. Na začátku 21. století byl přijat program „Žádné dítě nezůstane pozadu“ (*The No Child Left Behind*), jehož cílem je celkově zlepšit kvalitu vzdělávání a zmenšit rozdíly mezi vzděláním jednotlivých skupin žáků. Tento program navyšuje finanční prostředky školám, které plní podmínky programu. Mezi podmínkami je tvorba a realizace vzdělávacích standardů, ke kterým dovedou všechny své studenty. Zjišťování stavu probíhá testováním matematických schopností a čtení žáků, hodnocením jejich pokroku, ale také porovnáváním výsledků mezi jednotlivými rasovými, etnickými či sociálně znevýhodněnými skupinami žáků (Rosolová in Vrabcová & Procházková, 2012). Na základě výsledků testování mohou být školám upřeny finanční prostředky a nařízena nápravná opatření jako například změnit kurikulum, učitele či navýšit hodiny předmětů. Standardizované testování nese rizika spojená se zaměřením pouze na testované oblasti a vynecháváním netestovaných oblastí.

Školy, které spadají do povinné školní docházky, se dělí na veřejné a soukromé. Veřejné školy jsou bezplatné, soukromé školy jsou placené a úroveň výuky by měla být ve srovnání se státními školami vyšší (Generální konzulát České republiky v Chicagu, n.d.). Některé státy však mají úroveň veřejných škol tak vysokou, že tam soukromé školy nejsou potřeba. V jiných státech či ve velkých městech, je naopak poskytovaná úroveň vzdělání státních škol velmi nízká, z čehož vyplývá, že pro poskytnutí dobré úrovně vzdělání je nutné soukromou školu zaplatit, či se přestěhovat do menšího města, kde úroveň vzdělání veřejných škol roste.

Povinná školní docházka se dělí na tři stupně: první stupeň (*elementary school*), druhý stupeň (*middle school/ junior high school*), střední škola (*high school/ secondary school*).

První stupeň amerických škol je přirovnatelný k prvnímu stupni základních škol v ČR. Povinná školní docházka začíná v pěti letech, kdy děti navštěvují přípravný ročník (*kindergarten*), první stupeň vzdělávání končí v pátém, šestém, či osmém ročníku. Na první stupeň může navázat druhý stupeň či přímo střední škola. Střední škola končí dvanáctým ročníkem.

Z důvodu velké diverzity dosažené úrovně vzdělání prvního a druhého stupně přichází na střední školu žáci, kteří mají různé znalosti a vědomosti. Balfanz (2009) uvádí, že některé veřejné střední školy se setkávají s žáky přicházejícími do devátého ročníku se znalostmi z matematiky a čtení z šestého či sedmého ročníku, ale také s žáky, kteří jsou starší, protože museli opakovat ročník na prvním či druhém stupni. Z tohoto důvodu střední škola nabízí žákům různé stupně obtížnosti daných předmětů, které žák volí s ohledem na svoje schopnosti, které jsou měřeny formou testů. V jedenáctém či dvanáctém ročníku studenti podstupují zkoušky SAT (*Scholastic Aptitude test*) (Generální konzulát České republiky v Chicagu, n.d.), což jsou standardizované zkoušky, které mají celostátní platnost a většina vysokých škol využívají SAT testy jako jednu z variant přijímacích zkoušek.

4.2.3 Vyšší vzdělávání

Vyšší vzdělávání probíhá na vysokých školách (*colleges*), které se svým zaměřením specializují na různé obory vzdělávání. Některé vysoké školy spadají pod univerzitu (*university*), která je v každém státě alespoň jedna a v rámci vysokých škol nabízí mnoho oborů ke studiu, které spadají pod hlavní studijní obor (*major*) (Generální konzulát České republiky v Chicagu, n.d.). Základní studium vyššího vzdělávání trvá čtyři roky a po jeho ukončení získá absolvent bakalářský titul (*bachelor's degree*). Vysoké školy nabízí také magisterské studium, jehož výstupem je magisterský titul (*master's degree*) a následně doktorandské studium, po jehož ukončení absolvent získává doktorát (*doctorate/ PhD.*). Kromě těchto typů vysokých škol existují také komunitní vysoké školy (*community colleges*), které nabízí dvouleté studium a po jeho ukončení lze pokračovat na vysokou školu. Komunitní vysoké školy jsou ukončené diplomovaným titulem (*associate degree*), který odpovídá titulu diplomovaný specialista z vyšších odborných škol v ČR (Generální konzulát České republiky v Chicagu, n.d.). Na rozdíl od nižších stupňů vzdělávání je vyšší vzdělávání zpoplatněno u soukromých i státních vysokých

škol a univerzit. Studenti si často na studium berou půjčku, kterou splácí po dokončení studia, nebo se snaží o získání stipendia, které jim část školného zaplatí. V úrovni vyššího vzdělávání neexistuje tak velký rozdíl mezi kvalitou vzdělání na soukromých a státních školách, avšak absolvent prestižní soukromé školy má v budoucnu více šancí uspět při pracovním pohovoru.

4.2.4 Vzdělávání učitelů v USA

Vzdělávání učitelů věnuje USA velkou pozornost, protože chápe působení učitele jako nejdůležitější faktor pro dosažení úspěchu žáků. V poslední době se zpřísnily podmínky pro dosažení certifikace licencovaného učitele (Greenberg et al., 2011). Mnoho států federace postupuje při vzdělávání učitelů podobně. Budoucí pedagog základního a středního vzdělávání musí nejprve získat bakalářský titul, v rámci kterého musí splnit ty předměty, které chce později vyučovat společně s pedagogikou a vyučovacími metodami (Ries, 2016). Vystudovaný jedinec poté žádá o udělení výukového certifikátu státní vzdělávací agenturu, která spadá pod Ministerstvo školství, a stává se kandidátem na učitele (*teacher candidate*). Pro udělení výukového certifikátu musí dále splnit zkoušky z pedagogiky a z předmětů, které chce vyučovat. Další podmínkou, kterou některé výzkumy označují jako nejdůležitější (Greenberg et al., 2011), je také splnění praxe, tedy přímá výuka studentů (*student teaching*). Trvá přibližně 10 týdnů a kandidát na učitele je plně zapojen do přímého chodu školy, komunikuje s ostatními učiteli, s rodiči, má dozor na hřišti či v jídelně a je kontrolován vedoucím učitelem a supervizorem. Některé univerzity nabízejí přímou výuku studentů v zahraničí (*overseas student teaching*), většinou na amerických školách (*American Sponsored Overseas Schools*), které jsou při amerických ambasádách dané země (Quezada, 2004). Mimo jiné Reis (2016) uvádí výčet dalších kurzů, které kandidát na učitele plní. Jsou to kurzy zaměřené na etiku pedagoga, vývoj dítěte, motivaci, státní hodnocení studentů, vypracovávání kurikula a plánování vyučovacích hodin, vzdělávací strategie a další.

Shrnutí

Jedinci, kteří se rozhodnou pro práci učitele v cizím kulturním prostředí, se musí kromě povinností každého učitele vypořádávat navíc ještě s kulturními rozdíly a s jiným vzdělávacím systémem, než je v jejich domovské kultuře. V České republice existují programy právě pro expatrianty přijíždějící učit anglický jazyk. Zaměstnavatelé zahraničních učitelů by si měli uvědomovat právě specifika, která budou důležitá při práci s nimi.

Praktická část

5 Metodologie výzkumu

Praktická část představí kvalitativní výzkum, který probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovor se týkal prožívání a vnímání participantů v období po jejich příjezdu do ČR a jejich subjektivního pohledu na prožívání přizpůsobování se nové kultuře a také pedagogické činnosti, v rámci které výzkum zkoumal vliv kulturního šoku na tuto aktivitu.

5.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal v období od 18. 2. do 3. 3. 2021, rozhovory trvaly od 31 minut do 1 hodiny a 13 minut, v průměru trval jeden rozhovor 54 minut. Rozhovory proběhly on-line na platformách Skype a Zoom a také osobně. Osobně probíhal s těmi participanty, se kterými bylo možné provést rozhovor v místě jejich pracoviště, online probíhal s participanty, se kterými nebylo možné se sejít osobně. Rozhovory byly nahrávané funkcí Diktafon. Protože rozhovory probíhaly v anglickém jazyce, byly poté funkcí „diktovat“ nadiktovány do textového dokumentu Word, kde byl později přepis upraven a dokončen. Participantům byla upravena jména a po dokončení analýzy výzkumu byly nahrávky smazány. Úryvky rozhovorů, které byly vybrány pro ukázkou v této práci, byly přeloženy autorkou do českého jazyka.

5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek představoval dvanáct participantů. Pro účast v tomto výzkumu bylo nutné splnit tato kritéria: jedinec, který vyrůstal v USA, nyní žije v ČR, kde zažil kulturní šok a pracuje jako učitel. Všichni participanté zmíněná kritéria splnili. Výzkumný vzorek se skládal z osmi žen a čtyř mužů, jejich věk se pohyboval mezi dvaceti a čtyřiceti devíti lety. Participanté přileji do ČR před dvěma až třinácti lety a žijí zde do současnosti. Sedm z dvanácti participantů mělo předchozí zkušenosti s prací s dětmi či žáky v USA, z toho čtyři participanté měli přímou zkušenost s formálním učením v USA. Osm z dvanácti participantů se stali učiteli až v ČR.

Výběr participantů probíhal metodou referenčního výběru, neboli metodou sněhové koule (Miovský, 2006). Prvních pět participantů bylo osloveno ústně na základě osobního kontaktu v pracovním prostředí a další participanté byli získáni na základě předání kontaktu přes první oslovené. Participanté obdrželi elektronickou formou oslovovací dopis,

demografický formulář a informovaný souhlas (přílohy 1, 2, 3). Demografický formulář participantů odesílali zpět vyplněný, souhlas s účastí na rozhovoru byl sdělen ústně na začátku každého rozhovoru společně se souhlasem pro nahrávání rozhovoru. V následující tabulce jsou uvedena pozměněná jména participantů, společně s časovým úsekem, který v ČR strávili, typem institucí, kde pracovali od příjezdu do ČR a věkem.

Tabulka 1. *Specifika participantů*

Jméno	Délka pobytu v ČR	Instituce	Věk
Amanda	2 roky	Soukromá MŠ, jazyková škola	20-29 let
Caleb	2 roky	Soukromá MŠ, soukromé online lekce	20-29 let
Derek	5 let	Soukromá MŠ, jazyková škola	40-49 let
Donny	2 roky	Jazyková škola, soukromé lekce	40-49 let
Grace	3 roky	Soukromá ZŠ, soukromá SŠ	30-39 let
Haley	8 let	Soukromá MŠ, jazyková škola	20-29 let
Jane	2 roky	Soukromá ZŠ, jazyková škola	20-29 let
Jonathan	2 roky	Soukromá MŠ, soukromé lekce	30-39 let
Leslie	4 roky	Soukromá MŠ, jazyková škola	20-29 let
Lisa	13 let	Soukromá MŠ, soukromá ZŠ	30-39 let
Madison	12 let	Státní SŠ, soukromá ZŠ, jazyková škola	30-39 let
Molly	4 roky	Soukromá MŠ, jazyková škola	30-39 let

5.3 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu této diplomové práce je porozumět, jak američtí učitelé prožívají kulturní šok v ČR a zjistit, jak američtí učitelé vnímají působení kulturního šoku na svoji pedagogickou činnost.

5.4 Etika výzkumu

Při zpracování rozhovorů nebyla užita jména participantů, aby se zachovala jejich anonymita a nahrávky rozhovoru byly po jejich zpracování smazány. Participantů obdrželi témata, která byla v rozhovoru probírána předem v rámci informovaného souhlasu (příloha 3). V rámci informovaného souhlasu byli participantů informováni o svých právech v průběhu rozhovoru. Otázky rozhovoru byly formulovány tak, aby nepředpokládaly negativní odpověď participanta. Riziko výzkumu byl emoční stres způsobený vzpomínkami na období přizpůsobování se nové kultuře. Aby se zabránilo tomuto riziku, byly součástí rozhovoru také tazatelské otázky, které předpokládaly pozitivní odpověď. Žádný participant neprojevil v průběhu rozhovoru emoční stres.

5.5 Výzkumné otázky

VO1: Jak američtí učitelé prožívají kulturní šok v České republice?

VO2: Jak vnímají američtí učitelé působení kulturního šoku na pedagogickou činnost?

5.6 Způsob zpracování dat

Přepsaná data byla zpracována prostřednictvím otevřeného kódování, které Strauss a Corbin (1999, s. 42) popisují jako „část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů“. Řiháček et al. (2013, str. 48) tento krok popisuje jako vytváření pojmů, „které jsou induktivně zakotveny v datech, ale samy o sobě mají abstraktní povahu, protože vyjadřují myšlenku, princip či zkušenost, platnou napříč různými událostmi či situacemi“. Názvy kódů byly voleny vlastním pojmenováním a také metodou „in vivo“ (Řiháček et al., 2013). Následně byly vzniklé kódy porovnávány a seskupovány do podkategorií na základě podobnosti, z čehož vzniklo dvacet čtyři podkategorií. Z vytvořených podkategorií byly dále vytvořeny kategorie, jež mají vliv na zkoumané jevy, kterých bylo sedm. V následující tabulce jsou znázorněny jednotlivé kategorie a podkategorie.

Tabulka 2. *Jmenný seznam kategorií a podkategorií*

Prožívání kulturního šoku		1 Postoje ke zkušenosti v zahraničí	Vlastní rozhodnutí
			Pozitivní vztah ke kulturám
			Osobní růst
		2 Vnímání kulturních rozdílů	Nebylo to tak hrozné, abych chtěl odjet
			USA není domov
			Kulturní rozdíly, nad kterými se zasměji
		3 Navazování kontaktu s Čechy	Chladný přístup Čechů na veřejnosti
	Čechy musíte lépe poznat		
Působení kulturního šoku na pedagogickou činnost		4 Multikulturní prostředí	Multikulturní prostředí s kamarády
			Multikulturní prostředí ve škole (na pracovišti)
		5 Jazyková bariéra	Jazyková bariéra s dětmi
			Jazyková bariéra s kolegy
			Jazyková bariéra na úřadech/ veřejnosti
		6 Vztahy na pracovišti	Podpora od kolegů
			Absence kolegů v jazykových školách
			Negativní vztahy s vedením
			Pozitivní vztahy s vedením
			Komunikace s českými rodiči
		7 Učitelem v cizí kultuře	Přizpůsobování nové roli učitele
			Děti jsou děti kdekoli na světě
			Anglicky od rodilého mluvčího
			Rezervovanost českých studentů
	Neznalost české kultury		
	Sebepojetí		

Analýza dat proběhla technikou „vyložení karet“, kdy „výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček, 2007, s. 226). Jednotlivé kategorie byly rozděleny do dvou skupin, podle toho, zda se vztahují k prožívání kulturního šoku či k působení kulturního šoku na pedagogickou činnost. Kategorie 1-5 z tabulky 2 se vztahují k prožívání kulturního šoku a kategorie 4-7 se vztahují k působení kulturního šoku na pedagogickou činnost. Kategorie 4 a 5 jsou kategorie, jež se vztahují k oběma zkoumaným jevům. Podkategorie z kategorií 4 a 5 budou v analýze rozděleny na základě jevů, ke kterým se vztahují.

6 Výsledky výzkumu

Výzkumný vzorek není natolik velký, aby se výsledky tohoto výzkumu mohly zobecnit. Vyplyvající výsledky výzkumu platí pouze na tento výzkumný vzorek.

Následující kapitola bude rozdělena do dvou částí, v první části bude popsáno prožívání kulturního šoku amerických učitelů v České republice. Ve druhé části bude popsáno působení kulturního šoku na pedagogickou činnost.

6.1 Prožívání kulturního šoku

Nyní bude popsáno, jak američtí učitelé vnímají prožívání kulturního šoku v ČR. Všichni participanti uvedli, že prožili některé ze symptomů kulturního šoku, nejčastěji se jednalo o frustraci, strach z navštěvování úřadů, stesk po domově či strach z komunikace v českém jazyce.

Kategorie: Postoje ke zkušenosti v zahraničí

Tato kategorie se zabývá tím, jak participanti přistupují ke své zkušenosti s pobytem v zahraničí. Pro všechny participanty byl společný přístup dobrovolnosti, protože všichni participanti se sami rozhodli pro život a práci v zahraničí. Tato kategorie ovlivňuje prožívání kulturního šoku pozitivně.

Podkategorie: Moje rozhodnutí

Participanti si uvědomují, že oni sami jsou ti, kteří ovládají svůj život a také oni sami jsou iniciátory případné změny, pokud by ve svém životě nebyli spokojeni. Haley popisuje toto rozhodnutí: *„Já jsem se rozhodla přestěhovat se sem a udělat rozhodnutí přestěhovat se za přítelem. Byla to moje volba a musela jsem sama přijít na to, jak svoje problémy vyřešit, aby můj život tady stál za to, tak jsem to udělala.“* Amandin přístup popisoval ji jako případného iniciátora změny: *„Byla jsem smutná bez nějakého důvodu, a přitom byla spousta skvělých věcí v tomto městě před Covidem, a já se prostě cítila zahlcená. Cítila jsem se bezradná, ale nemám ráda, když se takhle cítím. Vím, že mám vždy na výběr a vždy s tím můžu něco dělat.“*

Podkategorie: Pozitivní vztah ke kulturám

Tato podkategorie popisuje přístup účastníků k ostatním kulturám, který byl ve všech případech pozitivní. Caleba zajímá multikulturní interakce: *„Jsem fascinovaný kulturami*

obecně, líbí se mi interakce s lidmi, kteří pocházejí z různých kultur, které bych v USA možná neměl příležitost potkat.“ Grace přisuzuje její pozitivní vztah ke kulturám snadnějšímu přizpůsobení se české kultuře: „Jsou věci z české kultury, které miluji a z evropské kultury celkově, jsou prostě lepší než americká. Proto, si myslím, že moje přizpůsobení bylo tak snadné, protože se mi ta změna líbila.“ Hledání kulturních rozdílů vnímá Derek jako dobrodružství, které ho naplňuje: „Těšil jsem se na dobrodružství, protože jsem dobrodružný člověk. Mám rád ty rozdíly, mám rád být v jiné kultuře, kde věci nejsou stejné.“

Podkategorie: Osobní růst

Tato podkategorie popisuje, jak na sebe participanti po zkušenosti prožití kulturního šoku nahlíží. Donny se snaží vzít si ze své zkušenosti pozitiva pro svoji profesi: *„Divám se na kulturní šok jako na profesní rozvoj celkově. Snažím se být lepší, učím se různé styly, různé techniky, nápady pro vyučování anglického jazyka.“* Grace vnímá výhody do budoucna: *„Ukazuje to, jak přizpůsobiví lidé jsou, přizpůsobíme se jakémukoliv prostředí, když chceme a když pracujeme tvrdě. Myslím, že i teď se stále učím novým věcem. Myslím, že se můžu přestěhovat kamkoliv, jen musím mít otevřenou mysl a dělat vše pro to, abych se zbavila negativních myšlenek.“* Ale také odkazuje na potřebu neustále se učit: *„Moje filozofie výuky je taková, že dobrý učitel je celý život žákem a miluji, když se denně můžu učit od svých studentů.“* Calebovi i dalším participantům tato zkušenost dodala sebevědomí: *„Myslím, že teď, když jsem tou zkušeností prošel, budu v pohodě i v nečekaných situacích nebo nekomfortních situacích. Řekl bych, že to tak bude, i když budu zpět v USA. Myslím, že když jsem tak daleko od domova a musím si všechno zařídit sám, zjistil jsem, že všechno nakonec zvládnou. Musím myslet pozitivně, že to všechno dobře dopadne.“*

Kategorie: Vnímání kulturních rozdílů

Pozitivní vliv na prožívání kulturního šoku měla skutečnost, jakým způsobem participanti vnímají kulturní rozdíly mezi USA a ČR.

Podkategorie: Nebylo to tak hrozné, abych chtěl/a odjet

Participanti se shodují, že i přes některé obtíže, nebylo přizpůsobování v ČR natolik negativní, aby je to přimělo odjet zpět do USA. Jonathan svoje rozhodnutí popisuje: *„Cítil jsem se osamělý a přál jsem být zpátky doma, ale ne moc. Očividně ne natolik, abych zpátky odjel, protože jsem zažíval i dobré věci. Jeden z důvodů byl, že žít v zahraničí bylo na mém seznamu přání. Nebyla to konkrétně Praha, ale přál jsem si zažít kulturní šok.“* Grace vnímá kulturní

rozdíly velmi pozitivně, opět ve spojitosti se snadným přizpůsobením: „*Myslím, že jsem se přizpůsobila dobře a myslím, že některé věci jsou velmi odlišné od USA a já si je velmi užívám. Možná proto bylo pro mě přizpůsobení snadné.*“ Závažné potíže nevnímá ani Derek: „*Bylo to tisíc malých věcí, na které jsem si musel zvyknout.*“ A dodává, jak vnímá kulturní rozdíly: „*To jsem si uvědomil jako první, každá země má různé způsoby pro různé aktivity a nemusí být jednoznačně dobré nebo špatné.*“

Podkategorie: USA není domov

Po několika letech v odlišných kulturách vyjádřili čtyři participanti obavy, které naznačují změnu kulturní identity a to, že se již v USA necítí jako doma. Molly popisuje návrat do USA a zpětný kulturní šok: „*Mám trochu pocit, že Amerika už není můj domov, když jsem byla zpátky, necítla jsem se tam jako doma a trochu mě to vyděsilo. Ale cítím se jako doma tady, i když doopravdy nejsem. Myslím, že celkově je to v pořádku, ale je to velmi divný pocit necítit se doma tam, kde jsem vyrostla.*“ Českou kulturu již přijala za svou i Lisa: „*Cítím, že jsem více spojená s touto zemí než s tou druhou. Není to vždy snadné, samozřejmě jazyk je jazyk a nikdy nebudu mluvit plynule, ale nevím, cítím větší spojení tady než v USA. Myslím, že jsem se dobře adaptovala.*“

Podkategorie: Kulturní rozdíly, nad kterými se zasměji

Mezi vnímání kulturních rozdílů participanti také řadili prožívání svátků v ČR, ale také rozdílnosti jako jsou přezůvky uvnitř budov, smrkání na veřejnosti či sbírání hub.

Kategorie: Navazování kontaktů s Čechy

Vliv na prožívání kulturního šoku a přizpůsobování se českému prostředí měl podle participantů specifický přístup, jakým se Češi na veřejnosti chovají. Chladný přístup Čechů, který zmínili všichni participanti, porovnávají s vřelým přístupem v USA, kde se na sebe lidé usmívají a je běžné, že začnou komunikovat s někým úplně neznámým.

Podkategorie: Chladný přístup Čechů na veřejnosti

Skutečnost, že se Češi na veřejnosti nechovají příliš vřele, participanty nejprve ovlivňovala negativně. Porovnání přístupů v ČR a USA popisuje Madison: „*Pocházím z jihu USA, kde se na sebe všichni usmívají, všichni si přeji hezký den. Když jsem přišla sem, kde jsou lidé tak chladní, byla jsem znepokojená, protože jsem velmi přátelský člověk.*“ Jane vnímá chladnost Čechů jako kulturní rozdíly: „*Myslím, že definice zdvořilosti je tu jiná. A byla jsem*

kvůli tomu poprvé trochu naštvaná, dokud jsem nezjistila, že lidé nejsou naštvaní nebo nezdvořilí, jen zdvořilost je tu něco jiného.“ Leslie si uvědomuje citlivost Američanů: „Myslím, že to pro mě bylo nepochopení a stále ještě tento problém mám, protože to vypadá, že mě lidé nemají rádi, ale je to jen jejich výraz, nebo jejich osobnost, není to nic osobního. Ale jako Američan si myslím, že pokud mi někdo neřekne "Ahoj, jak se máš?", tak mě nemá rád. To je určitě podmíněné kulturou.“

Podkategorie: Čechy musíte poznat lépe

Pozitivní vliv na přizpůsobování se novému kulturnímu prostředí má podle participantů vytváření a budování vztahů s Čechy. Grace po jedné negativní zkušenosti vysvětluje: *„Tohle byl jen jeden moment. Češi jsou uzavření, aby chránili sami sebe a chápu proč, ale jindy mi byli nápomocní a velmi laskaví v mnoha ohledech.“* A popisuje, jak chápe přístup Čechů: *„Oceňuji českou mentalitu a to, že Češi nebudou přespříliš milí bezdůvodně, což je něco, co dělají Američané, a co může být i falešné. Když jsem začala české kolegy poznávat lépe, věděla jsem, že jsou upřímní a nejsou falešní. Že se mnou upřímně chtějí mluvit, že upřímně oceňují, co dělám pro studenty nebo pro třídu. Je to něco, co se mi opravdu líbí. Češi nebudou přespříliš přátelští na začátku, protože taková prostě jsou. Dává mi větší smysl budovat taková přátelství.“* Madison vzpomíná na soukromé lekce u svých studentů doma: *„V tu dobu jsem opravdu poznala, jak jsou Češi pohostinní a myslím si, že pohostinnost tady opravdu existuje (smích). Myslím, že pokud to nevnímáš na veřejnosti, tak lidé ve svých domovech jsou velmi pohostinní. Češi, které jsem potkala na začátku a také ti, které znám teď, by se se mnou rozdělili o poslední halíř, kdybych to potřebovala.“*

Kategorie: Multikulturní prostředí

Multikulturní prostředí vnímají všichni participanté jako pozitivní a obohacující. Jako jedinci, kteří se do české kultury postupně adaptují, oceňují ostatní jedince, kteří jsou ve stejné pozici.

Podkategorie: Multikulturní prostředí s kamarády

Monokulturní, bikulturní i multikulturní sítě přátel jsou pro participanty velmi důležité. Caleb je vděčný za vytváření takových vztahů: *„Skutečnost, že jsem mohl potkat tolik lidí z různých zemí a z různých kultur je něco, čeho si opravdu vážím. Pokud bych se po vysoké škole přestěhoval do Chicaga, nebo nějakého jiného velkého města v USA, moji kamarádi by byli především Američané. Ale skutečnost, že mám opravdu kamarády z celé Evropy, skoro z celého*

světa je něco, čeho si velmi vážím.“ Derek vnímá multikulturní prostředí i jako psychickou podporu: *„Mluvil jsem hodně s ostatními přistěhovalci, obzvláště s mými americkými kamarády, sešli jsme se a měli jsme „stěžovací sezení“ (smích), přenesli jsme se přes negativní pocity a zkoušeli jsme si navzájem pomoci.“*

Kategorie: Jazyková bariéra

Jazyková bariéra je problémem, se kterým se potýkají migranti všude ve světě. Participantů k učení českého jazyka přistupují ze dvou hledisek. První skupině přijde český jazyk příliš složitý na to, aby se ho naučili. Druhá skupina se ho snaží naučit i přes jeho složitost.

Podkategorie: Jazyková bariéra na úřadech a ve společnosti

Všichni participantů sdíleli negativní zkušenosti s úřady či lidmi, kteří pracují ve službách. Tyto negativní zkušenosti ovlivňují jejich další návštěvy těchto institucí, ve kterých se projevuje velmi odlišný způsob komunikace se zákazníkem oproti USA. Calebovy negativní pocity souvisí především s neznalostí jazyka: *„To byl příklad, proč mám strach z úřadů, nebo z vyřizování s vládními institucemi nebo policií nebo dokonce poštou. Když jdu na tato místa, jsem ve stresu, protože nevím, jak se ke mně budou chovat, protože nemluví jejich jazykem, protože nejsem odsud.“* Haley zažívá frustraci, v případech, kdy jí lidé, kteří by měli, nejsou ochotni pomoci: *„Je to spíš o interakci se složitými Čechy. Lidé, kteří nejsou ochotni mi poradit, například pošty, z těch mám úzkost. Nesnáším domlouvání s lidmi na poště, opravdu, děsí mě to... A měla jsem problém se sociální pojišťovnou, nebyli na mě milí, přitom bylo jasné, že jsem cizinec, poprosila jsem je, aby mluvili pomalu a vůbec je to nezajímalo. Očividně mi nechtěli pomoci, i když to byla jejich práce.“*

6.2 Působení kulturního šoku na pedagogickou činnost

Tato kapitola bude popisovat kategorie, které vysvětlují, jak američtí učitelé vnímají působení kulturního šoku na pedagogickou činnost. Vnímání působení kulturního šoku na pedagogickou činnost je subjektivní a kulturní šok není jediný faktor, který jedinci vnímají v působení na svoji pedagogickou činnost.

Kategorie: Multikulturní prostředí

Jedním ze specifíků pracovního prostředí anglicky mluvících učitelů je multikulturní prostředí na pracovišti. Pro účastníky je to faktor, který je ovlivňuje pozitivně.

Podkategorie: Multikulturní prostředí ve škole

Účastníci, kteří pracují v bilingvních či mezinárodních školách, se setkávají s dětmi z různých kultur, ale také s kolegy z různých kultur. Lisa tuto skutečnost uvádí jako jeden z důvodů snadného přizpůsobení se: *„Bylo dobré, že tam (dětí cizinců) byly, protože na tom byly stejně jako já. Možná proto jsem se necítila tolik ve stresu. Věděla jsem, že to nebyla pouze česká školka, naštěstí byla bilingvní a bylo tam hodně dětí z japonských rodin... takže byly jako já.“* Grace obdivuje své žáky, kteří vyrůstají v multikulturním prostředí: *„Učím teď na mezinárodní škole, kde někteří žáci mluví třemi, čtyřmi jazyky. To pro mě byla největší rána, vypořádat se s tím, že jsou v něčem lepší než já. Nevyrůstala jsem v multikulturním prostředí a nemám výhody více jazyků a více kultur tak jako oni.“*

Kategorie: Jazyková bariéra

Jazyková bariéra je překážka, která pedagogickou činnost amerických učitelů ovlivňuje negativně.

Podkategorie: Jazyková bariéra s dětmi

Tato podkategorie popisuje, že problém s jazykovou bariérou mají nejen učitelé, kteří učí mladší děti, ale také učitelé starších studentů. Pocit, že ztrácí kontrolu nad třídou, zažívala Grace: *„Opravdu s nimi (studenti SŠ) umím komunikovat a rozumím, co mi říkají. Ale je něco úplně jiného, když tě mohou urážet a ty nemáš ponětí, co říkají, nebo když jim dáš úkol a oni si začnou povídat v češtině. Snažím se jim vysvětlit, že já jim musím rozumět. To je pro mě nejnáročnější a frustrující, protože tak nechci skončit... Jako učitel bych měla mít kontrolu nad třídou, ale když mluví jazykem, kterému nerozumím, ztrácím nad nimi kontrolu. Tomu jsem*

se musela přizpůsobit.“ Bezmoc ve třídě bez českého učitele zažila i Jane: *„Kdykoliv má dítě problém, který nedokáže v angličtině popsat, je nemožné přijít na to, co má za problém. Takže když dítě brečí, není toho moc, co bych mohla udělat, protože většina dětí neumí říct, proč jsou naštvaní nebo smutní v angličtině. Takže musím jít pro českého učitele, a kdykoliv má někdo velký problém, cítím se bezradná a cítím, že nemohu dělat svoji práci pořádně.“*

Podkategorie: Jazyková bariéra s kolegy

Osm participantů se v zaměstnání setkalo s kolegy, kteří neuměli anglicky. Tento fakt jim znesnadňoval přizpůsobování se nové práci. Molly se staví do stejné role, protože česky také neuměla: *„Myslím, že hodně kolegů bylo nervózní v mojí přítomnosti, nebo vypadali nervózně a trvalo mi dlouho, než jsem zjistila, že někteří z nich neumí vůbec anglicky. Takže myslím, že proto byli nervózní a nevěděli, jak to řešit a já jsem na tom byla stejně, neuměla jsem česky. Takže jsme kolem sebe jen procházeli a říkali si "hello" a "sorry" a to bylo celé.“* Jedinice ze svojí kultury by v práci uvítala Leslie, která jazykovou bariéru spojuje i s neverbální komunikací: *„Měla jsem kolegyni, která byla Češka a nepoznala, že bojuji s kulturním šokem tak, jak by to možná poznal někdo z mojí kultury a věděl by, jak reagovat. Myslím, že byla více soustředěná na svoji práci a nebyla tolik empatická, jak jsem byla zvyklá.“* Následky jazykové bariéry zažívá také Derek: *„Angličtina mojí kolegyně je na úrovni asi B2, takže jsem někdy frustrovaný z naší komunikace a někdy to, co řeknu, nevyzní tak, jak bych chtěl. Není to moje vina ani její, je to jen ta situace. Ale myslím, že pocity z naší komunikace, které od září mám, jsou frustrující.“* Jonathanova první práce v ČR skončila dříve, než si představoval, jazykovou bariéru vidí jako jednu z příčin svého odchodu: *„Nedešel bych z té práce, kdyby komunikace byla trochu lepší. Myslím, že jazyková rozdílnost a rozdílnost v organizaci způsobila můj odchod.“*

Kategorie: Vztahy na pracovišti

Pozitivní i negativní vliv mají na pedagogickou činnost participantů vztahy na pracovišti. Participantů vyjadřovali v rámci kolegiálních vztahů i v rámci vztahů s vedením pozitivní i negativní zkušenosti. Participantů sdíleli velmi pozitivní zkušenosti, ale také negativní zkušenosti. Například, že v jazykových školách nemají možnost nějaké vztahy na pracovišti budovat, protože své kolegy neznají.

Podkategorie: Podpora od kolegů

Tato podkategorie reprezentuje vztahy, jež participanti mají možnost ve svém zaměstnání budovat. Molly vyjadřuje vřelost i přes jazykovou bariéru: „*Myslím, že všichni, se kterými jsem mluvila, byli velmi zdvořilí a uvítali mě v práci. Ostatní nebyli negativní, nebo nezdvořilí, jen si se mnou neměli co říct.*“ Vytváření vztahů s jedinci ze svojí vlastní kultury a pocit sounáležitosti bylo nápomocné pro Caleba: „*Samozřejmě bylo dobré mít další kolegy Američany, takže jsem věděl, že jsem blízko lidí, kteří procházejí tím samým, co já a mohou se mnou sdílet své zkušenosti.*“ Naopak Jane popisuje určité rozdělení učitelů na základě kultur: „*Všichni byli milí, ale... A slyšela jsem to i od jiných učitelů, že je jasná separace mezi českými učiteli a rodilými mluvčími a po roce a půl nikdo nevynaložil žádné úsilí, abychom se více poznali.*“

Podkategorie: Absence kolegů v jazykových školách

Participanti, kteří pracovali, či pracují v jazykových školách, nemají příležitost potkat a poznat své kolegy, což může mít negativní vliv na některé jejich prožitky během práce. Haley tato zkušenost vedla ke změně práce: „*Nepotkala jsem žádné kolegy, nepotkala jsem nikoho. Protože neorganizovali ani žádný teambuilding. A když už jsem to nemohla vydržet, tak jsem skončila.*“

Podkategorie: Negativní vztahy s vedením

Někteří z participantů zmiňují necitlivé jednání nadřízených se zahraničními učiteli. Madison nesouhlasí s přístupem jejího nadřízeného: „*A když jsem pracovala v jazykové škole, bylo jasné, že já jsem je potřebovala víc než oni mě. Je to jako otočné dveře, pokud se ti tu nelíbí, další člověk je na cestě. Cítila jsem se velmi postradatelná.*“ Lise se nelíbí absence snahy více si vážit svých zaměstnanců: „*Myslím, že hodně nadřízených se k nám chová, jako bychom byli snadno nahraditelní, když bude potřeba. Protože jsou stále noví lidé, kteří dokončují svůj certifikát a jsou připraveni pracovat.*“

Podkategorie: Pozitivní vztahy s vedením

Někteří participanti se naopak setkali s nadřízenými, se kterými mají pozitivní vztahy. Caleb oceňuje komunikaci s vedením: „*Jakmile jsem se začal cítit příjemně v mé roli učitele a jako součást týmu, bylo snadnější jít za vedením a sdílet jim své obavy nebo pocity, které jsem měl, když jsem sem přišel. Myslím, že moje nadřízená je velmi vnímavá ke všemu, co si učitelé myslí.*“ Madison vnímá dobré vedení jako motivaci ke zlepšování ve své práci: „*Ve škole, kde*

pracuji teď, se cítím velmi respektovaná. Cítím, že mě oceňují, myslím si, že v této škole by mi prošla i vražda, protože jsou opravdu šťastní, že mě mají, a to mě posouvá vpřed.“

Podkategorie: Komunikace s rodiči

Na pedagogickou činnost má také vliv komunikace s rodiči, kterou participantí vnímají jako velmi odlišnou od komunikace s rodiči v USA. Amanda oceňuje důvěru, kterou mají rodiče v pedagogy: *„Šla jsem na lekci sama a zazvonila jsem a ten 10letý kluk mi otevřel a pustil mě k nim domů, kde jsme byli 3 hodiny sami. Tohle by se v USA nikdy nestalo, protože tam taková důvěra neexistuje. Potkala bych třikrát jeho rodiče, kteří by rozhodně byli doma dokud by mě neznali alespoň měsíc nebo bych vůbec nešla k nim domů, dokud by mě nepoznali. Byla jsem šokovaná, ale bylo to super, protože jsem nikdy nezažila takovou důvěru. Myslím, že je to skvělé a že by to tak mělo být. To byla velká změna a bylo to tak se všemi rodinami.“* Grace obhájí absenci komunikace s rodiči jazykovou bariérou: *„Rodiče nejsou do výuky zapojeni, o můj bože, někdo si myslí, že jsou, ale nejsou. To je jedna věc, rodiče nejsou zapojeni, myslím, že důvod je ten, že někteří rodiče neumí dobře anglicky, proto mě nekontaktují.“* Pro Leslie byla absence komunikace s rodiči frustrující: *„Zmýlila jsem se, když jsem si myslela, že když na mě rodiče nemluví, tak mě nemají rádi. Myslím, že v USA jsme zvyklí vyjadřovat učitelům vděčnost.“* Jane by naopak uvítala méně komunikace s rodiči: *„Pracuji s těmito dětmi už rok a rodiče nemají problém mi říct, co dělám špatně, nebo v čem bychom se měli zlepšit. Což je také něco, u čeho si nejsem jistá, jestli to dělají Češi, nebo jestli je to kultura soukromých škol. Ale v USA jsem tolik zpětné vazby nedostávala. Pokud ano, vždycky byla pozitivní.“*

Kategorie: Učitelem v cizí kultuře

Poslední kategorie popisuje, jak se participantí cítili v roli učitele v cizí kultuře a další faktory, které měly na jejich pedagogickou činnost pozitivní i negativní vliv.

Podkategorie: Přizpůsobování nové roli učitele

Novou životní situaci ovlivňoval fakt, že pro 8 participantů byla nová i role učitele. Někteří z nich neměli, podle jejich názoru, dostatečnou přípravu na tuto roli v jazykovém kurzu, kterým prošli. Tento názor zastával i Derek: *„Pracoval jsem pro různé jazykové školy v Praze a první, co jsem si uvědomil bylo, že TEFL kurz je jen takový výcvikový tábor. Ještě pár let se z vás dobrý učitel nestane.“* I někteří ředitelé škol hledají především rodilé mluvčí a předchozí zkušenosti pro ně nejsou stěžejní. Touto zkušeností prošla Lisa: *„Nikdy předtím jsem nepracovala jako učitel. Byla jsem pouze chůva nebo asistentka v denní péči. Nikdy jsem*

doopravdy neučila a popis té práce byl, že chtěli pouze rodilé mluvčí. “ Nedostatečné zkušenosti společně s novým prostředím vzbuzoval pocity nervozity u Molly: „Cokoliv by se mohlo stát, a především ta kombinace, že jsem byla nová jako učitelka, v oboru učitelství to byla moje úplně první práce a byla jsem v cizí zemi. “

Podkategorie: Děti jsou děti kdekoliv na světě

Participant, kteří měli předchozí zkušenosti s prací s dětmi v USA, vnímali pozitivně fakt, že podstata práce s dětmi a studenty je velmi podobná. Grace vnímá podobnosti v učení teenagerů: *„Myslím si, že i přes nějaké odlišnosti, obecně je to to samé. Učení dětí je učení dětí a musíš najít cestu, jak se k nim dostat, ať jsou Američané, Češi, Španělé nebo Indové, na tom nezáleží. Děti tě budou zkoušet, budou se stejně pokoušet obejít pravidla. Je to jedna z věcí, které jsem si všimla, děti jsou děti, kdekoliv jsi. “* Caleba podobnost mezi dětmi potěšila: *„Je těžké to vysvětlit, protože děti mají velmi malou zkušenost vlastně s čímkoliv, bylo pěkné, že jsem mezi nimi viděl podobnosti. “* V práci s dětmi a studenty vidí participant výhodu, protože společnost dětí zmírňuje prožitky kulturního šoku, jak uvádí Haley: *„Samozřejmě, někdy se mi stýská po domově, ale nepřenáším to na děti. Vlastně, když přijdu do práce, tak jsem velmi vděčná, že děti jsou šťastné a že mě mají rády a já mám ráda je, vždycky mi zlepši náladu, to je jasné. “*

Podkategorie: Rezervovanost českých studentů

Naopak negativní vliv na pedagogickou činnost participantů měla rezervovanost českých studentů, která učitelům často znesnadňovala práci. Donny upřednostňuje výřečnější studenty: *„Když byli (studenti) potichu a nechtěli mluvit, tak jsem především cítil, že musím důsledně vymýšlet obsah hodin a to nemám rád. “* A upozorňuje na neochotu studentů vyjadřovat se k problémům: *„A bylo pro mě těžké dostat ze studentů jejich osobní názory na některé problémy. “* Pro Jonathana bylo náročné stanovit obsah lekcí bez jasně zakázky od studentů: *„(Studenti říkali) jen: "Můžeme pouze konverzovat" a já jsem říkal: "Mohli bychom, ale když se podíváme na tvoje zlepšení za 5, nebo za 8 týdnů, uvidíme nějaké změny? Budeš se cítit, že ti hodiny angličtiny něco přináší?" A když studenti odpoví, že jim to nevádí, potom se snažím zapojit obsah učiva do průběhu konverzací. Ale myslím, že je v tom trochu český přístup, jako "prostě mě nauč, co mě chceš naučit".*

Podkategorie: Neznalost české kultury

Fakt, že americká kultura je velmi korektní, přidal na nervozitě participantů, protože neznali českou kulturu a českou historii. Často museli přemýšlet nad tím, jaká témata

jsou a nejsou přípustná. Amandu při vymýšlení lekcí ovlivňoval právě tento fakt: *„Byla jsem nervózní, musela jsem být opravdu opatrná, o jakých tématech budeme mluvit. Nevěděla jsem, jestli lidé budou ochotni sdílet osobní informace. Nevěděla jsem, jaká témata jsou nepřípustná, zda lidé chtějí mluvit o náboženství, nebo jestli by je to naštvalo, jestli chtějí mluvit o rasismu, nebo jestli toto téma nemám vůbec zmiňovat.“* Neznalost české historie ovlivnila pedagogickou činnost Molly: *„Měla jsem například dva studenty, jeden byl Čech a druhý Rus a vždycky to nešlo tak, jak by mělo, někdy to souviselo s kulturami. Ale v tu dobu už jsem učila dva roky a naštěstí jsem věděla něco o této situaci a mohla jsem jednoduše vynechat citlivá témata. Ale zjistila jsem to tím nejhorším způsobem, protože jsem dřív nevěděla, že byly nějaké neshody mezi Českou republikou a Ruskem, protože jsem neznala českou historii.“*

Podkategorie: Anglicky od rodilého mluvčího

Zájem o výuku angličtiny je v dnešní době velký a výuka angličtiny od rodilého mluvčího může být brána jako jistá výhoda. Z čehož může plynout jisté zvýhodňování rodilých mluvčích, oproti českým učitelům angličtiny. Všichni participanti si ale uvědomují, že i oni se stále potřebují vzdělávat. I přesto, že si tento fakt Madison ze začátku neuvědomovala, k němu brzy dospěla: *„Nevěděla jsem, co přesně chci dělat. Věděla jsem jen, že chci žít v Evropě a věděla jsem, že bych tu mohla učit angličtinu, ale mylně jsem si myslela, že když anglicky mluvím, můžu angličtinu také učit, ale nejsem ten případ (smích). Ale práci mi zajistila ze 75 % má osobnost.“* Molly projevuje ve svých hodinách kreativitu a vnímá větší svobodu, jak žákům předat informace, než by měla v USA: *„Je to velká zábava a cítím jistou volnost, kterou mám jako učitel cizího jazyka, kterou bych jako učitel v USA asi neměla. Myslím tím, že hodiny mohou být víc kreativní, například, když se budeme učit o jídle, můžeme se učit zábavně, jako vytvořit svoji restauraci a zahrát si hru, nebo něco takového. Myslím, že tohle by nešlo, kdybych byla učitel v USA, kde bych musela učit mnohem víc podle kurikula, což není můj styl učení.“* Další participanti mají společný aktivní styl učení, jak popisuje např. Jonathan: *„Nejsem si jistý, jací jsou čeští učitelé angličtiny, ale já jsem velmi aktivní a povzbuzuji studenty, aby byli aktivní a nápavití, a aby to byla zábava.“* Odměnou za dobře vykonanou práci jim poté jsou nadšení studenti. Haley toto nadšení zažila i u dětí z mateřských škol: *„Pokaždé, když jsem do škol přišla, děti byly šťastné a nadšené, že se budou učit anglicky.“*

Podkategorie: Sebepojetí

Tato podkategorie popisuje, jak participanti vnímají sebe samé jako učitele. Všichni participanti se vnímají velmi pozitivně, stejně tak jako svoji práci. Madisonino vnímání své práce je velmi pozitivní: *„Už jen to, že dělám tuto práci tak dlouho, chápu jako úspěch. Nikdy*

jsem nepracovala v žádném oboru děle, než učím. Cítím, že jsem se v učitelství našla. Našla jsem něco, co jsem dlouho hledala.“ Haley velmi ráda dělá svoji práci, i přes uvědomování si jejich nedostatků: *„Takhle to teď cítím, ano, je to těžké, ano, máš špatné dny, ano všechno není skvělé. Ale to je práce. Miluji svoje kolegy, miluji děti, které učím, rodiče jsou také až na výjimky v pořádku. Všude budeš mít problémy s nadřízenými, ať se děje cokoliv. Ale vím, že miluji svoji práci, miluji být učitelka.*“ Stejně zapálení pro učitelství sdílí i Grace: *„Miluji, že moji studenti pochází z celého světa. Miluji, že se můžu učit od nich a učím se od nich tolik věcí, o zemích, ze kterých pocházejí, o české kultuře nebo jaké to je, být bi/trilingvní.*“

6.3 Zodpovězení výzkumných otázek

V následující kapitole budou zodpovězeny výzkumné otázky na základě analýzy dat z rozhovorů.

VO1: Jak američtí učitelé prožívají kulturní šok v České republice?

Ve výpovědích participantů se nejčastěji vyskytovalo téma interakce s lidmi, které jejich přizpůsobování ovlivňovalo negativně, naopak další tři témata, dobrovolnost, zájem o kultury a vztahy, ovlivňovala jejich přizpůsobování pozitivním způsobem.

Pro nikoho z participantů nebyl prožitý kulturní šok natolik negativní zážitek, aby je přiměl odjet zpět do USA. Nejčastějšími symptomy kulturního šoku, které se u participantů projevíly byla frustrace, stesk po domově a pocit jinakosti, když se setkali s různými kulturními rozdíly. Nejčastěji zmiňované kulturní rozdíly, které na participanty působily negativně, byly interakce s lidmi na ulici, ve službách a na úřadech, či neochota lidí domluvit se s cizinci. V těchto případech participanty zažívali pocity bezmoci a již zmiňovaný stesk po domově, jak uvádí Leslie: *„Například, když se číšníkům zeptám, co by mi doporučili a oni řeknou „nevím“.* *Necítím se kvůli tomu v depresi, ale vždy mě to šokuje a v takových případech se mi stýská po domově.*“

Naopak fakt, že participanty přijeli do ČR dobrovolně, nebyli např. vysláni do zahraničí svým zaměstnavatelem, naznačuje, že vnitřní motivace je jeden z faktorů, díky kterému bude přizpůsobování se nové kultuře snadnější. Dalším faktorem, který přispívá snadnějšímu přizpůsobení se, je zájem o interakci s dalšími kulturami a zájem o hledání kulturních rozdílů. Donny hledá kulturní rozdíly i při učení v jazykové škole: *„Pro mě je to jako dobrodružství, zvědavost při hledání kulturních rozdílů. Takže pro mě je to taková odměna, když učím.*“

Dalším pozitivním faktorem, který participanty při prožívání kulturního šoku ovlivnil, byly vztahy, jež v nové kultuře navázali, například ve společnosti nebo v práci. Participantů vnímají důležitost vytváření vztahů s ostatními jedinci ze své americké kultury, s jedinci z dalších kultur, kteří se do ČR také přistěhovali, ale také vnímají důležitost vytváření vztahů s českými jedinci. Toto zjištění je v souladu s teorií kulturního učení, o které se píše na str. 25 této diplomové práce. Leslie vnímá snahu o budování vztahů s Čechy jako důležitou: „*Je jednoduché myslet si, že všichni lidé jsou mrzutí a nechtějí s tebou mluvit, ale myslím si, že stojí za to sprátně se s místními lidmi, s lidmi, kteří ti budou chtít pomoci. Někdy je také dobré mít české kamarády, kteří s tebou budou souhlasit a řeknou ti, že je taky jejich kultura někdy štvete.*“ Budování vztahů a čas strávený s přáteli znemožnila participantům pandemická situace, jež bohužel negativní pocity spojené s kulturním šokem u participantů prohlubovala.

S odstupem času participantů na kulturní šok vzpomínají jako na zkušenost, která je obohatila, zvýšila jim sebevědomí, ukázala, že jsou schopní žít i jinde ve světě. Za to jsou velmi vděční. Tato zkušenost jim dala také nový pohled na společnost, na jiné migranty a na tolerování ostatních lidí. Pro některé participanty se také změnil pohled na USA, jak uvádí Derek: „*Další věc, co se změnila, stal jsem se méně materialisticky založený. A myslím, že co vidím v televizi nebo na Facebooku u mých přátel a co mě irituje nejvíce, je materialistický a konzumní styl života.*“ Někteří participantů naznačili postupné vzdávání se původní kultury, či rozvíjení identit více kultur, tyto dva přístupy jsou součástí teorie sociální identifikace, která je popsána na str. 26 této diplomové práce.

VO2: Jak vnímají američtí učitelé působení kulturního šoku na pedagogickou činnost?

Vliv kulturního šoku na svoji pedagogickou činnost participantů nevnímají jako příliš velký. Kulturně podmíněné faktory, které negativně ovlivňují jejich pedagogickou činnost, jsou neznalost kultury, jazyková bariéra a přístup zaměstnavatelů k cizincům, naopak nekulturně podmíněný faktor, který participanty negativně ovlivňoval, byl u 8 participantů neznalost v roli učitele. Pozitivní vliv na pedagogickou činnost participantů měli děti a studenti, se kterými participantů pracují.

Participantů se shodují, že jeden z faktorů, který je podmíněný kulturně a má negativní vliv na pedagogickou činnost je neznalost kultury, se kterou často spojují nepříjemné pocity, které v práci zažili. Toto zjištění je v souladu s výzvami, kterým zahraniční učitelé ve školách čelí a jsou jimi neznalost školní filosofie a neznalost kulturních norem zaměstnanců (viz. str. 35). Amanda zjišťovala různá kulturní specifika až na pracovišti: „*Utekl ode mě*

a běžel za svojí maminkou, běžel dolů po schodech a byly mu jen 3 roky. A já nevěděla, co mám dělat. Asi by to bylo stejné se všemi rodiči, ale protože jsem v úplně jiné kultuře, nevěděla jsem, jestli je v pořádku, aby učitelka nebo chůva brala dítě do náruče. Jestli je to součástí této kultury, nebo jestli je to problém, co bych měla dělat? Jak mám dostat tohle dítě zpátky nahoru bez toho, aniž bych věděla, jak s ním mám mluvit nebo cokoliv podobného.“

Druhý kulturně podmíněný faktor, který participanty velmi ovlivňoval, byla jazyková bariéra. Jazyková bariéra ovlivňovala především učitele, kteří pracovali s mladšími dětmi, ale participanti byli také ovlivňováni jazykovou bariérou s kolegy, kteří neuměli nebo nebyli ochotní mluvit anglicky. Leslie se setkala především s problémy s jazykovou bariérou u dětí: *„Bylo to pro ně těžké a trochu se mě bály, protože chtěly maminku, chtěly jít domů a já na ně nemohla mluvit česky a utěšit je. Takže nebylo moc, co bych pro to mohla udělat, některým stačilo objetí nebo pomazlení, ale pro některé to byl právě ten jazyk, co jim chybělo, potřebovaly někoho, kdo jim řekne, že maminka pro ně přijde.“*

Participanti se shodují, že jejich pedagogická činnost byla také ovlivňována přístupem jejich zaměstnavatelů k nim. Toto zjištění je také v souladu s výzvou, které zaměstnanci čelí, což je neznalost přístupu zaměstnavatelů k zaměstnancům (viz. str. 35). Jedinci, co pracovali v jazykových školách, ale i některých soukromých mateřských školách či základních školách uvedli neosobní přístup zaměstnavatelů. Negativní zkušenost Lisy se několikrát opakovala: *„Myslím, že samozřejmě záleží na řediteli, ale většinou se k nám nechovají hezky a chovají se k nám jako ke skupině, která je snadno nahraditelná, protože ví, že tu jsou stále noví lidé (rodili mluvčí), kteří tuto práci chtějí.“*

Faktor, který není kulturně podmíněný, ale některé participanty velmi ovlivnil, byla nezkušenost s rolí učitele. Participanti se v rámci nové profese museli naučit spoustu věcí, které nevnímají jako kulturně podmíněné. Donny je jedním z nich: *„Nebyl jsem učitel, než jsem přišel do ČR, hodně věcí se tedy překrývá. Nevěděl jsem, jestli se učím, jak se stát učitelem, nebo jak se stát učitelem v ČR.“*

Pozitivní vliv na svoji pedagogickou činnost participanti vidí především v podstatě práce s dětmi a v tom, že je jejich práce naplňuje. Vliv kulturního šoku na svoji pedagogickou činnost většina nevnímá jako příliš velký, stejně jako Amanda: *„Nemyslím si, že by negativní vliv kulturního šoku byl příliš velký. Nejsem si jistá, že jsem spojovala práci se svojí kulturou.“* Pro jediného Jonathana byl vliv kulturního šoku společně s přístupem zaměstnavatele natolik negativní, že práci musel opustit: *„Pokud bychom mluvili pouze o první práci, pak bych řekl, že jsem ji ztratil kvůli tomu, že jsem prožíval kulturní šok.“*

7 Diskuse

V následující kapitole bude vyjádřena vlastní reflexe autorky diplomové práce, výzkum této práce bude porovnán se zahraničním výzkumem, společně s poukázáním na limity výzkumu a jeho využitím pro praxi.

Celé období sběru dat, společně s jejich analýzou, byl velmi zajímavý a poutavý proces. V rámci uskutečňování rozhovorů bylo přihlíženo k jedné z rozdílů v anglickém a českém jazyce, k míře zdvořilosti. Formální zdvořilý anglický jazyk se pro uživatele českého jazyka může zdát až přespříliš zdvořilý (Urbanová & Oakland, 2002). Na tuto skutečnost byl v rámci přípravy rozhovorů i samostatných rozhovorů kladen důraz. Některé části rozhovorů byly pro participanty příležitostí pro srovnání, v určitých případech až pro kritiku české kultury. Tyto chvíle vedly autorku k zamyšlení nad některými specifiky české kultury a k větší empatii vůči lidem z jiných kultur žijících v ČR. Výsledky výzkumu byly překvapivé ve zjištění, že participanti nevnímají vliv kulturního šoku na pedagogickou činnost jako příliš významný faktor. Toto zjištění může spočívat v nezkušenosti v roli učitele, v rámci které se participanti museli naučit vše potřebné ke své nové profesi a nevnímali kulturní rozdíly, se kterými se práci setkávali. Zjištění může ovlivňovat také zájem participantů o rozdílné kultury, případně specifika práce učitele, což je práce s dětmi a studenty. Všichni participanti pracují jako učitelé velmi rádi a při příchodu do práce často na negativní pocity spojené s rozdílností kultur zapomínají právě díky dětem a studentům, se kterými pracují.

Podobný výzkum se uskutečnil v USA, kde Basset (2018) zkoumala, jak se američtí učitelé přizpůsobují životu a výuce v zahraničí. Výzkumu se účastnilo 11 participantů, kteří se přestěhovali a pracovali v zemích jako je Jižní Korea, Taiwan, Čína, Nikaragua, Španělsko, Německo, Japonsko, Tibet. Výzkum byl proveden kvalitativním etnografickým přístupem. Participanti se účastnili rozhovoru a z jejich výpovědí byla analyzována 4 společná témata objevující se ve většině rozhovorů. Na základě získaných výsledků byly vytvořeny strategie, jež mohou použít mezinárodní školy, které zaměstnávají zahraniční učitele a pomoci jim v přizpůsobení se nové kultuře. Témata, která byla vyhodnocena z rozhovorů s participanty, se týkala pozitivní orientace vůči různým kulturám, v rámci které byla zařazena témata předchozí zkušenosti participantů, zájem o další kultury, jazyky a cestování, touha po hlubším kulturním učení, příležitost k cestování a jedinečné životní zkušenosti a pozitivní myšlení vůči hostitelské kultuře. V prvním tématu jsou zřejmé podobnosti mezi výsledky obou výzkumů. Druhým vyhodnoceným tématem bylo přizpůsobování se škole a pracovnímu prostředí, do kterého je zařazena sociální podpora, vztahy s dalšími expatrianty, stále se proměňující komunita

expatriantů, vztahy s hostitelskou kulturou, příležitosti ke kariéernímu postupu a příležitosti k vyšší finanční odměně. V rámci druhého tématu se vyskytuje podobnost mezi sociální podporou a vztahy, které participanti vytváří. Naopak stále se proměňující komunita expatriantů bylo téma, které participanti tohoto výzkumu nezmínili. Další rozdíl spočívá ve výši finančního ohodnocení, které participanti v ČR nepovažují oproti jiným evropským zemím za dostatečné. Třetí téma se zabývá rodinou. Témata, která spadají do této kategorie jsou vliv rodiny – partnera a dětí, vliv rodiny v domovské kultuře, změna pocitů vůči domovu, domovské kultuře, identita ve vztahu k domácí kultuře. V tomto okruhu byl největší rozdíl v rodinném stavu, protože všichni participanti tohoto výzkumu přijeli do ČR jako svobodní a bezdětní, naopak zahraničního výzkumu se účastnili participanti s rodinami. V obou výzkumech však můžeme pozorovat změnu pocitů vůči domovské kultuře, což je součástí teorie sociální identifikace. Poslední řešené téma jsou další faktory, mezi které autor výzkumu řadí mimo jiné i učení jazyka hostitelské kultury. V tomto tématu je podobnost mezi učením jazyka hostitelské kultury. Participanti zahraničního výzkumu měli s učením jazyka lepší zkušenosti než participanti tohoto výzkumu, pro které je český jazyk příliš těžký a při představě, že se odstěhují zpět do USA nebo do jiné země jsou rozhodnutí neučit se jej. Ze zmíněných témat vyplývá podobnost výsledků obou výzkumů, z čehož plyne fakt, že nezáleží, do jaké části světa se jedinec přestěhuje. Existují podobnosti, se kterými se učitelé setkávají a podobně důležité věci, které v rámci jejich zkušeností vnímají jako stěžejní a podporující ve své situaci.

Výzkumy zkoumající subjektivní perspektivu participantů v rámci kulturního šoku v českém prostředí spočívají především v mapování kulturního šoku, který prožili čeští studenti v zahraničí v rámci zahraničních studijních pobytů. Podobný výzkum, který mapuje prožívání kulturního šoku a jeho vlivu na pedagogickou činnost zahraničních učitelů v českém prostředí, na našem území chybí. V zahraniční literatuře se podobné výzkumy objevují. Zkoumá se prožívání kulturního šoku především v asijských zemích. Více, než výzkumy zkoumající prožívání expatriantů (*expatriate teachers*), existují výzkumy mapující prožívání kulturního šoku učitelů, kteří vykonávají svoji praxi v zahraničí (*overseas student teaching*).

7.1 Limity výzkumu

Jeden z limitů tohoto výzkumu je různá délka, kterou participanti v ČR strávili. Ti, kteří jsou v ČR delší dobu, mohou mít zkreslenější vzpomínky na dobu těsně po přistěhování. Svě prožitky mohou vnímat mírněji než ti jedinci, kteří jsou v ČR kratší dobu, a zážitky spojené s kulturním šokem si pamatují živěji. Výzkum spočíval v rozhovoru, který mapoval vnímání prožívání kulturního šoku a vnímání vlivu kulturního šoku na pedagogickou činnost. Je možné, že participanti, kteří jsou v ČR kratší dobu, by za několik let vnímali svoji dřívější situaci jiným způsobem. V tomto případě by byl zajímavý dlouhodobý výzkum, který by porovnával změnu vnímání zkoumaných jevů jednotlivých participantů.

Další z limitů je doba uskutečnění rozhovorů, které probíhaly v únoru a březnu roku 2021, kdy v ČR kvůli pandemii Covid-19, byl pozastaven společenský život. Participanti byli nuceni vyučovat z domova a trávit veškerý volný čas doma, daleko od svých rodin. Tato skutečnost mohla zkreslit jejich vnímání kulturního šoku a jeho vlivu na pedagogickou činnost.

7.2 Využití pro praxi

Výsledky toho výzkumu mohou být využity zaměstnavateli, kteří chtějí nebo už zaměstnávají rodilé mluvčí. Mohlo by jim to pomoci ve snaze udržet je na své škole a ve snadnějším přijetí těchto učitelů do pracovního kolektivu. Doporučení pro tyto školy by mohlo spočívat v přijímání učitelů, kteří mají v zahraničí zkušenosti, případně těch učitelů, kteří mají zájem o nové kulturní prostředí. Zahraničním učitelům by také velmi pomohla úvodní orientace, ve které by jim byla představena školní filosofie, studentský sbor, kulturní normy zaměstnanců a přístup vedení školy k zaměstnancům. Tím by se mohlo předejít případným nejasnostem při náznavu kulturních rozdílů v pracovním prostředí (Bassett, 2018). Pro školy by bylo výhodné zaměřit se také na mimoškolní aktivity učitelů, případně organizování teambuildingů pro utužení kolektivu a společenských akcí, kde bude česká kultura nově příchozím učitelům ze zahraničí představena. Dalším doporučením pro tyto školy by dále mohly být hodiny českého jazyka pro rodilé mluvčí, kterých by oni sami rádi využili, ale bohužel je zaměstnavatelé ne vždy organizují.

8 Závěr výzkumu

Cílem výzkumu této diplomové práce je porozumět, jak američtí učitelé prožívají kulturní šok v ČR a zjistit, jak američtí učitelé vnímají působení kulturního šoku na svoji pedagogickou činnost.

Bylo zjištěno, že prožívání kulturního šoku a přizpůsobování se české kultuře negativně ovlivňuje interakce s neznámými lidmi na ulici, ve službách či na úřadech, kterou participantů označují jako chladnou a rezervovanou. V tomto případě participantů znatelně pociťují kulturní rozdíly mezi ČR a USA. Pozitivně prožívání kulturního šoku ovlivňuje fakt, že participantů odjeli do ČR dobrovolně a mají zájem o rozdílné kultury. V poslední řadě jejich přizpůsobení pomohly i vztahy, které si tu vytvořili.

Dále bylo zjištěno, že vliv kulturního šoku na pedagogickou činnost participantů nevnímají jako významný faktor. Přesto některé kulturně podmíněné faktory jejich pedagogickou činnost ovlivňují. Jsou jimi neznalost kultury, jazyková bariéra a neosobní přístup zaměstnavatelů k cizincům. Mezi další vlivy, které ale nejsou kulturně podmíněné, participantů vnímají nezkušenost v roli učitele. Tento faktor ovlivňoval 8 participantů. Naopak děti a studenti, se kterými participantů pracují, mají na jejich pedagogickou činnost pozitivní vliv.

Závěr

Diplomová práce Kulturní šok a jeho dopad na pedagogickou činnost amerických učitelů v České republice zkoumá koncept kulturního šoku v rámci pedagogické činnosti amerických učitelů v ČR. Cílem práce bylo porozumět, jak američtí učitelé prožívají kulturní šok v ČR, a jak vnímají vliv kulturního šoku na svoji pedagogickou činnost. Teoretická část představuje teoretické koncepty spojené s kulturním šokem a specifika zahraničních učitelů v ČR. Praktická část byla provedena kvalitativním způsobem a zkoumá subjektivní pohled amerických učitelů na prožívání kulturního šoku v ČR a na vliv kulturního šoku na pedagogickou činnost.

Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že americké učitele v rámci kulturního šoku negativně ovlivňuje interakce s českými občany. Z pozitivního hlediska jsou ovlivňováni faktem, že mají zájem o další kultury a také sociální vztahy, které si v české kultuře vytváří. Dále bylo zjištěno, že vliv kulturního šoku na pedagogickou činnost je participanty vnímán v malé míře. Negativně ale vnímají různé kulturně podmíněné faktory působící na pedagogickou činnost, jako je neznalost místní kultury, jazyková bariéra nebo přístup zaměstnavatelů k cizincům. Nekulturně podmíněný negativní faktor, jež ovlivňoval některé participanty, byla absence předchozí zkušenosti s učením. Jeden z pozitivních faktorů, jež participanti vnímají, jsou děti a studenti, se kterými pracují. Cíl práce byl splněn na základě analýzy dat rozhovorů a jejím vyhodnocením.

Zaměstnavatelé zahraničních zaměstnanců by mohli fungovat jako instituce pomáhající v přizpůsobování se české kultuře. Podle zjištění je patrné, že jejich přístup k zahraničním zaměstnancům není příliš osobní. Američtí učitelé vnímají celý svůj život jako proces neustálého učení, a právě kulturní šok berou jako jednu z forem učení, v tomto případě kulturního učení, kterou zahrnují do svého života a jsou za ni velmi vděční. Právě jejich zájem o tuto zkušenost a zájem o interakci s dalšími kulturami jsou některé z faktorů, které jim pomohly ke snadnějšímu přizpůsobení se české kultuře. Kulturní šok je participanty vnímán jako obohacující a pozitivní zkušenost, kterou by měl alespoň jednou za život zažít každý jedinec.

Seznam použité literatury

- Alkubaidi, M., & Alzhrani, N. (2020). "We are back": Reverse culture shock among Saudi scholars after doctoral study abroad. *SAGE Open*, 10(4), 1-9.
- Balfanz, R. (2009). Can the American high school become an avenue of advancement for all?. *The Future of Children*, 19(1), 17-36.
- Barratt, M. (2000). *Child care and education*. Michigan Family Impact Seminars. Michigan: Michigan State University.
- Bassett, R. (2018). *Intercultural adjustment for teachers abroad*. [Master Thesis]. St. Cloud State University.
- Benedict, R. (2005). *Patterns of culture* (Vol. 8). New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Berry, J. W. (2006a). Contexts of acculturation. *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, 27, 42.
- Berry, J. W. (2006b). Acculturative stress. *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping*, 287-298.
- Berry, J. W. (2009). A critique of critical acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 361-371
- Berry, J. W., Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calhoun, T. W. (1977). *Culture shock and its effects on American teachers in overseas schools: an exploratory study*. [Doctoral Disertation]. University of Massachusetts.
- FaberoVá, A. (2015). *Cizí jazyky pro život – rodilí mluvčí do škol*. Národní institut pro další vzdělávání.
<https://www.nidv.cz/old/images/npublications/publications/files/16%20Rodil%C3%AD%20mluv%C3%AD%20do%20%C5%A1kol.pdf>
- Furham, A. (2012). Culture shock. *Journal of Psychology and Education*, 7(1), 9-22.
- Furnham, A. (2004). Education and culture shock. *Psychologist*, 17(1), 16-19.
- Furnham, A. (2019). Culture shock: A review of the literature for practitioners. *Psychology*, 10(13), 1832-1855.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). Culture shock. Psychological reactions to unfamiliar environments. *Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. New York: Methuen.
- Generální konzulát České republiky v Chicagu. (n.d.). *Vzdělávací systém v USA*.
https://www.mzv.cz/chicago/cz/krajane_skolstvi/vzdelavaci_system_v_usa/index.html
- Greenberg, J., Pomerance, L., & Walsh, K. (2011). Student teaching in the United States. *National Council on Teacher Quality*. Washington.
- Guanipa, C. (1998). Culture shock. *Dept. of Counseling and School Psychology*. San Diego: San Diego State University.

- Halıcıoğlu, M. L. (2015). Challenges facing teachers new to working in schools overseas. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 242-257.
- Hamm, K., & Carmel, M. (2015). *A new vision for child care in the United States*. Washington: Center for American Progress.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havlík, R., & Kořan, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2007). *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde.
- Hrabáková, L. (2007). Kulturní relativismus a pluralita kultur jako princip multikulturní výchovy. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*, 4(3-4), 1-6.
- IATE (2006). European Union terminology. <https://iate.europa.eu/entry/result/2229372>
- Ivanovová, J., & Břichňáčková, J. (2013). *Fenomén kulturního šoku, fáze adaptace na cizí kulturní prostředí*. Praha: Meta, o.p.s.
- Kammerman, S. B., & Gatenio-Gabel, S. (2007). Early childhood education and care in the United States: An overview of the current policy picture. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), 23-34.
- Komise J. Williama Fulbrighta (n.d.). *Fulbright*. <https://www.fulbright.cz/pro-skoly-a-univerzity/asistenti-ve-vyuce-anglictiny/>
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kostková, K. (2013). Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. *Orbis Scholae*, 7(1), 29-47.
- Kvačková, R. (2014). Lidové noviny: *Rodili mluvčí jsou přirozenější učitelé, ne vždy připraveni to dělat*. EDUin. <https://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-rodili-mluvci-jsou-prirozenejsi-ucitele-ne-vzdy-pripraveni-to-delat/?fbclid=IwAR1E4Irrt-DMheQjbnBOFILkAMmpRP0y7iTIJhINCj4yF0kkkPZs6Cc23eQ>
- Le, A. T., & LaCost, B. Y. (2017). Vietnamese graduate international student repatriates: Reverse adjustment. *Journal of International Students*, 7(3), 449-466.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál.

- Quezada, R. L. (2004). Beyond educational tourism: Lessons learned while student teaching abroad. *International Education Journal*, 5(4), 458-465.
- Ries, F. (2016). A study of teacher training in the United States and in Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 27, 2029-2054.
- Rosolová in Vrabcová, D., & Procházková, L. (2012). *Autoevaluace školy v zahraničí: pohled do evaluačních systémů ve vybraných zemích*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sarbaugh, L. E. (1979). *Intercultural communication*. London: Transaction Publishers.
- Soukup, V. (2011). *Antropologie-Teorie člověka a kultury*. Praha: Portál.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tadmor, C. T., Tetlock, P. E., & Peng, K. (2009). Acculturation strategies and integrative complexity: The cognitive implications of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(1), 105-139.
- Urbanová, L., & Oakland, A. (2002). *Úvod do anglické stylistiky*. Brno: Barrister & Principal.
- Ward, C. A., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xia, J. (2009). Analysis of impact of culture shock on individual psychology. *International Journal of Psychological Studies*, 1(2), 97.
- Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2014).*
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-197>
- Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004).* <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.

Seznam zkratek

APA	Americká psychologická asociace
ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
N.d.	Není datováno
Sb.	Sbírky zákonů
SŠ	Střední škola
USA	Spojené státy americké
ZŠ	Základní škola

Seznam obrázků

Obrázek 1	Fáze kulturního šoku	Hofstede a Hofstede, 2007, s. 244	s. 27
-----------	----------------------	-----------------------------------	-------

Seznam tabulek

Tabulka 1	Specifika participantů	s. 42
Tabulka 2	Jmenný seznam kategorií a podkategorií	s. 44

Seznam příloh

Příloha 1	Oslovovací dopis	s. I
Příloha 2	Demografický dotazník	s. II
Příloha 3	Informovaný souhlas	s. III

Příloha 1

RECRUITMENT LETTER

Dear teachers,

I am a student of Master's Studies in Education at the Charles University, in Prague. I am looking to recruit American teachers living and teaching in the Czech Republic who would be willing to contribute to my diploma thesis and to participate in a short online interview. My diploma thesis focuses on how American teachers experience the adjustment to cultural differences in the Czech Republic, and if and how these cultural differences influence their educational activity. The potential participants should work as teachers and should have experience with adjustments to cultural differences after moving to the Czech Republic.

Adjusting to cultural differences is a process that experiences almost every expat teacher. However, studies focusing on experiences of this 'cultural shock' related to the Czech educational context are rare. The purpose of my research study is to understand the difficulties that American teachers can face and to identify ways that could help minimizing potential unsatisfactory outcomes of their adjustment.

If you would like to participate in this study, please contact me at radostova.eliska@gmail.com. The research is anonymous, and no identifiers will be collected at any stage. In case of your participation, you will be given a pseudonym to fully protect your anonymity.

I am happy to answer any questions or concerns you might have about this project and I hope to hear about your experiences.

Sincerely,
Eliška

Bc. Eliška Radostová
email: radostova.eliska@gmail.com

Příloha 2

Appendix:

DEMOGRAPHICS SHEET

This form asks about five types of demographic information that will be used to contextualize your interview responses. The responses in this form include only general information without any specific identifiers and therefore will not endanger the privacy and confidentiality of your interview responses.

For the following items, please select (change color of) the one response that is most descriptive of you or fill in the blanks as appropriate.

Gender:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Female | <input type="checkbox"/> Male |
| <input type="checkbox"/> Other (specify): | <input type="checkbox"/> I do not wish to respond |

Age range:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 20-29 years | <input type="checkbox"/> 30-39 years |
| <input type="checkbox"/> 40-49 years | <input type="checkbox"/> 50-59 years |
| <input type="checkbox"/> 60-69 years | <input type="checkbox"/> 70-79 years |
| <input type="checkbox"/> 80- years | <input type="checkbox"/> I do not wish to respond |

Workplace:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> State Preschool | <input type="checkbox"/> State High School |
| <input type="checkbox"/> Private Preschool | <input type="checkbox"/> Private High School |
| <input type="checkbox"/> State Primary School | <input type="checkbox"/> Private English Lessons |
| <input type="checkbox"/> Private Primary School | <input type="checkbox"/> I do not wish to respond |
| | <input type="checkbox"/> Other (specify): |

Family status when you arrived in the Czech Republic:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Single | <input type="checkbox"/> In a relationship and with children |
| <input type="checkbox"/> Single with children | <input type="checkbox"/> I do not wish to respond |
| <input type="checkbox"/> In a relationship with no children | <input type="checkbox"/> Other (specify): |

Amount of time you have spent in the Czech Republic:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1-2 years | <input type="checkbox"/> 5-10 years |
| <input type="checkbox"/> 3-4 years | <input type="checkbox"/> 10+ years |

Příloha 3

Consent to Participate in a Research Study Adult Participants

Consent Form Version Date: _____

Title of Study: Cultural shock and its impact on the educational methods of American teachers in the Czech Republic

Principal Investigator: Eliška Radostová

Principal Investigator Email Address: radostova.eliska@gmail.com

Faculty Advisor: Mgr. Kateřina Zábrodská, PhD.

Faculty Advisor Contact Information: katerina.zabrodsk@ff.cuni.cz

What are some general things you should know about research studies?

You are being kindly asked to take part in a research study. Joining the study is voluntary.

You may refuse to join, or you may withdraw your consent to be in the study, for any reason, without any penalty.

Research studies are designed to obtain new information. This new knowledge may help people in the future. You may not receive any direct benefit from being in the research study.

Details about this study are discussed below. It is important that you understand this information so that you can make an informed choice about being in this research study.

You will be given a copy of this consent form. You should ask the researcher named above any questions you have about this study at any time.

What is the purpose of this study?

The purpose of this research study is to understand how American teachers experience cultural shock adjustment after moving to the Czech Republic. Relatedly, the study furthermore aims to explore if and how this process of adjustment influences the participants' work as teachers.

Are there any reasons you should not be in this study?

You should not be in this study if (a) you do not want to talk about your experience with adjusting to cultural differences, (b) if you feel that talking about your experience would greatly upset you.

How many people will take part in this study?

There will be approximately 10-15 people in this research study.

How long will your part in this study last?

Your participation in the study includes 1 research interview. We anticipate that interview will last 40-60 minutes. There is no follow-up in this study.

What will happen if you take part in the study?

If you choose to participate in this research, you will be invited to participate in an online interview with Eliška Radostová, the researcher of this study. During the interview, you will be

asked questions related to your experience of adjusting to cultural differences. The researcher will be interested in:

- your understanding of terms “adjusting to cultural differences” and “culture shock”
- your description of the experience of adjusting to cultural differences
- the ways in which you made sense of your experience
- your perception of differences between American and Czech culture
- your description of the consequences of adjusting to cultural differences at your workplace
- your description of steps that help you to adjust to cultural differences

In order to preserve the exact wordings and meanings of what you have said, the interviews will be audiotaped. The audiotapes will be transcribed and anonymized by Eliška Radostová. No one else will have access to the audiotapes. The audiotapes will be destroyed immediately after the transcription is made, no later than March 31, 2021.

Your participation in the interview is completely voluntary, and you are free to (a) refuse to answer any of the questions and (b) withdraw participation from the interview or the study at any time.

What are the possible benefits of being in this study?

Research is designed to benefit society by gaining new knowledge. Individually, you may benefit from this study by gaining deeper self-insights about your adjustment to the experience of the cultural differences. You may also find talking about your experience in the interview therapeutic.

What are the possible risks or discomforts involved from being in this study?

You might experience discomfort from recalling negative memories of the cultural differences you have experienced. If this occurs, you are free to (a) refuse to answer any of the questions and (b) withdraw participation from the interview or the study at any time.

How will information about you be protected?

Your responses to interview questions will be kept confidential. To protect your privacy and confidentiality, the following measures will be taken:

- The researchers will not collect any information which could identify you, such as name, date of birth, or any other identifiers.
- The only demographic information collected in the study includes: gender, age range, workplace, and family status.

Check the line that best matches your choice:

_____ OK to record me during the study

_____ Not OK to record me during the study

What if you want to stop before your part in the study is complete?

You can withdraw from this study at any time, without penalty.

Will you receive anything for being in this study?

Participation in this study is voluntary. You will not receive anything for your participation.

Will it cost you anything to be in this study?

It will not cost you anything to be in this study.

What if you have questions about this study?

You have the right to ask and have answered any questions you may have about this research. If you have questions about the study, complaints, concerns you should contact the researcher listed on the first page of this form.

Participant's Agreement:

I have read the information provided above. I have asked all the questions I have at this time. I voluntarily agree to participate in this research study.

Signature of Research Team Member Obtaining Consent

Date

Printed Name of Research Team Member Obtaining Consent