

# INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V ODBORNÉ FRANCOUZŠTINĚ: VYBRANÉ VÝSLEDKY PILOTNÍHO ŠETŘENÍ

Intercultural communication competence in French for specific purposes: Selected results of the pilot research

Hana DELALANDE

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-6>

**Abstrakt:** *V této studii je představena metodologie a pilotáž připravované disertační práce, která je věnovaná rozvoji interkulturní komunikační kompetence ve výuce odborného francouzského jazyka a přípravě vysokoškolských studentů na mezinárodní pracovní stáž. Pozornost je věnována popisu designu kvalitativního výzkumu a metodě zakotvené teorie, průběhu pilotního šetření, analýze dat, ale také reflexi nad výsledky pilotáže a implikaci pro další fáze disertačního výzkumu.*

**Klíčová slova:** *interkulturní komunikační kompetence, odborný cizí jazyk, pracovní stáž, zakotvená teorie*

**Abstract:** *The present study treats the methodology and pilot research of a PhD thesis on development of intercultural communication competence in teaching of French for specific purposes and preparation of university students for international internships. Focus is put on the description of the qualitative research design, grounded theory method, the pilot research, data analysis, but also on the reflexivity of the pilot research results and its implication for furthers steps of the research.*

**Key words:** *intercultural communication competence, foreign language for specific purposes, internship, grounded theory method*

## 1 Úvod

Tato studie je spojena s problematikou rozvoje interkulturní komunikační kompetence ve výuce odborného francouzského jazyka v terciárním vzdělávání

a s přípravou studentů ekonomických vysokých škol na mezinárodní pracovní stáži a na uplatnění na místním i mezinárodním pracovním trhu. Svým výzkumem navazují na odborné studie zaměřující se na výuku odborného cizího jazyka, které v posledních letech zdůrazňují důležitost propojení univerzitního vzdělávání a trhu práce a hledání konkrétních vzdělávacích potřeb studentů na základě zkušenosti z pracovního prostředí (Dvořáková, 2018; Guerrero Angulo, 2009; Pégaz-Paquet, 2016; Trofin, 2018). V textu je blíže představena metodologie disertační práce, hlavní pozornost je věnována realizovanému pilotnímu šetření, popisu jeho průběhu, analýze dat a jejich interpretaci. Na základě výsledků pilotáže je reflektován další postup výzkumu.

## 2 Teoretická východiska

V kontextu politického a ekonomického vývoje a rozvoje mezinárodního obchodu se v 70. a 80. letech 20. století začínají v odborné literatuře objevovat termíny *interkulturní kompetence*, *interkulturní efektivita* nebo *interkulturní adaptace* (Hammer, Gudykunst & Wiseman, 1978; Wiseman & Abe, 1986, cit. podle Spitzberg & Changnon, 2009, s. 8–9). Nešlo ještě o kontext jazykového vzdělávání, ale o prostředí mezinárodního obchodu, vyjednávání a pracovní mobility. Ve Francii o interkulturní komunikační kompetenci psal Porcher v roce 1981, a to v dokumentu pro francouzské ministerstvo školství o integraci migrantů a začleňování jejich dětí do školského systému.

V odborné literatuře se vedle termínu *intercultural* používá pojem *cross-cultural* (např. Gudykunst, 2003; Ting-Tomney & Dorjee, 2019). Termín *cross-cultural* označuje srovnávání komunikačních stylů a zvyklostí mezi různými kulturami, zdůrazněn je právě komparativní aspekt. Termín *intercultural* odkazuje na komunikační proces mezi osobami pocházejícími z různých kulturních rámců (např. obchodní komunikace a vyjednávání s obchodními partnery pocházejícími z různých zemí) (Ting-Toomey & Dorjee, 2019 s. 20–21). Ve francouzsky psané odborné literatuře se termín *cross-cultural* neužívá, a všechny jeho aspekty se označují jako *interculturel(s)*, *příp. socioculturel(s)*. Termín „interkulturní“, jehož užívání se ve své práci příkláním, je napříč jazyky nejčastěji používáný.

Od 90. let 20. století se objevují modely pokoušející se o konceptualizaci interkulturní komunikační kompetence, které je možné rozdělit do několika kategorií: modely kompozitní, orientační, vývojové, adaptační a kauzální (srov. Spitzberg & Changnon, 2009, s. 10–34; Kostková, 2012), více o nich bude pojednáno v podkapitole 2.2.

## **2.1 Interkulturní komunikační kompetence versus interkulturní kompetence**

Je třeba také odlišit pojmy interkulturní komunikační kompetence (IKK) a interkulturní kompetence (IK). Existují modely, které se spíše soustředí na existenci jednotlivých komponent či dimenzí interkulturní kompetence a na jejich vzájemné reakce, ale aspekt komunikace není řešen explicitně (např. Deardorff, 2006; Ting-Toomey, 1999), jiní autoři, např. Byram (1997), potřeby interkulturní komunikace naopak vyzdvihují.

Interkulturní kompetence dle Byrama (1997) odkazuje na schopnost jedince jednat s lidmi z jiných jazykových a kulturních rámců v jejich rodném jazyce, zdůrazňuje jejich znalost o interkulturní komunikaci, jejich postoje k odlišnosti, jejich dovednosti interpretace a objevování, překonávání kulturních rozdílů a radost z interkulturního kontaktu. V případě interkulturní komunikační kompetence jde o schopnosti interakce s lidmi z jiných jazykových a kulturních rámců v cizím jazyce. Jejich znalost jiné kultury je spojena s jejich jazykovou kompetencí a schopností jazyk správně používat (srov. Byram, 1997, s. 70–71).

Fantini (2009, s. 458) označuje interkulturní komunikační kompetenci jako pojem, který vychází z již široce používaného konceptu komunikační kompetence, ale rozdíl mezi interkulturní kompetencí a interkulturní komunikační kompetencí nepovažuje za důležitý. Ve Fantiniho pojetí je každý člověk vybaven komunikační kompetencí v mateřském jazyce (KK1) a během interkulturního kontaktu se setkává (je v interakci) s komunikační kompetencí člověka, který mluví cizím jazykem (KK2). Tudíž jedinci, kteří se rozhodnou osvojit si komunikační kompetenci v cizím jazyce, KK2, tak rozvíjejí zároveň interkulturní komunikační kompetenci, IKK.

## **2.2 Vybrané definice a modely interkulturní komunikační kompetence**

Definovat stručným způsobem interkulturní komunikační kompetenci je nesnadný úkol vzhledem k velkému počtu již existujících definic, přístupů a modelů, které se liší v závislosti na vědních disciplínách a jednotlivých úhlech pohledu. Spitzberg & Changnon (2009) rozdělují modely IKK do několika kategorií: kompozitní, orientační, vývojové, adaptační a kauzální (blíže Spitzberg & Changnon, 2009, s. 10–34; srov. Kostková, 2012). V této podkapitole představím pouze vybrané orientační a vývojové modely IKK, které jsou nejbližší tématu mého disertačního výzkumu.

Orientační modely se snaží poukázat na interakci a vzájemné vztahy mezi jednotlivými složkami IKK i přesahy mezi nimi (srov. Spitzberg & Changnon, 2009, s. 10–34). Mezi ně patří model Fantiniho, který IKK definuje jako

„komplex schopností nezbytných k efektivní a vhodné interakci s příslušníky odlišných lingvistických a kulturních rámců“ (Fantini, 2009, s. 458). Jeho model se skládá ze tří různých složek:

1. Rysy/vlastnosti (*attributes*): flexibilita, humor, trpělivost, otevřenost, zájem, zvědavost, empatie, tolerance k nejednoznačnosti, ochota zdržet se úsudku.
2. Schopnost (*ability*) navázat a udržet vztahy, schopnost komunikovat s minimální ztrátou nebo zkreslení obsahu a schopnost spolupracovat za účelem uskutečnění úkolu vzájemně zajímavého nebo potřebného.
3. Čtyři dimenze (*four dimensions*): znalosti (*knowledge*), pozitivní postoje (*positive attitudes*), dovednosti (*skills*) a povědomí (*awareness*).

Fantini svůj model dále doplňuje o způsobilost komunikovat v cizím jazyce. Podporuje alternativní komunikační strategie a umožňuje nám konfrontovat se s tím, jak vnímáme, konceptualizujeme, jak se vyjadřujeme, chováme a vzájemně komunikujeme. Dle Fantiniho je také třeba brát v potaz různé úrovně dlouhodobého a vývojového procesu. IKK se rozvíjí a i když může dojít k stagnaci nebo regresi, bude záležet na motivaci učícího se jedince a na jeho postoji k cílovému jazyku a kultuře (2009, s. 458–459).

Byram ve svém pojetí IKK rozlišuje 5 dimenzí: znalosti (*knowledge*), postoje (*attitudes*), schopnosti interpretace a hledání souvislostí (*skills of interpreting and relating*), schopnosti objevování a interakce (*skills of discovery and/or interacting*) a kritické kulturní povědomí (*critical cultural awareness*) (1997, s. 34). Konkrétně interkulturní postoje (*intercultural attitudes*), které jsou pro následně popsany výzkum stěžejní, Byram popisuje jako

zvědavost a otevřenost, připravenost upustit od nedůvěry k jiným kulturám a od domněnek a přesvědčení o kultuře vlastní. To znamená, že jedinec je ochoten relativizovat své vlastní hodnoty, domněnky, přesvědčení a chování, nepokládat je za jediné možné vzorce chování a je schopen se na věci dívat z jiné perspektivy. Z perspektivy někoho, kdo pochází z jiné kultury a má jiné hodnoty, domněnky, přesvědčení a vzorce chování (srov. Byram et al., 2001, s. 5).

Vývojové modely IKK popisují různá stádia vývoje IKK v průběhu času, jako např. Bennettův Vývojový model interkulturní citlivosti (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) z roku 1986, přičemž interkulturní citlivost je definována jako fáze osobního růstu, kdy člověk vyvíjí schopnost poznávat odlišnosti, učí se s nimi žít a posouvá se od etnocentrismu k etnorelativismu

---

<sup>1</sup> Vlastní překlad. Původní text: „curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own. This means a willingness to relativise one’s own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from the perspectives of an outsider who has a different set of values, beliefs and behaviours.“ (Byram et al., 2001, s. 5)

(2013, s. 84–85). Od 2. poloviny 20. století se různí autoři zabývají procesem adaptace jedinců v novém kulturním prostředí a detailním popisem rozvoje IKK prostřednictvím křivek, např. *U-Curve adjustment model* (Lysgaard, 1955) nebo pozdější přepracovaný model ve tvaru „w“ (Gullahorn & Gullahorn, 1962). Nově přepracovaný model *The Revised W-Shaped Cultural Adjustment Model* autorů Ting-Toomeyové a Dorjeeho (2019) se skládá ze sedmi částí: líbánky (*honeymoon*), fáze frustrace a nepřátelství (*frustration/hostility stage*), komická fáze (*humorous stage*), synchronizace (*in-sync stage*), ambivalentní fáze (*ambivalence stage*), kulturní šok po návratu (*reentry culture shock*) a fáze resocializace (*resocialization stage*). Zde bych chtěla pro spojení s vlastním výzkumem detailněji popsat fázi frustrace a nepřátelství (*frustration/hostility stage*), která následuje po fázi líbánek (*honeymoon stage*). Během této fáze jedinci prožívají velký emoční zvrat a kulturní šok. Mají pocit, že se jim nic nedaří a jsou emočně frustrováni (Ting-Toomey & Dorjee, 2019, s. 87–91). Anderson (1994) identifikoval tři různé způsoby reakcí na kulturní šok: někteří jedinci pobyt v cizí kultuře předčasně ukončí (*early returnees*), jiní zvolí strategii ústupu, vyhýbají se interakci s lidmi odlišné kultury a cítí se v izolaci (*time servers*), nebo další se snaží nové překážky aktivně překonat, myslí pozitivně a rozvíjí strategie komunikační kompetence tak, aby s novou kulturou byli co nejvíce v kontaktu (*participants*).

Výše uvedené orientační a vývojové modely mi budou užitečné při analýze a interpretaci dat z disertačního výzkumu, především při interpretaci zkušeností českých studentů z pracovních stáží ve Francii, při definici složek IKK, které je třeba při předchozí přípravě na mobilitu rozvíjet a při popisu strategií, které studenti volí, když se snaží vypořádat se s kulturním šokem během pobytu, případně i po návratu do České republiky.

### 2.3 Dosavadní výzkumy IKK v pracovním kontextu

Jako východisko svého výzkumu nyní stručně představím české i zahraniční výzkumy, které jsou věnovány rozvoji IKK v kontextu výuky odborného cizího jazyka ve vysokoškolském prostředí a v rámci přípravy studentů na budoucí zaměstnání na místním i mezinárodním trhu práce. Za velice přínosné pro plánovaný výzkum lze považovat studie zkoumající zkušenosti studentů a absolventů v praxi, což může nejlépe napomoci k pochopení toho, jaké jsou jejich reálné potřeby rozvoje IKK a na co přesně je třeba se ve výuce odborného jazyka zaměřit, aby studenti byli připravováni efektivně (Gowindasamy, 2017; Hyso & Alimena, 2015; Jingzi et al., 2016; Kovářová, 2014; Myles, 2009; Nikyema & Henry, 2009; Ozsen & Ozbek, 2016; Peyrard-Zumbihl, 2004). Design části výše uvedených výzkumů byl kvalitativní, přičemž hlavní nástroj sběru dat byl tvořen rozhovory (Gowindasamy, 2017; Hyso & Alimena, 2015; Jingzi et al., 2016; Kovářová, 2014; Myles, 2009; Nikyema & Henry, 2009;

Ozsen & Ozbek, 2016; Peyrard-Zumbihl, 2004). Pouze ve třech případech autoři zvolili design kvantitativní a data sbírali prostřednictvím dotazníku (Jingzi et al., 2016; Kovářová, 2014) nebo zvolili design smíšený, ve kterém kombinovali nástroje sběru dat dotazník a rozhovory (Gowindasamy, 2017). Výzkumný vzorek jednotlivých studií byl tvořen různě velkými soubory v počtu od 4 do 250 respondentů.

Vzhledem k zaměření vlastního disertačního výzkumu se mi jako podnětný jeví projekt Kovářové (2014), do kterého byly zapojeny francouzské nadnárodní i menší a střední podniky se sídlem v ČR, přičemž se zjišťovaly interkulturní rozdíly v řízení společností a chování zaměstnanců. Autorka na základě výsledků výzkumu reflektovala své dosavadní metody a techniky rozvoje interkulturní komunikační kompetence ve výuce odborného francouzského jazyka a navrhla úpravu didaktických materiálů, které se ve výuce odborné francouzštiny na VŠE v Praze nyní používají. Výzkum Kovářové (2014) však nebyl zaměřen na konkrétní zkušenosti studentů-stážistů nebo absolventů, kterému bych se chtěla ve svém plánovaném výzkumu věnovat.

Nejblíže mému záměru je výzkum uskutečněný v Kanadě na vzorku čínských studentů-stážistů v kanadských firmách (Myles, 2009) a ve Francii realizované výzkumy na vzorku studentů odborného anglického jazyka během stáží v anglofonních zemích či v mezinárodních firmách v dalších evropských zemích (Nikyema & Henry, 2009; Peyrard-Zumbihl, 2004). Výzkumníci stážisty sledovali během pobytu na stáži (Myles, 2009; Nikyema & Henry, 2009), ale také po návratu ze stáže (Peyrard-Zumbihl, 2004), analyzovali zkušenosti studentů a dále reflektovali efektivitu přípravy na mezinárodní pracovní mobilitu dalších studentů.

Studií zaměřených na odborný francouzský jazyk ve spojení s interkulturním kontextem v pracovním prostředí neexistuje mnoho. Je zjevné, že francouzština není primárně považována za jazyk obchodu, lingvou francou v obchodní sféře je bezkonkurenčně jazyk anglický. Nicméně výše uvedený výzkum Kovářové (2014), ale také mezinárodní kongres světového sdružení vyučujících francouzského jazyka na vysokých školách Forum Heracles, který se uskutečnil v Praze (2017), aby vyvolal debatu na téma *Podpora výuky francouzského jazyka na univerzitách posílením vztahu vzdělávání a zaměstnanosti*<sup>2</sup>, svědčí o tom, že univerzity se o uplatnění budoucích absolventů na pracovním trhu stále více zajímají a vyhledávají spolupráci s firmami, které absolventy zaměstnávají a na základě jejich zkušeností se snaží adaptovat obsah výuky. Vzhledem k výše uvedeným aktuálním

---

<sup>2</sup> Světové Fórum Heracles s názvem *Promouvoir la langue française et son enseignement en milieu universitaire par le renforcement de la relation formation/emploi* se uskutečnilo v květnu 2017 v Praze pod záštitou rektorky Vysoké školy ekonomické, Francouzského institutu v Praze a sdružení vysokoškolských vyučujících francouzštiny v ČR Gallica.

souvislostem, ale také k tomu, že do Francie na pracovní stáži vyjíždějí pravidelně studenti vysokých škol ekonomického zaměření, lze považovat projekt mého disertačního výzkumu za potřebný a užitečný. Zároveň s tím na českém pracovním trhu přibývá francouzských zaměstnanců v mezinárodních firmách díky podpoře pracovní mobility pracovníků ze strany francouzského velvyslanectví v České republice a jeho projektu Czech Emploi.<sup>3</sup> Na základě mého výzkumu bude možné definovat problematické oblasti, na které je třeba se zaměřit během výuky odborného jazyka. Výzkum dále přispěje k lépe zacílené výuce odborného francouzského jazyka a k efektivnější interkulturní přípravě studentů na mezinárodní mobilitu i na práci na mezinárodním trhu práce.

### 3 Metodologie disertačního výzkumu

#### 3.1 Cíle výzkumu

Pro disertační práci byly stanoveny dva hlavní cíle. První se týká pracovních stáží českých (či slovenských) stážistů ve francouzských institucích, jejich náplně a komunikačních situací, do nichž se stážisté dostávají, druhý se týká interkulturních znalostí, dovedností a schopností studentů.

Cíle tedy jsou:

1. provést analýzu potřeb rozvoje interkulturní komunikační kompetence studentů odborného francouzského jazyka, kteří vyjíždějí na pracovní stáže do Francie  
(konkrétně půjde o zmapování náplně pracovních stáží českých či slovenských stážistů ve francouzských institucích a identifikovat komunikační situace, do kterých se studenti během stáží dostávají a komunikační úlohy, které musí řešit);
2. identifikovat interkulturní znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou během stáží od studentů vyžadovány.

#### 3.2 Výzkumné otázky

1. K prvnímu cíli výzkumu se vztahují následující výzkumné otázky, na které hledám odpověď jak z pohledu studentů, tak z pohledu vedoucích stáží:
  - Jaké pracovní aktivity studenti na stážích vykonávají?
  - Do jakých komunikačních situací se studenti na pracovišti dostávají?
  - Které komunikační situace jsou pro studenty obtížné?
  - Jakým způsobem se studenti s obtížnými situacemi vyrovnávají?
2. K druhému cíli výzkumu se vztahuje následující hlavní výzkumná otázka:

<sup>3</sup> Francouzské velvyslanectví v ČR se rozhodlo na tento fenomén reagovat projektem *Czech Emploi*, který podporuje pracovní mobilitu francouzských občanů na českém pracovním trhu, více informací na <https://www.czechemploi.fr/>

- Jaké jsou dle hlavních přímých aktérů výzkumu konkrétní potřeby rozvoje interkulturní komunikační kompetence u studentů, kteří vyjíždějí na pracovní stáž?
- Dílčí výzkumné otázky, vztahující se k druhému cíli výzkumu, zní:
- Jaké interkulturní znalosti, dovednosti a schopnosti jsou na stážích dle zkušenosti stážistů potřebné?
  - Jaká jsou očekávání vedoucích stáží z francouzských institucí (poskytovatelů stáží)?

### 3.3 Výzkumný design, metody sběru a analýzy dat

Design plánovaného výzkumu je kvalitativní a vychází ze „zakotvené teorie“ (*grounded theory*), postupu, který je svázán s americkými sociology Glaserem a Straussem. Výzkum, který ze strategie zakotvené teorie vychází, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž výzkumník zaměřuje svou pozornost. Teorie vzniká (zakotvuje se) v datech získaných během výzkumu. Pozornost se věnuje zvláště jednání a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí (Hendl, 2016, s. 128; Charmaz, 2014, s. 12–15). Teorie je odhalena, vytvořena a prozatímne ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačíná se teorií, která by se následně ověřovala, ale začíná se zkoumanou oblastí a nechává se, ať se vynoří to, co je v dané oblasti významné (Strauss & Corbin, 1999, s. 14).

Glaser a Strauss se později názorově rozešli a pokračovali s rozvíjením metodologie zakotvené teorie každý sám. V současné době existuje několik verzí této metody (např. Glaser, 1992, Strauss & Corbin, 1999; Charmaz, 2014). Pro účely disertačního výzkumu se přikláním ke konstruktivistickému přístupu Charmazové (2014), který se snaží reagovat na pozitivistickou verzi zakotvené teorie Glasera, Strausse a Corbinové a problémy s ní spojené reflexivitou výzkumných praktik. Výzkumník v jejím podání bere na vědomí vlastní subjektivitu a způsob, jakým konstrukci, analýzu a interpretaci dat ovlivňuje (Charmaz, 2014, s. 14–16; srov. Kalenda, 2016, s. 460).

### 3.4 Metody a nástroje sběru dat

Za účelem zmapování náplně pracovních stáží českých stážistů ve francouzských institucích a vznikajících komunikačních situacích budou hlavním nástrojem rozhovory. Dalším nástrojem bude analýza dokumentů, např. závěrečných zpráv studentů ze stáží, případně hodnocení vedoucích stáží.



### 3.4.1 Rozhovory

V disertačním výzkumu jde o sérii polostrukturovaných rozhovorů, kdy se rozhovor může opakovat, aby se prohloubila a doplnila data z předchozích rozhovorů. Přípravným krokem je formulace otázek a příprava polostrukturovaných rozhovorů. Jde o typ rozhovoru, u kterého je stanoveno základní obsahové schéma a několik základních otevřených otázek. Další otázky vznikají až v jeho průběhu (Hendl, 2016, s. 170–173; Gavora, 2010, s. 137). Důraz je kladen na nácvik techniky dotazování, kladení otevřených otázek, které nebudou respondenta příliš ovlivňovat. Rozhovory jsou nahrávány, posléze transkribovány, kódovány, vyhodnoceny a interpretovány. Základní schéma rozhovorů je nastíněno v Příloze 1.

### 3.4.2 Analýza dokumentů

Doplňujícím nástrojem budou závěrečné zprávy ze stáží, tzv. raporty, které stážisté po skončení stáže obhajují před komisí složené ze zástupců české i francouzské univerzity za účasti vedoucího stáže. Dále budou analyzovány osobní dokumenty jako zápisníky či deníky studentů-stážistů vedené v průběhu stáže, ke kterým respondenti ještě před zahájením stáže dostali instrukce.

## 3.5 Výzkumný vzorek

### 3.5.1 Studenti-stážisté

Výzkum bude proveden na dostupném vzorku studentů navazujícího magisterského studia na vysoké škole ekonomického zaměření, jedná se konkrétně o české a slovenské studenty navazujícího magisterského studijního oboru Veřejná správa (Administration publique), nazývaného taktéž Master Franco-Tchèque d'Administration publique<sup>4</sup> (dále jen MFTAP). Tento studijní obor vznikl v roce 1999 ve spolupráci Ekonomicko-správní fakulty Masarykovy univerzity (dále jen ESF MU) a francouzské partnerské instituce IPAG (Institut de Préparation à l'Administration Générale) na Université de Rennes 1. Studenti MFTAP do programu přicházejí na základě písemné a ústní zkoušky se vstupní úrovní francouzského jazyka minimálně B2 a během 3. semestru studia absolvují povinnou dvouměsíční pracovní stáž v některé z institucí francouzské veřejné správy. Jejich zkušenost z povinného pracovního pobytu mi tedy může přinést jedinečný vhled do problematiky IKK v pracovním prostředí. Tento obor je navíc zajímavý tím, že zástupci obou univerzit průběžně pracují na zlepšování systému stáží a na kvalitní přípravě studentů, jak jazykové, tak kulturní. ESF MU od roku 2014 např. pořádá každoroční workshop s názvem „Stáže v institucích české a francouzské

<sup>4</sup> Francouzsko-české studium veřejné správy

veřejné správy očima studentů<sup>5</sup>, na kterém studenti 2. ročníku prezentují studentům nižšího ročníku zkušenosti z absolvované stáže a probíhá diskuze k problematice stáží i s vyučujícími ESF MU.<sup>6</sup>

### 3.5.2 Vedoucí stáží

Pro zajištění triangulace dat je vhodné, aby byli do výzkumného vzorku zařazeni taktéž francouzští vedoucí stáží. Tito respondenti mají se studenty MFTAP dlouholeté zkušenosti a mohou tak pomoci definovat problematické oblasti, na kterých je třeba během přípravy na stáž pracovat. Pět polostrukturovaných rozhovorů s vedoucími proběhlo v červnu 2019, další rozhovory jsou plánovány na prosinec 2019. Protože mi oslovení vedoucí stáží začali doporučovat další jejich kolegy, je možné, že výzkumný vzorek bude postupně doplňován metodou sněhové koule (*snowball sampling*), dle které respondenti výzkumníka odkazují na další respondenty, kteří odpovídají daným kritériím (srov. Miovský, 2006, s. 131–132).

### 3.5.3 Počet respondentů

Finální počet respondentů není předem jasně stanoven, ale bude vytvářen postupně dle pravidla graduální konstrukce vzorku (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 73). V průběhu sběru dat a jejich analýzy bude postupně rozšiřován a znovu definován. Vzorkování bude ukončeno až ve chvíli dosažení teoretické nasycenosti, tedy ve chvíli, kdy nové případy již nepřinášejí nové informace, nová data nebo kategorie (Corbin & Strauss, 2014, s. 139–140). Je tedy možné, že se výzkum bude opakovat i na vzorku dalšího ročníku MFTAP v akademickém roce 2020/2021 či dokonce ještě později, dokud nedojde k teoretické saturaci.

## 3.6 Postup zpracování dat

Pro analýzu kvalitativních dat bude prováděna transkripce a následně kódování pomocí softwaru atlas.ti, který se v pedagogických výzkumech často používá (Dörnyei, 2007, s. 242–265). Po transkripci nahrávek bude

<sup>5</sup> Studenti v prvním ročníku navazujícího magisterského studia absolvují měsíční stáž v české instituci veřejné správy. Po absolvování dvouměsíční stáže ve francouzské instituci veřejné správy mohou obě dvě stáže srovnávat. ESF MUNI se dlouhodobě snaží o přispění k rozvoji kultury stáží v ČR s využitím zkušenosti z Francie, kde jsou stáže velmi často povinnou součástí univerzitních programů a organizace ve veřejném i soukromém sektoru stážisty z různých oborů pravidelně přijímají.

<sup>6</sup> Na tomto místě bych rovněž zmínila svůj osobní vztah k oboru MFTAP: jsem jeho absolventkou z roku 2011. V každém ročníku MFTAP také studují absolventi programu Francouzský jazyk pro hospodářskou činnost (FJHC), ve kterém od roku 2012 na PdF MU vyučuji odborný francouzský jazyk a obchodní korespondenci.

zahájeno kódování a psaní poznámek. Dle Corbinové a Strausse jsou pro analýzu dat v zakotvené teorii důležité tři základní prvky: koncepty, kategorie a propozice neboli tvrzení. Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Otevřené kódování výzkumník provádí prvním průchodem daty, poté lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení, všimá si kritických míst, odhaluje témata (Strauss & Corbin, 1999, s. 39–52; Hendl, 2016, s. 250–252).

## 4 Předvýzkum

### 4.1 Cíle předvýzkumu

Cílem předvýzkumu je ověření výzkumného nástroje, tj. kvalitativního rozhovoru a zejména nácvik kladení otevřených a doplňujících otázek během rozhovoru. Dalším cílem předvýzkumu je také si ověřit, zda na základě prvních výsledků analýz lze odpovědět na výzkumné otázky.

Ověření výzkumného nástroje, techniky vedení rozhovoru i nácvik analýzy dat je v každém výzkumu důležité. Protože studenti MFTAP na stáže do francouzských institucí vyjíždí jen jednou ročně v podzimním semestru, je nezbytné, abych na realizaci hlavního výzkumu (v podzimním semestru 2019) byla dostatečně připravena a měla čas na případnou úpravu metodologie výzkumu před jeho realizací.

### 4.2 Kontext a průběh předvýzkumu

Výzkumný vzorek pro předvýzkum tvořilo dvanáct studentů 2. ročníku MFTAP. Studenti byli ke spolupráci osloveni prostřednictvím e-mailu v září 2018, během jejich prvního měsíce pobytu ve Francii<sup>7</sup>. Předvýzkum byl proveden v týdnu od 10. do 14. prosince 2018 a zúčastnilo se ho jedenáct studentů české a slovenské národnosti (z celkového počtu 13 studentů 2. ročníku). Rozhovor s 1 studentkou byl uskutečněn 11. ledna 2019. Studenti před pořízením audiozáznamu podepsali informovaný souhlas.

Je třeba podotknout, že ačkoliv studenti s výzkumem souhlasili, zároveň se vyjádřili, že předvýzkum byl naplánován nevhodně v době, kdy na francouzské univerzitě skládali zkoušky a připravovali se na obhajobu závěrečné zprávy ze stáže před komisí. Organizace setkání se studenty za účelem realizace rozhovorů se během daného týdne zkomplikovala také stávkou studentů francouzských středních a vysokých škol, která byla v polovině týdne vyhlášena, a tím bylo

<sup>7</sup> Studenti ve Francii pobývají téměř 4 měsíce. Jejich pobyt je zahájen studiem na univerzitě (září), následují dva měsíce pracovní stáže (říjen a listopad) a poslední dva až tři týdny se studenti připravují na zkoušky a závěrečnou obhajobu závěrečné práce ze stáže (*rapport*), které před návratem do ČR (v prosinci) absolvují.

zabráněno přístupu do budovy francouzské univerzity, sídla IPAG. První část sběru dat byla pořízena v úterý 11. prosince na půdě IPAGu (studenti S1, S2, S3, S4, S5, S6 a S7), druhá část pak po vyhlášení stávky ve čtvrtek 13. prosince v náhradních prostorech<sup>8</sup> (S8, S9, S10 a S11). Poslední rozhovor (S12) byl realizován po návratu do České republiky, v lednu 2019.

Ve čtyřech případech studenti rozhovory absolvovali ve dvojicích (S1 a S2, S3 a S4, S6 a S7, S10 a S11), přičemž mluvil vždy jen jeden student, po ukončení rozhovoru byl postup zopakován s druhým účastníkem, první účastník zůstal přítomen a poslouchal výpověď kolegy či kolegyně. Vedení rozhovoru ve dvojicích nebylo plánováno, studenti tak spontánně přicházeli a tuto možnost preferovali, pravděpodobně z důvodu počáteční nedůvěry v mou osobu.

Délka rozhovorů se lišila, nejkratší rozhovor trval 10 min, nejdelší 38 min. Během rozhovoru jsem se snažila dodržet schéma, které je uvedeno v Příloze 1.

### 4.3 Analýza dat v předvýzkumu

K analýze v rámci předvýzkumu byly vybrány rozhovory se čtyřmi studenty, tj. S1, S2, S3 a S4 a to jednak z důvodů nedostatku času pro transkripci a analýzu všech dvanácti rozhovorů a jednak z důvodu, že i nižší počet dat je pro nácvik analýzy dat a ověření výzkumného nástroje dostačující.<sup>9</sup> V ukázkách používám zkratky H: jako Hana (výzkumnice) a S1, S2, atp. jako student/ka 1, student/ka 2.

I když ve výše uvedené podkapitole 3.6 zmiňuji software atlas.ti, který plánuji při další práci používat, analýzu dat v předvýzkumu jsem uskutečnila pouze ručně. Šlo tedy o metodu „papír a tužka“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 213).

Samotná analýza probíhala v několika fázích a řídila se schématem výzkumného procesu, který je u metody zakotvené teorie obvyklý: 1) tvorba konceptů, 2) hledání teoretických vztahů mezi koncepty (kategoriemi) a 3) volba ústředního konceptu a formulace teorie (Řiháček & Hytych, 2013, s. 47).

První fáze, tvorba konceptů, se označuje jako otevřené kódování. V této fázi jsem se snažila o nalezení významových jednotek, úseků textu, které byly

<sup>8</sup> Protože instituce IPAG byla od 12. prosince blokována francouzskými stávkujícími studenty, obhajoby závěrečných zpráv ze stáží musely být přesunuty do náhradních prostor, na Právnické fakultě Université de Rennes 2.

<sup>9</sup> I když v dostupné odborné literatuře vztahující se k zakotvené teorii není obecně nabízen ideální počet respondentů, touto otázkou se zabývala Charmazová (2014) a několikrát zmiňuje počet 12 respondentů na základě srovnávání různých výzkumů a studií. Charmazová zároveň vysvětluje, že počet respondentů ve výzkumu závisí na výzkumné otázce, vedení rozhovoru, kvalitě dat, ale především na dosažení teoretické nasycenosti (s. 106-108, 214).

ve vztahu k výzkumné otázce. Zároveň jsem si zaznamenávala poznámky či postřehy (*memos*), které mne během čtení a kódování napadaly. Postupně, s přidáváním nových dat, jsem se snažila zacílit se na rozvíjení dimenzí již existujících konceptů, čemuž se v odborné literatuře říká kódování zaměřené (*focused coding*: Charmaz, 2014, s. 139) nebo selektivní či axiální (Strauss & Corbin, 1999; Miovský, 2006, s. 231). Ukázka takové kategorizace konceptů je uvedena v Příloze 2.

Druhá a třetí fáze nebyla v rámci pilotáže dokončena. Mohu však říci, že jak samotná práce na transkripci nahraného audiomateriálu, tak následná opakovaná čtení, podtrhávání úryvků a kódování pro mne byly velmi užitečné a poskytly mi možnost zamýšlení se nad organizací rozhovoru, nad jeho vedením, strukturou a kladením otázek, což rozvedu v následující podkapitole.

## 4.4 Výsledky předvýzkumu

### 4.4.1 Ověření nástroje výzkumu – vedení rozhovorů

První poznámky vztahující se k vedení kvalitativního rozhovoru mne napadaly již během transkripce dat. Do textu jsem si pak zaznamenávala problematická místa a možnosti řešení, jako například položení vhodné doplňující otázky (např. otázka na to, zda studentka dostala zpětnou vazbu od kolegy poté, co upravil její dokumenty. S1: „...*upravil je, předělal a pak se to poslalo dál šéfovi a pak jako na schválení*“) nebo nezasahování do rozhovoru s informacemi o své vlastní zkušenosti („*H: Mě se ptali, kolik lidí zemřelo při rozdělení Československa*“).

Zároveň jsem si uvědomila, že jako absolventka oboru MFTAP a podobné pracovní stáže znám velmi dobře kontext výzkumu a kontext práce na stáži, v důsledku toho se někdy nedostatečně doptávám, nekladu doplňující nebo upřesňující otázky, které by pravděpodobně jiný výzkumník kladl.

Co se týče organizace sběru dat, domnívám se, že fakt, že někteří studenti byli rozhovoru přítomni ve dvojicích a poslouchali vyprávění kolegy či kolegyně, mohlo mít vliv na to, že pak svoji odpověď zkracovali, nebo důležitost a odbornost vlastní stáže ve srovnání se stáží kolegy či kolegyně podceňovali. Lze to ilustrovat na odpovědi studentky S2 na otázku, co jí stáž dala: „*Tak jako nevím, co se týče třeba znalostí, jako v oboru, tak tady jako fakt ne. Protože tam není nic extra odborného na tomhle. Tak to ne.*“ Mohla mít pocit, že ve srovnání s S1, která pracovala v bance a věnovala se finanční analýze samosprávních celků, byla její práce méně odborná a méně náročná.

Na základě těchto poznatků bude důležité příští rozhovory naplánovat tak, aby respondenti odpovídali jednotlivě, bez přítomnosti dalších studentů. Zároveň by bylo vhodné naplánovat co největší časový rozdíl mezi

jednotlivými rozhovory, aby bylo v mezidobí možné provést transkripci a v ideálním případě i analýzu každého rozhovoru před realizací dalšího. To, že rozhovory byly vedeny rychle za sebou v jednom časovém úseku, považuji za velký nedostatek, i když v danou dobu nebylo možné z organizačních důvodů (a v kontextu ztížených podmínek vlivem stávky) jednat jiným způsobem, ani jsem si v danou dobu neuvědomila následky daného problematického aspektu, jako např. vedení rozhovoru ve dvojicích. O nebezpečí sběru všech dat najednou se zmiňují i Corbinová a Strauss, neboť to znesnadňuje teoretické vzorkování a zároveň se může výzkumník cítit zavalen množstvím dat, které má analyzovat (2015, s. 69), což mohu potvrdit.

Dále považuji za důležité si udržovat určitý odstup od tématu, kontextu i od studentů a dívat se na respondenta z pohledu čtenáře či výzkumníka, který s problematikou stáží není příliš obeznámen. Bude taktéž nezbytné lépe natrénovat kladení otevřených i doplňujících otázek, například tím, že přeformuluji problematické otázky ve všech uskutečněných rozhovorech.

#### 4.4.2 Ověření, zda data a první výsledky odpovídají na výzkumné otázky

Z dat a prvních výsledků výzkumu (viz Přílohu 2 – Seznam konceptů a obecnějších kategorií jako výsledek prvního kódování) se domnívám, že v datech a kategoriích lze na výzkumné otázky nalézt odpovědi. Kategorie a koncepty lze vztahovat jak k první výzkumné otázce „*Jaké pracovní aktivity studentů na stážích vykonávají a do jakých komunikačních situací se na pracovišti dostávají?*“, tak částečně i ke druhé výzkumné otázce „*Jaké jsou dle studentů i dle vedoucích stáží konkrétní potřeby rozvoje interkulturní komunikační kompetence u studentů, kteří vyjíždějí na pracovní stáž?*“.

Odpovědi na výzkumné otázky lze specifikovat následujícím způsobem: studenti sami rozlišují dva druhy stáže, stáž s konkrétním obsahem a programem, s tzv. *tâches*, a stáže pozorovací, během kterých mají spíše pasivní roli pozorovatelů a věnují se studiu dokumentace o dané instituci (S4: „*maître [vedoucí] mi dal takový štos dokumentů, ..., takže jsem si to tak prolistovával, ty první dny...*“). Kromě studia dokumentace, které bylo podmínkou k praktickému zahájení stáže nebo samostatné práce, se studenti účastnili jednání, konferencí, schůzí, připravovali odborné dokumenty, studovali odbornou terminologii nebo organizovali kulturní události, případně vyjednávali stáže pro francouzské studenty.

Někteří studenti se během stáží dostali do nepřijemných nebo obtížných situací. Například šlo o nedorozumění vlivem nedostatečné komunikace s kolegy: S3: „*...to mi bolo aj vyčítané, že častokrát som nevedel k niečemu dospieť a nespýtal som sa na názor, ale skúšal som to riešiť sám*“). Dále se jednalo o nevhodné vtipkování: S3 („*...dokonca sa mi raz stala situácia, že som to prehnal...ale...takže keď si zo mňa robili srandu, alebo zo Slovenska,*

*tak som to vôbec nebral ako urážku, ale raz sa mi stalo, že práve oni, keď som si robil z konkrétnej osoby srandu, tak to brali ako urážku“.*

Občas nebyli študenti schopní neformálne konverzovať kvôli nedostatočným znalostiam k tématu. Je zaujímavé, že študentom prišlo obtížne s francouzskými kolegami hovoriť o Českej republike a o Slovensku, zejména o historických momentoch ako letech 1968, 1989 alebo 1993. Študenti, i keď o zmienených udalostiach majú ponětí, nebyli pripravení o nich hovoriť vo francouzštine alebo sa na ne dívať z určitého úhlu (S1: *„na začiatku bolo nejhorší, keď se mě ptali na Českou republiku, protože jsem zjistila, že třeba v tý francouzštině popsat nějaký historický vývoj a proč se rozpadlo Československo, ..., tak to nebylo úplně jednoduchý“*). Študenti sa väčšinou pred odjazdom na stáž venujú štúdiu kultúry a histórie Francie, rozširujú si všeobecný kultúrny prehľad, ktorý je v bežnej konverzácii očakávaný, ale témam z histórie ČR není věnována pozornost<sup>10</sup>. Na nedostatočný kultúrny prehľad študentů – stážistů poukazovala ve své studii taktéž Mylesová (2009), podobně jako v mé pilotáži i v její studii šlo o neformální komunikaci stážistů s kolegy.

Dalším zaujímavým aspektom, ktorý z analýz vyplýva, je spôsob, akým študenti situácie na stážach prežívajú a ktoré copingové stratégie (způsoby zvládání zátěže) volí. Zatímco někteří študenti navzdory náročnosti stáže volí stratégiu participácie (S1: *„a pak to bylo o tom si sednout na zadek, najít si ty termíny, nějak pochopit jako co s tím, a tak no“*), role jiných študentů může být spíše pasívna a pripomína stratégiu *time-serving* (Anderson, 1994) ako napr. u študenta S4 (*„Ne, nic, já jsem prostě jenom seděl v kanclu a čekal, čekal, až mě vezme jako někam, na réunion [schůzi], kde jsem nic nerozuměl, takže... nic jsem tam nedělal, fakt vůbec, vůbec nic“*).

Pokud jde o samotná interkultúrne témata, ktorá byla během analýz identifikovaná, študenti poukazovali na odlišnosti vo vnímaní toho, čo je v danej kultúre považované za vtipné či ne (S3: *„Vlastne toto ma u tých Francúzov prekvapilo, že je treba si dávať pozor čo povieť, lebo nie je to tak otvorené ako na Slovensku, tie názory sú..., netreba si dovoliť všetko, čo by som mohol v Česku alebo na Slovensku povedať“*), na rozdielne reakcie na kritiku (*„mal som raz, na konci stáže som mal trochu nezhody s mojimi kolegynami, lebo, no, už len v rapporte [záverečná zpráva ze stáže] som mal istú kritiku, ani by som nepovedal kritiku, ale mal som osobný názor na taký event, ktorý podľa mňa mohol byť lepšie zorganizovaný. A dal som tam teda svoje remarques [poznámky] a bolo mi to strašne skritizované. Aj keď to bolo očakávané v tom rapporte, že tam napíšeme aj niečo, čo sa mi nepáčilo, no, nepochopili to veľmi“*

<sup>10</sup> Študenti MFTAP v prvom semestri štúdia absolvujú povinný predmet *MPV\_VRRK Všeobecný rozhľad a rozvoj komunikačných schopností*, ve ktorom se věnují pouze ekonomickým, politickým a historickým aspektům Francie.

*dobře“)* a na rozlišování volby vhodného způsobu pozdravu a vhodných témat (S4: *„to podávání rukou a že člověk neví, co má říkat“*).

Při hledání vztahů mezi jednotlivými kategoriemi během analýzy vyplynulo, že existuje souvztažnost mezi koncepcí stáže, očekáváním stážistů a jejich prožíváním stáže. Studenti mají před odjezdem jistá očekávání, která bývají založena na zkušenosti předchozího stážisty (S4: *„Jsem byl trochu zklamaný, z toho... věděl jsem, že Z.N. byla strašně spokojená v CDG [Centre de Gestion de la Fonction publique], že tam dělala strašně moc věcí a bylo to jako různorodý. Takže já, když jsem věděl, že jdu do CDG, tak jsem se těšil, že budu mít něco podobného, ale pak to byl zase úplně opak“*), ale i když deklarují, že si přejí stáž s různorodými aktivitami, mohou ji prožít velice pasivně (S4: *„Protože ta moje stáž, když jsem byl v Belgii, tak to bylo taky takový, že tam vlastně nebylo nic moc co dělat. Tak jsem se tam hodně nudil. A teď jsem fakt chtěl vyloženě něco, kde bych jako pracoval.“ ... „Hodně těžký pro mě bylo to, že jsem tam nic nedělal. Protože mi tam chybělo takový to, že já jsem vlastně věděl, že tam nic nepřináším té organizaci, což mě teda hrozně mrzelo. Protože já bych rád něco vytvořil, nebo tak“*).

#### **4.4.3 Implikace pro další kroky disertačního výzkumu**

Ačkoliv všechny fáze analýzy dat obvyklé pro metodologii dle zakotvené teorie (viz Řiháček & Hytych, 2013, s. 47) nebyly v rámci pilotního šetření realizovány, výsledky pilotního šetření umožnily reflexi výzkumných postupů, způsobu sběru dat i roli výzkumnice během vedení rozhovorů. Na základě výše uvedených zjištění bylo rozhodnuto o změně způsobu sběru dat. Rozhovory se studenty-stážisty budou v hlavním výzkumu realizovány vždy jednotlivě, a to jak na začátku stáží, během nich, ale i po jejich ukončení, což mi umožní jít dostatečně do hloubky a zaručit co nejlepší kvalitu dat. Novým zdrojem dat budou také deníky či poznámky studentů-stážistů, které si během stáže povedou s cílem zachytit aktuální problematické komunikační situace.

## **5 Závěr**

Dosavadní výsledky předvýzkumu a reflexe vlastního postupu mi, dle mého názoru, umožnily zhodnotit jak přínosy, tak limity výzkumu, a to zejména výzkumného nástroje a organizační stránky vedení a plánování kvalitativních rozhovorů. Podrobná analýza dat, která se mi podařilo během prosince 2018 a ledna 2019 nahrát, a kritická analýza schématu jednotlivých rozhovorů a volby otázek mi jsou nápomocny v přípravě dalších kroků výzkumného procesu, které po pilotáži následovaly nebo mne teprve čekají, a sice rozhovory s francouzskými vedoucími stáží v Rennes v červnu 2019 a extenzivní dotazování nových stážistů během října, listopadu a prosince 2019. Jak je



již z výsledků předvýzkumu patrné, koncepty a obecnější kategorie plynoucí z rozhovorů o průběhu stáží bude možné využít. Vyučující připravující studenty na stáž do zahraničí budou moci tyto koncepty zohlednit a pracovat na prevenci náročných situací, např. zakomponováním některých komunikačních situací, ať už formálních nebo neformálních, ale také doporučením ke studiu témat, o která se zahraniční kolegové zajímají. Kvalitnější jazyková i interkulturní příprava na stáž prohloubí rovněž interkulturní komunikační kompetenci studentů, budoucích stážistů.

## Literatura

- Anderson, L. (1994). A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural relations*, 18, 293–328. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90035-3](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90035-3)
- Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: paradigms, principles and practices*. Boston: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: MultilingualMatters. <https://doi.org/10.21832/9781853595356>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Dvořáková, K. (2018). La simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales. *Synergie Europe*, 13, 85–95.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456–476). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs forcing: basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gowindasamy, M. (2017). A Case Study on the Implementation of Reflective Development Model in Improving Intercultural Competence Among Business Student in Stamford College. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 168–174.
- Gudykunst, W. B. (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Gullahorn, J. R., & Gullahorn, J. E. (1962). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 3, 33–47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x>
- Guerrero Angulo, A. M. (2009). Pistes pour un enseignement de la négociation interculturelle. Le cas des étudiants français en école de commerce. *Synergies*, 6, 169–180.

- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 382–393. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(78\)90036-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(78)90036-6)
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hyso, K., & Alimena, Z. (2015). The Priorities of English for Business in Albania and the Intercultural Communicative Competences. *Journal of Education and Practice*, 6(12). Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080631.pdf>.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jingzi, D., Wenzhong, Z., & Dimond E. E. (2016). The Integration of Intercultural Business Communication Training and Business English Teaching. *English Language Teaching*, 9(2), 77–83. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p77>
- Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 457–481. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-457>
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6397-2013>
- Kovářová, D. (2014). Différences interculturelles franco-tchèques en français des affaires. *Xlinguae*, 7(3), 92–100.
- 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.
- Myles, J. (2009). Oral Competency of ESL Technical Students in Workplace Internships. *Teaching English as a Second Foreign Language*, 13(1). Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898196.pdf>.
- Nikyema, P., & Henry, K. (2009). Projet Valeurtech: préparation à une mobilité en entreprise en Europe à partir des compétence attendues du technicien supérieur. *Cahier d'APLIUT*, 28(1), 105–111.
- Ozsen, T., & Ozbek, A. (2016). A sociolinguistic and sociocultural approach to attitudinal disposition of graduated students toward the business Japanese language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 32–41.
- Pégaz-Paquet, A. (2016). L'interculturel en question: trois cas d'intégration à un programme de Master of Science, Marché de l'art et négociation à l'international, à Institut des hautes études économiques et commerciales (INSEEC). *Synergie*, 9, 95–105.
- Peyrard-Zumbihl, H. (2004). *Anglais de spécialité et acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire*. (Disertační práce). Nantes: Université de Nantes. <https://doi.org/10.4000/asp.1119>
- Porcher, L. (1981). *L'Education des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Řiháček, T., & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (pp. 44–74). Brno: MUNI Press.

- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.
- Ting-Toomey, S., & Dorjee, T. (2019). *Communicating across cultures*. New York: The Guilford Press.
- Trofin, R. A. (2018). L'interculturel – facteur clé d'une bonne insertion professionnelle. *Synergie*, 13, 97–105.
- Tréguen-Felten, G. (2009). Comment évaluer l'impact de la lingua franca en milieu professionnel? *Cahier de l'APLIUT*, 28(1), 14–26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3169>
- Wiseman, R. L., & Abe, H. (1986). Cognitive complexity and intercultural effectiveness. In M. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook 9* (pp. 611–624). Beverly Hills, CA: SAGE. <https://doi.org/10.1080/23808985.1986.11678627>

## **Příloha 1: Schéma kvalitativního rozhovoru se studenty-stážisty MFTAP: pilotáž: příklady otázek**

<b>Téma 1: Náplň stáže:</b>
Jak vypadal Váš typický den na stáží? Kdybych s Vámi strávila jeden celý pracovní den a stínovala bych Vás, co bych viděla?
Jaké aktivity, úkoly jste vykonával/a?
Co mi můžete říct o lidech, se kterými jste pracoval/a?
<b>Téma 2: Komunikační situace – formální</b>
S kým jste komunikoval/a? Jakým způsobem?
Písemně nebo ústně?
Uvnitř nebo vně organizace?
Jaké jste měl/a pocity?
<b>Téma 3: Komunikační situace – neformální</b>
Jaké neformální komunikační situace nastaly?
S kým jste komunikoval/a?
Jaká témata?
Jak jste se cítil/a? Co jste si myslel/a?
Zajímali se o Vás / o ČR? Na co se ptali?
<b>Téma 4: Obtížné situace – kultura, zvyklosti, pracovní návyky</b>
Vybavíte si nějakou situaci, která Vás překvapila? Proč?
Jak jste se cítil/a? Co jste si myslel/a?
<b>Téma 5: Identifikační charakteristiky korespondenta</b>
Jaký bakalářský program jste studoval/a?
Kde jste studoval/a francouzský jazyk?
Studoval/a jste odborný jazyk, kde?
Absolvoval/a jste již studijní nebo pracovní pobyt v zahraničí? Atd.

## **Příloha 2: Seznam konceptů a obecnějších kategorií jako výsledek prvního kódování**

### VYKONÁVANÉ AKTIVITY A UKOLY

emailová komunikace s kolegy  
překlady do angličtiny  
komunikace písemná i telefonická anglicky s partnery v zahraničí  
organizace kulturních událostí  
organizace stáží pro francouzské studenty  
finanční analýza územních samosprávních celků  
práce s rozpočtem, účetními výkazy  
studium odborné terminologie  
studium dokumentů o dané instituci  
účast na jednáních, schůzích  
prezentace na schůzích  
zadávání údajů do databází  
účast na konferencích  
práce na vlastní práci (psaní závěrečné zprávy ze stáže)  
pozorování (pozorovací stáž)

### PROBLEMATICKÉ SITUACE

nedorozumění z důvodu nedostatečné komunikace  
neschopnost týmové práce – konzultace s kolegy  
zklamání studenta z náplně stáže  
žádná náplň stáže „nic jsem nedělal“  
počáteční nedůvěra ze strany kolegů  
telefonování ve francouzštině  
nevhodné vtipkování  
reakce francouzských kolegů na kritiku ze strany stážisty  
práce pod tlakem  
vysoká odbornost (finance, bankovníctví, účetnictví)  
nedostatečné znalosti (odbornost, všeobecný přehled FR i ČR)  
nervozita, snaha udělat dojem na kolegy

### KOMUNIKAČNÍ SITUACE – FORMÁLNÍ

písemná/emailová komunikace s kolegy  
s partnerskými institucemi  
s Erasmus studenty  
s veřejností

ústní a telefonická komunikace s kolegy, nadřízenými  
s partnerskými institucemi  
s partnerskými institucemi v zahraničí  
s Erasmus studenty

### KOMUNIKAČNÍ SITUACE – NEFORMÁLNÍ

pause café – přestávky  
obědové pauzy

### TÉMATA NEFORMÁLNÍ KONVERZACE

rodina  
cestování  
svátky  
studium  
kultura – náboženství  
historie ČR, ČSSR (1918, 68, 1989, 1993)  
historické a ekonomické souvislosti událostí (1993)  
srovnání práce ve veřejné správě ve FR x ČR  
aktuální politické kauzy  
klišé  
small talk

### INTERKULTURNÍ ROZDÍLY

organizace práce  
pracovní doba  
víra x ateismus  
humor – rozdílné vnímání toho, co je vtipné  
reakce na kritiku  
důvody studia, zaměstnanost  
postoj k zaměstnání, k vlastní práci  
tykání si s kolegy  
zvyklosti – zdravení se – podání ruky x políbení

### NEDOSTATEČNÉ ZNALOSTI A DOVEDNOSTI

analýza, syntéza  
neschopnost reagovat v konverzaci  
neschopnost vyjádřit se k určitému tématu (chybí slovní zásoba, kulturní přehled, znalosti)  
nedostatečná odbornost  
nedostatečný kulturní a historický přehled (FR i ČR)  
nedostatečná kreativita

neschopnost samostatné práce  
neschopnost spolupráce – týmová práce

### ORGANIZACE/KONCEPT STÁŽE

tâches – přesné úkoly – konkrétní náplň stáže  
volnost studenta x konkrétní úkoly  
první student v organizaci x další český/slovenský student

### OČEKÁVÁNÍ VEDOUCÍCH x STÁŽISTŮ

jiná očekávání – nedostatečná odbornost stážisty  
rozdílná očekávání – program stáže, zadání úkolů  
očekávání jiného typu stáže na základě zkušenosti předchozího stážisty

### UŽITEČNOST STUDENTA

výpomoc díky znalosti angličtiny  
pocit zbytečnosti „tak jsem tam nedělal nic“  
pocit neužitečnosti (ve srovnání s ostatními studenty)

### CO PŘEKVAPILO

přehnané nároky francouzských studentů  
přeceňované schopnosti v AJ u francouzských kolegů  
hierarchie formální, ale nejsou rozdíly v přístupu kolegů  
radost francouzských kolegů z práce, zapálení pro věc

### PROŽÍVÁNÍ STÁŽE/COPING

pasivita / time-serving  
aktivita/participace „sedla jsem si na zadek a naučila se to“  
negativita, podceňování vlastních schopností  
srovnávání se stážemi jiných studentů  
zklamání, frustrace

