

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Mgr. Monika Švihálková

eTwinning jako forma výuky předmětů oboru pedagogika na středních školách

eTwinning as a form of teaching classes from Pedagogy branch at secondary school

Praha, 2014

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc. za odborné vedení při zpracování této diplomové práce.

A také své rodině a přátelům za podporu.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval(a) samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 27.6. 2014

.....

Jméno a příjmení

Klíčová slova

eTwinning, projektová výuka, organizační formy výuky, škola jako učící se společnost, pedagogické obory na SŠ

Key's words

eTwinning, project methods, organizational forms of teaching, school of learning organization, educational fields of high school

Abstrakt

Diplomová práce s názvem eTwinning jako forma výuky předmětů oboru pedagogika na středních školách má své těžiště v projektové výuce. Zabývá se konkrétně možnostmi využívat projektovou výuku v rámci eTwinningu s žáky pedagogických oborů na středních školách.

Cílem práce je teoretické zmapování této problematiky a uvedení praktického návrhu projektu zaměřeného konkrétně na obor předškolní a mimoškolní pedagogika. Metodologie byla postavena na participačním akčním výzkumu. Pro zjištění podmínek a představ o struktuře a obsahu projektu v eTwinningu byla nejprve užitá metoda dotazníkového šetření. Respondenty byli učitelé pedagogiky a jejích disciplín. Následoval vlastní výzkumníkuv návrh projektu, který byl podstoupen ke kritickému pohledu třem učitelům z dotazníkového šetření. S těmi byl veden rozhovor o tomto projektu a o využitelnosti projektové výuky v rámci eTwinningu pro žáky oboru pedagogika na středních školách.

Dosaženým závěrem je, že střední školy nabízející ke studiu pedagogické obory by s mírnými nedostatky mohly být zázemím pro projektovou výuku v eTwinningu. Důležité také je, že učitelé vnímají aktivitu eTwinning jako přínosnou ve vzdělávání budoucích pedagogů.

Abstract

The diploma thesis is focused on the project-based learning. Specifically, it deals with the possibility to utilize the project-based learning within eTwinning for teaching students of educational fields at high school.

The goal of the work was a theoretical analysis of the problem as well as a prototype of a project which focuses on pre-school and extra curricular education. The methodology used in this work is based on the participatory-action research. First, a form-based survey was conducted to find out conditions and suggestions about the structure of a project within eTwinning. The survey respondents were teachers of pedagogy and educational fields. Next, the researcher, author of the thesis, prototyped a project that was consequently reviewed by three teachers out of the survey respondents. Also, these teachers were interviewed for their opinions about the project prototype as well as about utilizing the project-based learning within eTwinning when teaching students of pedagogy and its fields at high schools.

The result of the research showed that high schools teaching fields of pedagogy would have only minor issues with the project-based learning within eTwinning. Moreover, it was found out that teachers perceive the activity of eTwinning as beneficial for the education of future pedagogues.

Obsah

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	15
1 ŠKOLA JAKO UČÍCÍ SE ORGANIZACE.....	15
2 PROJEKTOVÁ VÝUKA A JEJÍ VYMEZENÍ.....	17
2.1 Projektová výuka v organizačních formách výuky pedagogiky.....	19
2.2 Charakteristické znaky pro projekt.....	22
2.3 Typy projektů.....	24
2.4 Realizační kroky v projektu.....	25
3 EVROPSKÁ AKTIVITA eTWINNING - NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.....	27
3.1 eTwinning jako nástroj pro vzdělávání budoucích učitelů.....	29
3.1.1 Výhody a nevýhody eTwinningu plynoucí pro žáky, učitele a školu.....	34
3.1.2 Podpora dovedností učitele ze strany eTwinningu.....	39
3.2 Realizace eTwinningu na školách.....	41
3.2.1 eTwinning jako možnost realizace dalších témat.....	43
3.2.2 Využívání ICT nástrojů v projektu.....	44
3.2.3 Role učitele a žáka v projektu v eTwinningu.....	47
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	49
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	51
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL.....	51
6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	52
7 METODOLOGIE.....	53
7.1 Dotazníkové šetření.....	54
7.2 Návrh projektu v rámci eTwinningu.....	55
7.3 Metoda rozhovoru.....	55
8 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	57
9 POPIS PRŮBĚHU EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	60
10 INTERPRETACE ANALÝZY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	61
11 INTERPRETACE ANALÝZY ROZHovorŮ.....	80
11.1 Přínosy využití projektové výuky v eTwinningu při vzdělávání žáků oboru pedagogiky na středních školách.....	81

11.1.1 Přínosy pro specifické skupiny.....	82
11.1.2 Oblasti učiva vhodné pro využití v projektové výuce v eTwinningu.....	84
11.2 Zažité obtíže v rámci projektové výuky v eTwinningu.....	85
11.3 Co je potřeba pro realizaci projektů v eTwinningu.....	86
11.3.1 Doporučení pro realizaci projektu.....	88
11.4 Na co si dát pozor.....	89
11.5 Postoje a názory učitelů k návrhu projektu v eTwinningu.....	90
12 SHRNU TÍ A DISKUZE NAD VÝSLEDKY.....	92
ZÁVĚR.....	97
LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE.....	99
SEZNAM PŘÍLOH.....	105
PŘÍLOHA Č. 1 DOTAZNÍK PRO UČITELE PEDAGOGIKY.....	106
PŘÍLOHA Č. 2 OTÁZKY K VEDENÍ ROZHOVORU.....	114
PŘÍLOHA Č. 3 NÁVRH PROJEKTU.....	116
PŘÍLOHA Č. 4 TEXTOVÉ ZÁZNAMY ROZHOVORŮ.....	137

ÚVOD

Vzdělávat žáky, kteří budou učiteli, není snadným úkolem. Je potřeba dobře znát požadavky na dovednosti a znalosti, které budou ve svém povolání potřebovat. V dnešní době jsou učitelé všech stupňů nuceni využívat ICT¹ pro přímou i nepřímou pedagogickou činnost. Hledají tedy možnost efektivního využití těchto nástrojů ve výuce. Určité návody by tito učitelé mohli získat již při studiu na střední škole. Jedním z řešení tohoto problému by se mohla stát projektová výuka v rámci eTwinningu. Tato aktivita nenabízí pouze smysluplné využívání ICT ve výuce, ale také možnost hledání vztahu k cizím kulturám a výuce cizího jazyka, která je ve vzdělávání budoucích učitelů často zanedbávána.

Téma diplomové práce zaměřené na projektovou výuku v rámci eTwinningu jsem si vybrala z toho důvodu, že jsem se již ve své bakalářské práci zabývala touto problematikou, ovšem pro oblast mateřských škol. Vzhledem k tomu, že se jedná o spolupráci nejméně dvou škol v Evropě, které pro svou spolupráci a samotnou realizaci projektu využívají ICT nástroje, má eTwinning velký potenciál rozvíjející žáky. Proto jsem se v diplomové práci rozhodla zaměřit na tuto formu výuky pro obory pedagogiky na středních školách. Domnívám se, že pokud vzdělávání dětí bude nadále zaměřeno na rozvoj vlastenectví ke své zemi, ale zároveň k Evropě, měli by být na tuto situaci připraveni i učitelé. eTwinning představuje budoucím učitelům počátečního a dalšího stupně vzdělávání nabídku představující jak možnosti jejich seberozvoje v rámci evropské komunity učitelů, tak způsoby využívání ICT ve výuce a praktickou interkulturní výchovu.

Diplomová práce se konkrétně zabývá projektovou výukou ve výuce profilových předmětů oborů předškolní a mimoškolní pedagogika a pedagogické lyceum. Cílem práce je vytvoření teoretického a praktického podkladu pro učitele pedagogiky a jejich disciplín a předmětu pedagogické praxe, kteří by měli zájem o využívání projektové výuky v rámci

¹ ICT = Information and Communications Technology - jedná se o možnosti poskytované zapnutým počítačem. Tedy hledání na internetu, různé textové editory, komunikační kanály apod. Termín též obsahuje videokamery, fotoaparáty, tablety, interakční tabule apod. (Petty, 2013, s. 379).

eTwinningu na střední škole. Dílčím cílem teoretické části je charakterizace projektové výuky a především aktivity eTwinning ve vztahu k cílům vzdělávání, které může naplňovat. Hlavním výzkumným problémem empirické části je zjistit, zdali na středních školách, vyučujících obory pedagogiky, existují podmínky pro práci s projektovou výukou v rámci eTwinningu. Dílčími cíli empirické části je navržení projektu pro obor předškolní a mimoškolní pedagogika a zjištění názorů učitelů pedagogiky na využívání projektové výuky v rámci eTwinningu u pedagogických oborů na střední škole.

Práce je strukturovaná na teoretickou a empirickou část. V teoretické části vycházím z obecné problematiky školy jako učící se organizace, pro kterou je důležité se pohybovat ve svém rozvoji stále kupředu. Dále zařazuji projektovou výuku do organizačních forem výuky. Uvádím její bližší charakterizaci a postupy v realizaci. Poslední část teoretické části je zaměřena na aktivitu eTwinning. Vysvětluji zde co aktivita znamená a uvádím oblasti rozvoje žáka a cíle vzdělávání, které může projektová výuka v rámci eTwinningu naplňovat. Čtenář dále může nalézt vybrané výhody a nevýhody pro tuto formu výuky. Součástí této kapitoly jsou doplňkové aktivity pro rozvoj dovedností učitele, které eTwinning nabízí. U popisu, jak realizovat eTwinningový projekt, uvádím postupy při registraci učitele a přihlášení projektu. Pro dokonalejší představu o projektu v eTwinningu zmiňuji možnosti typů ICT nástrojů a nové pojmání rolí učitele a žáka v této formě výuky.

Obsahem empirické části je popis metodologie a aplikovaných metod, uvedení výzkumného vzorku a analýza získaných dat. Součástí práce je také navrhnutý projekt pro obor předškolní a mimoškolní pedagogika rozepsaný ve fázích projektové výuky. Empirická část je zakončena závěrem a diskuzí nad výsledky diplomové práce.

Metodologická stránka empirické části je vedena jako participační akční výzkum. Použila jsem metodu dotazníkového šetření pro primární sběr dat, na jejichž základě jsem navrhla projekt v rámci eTwinningu, který byl následovně předán k prostudování třem učitelům pedagogiky. Poté jsem užila metodu rozhovoru, která mi umožnila získat názory těchto učitelů na navrhnutý projekt a realizaci takovýchto projektů s žáky oborů pedagogického zaměření na středních školách. Následovala analýza získaných dat a vytváření závěru

s ohledem na výzkumný problém a výzkumné otázky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA JAKO UČÍCÍ SE ORGANIZACE

Škola je živý organismus, která se neustále mění, rozvíjí a učí. Rozvojem společnosti, techniky a dalších znalostí, jsou na ni kladeny stále nové požadavky, se kterými je nutno se vypořádat. Stává se tedy učící se organizací, která hledá cesty k inovaci, adaptaci a dalšímu rozvoji, který bude smysluplný pro všechny její členy. Pojem učící se organizace souvisí také s celoživotním vzděláváním, které má počátek již v předškolních institucích. Škola by měla být pro celoživotní vzdělávání příkladem, kdy by měla svým žákům předávat onu schopnost a chuť učit se, jako samozřejmost, která patří nejen k těmto organizacím, ale měla by být součástí také společnosti. M. Pol (2007) považuje za důležité, aby školy jako organizace, umožňovaly nejen co nejvíce prostoru pro učení se, další vzdělávání a školení v různých kurzech, nýbrž aby využívaly a vytvářely podmínky pro mnohostranné učení plynoucí přímo z dění v této organizaci. Kromě umožnění naučit se něco nového je důležité, aby nově získané kompetence jedince byly využity pro práci a život oné určité organizace - školy (Pol, 2013). Tyto procesy lze nazvat organizačním učením, jehož výsledkem by *“měla být změna chování na úrovni organizace, resp. tzv. produktivní chování organizace”* (Pol, 2013, s. 23).

Pro dosažení úspěchu školy v organizačním učení, se M. Pol (2007) domnívá, že k němu vedou tři faktory, které také vyplývají z řady výzkumů. Prvním z nich je kvalita vztahů na pracovišti, což především znamená, zdali učitele podporuje vedení v jejich práci, projevuje jim respekt a důvěru (Pol, 2007). Jedná se tedy o určité klima školy, které ovlivňuje nejen to, jak se učitelé ve škole cítí, jak jsou motivováni k výuce apod., ale také tento faktor ovlivňuje učení žáků. Za druhé se jedná o faktor organizačního prostředí, tedy takového, *“které stimuluje učení, spolupráci, reflexi práce, sdílení základních norem a hodnot, ale vedle toho je v něm i respekt k odlišnostem, k rozmanitosti”* (Pol, 2007, s. 53). Za třetí faktor Pol (2007) pokládá schopnost a připravenost k učení. Znamená to, že lidé v této škole jsou nastaveni pozitivně k dalšímu učení se nejen individuálně, ale také ve smyslu celé organizace jako celku. Hledání nových cest, vzájemné předávání si zkušeností, nových znalostí a dovedností.

Podle P. Senge (2007) existují 4 základní disciplíny, které při svém propojení pomáhají

budovat učící se organizace. Jsou to:

1. *Osobní mistrovství* - je jako výraz používáno pro “disciplínu osobního růstu a učení” (Senge, 2007, s. 147). Jednotlivec disponující osobním mistrovstvím je ten, který ví, co je pro něj významné, na čem mu záleží, a který se snaží neustále poznávat a vidět současnou skutečnost. Pociťují zároveň určitý popud k hledání a učení se správných cest, které nikdy nekončí, jelikož aktuální skutečnost je stále nová a tedy jiná. (Senge, 2007)

2. *Mentální modely* - jsou našimi vnitřními obrazy o fungování světa, které při strnulosti neodpovídají reálné skutečnosti (Senge, 2007). Tyto nesoulady pak vyúsťují v nepochopení názoru druhého člověka, nebo nepochopení užitečnosti inovativních produktů. Ve škole je to pak znamená například striktní odmítání nových metod, či pomůcek učitelem. Lidé by měli své mentální modely nechat otevřené i jiným názorům kolegů, přístupné k diskusi apod. (Pol 2007).

3. *Sdílená vize* - je představou, jejíž nositelem je celá organizace (Senge, 2007). Vizi lze také vysvětlit jako jakýsi cíl, stupeň, hodnotu, ke kterým jako jedinci směřujeme. Sdílená vize organizací se tak může stát hnacím motorem k aktivitě, experimentování, k podstupování rizik aj (Pol, 2007). Sdílená vize je důležitá pro každou organizaci, a tak tedy i pro školu. Škola by měla skrze své vedení pracovat na vytváření sdílené vize všech účastníků. Pro školu jako učící se organizaci znamená sdílená vize “*životní význam, neboť jí dodává zaměření a energii k učení*” (Senge, 2007, s. 205).

4. *Týmové učení* - pro své rozvinutí potřebuje sdílenou vizi organizace a osobní mistrovství jednotlivců (Senge, 2007). Týmové učení neznačí formu výuky, ale jedná se o určitý “*proces vyladování a rozvíjení schopnosti týmu dosahovat výsledků, po nichž členové týmu opravdu touží*” (Senge, 2007, s. 230). P. Senge (2007) spatřuje jako součást této disciplíny umění diskuze a vedení dialogu mezi členy.

Uvedené disciplíny jsou zde popsány z toho důvodu, aby bylo jasné, že záleží na soustavě

více prvků. Školu jako učící se organizaci totiž nevytváří pouze učitelé, kteří mají snahu o seberozvoj.

Z. Častorál (2008) uvádí určité znaky, které se vyskytují u učící se organizace. Jsou jimi například: propojování teorie a praxe, využívání moderních vzdělávacích technologií, inovace výukových programů, využívání zpětné vazby, investice do vzdělávání jednotlivců i týmů (Častorál, 2008, s. 55). Škola jako učící se organizace se má snažit o spolupráci nejen uvnitř sebe samé, ale také o spolupráci s vnějším prostředím a využívat poskytnutých podnětů.

Školy, které se chtějí stát učící se organizací, by neměly ustrnout ve svých stereotypních řešeních a vizích, nýbrž by se měli snažit, skrze další vzdělávání jednotlivců, ale také celku, nacházet nové cesty. Střední školy nabízející obory vzdělávání zaměřené na pedagogiku, by se měly snažit stát školou jako učící se organizací. Učitelé těchto škol by měli být vzorem pro své žáky a učit je prostřednictvím názornosti svého chování, vyučovacího stylu, využívaných forem a metod práce.

2 PROJEKTOVÁ VÝUKA A JEJÍ VYMEZENÍ

Jednou z možných podpor spolupráce a vzájemného učení se, je projektová výuka. Jako samostatná forma může podpořit organizační učení. V třetí kapitole je projektová výuka dána do souvislosti s aktivitou eTwinning, který již cíleně podporuje organizační učení škol.

Projektová výuka není tématem, kterým by se pedagogika nově zabývala. Učitel a škola na konci 19. století měli nad dítětem, žákem autoritativní postavení, které udržovali přísnou kázní, disciplínou a důrazem na memorování učebních textů (Dömischová, 2011). Velkým obratem byl spis Století dítěte od Ellen Keyové, z roku 1900, který obracel pozornost na osobnost dítěte a dětství² jako důležité vývojové období jedince. Právě E. Keyová se snažila rozšířit výuku o procházky, pracovní hodiny na zahradě, či práci v laboratořích (Svobodová a kol., 2010).

² Na dětství, jako významné období v životě jedince, již upozorňoval J.A. Komenský ve svém spisu Informatorium školy mateřské.

V počátcích 20. století vznikl v USA nový filozofický směr pragmatismus, který se zabýval také otázkami vzdělávání. Představitel pragmatické pedagogiky John Dewey se zabýval problémem, jak předat zkušenost, která je získávána z aktivity, ve které něco nového konáme a využíváme při tom dosavadní dovednosti a znalosti, pro skutečný život. (Kratochvílová, 2006) J. Dewey viděl okolo člověka mnoho problémových situací, se kterými se někdy nedokáže vypořádat. Domníval se, že *“základní metodou řešení problémových situací je subjektivní praktická činnost, vlastní zkušenost”* (Dvořáková, 2009, s. 12).

Pro J. Deweye bylo důležité využít vliv okolí k výchově a spojovat zkušenosti získávané mimo školu a ve škole. Roku 1896 založil univerzitní experimentální laboratorní školu v Chicagu, kde své teorie ověřoval. Jednalo se o vyučování, které bylo založeno hlavně na činnostní povaze. (Dvořáková, 2009)

Z J. Deweyho teorie řešení problémů vycházel William Heard Killpatrick a vymezil projektovou výuku (Dvořáková, 2009). Projektovou výuku, neboli metodu, jak ji Killpatrick chápal, uvedl poprvé ve studii *“The Project Method”* v roce 1918. Chtěl, aby učitelé vyučovali prostřednictvím rozhovorů, diskuzí, řešení problémů v praktických situacích a tím aby propojovali praxi s teorií, a nikoli naopak, jak tomu bylo dříve. Tato projektová metoda vedla spíše o rozvoj charakteru, než o rozvoj teoretických poznatků. To vedlo k opomíjení probrání některého učiva, což je jistým záporem pro tuto metodu (Kratochvílová, 2006).

Projektová výuka se postupem času dostala i do českého školství, kde se jí zabývali například Jan Uher, Václav Příhoda, a Stanislav Vávra (Kratochvílová, 2006). Byla ověřována v pokusných reformních školách, kde se učitelé snažili používat různé metody a formy práce vedoucí k individualizovanému vyučování. Projektová výuka byla dále zařazena v různých obměnách do třech typů škol, označované jako **činné, pracovní a produkční**. (Dvořáková, 2009)

V **činných školách** se vyučovalo s cílem rozvíjet tělesné i duševní schopnosti žáka, vést je k vynalézavosti. Klád se důraz na získávání nových dovedností a vědomostí žáka na základě vlastní práce. Důležitým faktorem tedy bylo nepředávat žákům hotové poznatky.

(Dvořáková, 2009)

Pracovní školy se zaměřovaly na rozvoj myšlení a duševního rozvoje prostřednictvím žákovy práce, samočinnosti s příležitostmi řešit nějaký problém. Tyto školy měly různé formy. První z nich zařadila předmět ruční práce, který však ztrácel smysl, jelikož školy neměly dostatečné vybavení pro jeho kvalitní náplň. (Dvořáková, 2009)

Od poloviny 30. let se však přiklánělo k názoru, že není nutná tělesná práce žáka, která se mnohdy prováděla mechanicky a žák u ní nepřemýšlel, nýbrž *“žákova duševní samočinnost, maximální využití dětské spontánnosti”* (Dvořáková, 2009, s. 31).

Škola produkční se nejvíce podobá principům projektové výuky. Jedná se o obdobu školy pracovní, je však zde zdůrazněn výsledek práce, analýza, zhodnocení, vymýšlení v průběhu procesu výuky. (Dvořáková, 2009)

Projektovým vyučováním nyní chápeme proces, ve kterém je hlavním smyslem cíl, úsilí žáka, které je také jeho hlavní motivací. Téma či cíl projektu by měli vycházet nejlépe přímo od žáků, či z návrhu učitele, avšak žáci by se s ním měli ztotožnit. V projektové výuce je žák veden k větší samostatnosti, přebírání větší zodpovědnosti za svůj učební proces, pěstování své vůle, a spolupráci se spolužáky, učiteli, zapojenými odborníky, institucemi a organizacemi. (Dvořáková, 2009)

2.1 Projektová výuka v organizačních formách výuky pedagogiky

Projektová výuka bývá různými autory odlišně zařazována. Někteří autoři se přiklánějí k zařazení k výukovým metodám (např. in Kratochvílová, 2006, Jezberová, 2011, Valenta, 1993), jiní jako například V. Václavík (2009) a H. Vonková (2011) zařazují projektovou výuku do organizačních forem výuky.

V této práci zařazují projektovou výuku do organizačních forem také, s ohledem na projekty v rámci eTwinningu. Projekt je zde komplexní formou, který využívá různé metody a také formy výuky po dobu jeho realizace. H. Vonková (2011) hovoří o organizačních formách jako prostředku učitele pro dosažení vytyčených výukových cílů a vytváření kompetencí žáků. Je tedy na učiteli jakou organizační formu přiřadí k cíli. Pro cíle obsahující například

motivaci k budoucímu povolání, je mnohem vhodnější přiřadit exkurzi či praxi, než frontální výuku s výkladem.

V. Václavík (2009) i H. Vonková (2011) rozlišují dva způsoby dělení organizačních forem: z hlediska vztahu komunikace učitele a žáka a z hlediska prostorového a časového uspořádání. Tuto kategorizaci forem člení H. Vonková (2011) podle hlavního znaku dané formy. Například hromadná i skupinová výuka, spadající podle ní do prvního dělení, může mít specifické uspořádání lavic v prostoru třídy. Oba typy jsou však zařazeny do kategorie první, která zdůrazňuje způsob řízení vyučovacího procesu.

Dělení typů organizačních forem výuky:

a) Z hlediska vztahu komunikace učitele a žáka

Frontální a hromadná výuka

Frontální výuka je stále nejběžnější formou na základních a středních školách (Vonková, 2011). Při této výuce učitel komunikuje ke všem žákům najednou a mnohdy neočekává aktivnější zapojení žáků do vyučovacího procesu. Všichni žáci plní stejný učební úkol stejnými postupy řešení (Václavík, 2009).

Individualizovaná výuka

Zaměřuje se na jedince jako jedinečnou osobnost, která má svůj učební styl, tempo, různé charakterové znalosti a prekoncepty o obsahu učiva.

Jeden z prvních systémů, který začal pracovat s žáky individualizovaně, byl daltonský laboratorní plán od učitelky Helen Parkhurstové. Žáci pracují na úkolu svým tempem, mohou spolupracovat s ostatními a vypracovávají ho, naplňují, do určitého termínu, který smluvili společně s učitelem/kou. (Václavík, 2009)

Skupinová a kooperativní výuka

Na skupinovou výuku byl dáván důraz již od 60. let 20. století a nyní ji učitelé běžně využívají (Václavík, 2009). Práce ve skupině má více aktivizovat žáky a podněcovat je

v učební činnosti. Jakousi nadstavbou skupinové práce je kooperativní výuka. Má své určité znaky, jako je pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost každého žáka, znalost a využívání interpersonálních a skupinových dovedností, v neposlední řadě to je reflexe skupinové práce (Kasíková, 2011). V kooperativní výuce jsou žáci velmi aktivními činiteli svého učebního procesu, avšak velkou, někdy i skrytou roli hraje učitel, který musí detailně naplánovat cíle, rozdělení do skupin, role ve skupině a další (více v Kasíková, 2011, s. 187-190).

Individuální výuka

Vyznačuje se komunikací učitele a jednoho žáka, avšak lze ji vést i ve chvíli, kdy je více žáků v jedné místnosti. Žáci spolu nespolupracují a nikterak neřeší zadané úkoly, jelikož každý pracuje na svých dle své úrovně znalostí a dovedností. V praxi se většinou jedná o výuku v uměleckých školách, na tréninku sportovců apod. (Václavík, 2009)

Týmová výuka

Po druhé světové válce se začala v USA rozvíjet týmová výuková forma, která měla přispět k vyšší efektivitě a úspěšnosti škol. Jedná se o výuku v týmech učitelů, kteří mohou být seskupeni buďto oborově – učitelé se stejnou aprobací, nebo všeoborově – tedy učitelé s různou aprobací. (Václavík, 2009) Tyto týmy pak vyučují větší či menší skupiny žáků.³

b) Z hlediska prostorového a časového uspořádání

Otevřené vyučování

Je komplexní výukovou formou, která se vzdaluje od tradičně pojatého vyučování. Školy pracující v této formě se liší ve dvou hlediscích: v časové organizaci výuky (pro žáky jsou vypracovány týdenní plány s dalšími doplňkovými činnostmi, na kterých pracují dle svého tempa a zájmu) a v otevření školy směrem ven (škola má kontakty s lidmi z obce, z organizací, z firem apod.) (Václavík, 2009). Otevření škol veřejnosti je důležitým aspektem

³ Poznámka: V některých projektech v eTwinningu může být spolupráce mezi učiteli na jedné škole prvotním krokem k zařazování této formy výuky do praxe. Učitelé vedou vyučování k jednomu společnému cíli projektu, což je podmíněno jejich kooperací na společné přípravě a průběhu vyučovacích hodin v rámci realizace projektu.

například u škol komunitních.

Exkurze

Obecně se jedná o řízenou *“učební činnost žáků v autentickém prostředí (přírodním, pracovním, kulturním)”* (Vališová, 1990, s.93). Pro pedagogické obory může mít podobu návštěvy různých organizací, vzdělávacích zařízení apod., kde nahlížíjí do jejich organizační struktury, činností, pedagogických jevů a procesů (Vališová, 1990).

Praktický výcvik - pedagogická praxe průběžná a souvislá

Jedná se o specifickou formu výuky pro obory pedagogického zaměření, která je nepominutelnou součástí tohoto studia. Žáci souvisle či průběžně v průběhu běžných vyučovacích týdnů docházejí do školských zařízení (nejčastěji MŠ a školních družin). Setkávají se zde se svým budoucím pracovním prostředím a postupně se pokouší pracovat s dětmi (Vališová, 1990).

Projektová výuka

A. Tomková a kol. (2009, s. 14) hovoří o projektové výuce jako o úkolu žáka, *“za který přebírá plnou odpovědnost, přímo, logicky a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu”*. Žáci pracují na řešení určitého problému, jehož vyřešení může být završeno výchozím produktem. Úkol by měl vycházet z potřeb a zájmu žáka a být nějakým způsobem spojen s praktickým životem. Projektová výuka může využívat dalších výukových forem a metod.

2.2 Charakteristické znaky pro projekt

Výukový projekt by měl splňovat určitá kritéria, abychom o něm mohli hovořit jako o projektu, nikoli jako například o tematické výuce. Odborníci uvádějí různé znaky, které by měly být pro projekt charakteristické.

J. Nykl a M. Rottová (in Dvořáková, 2009, s. 33) měli za to, že *“hlavními znaky projektu*

jsou konkrétnost otázky a práce”. M. Dvořáková (Tomková a kol, 2009, s. 14) se zaměřuje více na žáka a vymezuje jako znaky projektové výuky: *“odpovědnost za vlastní učení, samostatné objevování poznatků a žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu)”*. Tyto dvě charakteristiky jsou sice odlišné, ale dohromady tvoří podstatnou část projektové výuky. Konkrétnější kritéria či charakteristiky projektu zmiňuje F. Singule (1992), který vyznačil čtyři oblasti:

1. Spoluúčast žáka na výběru tématu. V průběhu projektu se může plán učebních aktivit i detaily tématu měnit podle aktuální situace.

2. Propojení se zkušenostmi žáka a jeho prožitky. Jedná se o plnohodnotný učební proces.

3. Vnitřní motivace žáka je pro projekt hlavním předpokladem. Žáci jsou zainteresováni na práci a snaží se projekt dovést k určitému cíli, ve kterém vidí smysl.

4. Konkrétní výsledky či produkty jsou základem pro získávání vědomostí, dovedností a praktických zkušeností, případně nějaké odměny z vyřešení problému.

Tyto oblasti jsou obecné prvky, kterými se projekty vyznačují. Důležitá je tedy vnitřní zainteresovanost žáka, ale také učitele, propojení s žákovými prožitky a také s okolím, kde se škola nachází, a směřování k určitému cíli, produktu či výstupu.

Podobně vidí znaky výukového projektu také H. Kasíková (in Valenta et. al., 1993, s. 9), která však zmiňuje další konkrétní související s průběhem a zaměřením projektu. Jsou jimi:

a) Zřetel k potřebám a zájmům dítěte (žáka) - pro žáky SŠ je to především potřeba odpovědnosti a spolu-odpovědnosti za práci.

b) Zřetel k aktuální situaci - žáka, školy, okolí školy a její komunity. Projekty by se měly zabývat aktuálními situacemi a problémy.

c) Interdisciplinarita - obsahů různých předmětů v rámci jednoho tématu. Dochází tak k logické propojenosti souvislostí a tvoření struktury vědomostí.

d) Seberegulace při učení - žáka, související se změnami rolí (více viz kap. 3.2.3 Role učitele a žáka v projektu) učitele i žáka, který přebírá zodpovědnost za svůj učební proces.

e) Orientace na produkt - neznamená pouze konečný výsledek vycházející z projektu, ale jedná se také o průběžné dokumentování a prezentace dílčích výsledků učení za pomoci nástěnek, webových stránek, projektových map, fotografií apod.

f) Skupinová realizace - projektu podporuje sociální učení, a to konkrétně rozvoj sociálních vlastností jedince a také výkonnosti učení.

g) Společenská relevantnost - projektů pro komunitu školy, obce, či širší společnost.

2.3 Typy projektů

Při přípravě projektu je dobré se orientovat podle typologie projektů. Ty jsou různými autory zpracovány velmi podobně (Valenta, 1993; Kratochvílová, 2006). R. Jezberová a kol. (2011, s. 8) uvádí typologii, jež je upravena podle specifik středního odborného vzdělávání:

Hledisko třídění	Název typu projektů
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none"> - spontánní žákovské projekty - projekty navržené a připravené učiteli, externími spolupracovníky či sociálními partnery - kombinace obou typů
Hlavní účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> - projekty zaměřené na vyřešení problému - projekty, jejichž výstupem je výrobek, umělecký žákovský produkt, poskytnutí služby apod. - hodnotící projekty - projekty směřující k estetické zkušenosti - projekty, které se zaměřují na získání dovedností včetně sociálních
Informační zdroje projektu	<ul style="list-style-type: none"> - volné (žáci si obstarávají informační zdroje a materiál sami) - vázané (učitel určuje a poskytuje informační zdroje a materiál) - kombinace volných a vázaných zdrojů
Délka projektu	<ul style="list-style-type: none"> - krátkodobé (projekty trvající dny)

	<ul style="list-style-type: none"> - střednědobé (projekty trvající týdny) - dlouhodobé (projekty trvající měsíce)
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> - školní - domácí - mimoškolní (žáci vykonávají projekt v průběhu praxe) - kombinace těchto typů
Počet zúčastněných na projektu	<ul style="list-style-type: none"> - individuální - společné (projekty pro skupiny, třídy, ročníky, celou školu)
Začlenění projektu do ŠVP	<ul style="list-style-type: none"> - jednopředmětové - víceředmětové (oborové) - realizující průřezové téma nebo jeho určitou část - výrazně zaměřené na vybrané klíčové kompetence
Obsahové zaměření projektu	<ul style="list-style-type: none"> - projekty zaměřené na všeobecně vzdělávací předměty - projekty zaměřené na předměty odborného vzdělávání

Hlediska třídění projektů mohou být nápomocná při tvorbě výukového projektu. Projekty nejsou například pouze žákovské, ale obsahují i další typologii, jako je jeho délka, zaměření aj. Při navrhování projektu je tedy nutné zohlednit všechna hlediska, podle nichž lze složit zcela specifický projekt.

2.4 Realizační kroky v projektu

Výše je popsáno jaké typy projektů je možné vytvářet a jaké by měly znaky. Tato teoretická hlediska je nutné si uvědomit ještě před samotným plánováním projektu. Práci na projektu lze rozložit do několika fází. W. Kilpatrick (in Kratochvílová, 2006) stanovil čtyři fáze a to: záměr, plán, provedení, hodnocení.

S ohledem na projekty v eTwinningu jsou dále uvedeny fáze vycházející z dělení od I. Dömischové (2011), J. Kratochvílové (2006) a J. Valenty et. al (1993). K vypsáním fázím

jsou zmíněny také okolnosti v projektech v rámci eTwinningu.

I. Dömischová (2011) přidává na začátek k odborníky běžně používaným fázím jednu, která souvisí s hledáním tématu. V souvislosti se specifiky projektů v eTwinningu, byla před ní přidána ještě jedna fáze.

A) Příprava na projekt

Tato fáze obsahuje body vypsané níže (viz kap. 3.2). Jedná se především o hledání partnerů pro projekt. Dále se tato fáze může týkat odborné přípravy učitele v oblasti využívání ICT nástrojů při výuce, zdokonalení jeho jazykových dovedností, a také materiálního vybavení školy, třídy, ve které se má projekt odehrávat.

B) Zrod projektové myšlenky (Dömischová, 2011, s. 32)

Jedná se o prvopočáteční fázi, ve které se objevuje nápad, téma, myšlenka projektu (Dömischová, 2011). Jelikož téma, neboli problém k řešení by měl vycházet především od žáků, je možné v této fázi v rámci eTwinningu, kdy už je navázána spolupráce s jinou školou, nechat žáky diskutovat se žáky z jiné školy s cílem hledání tématu, problému, který by bylo možné řešit.

Další fáze jsou uváděny podle J. Kratochvílové (2009).

C) Plánování projektu

Plánování je důležitou fází, ve které je nutné stanovit téma a úkol (problém), časový harmonogram, prostředí (ve kterém bude projekt probíhat), účastníky a jejich případné dělení do skupin, organizaci projektu (jako způsoby komunikace s partnerskou školou, způsoby výměny dat) a podmínky jako jsou pomůcky, materiál, apod. Nakonec závěrečný výstup či produkt a způsob evaluace.

D) Realizace projektu

Postupuje se podle předem připraveného a schváleného plánu vedoucími učiteli projektu. Žáci komunikují s partnery, se svou pracovní skupinou a učitelem, hledají informace, které

analyzují, zpracovávají a kompletují, vytvářejí dokumentaci k projektu, dílčí produkty a konečný produkt. Učitel je v roli poradce, koordinátora a u delších projektů také motivačním činitelem žáků.

E) Prezentace výsledků projektu

Prezentace může mít mnoho podob na různé úrovni rozsahu. Předvádí se tedy konečný výsledek, někdy i celkový průběh projektu. Může se jednat o uspořádání výstavy, výletu, aktivity pro veřejnost, jarmarku, přednášky, či uvedení do praxe nějakého výrobku, publikace apod. Prezentace výsledků může být konána pro vybrané třídy, školu nebo veřejnost. Je vhodné přizvat také rodiče.

F) Reflexe a hodnocení výsledků

Hodnotí se celý průběh projektu, celkový výsledek, dosažení stanovených výchovných a vzdělávacích cílů. Projekt by měl být hodnocen podle jasně zadaných kritérií. Hodnotí především zapojení učitelé, ale je vhodné zapojit také studenty k ohodnocení své práce a získaných vědomostí a dovedností.

3 EVROPSKÁ AKTIVITA eTWINNING - NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

eTwinning je aktivita evropského rozsahu a byla iniciována evropskou komisí v roce 2005, jako hlavní aktivita e-learningového programu. Nyní je též součástí programu Erasmus+ a programu Evropské komise pro vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport (eTwinning.net). Aktivita je určena všem učitelům a žákům mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol (eTwinning, 2007). eTwinning je ve skutečnosti komunita evropských škol, spolupracujících na různých projektech využívající ICT nástroje. Zároveň je zde vytvořena komunita učitelů, vyměňující si své zkušenosti, nápady na inovaci výuky, příklady dobré praxe, apod. Jedná se o záštitu nad projekty škol, jenž se díky eTwinningu stávají evropskými, jelikož na nich mohou spolupracovat dvě a více škol z většiny států EU, z Islandu a Norska (eTwinning.cz). Učitelům je nabízeno informační a metodické zázemí, ale především virtuální prostředí umožňující vyhledání přihlášených učitelů z jiných zemí a jejich

vzájemné navazování kontaktu pro spolupráci.

Informační a metodické zázemí zajišťuje centrální evropské středisko a jednotlivá národní podpůrná střediska, která jsou propojena s ministerstvy školství zapojených zemí (eTwinning, 2007). Učitelům jsou také k dispozici ambasadoři, kterými jsou zkušení učitelé z praxe, tudíž mohou poskytnout své zkušenosti a znalosti týkající se záležitostí spojených s eTwinningem ve školách. Národní podpůrné středisko v ČR pravidelně pořádá metodické semináře pro učitele (více viz 2.1.1).

Důležitým aspektem eTwinningu je její bezplatnost ale také to, že neposkytuje jakékoliv finanční dotace na průběh projektů či jiné spolupráce. Projekty je tedy nutné navrhovat s ohledem na podmínky daných škol, které jsou do projektu zapojeny. Po registraci projektu získává škola, která je do projektu zapojena, certifikát eTwinning Label, který je oficiálním dokladem a škola ho může využít jako podklad k získání případných finančních zdrojů. Jako určitou motivaci pro uskutečnění kvalitního projektu se nabízí možnost přihlásit svůj projekt ke zhodnocení vybranou komisí eTwinningu dané země a získat osvědčení o kvalitě proběhlého projektu, tzv. Národní certifikát kvality. Pokud tento certifikát získají alespoň dvě školy z různých zemí zapojených v projektu, je zde možnost získat také ocenění Evropský certifikát kvality. (Pýchová, 2006)

S aktivitou eTwinning souvisí různé teorie, které reflektují začleňování technologií do vzdělávání. eTwinning je vlastně určitou formou e-learningu⁴, k jehož podobě přispěly teorie jako je kognitivismus, behaviorismus a sociální konstruktivismus (Barešová, 2011). Sociální konstruktivismus vlastně přidává do vzdělávání další dimenzi a to takovou, že vědění je vytvářeno v *“procesu sociální interakce a komunikace s ostatními”* (Barešová, 2011, s. 19). Tato teorie byla rozšířena o pojem **komunitní konstruktivismus**, který obsahuje rozšíření sociální interakce ve virtuálním prostředí.

Další teorií je **konektivismus**, jež upozorňuje na fakt, že “zkušenost” je pro učení velmi

⁴ e-learning = “vzdělávací proces..., v němž jsou používány informačně komunikační technologie..., které pracují s daty v elektronické podobě...” (Průcha, 2009, s. 277).

podstatná, ale není v lidských silách si vše zakusit. Zde tedy nastupují zkušenosti jiných, které mohou nahradit zkušenosti naše. (Barešová, 2011) Učení tedy může být zprostředkováno prostřednictvím druhých osob a jejich zkušeností, názorů a pohledů. Toto je obsahem projektů v eTwinningu. Jedná se o využití druhých osob k rozšíření pohledů na danou problematiku, k předávání zkušeností apod.

A. Barešová (2011, s. 20), také uvádí *“teorii zapojení, která vychází z konstruktivismu a klade důraz na problémově založené učení, kooperaci a týmové učení, ... byla založena přímo pro e-learning, studenti musí být smysluplně zapojeni ve vzdělávacích aktivitách a prostřednictvím interakce s ostatními pracovat na praktických úkolech”*. Zmiňuje dále tři principy: Spolupráce prostřednictvím práce ve skupinách, kdy právě spolupráce s lidmi z jiných kulturních a společenských prostředí umožňuje pochopení různých perspektiv. Za druhé, učení se skrze projekty a jako poslední, aby tyto projekty byly zaměřeny na reálný svět s praktickým přínosem. (Barešová, 2011) Všechny tyto principy se mohou odrážet taktéž v projektech v rámci eTwinningu.

3.1 eTwinning jako nástroj pro vzdělávání budoucích učitelů

eTwinning obecně, představuje určitou platformu umožňujícím žákům a učitelům získávat nové zkušenosti a dovednosti v řešení problémů v interkulturní komunikaci, v kooperaci v pracovní skupině (třídě), ve využívání ICT a jejich nástrojů, v praktickém využívání cizího jazyka, a také slouží k výměně didaktických a výchovných zkušeností mezi učiteli.

Využívání projektové výuky, ve spolupráci s další školou/školami v cizí zemi, nabízí prostor pro naplňování kompetencí, dovedností a formování studentů. Při pohledu na kompetence absolventů středních škol, které připravují budoucí učitele na povolání, lze konstatovat, že k jejich rozvoji může být výuka v rámci eTwinningu velmi užitečná. Vymezují zde dvě oblasti, k jejichž rozvoji může projektová výuka v eTwinningu přispívat. Podle těchto oblastí se mohou učitelé pedagogiky orientovat při plánování cílů a obsahů projektů v rámci eTwinningu.

a) společná oblast pro střední odborné vzdělávání

- 8 klíčových kompetencí od Evropské komise
 - 4 rámcové strategické cíle z ET2020
 - klíčové kompetence z RVP (Předškolní a mimoškolní pedagogika)
- b) oblast pro pedagogické obory
- kompetence učitele

Oblasti jsou podrobněji vypsány a dány do souvislosti s využitím eTwinningu v pedagogických oborech na SŠ.

ad. a) Společná oblast pro střední odborné vzdělávání

- **8 klíčových kompetencí**, které ustanovila Evropská komise v rámci Lisabonského procesu v roce 2006, jež by měly být základem pro evropské vzdělávání (Kučírková, 2010). Výuka v rámci eTwinningu může přispět k vytváření všech těchto klíčových kompetencí, kterými jsou: *komunikace v mateřském jazyce; komunikace v cizím jazyce; matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií (především oblast technologií, kdy se jedná o využívání znalostí jako prostředku, jímž lze ovlivnit životní prostor); kompetence v oblasti informační a komunikační technologie; učit se učit; interpersonální sociální a občanské kompetence; podnikatelské dovednosti; kulturní kompetence* (Hučinová, 2004; Kučírková, 2010, s. 95-96). eTwinning přispívá primárně k vytváření kompetencí pro komunikaci v cizím jazyce, ICT nástroje a v kulturní oblasti. Nepominutelnou kompetencí, která se v projektové výuce využívá, je především učit se učit, jelikož žáci pracují při této formě výuky z velké části samostatně, či ve studijních skupinách. Je tedy nutné, aby si proces učení a práce řídili z určité části sami.

- **4 strategické cíle**, jež byly navrženy v dokumentu Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET2020 - Education and Training 2020), mají přispívat k podpoře celoživotního vzdělávání (MŠMT, 2010). Jedná se o:

Realizaci celoživotního učení a mobility v učení - Doporučována je realizace nových forem výuky, které by měly být poutavější pro učení jako takové (MŠMT, 2010, s. 3).

Zlepšení kvality a efektivity vzdělávání a odborné přípravy - Počáteční vzdělávání učitelů by mělo být postaveno na kvalitnější úrovni. Je také velmi důležité, aby učitelské povolání mělo určitou atraktivitu pro kariérní volbu. Pro celkové navýšení kvality odborného vzdělávání, by měla být také zvýšena dovednost práce s technologiemi a jazykových znalostí. (MŠMT, 2010, s. 3-4)

Podporování spravedlivosti, sociální soudržnosti a aktivního občanství - V tomto bodu je poukázáno, kromě jiného na to, že vzdělávání by mělo vést k prosazování mezikulturních kompetencí, demokratických hodnot a podporování mezikulturního dialogu. (MŠMT, 2010, s. 4)

Zlepšení kreativity a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy - Tento cíl je zaměřen na konkurenceschopnost celé Evropy v mezinárodním měřítku, ke kterému by měla značně přispívat kreativita lidí a jejich podnikatelské dovednosti. (MŠMT, 2010, s. 4)

Projektová výuka v rámci eTwinningu může být pro žáky velmi atraktivní a může podpořit pozdější zájem žáků o mobilizaci do zahraničí v rámci studia, či v rámci pracovní stáže, která je také obsahem prvního cíle. Jednou z možností eTwinningu je podpora učitelů navázat vztahy v mezinárodním měřítku. Žáci pedagogiky by měli být zajisté upozorněni na tuto příležitost pro zdokonalení cizího jazyka, výměnu zkušeností a inovací ve výchově a vzdělávání. V přirozeném procesu práce na projektu se žáky z cizí země, jsou automaticky tvořeny a podporovány mezikulturní kompetence a mezikulturní dialog. Toto vše vede k většímu rozhledu a sebedůvěře žáků v komunikaci s okolím a jejich zájmem o souvislosti vzdělávání a společnosti. Budoucí učitelé by měli mít motivaci k celoživotnímu učení, které je součástí modelu učící se společnosti, jako jeden z cílů Evropské unie (Walterová, 1997).

- **Klíčové kompetence v RVP**, kterými jsou myšleny obecné kompetence na úrovni maturitních oborů, které by měli získat jejich absolventi. Jedná se o (RVP, 2009):

Kompetence k učení - Žák by měl mít vytvořen pozitivní vztah k učení a vzdělávání, ke kterému by měl umět využívat širokou škálu informačních zdrojů. Má umět sledovat svůj proces práce k cíli, hodnotit jej a přijímat hodnocení od druhých.

Kompetence k řešení problémů - Žák by měl umět na problém nazírat z více stran, k

řešení využívat různé metody a prostředky a být úspěšný v týmovém řešení problému.

Komunikativní kompetence - Mít jazykové kompetence v alespoň jednom cizím jazyce pro své profesní působení a také motivaci k rozšiřování těchto kompetencí v průběhu svého života na základě celoživotního učení.

Personální a sociální kompetence - Dovednost pracovat v týmu, umět jej podněcovat svými nápady a umět přijímat nápady druhých. Zároveň také se snažit pracovat na mezilidských vztazích a vyhýbat se předsudkům a stereotypům ve vnímání druhých lidí.

Občanské kompetence a kulturní povědomí - Žák by měl získat vlastní kulturní, národní a osobní identitu a být tolerantní k identitě druhých lidí. Přičemž by měl uznávat hodnoty státní, evropské a světové společnosti.

Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám - Dovednost flexibility pro požadavky trhu práce a chápat důležitost celoživotního vzdělávání jakou nedílnou součástí úspěchu ve svém povolání.

Matematické kompetence - Aktivně vnímat a charakterizovat vztahy mezi jevy pro řešení běžných úkolů a problémů. Také dovednost číst a vytvářet různé grafy, diagramy aj. znázorňující vztahy mezi předměty.

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi - Student by měl být schopný kritického myšlení při přijímání a užívání informací získaných z různých zdrojů. Pracovat s ICT, jejími nástroji a prostředky.

ad. b) oblast pro pedagogické obory

Dělení kompetencí učitele se liší u různých autorů. Následující výběr kompetencí neuvádí přehled všech, které by měly být součástí učitelových dispozic pro výuku. Je to ukázka kompetencí, k jejichž utváření může být projektová výuka v rámci eTwinningu prospěšná.

Od L. Mățã a A. Suciú (2012. s. 45-49), které uvedly přehled pedagogických kompetencí podle různých autorů, uvádím tyto: Bankausienė et al. - sociální kompetence, kompetence k řízení projektů, sociokulturní kompetence; Rodzevičiūtė - kompetence k vedení (plánování

organizace, řízení, hodnocení aj.); Prins et al. - kompetence pro spolupráci s kolegy (učiteli).

Přehled kompetencí učitele uvádí také Ch. Kyriacou (2012), jež ne všechny (jako bod: 5) je možné prvoplánově formovat projektovou výukou v rámci eTwinningu:

1. Kompetence k plánování a přípravě cílů výuky, kterých mají žáci dosáhnout a k nim volit vhodné prostředky, metody a techniky.

2. Kompetence k realizaci učebního procesu a zapojení žáků do výuky.

3. Kompetence k vedení vyučovací hodiny a organizaci činností, a to s ohledem na motivaci a zájem žáků o učivo.

4. Kompetence k vytváření pozitivního klimatu ve třídě, která napomáhá motivaci k aktivní účasti žáků na výuce.

5. Kompetence pro vytvoření a udržení kázně ve třídě a případně pro řešení problémů s nežádoucím chováním.

6. Kompetence k formativní i sumativní evaluaci žáka.

7. Kompetence k sebereflexi vlastní práce s cílem se stále zlepšovat.

Těmto kompetencím lze pokládat základy v rámci projektové výuky, jelikož jsou v ní žáci vedeni ke stanovování cílů, zhodnocení, spolupráci, motivaci pro další práci na projektu aj.

Učitel by měl mít i další kompetence v osobnostní oblasti. eTwinning může přispívat k vytříbení tolerance a empatie u budoucích učitelů.

Žáci pedagogických oborů na SŠ by měli být v rámci svého studia rozvíjeni velmi celostně. Jako důležitým aspektem se zde objevuje podnícení motivace a vztahu k učitelskému povolání, související s uvědomělostí potřeby celoživotního vzdělávání. Projektová výuka v rámci eTwinningu umožňuje rozvoj ve výše zmíněných oblastech a kompetencích. Ve frontálním vyučování je opomíjeno rozvíjení komunikačních dovedností žáků. Pro budoucí učitele je vytvoření kvalitních komunikačních kompetencí zásadní, ať už se budou pohybovat na jakémkoliv stupni škol. Jezberová (2011) zmiňuje, že odborně zaměřená

projektová výuka jako taková, umožňuje rozvíjet klíčové kompetence v součinnosti s odbornými kompetencemi komplexně a neformálně a připravuje tak žáky na budoucí povolání. Aplikací eTwinningu ve výuce je žákům předváděna forma výuky, která využívá projektové vyučování, což doplňuje výuku didaktiky jako praktické cvičení.

eTwinning je velice snadné vztahovat k evropské dimenzi vzdělávání, jelikož se jedná o evropskou aktivitu škol.

E. Walterová (1997), hovoří o “evropské dimenzi⁵” (dále ED) ve vztahu ke vzdělávání učitelů. Domnívá se, že samotná realizace ED na školách velmi závisí na postojích a zaujetí konkrétního učitele, který se jí snaží do výuky implikovat. To souvisí s otázkou, jaké získávají učitelé poznatky o Evropě, jaké mají zkušenosti z mezinárodních a interkulturních kontaktů, jaké mají jazykové dovednosti a zdali dokáží spolupracovat. (Walterová, 1997, s. 158) K chápání evropské dimenze by měly také přispívat studijní cesty studentů, převážně v terciárním vzdělávání. Ovšem ve výměnných programech (jako např. Erasmus) zaujímali budoucí učitelé nízké procento výměnných studentů (Walterová, 1997, s. 158). Tento defekt, již u učitelů v praxi, může značně eliminovat zapojení učitele do komunity učitelů eTwinning. Učitel tak získává větší rozhled, nejen profesně, ale i osobnostně.

3.1.1 Výhody a nevýhody eTwinningu plynoucí pro žáky, učitele a školu

Výhody a nevýhody projektové výuky v rámci eTwinningu lze vztahovat k několika aspektům a to k procesu učení, žáku, učiteli a škole. Tento přehled vychází z velké části z pozitiv a negativ samotného projektového vyučování, nicméně eTwinning přidává další hodnoty. Tato hodnota je odvozena z e-learningu, jenž je nedílnou součástí eTwinningu. Tyto výhody a nevýhody však nelze paušalizovat pro každý vzdělávací systém, ale je vždy nutné přihlídnout k daným vzdělávacím podmínkám a tradici ve vzdělávání dané země (Zounek, Sudický, 2012). Pod následujícími výhodami a nevýhodami, z pohledu e-learningu, jsou

⁵ Evropská dimenze = “pojetí Evropy jako sdíleného prostředí, v němž dochází ke kontaktům, setkávání, srovnávání a vzájemnému ovlivňování při hledání perspektiv”, které si vytváří každá země sama (Walterová, 1997, s. 156). Ve školním prostředí ji lze vnímat jako postoj k Evropě a k jejím politickým, kulturním a sociálním vztahům.

zařazeny také ty, které souvisejí přímo s eTwinningem.

Výhody

Pro žáka

Z pohledu projektové výuky

Výběr z pozitivních vlivů od J. Kratochvílové (2006, s. 53):

- získání silné motivace k učení,
- získávání zkušenosti skrze praktické situace, řešení problémů a experimentování,
- učení se využívat různé informační zdroje a rozeznávat kvalitu různých informací,
- aplikace již nabytých dovedností a znalostí při získávání nových,
- nabývání dovedností v organizaci, plánování, řízení, reflexi a hodnocení,
- rozvoj kreativity, aktivity a fantazie,
- učení se kooperaci ve skupině a spolupráci na společné aktivitě.

Z pohledu e-learningu (online výuce)

Podle J. Zounka a P. Sudického (2012, s. 137) se může jednat o:

- rozvoj informační a počítačové gramotnosti,
- zvýšení individualizace a flexibility pro čas a způsoby učení se,
- u projektové výuky možnost bezprostředně a vzájemně hodnotit a diskutovat názory a postupy řešení,
- finanční úsporu při odevzdávání domácích úkolů, seminárních prací apod. online formou,
- možnost participace na rozšiřování, rozvíjení či vytváření obsahů učiva v online uložisti aj.,
- možnost užší spolupráce s učitelem a ostatními žáky, což podporuje pozitivní klima třídy.

Mezi další výhody eTwinningu lze zařadit:

- rozvoj samostatnosti při hledání informací a celkové zvýšení participace a odpovědnosti ve vyučovacím procesu (Galvin et. al., 2006),
- smysluplné využívání ICT nástrojů pro vzdělávání se.
- motivaci k učení se cizím jazykům,
- možnost navázání kontaktů s dalšími budoucími učiteli a využít je také později k profesionálnímu seberozvoji,
- učení se kooperaci mezi kolegy - žáky, což je pro budoucí učitele také výhodou.

Pro učitele

Z pohledu projektové výuky (Kratochvílová, 2006, s. 53)

- přijímání jiné role a to role poradce, facilitátora,
- rozšiřování spektra využívaných metod a vyučovacích strategií,
- učení se práce s dalšími informačními zdroji,
- rozšiřování dovedností v oblastech dlouhodobého plánování a organizaci,
- hledání a užití nových metod hodnocení a sebehodnocení.

Z pohledu e-learningu (online výuky)

J. Zounek a P. Sudický (2012, s. 144) uvádí následující výhody:

- učitel může tvořit, archivovat, inovovat a jednoduše distribuovat (multimediální) učební materiály žákům,
- možnost využít externího odborníka na probíranou problematiku,
- vzdělávání se a seberozvoj, konzultace s kolegy (pozn. se spolupracujícími kolegy z partnerské školy, či dalšími skrze Desktop),
- podpora a rozvoj inovací v didaktických postupech.

Mezi další výhody lze zařadit:

- možnost demonstrovat těžko vysvětlitelné jevy pomocí ICT nástrojů.

Pro školu

Z pohledu projektové výuky

J. Kratochvílová (2006, s. 54) uvádí pozitiva k dimenzi okolního prostředí, které lze vztahovat také ke škole:

- otevření života školy pro okolí, rodiče a další a propojování "života" těchto dvou prostředí.
- rodiče i okolí školy má větší zájem o dění ve škole.
- rodiče i škola mají tendenci se zapojovat do vyučování.

Z pohledu e-learningu (online výuky)

Výběr výhod od J. Zounka a P. Sudického (2012, s 148):

- zdroj dalších změn v celé instituci,
- konkureční výhoda.

Mezi další výhody lze řadit:

- při úspěšném projektu může být snadnější přístup k různým sponzorským darům, grantů apod.,
- aktivní využití technologií, které škola vlastní.

Nevýhody

Pro žáka

Z pohledu projektové výuky

J. Kratochvílová (2006, s. 54) zmiňuje:

- velké časové nároky na řešení projektu,
- chybějící kompetence pro práci na projektu (samostatnost, časové plánování své práce aj.),
- neschopnost splnit vytyčené cíle projektu,
- neschopnost opatřit si vhodné informační zdroje.

I. Dömischová (2011, s. 50) zde zařazuje možné riziko nekázně.

Z pohledu e-learningu (online výuky)

Podle J. Zounka a P. Sudického (2012, s. 137) se může jednat o:

- stále ještě větší finanční nároky na pořízení některých technologií - hardware,
- oproti zahraničí jsou vysoké ceny na připojení k internetu,
- nedostatečné dovednosti pro využívání ICT nástrojů,
- někteří žáci mají stále negativní postoje k ICT,
- styl učení nemusí být kompatibilní s výukou, ve které se využívají ICT nástroje,
- přehlcení množstvím učebních materiálů, domácích úkolů apod.,
- možnost rozptýlení pozornosti při výuce díky online připojení.

Pro učitele

Z pohledu projektové výuky

J. Kratochvílová (2006, s. 54-55) uvádí:

- velké nároky na učitele v oblastech jako jsou spolupráce učitele a okolí, teoretické znalosti a praktické zkušenosti s projekty, plánování, hodnocení projektu,
- možný pocit nesplnění vzdělávacích obsahů kurikula vlivem nesystematičnosti a nesoustavnosti této výuky,
- pocit únavy, ztráty motivace při častějších realizacích projektů,

- osamocenost v inovacích výuky při neprojevené podpoře ze strany dalších učitelů, vedení školy a rodičů.

I. Dömischová (2011, s. 51) ještě zmiňuje - časovou náročnost kladenou na přípravu, realizaci a zhodnocení projektů.

Z pohledu e-learningu (online výuky)

Podle J. Zounka a P. Sudického (2012, s. 144):

- nedostatečné dovednosti pro práci s ICT a online technologiemi,
- neznalost možnosti efektivního využití ICT a online technologií pro výuku,
- náročnost na přípravu,
- závislost na kvalitě a někdy i kvantitě technického vybavení školy.

Pro školu

Z pohledu projektové výuky

J. Kratochvílová (2006, s. 55) poukazuje na nevýhody ve vztahu k okolí:

- rodiče a okolí školy mohou při nedostatečné informovanosti projekty chápat pouze jako hru a nikoliv jako výuku,
- projektová výuka může klást velké nároky na vedení školy, další učitele či okolí školy, kteří tím mohou být obtěžováni.

Z pohledu e-learningu (online výuky)

Zde J. Zounek a P. Sudický (2012, s. 148) zařazuje:

- vysoké počáteční náklady na pořízení ICT a dalších technologií.

K dalším může náležet:

- nepodpoření eTwinningu ředitelem/kou,
- neshody, nespolupráce mezi kolegy vytvářející negativní atmosféru.

J. Zounek a P. Sudický (2012) upozorňuje na fakt, že z mnoha výhod vycházejících z e-learningu se mohou jednoduše stát nevýhody. Je tedy nutné se zamyslet nad tím, kdy a proč využít různé technologie ve výuce, aby mohly prokázat svou efektivitu. Vhodné by bylo je využívat tehdy, kdy mohou učitelé a žákům skutečně ulehčit a časově zkrátit práci. Vhodné by bylo je využívat tehdy, kdy mohou učitelé a žákům skutečně ulehčit a časově zkrátit práci.

3.1.2 Podpora dovedností učitele ze strany eTwinningu

V předchozích kapitolách již bylo uvedeno, jaké kompetence by měly být u žáka pedagogických oborů rozvíjeny. Takovými kompetencemi by měl disponovat také vyučující učitel. Výše vyjmenované kompetence a dovednosti by měly být rozvíjeny a zdokonalovány v průběhu života v rámci tzv. celoživotního vzdělávání. Program eTwinning nabízí celou řadu možností seberozvoje pro učitele. Jedná se o následující kategorie (Nasrollahi, 2014):

- Evropské workshopy

(Nasrollahi, 2012)

Workshopy jsou určeny pro učitele, kteří chtějí získat další informace o aktivitě eTwinning a možnosti spolupráce. Mají za úkol rozvíjet dovednosti pro tyto projekty potřebné, především využívání ICT nástrojů ve výuce. Pro účast na těchto projektech je nutné požádat o pozvánku Národní podpůrné středisko. Workshopy se uskutečňují v různých evropských městech obvykle po dobu víkendu. Příklady témat chystaných workshopů: Propojení outdoorových aktivit a eTwinningových projektů, Začlenění kódování do školního kurikula, Přibližování rodiny a školy: role digitálních technologií, Workshopy jsou zaměřeny na pedagogii různých stupňů vzdělávání.

- Vzdělávací programy

(Nasrollahi, 2012)

Jejich obsahem jsou krátké online kurzy pro eTwinners (učitelé registrovaní v eTwinningu). Délka těchto kurzů je zpravidla 8-10 dní, kdy polovina je určena pro aktivní práci a diskusi a druhá polovina pro samostatnou práci a reflexi. Kurzy probíhají v online prostředí v tzv. vzdělávacích laboratořích eTwinningu a jsou vedeny odborníky. Většina kurzů je především v angličtině, což může být pro někoho omezujícím kritériem. Lze však občas

narazit také na kurzy v němčině, polštině, francouzštině, španělštině aj. Zde jsou příklady témat kurzů: eTwinning a tvořivá třída, Hranice mezi předměty, Komunikace v eTwinningu, Rozpracování vize výuky v budoucnosti, Využívání mnohačetné inteligence v matematice.

- Online semináře

(Šilhánková, 2013)

Je vlastně obdobou diskuzních kruhů v online synchronní komunikaci na určité téma. Je to příležitost k diskuzím, vytváření nových náhledů na určitou problematiku a učení se novým věcem. Ze setkání se pořizují nahrávky živé diskuze, zpřístupněné pro ostatní účastníky eTwinningu. Oblasti témat jsou například: Výuka zaměřená na rozvoj kompetencí v praxi, Je vaše výuka opravdu inkluzivní?

- Další vzdělávání programu Erasmus+

(Nasrollahi, 2012)

Nový program Erasmus+, který byl spuštěn na počátku roku 2014 by měl učitelům umožňovat využívat z atraktivní nabídky:

- kurzů a školení v zahraničí
- aktivit jako je “stínování” (job-shadowing) či pozorování (zřejmě ve formách hospitací) ve školách a dalších organizacích v zahraničí
- výukových stáží probíhajících na školách v zahraničí (teaching assignments)

Tyto nabízené aktivity mohou trvat 2 dny až 2 měsíce, v některých případech až jeden rok

ec.europa.eu

- eTwinningové skupiny

(Nasrollahi, 2012)

Nepatří zcela pod oficiální a veřejné možnosti vzdělávání, které eTwinning nabízí. Jedná se o dlouhodobé diskuzní platformy, které může zřídit jakýkoliv učitel, který vytvoří dokument obsahující téma, záměr a další podrobnosti pro vznik diskuzní skupiny. Učitelé zde

mohou probírat dané téma, vyměňovat si zkušenosti apod.

Do skupiny je možné se přidat přes Desktop uživatele v sekci “skupiny”(viz kap. 3.2).

Nabídka dalšího vzdělávání pro učitele, který eTwinning nabízí je celkem bohatá. Na školách, vyučujících pedagogické obory, je vhodné zmínit tyto možnosti dalšího sebevzdělávání učitelů také studentům těchto oborů. Souvisí to s přípravou na celoživotní vzdělávání, které se postupně stává podmínkou pro udržení potřebných dovedností a znalostí v aktuální době.

3.2 Realizace eTwinningu na školách

Školy jakéhokoliv stupně si tvoří různé projekty různé úrovně. Některé školy možná spolupracují i se zahraničními školami. Pro takovou spolupráci je však velmi složité získat kontakty. Aktivita eTwinning nabízí bezpečné e-prostředí, ve kterém je velmi jednoduché navázat kontakt s učiteli různých stupňů a typů škol v EU i mimo ni. V prostředí nazvaným Desktop je učitel, se zájmem se v eTwinningu zapojit, registrován pod školou, ve které vyučuje. Desktop nabízí vyhledávání učitelů se zájmem o společný projekt, výměnu zkušeností či nápadů pro výuku. Dále tato pracovní plocha nabízí “místnosti pro učitele”. Jedná se o prostory podobné fórům, které jsou rozděleny na různá témata, která mohou vytvářet všichni uživatelé. Důležitou záložkou jsou “zdroje”, ve které lze nalézt například odkazy na webové stránky s inovacemi pro výuku. Všechny tyto “prostory” jsou vybaveny vyhledávacími nástroji pro podrobné vyhledávání.

Jak je již výše zmíněno, eTwinning nabízí více než jen platformu pro školní projekty. Cílem této práce je však zabývat se pouze jimi. Proto je níže uveden popis kroků směřujících k realizaci projektu. Postup učitele lze shrnout do několika následujících kroků (Pýchová, 2006):

1. **Registrace** učitele a školy, ve které je zaměstnán, na adrese www.etwinning.net.
2. **Přihlášení** se na svůj Desktop, kde může uživatel zadat informace o sobě, své práci a zdali má nějaký nápad na projekt, či co v dané chvíli od eTwinningu očekává.

3. **Vyhledávání partnerů** k projektu v sekci “Vyhledat účastníky eTwinningu”. Vybírat lze podle různých kritérií, jakými je země, region, věk žáků, funkce účastníka, předmět, odborný předmět, jazyk a typ uživatele. Výběr lze provést také pomocí diskuzního fóra na Desktop. Pokud by měl uživatel předběžně vybrány učitele z eTwinningu, se kterými by chtěl realizovat projekt, je vhodné jim nejprve napsat zprávu (přes ikonu obálky na jejich profilu) a po vzájemné dohodě si je přidat na svůj seznam kontaktů.

4. **Registrace partnerství** mezi školami - učiteli, kteří se dohodli na spolupráci na projektu. Registrace se opět provádí na Desktop přes sekci “projekty” a dále přes “vytvořit projekt”. Vše je velmi návodné. Je nutné zvolit partnery (musí být v seznamu kontaktů) a krátce projekt charakterizovat. Registrace se odešle a nejdříve ji musí potvrdit učitelé, kteří jsou do projektu zařazeni a poté návrh projektu schvalují Národní podpůrná střediska. Po jejich schválení mají zapojení učitelé přístup do online prostředí Twinspace, určené pouze k jejich spolupráci - projektu.

5. **Prostředí Twinspace** umožňuje registrovaným učitelům v projektu administraci tohoto prostředí. Dále mohou přizvat své studenty jako účastníky, ovšem s jinými pravomocemi než mají učitelé. Také mohou přizvat rodiče či jiné návštěvníky, kteří si mohou na Twinspace prohlížet některé sekce.

Je důležité si uvědomit, že projekt by měl být dílem hlavně studentů. Proto je tedy vhodné studenty obeznámit s registrací a umožnit jim podílení se na výběru partnerů a dalších aspektech projektu. (Brdička, 2006)

Volba partnerů pro projekt je důležitou částí celkové realizace, jelikož v této fázi je nutné, aby se učitelé shodli na cíli, prostředcích, formě, využívaných ICT nástrojů pro komunikaci a dalších detailech. Není proto nutné registrovat projekt s prvním učitelem na kterého v Desktop učitel - uživatel narazí.

Před začátkem projektu je velmi vhodné nechat všem zúčastněným schválit harmonogram aktivit s časovým limitem pro jejich splnění, které je možné v případě potřeby, po schválení všemi zúčastněnými (učiteli), pozměnit (Brdička, 2006).

Projekty v rámci eTwinningu mohou mít celou řadu forem. Podle Pýchové (2006, s. 13)

to jsou projekty:

- **Krátkodobé**, které jsou zaměřeny na určité učivo a trvají i méně než jeden měsíc.
- **Měsíční**, kdy je zapojeno více předmětů a jsou zaměřeny na výměnu zkušeností mezi učiteli nebo v nich probíhají vzdělávací aktivity studentů.
- **Celoškolní**, jenž mohou být integrovány do ŠVP a propojovat mnoho předmětů.
- **Dlouhodobé**, časově neomezené projekty, jejichž téma je časem proměňováno, může volně přerůstat v úzkou spolupráci mezi zapojenými školami.

Při projektech na mezinárodní úrovni je podstatná fungující komunikace mezi účastníky. Vhodné je vybrat si jeden způsob a nástroj pro domlouvání projektu a komunikaci v průběhu realizace. Současně je však důležité mít v záloze více komunikačních kanálů, kdyby jeden selhal. Je tedy dobré si předat kontakty na Facebooku, Skype či přímo osobní telefonní čísla.

3.2.1 eTwinning jako možnost realizace dalších témat

Projektování v rámci eTwinningu nabízí učitelům prostor pro zařazení různých témat a průřezových témat z RVP. Jedná se o prostor, který umožňuje studentovi aplikovat teoretické znalosti a praktické dovednosti přímo v reálných situacích. Prostředí reálného světa nutí také studenty k transformaci těchto dovedností, jelikož reálné situace se odlišují v různých nuancích a student je tedy nucen je analyzovat a algoritmy řešení přizpůsobit oné aktuální situaci, která v průběhu projektu může nastat.

Projektová výuka je schopna integrovat různé obsahy předmětů, praktického života, činnosti k rozvíjení různých dovedností, ale také hlavně formuje celkovou osobnost žáka. V našem případě naformuje budoucí učitele, asistenty, lektory apod. Studenti pedagogických škol by po dobu svého studia měli získat nejen odborné znalosti, ale měla by být rozvíjena celostně jejich osobnost, dovednosti práce v týmu, měli by být dostatečně motivováni pro budoucí povolání, další studium a celkově motivováni pro pozorování, hledání a zkoušení inovativních způsobů výchovy a vzdělávání

Níže jsou vypísána témata, kterých se eTwinning zásadně dotýká a měly by se objevit v učivu budoucích učitelů.

Interkulturní výchova = výchova a vzdělávání dětí cizinců a také hlavně celé majority a společnosti k poznání a porozumění své kultury, ve srovnání s kulturami v cizích zemích a jejich následné toleranci (Janebová, Kasíková, 2007, s. 291). Cíle IKV se odráží v kompetencích, které jsou uvedeny v RVP, ve 4 strategických cílech ET2020 a v kompetencích stanovených lisabonským procesem (viz kap. 3.1). K dosažení interkulturních cílů může učitel využít projektovou výuku, kooperativní vyučování, problémové metody, zkušenostní učení aj. (Janebová, Kasíková, 2007).

Průřezová témata jsou zařazena v rámcových vzdělávacích programech. V RVP pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika se nachází témata (2009): Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce a Informační a komunikační technologie. U prvních dvou je doporučováno začlenění témat do žákovských projektů. Ovšem všechny lze využít, více či méně, v projektech v rámci eTwinningu, ať už by byly na jakémkoliv odborné téma. Průřezová témata mohou tyto projekty obsahově obohatit.

Cizí jazyky

V dnešní době je na dovednost praktického užití cizího jazyku velký důraz. V kurikulu se tento fakt projevuje postupným zařazováním výuky stále do nižších ročníků, případně jako nabídka “kroužků” již v mateřských školách. eTwinningové projekty poskytují skvělou příležitost jak učit studenty využívat cizí jazyk v praxi a získat k jeho učení pozitivní vztah. Ovšem nutnost využívat v těchto projektech cizí jazyk může pro některé studenty, jejichž znalosti a vztah k jazykům není příliš pozitivní, vyvolávat pocity nezdaru, nechuti ba dokonce úzkosti. Je tedy na učiteli, aby vedl studenty pro pozitivní vnímání této příležitosti.

3.2.2 Využívání ICT nástrojů v projektu

Studenti a většina učitelů využívá v dnešní době denně informačně komunikační

technologie (dále jen ICT). Je však stále ojedinělé vidět aktivní vyučování s ICT ve výuce rozličných předmětů. Nesmírně důležité je tedy naučit studenty umět pracovat s ICT efektivně a účinně tak, aby dokázali získávat potřebné a kvalitní informace pomocí internetu a následně je zpracovat a případně předat dále. G. Petty (2013, s. 378) zmiňuje fakt: *“Jestliže naše žáky nenaučíme nacházet na počítači důvěryhodné zdroje a pomocí nich se učit, nepřipravíme je na reálný život, na celoživotní vzdělávání, a dokonce ani na hodinu našeho vyučovacího předmětu.”*

Studenti žijí ve světě sociálních sítí, které je velmi úzce propojují s mimoškolním světem. Učitelé pak mohou mít problém je zaujmout s obsahem, který se nedotýká praktického života. Vyučovací proces se tedy vlivem rozvoje technologií mění a učitel by si toho měl být vědom a jako profesionál by si měl ujasnit, proč bude například vyžadovat memorování určitých faktů, když je lze snadno nalézt na internetu. (Brdička, 2012)

Vališová (2007) také hovoří o problematice informačních technologií, které stále více ovlivňují vzdělávací proces a upozorňuje na vystávající otázku, jak by měla probíhat příprava budoucích učitelů. Učitelé by se měli snažit zařazovat do své výuky také práci s ICT nástroji v různém rozsahu a pro různé účely. Pokud si učitel myslí, že nemá v této oblasti dostatečné kompetence, může se účastnit řady kurzů, které jsou určeny k rozvoji dovedností v ICT. Aktivita eTwinning nabízí také kurzy, které učiteli umožní si vytvořit dovednosti a přehled v nástrojích ICT, které lze ve výuce využívat (více viz. v kap. 3.1.2).

Využívání ICT nástrojů ve výuce je propojováno s termínem **blended learning**, jenž J. Průcha (2009, s. 277) považuje *“za zajímavou a perspektivní variantu e-learningu”*. Pojem označuje ono začlenění ICT a elektronických zdrojů do výuky, které doplňuje klasické vyučovací metody vyučování.

Z jednoho proběhlého výzkumu u učitelů angličtiny středních škol, který byl zaměřen na využívání ICT v hodinách anglického jazyka, vyšly dílčí výsledky týkající se znalosti a využívání ICT učiteli, kdy měli zhodnotit své ICT dovednosti. Celkem 59 % označilo odpověď, že jejich znalosti technologií a ICT jsou dostatečné, tudíž mohou používat technologie ve výuce. Dalších 34 % se přiklonilo k názoru, že ačkoliv mají základní znalosti a

dovednosti jak užívat ICT, chybí jim znalosti a dovednosti pro integrování ICT do výuky. Posledních 7 % posoudilo své znalosti a dovednosti v ICT jako nedostatečné. (Carbová, 2012)

Z výzkumu lze odhadovat znalosti a dovednosti v oblasti ICT také u jiných učitelů SŠ. S ohledem na dostupnost kurzů pro zdokonalení těchto dovedností, lze soudit, že projektová výuka v rámci eTwinningu by z tohoto hlediska měla být zvládnutelná i většinou učitelů pedagogiky.

Ze statistických údajů z roku 2006 lze uvést žebříček ICT nástrojů, které byly nejvíce využívány. Sestupně to jsou: e-mail, prezentace a grafika, chat, www stránky, diskuzní fórum, videokonference, audiokonference, hudba, virtuální prostředí (Pýchová, 2006, s. 15).

U projektové výuky v eTwinningu lze hovořit o formě e-learningu, formě učení, která souvisí se spoluprací a komunikací (Galvin et. al., 2006). K tomu je nutné využívat vhodné ICT nástroje, které umožní nejen učitelům, ale také studentům vhodný způsob komunikace mezi účastníky projektu.

Rozlišit lze dva typy ICT nástrojů pro komunikaci, a to synchronní a asynchronní.

Asynchronní nástroj je například e-mail, nebo fórum na chatování. Tyto typy umožňují uživatelům, kteří nejsou zbláhli v komunikaci v cizím jazyce face-to-face, jako je tomu například ve videohovoru, či v nějakém typu synchronní komunikace, mít dostatek času na formulování odpovědi. Tento typ je vhodný pro učitele i studenty, kteří si v cizím jazyce nejsou příliš jisti či jsou v komunikaci stydlivější či pro studenty, kteří potřebují více času. (Galvin et. al., 2006)

Pro asynchronní komunikaci lze využít běžně dostupné nástroje jako je e-mail, sms, google drive - který umožňuje nahrávat dokumenty a sdílet je s ostatními, kteří je mohou upravovat. Je také možné pracovat s nástroji v twinspace jako jsou diskuzní fóra pro učitele nebo pouze pro žáky. Twinspace pak umožňuje nahrávání souborů, ale není jej možné sdílet k přímému upravování jako je tomu například v google drive.

Synchronní nástroje jsou vhodné pro přímou komunikaci. Může se jednat o telefonní hovory, video hovory, audio či video konference. C. Galvin et. al. (2006) zmiňuje možnost IP

telefonu přes VoIP - voice over the data network, který je napojen na počítač a hovory jsou buďto zpoplatněny nízkou částkou či jsou zcela zdarma, jelikož je telefon napojen na internetovou síť. Tato zařízení umožňují konferenční hovory například mezi více třídami nebo třídou a nějakým odborníkem, kterých se může zúčastnit i student, který je doma. (Galvin et. al., 2006)

Dalšími ICT nástroji, které lze považovat synchronní jsou například Skype, Facebook hovory, ICQ hovory aj., umožňující také videohovory.

Využívání ICT v projektech v rámci eTwinning má usnadnit propojení a spolupráci zapojených škol. Mělo by podněcovat tvořivost a rozšiřovat obzory nejen žáků, ale také učitelů.

3.2.3 Role učitele a žáka v projektu v eTwinningu

Vlivem školské reformy se postupně mění role učitele i žáka ve školním prostředí a výuce. Obě strany získávají větší pravomoc. Učitel má větší svobodu ve výběru a načasování obsahu učiva, volbě metod a forem práce. Na druhou stranu se jeho účast a aktivita v učebním procesu přesouvá více na žáka. Je tomu tak hlavně u různých forem práce, jako je projektová výuka, skupinová práce, kooperativní výuka, otevřené vyučování. Žák v těchto formách získává především větší pravomoc a odpovědnost za svůj učební proces.

Při projektové výuce je tvořeno zcela jiné pracovní prostředí, než je tomu u frontální výuky. Žák je zde motivován nejen cílem, problémem, který má řešit, ale také prostorem pro svou vlastní aktivitu, ve které může předvést své dovednosti a sdělit své názory.

C. Galvin et. al. (2006, s. 2-4) uvádí v publikaci o pedagogických otázkách v eTwinningu tři dimenze, které se dotýkají změn v rolích učitele a žáka u moderních cest ve vyučování a učení se, tedy i v projektové výuce v rámci eTwinningu, a které tak ovlivňují tak prostředí výuky:

- **změna obsahu učiva** - při výuce založené na problémovém učení, je určitý životní

problém, otázka vycházející od žáků, základem pro učební aktivity. Celkový učební proces je zde silně orientován prakticky. Učitel zde přijímá roli trenéra, podporující a pomáhající osoby, rádce a zdroje znalostí a moudrosti.

- **aktivita a odpovědnost** - žák přebírá zodpovědnost za své učení tehdy, kdy se aktivně podílí na výběru obsahu, plánování, řešení úkolů a dokonce na hodnocení a reflexi. Nejedná se tedy pouze o odpovědnost ve smyslu psaní si poznámek a naslouchání učiteli.

- **pedagogický vztah učitele a žáka** - v inovativních přístupech k výuce se role učitele posunuje z role experta k roli kouče, koordinátora. Ovšem v učení, ke kterému žáci přistupují s odpovědností k řízení tohoto procesu a zkoumají nové jevy, se učitel dostává do role, kdy je součástí této učící se skupiny.

Tyto tři dimenze lze srovnat se znaky projektové výuky jako takové. Nelze zde však podceňovat důležitou roli učitele. Ten má v přímém styku s žáky, tedy učebním procesem, vystupovat v roli facilitátora, poradce a jako určitý motivační faktor. Učitel však stále řídí proces průběhu projektu. Komunikuje pravidelně s učitelem/li zapojených škol, učiteli ze své školy, upravuje časový plán s ohledem na aktuální situaci, připravuje možný informační materiál pro žáky a průběžně evaluuje aktivitu a pokroky žáků.

Žáci se zde z role příjemce informací, která je akceptována tradiční výukou, dostávají do role aktivního spolutvůrce nových vědomostí a dovedností. I. Dömischová (2011) zmiňuje, že žáci jiné formy výuky než je frontální, vnímají spíše jako vítané zpestření výuky, ale jako "opravdové učení" vnímají spíše tradiční předávání informací učiteli. To však nevylučuje pozitivní roli žáka v projektové výuce.

Průběh projektu by měl být sice naplánován, ale je zcela běžné, že žáci mohou objevit problémy a témata, se kterými se učitel nezaobíral.

Je tudíž možné, že žáci kladou učiteli otázky, na které v dané chvíli nezná odpověď. Není nutné, aby učitel všechno věděl, ale ukázal žákům, kde a jak informaci nalézt. Tím se učí jak žáci, tak učitel. (Dömischová, 2011) I toto patří k roli učitele v projektové výuce. Mimo jiné tato specifická role podle I. Dömischové (2011, s. 57) vyžaduje zvýšenou míru rozvoje u

komunikativních, organizačních a řídicích, diagnostických a invenčních, poradenských a konzultačních kompetencí.

4 SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část předkládá čtenáři této diplomové práce možnost hlubšího vhlédnutí do problematiky projektové výuky v eTwinningu se zaměřením na pedagogické obory na středních školách. Zaměření na tento obor lze sledovat především v podkapitolách Projektové výuka jako organizační forma, eTwinning jako nástroj vzdělávání budoucích učitelů a Podpora dovedností učitele ze strany eTwinningu.

Práce je zakotvena v tématu školy jako učící se organizace. Myšlenka této diplomové práce vychází právě z něj. Teoretická část by se měla stát podkladem pro učitele, kteří by měli zájem vyzkoušet a začít aplikovat eTwinning, konkrétně projektovou výuku ve svých hodinách pedagogiky a jejích disciplínách. Čtenáři pak v této části práce naleznou shrnutí problematiky projektové výuky, které by mělo být dostačující jako podklad pro využívání této formy výuky v praxi. V hlavní části je čtenáři přiblížena evropská aktivita eTwinning. Detailně jsou také uvedeny oblasti, které může eTwinning u žáků studující obory pedagogiky rozvíjet. Kromě oblastí rozvoje žáka je v práci uveden přehled vzdělávací nabídky aktivity eTwinning. Cílem této aktivity je také podnítit učitele k efektivnímu využívání ICT nástrojů ve výuce. Proto je tato oblast zmíněna i v této práci. V závěru jsou zmíněna některá témata, která je možné v projektech eTwinningu zahrnout, a poukázání na změnu rolí učitele a žáka v této formě výuky.

II EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části byla popsána projektová výuka v rámci eTwinningu. Tato aktivita se mezi učiteli již rozšiřuje. Čím dál tím více učitelů využívá portálu eTwinningu k registraci mezi komunitu evropských učitelů a kromě svého seberozvoje navazují s dalšími učiteli kontakty a vytvářejí společně projekty. Poslední dobou se zapojuje také více učitelů z mateřských škol a i oni svým způsobem vytvářejí mezinárodní projekty. Proto se domnívám, že začlenění této aktivity, tedy projektové výuky v rámci eTwinningu, na střední školy, které nabízejí pedagogické obory, je skvělá příležitost jak inovovat výuku, rozvíjet praktickým způsobem odborné i osobnostní kompetence budoucích učitelů či jiných pedagogických pracovníků.

Nutno říci, že aktuálně jsou v eTwinningu přihlášení tři učitelé, kteří zastupují pedagogickou školu, z toho tři jsou spojeny s gymnáziem. Tito učitelé se však ještě žádného projektu se svými žáky nezúčastnili.

Realizace těchto projektů u pedagogických oborů možná ovlivňuje míra informovanosti učitelů o možnosti takovéto aktivity. Proto byli v rámci dotazníků, které jsou součástí této práce, učitelé krátce seznámeni s eTwinningem a jeho nabídkou. V další části je veden rozhovor s učiteli pedagogiky nad navrženým projektem k této diplomové práci a o jejich názorech k aktivitě eTwinning.

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL

S ohledem na absenci využívání projektové výuky v rámci eTwinningu, jsem chtěla provést průzkum, který by měl zjistit, zdali by zapojení této formy výuky bylo vůbec reálné. Jako výzkumný problém jsem si stanovila otázku: **Existují na středních školách, vyučujících obory pedagogiky, podmínky pro práci s projektovou výukou v rámci eTwinningu?**

Cíl: Vytvořit návrh projektu v rámci eTwinningu zaměřený na témata pedagogiky pro žáky střední pedagogické školy a seznámit s ním učitele pedagogiky.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jakou by měl mít projekt v rámci eTwinningu koncepci, organizaci a parametry a vytvořit podle nich návrh projektu.
- Zjistit, jaký je názor učitelů na využití projektové výuky u pedagogických oborů na středních školách

6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumné otázky:

VO1: Jaké jsou na středních školách, nabízejících studium pedagogiky jako profilového předmětu, podmínky pro uskutečnění projektu v rámci eTwinningu?

SO1: Jaké mají vybraní učitelé kompetence k uskutečnění projektu v rámci eTwinningu?

SO1: Jaká je materiální vybavenost škol v oblasti ICT?

SO1: Má škola, ve které učitelé působí, zkušenost s realizací různých projektů, grantů v jejich škole? (Jaké jsou predispozice škol k realizování projektu v rámci ICT?)

VO2: Jak si učitelé představují, že by mohl projekt v rámci eTwinningu pro žáky pedagogiky vypadat?

SO2: Jakého zaměření by měl být projekt pro žáky pedagogiky?

SO2: Jak by měla podle učitelů pedagogiky vypadat organizační stránka projektu?

SO2: Jak by měla podle učitelů pedagogiky vypadat didaktická stránka projektu?

VO3: Jaký je názor učitelů pedagogiky na využívání projektové výuky v rámci eTwinningu především v hodinách pedagogiky a jejích disciplín?

SO3: Co si učitelé myslí o navrženém projektu?

SO3: Jaký je názor a postoj vybraných učitelů na využívání projektové výuky v rámci eTwinningu u žáků pedagogiky?

SO3: Použili by vybraní učitelé projektovou výuku v rámci eTwinningu někdy ve svých hodinách?

Proměnná:

- *Podmínky* pro uskutečnění projektu - v této otázce znamenají materiální vybavení škol

ICT nástroji, dovednosti učitelů v používání ICT nástrojů, znalost učitelů cizího jazyka, možnost spolupráce mezi učiteli, ochota učitelů se dále vzdělávat v oblasti využívání ICT ve výuce, a zkušenosti škol s realizací projektů.

Výzkumné otázky byly sestrojeny pro získání odpovědi na výzkumný problém. Výsledky vztahující se k první výzkumné otázce mají objasnit, jaké jsou podmínky pro projektovou výuku, ve které se spolupracuje se školou v cizí zemi za využívání ICT. Druhá otázka je zaměřena na získání podkladů pro vytvoření návrhu na projekt, který by splňoval požadavky či vize učitelů pedagogiky o takovémto projektu. Třetí otázka je otázkou zaměřenou přímo na názory učitelů pedagogiky o projektové výuce v rámci eTwinningu. Zda je podle jejich názoru reálné její využití u pedagogických oborů, především v odborných předmětech.

7 METODOLOGIE

Výzkumný problém jsem se rozhodla řešit s příklonem k participativnímu akčnímu výzkumu, který má ze své podstaty dvě fáze, a to výzkum a akce. Akční výzkum může mít podobu opakovaně graduujících fází, kdy po akci je opět tvořena teorie, která se znovu prakticky zkouší v praxi. (Janík, Janíková, 2009) Participativní tedy představuje zapojení zkoumaného vzorku do procesu výzkumu. Tento vzorek, tedy učitelé pedagogiky, se skrze dotazníkové šetření a rozhovor podíleli na návrhu projektu a svými názory a výpovědmi tak tvořili odpověď na výzkumný problém.

S ohledem na rozsah této práce a možnosti mé osoby jako výzkumníka, se empirická část zabývá první fází reakčního výzkumu (Janík, Janíková, 2009), pro výše uvedený výzkumný problém. Jedná se tedy o analýzu terénu, na jejímž základě je navržen projekt, který je podroben náhledu učitelů z praxe. Vše je podstoupeno analýze a jsou vyvozeny závěry.

V další fázi by pak mohla následovat implementace upraveného projektu jako projektu pilotního, vyvozeného z celkové analýzy prvotní fáze, pro určitou školu, třídu, tedy přímo v pedagogické praxi. Poté by následovala opět analýza akční fáze a byla by vytvořena reflektivní zpráva. Záhy by mohlo následovat předávání informací o eTwinningu a výsledcích výzkumu i s reflexí pilotního projektu, na jehož základě by učitelé pedagogiky mohli

realizovat své projekty v rámci eTwinningu.

Metodologická práce byla rozdělena do tří fází. První fáze, do které spadá dotazníkové šetření pro analýzu prostředí, mělo zjistit technické zázemí pro využívání ICT ve výuce, dovednosti učitelů pro práci s ICT a IT, a také jazykové dovednosti učitelů v cizím jazyce na středních školách, vyučujících pedagogické obory. V neposlední řadě měl zjistit, jak by podle učitelů mohl vypadat projekt v rámci eTwinningu. Konkrétně tedy jaké metody, ICT nástroje a časovou náročnost by volili při realizaci. V druhé fázi byl vytvořen návrh na projekt, který čerpal z výsledků dotazníkového šetření. Tento návrh byl předán vybraným učitelům k prostudování a poté byl s nimi proveden rozhovor.

7.1 Dotazníkové šetření

Tato technika byla použita přímo na začátku výzkumného šetření pro analýzu podmínek⁶ škol pro projektovou výuku v rámci eTwinningu a konkrétních pohledů na didaktickou stránku projektů.

Dotazník byl vytvořen v google docs - formulář. Otázky byly rozděleny na dvě části. Prvními byly otázky identifikační (Pelikán, 2011), které zjišťovaly věkovou kategorii učitelů, odborné předměty, které vyučují a také název školy pro případné vyloučení duplicity odpovědí učitelů z jedné školy. Další otázky byly zaměřeny přímo na hlavní téma.

Tyto otázky byly koncipovány z velké části jako otázky polouzavřené, tedy byla nabídnuta vždy určitá baterie odpovědí s možností volby "jiné". Dále zde byly zařazeny dvě otázky uzavřené, s nutností vybrat z nabídnuté baterie odpovědí. Jednou z nich byla otázka parametrická a druhou otázka neparametrická. Pouze jediná otázka v dotazníku byla otevřená, tedy s možností volné odpovědi respondenta. (Pelikán, 2011)

Otázky v dotazníku vycházejí z otázek specifických a ty z položek výzkumných, jak již bylo zmíněno výše. Odpovědi z dotazníků lze dát do přímé souvislosti k těmto otázkám.

⁶ Podmínky škol - tím je míněno technické vybavení v oblasti ICT, jazykové zdatnosti učitelů, jejich ochota se dále vzdělávat v oblasti ICT, zkušenosti s realizací projektů,

Dotazník v plném znění se nachází v příloze č. 1

7.2 Návrh projektu v rámci eTwinningu

Projekt byl tvořen na základě výsledků z dotazníkového šetření. Bylo přihlíženo k výpovědím identifikujících ICT nástroje, které mají učitelé na školách k dispozici, k dovednostem učitelů v této oblasti a jazykovým dispozicím. Z dalších otázek byla vybrána odpověď s nejčastějším výskytem, jako například u otázek týkajících se zaměření tématu a délku trvání projektu. Konkrétní aktivity v projektu čerpaly z metod výuky, které respondenti také zvolili nejčastěji.

Charakteristiky projektu zněly následovně:

- délka trvání projektu by měla být roční
- téma projektu by se mělo týkat pedagogické praxe a jejích témat
- projekt by měl být pro skupiny žáků, kdy každá skupina má svůj úkol, zaměření
- intenzita práce na projektu by měla být v zapojených předmětech pravidelná
- učitel pedagogiky je odpovědný za naplnění cílů projektu ve svých vyučovaných předmětech
- využívání metod slovních, didaktických her, názorně demonstračních a inscenačních
- v projektu by se měl využívat vyhledávání na internetu, počítače, fotoaparát, skener, tiskárnu, textový editor, nástroje pro tvorbu prezentací a dataprojektor

Struktura návrhu pak odpovídá fázím projektu, jak je uvedeno v teoretické části diplomové práce. Popsány jsou všechny fáze, aby si učitelé zapojení ve výzkumu a čtenář mohli vytvořit jasnou představu, jak by mohli oni sami v aplikaci této formy postupovat.

7.3 Metoda rozhovoru

S ohledem na hlubší nahlédnutí do problematiky využití projektové výuky v rámci

eTwinningu v praxi, byla použita metoda rozhovoru. Konkrétně byl sestaven strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Rozhovor je jedna z metod akčního výzkumu. Analýzou dat z rozhovorů můžeme zjistit vnitřní souvislosti různých odpovědí, a tudíž z nich vyvozovat závěry. V tomto případě se bude jednat o závěry, které je nutno vztahovat k menšímu výzkumnému vzorku.

Rozhovor obsahoval především otázky vztahující se k názorům jedince, které byly směřovány k eTwinningu, k projektové výuce pro pedagogické obory a také k navrženému projektu, u kterého se objevovaly odpovědi z praxe učitelů. Dále navazovaly otázky sledující vnímání učitelů, které zjišťovaly, jak oni sami vnímají možnou spolupráci učitelů na jejich školách, chuť učitelů k práci navíc apod. (Hendl, 2005)

Otázky rozhovoru byly tvořeny pyramidovým systémem, tedy z výzkumné otázky specifické a z nich otázky tazatelské. K rozhovoru se vztahuje pouze třetí výzkumná otázka a to:

VO3: Jaký je názor učitelů pedagogiky na využívání projektové výuky v rámci eTwinningu především v hodinách pedagogiky a jejích disciplín?

SO3: Jaký je názor a postoj vybraných učitelů na využívání projektové výuky v rámci eTwinningu u žáků pedagogiky?

TO3: Již jste se krátce seznámila s eTwinningem a projektovou výukou v rámci něj. Když se nad touto aktivitou zamyslíte, co si myslíte o této aktivitě ve výuce na SŠ?

TO3: Uvedený projekt je zaměřen pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Co si myslíte o využitelnosti projektové výuky v rámci eTwinningu u pedagogických oborů na SŠ?

Další otázky dle různosti odpovědí:

TO3: Je pro některé vhodnější?

TO3: Co přesně vidíte jako negativum? Co přesně by Vám nevyhovovalo?

TO3: Není nutné spolupracovat na projektu s pedagogickou školou. Co si myslíte o spolupráci například s předškolním zařízením z cizí země?

TO3: Myslíte si, že projektová výuka v rámci eTwinningu může být přínosem pro žáky? A co

učitele?

SO3: Co si učitelé myslí o navrženém projektu?

TO3: Přečetla jste si návrh projektu v eTwinningu. Potřebovala byste k němu něco objasnit?

TO3: Přišlo Vám něco v projektu neproveditelné?

TO3: Je podle Vás obsah a cíle navrženého projektu přiměřený pro žáky 2. ročníku?

TO3: Co byste projektu vytkli? V čem vidíte nedostatky?

TO3: Myslíte si, že by šel tento projekt uvést do praxe?

SO3: Použili by vybraní učitelé projektovou výuku v rámci eTwinningu někdy ve svých hodinách?

TO3: Jak se stavíte k projektové výuce v rámci eTwinningu?

TO3: Dovedla byste si představit realizaci nějakého projektu v eTwinningu ve svých hodinách?

- Proč ne? Co Vám připadá jako překážka?

TO3: Jak byste si realizaci představovala? Máte nějaký nápad? Nějakou prvotní myšlenku?

Otázky, které byly podkladem k vedení rozhovoru se nacházejí v příloze č. 2. Rozhovory byly nahrávány jako audio záznam a posléze přepsány do textové podoby.

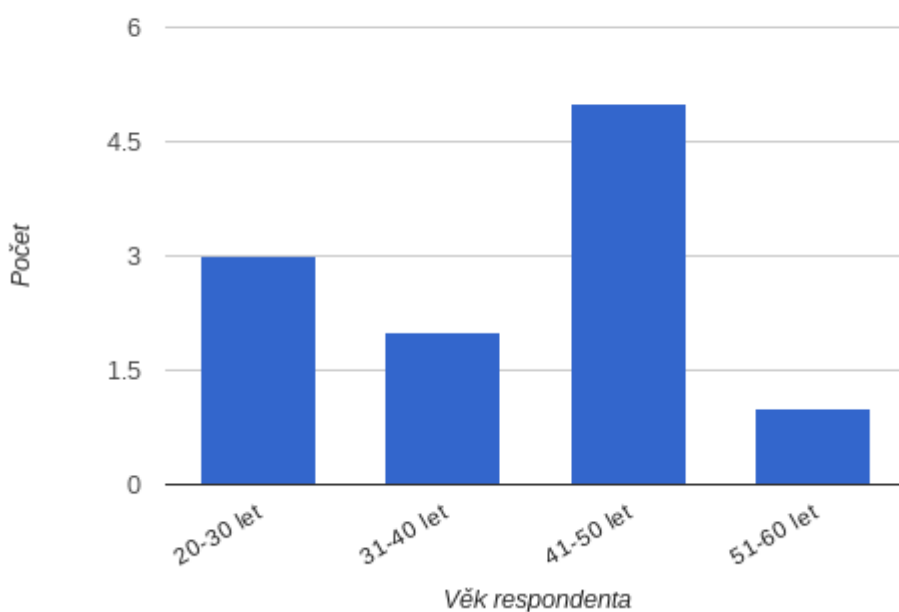
8 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek obsahuje dvě kategorie. Jedna se týká dotazníkového šetření a druhá metody rozhovoru.

Respondenti pro dotazníkové šetření byli řízeně vybráni podle dále uvedených charakteristik. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na učitele předmětu pedagogika a jejích disciplín. Kontakty na tyto učitele, popřípadě ředitele škol, byly získány přes webové stránky pedagogických škol či středních škol, kde je obor Předškolní a mimoškolní pedagogika nebo Pedagogické lyceum. Dotazníky byly rozeslány přímo 31 učitelům. Dále pak 10 ředitelům škol, kteří byli požádáni o přeposlání dotazníku učitelům, kteří u nich na škole vyučují

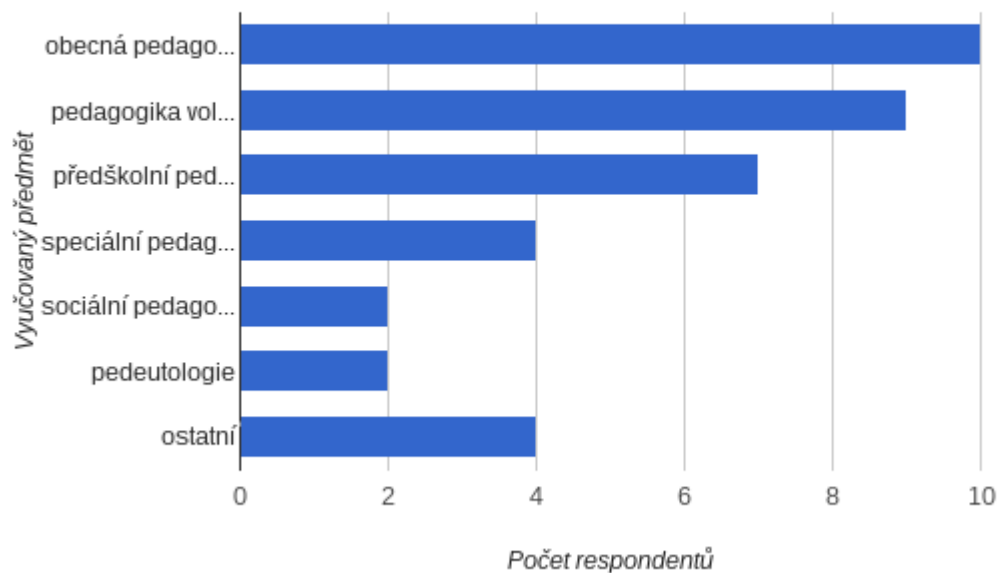
pedagogiku a její disciplíny. I přes to, že jsem se pomocí internetu dostala k celkem velkému počtu potencionálních respondentů s ohledem na nízký počet pedagogických škol či škol nabízející studijní program pedagogické lyceum, dotazník vyplnilo 11 učitelů z toho však 10 odpovědí bylo validních pro zpracování. Nejedná se příliš o rozsáhlý vzorek, ale v dotazníkových šetřeních je nutné počítat s nižší návratností dotazníků.

V následujícím grafu lze vidět rozložení respondentů ve věkových kategoriích. Nejvíce učitelů spadalo do věkové kategorie 41-50 let. Lze tedy soudit, že většina respondentů byli v praxi zkušení učitelé.



graf č. 1 - Věkové kategorie respondentů

Dotazovaní učitelé vyučují na středních školách, převážně pedagogických, odborné předměty, jako je obecná pedagogika, pedagogika volného času, předškolní pedagogika, speciální pedagogika, sociální pedagogika, pedeutologie, a v rámci odpovědi “ostatní” to je pedagogická praxe, komparativní pedagogika, dějiny pedagogiky a psychologie.



graf č. 2 - Předměty, které respondenti aktuálně vyučují

Pro metodu rozhovoru byly vybrány 3 učitelky, které také byly respondenty v dotazníkovém šetření. Dále jsou blíže popsány jejich charakteristiky:

učitelka A

Učitelka spadá do věkové kategorie 21-30 let. Aktuálně vyučuje obecnou pedagogiku a pedagogiku volného času na střední pedagogické škole.

učitelka B

Tato učitelka se nachází ve věkové kategorii 31-40 let.. Nyní vyučuje obecnou pedagogiku, pedagogiku volného času a pedeutologii pro obor pedagogické lyceum na střední odborné škole.

učitelka C

Třetí učitelka se nachází ve věkové kategorii 41-50 let. Momentálně vyučuje na střední pedagogické škole obecnou pedagogiku, předškolní pedagogiku, pedagogiku volného času, speciální pedagogiku, komparativní pedagogiku a sociální pedagogiku.

9 POPIS PRŮBĚHU EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

- Dotazník -

Respondenty pro dotazníkové šetření se stali učitelé vyučující pedagogiku a její disciplíny na středních školách (viz výše). Dotazník byl učitelům distribuován elektronickou formou prostřednictvím emailu, který obsahoval žádost o vyplnění a interaktivní webový odkaz na dotazník. V úvodu dotazníku bylo oslovení respondenta a krátce uvedeno vysvětlení aktivity eTwinning a to především projektové výuky, která v rámci ní probíhá. Také byl vysvětlen důvod pro začlenění identifikačních otázek (Pelikán, 2011), a také příslib o nezveřejnění názvu školy v souvislosti s odpověďmi respondenta. Jinak byl dotazník anonymní. Pro případný zájem učitelů o téma eTwinning, byl vložen v této části také odkaz na webové stránky aktivity.

Pro zpracování jsem obdržela data odpovědí od 10 učitelů.

- Návrh projektu v rámci eTwinningu -

Druhým výstupem empirické části je návrh projektu v rámci eTwinningu. Ten byl navrhnout po analýze dat z dotazníkového šetření a to především z výsledků vztahujících se k výzkumné otázce č. 2 a částečně také z výsledků výzkumné otázky č. 1.

Jak je již zmíněno v teoretické části práce, projekt by měl vycházet nejlépe z nápadů žáků a měl by být flexibilní pro různé změny, které mohou v průběhu projektu vzniknout.

Návrh projektu je popsán pro ukázkou podrobněji. Rozepsán je po realizačních fázích, aby byl přehlednější pro případnou inspiraci učitelům. Ve fázích vzniku projektové myšlenky a realizace, jsou nastíněny aktivity, které by v těchto fázích mohly probíhat. Celkový návrh projektu je základní plán postupů, tudíž zde není rozepsaná didaktická stránka provedení, jako

jsou například metody. Pro poslední fázi hodnocení projektu jsou přiloženy evaluační dotazníky pro žáky a pedagogy zapojených do projektu. Projekt byl pak předán třem učitelům k prostudování.

Navrhnutý projekt se nalézá v příloze č. 3.

- Rozhovor -

Rozhovor byl zaměřen především na názory a postoje učitelů k projektové výuce v rámci eTwinningu. Respondenty byly tři učitelky, které se taktéž účastnily dotazníkového šetření. Jejich bližší specifikace je popsána ve výzkumném vzorku.

Minimálně dva dny před konáním rozhovorů byl učitelkám rozeslán návrh projektu k prostudování. Bohužel dvě učitelky si jej z různých důvodů před uskutečněním rozhovoru nečetly. Těmto dvěma učitelkám byla poskytnuta jeho tištěná podoba a dostatek času k prostudování před zahájením rozhovoru.

Rozhovory byly nahrávány jako audio záznam a posléze přepsány do textové podoby. Jeden rozhovor byl veden pomocí komunikačního nástroje Skype. Tento způsob rozhovoru se zdál celkem praktický. Ve srovnání s ostatními rozhovory zde bylo ze strany výzkumníka ponecháván větší prostor pro odpovědi. Tento rozhovor byl nejdelším a trval okolo 37 minut. Druhý a třetí rozhovor proběhl za osobní účasti vybraných učitelů. Tyto rozhovory byly kratšího trvání a to okolo 23 minut a 18 minut. Délka rozhovorů byla do jisté míry ovlivněna osobnostmi respondentů. Někteří byli komunikativnější, jiní méně. Všichni v rozhovoru však byli ke komunikaci otevření.

Přepis rozhovorů se nalézá v příloze č. 4.

10 INTERPRETACE ANALÝZY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole jsou interpretována data z dotazníkového šetření. Interpretace je pro vizuální podporu doplněna zpracováním dat do grafů. Ty byly tvořeny z výsledků dotazníku pomocí kontingenčních tabulek. Proto neznázorňují nulové odpovědi.

Struktura interpretace je uspořádána po jednotlivých otázkách dotazníku. Jsou u nich

vždy uvedeny možnosti odpovědí, které měli respondenti k dispozici, shrnutí odpovědí a jejich významu.

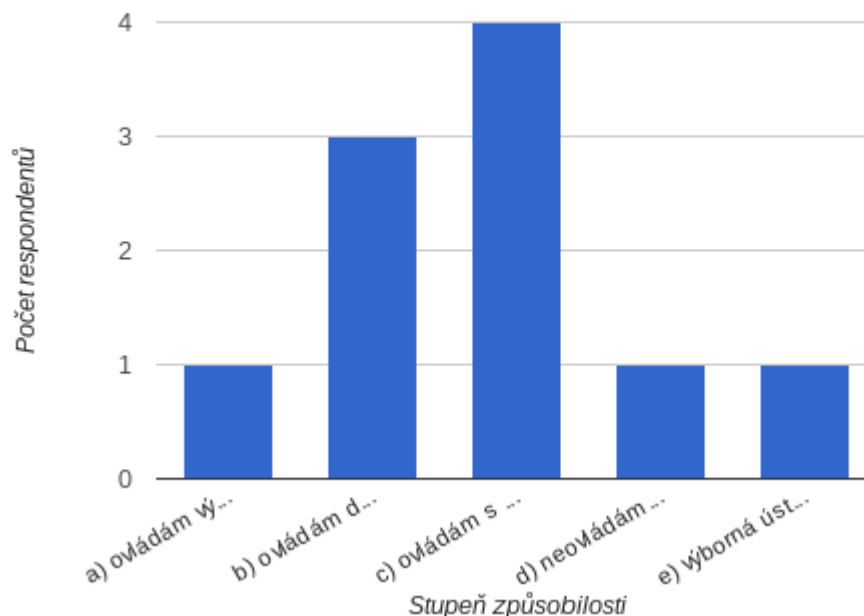
1. Ohodnoťte Vaše ústní jazykové dovednosti v cizím jazyce.

V první otázce měli respondenti sami posoudit své jazykové dovednosti v cizím jazyce, konkrétně v jeho ústní formě. Respondenti měli na výběr ze tří úrovní dovedností alespoň v jednom jazyce, a to v angličtině, němčině, ruštině, či španělštině.

Byly to možnosti:

- a) ovládám výborně ústní formu minimálně jednoho cizího jazyka;*
- b) ovládám dobře ústní formu minimálně jednoho cizího jazyka;*
- c) ovládám s větší dopomocí slovníku či partnera, se kterým komunikuji, ústní formu minimálně jednoho cizího jazyka.*

Dále odpověď za d) *neovládám vůbec* a jinou odpověď, kde jeden respondent uvedl *výbornou ústní formu maďarského jazyka.*

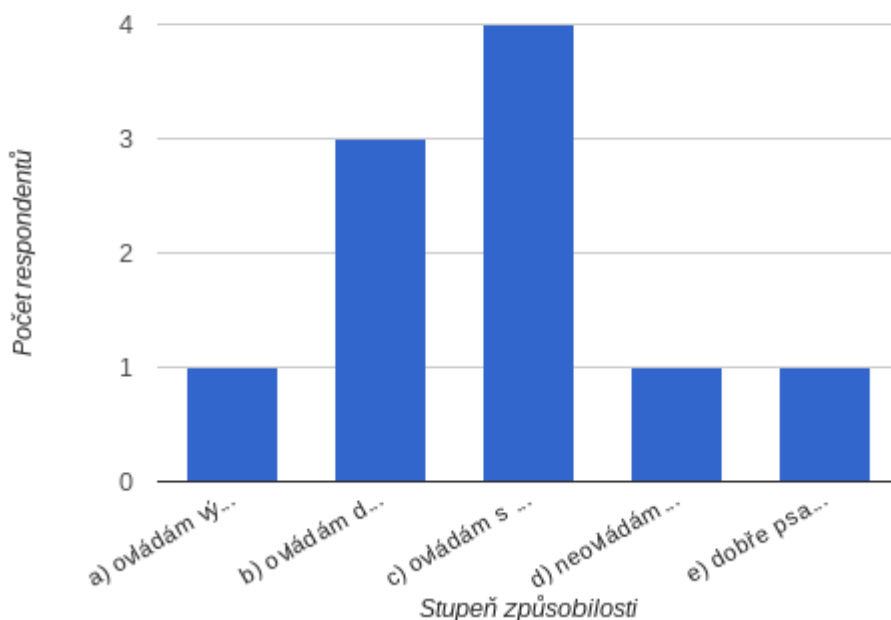


graf č. 3 - Jazyková způsobilost cizího jazyka v ústní formě

Z grafu lze velmi snadno vyčíst, že většina dotazovaných učitelů má určitou dovednost v ústní formě minimálně jednoho cizího jazyka. Pro práci na projektu v rámci eTwinningu lze konstatovat, že učitelé mají většinou jazykové předpoklady pro plánování a realizování projektu v rámci eTwinningu. Mohu tak soudit z vlastní zkušenosti, kdy jsem vedla projekt v eTwinningu s dovedností jazyka spadající do odpovědi c). U učitelů s odpovědí za c) lze naplánovat projekt, kdy nejsou zařazeny videokonference a jiné synchronní formy komunikace, nýbrž byla by nutnost spoléhat spíše na asynchronní formy komunikace a snažit se plány a realizační kroky vždy písemně sepsat a ujistit se, zda oba učitelé - partneři zadání pochopili a souhlasí s ním.

2. Ohodnoťte Vaše jazykové dovednosti v cizím jazyce v psané formě.

Druhá otázka byla stejná jako první, ale zaměřovala se na psanou formu cizího jazyka. Nabídka odpovědí byla taktéž totožná, avšak její zaměření bylo opět na psanou formu. U této otázky jeden respondent uvedl u jiné odpovědi “e) *dobře psanou formu maďarského jazyka*”.



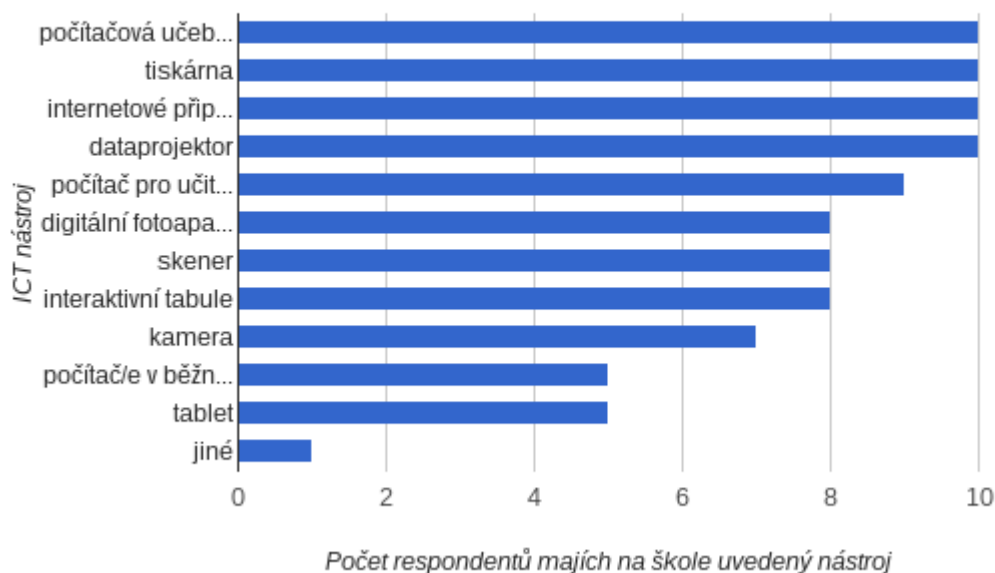
graf č. 4 - Jazyková způsobilost cizího jazyka v psané formě

Výsledky psané formy se shodují s výsledky úrovně znalostí ústní formy cizího jazyka. Psaná úroveň znalostí cizího jazyka není u učitelů pedagogiky na příliš velkém stupni. Pro uskutečnění projektů v rámci eTwinningu by učitelé měli být schopni se domluvit s učiteli v cizí zemi. Domnívám se, že i s nižší znalostí psané formy cizího jazyka lze spolupracovat na nějakém jednodušším projektu. Zde možná více jak na oné určité úrovni znalosti, záleží na chuti a motivaci učitele ke komunikaci s učiteli z cizích zemí a k uskutečnění projektu.

S přihlédnutím k výsledkům k předešlé otázce lze tvrdit, že znalost cizího jazyka učitelů pedagogiky není na příliš dobré úrovni a bylo by vhodné, aby například již v přípravě budoucích pedagogů, ať už na střední či vysoké škole, byl brán větší zřetel na výuku cizího jazyka. Učitelé pedagogiky by měli být schopni realizace projektů v rámci eTwinningu, nejlépe pouze s jedním partnerem a s jednoduššími nároky na komunikaci vedoucích učitelů.

3. Jaké ICT nástroje používáte ve škole a běžném životě?

Cílem této otázky bylo zjistit, které ICT nástroje učitelé běžně používají, a tudíž umějí s nimi pracovat. Otázka nezjišťuje úroveň dovedností, ale aktivní využívání těchto nástrojů. Volba respondentů nám tedy říká o jejich predispozicích pro možné využívání těchto nástrojů ve výuce. Respondenti u této otázky mohli zvolit více odpovědí. Na výběr měli tyto: počítač/notebook, tablet, digitální fotoaparát, kamera, skener, vyhledávání na internetu, sociální sítě (Facebook, Twitter, Google+, aj.), komunikační sítě (Skype, Messenger, ICQ, aj.), textový editor (Microsoft office - Word, Open office - Writer, Google docs - dokument, aj.), tvorba prezentací (Google docs - prezentace, Microsoft office - powerpoint, Prezi, Open office - Impress, aj.), programy pro práci s fotografiemi (Picassa, Photoshop, Gimp, Windows - malování, aj.), programy pro tvorbu videí (Pinnacle Studio, Adobe Premiere, Roxio Creator, Nero video, aj.), interakční tabule, dataprojektor, a otázka "jiné" s možností volné odpovědi, kterou nezvolil žádný respondent.



graf č. 5 - Používání ICT nástrojů učiteli v běžném životě a škole.

Z výše přiloženého grafu lze velmi dobře vyčíst, že všichni dotazovaní běžně používají počítač, internet, textový editor, editory pro prezentace a tiskárnu. S ohledem na distribuci tohoto dotazníku pomocí emailu, lze tvrdit, že jej taktéž všichni aktivně využívají. První tři uvedené plus email, bychom mohli zařadit mezi úplný základ, nutný pro realizaci projektů v eTwinningu. Další důležitým ICT je dataprojektor pro promítání prezentací, videí a fotek, které žáci obdrželi od žáků PŠ⁷. Ten označilo devět učitelů, což je také velmi dobré. Případné doučení práce s tímto nástrojem není nikterak složitou záležitostí.

Možnost odpovědi “programy pro tvorbu videí” nebyla zvolena ani jedním učitelem. Tento nástroj není sice jednoduchý, ale jeho využívání v projektech eTwinningu může být ozvláštněním. Avšak neznalost těchto programů nemusí být pro učitele problémem, jelikož se můžou najít žáci, kteří s tímto programem pracovat již umí, či se mu mohou naučit v rámci předmětu ICT.

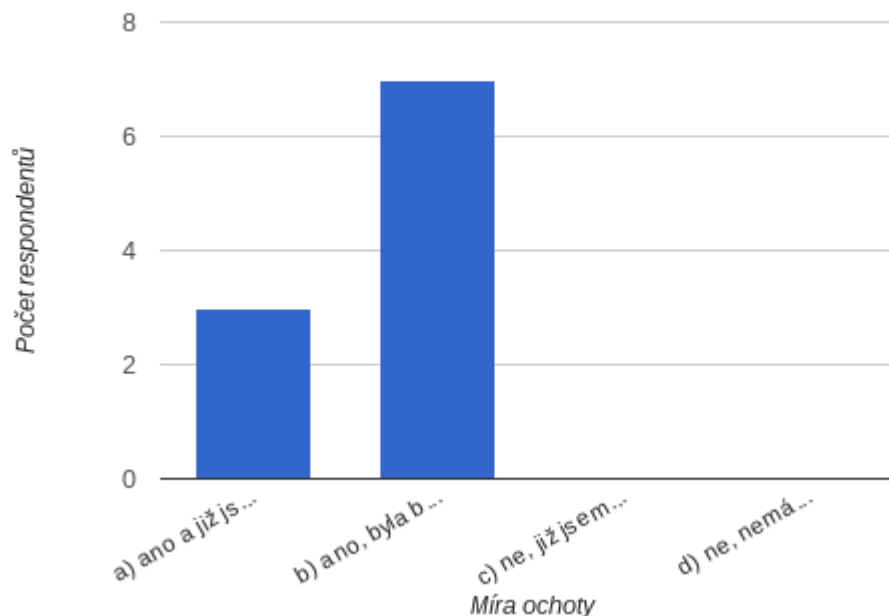
Z odpovědí na tuto otázku lze soudit, že učitelé pedagogiky nemají sice rozsáhlé dovednosti v oblasti ICT, ale těmi základními, které jsou nezbytné pro projekty v eTwinningu, do jisté míry disponují.

4. Byl/a byste ochoten/na se dále vzdělávat v oblasti ICT a jeho využívání ve výuce?

Tato otázka byla zařazena s předpokladem, že učitelé pedagogiky nevyužívají mnoho ze škály nabízených ICT nástrojů (viz otázka č. 3) a také proto, že eTwinning nabízí učitelům různé kurzy zaměřené na využívání ICT ve výuce v rámci projektů. Otázka byla položena s uzavřenými odpověďmi a to:

- a) ano a již jsem prošel/la kurzem (přednáškou, seminářem apod.) na toto téma;*
- b) ano, byla bych ochotna se v budoucnu dále v této oblasti vzdělávat;*
- c) ne, již jsem nějakým kurzem (přednáškou, seminářem apod.) na toto téma prošel/la;*
- d) ne, nemám zájem se jakkoliv v této oblasti vzdělávat.*

⁷ PŠ - zapojená spolupracující škola na projektu, tzv. “projektová škola”



graf č. 6 - Ochota učitelů se vzdělávat v oblasti ICT

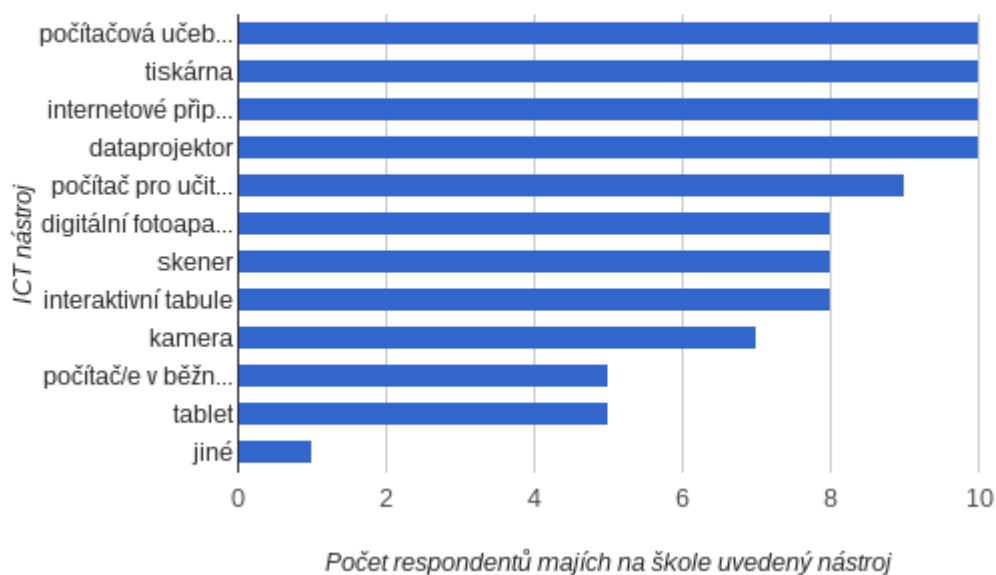
Na přiloženém grafu lze vidět, že žádný z učitelů si nevybral možnosti, že by neměli zájem o další vzdělávání v oblasti ICT. Dokonce tři z dotazovaných učitelů již nějakým kurzem, zaměřeným na tuto oblast, prošli. V této otázce se odráží jistě i to, že učitelé pedagogiky mají určitý vztah k dalšímu sebevzdělávání a jsou si vědomi důležitosti vlastního seberozvoje.

5. Prosím uveďte, jaká je vybavenost Vaší školy v oblasti ICT, která je Vám k dispozici pro výuku.

Otázka byla zaměřena na zjištění materiálního vybavení středních škol vyučujících pedagogické obory, v oblasti ICT, které jsou k dispozici učitelům pedagogiky. Odpovědi z této otázky pak sloužily jako podklad pro utvoření si představy, jaké ICT nástroje mohou učitelé využívat, a jako podklad výchozího stavu pro návrh projektu.

Otázka byla koncipována s možností výběru více odpovědí a také s uvedením jiné odpovědi v nabídce “jiné”. Učitelé mohli vybírat z následujícího výběru: *počítačová učebna;*

počítač/e v běžné třídě; počítač pro učitele; digitální fotoaparát; skener; tiskárna; interaktivní tabule; internetové připojení; tablet; kamera; dataprojektor. Pod odpověď “ostatní” jedna učitelka vepsala *služební notebook*.



graf č. 7 - Vybavenost škol v oblasti ICT

Dle výpovědi respondentů lze soudit, že vybavení středních pedagogických škol a středních škol nabízející pedagogické obory, je dobré. Všichni respondenti mají ve škole k dispozici počítačové učebny, tiskárnu, internetové připojení a dataprojektor. Pro práci na projektu na mezinárodní úrovni je důležité mít k dispozici počítače pro žáky a internetové připojení. Ve většině škol mají také k dispozici počítače pro učitele, skener, interaktivní tabuli a kameru, jež umožňují větší variabilitu činností v projektech v rámci eTwinningu.

Otázka se sice nezaměřuje na kvalitu těchto nástrojů, jako například na kvalitu internetového připojení, ale i přesto lze tvrdit, že respondenti mají na svých školách vhodné materiální vybavení v oblasti ICT, pro případné využití v projektech v rámci eTwinningu.

6. Probíhaly u Vás na škole nějaké projekty, či realizace grantů apod.?

Cílem této otázky bylo zjistit, zdali mají střední školy s pedagogickými obory zkušenosti s realizací nějakých projektů. Respondenti měli odpovídat v možnosti “volná odpověď”. Z dat této otázky lze vyvodit závěry nejen ty, které byly záměrem, ale také ty, které nám odhalují jaké projekty jsou pro výuku pedagogických oborů využívány. Dále jsou tedy uvedena dvě shrnutí k této otázce.

Respondenti uvedli, že jejich školy mají zkušenosti s těmito typy projektů a grantů:

- *Integrativní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ a SŠ běžného typu;*
- *Naučme je učit - výukové programy;*
- *DUMky; Peníze školám - vytváření digitálních učebních materiálů;*
- *Dotační program na rozvoj bilingvní a cizojazyčné výuky;*
- *Inovace nabídky dalšího vzdělávání;*
- *Komplexní modernizace environmentálního vzdělávání;*
- *Zvyšování konkurenceschopnosti na trhu práce prostřednictvím jazykové a ICT gramotnosti;*
- *Projekty Comenius (uvedené u třech respondentů)*
- *projekty EU - minimálně 3 krát;*
- *Univ 2 Kraje Šablony;*
- *OPPA;*
- *Spolupráce se školou v Německu - výměnné pobyty aj.;*
- *Leonardo da Vinci;*
- *projekt Pedagogické interpretace Úmluvy o právech dítěte.*

Pouze jeden respondent neuvedl žádné projekty či granty. Z těchto odpovědí lze tedy soudit, že školy, ve kterých respondenti vyučují mají zkušenosti s různými projekty. Některé dokonce s takovými, kde je důležitá spolupráce učitelů, někdy i na mezinárodní úrovni. Případně zahrnuje práce s ICT nástroji, jak je tomu u projektu Peníze školám.

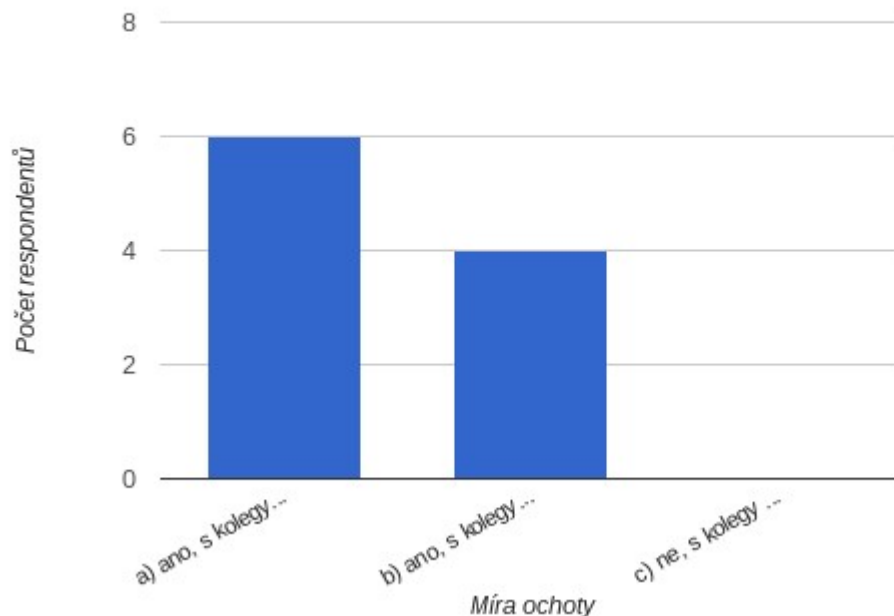
Dalším výstupem této otázky je zajisté to, jaké inovativní formy výuky jsou na středních školách, nabízejících studium pedagogických oborů, vyučovány. V odpovědích se objevilo, že školy spolupracují na projektech *Comenius*, ve kterých se spolupracuje se školami v jiných

zemích, jak tomu je také u eTwinningu, ale velmi často je součástí těchto projektů také osobní návštěva, studijní výměny žáků či exkurze apod. právě v zemi spolupracující školy. Při prohlížení webových stránek škol, které uvedly, že jejich školy byly zapojeny do projektů Comenius, bylo zjištěno, že v rámci projektů byly často uskutečňovány *pedagogické praxe, exkurze různých zařízení, studijní a poznávací pobyty, odborné stáže*. V těchto případech lze konstatovat, že je možné navázat vztahy se školami v cizí zemi a využít je pro vzdělávání budoucích pedagogů velmi efektivně.

7. Je podle Vás ve Vaší škole možné spolupracovat s ostatními pedagogy na společném projektu?

Otázka zjišťovala subjektivní pohled učitelů na možnost spolupráce s dalšími pedagogy v jejich škole na projektu. Otázka nabízela pouze uzavřené odpovědi:

- a) ano, s kolegy je možné bezproblémově spolupracovat na projektu;*
- b) ano, s kolegy je možné spolupracovat na projektu s občasnými problémy;*
- c) ne, s kolegy není možné na projektu spolupracovat;*



graf č. 8 - Možnosti spolupráce s ostatními pedagogy na škole

První sloupec značí odpověď, ve které se respondenti přiklánějí k názoru, že s jejich kolegy ve škole je možné bez problémů spolupracovat na projektu. Tohoto názoru je šest dotazovaných. Zbývající čtyři se přiklánějí spíše k tomu, že s kolegy je možné spolupracovat, avšak s občasnými problémy. Nikdo z dotazovaných neuvedl, že na projektu s jeho kolegy není možné spolupracovat. Interpretace této odpovědi by však možná měla být taková, že většina respondentů se domnívá, že na škole je možné najít kolegy, se kterými lze bez problémů na projektu spolupracovat. I tak jsou tyto výsledky pozitivní pro možné využívání projektové výuky.

8. Kdybyste měli realizovat projekt v rámci eTwinningu se žáky pedagogiky, jakého zaměření byste chtěl/a projekt mít?

Před touto otázkou byli respondenti požádáni, aby si představili, že se chystají plánovat a realizovat projekt v eTwinningu. Tato otázka je první z těch, které se vztahují k představám respondentů o projektu. Otázka byla sestavena jako polootevřená. Respondenti měli v nabídce

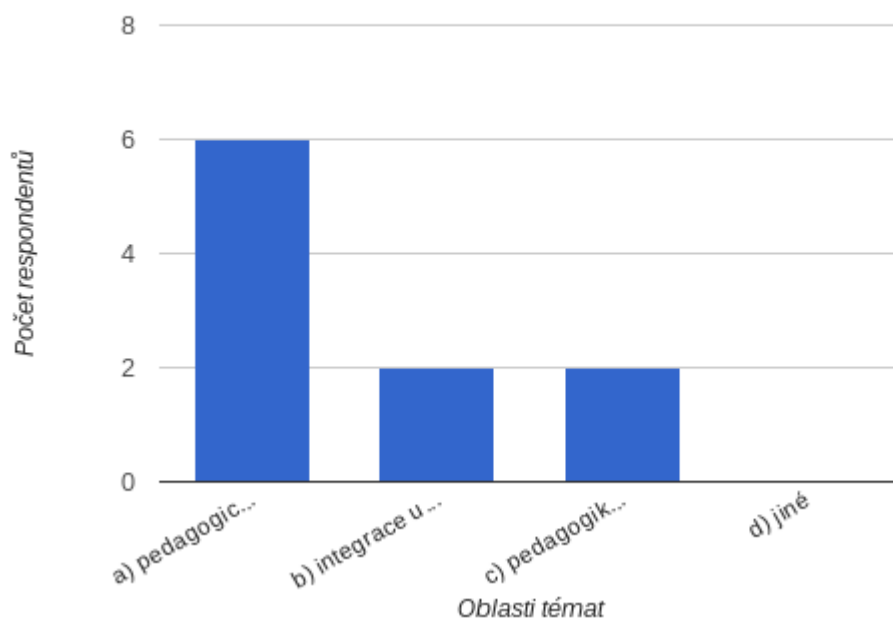
odpovědí následující:

a) *téma projektu by mělo být propojeno s pedagogickou praxí a jejími tématy, se kterými studenti v průběhu praxe přicházejí do styku;*

b) *téma projektu by mělo integrovat učivo více předmětů - mezipředmětová spolupráce;*

c) *téma projektu by se mělo dotýkat učiva pedagogiky (případně předškolní pedagogiky, spec. pedagogiky aj.)*

d) *“jiné” s možností doplnění*



graf č. 9 - Možné tematické zaměření projektu

Nejvíce učitelů se přiklonilo k možnosti, která navrhovala téma projektu propojit s pedagogickou praxí a jejími tématy. Ve stejném počtu dvou respondentů byly zvoleny témata, která by měla integrovat učivo z více předmětů a taky téma z oblasti pedagogiky. Žádný z respondentů nenavrhl vlastní oblast tématu. Zaměřit projekt na pedagogickou praxi a její témata vede více ke zkušenostnímu učení a možnosti získat dovednosti pro pedagogickou praxi žáků.

9. Jakého trvání by měl projekt pro studenty pedagogiky podle Vás být?

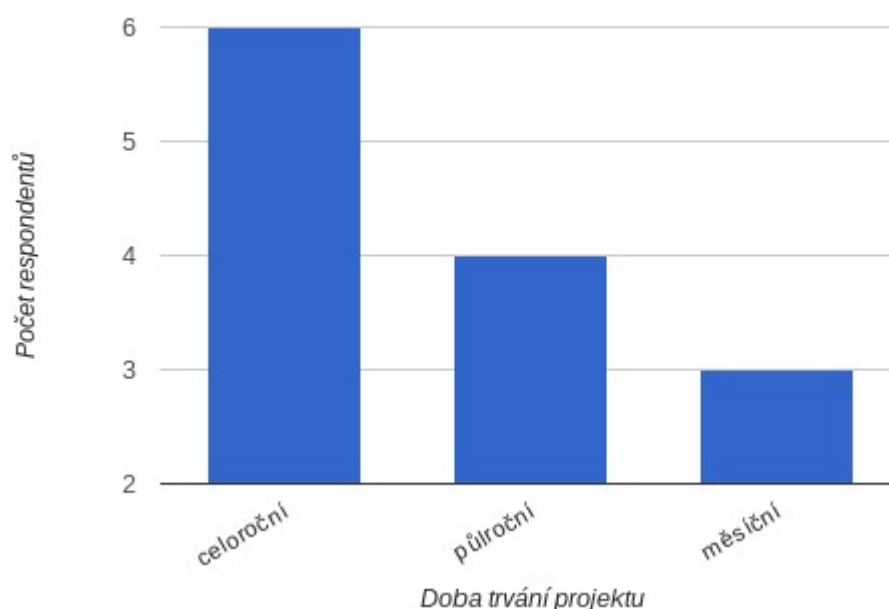
Otázka měla zjistit, jak si učitelé představují časový rozsah případného projektu. V této otázce mohli respondenti zvolit více možných odpovědí. V nabídce byly tyto časové rozsahy:

a) celoroční

b) půlroční

c) měsíční

d) "jiné"



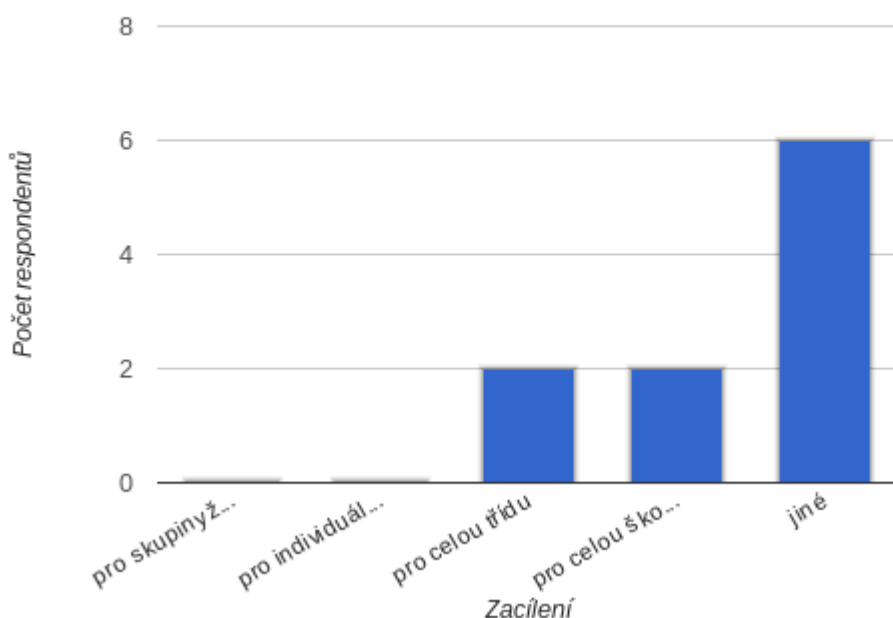
graf č. 10 - Doba realizace projektu

Volbu pro celoroční projekt zvolilo nejvíce respondentů. Někteří se pak ještě přiklonili k půlročnímu a měsíčnímu trvání projektu. Jeden respondent zvolil také odpověď "jiné" a uvedl zde "záleží o co by šlo", před touto odpovědí zvolil ještě odpověď "půlroční". Tato odpověď není v grafu zařazena pro svou irelevantnost. Projekty v eTwinningu lze realizovat v různém časovém rozsahu. Pro prvotní projekty by bylo možná lépe zvolit projekty kratší než rok, tedy měsíční. Celoroční projekty však mohou mít větší potenciál pro šíři nově získaných poznatků, dovedností a postojů.

10. Pro koho by měl být projekt určen?

Otázka zjišťovala, pro koho by si učitelé pedagogiky představovali projekt připravit. Otázka byla opět polootevřená s dodatečnou možností zvolit “jiné” a doplnit vlastní nápad. Tuto a další jednu možnost z nabídky nezvolil nikdo. Jako možné odpovědi pro zacílení projektu byly nabídnuty tyto:

- a) pro skupiny žáků (možno více projektů, každá skupina však pracuje pouze na svém)
- b) pro individuálního žáka (možno více projektů, každý student by pracoval samostatně na své části či pouze svém projektu)
- c) pro celou třídu
- d) pro celou školu (pedagogické obory)
- e) “jiné”



graf č. 11 - Pro koho by měl být projekt určen

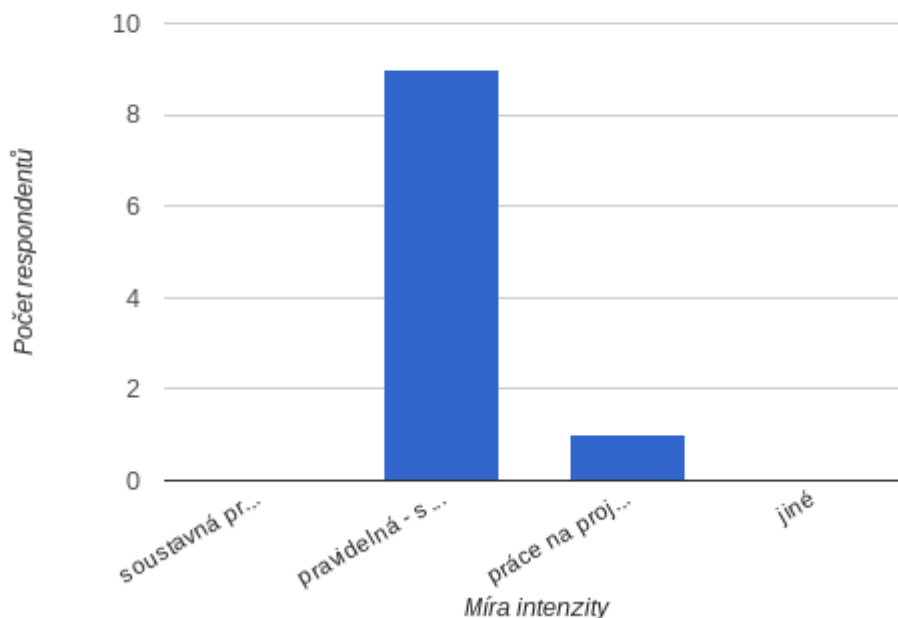
Nejvíce respondentů se přiklonilo k zacílení projektu pro skupiny žáků. Nabízené

odpovědi se mohou v praxi prolínat. Jako projekt pro skupiny studentů může být určen pro celou třídu, která je však rozdělena do skupin a ty mají své úkoly, které se vzájemně liší. Projekt, ve kterém by měli svůj úkol všichni žáci pedagogických oborů na škole, je pro koordinaci celkem náročný sám o sobě, natož kdyby se spolupracovalo se školou v zahraničí, jako je tomu u eTwinningu. Proto tuto odpověď zřejmě zvolili pouze dva respondenti. Totéž možná platí pro projekty, které by byly zacíleny pouze na jedince. V tomto případě by se zde mohlo jednat o individuální projekty s různými tématy, které by si vedli všichni žáci například jedné třídy. Tyto etapy projektů by byly pravděpodobně taky složitější na koordinaci, podporu a hodnocení ze strany učitelů.

11. Jaká by měla být intenzita zařazení práce na projektu do výuky?

Další důležitou otázkou pro návrh projektu je rozhodnutí, v jaké intenzitě bude projekt zařazen do výuky. Respondentům byla podána polootevřená otázka, která obsahovala tyto návrhy odpovědí:

- a) soustavná práce na projektu v předmětech, které jsou do projektu zahrnuty*
- b) pravidelná - s vyčleněním určitého času pro práci na projektu v zapojených předmětech (např. 15 minut v každé hodině či 3x do týdne apod.)*
- c) práce na projektu by měla být vykonávána pouze ve volném čase studentů, jako doplňková studijní činnost, ovšem učitelem kontrolována a hodnocena*
- d) "jiné" s možností doplnění*



graf č. 12 - Intenzita práce žáků na projektu

Odpovědi na tuto otázku jsou téměř jednoznačné. Respondenti zvolili pravidelné začleňování práce na projektu do výuky zapojených předmětů. Tato volba celkem koresponduje s nejčastěji zvolenou odpovědí u délky projektu, kterou byl celoroční projekt. Pro celoroční projekt je velmi vhodné začlenit práci na něm pravidelně nebo v určitých úsecích roku. Nikdo z dotazovaných nezvolil možnost soustavné práce pravděpodobně proto, že tento typ intenzity práce je opět vhodné volit s krátkodobými projekty, jakými jsou například týdenní, což žádný respondent v otázce č. 9 neuvedl.

12. Jaké vyučovací metody byste byl/a ochotna využít v projektu v rámci eTwinningu?

Tato otázka byla do dotazníku zařazena pro představu, jaké metody by učitelé pedagogiky využívali v projektech pro pedagogické obory. I z této otázky bylo čerpáno pro návrh projektu. Otázka nabízela následující baterii odpovědí, ze které mohli respondenti vybrat více možností:

a) slovní metody (monologické, dialogické, práce s textem, aj.)

b) názorně demonstrační

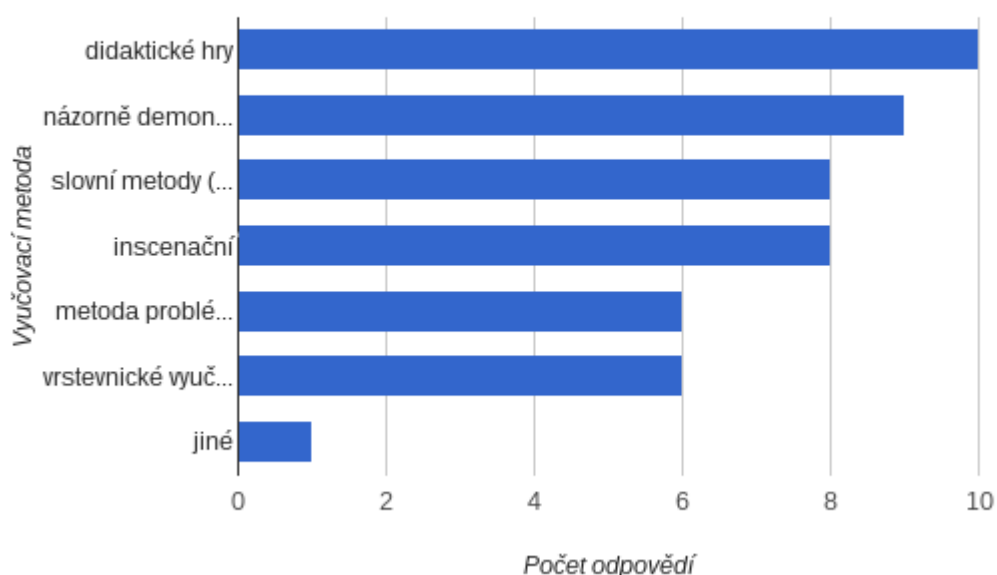
c) inscenační

d) metoda problémového výkladu

e) didaktické hry

f) vrstevnické vyučování - učení vyučováním

g) "jiné" s možností doplnění

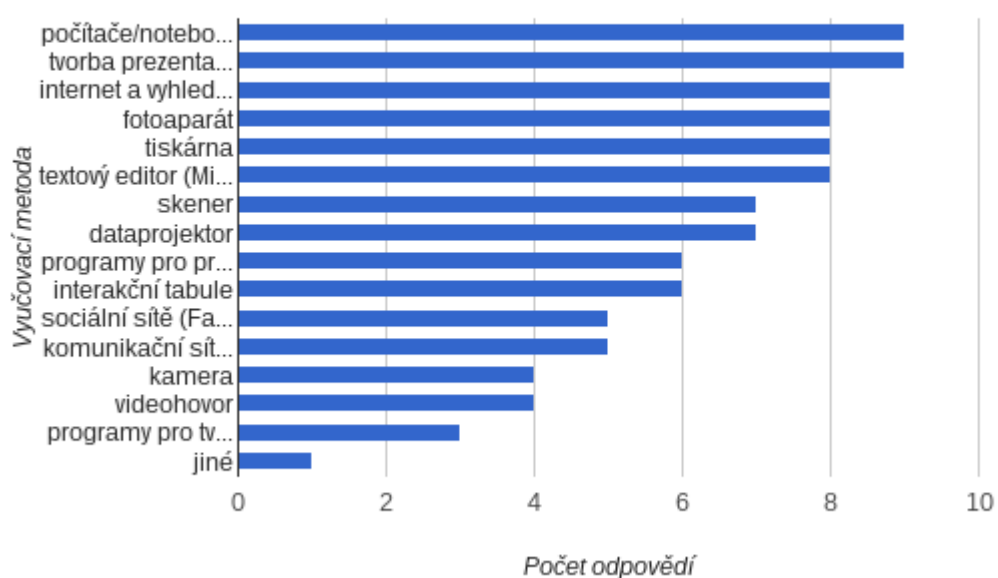


graf č. 13- Volba možných vyučovacích metod v projektu eTwinning

Výsledky této otázky odpovídají nutnosti zařadit více metod výuky, zvláště při celoročním projektu. Nejvíce respondenti zvolili didaktické hry, dále pak to byly názorně demonstrační metody. Také další metody získaly více označení respondenty, jak lze vidět na přiloženém grafu. Nikdo z respondentů však nenavrhl další metody, které by případně rád do projektu zařadil.

13. Jaké ICT a IT nástroje byste byl/a ochotna použít v projektu v rámci eTwinningu?

Tato otázka částečně kopíruje třetí otázku v dotazníku a měla zjistit, jaké ICT nástroje by se respondenti nebáli použít ve výuce. Odpovědi by do jisté míry měly korespondovat s odpověďmi otázky z třetí. Respondenti mohli vybrat více možností z této nabízené baterie odpovědí: počítače/notebooky pro studenty (např. v učebně IT), internet a vyhledávání v něm, fotoaparát, skener; kamera, vyhledávání na internetu, sociální sítě (Facebook, Twitter, Google+, aj.), komunikační sítě (Skype, Messenger, ICQ, aj.), textový editor (Microsoft office - Word, Open office - Writer, Google docs - dokument, aj.), tvorba prezentací (Google docs - prezentace, Microsoft office - powerpoint, Prezi, Open office - Impress, aj.), programy pro práci s fotografiemi (Picassa, Photoshop, Gimp, Windows - malování, aj.), programy pro tvorbu videí (Pinnacle Studio, Adobe Premiere, Roxio Creator, Nero video, aj.), interakční tabule, dataprojektor, "jiné" s možností doplnění, kdy jeden respondent uvedl odpověď "podle potřeby"



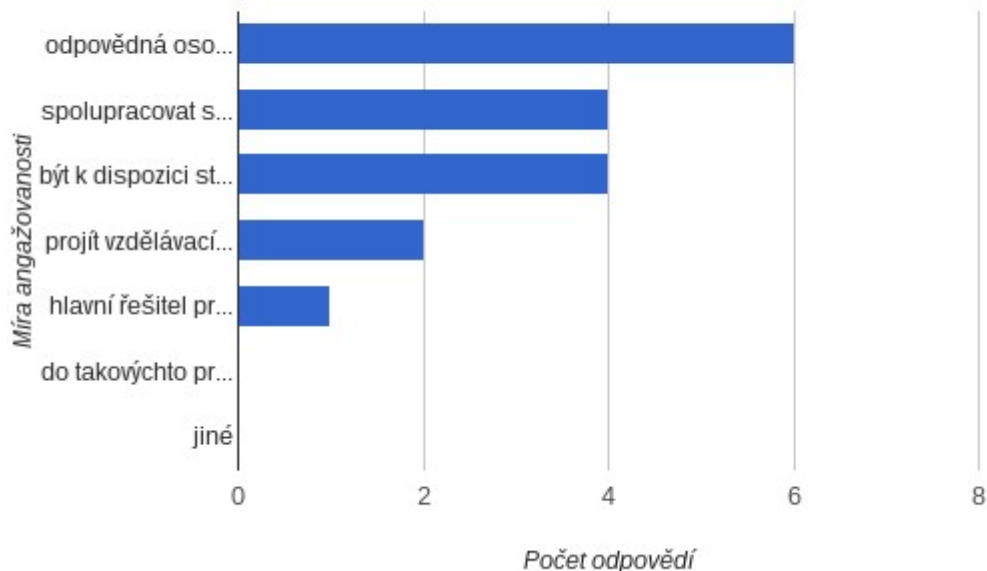
graf č. 14 - Volba možných ICT a IT nástrojů v projektu eTwinning

U těchto odpovědí se promítají odpovědi z třetí otázky, kdy respondenti uváděli ICT nástroje, které oni sami využívají. Zde je vhodné zmínit, že ačkoliv žádný z respondentů u třetí otázky neuvedl, že by používal programy pro tvorbu videí, u této otázky tři respondenti uvedli, že by nějaký program pro tvorbu videí byli ochotni v rámci projektu využít. Lze soudit, že by se tito učitelé nebáli pro svou výuku využít něčeho, co přesně neznají. Další nezbytné ICT nástroje pro projektovou výuku v rámci eTwinningu, jako je počítač, internet a mnohdy i dataprojektor, nezvolili zcela všichni. Mohli bychom zde ovšem zařadit jednoho respondenta, který zvolil odpověď “jiné”, kde uvedl “podle potřeby”. Další ICT nástroje vhodné pro komunikaci, předávání informací a sdílení různých materiálů, zvolila většinou pouhá polovina učitelů. Tuto volbu může odrážet buďto jejich nedůvěra v určité ICT nástroje jako didaktických pomůcek, nebo nižší míra osobní zkušenosti dovednosti práce s těmito ICT nástroji.

14. Jak byste si představoval/a Vaši míru angažovanosti na projektu v rámci eTwinningu?

Poslední otázka měla za cíl zmapovat, jakou iniciativu jsou učitelé pedagogiky ochotni vkládat do jiných forem výuky, jako je projektová výuka v rámci eTwinningu, které vyžadují práci navíc. Opět jim byla položena polootevřená otázka s možností vybrat více odpovědí a také s možností uvést svůj příklad zapojení:

- a) hlavní řešitel projektu - hlavní osoba pro komunikaci s vedoucím učitelem/i ze spolupracující/ch škol/y*
- b) odpovědná osoba za plnění dílčích cílů projektu v předmětu, který by byl v projektu zahrnut a Vámi vyučován (nejspíše pedagogika aj.)*
- c) spolupracovat s ostatními učiteli v přípravné fázi i v průběhu realizace projektu*
- d) být k dispozici studentům i mimo výuku předmětu, ve kterém se projekt odehrává (např. konzultační hodiny k práci na projektu apod.)*
- e) projít vzdělávacím kurzem pro rozvoj dovedností ICT a využívání ICT ve výuce*
- f) do takovýchto projektů bych neměl/a zájem se zapojovat*
- g) “jiné” s možností doplnění*



graf č. 15 - Míra angažovanosti učitelů na projektu eTwinning

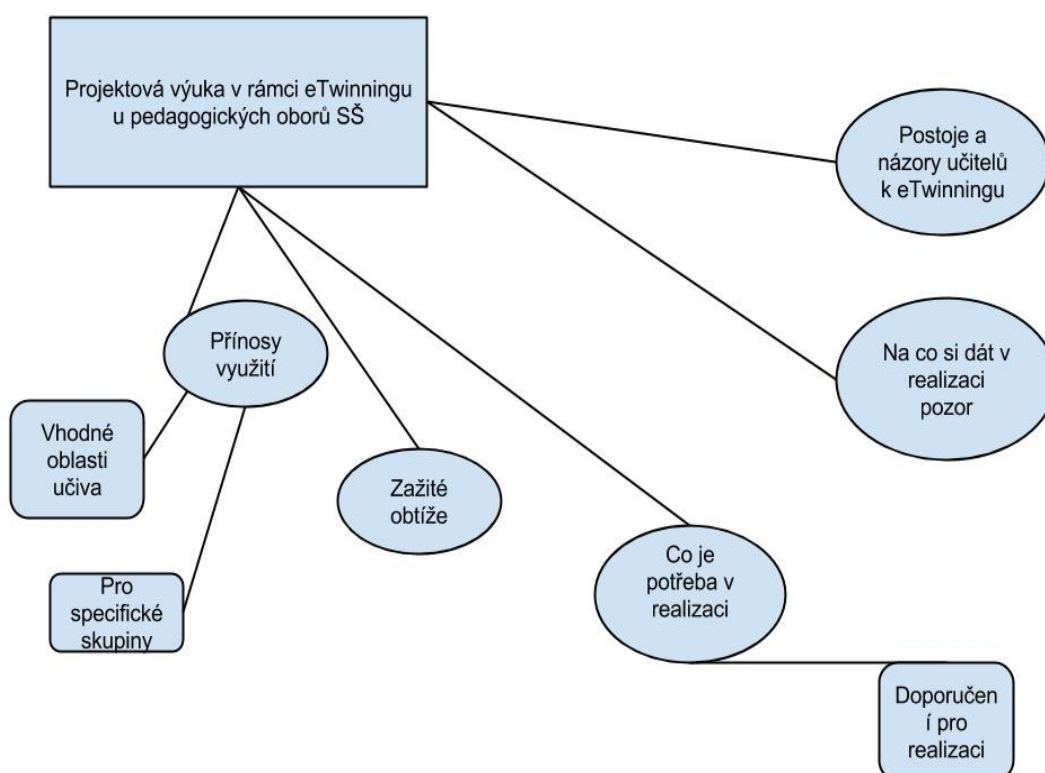
Následující výsledek odpovědí by mohl vycházet pozitivně, kdyby učitelé pedagogiky byli přizváni do projektu, který by byl hlavně zaměřen na jiné předměty, než jsou odborné předměty pro pedagogické obory. Tudíž by volba “odpovědná osoba”, kterou označilo nejvíce respondentů, byla ucházející. Náš záměr však jsou projekty zaměřené přímo na pedagogické předměty, tudíž je nutné, aby hlavním řešitelem projektu byl učitel pedagogiky nebo jejich disciplín. Výsledek je tedy možné chápat tak, že například otázka byla špatně položena, respondenti nemají dostatek informací anebo netouží přebírat zodpovědnost za vedení projektu.

11 INTERPRETACE ANALÝZY ROZHovorŮ

Analýza dat probíhala pročitáním textové podoby přepsaných audio záznamů rozhovorů. Průběžně byly identifikovány jednotky textu, kterými se staly útržky vět či celé věty. Hranice těchto jednotek byly voleny podle významu, který se vztahoval k výzkumné otázce (Švaříček, Šed'ová, 2007). K jednotkám byly přiřazeny kódy, které byly identifikátorem jejich významu.

Některé kódy jako například “zralost žáků”, “obohacení” a “těžký úkol” se opakovaly. Poté byly kódy přiřazovány podle jejich souvislostí k jiným kódům a zařazovány pod současně vznikající kategorie, které byly kódům nadřazené. Po kategorizaci probíhala kontrolní analýza kódů v kategoriích a některé kódy byly přesunuty pod jiné kategorie.

Diagram analýzy rozhovorů



Následná interpretace získaných dat je doplňována citacemi z rozhovorů, které se týkají určitých kódů. Některé citace jsou upraveny do spisovné češtiny.

11.1 Přínosy využití projektové výuky v eTwinningu při vzdělávání žáků oboru pedagogiky na středních školách

Z analýzy rozhovorů s učitelkami vyvstaly určité přínosy, které vidí ve využívání

projektové výuky v eTwinningu. V rámci rozhovoru byly některé otázky konkrétně zaměřeny na názory učitelek týkajících se možných přínosů eTwinningu pro pedagogy. Při analýze rozhovorů však byly nalezeny kódy související s touto kategorií i v odpovědích u jiných otázek.

Teoretická část práce popisuje výhody, které podle odborných publikací má projektová výuka a e-learning. Tyto výhody byly získány na základě výzkumů v praxi. Zde uvádím přínosy, které učitelky uvedly na základě studia návrhu projektu v eTwinningu a seznámení se s touto aktivitou. Učitelky na základě své pedagogické praxe vyslovily možné přínosy jednak z hlediska globálního, tak z hlediska specifického pro učitele a pro žáka.

Učitelky v této formě vidí zpestření běžné výuky a *“efektivní způsob výuky”*. Nabízí se zde uplatnění větší interakce tohoto procesu. Co se týká využití této formy u pedagogických oborů, tak se přiklání k názoru, že pro tyto obory se jedná o zcela vhodnou formu výuky. Na základě zcela přirozeného využívání ICT nástrojů ve výuce, se sleduje trend současného globalizovaného světa, což je *“v zásadě zásada fungování”*. Na druhou stranu pro žáky, kteří nemají k ICT přístup, se otevírá možnost vyzkoušet si tyto technologie v praxi.

11.1.1 Přínosy pro specifické skupiny

- učitel -

Realizace projektové výuky v eTwinningu může být pro učitele důvodem se učit. eTwinning totiž vyžaduje po učitelích určité dovednosti, ve kterých cítí potřebu se zlepšovat. Podle slov učitelky: *“že bych se zase měla důvod v tom zlepšovat, něco s tím dělat. I s tou angličtinou, že by mě to zase třeba dovedlo k tomu, že bych si udělala časem certifikát. ... pro učitele je výzva se zdokonalovat v angličtině”*. Například práce s ICT nástroji ve výuce, může být pro učitele novou věcí, a tak se z něj stává aktivně se učící jedinec. To přispívá k rozvoji školy jako učící se organizace, jak je uvedeno v první kapitole teoretické části. Přínosem pro učitele je také to, že *“dokážou zase koordinovat a vést tu třídu jiným směrem”*. Odpověď značí, že je pro učitelku důležitý odborný rozvoj jejich kompetencí. Dalšími viděnými přínosy

jsou možnosti naučit žáky něco praktického, a ne předávat pouhou teorii, srovnávat a inspirovat se prací učitelů či technikami, které využívají pedagogové v jiné zemi.

Zmíněno bylo obohacení, kdy mohou učitelé získat *“jiný pohled na věci”* a také výměnu zkušeností, které mohou být pro učitele inspirací. Výměna zkušeností pak následně ovlivňuje odborný rozvoj těchto učitelů.

Viděné přínosy projektové výuky v eTwinningu pro učitele jsou především v oblastech již uvedeného odborného rozvoje učitelů a v možnostech zlepšení jejich didaktické stránky výuky.

- žák -

Odpovědi v této oblasti lze rozdělit na přínosy související s rozvojem odborných kompetencí a přínosy v oblasti propojení teorie s praxí.

Učitelky vidí v eTwinningu příležitost pro vytváření odborných komunit, které jsou základem pro odborný růst žáků připravujících se na budoucí povolání učitele. Žáci si při práci na projektu rozvíjí dovednost odborné komunikace se svými spolužáky a žáky z jiné země. Prostřednictvím této komunikace *“uvidí jak to funguje v jiné zemi, což je hodně podnětné a hodně přínosné”*. Rozvíjí se celkově schopnost komunikační a schopnost aktivní spolupráce se spolužáky, která není založena na soutěživosti. Tyto schopnosti budou pro budoucí pedagogy využitelné v pedagogické praxi.

Také *“se rozvíjejí v dovednosti práce s tím internetovým prostředím a vůbec IT technikou”*. Tím, že jsou v projektech využívány ICT nástroje, mohou žáci na svých úkolech pracovat i doma a prakticky kdekoliv. Učitelky se domnívají, že v budoucnosti bude nutnost umět využívat ICT nástroje ve výuce a bude tedy nezbytné mít dovednosti v jejich používání. Při realizaci projektů v rámci eTwinningu se žáci naučí pracovat s možnostmi, které ICT nástroje nabízejí. Využívání různých ICT nástrojů jim může práci pedagoga také usnadnit.

Žáci při projektové výuce čerpají z mezipředmětových vztahů, kdy *“vlastně musí jako propojovat znalosti”* z více předmětů. Dále si procvičují angličtinu v praxi jak v psané, tak

písemné formě, což přispívá k rozvoji dovednosti využívání cizího jazyka. V eTwinningu mají žáci možnost poznat fungování jiných odborných škol a poznání cizí kultury prostřednictvím komunikace s žáky těchto škol. Při práci na projektu se tak *“naučí pracovat ve skupině, rozdělit si role”*.

Pro náš výzkumný problém je uspokojivé, že učitelky vystihly přínos eTwinningu pro odborný rozvoj žáků. Získané informace i z nižších ročníků studia se zde mohou objevovat přímo v praxi. Například struktura vzdělávacího systému u nás i v zahraničí. O této problematice však pojednávám v jiné podkapitole.

Na tomto místě je důležité říci, že vystihnuté přínosy pro učitele a žáka odrážejí některé výhody uvedené v teoretické části této diplomové práce. Ačkoliv zjištění pohled na výhody projektové výuky v eTwinningu učiteli nebylo začleněno do žádné výzkumné otázky, jsou tato zjištění potvrzující teorii pozitivní pro hlavní výzkumný problém této práce. Tato podkapitola je i jednou z odpovědí k třetí výzkumné otázce a to takové, že dotazované učitelky pedagogiky vidí ve využívání projektové výuky v rámci eTwinningu určité přínosy.

11.1.2 Oblasti učiva vhodné pro využití v projektové výuce v eTwinningu

V rámci rozhovorů zmiňovaly učitelky oblasti, pro které by viděly jako vhodné nasměrovat projekt v rámci eTwinningu. Jako první je to interkulturní výchova, které se týká například toho, že žáci *“získají informace o tom, jak to funguje v jiné zemi, u konkrétních věcí”*. Dále učitelky berou jako samozřejmost, že tento způsob výuky ovlivňuje *“potlačování xenofobie, nesnášenlivosti a tak dál”* a že žáci poznávají jinou kulturu. Oblast interkulturní výchovy je zmíněna také v teoretické části práce. Projekty tohoto typu vždy obsahují oblasti interkulturní výchovy a je na učiteli, do jaké míry bude pracovat s cíli pro tuto oblast. Další oblastí, která je rovněž zahrnuta v teoretické části, jsou *“průřezová témata, protože ty průřezovky jsou tam mnohem víc”*.

Projekty lze také postavit na cíli srovnat pedagogické přístupy, vzdělávací systémy nebo se zaměřit na porovnání konkrétní problematiky jako je péče *“o různé znevýhodněné skupiny*

dětí, děti s narušenou komunikační schopností”, což se prolíná již se speciální pedagogikou. Při srovnávání pedagogických přístupů se může uplatnit také učivo z dějin pedagogiky. Zajímavé by mohlo být také zaměření se na oblast pedagogiky volného času, kdy by žáci měli možnost dozvědět se informace o *“způsobu trávení volného času v partnerské škole, jaké mají možnosti trávení volného času”*. Možnost kontaktu s žáky z cizích zemí může poskytovat inspiraci pro mnohé oblasti odborného rozvoje. Učitelky zmiňovaly například inspiraci k různým metodám a technikám pro práci s dětmi se znevýhodněním, či jak pracují s patologickými rizikovými jevy.

Učitelky sdílí názor, že projektová výuka v eTwinningu může sloužit jako vhodné rozšíření učiva v odborných předmětech pedagogiky. Zde je zajímavé srovnat tuto tendenci s výsledky z dotazníkového šetření, kde většina respondentů zvolila zaměření tématu na pedagogickou praxi. V rozhovorech nebyly možnosti jako je využití této formy výuky pro témata pedagogické praxe explicitně vysloveny. Pouze při otázce zaměřené na možnosti spolupráce s předškolním zařízením v jiné zemi se vyskytla odpověď, že by žáci mohli pozorovat aplikaci různých her na rozvoj dětí a s těmito informacemi dále pracovat.

11.2 Zažité obtíže v rámci projektové výuky v eTwinningu

V rozhovorech s učitelkami se objevily obtíže, které vycházejí z jejich pedagogické praxe a zkušeností ze zaměstnání ve školství, a jež překáží bezproblémové realizaci projektové výuky v eTwinningu.

První obtíží je oblast využívání ICT. Jedna z učitelek uvedla, že *“jsou učitelé, kteří se opravdu s technologiemi nekamarádí a někteří je ani nechtějí”*. Tento názor vychází pravděpodobně z přímé zkušenosti s takovými učiteli. Toto tvrzení však není velkou překážkou pro realizaci projektů v eTwinningu. Jiní učitelé, jako jedna z dotazovaných učitelek, mohou mít pocit, že jejich dovednosti pro práci s ICT nástroji jsou nedostatečné. V tomto případě by bylo vhodné najít ke spolupráci učitele, kteří mají dovednosti a pozitivní vztah k ICT nástrojům a jejich využívání ve výuce. Problémem pro uplatnění této formy

výuky však může být nízká vybavenost škol IT technologiemi a finanční nákladovost různých programů například pro úpravu videí. Pokud škola již nějaké ICT vybavení má, může se objevit problém s jeho údržbou, kdy některá technika je nefunkční či nespolehlivá. Tento problém se týká hlavně škol státních, ale i soukromé školy mohou mít v této oblasti nedostatky. K zamyšlení je také poznámka učitelky, která si myslí, že „*informační technologie odnaučuje běžným sociálním dovednostem a komunikačním dovednostem*“.

Učitelky jako další obtíž vidí vytíženost práce učitele. Vytíženost učitelů souvisí s pracovním úvazkem, přípravami na hodinu a v neposlední řadě s rostoucí administrací, která je po nich stále více žádána. Učitelům pak nezbývá mnoho času na náročnou práci, kterou projektová výuka jistě je. Zaneprázdněnost učitelů dále souvisí s oblastí, na které se všechny dotazované učitelky shodly. Jsou to možné obtíže ve spolupráci mezi učiteli a dalšími subjekty. Především spolupráce pedagogů na školách není podle učitelky A vůbec obvyklá. Také vidí spolupráci se zapojenou školou z jiné země jako věc, která učitele zatěžuje. Všechny učitelky pak uváděly, že učitelé často nemají zájem dělat práci navíc, případně rozšiřovat své kompetence pro ICT nástroje.

Překážky, které učitelky uvedly, nejsou mnohdy lehce překonatelné. Pokud se ve škole nenajde nikdo, kdo by byl ochoten na projektu spolupracovat, bude pro vedoucího učitele řízení projektu mnohem náročnější.

11.3 Co je potřeba pro realizaci projektů v eTwinningu

Učitelky kromě obtíží uvedly také náležitosti, které je potřebné pro úspěšnou realizaci zajistit. Ze zkušeností s projekty učitelky hovořily o potřebě mít obecněji stanovené cíle, které se případně mohou v průběhu realizace projektu pozměnit. Věkové zaměření projektu je vhodnější směřovat na vyšší ročníky, jelikož již jsou zvyklí na typ výuky na střední škole, jsou více samostatní v úsudcích a práci, mají vytvořeny základy v odborných znalostech pedagogiky a v jejích disciplínách, a mají za sebou většinou nějaký typ pedagogické praxe. Ačkoliv tvrzení jedné učitelky lze shrnout tak, že by si s ohledem na svou praxi vybrala

pravděpodobně typ třídy, jejíž charakteristika by odpovídala potřebným předpokladům pro práci na projektu. Jelikož tvrdí, že *“s 2.B bych to nedělala ani ve třetí a ani příští rok, ani po příští rok, protože vím, že ta skupina by to nedala”*. Projektovou výuku je tedy možné realizovat se třídami, které jsou na tuto formu práce zralé. Máme tím na mysli, že jsou schopné pracovat samostatně, tvořit úsudky, ve skupině řešit problémy apod.

Učitelé se domnívají, že mezi další náležitosti potřebné pro bezproblémovou realizaci projektů je otevřenost vedení škol pro inovace ve výuce a podpora vedení učitelů, kteří by byli ochotni a měli zájem vykonávat práci nad rámec běžných činností, mezi které zajisté patří i projektová výuka v rámci eTwinningu.

Pokud je v projektu obsaženo učivo z více předmětů, je spolupráce mezi učiteli nezbytnou podmínkou. Učitelky vidí dobrou spolupráci mezi učiteli jako velmi důležitou. Mělo by se jednat v první řadě o zvládnutí diskuze o nápadech a v druhé řadě by se měli shodnout nad jednotlivými informacemi, které budou předávat žákům, aby nedostávali zkreslené či mylné informace. Jedna učitelka proto navrhuje, aby se *“vždycky ten tým učitelů setkával pravidelně ještě před tím, než něco přednesou studentům, aby opravdu pro ty studenty to bylo srozumitelné”*. S předáváním informací k průběhu projektu žákům souvisí jedna poznámka učitelky. Ta uvedla, že motivovanost učitele k projektu má vliv na motivaci žáků. To znamená, že pokud žáci z chování učitele reflektují negativní postoje, nebudou ani oni přistupovat k projektu aktivně a se zájmem.

Učitelé považují za podstatné, pro zvládnutí i více komplikovaných úkolů žáky, aby byl učitel pro žáky podporou, názorně jim předváděl možnosti k řešení a dodržování didaktických zásad. Konkrétně například tím, že *“by bylo dobré vždycky začít tak obšírněji a potom v dalších ročnících se třeba specializovat”*. Toto tvrzení bylo uvedeno k návrhu projektu, kdy téma je širšího charakteru. V neposlední řadě vidí jako potřebné mít projekt navržen nikoli striktně, ale tak, aby se mohl měnit podle aktuální situace. Potřebné je plánovat aktivity projektu také podle jiných akcí školy, které by mohly zasáhnout do plánu projektu. Tento aspekt je rovněž zásadou pro realizaci projektové výuky.

11.3.1 Doporučení pro realizaci projektu

Výše je uvedeno, co vidí dotazované učitelky za potřebné pro realizaci projektů v eTwinningu. Včetně těchto aspektů vyslovily i několik nápadů, které jsou zařazeny do podkategorie doporučení.

Při pohledu na oblast cílů jedna z učitelek konstatovala, že by ke každému předmětu zaměřila pouze jeden cíl.

Učitelky se domnívají, že zapojení více předmětů do projektu, tedy využití mezipředmětových vztahů, by *“bylo komfortnější pro všechny”*. Důležité je vybrat vhodné předměty, které budou pro téma a cíl projektu relevantní. Na druhou stranu jiná z učitelek vidí jako vhodnější situaci, kdy je v projektu zapojeno méně učitelů, aby jejich spolupráce nebyla příliš složitá. Rozhodnutí učitelů o volbě varianty pak záleží na nich. Zapojení více předmětů by mohlo být reálné, pokud daný učitel vyučuje *“ve škole, která bude hodně zvyklá”* na spolupráci učitelů.

Jako vhodné k realizaci projektu vidí učitelky individualní přístup k jedinci, kdy je vhodné nacházet pro žáky takové role v projektu, ve kterých mohou projevit své nadání. Tak tomu je například v návrhu projektu, kdy jedna skupina by měla být dokumentující a pro různé aktivity rozřazena do skupin, pracujících konkrétně na odborném tématu. Ve skupině by tak mohli být žáci, které zajímá fotografie, vytváření videí apod. Učitel by však neměl opomenout celkový rozvoj žáka, a tak se například v dalších projektech snažit tyto žáky *“nenápadně vtáhnout i do toho, co není jejich tak silnou stránkou”*.

Další věc, kterou učitelky zmiňují, je důraz na vznik osobnějších vztahů mezi zapojenými žáky. Jako vhodné jim přijde vzájemné seznámení žáků ještě před přímou realizací projektu. Ze své praxe poukazují na vhodnost využití sociální sítě na internetu, které se zdají být vhodné pro budování přátelství a *“ten projekt jim právě jenom pro to otevírá prostor”*. Vytváření přátelství mezi zapojenými žáky slouží jako další motivace k práci na projektu. Pokud se mezi sebou žáci z partnerských škol znají, je možné využívat metodu vrstevnického vyučování.

Tak jako v návrhu projektu pro tuto diplomovou práci, tak i v jiných projektech se může objevit odborné téma, které nebude pro učitele pedagogiky známé v celé své šíři. V těchto případech by tedy mohlo být vhodné přizvat do hodiny odborníka na dané téma či s pomocí různých organizací zajistit odborný seminář nebo exkurzi.

11.4 Na co si dát pozor

Tato kategorie obsahuje názory učitelů vycházející z jejich zkušeností a na základě přečtení návrhu projektu i z této diplomové práce.

Učitelky vidí frontální výuku jako tu, ve které se předávají znalosti, jež jsou důležité. Pozorovat to lze na odpovědích učitelek, které se nedomnívají, *“že by to mělo nahradit jaksi takovou tu většinou, běžnou výuku”*. *“A potom ten učitel musí taky probrat nějaké své učivo.”* Tyto odpovědi lze interpretovat tak, že projektová výuka by neměla příliš nahrazovat běžnou, tedy frontální výuku.

Jedna z učitelek uvádí ve spojitosti s eTwinningem své zkušenosti s aktivitou Comenius. Podle ní je potřeba brát v úvahu to, že koordinátoři zapojených škol pojmají projekt vždy svým způsobem, aby se mohli vyhnout případným nedorozuměním v komunikaci.

Některé z učitelek byly pro plánování s méně cíli, aby se předcházelo možnému nenaplnění cílů. Pozor by se mělo dát také na situaci, kdy na projektu pracují skupiny žáků s různým zaměřením. V tomto případě by se měly plánované aktivity skupin porovnat s vytyčenými cíli, jestli právě ona určitá skupina svým zaměřením bude schopna dosáhnout všech cílů projektu či budou mít skupiny odlišné získané zkušenosti.

Pro plánování cílů, úkolů a aktivit je potřeba vědět s jakými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi žáci do projektu vstupují. Navrhje-li učitel cíle a úkoly, měl by si ujasnit, jestli žáci mají pracovat bez pomoci učitele či s jeho podporou. Na základě toho je možné navrhnout úkoly náročnější nebo jednodušší.

Zmiňované postřehy učitelek upozorňují na situace, kterým je možné se při plánování či realizaci vyhnout. Záleželo by na učitelích, kteří by na projektu spolupracovali a jak by ony připomínky zakomponovali.

11.5 Postoje a názory učitelů k návrhu projektu v eTwinningu

Tato závěrečná podkapitola v interpretaci rozhovorů má čtenáři přiblížit aktuální postoje a názory v přímé souvislosti s navrženým projektem v rámci této diplomové práce, který zapojené učitelky měly ve výzkumu k dispozici.

Všechny učitelky se stavěly k aktivitě eTwinningu velmi pozitivně. Domnívají se, že projekt je realizovatelný a měl by být uveden do praxe. Bylo zmíněno, že návrh by mohl být pilotním projektem, který by se po zkušenostech z realizace mohl upravit do finální podoby. Pozitivní ladění k eTwinningu, jako mezinárodní aktivitě, dokládá iniciativa učitelky, která již má určité zkušenosti s projekty v rámci Comeniuse a zajímala se *“v rámci Tandemu o projekt Od malička, což je projekt výměny českých a německých mateřských škol”*. Učitelky ocenily v návrhu projektu uvedení konkrétních aktivit.

Téma projektu bylo považováno za vhodné s ohledem na zaměřený obor Předškolní a mimoškolní pedagogika, obzvláště pak s praktickým výstupem pro žáky.

Nebyly však viděny pouze klady, ale učitelky sdělovaly i viděná omezení. Ta byla většinou vztahována k určitým situacím a podmínkám. Podstatné je říci, že dvě učitelky by takto koncipovaný projekt, jako je náš návrh, nerealizovaly s žáky druhých ročníků. To vše s ohledem na menší orientaci v odborné tematice. Třetí učitelka B se domnívá, že s podporou učitele by neměl být v realizaci projektu problém.

Zásadní problém byl viděn v realizační rovině projektu, která souvisí se schopností spolupráce učitelů, jak je již uvedeno v části o potřebnostech pro realizaci. Učitelka považuje spolupráci tolika učitelů, kolik je zapojených předmětů v návrhu projektu, u nich na škole za *“neproveditelnou”*. Proto by při navrhování projektu zapojila pouze dva až tři pedagogy. Tento názor se pojí s netýmovým prostředím na konkrétní škole. Jiná učitelka se zase

domnívá, že u nich na škole by byla možnost nalézt tým učitelů, kteří by byli ochotni spolupracovat. Opět se zde vracíme k teorii učící se organizace, pro kterou je důležité celkové klima školy, aby se následně mohla rozvíjet týmová spolupráce.

Navzdory pozitivnímu postoji k eTwinningu, jenž je považován pro *“oba dva obory”*⁸ jako *“více než vhodnou záležitost”*, pociťují některé učitelky v této aktivitě *“chladnost”* formy. To vychází z jejich osobní potřeby navazování osobního kontaktu s učiteli a žáky, kteří spolupracující na projektu. Taktéž jedna z učitelek navrhovala realizaci návrhu projektu přes Comenius. Tato aktivita je totiž na rozdíl od eTwinningu finančně dotovaná. Ze slov učitelek *“jako, ono to může fungovat takto na dálku, no asi jo”* je cítit nedůvěra ve funkční spolupráci pouze prostřednictvím online prostředí.

V rozhovorech se objevily i připomínky k nesrovnalostem v návrhu projektu vycházející spíše z přehlednutí souvislostí, jež byly dovysvětleny. Věcnými připomínkami byly ty, které se týkaly rozdělení žáků do skupin, kde by jedna skupina z větší části projektu měla na starosti jeho dokumentaci. Ve zbývajících částech by žáci byli rozdělováni do stálých skupin s určitým zaměřením k tématu. Byly zmiňovány předpoklady nenaplnění všech cílů aj., viz výše. Doporučeno bylo například zařazení seznamovací aktivity formou společného dopisu před didaktickou hru, která se nachází ve fázi vzniku projektové myšlenky. Šetření by mohlo probíhat na základě srovnávání výsledků analýzy úspěšnosti dětí s výsledky žáků ze spolupracující školy v zahraničí. Podmínkou by však muselo být alespoň použití stejných pomůcek a her. Dalším nápadem byl návrh na spolupráci na projektu s *“vysokou školou pedagogickou, což by asi zase mělo nějaký specifický charakter”*. Tento nápad vycházel z myšlenky o nedostatku informací o pedagogických školách středoškolského typu v jiných zemích.

8 Pozn. autora - “oba obory” respondent tím myslel obor předškolní a mimoškolní pedagogiku a obor pedagogické lyceum.

12 SHRNUÍ A DISKUZE NAD VÝSLEDKY

V závěru diplomové práce je nutné kompletovat a shrnout výsledky z výzkumu. V předcházející interpretaci výsledků z rozhovorů byly uváděny určité připomínky k návrhu projektu. Především se dotýkaly věkového zaměření a rozsahu cílů.

Jako první se zaměříme na cílený ročník. Projekt je navržen pro druhý ročník oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Dvě učitelky by se však přiklonily k realizaci tohoto projektu s třetím ročníkem. Připomínka je důležitá, ale pokud bychom chtěli tento projekt zaměřit na třetí ročník a vycházet ze stejného ŠVP⁹, bylo by nutné zvolit zcela jiné téma a cíl. Pokud plánujeme projekt, je nutné vždy přihlížet ke schopnostem, znalostem a charakteru třídy, se kterou jej chceme realizovat.

Dále bylo nejvíce připomínek k rozsahu cílů. Jedna z učitelek uváděla, že v návrhu projektu je cílů mnoho a ona osobně by každý předmět zaměřila pouze na jeden cíl. Jak je možné vysledovat z návrhu, který není po rozhovorech změněn, u jednotlivých předmětů je vždy pouze jeden cíl. Domníváme se, že tato učitelka si k cílům zařadila konkretizaci cílů v jednotlivých předmětech. Jednoduchost v cílech potvrzují i jiné učitelky. Projekty by měly být variabilní k možnému odbočení od tématu podle zájmu žáků. Učitelky v tomto případě pouze potvrzují teorii.

Posledním bodem týkajícím se návrhu projektu jsou konkrétní příklady aktivit. Ty byly oceněny všemi učitelkami zapojenými v rozhovoru. Lze tedy říci, že předkládání konkrétních návrhů aktivit, metod apod. při představení nové formy výuky, je učiteli vítáno.

Při hodnocení efektivnosti užití metodologie je nutné se podívat na empirickou část více kritickým pohledem. Příklon k participativnímu akčnímu výzkumu se zcela v práci neprojevil ve všech jeho možnostech, tedy v provedení intervence v praxi. V našem případě se jedná o realizaci projektu na škole. Na začátku výzkumu byla při hodnocení efektivnosti provedena analýza prostředí, pro které jsme chtěli vytvořit návrh projektu v rámci eTwinningu. Získali jsme potřebné informace, na jejichž základě byl vytvořen projekt. Při metodě rozhovoru byly získávány názory učitelů na eTwinning a návrh projektu. Získaná data však neměla

⁹ ŠVP - Školní vzdělávací program

předpokládánou hloubku informací. Pro větší vhled do problematiky by možná byly vhodnější rozhovory v ohniskových skupinách. Tato metoda by ovšem vyžadovala zkušenost výzkumníka v jejím vedení. Pro naplnění akce v akčním výzkumu by pak bylo vhodné zvolit jiný návrh projektu. Měl by začleňovat méně předmětů a být kratšího trvání, aby bylo vůbec reálné přesvědčit nějakého učitele k jeho provedení. Aktuální návrh projektu pro tuto diplomovou práci však naplnil cíl, který byl vytvořen podle požadavků učitelů a představil širší rozsah možností projektů v eTwinningu. Směřování návrhu projektu je viděno v inspiraci učitelů, kteří by měli zájem o realizaci projektu v rámci eTwinningu s žáky pedagogických oborů na středních školách.

Nyní přejdeme ke shrnutí výsledků pro konkrétní výzkumné otázky. První otázka zněla: *Jaké jsou na středních školách, nabízejících studium pedagogiky jako profilového předmětu, podmínky pro uskutečnění projektu v rámci eTwinningu?*

Výsledky z dotazníkového šetření jsou v určitých momentech pozitivnější, než je tomu pravděpodobně ve skutečnosti. Při pohledu například na možnosti spolupráce na škole nikdo neuvedl, že s kolegy není možné na projektu pracovat. Přitom se v jednom z rozhovorů objevilo, že spolupráce na konkrétním návrhu projektu, by ve škole respondenta nebyla možná. Za touto nuancí ovšem může být to, že byl rozhovor veden na základě konkrétního projektu. V dotazníkovém šetření si mohl každý respondent pod pojmem projekt v eTwinningu představit různé alternativy. Proto není možné tyto pohledy srovnávat.

Podle výpovědí učitelů jsou školy dostatečně vybaveny ICT a IT nástroji pro uskutečnění projektů v eTwinningu. Občas však tyto nástroje nejsou v přiměřené kvalitě, může se jednat například o rychlost a kvalitu internetového připojení. Dovednosti učitelů v oblasti ICT týkající se využívání těchto nástrojů, jsou na dobré úrovni, ale bylo by zřejmě potřeba se v této oblasti dále vzdělávat.

Pozitivní je, že jsou učitelé pedagogiky ve většině případů ochotni se dále vzdělávat, rozvíjet své dovednosti a zajímat se o inspirativní věci k výuce. Méně je pak tomu u přebírání zodpovědnosti za koordinaci projektů. Učitelé také mají dojem, že může být těžké získat ke spolupráci další kolegy, jelikož se jedná o zátěž navíc. Tato situace není příliš otevřená k

využívání projektové výuky v rámci eTwinningu. S ohledem na teoretickou část této práce lze konstatovat, že někteří učitelé pedagogiky nevnímají svou konkrétní školu jako místo, kde by bylo vítáno nové směřování výuky, a tak se nepřibližují ke smyslu školy jako učící se organizace.

Druhá výzkumná otázka zněla: *Jak si učitelé představují, že by mohl projekt v rámci eTwinningu pro žáky pedagogiky vypadat?*

Na základě výsledků z dotazníku odpovídajících na tuto otázku, byl navrhnut projekt, jenž je jedním výstupem této práce. Hlavními charakteristikami pro projekt jsou:

- Délka trvání projektu by byla rok.
- Téma projektu by se mělo týkat pedagogické praxe a jejích témat.
- Projekt by měl být pro skupiny žáků, kdy každá skupina má svůj úkol.
- Intenzita práce na projektu by měla být v zapojených předmětech pravidelná.
- Učitel pedagogiky je odpovědný za naplnění cílů projektu ve svých vyučovaných předmětech.
- Využívány by byly nejvíce metody slovní, didaktické hry, názorně demonstrační a inscenační metody.
- V projektu by se mělo využívat vyhledávání na internetu, počítače, fotoaparátu, skeneru, tiskárny, textového editoru, nástrojů pro tvorbu prezentací a dataprojektoru.

Je zajímavé, že učitelé by měli zájem o roční projekt, jehož délka realizace odpovídá náročnosti práce učitele. V rozhovorech pak učitelky uváděly oblasti, ve kterých by měly zájem projekt realizovat. Byly jimi například srovnávací a speciální pedagogika, pedagogika volného času, interkulturní výchova aj. Jak je výše poznamenáno, témata v těchto oblastech by mohly vycházet z problémů pedagogické praxe.

Třetí otázka zněla: *Jaký je názor učitelů pedagogiky na využívání projektové výuky v rámci eTwinningu především v hodinách pedagogiky a jejích disciplín?*

V interpretaci názorů a postojů učitelů k eTwinningu je uvedeno, že postoje jsou ve skrze pozitivní. Učitelky v rozhovoru předkládaly především výhody projektové výuky v eTwinningu. Výsledky jsou podobné jako v teoretické části, což je dobře, jelikož není nutné učitele přesvědčovat o výhodách této formy. Sami si dané výhody prostřednictvím dedukce, svých zkušeností a nadhledu vypořádají.

Problémy jsou předpokládány obecně ve spolupráci s kolegy, kteří by mohli být do projektu zapojeni. Většina učitelů však vidí spolupráci na projektu se svými kolegy jako možnou. Můžeme se domnívat, že tento předpoklad problémů pramení ze všeobecného smýšlení o nechuti lidí pracovat jakkoliv nad rámec svých povinností. Doufejme, že se u učitelů pedagogiky tato nechuť k aktivitě nenachází. Jak se ukázalo tak forma pouhé online spolupráce, pro níž lze využívat různé možnosti komunikace, jak je uvedeno v teoretické části, nemusí každému vyhovovat.

Všechny tři učitelky projevily zájem o realizaci návrhu projektu v praxi. Mohlo by to do jisté míry předznamenávat, že se někdy v budoucnu své praxe rozhodnou samy tuto formu výuky vyzkoušet.

ZÁVĚR

Žijeme v době stále nových pokroků a změn, které ovlivňují náš život. Jak můžeme vědět, jakým směrem bychom měli vzdělávat naše žáky?

Tuto otázku za nás částečně řeší kupříkladu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v dokumentu jako je Rámcový vzdělávací program či Evropská komise a její klíčové kompetence. V něm jsou uvedeny k jakým cílům by měla škola vzdělávat. Směřováno je především k dovednostem spolupracovat s ostatními, k interkulturním kompetencím, znalosti cizího jazyka a k dovednostem využívat ICT.

Projektová výuka má možnost v rámci eTwinningu, jak jsme uvedli v teoretické části diplomové práce, tyto dovednosti rozvíjet. Na podkladě výsledků praktické části můžeme říci, že učitelé pedagogiky na středních školách vidí možnosti rozvoje žáků i po odborné stránce.

Cílem této práce bylo vytvořit teoretický a praktický podklad pro zájemce o využití projektové výuky v eTwinningu ve svých hodinách pedagogiky a jejích disciplin. Myšlenkou této práce bylo směřovat prostřednictvím seznámení učitelů s projektovou výukou v rámci eTwinningu k podpoře škol jako učících se organizací. Teoretická část podává široký přehled o této problematice z teoretického hlediska, lze v ní ovšem nalézt také nabídku dalšího vzdělávání aktivity eTwinning. Empirická část pak nabízí názory učitelů na projektovou výuku v rámci eTwinningu u oborů pedagogiky na středních školách.

Na výzkumné otázky byly získány odpovědi, jejichž platnost by však mohla být podpořena ještě jinou výzkumnou metodou, například ohniskovými skupinami. Bylo zjištěno, že střední školy nabízející vzdělávání v pedagogických oborech, by měly být schopny v rámci svého technického vybavení ICT nástroji vytvořit zázemí, ve kterém je možné s přihlédnutím k reálným možnostem vybavení realizovat projektovou výuku v rámci eTwinningu. Učitelé pedagogiky mají aktuálně nižší kompetence ve využívání ICT ve výuce či znalosti cizího jazyka což však může vyvážit skutečnost, že jsou ve většině případů ochotni se dále vzdělávat.

Představy učitelů o projektu vycházejí také ze zkušeností z jejich praxe. V rámci rozhovorů byla řečena i různá doporučení pro realizaci projektů v eTwinningu. Většina učitelů si představuje spíše dlouhodobý projekt vycházející z témat pedagogické praxe.

Co se týká názorů učitelů pedagogiky na aktivitu eTwinning a projektovou výuku, tak jsou to názory pozitivní. Možnou překážkou pro případnou realizaci projektu je jejich individuální potřeba osobního kontaktu s lidmi, se kterými by měli spolupracovat. Osobní styk, však eTwinning jako aktivita bez finanční podpory projektům, neumožňuje. Možná však i tito učitelé dojdou k názoru, že spolupráce na dálku nemusí být ochuzením o sociální kontakt.

Odpovědí na výzkumný problém tak je, že střední školy nabízející ke studiu pedagogické obory mohou s mírnými nedostatky být základem pro projektovou výuku v rámci eTwinningu. Důležitým závěrem je, že učitelé pedagogiky vnímají aktivitu eTwinning jako přínosnou ve vzdělávání budoucích pedagogů.

Výzkumná složka empirické práce se snažila přiblížit participativnímu akčnímu výzkumu. Konkrétně v rámci diplomové práce byla provedena první fáze tohoto výzkumu s návrhem, který by byl schopný realizace v praxi. Tím návrhem je projekt v rámci eTwinningu pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX, 2011. 197 s. ISBN 978-80-87480-00-7.

Brdička, Bořivoj. Jak na eTwinningové projekty. In *Národní podpůrné středisko pro eTwinning v ČR: eTwinning v České republice*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2006. s. 22-26. ISBN 80-86956-05-9.

Brdička, Bořivoj. Online osobní růst učitele. In *Mezinárodní konference ICT ve vzdělávání: 7.-8. listopadu 2012: Konvikt - Umělecké centrum Univerzity Palackého v Olomouci: sborník příspěvků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s.7-22 ISBN 978-80-244-3362-2.

CARBOVÁ, Anna. How to become a technology-friendly english teacher: discovering the background of role model teachers. In *Mezinárodní konference ICT ve vzdělávání: 7.-8. listopadu 2012: Konvikt - Umělecké centrum Univerzity Palackého v Olomouci: sborník příspěvků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s.7-22 ISBN 978-80-244-3362-2.

ČASTORÁL, Zdeněk. *Strategický znalostní management a učící se organizace*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2008. 143 s. ISBN 978-80-86754-99-4.

DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 212 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2915-1.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1620-9.

ET 2020: strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2010. 35 s. ISBN 978-80-254-6941-5.

eTwinning - vzdělávací projekty škol v Evropě: Česká republika. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 106. ISBN 978-80-7367-332-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

Janebová, E., Kasíková, H. Interkulturní výchova. In *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Kapitola 22, s 291-298. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.

JANÍK, Tomáš, JANÍKOVÁ, Marcela. Akční výzkum - výzkum prováděný učitelem. In *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

JEZBEROVÁ, Romana et al. *Žákovské projekty: cesta ke kompetencím: příručka pro učitele středních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. 128 s. ISBN 978-80-86856-77-3.

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení. In *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. Kapitola 14, s. 185-190. ISBN 978-80-247-3357-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; ISBN 80-210-4142-0.

KUČÍRKOVÁ, Drahomíra. Klíčové kompetence v přípravě učitel'ov profesijných predmetov stredných odborných škôl. In: *Teacher training in the context of current changes in education*. V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2010. Educo. s. 95-106. ISBN 978-80-7399-149-4. DOI: 9788073991494sou

KYRIACOU, Chris. *Rozvíjíme své pedagogické dovednosti*. In *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. Kapitola 1, s. 13-30. ISBN 978-80-262-0052-9.

MÂȚĂ, Liliana a SUCIU, Andreia Irina. *Curricular innovations in language teacher education: an integrative model for the development of pedagogical competences*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, ©2012. 160 s. ISBN 978-3-8433-6884-1.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETTY, Geoffrey. Zdroje pro vyučování a učení. In *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac.

- vyd. Praha: Portál, 2013. Část 3, s. 365-390. ISBN 978-80-262-0367-4.
- POL, Milan et al. *Když se školy učí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 196 s. ISBN 978-80-210-6130-9.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PRŮCHA, Jan, ed. Edukační média. In *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. Kapitola 5, s. 258-286. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PÝCHOVÁ, Silvie a kol. *Národní podpůrné středisko pro eTwinning v ČR: eTwinning v České republice*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2006. 66 s. ISBN 80-86956-05-9.
- SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. 439 s. Knihovna světového managementu; sv. 20. ISBN 978-80-7261-162-1.
- SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 54 s. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-04-26160-4.
- SVOBODOVÁ, Radka, LACKO, Branislav a CINGL, Ondřej. *Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení*. Vyd. 1. Choceň: PM Consulting, 2010. 100 s. ISBN 978-80-254-8174-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka a DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VÁCLAVÍK, Vladimír. Organizační formy výuky. In *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Kapitola 11, s. 293-306. ISBN 978-80-7367-571-4.
- VALENTA, Josef et al. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, SINGULE, František a VALENTA, Josef. *Didaktika pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 181 s. ISBN 80-7066-105-4.

VALIŠOVÁ, Alena. Výchova k práci s informacemi a informačními prameny. In *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Kapitola 16, s 211-220. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.

VONKOVÁ, Hana. Organizační formy vyučování. In *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. Kapitola 13, s. 173-184. ISBN 978-80-247-3357-9.

WALTEROVÁ, Eliška. *Objevujeme Evropu: kniha pro učitele*. V Praze: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Centrum evropských studií ÚVRŠ, 1997. ISBN 80-860-3927-7.

ZOUNEK, Jiří a SUDICKÝ, Petr. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. xix, 226 s. ISBN 978-80-7357-903-6.

Elektronické zdroje:

Informační a komunikační technologie. [cit.2014-05-25]. Dostupné z: http://www.cmsps.cz/svp/pmp/Osnovy_pmp/Inf.pdf

Galvin, Conor, et al. PEDAGOGICAL ADVISORY GROUP REFLECTIONS ON eTWINNING: PEDAGOGICAL ISSUES IN eTWINNING [online]. c2006 [cit.2014-04-15]. Dostupné z: http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/general/pag_ii.pdf

Hučinová Lucie. *Klíčové kompetence – nová výzva z EU II*. Publikován: 29. 06. 2004 [cit.2014-03-17]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/j/13/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-II.html>

Nasrollahi Danosh. *Co je eTwinning?* [online] (c) 2004-2013 Národní podpůrné středisko pro eTwinning v České republice. [cit. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://www.etwinning.cz/co-je-etwinning/>

Nasrollahi Danosh. *Co je to aktivita eTwinning?* [online]. posl. úpr. 30.1.2014 [cit.2014-03-19]. Dostupné z: <http://www.etwinning.net/cz/pub/>

Nasrollahi Danosh. *Opportunities for staff* [online]. Last update:14/05/2014 [cit.2014-05-16]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/opportunities/school/staff_en.htm

Nasrollahi Danosh. *Evropské workshopy* [online]. Uveřejněno: 30.07.2012, Naposledy

změněno: 12.03.2014 [cit.2014-05-15]. Dostupné z:
http://www.etwinning.net/cz/pub/progress/european_workshops.htm

Nasrollahi Danosh. *Vzdělávací programy* [online]. Uveřejněno: 30.07.2012, Naposledy změněno: 17.03.2014 [cit.2014-05-16]. Dostupné z:
http://www.etwinning.net/cz/pub/progress/learning_events.htm

Nasrollahi Danosh. *Další vzdělávání* [online]. Uveřejněno: 26.09.2012, Naposledy změněno: 03.04.2014 [cit.2014-05-16]. Dostupné z:
http://www.etwinning.net/cz/pub/progress/further_trainings.htm

Nasrollahi Danosh. *Skupiny* [online]. Uveřejněno: 30.07.2012, Naposledy změněno: 07.02.2014 [cit.2014-05-16]. Dostupné z:
<http://www.etwinning.net/cz/pub/progress/groups.htm>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika [online]. vyd. 9.5. 2009. MŠMTV, NÚOV. [cit.2014-03-21]. Dostupné z:
http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

Šilhánková Helena. *Online semináře* [online]. Uveřejněno: 18.09.2013, Naposledy změněno: 02.04.2014 [cit.2014-05-16]. Dostupné z:
http://www.etwinning.net/cz/pub/progress/online_seminars.htm

Školní vzdělávací program oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika. Cyrilometodějské gymnázium a střední odborná škola pedagogická Brno. aktualizováno dne: 31. 5. 2013 [cit.2014-05-24]. Dostupné z: http://www.cmsps.cz/svp/pmp/SVP_pmp_text.pdf

Pedagogika [cit.2014-05-24]. Dostupné z:
http://www.cmsps.cz/svp/pmp/Osnovy_pmp/Pg.pdf

Pedagogická praxe [cit.2014-05-24]. Dostupné z:
http://www.cmsps.cz/svp/pmp/Osnovy_pmp/PP.pdf

Český jazyk a literatura – komunikační a slohová výchova [cit.2014-05-24]. Dostupné z:
http://www.cmsps.cz/svp/pmp/Osnovy_pmp/Cj_sloh.pdf

Speciální a sociální pedagogika. [cit.2014-05-24]. Dostupné z:
http://www.cmsps.cz/svp/pmp/Osnovy_pmp/SPP.pdf

Výtvarná výchova. [cit.2014-05-24]. Dostupné z:
http://www.cmsps.cz/svp/pmp/Osnovy_pmp/Vv.pdf

Informační a komunikační technologie. [cit.2014-05-25]. Dostupné z:
http://www.cmsps.cz/svp/pmp/Osnovy_pmp/Inf.pdf

Anglický jazyk. [cit.2014-05-25]. Dostupné z:
http://www.cmsps.cz/svp/pmp/Osnovy_pmp/Aj.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele pedagogiky

Příloha č. 2 Otázky k vedení rozhovoru

Příloha č. 3 Návrh projektu

Příloha č.4 Textové záznamy rozhovorů

PŘÍLOHA Č. 1 DOTAZNÍK PRO UČITELE PEDAGOGIKY

Dotazník k diplomové práci

Dobrý den,

jsem studentkou filozofické fakulty UK a tímto bych Vás ráda požádala o vyplnění dotazníku, jehož výsledná data budou použita v mé diplomové práci. Dotazník je anonymní, ale i přesto, bych Vás poprosila o vyplnění několika osobních dat, jako je věk, a předměty z pedagogiky, které vyučujete (její disciplíny). Také Vás prosím o zaznamenání školy, ve které vyučujete. Vzhledem k tomu, že na některých školách je více učitelů, kteří jsou dotazováni, zabráním se tak duplicitě výsledků z některých otázek. Název školy nebude v práci zveřejněn.

Pro vyplnění dotazníku je důležité, abyste měli základní znalost o aktivitě eTwinning. Dovolte mi abych Vám ji nyní stručně představila. Jedná se o aktivitu jež je součástí programu Erasmus+. Je to platforma, jejímž prostřednictvím mohou učitelé škol mateřských, základních a středních, navazovat kontakty s učiteli v dalších evropských zemích a plánovat a realizovat projekty v online prostředí, které jim eTwinning zprostředkovává. Tato aktivita podporuje využívání informačně komunikačních technologií v projektech, které si školy mezi sebou vedou. Aktivita není finančně podporována, ale poskytuje učitelům zázemí, nástroje a služby, jako jsou například ambasadoři, kteří jsou učitelům ochotni a schopni pomoci v realizaci projektů v rámci eTwinningu.

Pokud byste měli další zájem se o této aktivitě dozvědět více, můžete navštívit stránky www.etwinning.cz, nebo www.etwinning.net.

Dotazník obsahuje 14 otázek. Otázky jsou uzavřené, polouzavřené, nebo otevřené. U některých otázek je možno vybrat více odpovědí. Na takové otázky budete vždy upozorněni v zadání otázky.

Označte prosím, do jaké věkové kategorie spadáte.

- 20 - 30 let
- 31 - 40 let
- 41 - 50 let
- 51 - 60 let
- 61 a více

Napište prosím název školy, ve které vyučujete.

Jaké předměty aktuálně související s pedagogikou vyučujete?

- obecná pedagogika
- předškolní pedagogika
- pedeutologie
- pedagogika volného času
- Other:

1. Ohodnoťte Vaše ústní jazykové dovednosti v cizím jazyce.

- a) ovládám výborně ústní formu minimálně jednoho cizího jazyka (angličtina, němčina, ruština nebo španělština)
- b) ovládám dobře ústní formu minimálně jednoho cizího jazyka (angličtina, němčina, ruština nebo španělština)
- c) ovládám s větší dopomocí slovníku, či partnera, se kterým komunikuji, ústní formu minimálně jednoho cizího jazyka (angličtina, němčina, ruština nebo španělština)
- d) neovládám vůbec
- Other:

2. Ohodnoťte Vaše jazykové dovednosti v cizím jazyce v psané formě.

(Při volbě "jiné" prosím uveďte Vaši odpověď.)

- ovládám výborně psanou formu minimálně jednoho cizího jazyka (angličtina, němčina, ruština, nebo španělština)
- ovládám dobře psanou formu minimálně jednoho cizího jazyka (angličtina, němčina, ruština, nebo španělština)
- ovládám s větší dopomocí slovníku, či partnera, se kterým komunikuji, psanou formu minimálně jednoho cizího jazyka (angličtina, němčina, ruština, nebo španělština)

- neovládám vůbec

- Other:

3. Jaké ICT nástroje používáte ve škole a běžném životě?

(Máte možnost zatrhnout více nabídek. Některé nabídky mají v závorce uvedeny příklady nástrojů.
Pro zaškrtnutí pole stačí používat pouze jeden nástroj uveden v závorce, či jiný, který znáte.)

- počítač/notebook
- tablet
- digitální fotoaparát
- kamera
- skener
- tiskárna
- vyhledávání na internetu
- sociální sítě (Facebook, Twitter, Google+, aj.)
- komunikační sítě (Skype, Messenger, ICQ, aj.)
- textový editor (Microsoft office - Word, Open office - Writer, Google docs - dokument, aj.)
- tvorba prezentací (Google docs - prezentace, Microsoft office - powerpoint, Prezi, Open office - Impress, aj.)
- programy pro práci s fotografiemi (Picassa, Photoshop, Gimp, Windows - malování, aj.)
- programy pro tvorbu videí (Pinnacle Studio, Adobe Premiere, Roxio Creator, Nero video, aj.)
- interakční tabule
- dataprojektor
- Other:

4. Byl/a byste ochoten/na se dále vzdělávat v oblasti ICT a jeho využívání ve výuce?

- ano a již jsem prošel/la kurzem (přednáškou, seminářem apod.) na toto téma
- ano, byla bych ochotna se v budoucnu dále v této oblasti vzdělávat

- ne, již jsem nějakým kurzem (přednáškou, seminářem apod.) na toto téma prošel/la
- ne, nemám zájem se jakkoliv v této oblasti vzdělávat

5. Prosím uveďte, jaká je vybavenost Vaší školy v oblasti ICT, která je Vám k dispozici pro výuku.

(Máte možnost zatrhnout více nabídek. Při volbě "jiné" prosím uveďte Vaši odpověď.)

- počítačová učebna
- počítač/e v běžné třídě
- počítač pro učitele
- digitální fotoaparát
- skener
- tiskárna
- interaktivní tabule
- internetové připojení
- tablet
- kamera
- dataprojektor
- Other:

6. Probíhaly u Vás na škole nějaké projekty, či realizace grantů apod.?

(Prosím vypište všechny, na které si vzpomenete.)

7. Je podle Vás ve vaší škole možné spolupracovat s ostatními pedagogy na společném projektu?

(Jednalo by se především o společné plánování cílů, přerozdělování úkolů a přebírání zodpovědnosti za provedení úkolů.)

- ano, s kolegy je možné bezproblémově spolupracovat na projektu
- ano, s kolegy je možné spolupracovat na projektu s občasnými problémy
- ne, s kolegy není možné spolupracovat na projektu

Další otázky se budou týkat realizace projektu v rámci eTwinningu. Představte si prosím, že byste se chystali na plánování takového projektu. Otázky jsou zaměřeny na to, jak by podle Vás mohl projekt v rámci eTwinningu vypadat.

8. Kdybyste měli realizovat projekt v rámci eTwinningu se žáky pedagogiky, jakého zaměření byste chtěl/a projekt mít?

(Při volbě "jiné" prosím uveďte Vaši odpověď.)

- téma projektu by mělo být propojeno s pedagogickou praxí a jejími tématy, se kterými studenti v průběhu praxe přicházejí do styku
- téma projektu by se mělo dotýkat učiva pedagogiky (případně předškolní pedagogiky, spec. pedagogiky aj.)
- téma projektu by mělo integrovat učivo více předmětů - mezipředmětová spolupráce
- Other:

9. Jakého trvání by měl projekt pro studenty pedagogiky podle Vás být?

(Máte možnost zatrhnout více nabídek. Při volbě "jiné" prosím uveďte Vaši odpověď.)

- celoroční
- půlroční

- měsíční
- Other:

10. Pro koho by měl být projekt určen?

(Při volbě "jiné" prosím uveďte Vaši odpověď.)

- pro skupiny žáků (možno více projektů, každá skupina však pracuje pouze na svém)
- pro individuálního žáka (možno více projektů, každý student by pracoval samostatně na své části či pouze svém projektu)
- pro celou třídu
- pro celou školu (pedagogické obory)
- Other:

11. Jaká by měla být intenzita zařazení práce na projektu do výuky?

(Při volbě "jiné" prosím uveďte Vaši odpověď.)

- soustavná práce na projektu v předmětech, které jsou do projektu zahrnuty
- pravidelná - s vyčleněním určitého času pro práci na projektu v zapojených předmětech (např. 15 minut v každé hodině či 3x do týdne apod.)
- práce na projektu by měla být vykonávána pouze ve volném čase studentů, jako doplňková studijní činnost, ovšem učitelem kontrolována a hodnocena
- Other:

12. Jaké vyučovací metody byste byl/a ochotna využít v projektu v rámci eTwinningu?

(Máte možnost zatrhnout více nabídek, a vypsát Vaše další nápady v kolonce "jiné".)

- slovní metody (monologické, dialogické, práce s textem, aj.)
- názorně demonstrační
- inscenační
- metoda problémového výkladu

- didaktické hry
- vrstevnické vyučování - učení vyučováním
- Other:

13. Jaké ICT a IT nástroje byste byl/a ochotna použít v projektu v rámci eTwinningu?

(Máte možnost zatrhnout více nabídek. Vezměte prosím v úvahu nutnost online spolupráce s druhou školou pracující s Vámi na projektu. Nabídky v závorce jsou pouze informativní. Při volbě "jiné" prosím uveďte Vaši odpověď.)

- počítače/notebooky pro studenty (např. v učebně IT)
- internet a vyhledávání v něm
- fotoaparát
- skener
- kamera
- tiskárna
- sociální sítě (Facebook, Twitter, Google+, aj.)
- komunikační sítě (Skype, Messenger, ICQ, aj.)
- textový editor (Microsoft office - Word, Open office - Writer, Google docs - dokument, aj.)
- tvorba prezentací (Google docs - prezentace, Microsoft office - powerpoint, Prezi, Open office - Impress, aj.)
- programy pro práci s fotografiemi (Picassa, Photoshop, Gimp, Windows - malování, aj.)
- programy pro tvorbu videí (Pinnacle Studio, Adobe Premiere, Roxio Creator, Nero video, aj.)
- videohovor
- interakční tabule
- dataprojektor
- Other:

14. Jak byste si představoval/a Vaši míru angažovanosti na projektu v rámci eTwinningu?

(Máte možnost zatrhnout více nabídek. Při volbě "jiné" prosím uveďte Vaši odpověď.)

- hlavní řešitel projektu - hlavní osoba pro komunikaci s vedoucím učitelem/i ze spolupracující/ch škol/y
- odpovědná osoba za plnění dílčích cílů projektu v předmětu, který by byl v projektu zahrnut a Vámi vyučován (nejspíše pedagogika aj.)
- spolupracovat s ostatními učiteli v přípravné fázi i v průběhu realizace projektu
- být k dispozici studentům i mimo výuku předmětu, ve kterém se projekt odehrává (např. konzultační hodiny k práci na projektu apod.)
- projít vzdělávacím kurzem pro rozvoj dovedností ICT a využívání ICT ve výuce
- do takovýchto projektů bych neměl/a zájem se zapojovat
- Other:

PŘÍLOHA Č. 2 OTÁZKY K VEDENÍ ROZHOVORU

TO3: Již jste se krátce seznámila s eTwinningem a projektovou výukou v rámci něj. Když se nad touto aktivitou zamyslíte, co si myslíte o této aktivitě ve výuce na SŠ?

TO3: Uvedený projekt je zacílen pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Co si myslíte o využitelnosti projektové výuky v rámci eTwinningu u pedagogických oborů na SŠ?

Další otázky dle různosti odpovědí:

- Myslíte si, že je pro některé obory vhodnější?

- Co přesně vidíte jako negativum? Co přesně by Vám nevyhovovalo?

TO3: Není nutné spolupracovat na projektu s pedagogickou školou. Cy si myslíte o spolupráci například s předškolním zařízením z cizí země?

TO3: Myslíte si, že projektová výuka v rámci eTwinningu může být přínosem pro studenty? A co učitele?

TO3: Přečetla jste si návrh projektu v eTwinningu. Potřebovala byste k němu něco objasnit?

TO3: Přišlo Vám něco v projektu neproviditelné?

TO3: Je podle Vás obsah a cíle navrhnutého projektu přiměřený pro studenty 2. ročníku?

TO3: Co byste projektu vytkla? V čem vidíte nedostatky?

TO3: Myslíte si, že by šel tento projekt uvést do praxe?

TO3: Dovedla byste si představit realizaci nějakého projektu v eTwinningu ve svých hodinách?

- Proč ne? Co Vám připadá jako překážka?

- Jak byste si realizaci představovala? Máte nějaký nápad? Nějakou prvotní myšlenku?

PŘÍLOHA Č. 3 NÁVRH PROJEKTU

A) PŘÍPRAVNÁ FÁZE

(duben - červen, 1. ročník, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika)

Součástí projektu je již přípravná fáze, ve které se formuje téma a úkol projektu.

Aktivity této fáze:

- Registrace učitele na portálu eTwinning.
- Učitel seznámí žáky a ostatní učitele se záměrem uskutečnit projekt a zároveň se domluví s učiteli, kteří by měli zájem se do projektu zapojit.
- V průběhu této fáze je možné se zúčastnit kurzů zaměřených na využívání ICT nástrojů a dalších, které eTwinning nabízí.
- Hledání partnera pro projekt, který by požadoval stejná kritéria jako: typ projektu - celoroční, rozdělen na různá témata pro jednotlivé skupiny žáků, zaměření se na pedagogickou praxi (tento bod je z velké části otázkou kompromisu všech zainteresovaných stran).
- Do hledání partnerů mohou být také zapojeni žáci.

B) VZNIK PROJEKTOVÉ MYŠLENKY

(září)

- Po nalezení vhodných partnerů učitel podává přes Desktop žádost o založení projektu. Zatím je jeho zaměření obecné - na problémy pedagogické praxe s tím, že hlavní úkol se teprve bude hledat.
- Učitelé a žáci začínají pravidelně komunikovat se svými partnery. Nejvhodnější je v této chvíli využít hodin předmětu Informační a komunikační technologie, popřípadě volný čas žáků. Následující návrh projektu je popsán podrobněji pro ukázkou. V praxi by se měli žáci podílet na celkovém průběhu, možném rozšiřování témat apod. Nebylo by tedy ani vhodné popisovat tak podrobný návrh projektu, jako je uveden zde.

HLEDÁNÍ TÉMATU

V tomto úseku se využívá učivo z pedagogiky (viz níže Konkretizace cílů v učivu ŠVP)

Použité formy: skupinová práce, individuální práce, hromadná výuka

Použité metody: hra, diskuze v cizím jazyce a češtině, práce s textem, vrstevnické vyučování

Popis úseku:

- Didaktická hra -

- Je začleněna na prvopočátek projektu pro poznání žáků PŠ a motivaci k práci.

Cílem hry je lépe poznat nejen vlastní spolužáky, ale také žáky z PŠ. Uvědomit si věci společné, ale také rozdílné.

Pomůcky: přístroj pro snímání obrazu (fotoaparát, kamera, kamera pro videohovory), počítač, dataprojektor, mikrofon, stálé a kvalitní připojení k internetu.

Průběh: aktivita se koná ve volném prostoru třídy, kdy kamera je namířena na žáky, případně může být mobilní. Žáci pomocí synchronní komunikace - videohovorem, který je promítán dataprojektorem, naváží kontakt se žáky PŠ.

V obou třídách je vyznačena na zemi čára (provázkem) a blíže ke kameře jsou umístěny na těchto dvou polovinách cedulky s “yes” a “no”. Žáci stojí mimo tento prostor.

Jeden učitel (učitel angličtiny) vede aktivitu pro obě třídy. Pokládá následující typy otázek: Komu je víc jak 17 let? Kdo má jednoho sourozence? Kdo má více jak dva sourozence? Kdo bydlí na vesnici? Kdo jezdí na hory? Kdo chodí rád do školy? Kdo chce být učitelem? apod.

Žákům je potřeba dát více času na to, aby si po rozhodnutí k jaké cedulce se postaví všimli, kde stojí jejich spolužáci a také jak se postavili žáci PŠ.

Reflexe: Po aktivitě se žáci rozloučí se žáky PŠ a ukončí se videohovor. Následuje reflexe v kruhu. Učitel se ptá žáků na otázky: Zjistili jste něco nového o svých spolužácích? Jaké odpovědi Vás překvapili (u spolužáků i žáků PŠ)? Kde byly v odpovědích rozdíly? apod.

Poznávání žáků PŠ

- Žáci v samostatné práci komunikují s jedním žákem PŠ. Cílem je dozvědět se základní informace, jako je jméno, věk, záliby apod.

Hledání tématu pro projekt - výměna informací

- Žáci jsou přiřazeni k žákům z druhé školy v projektu pro následující komunikaci. Podle jazykové zdatnosti žáků v cizím jazyce, je vhodné přihlídnout na tvoření spíše dvojic až trojic žáků z každé školy.

- Žákům jsou rozdány okruhy otázek pro komunikaci se žáky PŠ:

-) Jaký je cíl předškolního vzdělávání v zemi PŠ?
 -) Jakými formami probíhá předškolní vzdělávání v zemi PŠ?
 -) Kdo vyučuje v MŠ - aprobace učitelů v zemi PŠ?
 -) V jakém věkovém rozpětí probíhá předškolní vzdělávání v zemi PŠ a je povinné či nepovinné?
 -) Jaké druhy zřizovatelů předškolních zařízení mají v zemi PŠ?
- Na tyto otázky, které jsou však zaměřené na ČR, hledají žáci odpovědi s pomocí učitele tak, aby je mohly sdělit žákům z PŠ.

- Žáci jako jednotlivci napíší po každém tématu shrnutí informací, které se dozvěděli. V této aktivitě také žáci předávají informace týkající se okruhů žákům PŠ. Mělo by se tedy jednat o společné diskuze nad tématy, nejen předání vypracovaných materiálů.

Odpovědnost učitelů:

- Učitel ICT - kontroluje práci na počítači a skupinové diskuze. Případně pomáhá hledat formy pro online, nejlépe synchronní komunikaci z domova.
- Učitel pedagogiky (vedoucí projektu) - Kontroluje zápisy žáků z předepsaných okruhů.
- Učitel anglického jazyka (či jiného jazyka zvoleného pro komunikaci) - Pomáhá žákům s komunikací v cizím jazyce.

C) PLÁNOVÁNÍ PROJEKTU

(říjen - první dva týdny)

STANOVENÍ TÉMATU, CÍLE A VÝSTUPU

Použité formy: frontální výuka

Použité metody: diskuze, skupinová práce

Popis úseku:

- Žáci prezentují ve skupinách získané informace na dané otázky, které získali od žáků z PŠ.
- Následně probíhá diskuze nad informacemi. Žáci společně s učitelem pedagogiky vybírají téma, které žáky zajímá, s ohledem k získaným informacím, ale také s přihlédnutím na aktuální témata dotýkajících se předškolního vzdělávání.

Následující část by měla vyplynout z předcházející aktivity. Uvádíme zde komplexní přehled tématu, cíle a učiva. Zařazeno je také několik konkrétních aktivit pro vytvoření představy o možnostech práce, jak je tomu také v předchozích fázích.

1. Přesný název projektu: “Aničko řekni R”

2. Partneři: Česká republika, země partnerské školy

3. Projekt určen pro: obor Předškolní a mimoškolní pedagogika na SŠ, 2. ročník

(1.ročník tohoto oboru, případně také oboru pedagogické lyceum, je začleněn pouze jako doprovod dětí při realizaci “Dne rozvoje..”)

4. Typ projektu: společný (skupinový) – ročníkový, dlouhodobý

5. Časová intenzita: průběžně, pravidelně po dobu celého školního roku

6. Výchozí materiály pro zpracování:

- RVP pro obor vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01)

- ŠVP pro Předškolní a mimoškolní pedagogiku z Cyrilometodějského gymnázia a střední odborné pedagogické školy v Brně

7. Úkol projektu: Připravit a realizovat “Den rozvoje komunikačních dovedností u dětí, aneb Aničko řekni R”.

8. Produkt projektu: Vytvoření portfólia obsahujícího hry, cvičení a pomůcky pro rozvoj komunikačních dovedností dětí.

9. Konkrétní průřezová témata RVP: Informační a komunikační technologie

10. Předměty, jejichž učivo bude v rámci projektu probíráno:

- Pedagogika, Pedagogická praxe, Speciální a sociální pedagogika
- Výtvarná výchova, Informační a komunikační technologie
- Anglický jazyk, Český jazyk a sloh

11. Cíle projektu:

Hlavní cíl: Žáci na základě pozorování komunikačních dovedností dětí ve třech typech MŠ navrhnu činnosti a pomůcky pro jejich další rozvoj v této oblasti a realizují “Den rozvoje komunikačních dovedností u dětí”.

Žáci se v rámci mezinárodní spolupráce seznámí s úrovní komunikačních dovedností u předškolních dětí v různých typech MŠ a vytvoří portfólia pro rozvoj komunikačních dovedností.

Vedlejší cíle ve vztahu k jednotlivým předmětům: [REDACTED]

Pedagogika: Žáci znají formy předškolní výchovy v ČR a v zemi PŠ a dokáží je porovnat. Žáci ve skupinách diagnostikují úroveň komunikačních dovedností v zadaných typech MŠ.

Pedagogická praxe: Skupiny žáků vytvoří portfolio pro určitý typ MŠ, zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností dětí.

Speciální a sociální pedagogika: Žáci využijí své znalosti o výchově a vzdělávání dětí se znevýhodněním v praxi.

Výtvarná výchova: Žáci vytvoří pomůcky, které budou reálně fungující.

Informační a komunikační technologie: Žáci pracují na praktických úkolech a efektivně k tomu využívají ICT a IT nástroje.

Anglický jazyk: Žáci využijí své dovednosti z cizího jazyka v konkrétních praktických situacích.

Český jazyk a sloh: Žáci vytvoří pozvánky na akci pro děti a napíší reportáže o průběhu projektu.

Cíle ve vztahu ke klíčovým kompetencím RVP:

Kompetence k učení: Žáci si vytváří pozitivní vztah k učení i svému oboru. Žáci si plánují svou práci a učení na projektu s ohledem ke společnému časovému harmonogramu. Žáci ve skupině i samostatně vyhledávají informace v publikacích, na internetu a také je získávají ze spolupráce se žáky PŠ. Žáci za pomoci učitelů vyhledávají odborné pojmy, které překládají z angličtiny do češtiny a naopak. Žáci vybírají důležité informace k tématu a snaží se je srozumitelným způsobem předat žákům PŠ. Hodnotí a reflektují znalosti a dovednosti své a svých spolužáků.

Kompetence k řešení problémů: Žáci společně hledají problém k řešení a ve skupinách tvoří návrhy, jak řešit danou problematiku, hledají informace a vytvářejí návrhy na zlepšení stavu.

Komunikační kompetence: Žáci jsou motivováni pro učení se cizímu jazyku - angličtině. Komunikují ve spolupráci skupiny se žáky PŠ v angličtině a snaží se porozumět odborným termínům a celému obsahu sdělení. Taktéž se snaží v angličtině předat na určité odborné úrovni informace k tématu. Žáci chápou spolupráci - komunikaci se žáky z PŠ jako možnost seberozvoje po stránce osobnostní i profesní. Žáci prezentují získané informace před ostatními žáky a učiteli. Ve skupině se učí projevit svůj názor a přijmout názory ostatních a pracovat s nimi. Dokáží formulovat své myšlenky v písemném odborném projevu. Rozvíjí své komunikační dovednosti v práci ve skupině, spolupráci se žáky z PŠ a v komunikaci s vedením MŠ.

Personální a sociální kompetence: Žáci se učí přijímat hodnocení svého vystupování. Žáci pracují ve skupinách, rozdělují si úkoly, které plní ve stanoveném termínu a podílejí se na naplňování společného cíle. Žáci se učí vnímat druhé bez předsudků a stereotypů a snaží se vytvářet podnětné prostředí v pracovní skupině.

Občanské kompetence: Žáci respektují osobnost a práva svých spolužáků, ale také žáků z PŠ pocházejících z jiného kulturního prostředí. Žáci si uvědomují rozdíly mezi předškolním vzděláváním v ČR a v zemi PŠ a snaží se pochopit vztah s historií.

Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám: Žáci chápou potřebu a užitečnost celoživotního vzdělávání. Žáci se snaží dosáhnout společného cíle.

Matematické kompetence: Žáci nacházejí vztahy mezi jevy a předměty při řešení problému a umí jich vhodně využít.

Kompetence k využívání ICT a práci s informacemi: Žáci využívají ke svému učení a práci ve skupině počítače - notebooky, synchronní a asynchronní komunikaci, nové aplikace pro komunikaci, pracují na online sdílených materiálech, vyhledávají informace na internetu a kriticky na ně nahlízejí, pracují s nástroji ICT.

Odborné kompetence:

-) *Připravovat, realizovat a evaluovat výchovně vzdělávací a zájmové činnosti zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního a školního věku:* Žáci sledují vývoj dětí v komunikačních dovednostech ve třech typech MŠ. Navrhují činnosti a pomůcky pro jejich další rozvoj. Realizují tyto činnosti a aktivity s dětmi a společně reflektují využití použitých pomůcek.

Konkretizace cílů v učivu ŠVP

Předmět: Pedagogika (2h/ týdně)

Téma - Předškolní pedagogika (dotace 44 h/ rok)

-) učivo: Obsah a formy předškolního vzdělávání

Výstup:

-) Objasní na základě znalosti kurikulárních dokumentů i teoretického poznání cíle, obsah a prostředky předškolního vzdělávání.

-) Porovná formy předškolního vzdělávání; charakterizuje organizační strukturu a právní úpravu předškolního vzdělávání.

-) Porovná pedagogické koncepce vzdělávání dětí v předškolním věku u nás a v jiných zemích.

Téma: Pedagogická diagnostika a hodnocení (dotace 20 h/rok)

-) učivo: Metody pedagogické diagnostiky

Diagnostika skupiny

Výstup:

-) Diagnostikuje dovednosti a potřeby jedince nebo skupiny a navrhuje postupy a opatření.

-) Na základě diagnostiky navrhuje plán dalšího rozvoje.

Předmět: Speciální a sociální pedagogika (2 h/týden)

Téma: Speciální pedagogika (dotace 64 h/rok)

-) učivo: Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávání dětí mimořádně nadaných.

Výstup:

-) Objasní současné přístupy ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

-) Uvede a uplatňuje zásady pedagogické komunikace se zdravotně postiženými.

-) Charakterizuje základní specifika vzdělávání mimořádně nadaných dětí, diskutuje podmínky a přístupy ke vzdělávání těchto dětí.

Předmět: Pedagogická praxe (2 h/týden)

Téma: Sociální a pedagogická komunikace

-) učivo: Zásady pedagogické komunikace.

Efektivní komunikace.

Sociální komunikace.

Výstup:

-) Aplikuje pravidla a strategie efektivní pedagogické komunikace na podporu rozvoje komunikačních kompetencí dětí.

-) Uvede a uplatňuje zásady pedagogické komunikace se zdravotně postiženými.

-) Ovládá techniky a hry k rozvoji komunikačních schopností dětí, vysvětlí význam motivace a její využití v pedagogické činnosti.

Předmět: Výtvarná výchova (2 h/týden)

Téma: Vlastní tvorba

-) učivo: Práce v materiálu a prostorové vyjádření (hlína, siporex, papír, modurit, lepenka, plasty a jiné odpadové materiály).

Písmo, druhy a vývoj písma, sdělovací a estetická funkce, uplatnění písma ve výtvarné

praxi, kompozice písma v ploše.

Užité výtvarné práce.

Výstup:

-) Pracuje se škálou výtvarných postupů, technik a materiálů, využívá jejich výrazové možnosti.
-) Dokáže se projevit kreativním způsobem.

Předmět: Informační a komunikační technologie (2 h/týden)

Téma: Práce s počítačem, operační systém, soubory, adresářová struktura, souhrnné cíle

-) učivo: Algoritmizace (dotace 16 h/rok)
Nápověda, manuál (dotace 4h/ rok)

Výstup:

-) Ovládá principy algoritmizace úloh a sestavuje algoritmy řešení konkrétních úloh (dekompozice úlohy na jednotlivé elementárnější činnosti za použití přiměřené míry abstrakce).
-) Využívá nápovědy a manuálu pro práci se základním a aplikačním programovým vybavením i běžným hardwarem.
-) Má vytvořeny předpoklady učit se používat nové aplikace, zejména za pomoci manuálu a nápovědy, rozpoznává a využívá analogií ve funkcích a ve způsobu ovládání různých aplikací.
-) Vybírá a používá vhodné programové vybavení pro řešení běžných konkrétních úkolů.

Téma: Práce se standardním aplikačním programovým vybavením (12h/ rok)

-) učivo: Grafika (rastrová, vektorová, formáty, komprese, základy práce v SW nástrojích).
Další aplikační programové vybavení.
Spolupráce částí balíku kancelářského software (sdílení a výměna dat, import a export dat).

Výstup:

-) Zná základní typy grafických formátů, volí odpovídající programové vybavení pro práci s nimi a na základní úrovni grafiku tvoří a upravuje.
-) Používá běžné základní a aplikační programové vybavení (aplikace dodávané s operačním systémem, dále pracuje zejména s aplikacemi tvořícími tzv. kancelářský SW jako celek).

Předmět: Anglický jazyk (3 h/týden)

Téma: Řečové dovednosti

-) učivo: Receptivní řečová dovednost sluchová = poslech s porozuměním monologických i dialogických projevů.
 Receptivní řečová dovednost zraková = čtení a práce s textem včetně odborného.
 Produktivní řečová dovednost ústní = mluvení zaměřené situačně i tematicky.
 Jednoduchý překlad.
 Interakce písemná.

Výstup:

-) Odhaduje význam neznámých výrazů podle kontextu a způsobu tvoření.
-) Nalezne v promluvě hlavní a vedlejší myšlenky a důležité informace.
-) Čte s porozuměním věcně i jazykově přiměřené texty, orientuje se v textu.
-) sdělí obsah, hlavní myšlenky či informace vyslechnuté nebo přečtené.
-) Sdělí a zdůvodní svůj názor.
-) Sdělí získané informace písemně.

Předmět: Český jazyk a sloh (3 h/týden)

Téma: Publicistický styl

-) učivo: Zpravodajské žánry, žánry psané a mluvené publicistiky.
 Reklama – prostředky působení na adresáta, jazyková hra, humor, komika (funkce reklamy a propagačních prostředků a její vliv na životní styl)-

Výstup:

-) Sestaví a napíše jednoduché publicistické/ zpravodajské útvary (zpráva, reportáž, pozvánka, nabídka, popř. fejeton, článek).
-) Efektivně a samostatně používá různé informační zdroje.

Průřezové téma:

- V projektu se částečně promítají všechna průřezová témata, ale tento projekt hlavně obsahuje

téma:

Informačně komunikační technologie

Žáci v celém průběhu projektu využívají počítače. Pracují s textovými editory, prezentacemi, fotografiemi, videozáznamy a aplikacemi pro jejich úpravu. Využívají v praxi synchronní a asynchronní komunikaci. Používají online uložení dokumentů ve skupinové práci. Využívají webové stránky projektu a ve skupině je také upravují, nahrávají soubory apod.

D) REALIZACE PROJEKTU

(druhá polovina října - duben)

- Žáci pracují ve skupinách ve spolupráci se skupinou žáků z PŠ a pro komunikaci využívají nástroje v Twinspace projektu a další online komunikační kanály dle vlastního výběru (FB, mail, Instagram apod.)
- Učitelé vyučují obsah svého předmětu a rozšiřují témata, která se objevují v projektu, aby žáci nad tématy diskutovali, pochopili vnitřní spojitosti, přemýšleli nad tématy a tvořili potřebné materiály (pozorovací archy, pomůcky pro rozvoj komunikačních dovedností apod.)

Odpovědné osoby

Učitelé předmětů zapojených v projektu, vždy odpovídají za splnění cílů svého předmětu v naplánované etapě. Učitelé těchto předmětů jsou dále k dispozici žákům ke konzultacím týkajícím se realizace projektu především po dobu zapojení jejich předmětu. Učitel pedagogiky, pedagogické praxe a speciální a sociální pedagogiky jsou žákům k dispozici po celou dobu projektu. Učitel informační a komunikační technologie spolupracuje s učiteli, podává jim potřebné rady v otázkách ICT a je k dispozici žákům po celou dobu realizace projektu.

Rozdělení žáků

Žáci se již na počátku práce na problému rozdělí podle vlastního zájmu na následující skupiny:

Skupina A zabývající se komunikačními dovednostmi dětí ve státních mateřských školách.

Skupina B zabývající se komunikačními dovednostmi dětí v anglických mateřských školách.

Skupina C zabývající se komunikačními dovednostmi dětí ve speciálních mateřských školách (případně jedné speciální třídě v MŠ).

Skupina D zaměřující se na dokumentaci průběhu projektu, komunikaci s širší veřejností (školky, rodiče dětí, učitelky MŠ apod.) a propagací projektu veřejnosti (místní tisk, školní noviny, nástěnky školy, nástěnky MÚ apod.). Pro různé aktivity jsou žáci rozřazováni do skupin uvedených výše.

Plán hlavních aktivit

V rámci předmětu **pedagogika**

- Učitel předá obsah učiva o diagnostice dětí předškolního věku.
- Žáci ve skupinách v rámci vyčleněného času v hodinách a ve volném čase tvoří pozorovací archy.
- Učitel žákům s archy pomáhá a kontroluje je.

Návrh další aktivity:

- Didaktická hra -

cíl: žák použije efektivně neverbální komunikaci k získání informace.

žák na základě získané informace přiřadí svůj pojem k pojmu druhých osob

Pomůcky: menší čtvrtky papíru, fix, připravené pojmy, spínací špendlíky, či něco pro uchycení papíru na oděv

Popis: Žákům jsou na záda přichyceny kartičky s pojmy (jako: pozorování, dotazník, rozhovor, přímé, zúčastněné, online, uzavřené otázky, aj.) Žáci se poté pohybují po prostoru a za pomoci neverbální komunikace, případně zvuků, ne slov, přijít na to, jaké slovo má na kartičce na zádech, a pak se dorozumět s dalším spolužákem s vhodnou kartičkou k němu do páru a přiřadit se k němu. Bude tedy zřejmě nutné některé pojmy zadat vícekrát. Hru je možné zvolit také tak, aby se tvořily skupiny s pojmy, které k sobě patří.

Reflexe: Po rozdělení se do páru, si žáci odepnou kartičky a kontrolují, zdali se přiřadili správně.

Kontrola probíhá i dohromady, žáci k daným pojmům mohou uvádět příklady, které je možné psát na tabuli.

V rámci předmětu **Speciální a sociální pedagogika**

- Pracují všechny skupiny (a,b,c,d) následovně.
- Učitel seznamuje žáky s problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zaměřuje se na podporu řečového rozvoje těchto dětí.
- Názorně předvádí různé pomůcky a hry pro rozvoj komunikačních dovedností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (film, obrázky, reálné předvedení)
- Žáci si vytvoří prezentace s obrázky, či fotografiemi pomůcek, které nahrají na Twinspace žákům z PŠ a ti zase tam nahrají své.
- Společná diskuze (mimo žáky PŠ) nad rozdíly či podobností v pomůčkách a hrách pro rozvoje komunikačních dovedností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Návrh dalších aktivit

- Žáci mohou navštívit pedagogicko-psychologické poradny, logopedické ambulance či různé organizace, které pracují s dětmi s SVP, či s dětmi zařazenými v běžných MŠ s problémy v řečové oblasti.
- Žáci si mohou vyzkoušet v rámci nepřipravené inscenace praktické použití nějaké pomůcky v individuální práci s dítětem (představováno žákem). Zaměření se na motivaci, průběh a reflexi aktivity s dítětem.
- Skupina D opět může výše uvedené aktivity dokumentovat (fotografie, video).

V rámci předmětu **Pedagogická praxe**

- Žáci skupiny D kontaktují tři typy MŠ a dohodnou s řediteli možnou návštěvu v rámci mini výzkumu žáků zaměřující se na komunikační dovednosti dětí.
- Žáci realizují pozorování v rámci svých pracovních skupin.
- Skupina D pozorování každé skupiny dokumentuje (pořizuje fotografie, videozáznamy apod.) a kompletuje vyplněné pozorovací archy s fotografiemi, či dalšími záznamy a tvoří portfolio k

projektu.

- Skupiny žáků také vytvoří prezentace navštívených MŠ pro žáky PŠ, které si vzájemně vymění a diskutují nad rozdíly (zřejmě v asynchronní komunikaci - záleží na dovednosti žáků). Prezentace se představí prvně spolužákům.

- Po pozorování dětí a zpracování materiálů žáci vytvoří prezentaci, kterou si vymění se žáky PŠ.

- Následuje diskuze, hledání a porovnávání rozdílů z pozorování z obou škol.

Návrh průběhu diskuze:

- Na interaktivní tabuli žáci píší pozorované jevy, které barevně odliší podle skupin. Stejně tak zapíší pozorované jevy, které získali od PŠ. Takto s nimi mohou pohybovat, seskupovat a hledat rozdíly, nacházet jevy, které se například vyskytují pouze u některých typů MŠ, či v jedné zemi.

- Žáci si po diskuzi společně s učitelem udělají shrnutí zjištěných informací. Následuje diskuze se žáky z PŠ prostřednictvím asynchronní či synchronní komunikace podle jazykové zdatnosti žáků, kteří jsou však v obou případech rozdělení do dvojic, či trojic.

V rámci předmětu Výtvarná výchova

- Žáci v rámci domácí práce navrhnou ve skupinách nápady na hry a pomůcky.

- Nápady na pomůcky a jejich možnou realizaci posuzují společně s učitelem, případně v hromadné diskuzi s ostatními žáky. Učitel se snaží žáky směřovat pro správný výběr materiálu a provedení.

- Žáci v rámci předmětu VV, ale také doma vytvářejí pomůcky.

- Žáci skupiny D se mohou rozdělit do skupin A,B,C a pomáhat s vytvářením pomůcek. Průběžně vše dokumentují a píší si poznámky o průběhu.

- Po vytvoření pomůcek, žáci vše nafotí a vytvoří z materiálů prezentaci, či něco jiného, a nahrají tento materiál žákům PŠ na Twinspace, ti provedou to stejné. Materiál by měl obsahovat nejen fotografie pomůcek, ale také jednoduchý popis jejich využití.

- Žáci materiál od žáků PŠ shlédnou a následně o něm diskutují. Pomůcky, které se jim zalíbí mohou vytvořit také.

V rámci předmětu **Speciální a sociální pedagogika**

- Žáci předvedou učitelé vytvořené pomůcky a nápady na aktivity.
- V rámci skupinové práce ("A,B,C" a skupina D je rozdělena do ostatních skupin), rozpracují cíle, motivaci, způsob vysvětlení hry dětem, dítěti a reflexi aktivity a to samé pro práci s pomůckami, pokud nejsou součástí aktivity.
- Důležité je, aby žáci neopomenuli zacílení aktivity pro určitou skupinu dětí, ale také uvedli jednodušší a složitější formy aktivit.
- Vypracované přípravy si všichni žáci, v rámci domácí práce, zanesou do svého portfólia. Skupiny si přípravy vzájemně poskytnou.
- Po skončení této práce si žáci dvě až tři hry sami na sobě vyzkouší. Dva žáci budou v roli učitele a budou aktivitou provázet.

V rámci předmětu **Pedagogika**

- Podle rad učitele, žáci navrhnou a vypracují způsob jak hodnotit děti na "Dni...".
- Příklad: Mohou být navrženy kartičky s názvem školy - důležité pro zhodnocení úrovně dovedností dětí, na které budou vyznačeny připravené aktivity s prostorem pro razítko. Každé stanoviště pak bude mít tři stejné typy razítek, kterými může hodnotit splnění úkolu (splnil výborně, splnil - částečně, nesplnil dostatečně).

V rámci předmětu **Pedagogická praxe**

- Učitel předá žákům informace o zásadách pedagogické komunikace. Neopomene se zaměřit na způsob komunikace s dětmi se znevýhodněním a s dětmi nadanými.
- Žáci si na základě těchto znalostí připraví ve skupinách (A,B,C,D) výstupy, které přednesou taktéž skupinám žáků z prvního ročníku (oborům předškolní pedagogika, či pedagogické lyceum) a seznámí je s průběhem akce "Den...". Žáci prvních ročníků tam budou v roli průvodců dětí z MŠ, jelikož by akce pro učitelky MŠ nebyla organizačně proveditelná.

V rámci předmětu **Český jazyk a literatura**

- Okolo února začíná skupina d tvořit návrhy na plakát a pozvánky na "Den rozvoje

komunikačních dovedností u dětí”. V březnu pozvánky rozesílají do MŠ, ve kterých probíhalo pozorování popř. i do MŠ, nacházejících se blízko školy.

- Mateřské školy - zřejmě jedna třída z každé, jsou pozvány s časovými rozestupy.

Průběžně:

V rámci předmětu **Český jazyk a literatura**

- Žáci skupiny d průběžně písemně zaznamenávají průběh projektu, tak jak je popsáno u jednotlivých aktivit.

- Průběžně také píší krátké články na webové stránky školy, do místní periodiky apod.

V rámci předmětu **Anglický jazyk**

- Žáci skupiny d zapisují stručně průběh realizace projektu také do “deníku projektu” v Twinspace.

- Učitel je žákům k dispozici pro jejich otázky k textům v angličtině, konverzaci se žáky PŠ, překlady a další záležitosti pojící se s využitím angličtiny v projektu.

- V průběhu výuky angličtiny je možné zařadit učivo o zemi PŠ, kultuře, geografii, školství apod.

- Učitel angličtiny může využívat spolupráci se žáky PŠ pro konverzaci v angličtině nad různými tématy.

V rámci předmětu **Informační a komunikační technologie**

- Učitel ICT zařazuje do výuky práci v Twinspace, aby se žáci dokázali bezproblémově orientovat a pracovat v tomto prostředí.

- Žáci se učí pracovat s programy na úpravu fotografií, úpravu videa a dalšími animačními programy, které učitel zvolí.

- Učitel se účastní videohovorů se žáky PŠ a funguje také jako technická opora žáků a dalších učitelů.

Finální aktivita (ke konci dubna)

- Žáci vyberou takový počet aktivit, aby je byli schopni sami vést. Pokud možno tak, aby byl

podobný počet aktivit od každé skupiny.

- Skupina d se rozdělí tak, aby byli minimálně dva lidi zajišťující dokumentaci (fotografie, krátké rozhovory s dětmi a učiteli natáčené na video), a minimálně jeden žák zajišťující organizaci přicházejících učitelů s dětmi (rozdávání kartiček pro razítka, focení kartiček při odchodu dětí).
- Finální aktivita by měla probíhat na pozemku školy, či při špatném počasí v prostorách školy.
- Žáci přichystají lavice a židle ke každému stanovišti, uvítací místo s lavicí. Jednotliví žáci si pak přichystají svou aktivitu, pomůcky, které k ní potřebují a další nezbytnosti.
- Žáci prvních ročníků se jednotlivě ujímají dvou až tří dětí, se kterými procházejí stanoviště.
- Všichni zapojení žáci se snaží myslet na zásady pedagogické komunikace.
- Dětem jsou udělovány razítka, na přichystané kartičky, za účast v aktivitách.

E) PREZENTACE VÝSLEDKŮ PROJEKTU A REFLEXE

(květen)

- Žáci si dokončí svá portfólia, ve kterých budou všechny navržené aktivity, pomůcky a reflexe k rozvoji komunikačních dovedností dětí.

V rámci předmětu **Pedagogika**

- Žáci vyhodnocují kartičky od dětí, které si na “Dni rozvoje...” nafotili. Počítají úspěšnost dětí a výsledky si zapisují.

V rámci předmětů **Informační a komunikační technologie a anglického jazyka**

- Žáci skupin a,b,c vytvářejí z výsledků z kartiček dětí grafy a popisují je.
- Žáci skupiny d případně s pomocí ostatních žáků a učitele stříhají videozáznam z akce “Den rozvoje...”, tvoří k němu titulky v anglickém jazyce, případně jej ještě doplní hudbou.
- Sestříhané video je přes Twinspace předáno žákům PŠ a ti opět předají svůj záznam o jejich akci. Předány mohou být také výsledky - grafy znázorňující úspěšnost dětí v aktivitách.

V rámci předmětu **Pedagogická praxe**

- Žáci skupiny D rozešlou mailem pozvánky, na závěrečné setkání k jejich projektu, ředitelům a učitelům MŠ, které se účastnili akce pro děti.

- Každá skupina si připraví prezentaci pomůcek a aktivit pro určitou skupinu dětí, na kterou se od začátku zaměřovala.
- Skupina d připraví celkovou prezentaci průběhu projektu (několik fotografií z realizace projektu) s videem z akce “Den rozvoje komunikačních dovedností u dětí, aneb Aničko řekni R”.
- Po prezentacích může následovat diskuze žáků s učiteli zapojených předmětů, řediteli a učiteli MŠ.

V rámci předmětů **Informační a komunikační technologie a anglického jazyka**

- Žáci obou škol si vymění závěrečné prezentace, videa apod. a skrze synchronní či asynchronní ICT spolu diskutují nad závěry projektu, jejich práce atd.

F) HODNOCENÍ PROJEKTU

(červen)

Evaluace žáků

- Učitelé klasifikují žáky za dílčí úkoly a znalosti, které v jejich hodinách v rámci projektu plnili. (např. ústní zkoušení, didaktický test, klasifikace vytvořených pomůcek, klasifikace práce v hodinách apod.)
- Žáci samotní reflektují svou práci po různých úsecích, obvykle s porovnáváním výsledků žáků PŠ.
- Průběžně by měli žáci reflektovat práci své skupiny. Ocenit pozitiva a odhalit a zlepšovat stránky spolupráce, které se jim nedaří.
- Na závěr žáci vyplní evaluační dotazník související s jejich hodnocením projektu, práce ve skupině, rozvoji dovedností a znalostí a vlivem na klima třídy.
- Na závěrečném setkání učitelé také vidí konečnou práci žáků, kterou později hodnotí. Pro závěrečnou známku přihlíží k těmto kritériím: spolupráce a aktivní účast při práci ve skupině, kvalita portfólia, pedagogický přístup k dětem na akci “Den..”, aktivita v komunikaci a spolupráci se žáky PŠ.
- Konečná známka žáka může být vložena k předmětu pedagogická praxe.

- *Hodnocení žáků by mělo být hotovo do konce druhého červnového týdne.*

Evaluace projektu

- Učitelé písemně zhodnotí naplnění cílů projektu pro předmět který vyučovali.
- Každý učitel zapojený v projektu také vyplní evaluační dotazník zaměřený na vztahy mezi učiteli, vztah k žákům, rozvoji svých dovedností a znalostí.
- Učitel pedagogiky s možnou asistencí učitele angličtiny zhodnotí společně s vedoucím učitelem PŠ celkový průběh a výsledky projektu.
- Učitelé, pod vedením učitele pedagogiky, vytvoří písemnou formu hodnocení projektu se závěry z evaluačních dotazníků žáků a učitelů, a se zhodnocením vedoucího učitele PŠ.
- *Hodnocení projektu by mělo být provedeno do konce školního roku.*

EVALUAČNÍ DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

- Zaškrtněte kolonku s odpovědí, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru k následujícím větám:

	výborně	dobře	špatně
Při práci na projektu jsem se cítil/a:			
Svou aktivitu na projektu hodnotím:			
Ve skupině se mi pracovalo:			
Pracovat ve skupině mi vyhovovalo:			
Své názory a nápady se mi dařilo prosazovat:			
Dovedl/a jsem vyslechnout nápady jiných a přijmout je:			
Při veřejných prezentacích jsem se cítil/a:			
Komunikovat se žáky PŠ se mi na začátku projektu dařilo:			
Komunikovat se žáky PŠ se mi na konci projektu dařilo:			
Nápady na aktivity a pomůcky se mi vymýšlely:			
Myslím si, že naše cíle projektu se podařilo naplnit:			
Práce s ICT nástroji se mi dařila:			
Má úroveň dovedností práce s ICT nástroji mohla být před začátkem projektu hodnocena:			
Má úroveň dovedností práce s ICT nástroji může být po projektu hodnocena:			
Působení projektu na vztahy ve třídě hodnotím:			
Mé pedagogické dovednosti se rozšířily:			
Mé pedagogické znalosti se rozšířily:			
Myslím si, že zorganizovat a vést "Den rozvoje komunikačních dovedností u dětí, aneb Aničko řekni R" se nám dařilo:			

EVALUAČNÍ DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

- Zaškrtněte kolonku s odpovědí, která nejvíce odpovídá Vašemu názoru k následujícím větám:

	výborně	dobře	špatně
Při práci na projektu jsem se cítil/a:			
Ve skupině s učiteli se mi pracovalo:			
Pracovat ve skupině učitelů mi vyhovovalo:			
Myslím si, že projekt ovlivnil mé vztahy s kolegy:			
Za dobu realizace projektu se mé vztahy se žáky (v projektu) vyvíjely:			
Práce s ICT nástroji se mi dařila:			
Má úroveň dovedností práce s ICT nástroji mohla být před začátkem projektu hodnocena:			
Má úroveň dovedností práce s ICT nástroji může být po projektu hodnocena:			
Spolupráce s učiteli PŠ mě odborně ovlivnila:			
Práce na projektu ovlivnila mé odborné kompetence:			
Má motivace k účasti na podobných projektech byla ovlivněna:			
Přínos účasti v projektu na klima školy bych ohodnotil:			
Myslím si, že naše cíle projektu se podařilo naplnit:			

PŘÍLOHA Č. 4 TEXTOVÉ ZÁZNAMY ROZHOVORŮ

Rozhovor – učitelka A

T: Takže jste se krátce seznámila s eTwinningem a projektovou výukou v rámci něj. Když se nad touto aktivitou zamyslíte co si myslíte o této aktivitě ve výuce na SŠ?

R: Mě tahle aktivita přijde nápaditá a přijde mi důležitý, že rozvíjí většinu schopností, který v současném světě ti studenti potřebují. Myslím si, že je skvělý, že pracuje přímo s internetem a s možností se setkat s jinými studenty v zahraničí. A to z toho důvodu, že to je věc, která v současném globalizovaném světě v zásadě zásada fungování. A domnívám se, že ta aktivita je rozhodně dobrá a smysluplná a ohledně SOŠ mi to přijde dobrý právě, protože se začínou vytvářet odborné komunity i přes hranice, což je důležité základ toho, aby ten člověk mohl odborně růst.

T: hm. Tou střední odbornou školou myslíte přímo ty pedagogické?

R: Pravděpodobně to můžeme zasměřovat na ty pedagogický.

T: Takže máte dojem, že to pojme jakoby přes ten internet, že ti žáci žáci se mohou rozvíjet? Nebo jak bych to mohla chápet?

R: No tak za první se rozvíjejí v dovednosti práce s tím internetovým prostředím a vůbec IT technikou. A za druhý se rozvíjejí v komunikaci s, v zásadě můžeme říci kolegy, nebo odborníky, kteří jsou ve stejné oblasti, akorát v jiné zemi. Takže tyhle dva základní rozvojové prvky tam vidím.

T: Dobře, děkuji. Co si myslíte o využitelnosti projektové výuky v rámci toho eTwinningu, přímo u těch pedagogických oborů na SŠ?

R: A, tak já už jsem to zaměřila vlastně v té první otázce takhle na tu (úsměv)

T: hm. Tam to bylo jakoby odborné školy a jestli tam vidíte ještě něco přímo pro ty pedagogy?

R: No tak u té pedagogický, tam je akorát asi hodně specifický to, že pedagogové budou čím dál tím víc nuceni pracovat s technikou ve výuce. Takže tam v tuhle chvíli nastupuje ještě ta složka, že bych se měla být schopna orientovat v nástrojích, který mi nabízí technika a být schopna je použít ve výuce. Takže pro pedagoga to má tuhle rovinu a pořád prostě rovina té odborné komunity.

T: Čili, i pro ty studenty, i pro ty učitele na této škole. Chápu to dobře?

R: ehm Teď jsem to myslela pro studenty *jako budoucí pedagogy* Ano, a pro pedagogy, tam se domnívám, že je to možnost jak dobře naplnit některý, za první některý průřezový témata, protože ty průřezovky jsou tam mnohem víc. A za druhý, některý cíle, který mají v té výuce trošku jiným způsobem. *Hm jakým způsobem třeba?* Řekla bych, že nějakým interaktivnějším, nebo že takovým, který vystupuje z běžného charakteru výuky na škole. (pauza) A je tam docela významnej ten prvek, že vidím nějakou užitečnost a nějaký efekt mé práce, mého studování pro něco. *Hm*

T: Dobře, a myslíte si, že pro některé obory je třeba vhodnější, tady tato aktivita? Pro ty odborné,

dejme tomu.

R: já to asi neumím srovnávat s jinými SŠ, protože na jiné SŠ než pedagogické nepůsobím a nevím, jak by to probíhalo třeba na zdravotnické škole. Asi by se dal taky použít, nicméně, tady v tom případě mi to přijde vyloženě vhodné, pro pedagogy. *Hm* Ještě by mi přišlo vhodné, to směřovat na všeobecná, jako na gymnázia. Tam by to mělo všeobecný cíle, nikoliv odborný.

T: Vidíte třeba v tom nějaké negativum, které by v tom vyplývalo pro ty studenty či učitele?

R: Negativum? (přemýšlí) Uvažuji nad tím, že jedním z velkých negativ, je asi náročnost práce, nebo který by mohli vnímat pedagogové a náročnost práce nejen toho jednoho pedagoga, ale zároveň potřeba spolupráce více pedagogů. Kdy je často na těch školách těžký, aby se ti pedagogové dokázali shodnout a domluvit, a zatím si nemyslím, že by to bylo úplně obvyklý, že by spolupráce pedagogů na škole byla zavedená. A další věc je, že by to mohlo poměrně výrazně vstoupit do toho, co ukládá ŠVP, který je nějak pevně stanoven a pokud bych to udělala jako aktivitu s jednou třídou a nedělala to pravidelně, tak by to v zásadě mohlo nějaký způsobem mohlo ten ŠVP narušovat, že by to nemuselo s ním souhlasit.

T: A teď možná nechápu, kdybych stanovila projekt, který bude vycházet z toho obsahu učiva, tak jak myslíte, že by to narušilo?

R: ehm Tam jde o to, že ti pedagogové si v daný ročník, mají zvolená témata, který v tom ročníku jsou a je obtížný všechny ty. Když bych měla projekt, tak bych potřebovala třeba z angličtiny něco co berou ve čtvrtáku a z pedagogiky něco, co berou v prváku. *Hm chápu*. A teď oni jsou zrovna v druháku (úsměv), takže vlastně, to co je postavený v tom ŠVP by si sice učitel chtěl možná nějak přizpůsobit, ale specificky se ve spolupráci s těmi ostatními a v tom co tam je napsaný, udělat vždycky nemůže. Takže to může klást tyhle (pauza) obtíže. A tam jde o to, že kdyby ten projekt byl jako součást, kdyby se škola rozhodla, že ty projekty bude dělat každoročně, tak si to do toho ŠVP vloží a přizpůsobí ty obsahy těm jednotlivějším ročníkům. Ale pokud by to bylo jednorázový, tak se obávám, že to bude těžký to přehazovat z ročníku do ročníku se to přehodit nedá, ale v rámci toho ročníku se to nedá, ale v rámci toho ročníku, když to mají na leden a tak klidně dát na březen můžou jo. *Hm*

T: Dobře. Ten projekt, co jsem Vám posílala, byl vlastně s jinou pedagogickou školou. Co si třeba myslíte o spolupráci například s předškolním zařízením ze zahraničí?

R: hm. Kdyby SOŠ spolupracovala s předškolním zařízením *ano naše SpgŠ, dejme tomu, s nějakým předškolním zařízením v zahraničí*. *Hm jo*. No (přemýšlení) aspoň to co u nás na škole, se snažíme směřovat, je to, že mi úplně nesedí využití IT techniky přímo v předškolních zařízeních, aspoň ne jako výrazné využití té techniky. Protože si myslím, že tam ta předškolní činnost by měla být... Já bych se ještě pokoušela je od té techniky trochu oddálit, aby se s ní nesetkávali pořád, protože si myslím, že ve škole jim to bude stačit, od první třídy, a do mateřiny bych to netahal. *Hm* A tudíž, jako samozřejmě si dokážu představit, že bude nějaká mateřina v Německu, která je hodně interaktivně a hodně se snaží pracovat s technikou a dokážu si představit, že takovýhle projekt by byl realizovanější, nicméně já osobně bych se k tomu nechtěla přiklánět, protože mi ta výchova v mateřině nesedí s prací s technikou. No.

T: Takže myslíš, že tam to negativum, nebo to co se Vám nezdá, nelíbí, je to, že ta MŠ i v té cizině aby pracovala s tím ICT. A co kdyby to bylo tím způsobem, že ti učitelé toho předškolního zařízení, by byli zkontaktováni s našimi studenty tady a umožnili jim jakýsi náhled do tohoto předškolního zařízení.

R: hm Jo, to si myslím, že je rozumný a to si dokážu představit, protože v tu chvíli to vlastně těm dětem, ty malý děti to nenutí s tou technikou pracovat, což si myslím, že je rozumný. A pro ty středoškoláky je to dobrý, že uvidí jak to funguje v jiný zemi, což je hodně podnětný a hodně přínosný. A jedinou nevýhodu, jsem tam před chvílkou měla, teď si na to nemůžu vzpomenout.. (přemýšlí) Nevím, asi si na ni budu muset vzpomenout někdy jindy. *Je to v souvislosti třeba s komunikací, malý počet třeba učitelů..* Jo já už vím. Problém je v nahrávání, jako kdy to bude, jak by to byla exkurze, tak by se tam musela vyřešit, tedy virtuální exkurze, tak by se tam musela vyřešit stránka ehm toho, že vlastně nemůžeme děti v MŠ natáčet a nemůžeme vlastně předávat ty natočený materiály dál, pokud nemám souhlas všech rodičů, že je to tedy možný, takto využít, jako studijní materiál. Tak to by byla jako taková překážka, nebyla by to nevýhoda, ale je to překážka na té cestě.

T: *Ono to jde většinou nějak ošetřit.*

R: Jde to ošetřit, pokud jsou rozumný učitelé a pokud jsou rozumní rodiče.

T: (pauza) Dobře. Vraťme se teď k tomu projektu, který jsem Vám posílala. Potřebovala byste k němu něco objasnit? Bylo tam něco nejasného, v tom návrhu?

R: ehm Myslím, že tam některé věci trochu nejasné byly. Někde jsem si nebyla jistá, jak by vlastně třeba probíhaly ty konkrétní aktivity. Třeba tam mají zjišťovat otázky od partnerů z tý partnerský školy *na začátku* no. A přemýšlela jsem nad tím, jestli teda všichni mají stejný otázky a vždycky jim každý jednotlivec odpoví, tak jestli tam třeba ti studenti už to ví, nebo to musí vyhledat, a říkala jsem si, že by tam bylo asi potřeba mít ujasněno, jak konkrétně přesně ta aktivita bude probíhat, že mě ty aktivity přišly rozumný, ale někde jsem měla pocit, že to není pro mě úplně jasný, co přesně bude probíhat, no. *Hm Takže tahle aktivita by měla následovat po nějakém probraném učivu, v rámci těch forem v pedagogice.* Hm, jo. Takže vlastně tím pádem to v zásadě druh ověření znalostí, *Ano je to vlastně v metodě žákovského vzájemného vyučování.* Jo, to mi přijde jako rozumný a smysluplný, akorát to tam není napsaný, tak jsem to z toho nepochopila. (pauza) Koukám, procházím ten projekt jestli tady ještě nemám nějaký ten otazníček. (pauza) jo, ještě jsem přemejšlela, jak tam máte ehm čtyři skupiny, a že vlastně tři skupiny pracují s těmi dětmi a čtvrtá skupina je dokumentační a uvažuju, jestli u týchle skupiny se budou naplňovat ty cíle shodně jako u těch skupin prvních tří. *Hm. Jo, že ta vlastně dokumentační skupina bude částečně ochuzena o některou zkušenost. Sice oni vlastně procházejí částečně vším, společně s nima, ale třeba výroba těch pomůcek, vymejšlení těch pomůcek, pokud jsem pochopila správně, tak zůstává na skupině A,B,C a to D to pouze sepisuje a fotí. Teď si tím nejsem jistá, ale to D by mělo být zrovna v této fázi rozděleno do těch jakoby dalších skupin. Pomáhá vlastně s těmi pomůckami.* Jo, máte to tady napsaný, teď na to koukám Skupina D je rozdělena do dalších skupin. Máte pravdu. *A vlastně i na tom závěrečném dni, by měli být vlastně v těch skupinách, které pracují s těmi dětmi. Tak by to tam mělo být ošetřeno.* Rozumím. *Tak jestli tam vidíte ještě něco?* Jo, ještě tam mám jednu nejasnost, na závěr. Kdy mají vlastně, si

porovnávají ty dvě školy, a jak proběhl ten den (pomalu) v jednom státě a v druhém státě, tak tam máte psaný, že tam ukáží grafy znázorňující úspěšnost dětí v aktivitách, že při té prezentaci *hm* si můžou tohle ukázat. A já jsem uvažovala nad tím, jestli ta partnerská škola, dělá stejné aktivity, nebo jestli si každá ta škola vymezí vlastní aktivity. *Dobrá otázka, ono je to otázkou, jak se vlastně ty školy podle mě domluví. Ale když jsem dělala já projekt v eTwinningu v MŠ, tak jsme měli stanovené určité aktivity, které chceme dělat jakoby společně a ukázat si je. Ale v rámci toho roku, či toho prostoru, kdy ten projekt probíhá, mohou vznikat i jiné aktivity. Každá ta škola přece je jen jiná a můžou se potom i zaměřit na něco jiného.* Jo, no mě šlo totiž o to, jestli bych měla porovnávat svoje pozorování, tak oni musí dělat stejné pozorování, na stejným základě, že jo. A aktivity, který to jakoby vylepšují ehm Pokud s tím chci řešit, že děti třeba špatně vyslovují L, tak bych měla asi to ověřovat stejnou metodou, jak třeba v čechách, tak stejně v Německu, abych to mohla, pokud to chci porovnávat, tak to musím porovnávat, pokud používám stejnou metodu a stejné pomůcky, že jo. Tak to jenom jsem přemejšlela, jestli je tam nějaký výzkumnej záměr, nebo jde jen o to, jak to dopadlo. *Tak podle mě, je to dobrá připomínka pro mě. Mě nenapadlo dělat to způsobem výzkumu. Vlastně porovnávat dva výzkumy, ale spíše aby si to ti žáci zažili. Protože mají sami vytvářet ty pomůcky, tak sázím na to, že by ty pomůcky byly jiné a v té jedné aktivitě je, že vlastně, jak si budou ukazovat ty pomůcky, tak vlastně můžou čerpat i z těch nápadů z té zahraniční školy.* Jo to je hezký. *Takže je možné, že by tam mohli mít stejnou sérii pomůcek, ale to je otázkou.* Dobře, chápu. (pauza) *Jestli tedy ještě něco k tomu máte?* Hm, co se týče nejasností nemám. Mám tam některé připomínky, co bych třeba udělala jinak, ale nepatří to do nejasností. *Hm*

T: Přišlo Vám tedy v projektu něco neproviditelné? Nerealizovatelné?

R: Jo, myslím si, že tam, že tohle je věc, kterou na tom projektu vnímám jako asi nejproblématichtější, neřekla bych, že hodně problematickou, ale vnímám jako bych, když si to porovná, tak v tom vnímám problém, že tam ta realizační rovina přímo na tý škole bude problematická. Z několika důvodů, za první, z důvodu toho, že tam budou muset spolupracovat, teda opravdu pedagogové v zásadě kolika? Pět nebo sedmi snad předmětů (pauza) a z toho jako, podle zkušeností, kterou já mám tady na pajdě, je to neproviditelný ohledně komunikace mezi těmahle lidma, který by se všichni měli zároveň shodnout. A všichni koordinovat tu svou práci, což hrozně zatěžuje jo. Asi by mi přišlo rozumný, udělat projekt třeba pro tři pedagogy, nebo pro dva, ale pro tenhle počet, je to opravdu hrozně náročný, (pauza) aby se to zkoordinovalo, a myslím si, že to by bylo reálný ve škole, která bude hodně zvyklá tímhle způsobem jednat a pracovat. A nejsem si jistá, jestli v Čechách takový školy máme. U nás na škole, by to rozhodně neprošlo. Tak to je jedna věc. Druhá. Taková spolupráce učitelů. Druhá věc je, že si myslím, že tam je moc cílů, který se podle mě nedají úplně všechny naplnit, ale je fakt, že to je rozložený do celého roku, tak to možný je. Což se teda zatím nedokážu úplně představit. Mám pocit, že bych si to potřebovala trochu usebrat to množství cílů, který v tom mám. Kterých vlastně z každého předmětu mám moc cílů *hm*. Jo a asi bych to i s každého toho předmětu zaměřila pouze na jeden cíl. No, a pak jsem tam měla myšlenku ohledně dvou zase realizační stránka projektu, ohledně pedagogický praxe. Já nevím jak je to na to Cyrilometodějským gymnáziu mají. Tady jde o realizaci, že praxe je aspoň třeba u nás postavena tak, že holky jdou na dva tejdny do mateřiny, že to není, že by to každé tejdny měly jednu nebo dvě hodiny praxe, ale že prostě mají souvislou praxi, kdy tam dva tejdny pracují. A ten učitel praxe, aspoň u nás v druháku. Vy to máte pro

druhej ročník. Je učitel pedagogiky, kterej tam vlastně s nima není na tý praxi. Jsou tam samostatně. Tak si úplně nejsem jistá, jestli vlastně pedagogická praxe. Pokud by to bylo v tom druháku u nás na pždě, by to vlastně ten učitel nemohl odučit. (pauza) Jo? A kdyby to bylo ve třetáku u nás, tak my tam máme průběžnou praxi, což znamená, že chodí každej tejděn na čtyři hodiny do školky a tam ve čtvrtáku to taky maj, tak tam si to dokážu představit. Tam by to mohl odučit, ale pořád to nejsou teoretický hodiny, naším cílem je praxe. Jo? Takže ten učitel praxe to nemůže odučit a druhá věc je, že která mi přijde problematická, že ti studenti mají za sebou v zásadě v druhým ročníku, dva, jeden rok pedagogiky. (pauza) jo, že vlastně tý teorie mají za sebou strašně maličko a nejsem si jistá, jestli budou dostatečně erudovaní se do toho pustit. Já bych takovýhle projekt asi realizovala nejdřív ve třetáku. *Hm* Aby už měli prostě za sebou nějaký zkušenosti, jak s tím pracovat. Protože třeba výroba didaktický pomůcky, to si nedokážu ve druháku s nima představit. *Hm* Protože k tomu musíte mít poměrně velký množství informací. Tohle si dokážu představit pro vysokoškoláky, ale pro ten věk v tom druháku, mi to přijde, no zase druhá věc, když si vezmu charakter studentek u nás, tak prvák bejvaj aktivní, druhák ještě zůstávají aktivní a ve třetáku jsou strašně nepříjemný, jo. Takže je možný, že ve třetáku by to skončilo ještě hůř. (smích) To asi prostě záleží, na kterou skupinu a muselo by se fakt vytipovat skupina, který by to šlo. Třeba já mám teďka v prváku 1.B, na kterou si to dokážu představit, protože tam jsou aktivní, schopný holky. *hm* Ale se 2.B bych to nedělala ani ve třetí a ani příští rok, ani po příští rok, protože tam vím, že ta skupina by to nedala. (pauza) Jako jinak s tím souhlasím, já tam jenom vidím ty realizační nevýhody, který mám ze svý praxe no.

T: Určitě, děkuju. Máte ještě něco, co byste projektu vytkla, či v čem vidíte nedostatky.

R: hm (přemýšlí) Budu chvíli procházet a koukat. Jo, ehm (pauza). Myslím si, že v rámci tý školy, pokud by to bylo vyloženě zaměřený na rozvoj řeči a komunikačních schopností, tak je potřeba si zvolit nějakou konkrétní část toho rozvoje řeči protože to má obrovský množství, ať už jsou to výslovnost, dech, ať už je to schopnost kominkace, schopnost vysvětlit něco někomu jo, že nevím vlastně na co přesně ten projekt je zaměřený, že oni sami by si to měli ještě trochu zacílovat. *Hm ano.* A pak mě ještě napadla druhá věc, že v rámci tý pedagogický teorie si myslím, že žádný pedagog není dostatečně erudovaný, aby dokázal jít v těch komunikačních dovednostech úplně do hloubky. A myslím si, že by tam to chtělo odborný seminář, v kterým by se připravovali na to téma, vlastně co jsou to ty komunikační dovednosti a jak je přesně rozdělit, nebo (pauza). Představuju si třeba, že by tam za nimi přišel třeba logoped a vysvětlil jim přímo jak pracuje, jak to funguje v logopedii a v logopedický prevenci. *Hm* Jo, že by tam měl být nějaký odborník, který se zaměří přímo na tohle téma. Nechci shazovat učitele pedagogiky, ale tím, že učí toho opravdu to široký množství, tak nemůžou být tak úzce zspecifikovaný, jako nějaký odborník, co tam přijde a vysvětlí to. *Jo. Já to tady dokonce mám.* Jo? *Mezi těmi aktivitami. Mělo by to být, někde k začátku realizace, u té speciální a sociální pedagogiky, v návrhu dalších aktivit.* Tak jestli to tam máte, tak je to možný. *Žáci mohou navštívit pedagogicko-psychologické poradny a logopedické poradny.* Ano, to jste tam měla. Tak mě napadlo, že si jako představuju nějakou vyloženě, přímo.. *jako seminář?* No, asi by mi to přišlo rozumný, ve chvíli, kdy je to zaměřený na komunikační (pauza). Tak v tomhle musí být dobrý. *Ano. (pauza)* A ještě jsem měla jednu věc, se kterou jsem si nebyla jistá a to je úplná drobnost. Na začátku, jak je tam ta aktivita, jak se řadí a dívají se na tu obrazovku a koukaj kdo má rád hory a kdo ..*U té hry?* Ano, tak mi tam chybí to, že se vlastně oni neznaj navzájem jménama, tudíž

vlastně stejně neví (smích), kdo kde je, jo. Takže akorát vidí, že ten kluk v červený mikině je ve předu a má asi rád hory jo. (smích) (pauza) *Takže třeba připojit cedulku se jménem?* No, ono to na tý obrazovce bude dost blbě znát. Já bych před tím dala asi nějakou část, kdy by se mohli seznámit i jako osobně. Možná bych třeba tu komunikaci mezi nima začla nějakým vzájemným dopisem, nebo něčím takovým, nebo kde se představí, aby se už znali. Pokud je pak chci nějak seznámit pomocí těhle charakteristik, tak už musím vědět, kdo je kdo. Jinak mi ta hra je úplně k ničemu (smích). (delší pauza) A zase realita je něco jinýho. (pauza) Pak tady mám to pozorování komunikačních dovedností. Ve chvíli kdy půjdou do školy a budou se dívat, jak vlastně ty děcka to zvládaj, tak pak zase asi, ale to máš v cílech pedagogiky, že tam je fakt nutný jim ukázat a vysvětlit jak se pozoruje, co se pozoruje a zase tam budou potřebovat nějakou poměrně velkou dovednost a znalost. Tak jenom, že vím, že teďka jsem dávala studentům za úkol pozorování, pozorovací archy ve třetáku a to byla občas tragédie, takže (smích). Takže vím, že to není úplně jednoduchý. (úsměv) Ale jinak mi to přišlo dobrý. Jo ještě mám jednu drobnost v dotazníku pro studenty máte dvakrát mé pedagogické znalosti se rozšířily. Né.. aha nemáte dvakrát, jedno tam máte dovednosti a to druhé znalosti, tak to jsem si zblbla já. V pořádku.

T: Dobře. A k tomu dotazníku máte ještě něco? (pauza)

R: Mě by asi hrozně nevyhovovaly ty tři kolonky. (pauza) Jenže, to je věc, záleží na tom, co si chcete, jestli si to chcete stížit, nebo nestížit. Mě by bylo příjemnější, kdybych se mohl víc aspoň v některých otázkách slovně vyjádřit, než když mám zaškrtnout dobře, špatně, nebo výborně, protože mě to tak trochu svazuje a vlastně to nepopisuje, to co jsem si z toho odnesla, no. *Hm.*

T: Ono by to mělo být to slovní hodnocení, myslím, že na tom konci. V tom evaluačním kruhu. hm.

R: Jo. (delší pauza) jasný. No, vidím, učitelé hodnotí studenty, studenti samostatně reflektují svou práci po úsecích, průběžně by měli reflektovat práci své skupiny, na závěr vyplní evaluační dotazník a pak je závěrečné setkání učitelé vidí konečnou práci studentů. *No a po prezentaci může následovat diskuze žáků s učiteli.* Jo, tak zrovna tady jsem já nevnímala tu evaluaci. V týchle části, tam bych ji asi teda zvýraznila.

T: Když to tak shrneme, myslíte si, že by tento projekt, v různých úpravách pro určitou třídu, i školu, šel uvést do praxe?

R: Já myslím, že by šel, ale určitě bych ho zmenšila na třeba na tři předměty, aby byl reálný. Aby ti učitelé, na sebe zároveň ještě k tomu musí slyšet (úsměv) a být schopní se sejít a říct si, hele pojd' uděláme tohle, musíme to nějak. Oni to musí být zároveň schopní upravovat podle podmínek, který se dějou, a ještě další věc je, to mě nenapadlo, to mě napadá až teď, že oni musí pracovat s tou druhou partnerskou školou, že? (smích) *ano.* Takže to je další věc, která to znesnadňuje, takže určitě bych snížila počet. *Hm, dobře.*

T: A teď v závěrečné fázi. Vy byste si dokázala představit realizaci nějakého projektu v eTwinningu? Ne přímo tohoto navrženého, přímo ve svých hodinách?

R: (Pauza) Asi dovedla. (pauza) Ovšem bych si to musela asi fakt, fakt promyslet a připravit, abych si teďka dokázala říct, na jaký konkrétní téma to vložit. *Hm, takže nemáte v hlavě teď třeba nápad, po tom přečtení, nebo?* Hm (pauza), nenapadá mě, napadá mě, že by možná bylo zajímavý, to třeba nějak, třeba zpracovat ty ehm dějiny pedagogických teorií, že by se s tím dalo takhle komunikovat. Ještě nevím, jaký jsou formy, jestli existují střední pedagogické školy, nebo školy, které jsou pedagogicky zaměřené v zahraničí. Takže si nejsem úplně jistá, jestli bych s touto tematikou někde uspěla. *Hm, myslím, že například v Německu.* Tam jsou ty fachschulle no. *A nebo, se objevuje možnost taky spolupracovat s tím předškolním zařízením v cizině.* hm, jasně. No a nebo by to mohla být klidně spolupráce s vysokou školou pedagogickou, že jo. Což by asi zase mělo nějaký specifický charakter, ale proč ne. To by se dalo.

T: *A vidíte nějakou překážku přímo třeba pro tu praxi, přímo u Vás na škole?*

R: Já bych asi viděla překážku v nefunkčnosti techniky (smích) u nás na škole (úsměv), takže kdybych měla realizovat tohle, tak už vidím, jak pracujeme s interaktivní tabulí, která je rozbitá (úsměv), vytahujeme a zapojujeme projektor, který se zrovna zapojit nedá (smích), a tak. (pauza) A s tím, že to člověk má třeba dohodnutý s tou druhou školou, tak asi internetové připojení by hned mělo problém (smích). Takže bych na tohle potřebovala asi techniku a (pauza) A u nás na škole je poměrně otevřený vedení, tak v tom by problém nebyl, ale pokud by to bylo někde, kde by tomu třeba vedení neprálo, nebo by jim to přišlo stížností práce, tak by to problém být mohl. *Hm (pauza)*

T: *Dobře. Jaké k tomu máte nějaké konečné myšlenky, dojmy?*

Mám z toho dobrý dojem, myslím si, že by to bylo dobré realizovat, akorát že já ačkoliv jsem technický typ, tak by mě asi vadilo komunikovat s cizincema jenom vlastně pomocí toho ehm toho počítačového prostředí a byla bych ráda, kdybych měla možnost se s nimi aspoň setkat osobně, protože tady ta forma mně přijde chladná. *Hm* A nevyhovovala by mi asi, takže, což je asi ale v rámci toho eTwinningu klidně možný, se navzájem navštívit. *No, v rámci eTwinningu, tam není žádná finanční dotace, ale mnoho škol, které začnou takto s eTwinningem, se zapojí do programu Comenius.* hm. *A ten již je, a docela to tady, zvlášť na základních školách je rozšířené. Takže učitelé to takto realizují.* Hm, jasně. (pauza)

T: Tak já Vám moc děkuji.

R: Prosím.

Rozhovor – učitelka B

T: Již jste se krátce seznámila s eTwinningem v rámci něj. Když se nad touto aktivitou zamyslíte, co si myslíte o této aktivitě ve výuce na SŠ?

R: No, že by mohla být prospěšná pro studenty, že by si procvičili angličtinu. Procvičili by si komunikativní dovednosti, a že by zároveň získávali i informace o té partnerské škole a o té zemi, se kterou spolupracuje ta škola. *Hm Takže si myslíte, že pro tu SŠ jako další forma výuky, v jakém směru je to třeba pro ně přínosem? Už jste řekla tu angličtinu (pauza)* No, že získají i nové informace, záleželo by, jaký projekt by byl zpracováván, ale vždycky si myslím, že je to obohatí. Získají informace o tom, jak to funguje v jiné zemi, u konkrétních věcí a hlavně i oni se sami naučí spolupracovat, rozvíjet své dovednosti, jak v písemné té angličtině tak vede k té mluvené. Co ještě by to mohlo dát? No a zlepši si taky dovednosti počítačové. (pauza)

T: Uvedený projekt je zacílen na obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Co si myslíte o využitelnosti projektové výuky v rámci eTwinningu u pedagogických oborů na SŠ?

R: No myslím, si že právě že tam se dá zpracovávat ty projekty třeba jenom v oblasti i srovnávací pedagogiky, seznámit se s tím školským vzdělávacím systémem v té zemi partnerské a nebo i s tím jak to mají s péčí o různé znevýhodněné skupiny dětí, dětí s narušenou komunikační schopností, tělesně postižené, mentálně postižené, že v tom by mohli získat nějaké nové informace a zároveň i inspiraci jak metody, techniky používají v té jiné zemi. *Hm Takže v těchto tematických celcích bych viděla i tu prospěšnost. (přemýšlela) V čem ještě? I v oblasti patologických jevů. hm. Jo, jak třeba oni zacházejí s rizikovými jevy, jaké oni mají systémy péče o jedince. Ja tak trošku vycházím i z toho, co máme my jako tematické celky v rámci ŠVP, jo? Jo, určitě. A taky oblast pedagogiky volného času. Hm. Jaký je nejčastější způsob trávení volného času v partnerské škole, jaké mají možnosti trávení volného času, jak se tam starají instituce o volný čas, jestli jsou placené, neplacené. Tady ve všech těch tématech by asi mohli vytvářet ty projekty. Jo v tom pedagogickém oboru.*

T: Dobře, tak tohle bylo zaměřeno na ty znalosti. A myslíte si, že třeba ta projektová výuka na té mezinárodní spolupráci, může nějak obohatit, nebo rozvíjet přímo i ty budoucí pedagogy?

R: (přemýšlela) Budoucí to jako, studenty? *Ano, žáky, jako že oni budou budoucí učitelé, nebo pedagogové, tak jestli přímo je, jestli můžou získat nějaké ty specifické dovednosti?* Jako, to je pořád podle o těch komunikativních dovednostech a té schopnosti pracovat s technikou využití různých těch interaktivních tabulí a audiovizuální techniky, takže v tomto směru je to určitě obohatí, a rozvinou si angličtinu, naučí se pracovat ve skupině, spolupracovat, rozdělit si role. hm.

T: Takže si myslíte, že právě toto je důležité pro ty budoucí učitele? ano

R: To jim potom mohou předávat dál svým žákům. Protože to je dneska cesta, že aby se děti naučili mezi spolupracovat a nesoutěžit. *Hm*

T: Myslíte si, že pro některé obory, myslím ty pedagogické, je pro některé vhodnější? Máme tu

předškolní a pak ta lycea.

R: Myslím, že to využití je ve všech těch oborech pedagogických, že vždycky se dá najít něco, na čem můžou spolupracovat v rámci těch projektů. Takže všude se něco dá vymyslet.. *Dobře*

T: Vidíte tam něco jako negativum? Nebo něco co by Vám tam nevyhovovalo? Na té aktivitě, na té spolupráci třeba, na tom využívání toho ICT? Mě osobně? Ano, osobně.

R: Pro mě by byl problém s tou technologií, že si myslím, že nemám ještě takové dovednosti, abych to lehce zvládala s takovým přehledem a lehkostí, že bych musela ehm se víc jako ponořit do toho počítačového světa. *Hm, ono to má vlastně sloužit jako podpora. Jenom aby to tu výuku třeba ulehčilo, že tam nemusí být zařazeny nějaké složité věci.* hm. Ale pro mě to jsou všechno nové věci, že třeba i stáhnout fotky do počítače (úsměv). Jsou to pro mě jako věci, které se učím teprve. Jo? To co je pro vás samozřejmostí, to já se teprve učím. Ale byla by to pro mě výzva jako. *Hm Že bych se zase měla důvod v tom zlepšovat, něco s tím dělat. I s tou angličtinou, že by mě to zase třeba dovedlo k tomu, že bych si i udělala časem certifikát. Takže výzva by to pro mě byla, určitě. hm.*

T: Dobře, děkuju. Další otázka. Není nutné pracovat na projektu přímo s pedagogickou školou. Ale co si myslíte například o spolupráci s předškolním zařízením z cizí země.

R: (přemýšlela) S předškolním zařízením. (přemýšlela) *Jestli tam vidíte nějakou možnost.* Tak určitě by se dalo vymyslet, akorát teď přemýšlím, jaká by byla zpětná vazba pro ty studenty, ale asi určitě by se daly nějaké hry, zaměřené na rozvoj komunikace, paměti a sociálního chování u dětí, a třeba jenom sledovat, jak ty děti v předškolním zařízení ty hry zvládají, absolvují a mít tady tento výstup a potom zase to využít pro nějaké pozorování a zhodnocení. Takže určitě by se dalo, něco najít. (pauza)

T: Myslíte si, že projektová výuka v rámci eTwinningu může být přínosem pro učitele?

R: Pro učitele si myslím taky. Právě to, že dokážou zase koordinovat a vést tu třídu jiným směrem, že je naučí něco praktického, že je to více hmatatelné, než nějaké teoretické vědomosti, a jak už jsem říkala, že je to pro učitele výzva se zdokonalovat v angličtině, taky získávat nové informace. Možnost srovnávat ty země, inspirovat se tím, jak to mají jinde. (pauza) Zlepšovat se v těch dovednostech počítačových, takže si myslím, že i pro ty učitele, to je prospěšné. *Dobře*

T: Nyní přejdeme k tomu projektu, k tomu návrhu, který jste si přečetla. Potřebovala byste k němu něco objasnit? Bylo tam něco nejasného?

R: Já myslím, že to bylo srozumitelné. Mě se na tom líbilo, že už to nabízí ty konkrétní aktivity, že to tak jako je zpracované. *Hm* (pauza)

T: A když jste to četla, přišlo Vám v tom projektu něco neproviditelného? Z ohledem třeba na to zaměření těch žáků, že je to pro druhý ročník.

R: Já myslím, že všechno je zvládnutelné za podpory toho pedagoga. Tam není jako nic, co by nešlo zrealizovat. *Takže i přiměřené i tomu druhému ročníku? Tomu věku těch studentů?* hm. (pauza)

T: Je něco co byste tomu projektu vytkla? Vidíte tam nějaké nedostatky?

R: Ne, mě se to líbí. (*smích*) To můžu říct, já to obdivuju, že to dokáže někdo vymyslet. (pauza) Jedinné co, možná jestli, ale to by si asi člověk ověřil, kdy mají děti zařazené v učebním plánu, kdy se pedagogika vyučuje. Protože někdy, na některých školách je zařazena až druhém, třetím ročníku. Takže bych asi očekávala, že je to i pro ty studenty, kteří už absolvovali aspoň rok pedagogiky. *Hm, u té předškolky to je, že to mají od prvního roku.* Jo? Protože my to teď mám jinak, než jsme to měli. Pedagogika je zařazena až od druhého ročníku a je dvou hodinová dotace, ne tři hodinová, jak jsme měli. Zrušil se třeba i předmět pedeutologie, není ani speciální pedagogika, takže se snížila, ty hodinové dotace na pedagogiku, že je jen druhý, třetí, čtvrtý ročník, dva, dva, dva. A my jsme před tím měli více. *Takže si myslíte, že by tam měly být určitě základy, že?* Hm, určitě. Protože to už je pro ty studenty, kteří už nějaké znalosti z pedagogiky mají.

T: Myslíte si, že třeba je složitě pro ty druháky aplikovat ty znalosti, třeba z té diagnostiky, to tam mají v rámci toho předmětu speciální a sociální pedagoiky, kdy mají jakoby pozorovat. Já si myslím, že když mají k dispozici záznamový arch. Oni si ho tam vlastně sami vytvářejí společně s učitelem. hm.

R: Já si myslím, že by to neměl být problém. *Hm* (pauza) Dobře.

T: Myslíte si, že by šel tento projekt uvést do praxe?

R: Myslím si, že ano. Určitě. A bylo by to dobré. (úsměv)

T: Myslíte si, že je časově zvládnutelný? I když se to třeba nezdá na první pohled, v základu tam těch aktivit není mnoho, ale jestli...

R: Tak s tím časem, je to vždycky složitější. Ono záleží taky i jaké akce ta škola má, že mnohdy vypadávají různé hodiny a nedá se to ovlivnit, a potom ten učitel musí taky probrat nějaké své učivo, takže to by asi ukázala až praxe, jestli je to zvládnutelné. Teoreticky ano, ale až v praxi by se vidělo, jestli je to reálné splnit všechno tak, jak je to popsáno. *Hm* Ale zase by to mohl být jenom jako takový pilotní projekt a mohl by se upravit. Po zkušenostech, jak by to proběhlo. *Hm*

T: Dobře. Dovedla byste si představit realizaci nějakého projektu eTwinningu ve svých hodinách?

R: hm. (souhlasně) Dovedla. V pedagogice určitě. I ve speciální pedagogice, i v sociální péči, i v psychologii, by se dalo určitě něco vymyslet. (pauza)

T: A jak byste si třeba tu realizaci představovala? Teď jste říkala ty jednotlivé předměty, tak jestli

se to dá chápat, že byste to zaměřila na ten jeden předmět, nebo na tu mezipředmětovou spolupráci?

R: Asi bych chtěla mezipředmětovou spolupráci, protože některé ty aktivity co jsou tady popsány, potřebují využití té výtvarné výchovy, angličtiny, takže kdyby to bylo s využitím mezipředmětových vztahů, tak by to jistě bylo komfortnější pro všechny. A zároveň by to mohlo vnést více pohledů a bylo by to takové určitě lepší. (pauza) No myslím si, že i ty předměty, které jste zde vybrala, že jsou vhodně zvolené. Jo? Právě že ta čeština, výtvarka, angličtina, pedagogika, že to jsou přesně ty předměty, kterých se to dotýká, přesně to, co je tu popsáno. (pauza)

T: Ještě bych se chtěla zeptat, jestli Vás třeba nenapadá něco ke spolupráci těch učitelů, protože tady je zapojeno nějakých pět, šest předmětů? Jestli v tom nevidíte..

R: No, na nějaké konkrétní škole. No vidím tam problém, že tam musí být, u všech učitelů, chuť na tom pracovat. Takže museli by se nějak získat opravdu ti, kteří mají opravdu zájem na tom spolupracovat, aby se to potom nebralo v té škole jako, je zase něco navíc, to je otrava, kde na to brát čas. Takže určitě, že by to muselo vycházet ze zájmu těch učitelů. Protože když nebudou motivováni učitelé, tak těžko namotivují žáka.

T: hm. A třeba u Vás, z té praxe, kde Vy vlastně vyučujete, jestli si to dokážete nějak představit?

R: já myslím, že tam by šlo, najít takovou, najít tým učitelů, kteří by na tom byli ochotni spolupracovat. A viděla bych jako důležité, aby vždycky tentým učitelům se setkával pravidelně, ještě před tím, než něco přednesou studentům, aby opravdu pro ty studenty to bylo srozumitelné. Protože oni opravdu nemají rádi, když je něco tak chaoticky předáváno. Jeden říká to, druhý to a i oni v tom mají nějaké nejasnosti. Tak aby získávali jednotnou informaci o tom, co se po nich požaduje, jaké mají možnosti, jak se to dá využít všechno. Takže v první řadě, bych viděla tu spolupráci těch učitelů, kteří pak budou schopni to těm žákům předat. (pauza) A jejich pravidelné setkávání těch pedagogů.

T: hm. Určitě, to bude asi důležité. Když jste si ten projekt takto přečetla, napadla Vás nějaká nová myšlenka například ke svému projektu? Nějaký nápad?

R: Na co ten projekt zaměřit jo? No tak ten mám tak, že určitě mě zajímá ta speciální pedagogika, takže oblast rozvoje řečového vývoje u dětí předškolního věku. Jaké techniky používají v těch partnerských zemích, jestli se zaměřují na dechová cvičení, relaxační techniky. *Hm.* Takže to by mě asi zajímalo, ta oblast logopedie, speciální pedagogiky.

T: Přímo jako více konkrétně. Protože tady v tom projektu je to taky s tou speckou, ale je to hodně široké.

R: Tak ono asi by bylo dobré vždycky tím začít, tak obšírněji a potom v dalších ročnících se třeba specializovat. I klidně vytvořit více skupinek ve třídě, kdyby to bylo možné, a každý potom i mít tu svoji skupinku třeba lidí tělesně postižené, duševně postižené, děti s narušenou komunikační schopností a pak i v rámci třídy, aby je to obohatilo, aby třeba celá třída nepracovala na jednom tom tématu, ale i ty jednotlivé skupinky ve třídě, že by se pak vzájemně mohly ty informace

nějak prezentovat, představit. Ale to potom pro ty starší ročníky. *Starší jako třetí, čtvrtý?* Tak, ano.

T: Ještě bych se chtěla zeptat, já tam mám přímo ty tři skupiny, které se zaměřuji na tu anglickou, státní a speciální MŠ a ta čtvrtá skupina je jakoby dokumentární. Co si třeba myslíte o tomto rozdělení? Oni jsou v určitých aktivitách začleňováni do těch skupin ostatních, například u výroby pomůcek, u toho vymýšlení a tak a u toho hlavního dne, kdy vlastně dělají ten den pro ty děti, ale jinak mají tam taky velkou tu část té dokumentace. (pauza) Tak co si myslíte o tomto rozdělení, jestli je to přínosem pro ty žáky, i tady tahle skupina.

R: hm Určitě, akorát zase bych viděla jako důležité je prostřídání vždycky v těch skupinách. (pauza) No jinak si myslím, že to zase není jako od věci, protože každý student má nadání v nějaké oblasti, a když bychom měli tlačit nějakého studenta, který je silný v tom myšlení, teoretických vědomostech do těch věcí, týkajících se techniky, tak bychom mu mohli znechutit. Tak bych možná navrhla ze začátku, ať každý i tam vkládá ten svůj talent, nadání, své schopnosti, ve kterých exceluje, nebo v kterých má silné ty stránky, aby to pro něj bylo jako kdyby motivační, jo, že dělám něco, co mě baví. Ale potom v těch pozdějších ročnících bych zkusila nenápadně zase vtáhnout i do toho, co není jejich tak silnou stránkou. (pauza) Jinak ono opravdu to působí motivačně, když třeba ten student, který rád natáčí ty videa, fotky a to všechno zvládá, tak si myslím, že rád přispěje tady tím a bude ho to bavit, než abychom ho zase dali, podívej, budeš pracovat na projektu, ale musíš dělat to a to. Takže v tom si myslím, že na začátek, je to ideální stav.

T: dobře, děkuju. Napadá Vás ještě třeba něco

R: Možná, škoda, že se to prakticky nevyzkoušelo. Je to škoda. (úsměv) (Delší pauza) Mě by to samotnou zajímalo, ta spolupráce a získat i ty nové poznatky, jak to funguje v jiných zemích, a inspirovat se tím. *Hm, je to taková výzva.* Určitě. Zároveň to chce i tu podporu vedení školy, že dneska málokterý učitel, zas si přiznejme, chce dělat něco navíc, protože i ty úvazky jsou dost takové vyčerpávající, přípravy a to všechno kolem té běžné činnosti školy, takže pokud by byla i ta podpora ze strany vedení, tím že učitelům, kteří budou pracovat na těchto projektech, by třeba snížili úvazek o tři hodiny, tak si myslím, že i to by pro ty učitele bylo motivační. *Hm* jo, a byli by ochotni a rádi na tom pracovali. Takže není to asi jenom o těch nadšených učitelích ale i o podpoře toho vedení.

T: hm, To je docela dobrá myšlenka, třeba snížení toho úvazku. Hm

R: Což by samozřejmě znamenalo, že právě díky tomu sníženému úvazku oni mohou věnovat čas tady tomuto a bylo by to s chutí a ne s takovým tím, že ve tři odučí a řeknou, ježda, ještě eTwinning. Takže... tak bych to asi viděla.

T: Dobře. Děkuji za rozhovor.

Rozhovor – učitelka C

t: Takže jste se krátce seznámila s eTwinningem a projektovou výukou v rámci něj. Když se nad touto aktivitou zamyslíte, co si myslíte o této aktivitě ve výuce na středních školách?

R: No, že v případě, Pokud hm by byla škola vhodně vybavena IT technologiemi (pousmání) tak je to efektivní způsob výuky. *Hm* Ještě něco?

T: Efektivní v rámci nějakého rozvoje, třeba těch studentů?

R: Kompetencí, které jsou potřeba, v rámci mezipředmětových vztahů, zejména. Protože tam vlastně musí jako propojovat znalosti, musí využívat ehm větší jako množství dovedností a vědomostí než jenom v tom jednom úzce zaměřeném předmětu, takže zejména z tohoto pohledu, že to je vlastně jako lépe využitelné v praxi, ty zkušenosti, kompetence *hm*

T: Myslíte si třeba, že oproti základní škole, je tam nějaký rozdíl třeba v té využitelnosti?

R. No určitě, protože středoškoláci by měli být více samostatní v úsudcích a měli by mít více rozvinuté různé myšlenkové operace, takže by měli být schopni více ty informace propojovat než na základní škole, takže určitě ano.

T: Dobře, děkuju. Uvedený projekt je zacílen pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Co si myslíte o využitelnosti projektové výuky v rámci eTwinningu u pedagogických oborů na SŠ?

R: No vzhledem k tomu, že vychováváme opravdu pro budoucnost a naši žáci nás předbíhají ve využívání technologií, tak si myslím, že když žák dostane příležitost už na SŠ využívat právě tady tyhle ty možnosti, tak my už je připravujeme pro budoucnost, takže určitě ano.

T: hm Vidíte tam třeba nějakou využitelnost přímo pro ten pedagogický obor?

R: Tak existují mateřské školy, školní družiny, které jsou vybaveny interaktivními tabulemi, tablety, počítači a je dobré, když ten vychovatel, učitel, s tím umí zacházet, takže určitě tímto směrem ano. eehm Další věc je, že mu to může usnadnit práci, takže to je první důvod proč ano, no a ten třetí je ale negativní, že nás informační technologie odnaučuje běžným sociálním dovednostem a komunikačním dovednostem *hm* Tak je to půl na půl.

T: Myslíte si, že pro některé obory, těch pedagogických by byl třeba takovýto projekt vhodnější?

R: To záleží zase na tom, jak by byl zacílen. Když by tam tadyhle byl praktický výstup v těch komunikačních pomůckách pro komunikační výchovu, tak to je samozřejmě pro tu PMP jako více zaměřené. Když by to bylo třeba zaměřené na poznávání různých alternativních, inovativních škol, tak by to bylo zase více vhodné pro pedagogické lyceum. Takže to by to asi záleželo na tom, co by mělo být výstupem toho projektu. Ale v zásadě si myslím, že pro oba dva ty obory je to více než vhodná záležitost.

T: dobře. Vidíte tam nějaké negativum, tedy kromě využívání toho ICT, které má i negativní vliv na tu komunikační dovednost.?

R: Toho projektu?

T: Nejen tohoto, ale této aktivity, toho eTwinningu, té projektové výuky na té mezinárodní úrovni.

R: Tak projektová výuka vždycky předpokládá spolupráci více subjektů. Ehm (úsměv) Vzhledem k rostoucí administrativě a zátěži učitelů, je poměrně obtížné najít chvíle, kdy by mohli učitelé spolupracovat, takže je někdy těžké se domluvit a najít tu pracovníky. To je asi ta největší bolest, a potom co už jsem říkala, právě jakoby rozšiřování té virtuální komunikace a jejích forem na úkor té skutečně sociální, mezilidské. Takže toto asi je taky nevýhoda. *Hm* Jinak já tyhle ty věci celkem, já je mám ráda, protože, s tím problémem nemám.

T: Takže toto by Vám přesně nevyhovovalo? Co přesně byste tam chtěla vypustit?

R: ehm Já bych asi nechtěla nic vypuštět, ale myslím si, že jako je dobré umožnit učitelům i žákům, aby si něco takového vyzkoušeli. Ale nemyslím si, že by to mělo nahradit jaksi takovou tu většinovou, běžnou výuku, prostě využít to jako doplňek jo? Jako ozvláštnitel, to ano, ale jako nemyslím si, že by se mělo učit jenom takhle.

T: Dobře. Není nutné přímo nutné spolupracovat na projektu přímo s pedagogickou školou, ale co si myslíte o spolupráci, například s předškolním zařízením v cizí zemi?

R: ticho, úplně bez problému. My jsme to zkoušeli v rámci praxe, kdy naše slečny jezdily na praxi a jezdily tam vybaveny pouze.. poměrně s malou znalostí angličtiny *hm* (úsměv), takže jezdily do Německa, takže většinou, my jako s těmi partnerskými školami v zahraničí spolupracujeme bez problému. Protože my máme co nabídnout. *Hm* Jako metodicky ty naše paní učitelky budoucí jsou připravené velice dobře, takže nevidím v tom problému. A taky jsem se zajímala v rámci Tandemu o projekt Od malička, což je projekt taky přes hraniční projekt výměny českých i německých mateřských škol, takže jako nemám s tím problému. (Ticho)

T: Takže to pozitivum, nějaké, kdyby se spolupracovalo s tím předškolním zařízením v cizině, tak co vy tam vidíte jako pozitivum?

R: Tak jako zase samozřejmě jsou tu takové ty obecné fráze, jako že to potlačování xenofobie, nesnášenlivosti a tak dál. Ale to pozitivní je tam samozřejmě jako poznávání jiný kultury. Kultury, která zdánlivě jakoby je blízká a přesto odlišná a samozřejmě i zase jiný přístup, protože naše pedagogika vychází z Komenského, jejich vychází z Fröbla, *hm* takže jako nikdy se to potkává, někde se to rozchází, ale prostě jako je to obohacující zase získáte jiné pohled na věci, takže.. *hm*

T: Myslíte si, tedy, že projektová výuka v rámci eTwinningu může být přínosná pro žáky?

R: No jednoznačně. Jednak pro ty co nemají přístup, tak samozřejmě se naučí ovládat jiný novým způsobem, jako právě informační technologie, jednak jim to samozřejmě dává možnost v tom projektu pracovat v době, kdy oni sami chtějí. Ne jenom tehdy, když tomu musejí, že jo a otevírá jim to právě ty zkušenosti, propojené s různým... Takže jednoznačně ano. (ticho)

T: A co třeba pro učitele, kteří by byli zapojeni?

R: No zase to samé. Jako ano, ale tam ehm pořád jako je problém v tom, že jsou učitelé, kteří opravdu si s technologiemi nekamarádí a někteří je ani nechtějí. Takže je by to určitě obohatit mohlo, ale museli by chtít, a oni často nechtějí, takže *hm*. A přínosné je to ze stejných důvodů jako u těch žáků. *Hm* Zase prostě rozšiřování rozhledu, získávání zkušeností, nových kompetencí.

T: Dobře. Třeba přímo ten eTwinning nabízí ještě tu komunitu učitelů, tak jestli v tom vidíte

R: No určitě, výměna zkušeností. Bez diskuze. (ticho)

T: Dobře. Přečetla jste si návrh projektu v eTwinningu. Potřebovala byste k němu něco objasnit? V rámci třeba té struktury, jestli tam pro Vás bylo něco nejasného?

R: No to ani né. Jenom jako ze zkušenosti, protože jsme ty mezinárodní projekty dělali, tak vím, že to co se naplňuje se úplně jakoby nedá dodržet. Proto je třeba jako mít jakoby volněji naplánované, tak abyste *hm* právě mohla v čase posouvat a jednak abyste mohla přehazovat ty aktivity *hm* a ty cíle jakoby mít formulované obecněji. A vy právě jste se do toho vešla, jo takže. *Hm* To je tak, jinak já mám pocit, že projekt je srozumitelný, logicky na sebe navazuje. *Hm* Nevidím v tom

T: hm Přišlo Vám tam něco neproviditelné, nějaká třeba ta aktivita přímo, nebo..

R: ehm Těžké mi přišlo, aby ta jedna skupina řešila tu dokumentaci, jakoby samostatně. Nezvládnou, středoškoláci, jako moc nezvládnou. A vuž ůbec ne, jakoby ty výstupy *A co s podporou učitele?* Tak to potom jo. Hm jo. Problematické by bylo jako, protože tam máte hodně práce s filmem a ehm s tímhle jakoby programy, že jo tohodle typu, tak pro školu je drahý, takový program zakoupit mu tu licenci, aby to bylo k dispozici, když nechcete mít pirátské kopie *hm*, tak a naučit je ts tím zacházet, takže v tomhle to bych taky asi viděla problém. Jinak v té pedagogické části asi ne.

T: hm Dobře. Je podle Vás obsah a cíle navrhnutého projektu přiměřený pro studenty druhého ročníku?

R: (ticho) No vy jste to zacílila prvák druhák a já bych to zacílila druhák třetíák s ohledem na množství zkušenosti a praxe, které mají s dětmi. Protože vymyslet dobrou pomůcku a kvalitní, to jako fakt chce už vědět jak ty děti vlastně vypadají, jak fungují (s úsměvem). A to ten prvák, druhák úplně neví. hm. *Ono to tam právě sedělo s tím ŠVP.* Hm. *Takže s ohledem tedy na ty znalosti a na tu zkušenosti, které mají*, tak ten druhák, třetíák. Hm Jako osobnostně si myslím, že i tak je lepší druhák, třetíák, protože oni už tam mají postup, už to nejsou takoví ti vyplašení prváci, pro které je všechno nové, takže by na to měli i větší kapacitu, ale hlavně proto, že to je odborné téma, tak tam jakoby by měli o té odbornosti něco vědět. V prváku nevím.

T: hm. Když jste dělali ty Vaše projekty, tak ty jste měli cílené na ty třetíáky?

R: My jsme první projekt měli cílený na třetí, čtvrtý ročník a druhý taky tak. *Hm* A jenom jsme doplňovali ten první pár druháky, ale ten druhý byl přímo třetíák, čtvrták.

T: hm. Chtěla jsem se zeptat, neliší se to třeba třída od třídy? Jestli třeba některá třída v tom druháku by to byla schopna zvládnout.

R: No, tak to víte jako, takhle, když si dáte hodně velkou práci, tak i ty druháky k tomu dovedete, ale jako myslím si, že je to jako škoda nevyužít toho, co vlastně ta škola nabízí. A ta škola nabízí, jako že je to lepší až takhle později, no.

T: Dobře dekuji. (ticho) Je něco co byste projektu vytkla? Vidíte v něčem nedostatky? (ticho)

Můžete posoudit i z té praxe.

R: (ticho, prohlíží projekt) Asi ne. Čeho bych se bála, zase po těch zkušenostech tak je to to, že prostě některé věci budete vy chápat jinak a ta partnerská škola to vezme zase jinak, tak to jsou ty největší nedorozumění, které vznikají a proto je prostě těžké to udržet, aby tam ta komunikace potom zůstala otevřená a aby to fungovalo, protože v obou dvou, vlastně ve všech Comeniích, které jsme dělali, a dělali jsme čtyři (s úsměvem), *hm* tak prostě vždycky to bylo tak, že každá ta země si to jakoby uchopí po svém a teďka špatně chápe, že ta jiná země to chápe taky po svém, a to je jinak, jo. *Hm*. Takže jako to potom hodně záleží na tom, aby se domluvili vlastně ti učitelé, ti koordinátoři a aby vlastně tuhle zkušenost předali těm dětem. Takže my jsme tam třeba v tom posledním projektu, děčka tam zařazovali cíleně, vlastně komunitní setkání, kdy se sjížděli ti zapojení žáci do toho projektu a v rámci osobního styku jsme dělali normálně sociální komunikativní jako výcvik, aby spolu jako dokázali, a aby se vyjasnili, ty jakoby rozdílly no. Takže.... to jsme jako pochopili, že to je jedinej efektivní způsob, a že asi tohle, ale jinak jako, nevím. *Takže zaměřit se třeba potom i více na tu komunikaci mezi nimi, aby se poznali Ano opravdu, i vnímají nejen* Ano, aby to nebylo tak, že prostě škola je nutí, aby se s někým bavili, ale aby tam vznikly natolik přátelské vazby, že oni spolu budou právě sdílet přes ten fejsbuk, nebo přes něco i jiné zážitky, jiné prostě zkušenosti a ten projekt jim právě jenom pro to otevírá prostor. Jo, což jako nám se třeba i povedlo, takže když potom o nás natáčeli reportáž pro sazkou televizi, tak nám, děti si navzájem posílaly odkazy na to, aby se na to ty naše děti mohly kouknout *ano* tak jakoby v tom mám pocit, že se to jako kdyby povedlo, potom. A do dneška jsou spolu ve styku, a komunikují.

T: Dobře, tak to je pěkné. Dovedla byste si představit realizaci nějakého projektu v eTwinningu ve svých hodinách?

R: (ticho) Jo, dovedla... *I kdyby tam nebylo to osobní setkání? Protože eTwinning..* Jo dovedla, určitě, jako určitě na určité úrovni by to šlo, ale já si myslím, že protože já sice víte ano, ale přece jenom více upřednostňuju ten osobní styk, tak si myslím, že by to mělo být završené přece jenom nějakým společným setkáním. *Hm, protože eTwinning právě nepodporuje pěněžně, tak to může být třeba určitým problémem.* Může (tiše). Jako, ono to asi může fungovat takto na dálku, no, asi jo. (odevzdaně)

T: (ticho) Jak byste si třeba tu realizaci eTwinningového projektu představovala? Měla byste nějaký nápad?

R: No, to po mě chcete jakoby tu strukturu, nebo spíš téma projektu? *Cokoliv co, jestli máte teď třeba něco v hlavě po přečtení tady tohoto návrhu. Nebo dřív jste přemýšlela.* (pomalu) My jsme letos skončili ten projekt, co jsme dělali to loutkové divadlo, takže v tuhle chvíli jako v hlavě nemám nic. Ale (pauza), když jsme o tom mluvili, tak jsme uvažovali právě, že by bylo hezké nějaké dětské knížky naše a cizí *hm*, jakoby seznámit je s tím, jakože my těch knížek, které

vycházejí je docela hodně, ale třeba právě pro tu věkovou skupinu, jako je 3-6 tolika není. Takže třeba zaměřit to tímhle směrem, ale to je fakt jenom..

T: hm A na úrovni třeba jako Vaše škola, tedy střední, na úrovni s žáky z cizí země taky na této úrovni?

R: Ano, ano ano, s tím, že tam je problém, protože třeba v Německu jsou ty „berufšule“, takže to jsou vlastně jakoby učiliště naše, takže tam je to úplně jakoby jinak. Jsou tam starší žáci. My máme 18, 19 cílovou skupinu, kdy končí, že jo. Oni tam mají třeba paní, které mají dvě tři děti a je jim 40 jo. Takže potom tam ta spolupráce je jako samozřejmě podle toho vypadá. No je to náročnější.

T: No to určitě. (ticho) Dobře, nějaký konečný dojem, tady z toho celku, možná eTwinningu celkově?

R: No já už jsem Vám to říkala, mě se ten projekt líbí. Myslím si, že by se měl zkusit realizovat a navrhuju teda využít Comenius, Evropskou unii a (ticho) *Nějaké přímé propojení*. (ticho)

T: Dobře, tak já Vám děkuji za Vaše odpovědi.