

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Inovativní postupy ve výuce cizích jazyků – využití projektového
vyučování v hodinách německého jazyka

Innovative approaches in teaching foreign languages – the use of project-
based learning in the lessons of German

Bc. Kateřina Opálková

Vedoucí práce: PaedDr. Dagmar Švermová
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Německý jazyk – Základy společenských věd

Prohlašuji,

že jsem předloženou diplomovou prací na téma *Inovativní postupy ve výuce cizích jazyků – využití projektového vyučování v hodinách německého jazyka* vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Dagmar Švermové a veškerou literaturu a další podkladové materiály, které jsem použila, uvádím v seznamu použitých informačních zdrojů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 7. 2016

.....

podpis

Děkuji paní PaedDr. Dagmar Švermové za odborné vedení mé práce, za cenné rady, které mi při zpracování práce udělovala a za čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat Gymnáziu Český Brod a paní učitelce Ing. Vladimíře Kantové, za pomoc a umožnění realizace projektu *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá inovativními přístupy a využitím projektové metody při výuce německého jazyka. Teoretická část je zaměřena na historii projektové metody, její klasifikaci a způsoby, kterými by měla být aplikována ve vyučování. Zároveň hodnotí její kladné i záporné stránky. Dále se práce věnuje alternativním a inovativním přístupům ve vzdělávání, problémově orientovanému vyučování a zajímá se i o významnou roli motivace žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Praktická část se zabývá výměnným pobytem českých a německých studentů, který proběhl v bavorském městě Lichtenfels, a během kterého byl realizován projekt *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*. Tato práce si klade za cíl ověřit, zda je projektová metoda vhodným a efektivním způsobem výuky, a zda může naplnit klíčové kompetence stanovené *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia*. Dále je celý projekt a výměnný pobyt reflektován studenty, kteří se ho zúčastnili. Z vyhodnocených dotazníků vyplynulo, že tato metoda je přínosným obohacením výuky, která rozvíjí především komunikativní a kognitivní kompetence. Avšak je chápána spíše jako zpestření tradičního způsobu výuky, který je potřebný k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

KLÍČOVÁ SLOVA

inovativní postup, projektové vyučování, projekt, motivace, výměnný pobyt, klíčové kompetence

ABSTRACT

This thesis focuses on innovative approaches and using project methods in German language teaching. The theoretical part deals with the history of project method, its classification and ways that should be applied in teaching. At the same time it is evaluating its positive and negative aspects. Furthermore, the work focuses on alternative and innovative approaches in education, problem-oriented teaching and also an important role of the motivation of the pupil in the educational process. The practical part deals with exchange program of Czech and German students, which was held in the Bavarian town of Lichtenfels, and where was realized project *I know my second home Lichtenfels*. This work aims to verify whether the project method is appropriate and effective way of teaching, and whether it can fulfill the key competencies prescribed by the Framework Curriculum for secondary schools. Furthermore, the entire project and exchanges visit are reflected by participating students. Interviews and questionnaires, which were filled by students, showed that this method is beneficial enrichment of teaching that develops especially communicative and cognitive competencies. However, it is seen more as a diversification of the traditional way of teaching, which is indispensable.

KEYWORDS

Innovative process, project based teaching, project, motivation, youth exchange, core competencies

Obsah

Obsah	6
1 Úvod.....	8
2 Úvaha před výukou	12
3 Kompetence učitele, aktuální zřetel na kompetenci sociokulturní	14
4 Otázka obsahu vzdělávání a stavování cílů výuky	16
5 Výběr metody.....	18
5.1 Přímé a nepřímé metody	19
6 Aktivizující metody.....	21
6.1 Aktivizace žáka pomocí motivace.....	21
6.1.1 Vnitřní a vnější motivace.....	22
7 Alternativní školství a inovativní přístupy.....	25
8 Inovativní přístupy ve vzdělávání.....	29
8.1 Podobnost pojmů „alternativní“ a „inovativní“	29
9 Aktivizační metody	31
9.1 Problémově orientovaná výuka.....	31
9.2 Cíle problémové výuky	32
9.3 Pozitiva problémového vyučování.....	33
10 Projektové vyučování	34
10.1 Chápání školy jako přípravy na budoucí život.....	34
10.2 Historie a její pokusy o pedagogický převrat.....	35
10.2.1 Progresivismus	35
10.3 Charakteristika projektu	37
10.4 Proč právě projekt? Cíle.....	38
10.4.1 Další cíle projektu	40
10.5 Klasifikace projektů	41
10.6 Příprava projektu	42
10.6.1 Časová a prostorová organizace projektu.....	43
10.6.2 Počet participujících žáků	44
10.6.3 Volba tématu	45
10.6.4 Pedagogova příprava	46
10.7 Postup při zpracování projektu.....	47
10.8 Negativa projektů	48

10.9	Hodnocení projektů	49
10.10	Zasazení projektů do RVP	50
11	PRAKTICKÁ ČÁST	51
11.1	Výměnný pobyt studentů českého a německého gymnázia (Gymnázium Český Brod a Meranier-Gymnasium Lichtenfels)	51
11.1.1	Seznámení s projektem	51
11.1.2	Zúčastněné školy a studenti	51
11.2	Průběh výměny	52
11.3	Cíle projektu	53
11.4	Cíle projektu <i>Znám svůj druhý domov Lichtenfels</i>	55
11.4.1	Výchovně vzdělávací cíle	56
11.5	Příprava výměnného pobytu	58
11.6	Podmínky realizace v bodech	59
11.7	Žádost o finanční podporu z Česko-německého fondu budoucnosti .	60
11.8	Fáze projektu „ <i>Znám svůj druhý domov Lichtenfels</i> “	60
11.9	Průběh projektu <i>Znám svůj druhý domov Lichtenfels</i>	68
11.9.1	Reflexe první skupiny	68
11.9.2	Reflexe druhé skupiny	69
11.9.3	Reflexe třetí skupiny	69
11.9.4	Reflexe čtvrté skupiny	70
11.9.5	Reflexe páté skupiny	71
11.10	Hodnocení projektu	72
11.10.1	Klady	72
11.10.2	Zápory	73
11.11	Hodnocení studenty	73
11.12	Evaluaace výměnného pobytu	74
11.12.1	Vyhodnocení dotazníků	75
11.13	Reflexe výměny, pozitiva, negativa	84
11.14	Naplnění cílů RVP	84
11.14.1	Nesplněné klíčové kompetence	88
12	Závěr	90
13	Seznam použitých informačních zdrojů	93
14	Seznam příloh	96

1 Úvod

Dnešní postmoderní doba klade na jedince, žijící v její společnosti, zcela jiné nároky, než tomu bylo v letech minulých. Tato změna ve velké míře postihuje pojetí samotného školství a je potřeba tuto změnu reflektovat. Ptát se po jejích příčinách a následcích. Ozývají se názory, které míní, že výchova a vzdělávání ve škole nejsou pouze přípravou pro budoucí život, tak, jak bývá často chápáno. A že bychom školu neměli vnímat jako přechodnou instituci stojící mezi dětstvím a dospělostí, ale že ona sama je již součástí reálného života, která by od něj neměla být oddělována.

Dalším diskutovaným tématem je otázka orientace na žáka. Tradičnímu školství bývá vytýkáno, že vyvíjí přílišný tlak na žáka a poskytuje mu nedostatečné hodnocení, takže se mu nedostává potřebné motivace a možnosti sebereflexe. A především, že se nevěnuje jeho individuálním potřebám a neuzpůsobuje výuku jeho možnostem tak, aby mohl poznávat a rozvíjet své schopnosti.

Na tyto problémy reagují inovativní přístupy ve výuce a alternativní školství, které chtějí změnit způsob výuky s ohledem na žáka. Chtějí v něm probudit tvůrčí, samostatnou osobnost, která bude schopna dobře pracovat a svou práci si také obhájit. Velký důraz kladou na motivaci žáka, která je nezbytnou součástí pro hodnotnou výuku.

Jednou z možností je právě i činnostně orientovaná projektová výuka, kterou se vedle inovativních přístupů vzdělávání ve své diplomové práci zabývám. Cílem práce je ověřit efektivitu projektového vyučování a význam jeho role ve vzdělávacím procesu. V teoretické části nejprve popisují kompetence učitele, s ohledem na v dnešní době nezbytnou kompetenci sociokulturní. Dále se zabývám stanovováním cílů a výběrem vhodné metody. Poté přecházím k aktivizačním metodám a zmiňuji důležitost motivace právě jako vhodného aktivizačního prvku výuky.

Na aktivizující metody navazují alternativním školstvím a inovativními přístupy, u kterých zmiňuji jejich prolínavost a problematiku jednoznačné definice. V rámci aktivizačních metod ještě krátce popíšu problémově orientovanou výuku a poté přejdu k projektovému vyučování. Zmíním jeho počátky a budu se zabývat jeho charakteristikou, cíli, klasifikací a časovou organizací. Dále popíši problematiku volby

tématu, otázku přípravy pedagoga na samotný projekt a možné teoretické přístupy k postupu zpracování. V další kapitole se budu zabývat otázkou hodnocení výstupů a zvážím možná negativa projektově koncipované výuky.

V praktické části chci prokázat naplnění předem stanovených předpokladů absolvovaného projektu. Mé premisy se opírají o *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (dále *RVP G*)¹. Na základě projektu vyhodnotím, zda projektová výuka může být v souladu s klíčovými kompetencemi, které jsou od *RVP G* očekávány. Nejprve seznámím čtenáře s projektem výměnného pobytu českých a německých studentů, a to z gymnázia Český Brod a z Merainer-Gymnasium Lichtenfels. Jedná se o dlouholetý projekt spřátelených škol, který má za cíl navazovat nové vztahy mezi mladými lidmi jiné národnosti, zlepšovat česko - německé vztahy, seznamovat studenty s jinou kulturou a zlepšovat jejich jazykové kompetence.

V rámci této výměny studenti absolvovali projekt *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*. Popíši průběh celého projektu, od plánování, přes přípravu, až po jeho reflexi. Stejně tak seznámím čtenáře s fázemi výměnného pobytu, do jehož kontextu je projekt zasazen. Zmíním, co vše je potřeba zorganizovat ze strany školy a jejích učitelů. Dále si stanovím cíle projektu a porovnáám, zda tento konkrétní projekt splňuje klíčové kompetence *RVP G*. Určím, které cíle by měly být splněny a poté zhodnotím, zda tomu tak skutečně bylo a které kompetence projekt spolu s výměnným pobytem popřípadě splnit nemůže.

Co se týče cílů vzdělávání *RVP G*, soudím, že tyto může projekt splnit:

- *„Žák kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi*
- *vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje použití různých postupů při řešení problémů nebo ověřování hypotézy*
- *kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá*

1 *RVP G* v aktuální podobě je platný od roku 2007. Stanovuje klíčové kompetence jako cíle vzdělávání a dále formuluje osm vzdělávacích oblastí

poučení pro další práci

- *s ohledem na situaci a účastníky komunikace, efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu*
- *rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje, v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění*
- *odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje*
- *aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů*
- *přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii*
- *rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálními tlakům*
- *informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě;*
- *respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí;*
- *rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání, posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí*
- *rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě“ (RVP G, 2007, s. 9-11).*

Poté reflektuji samotný projekt spolu s výměnným pobytem. Zhodnotím, zda byly naplněny předem stanovené cíle a jaká pozitiva či negativa s sebou projekt přinesl. Reflektovat výměnný pobyt budou i studenti v dotazníku, který jsem pro ně připravila. Dotazníky poté i vyhodnotím a vyzdvihnu zajímavosti, které z něj vyplynuly. V závěru

praktické části budou sumarizovány výsledky projektu a porovnány s klíčovými kompetencemi, jak je stanovuje *RVP G*.

2 Úvaha před výukou

Při vyučování cizích jazyků bychom se měli řídit určitými pravidly a měli bychom brát zřetel k faktorům, které samotný proces výuky ovlivňují. Na výběr máme mnoho možností, jak vyučování pojmout. Můžeme si tedy vybírat, jaký způsob předávání nových informací a didaktickou oporu si k tomu zvolíme. Vždy je důležité, zaměřit se především na třídu. Na počet žáků, na vztahy ve třídě, ale zároveň i na to, jak je třída na jazyky nadaná. Zda jsou na tom žáci výkonnostně podobně, anebo zda některý žák je výrazně nadprůměrný, či naopak. S takovými žáky je pak potřeba pracovat částečně jinak, ačkoliv je velice těžké to zvládnout, vzhledem k časovým možnostem.

Podmínky orientace na třídu a na žáka platí ve všech předmětech. Pokud učitel chce používat přípravy na hodinu, které bude opakovat ve všech třídách naprosto totožně, nemůže z toho vzejít úspěšné osvojení látky, neboť každá třída a každý žák jsou právě tak individuální skupina/osobnost, takže by se jejich kantor měl co nejvíce snažit, aby učební plán a hodiny byly přizpůsobeny daným možnostem a schopnostem.

Co se týče výuky cizích jazyků, musíme si zvolit mimo jiné i to, v jakém jazyce povedeme hodinu. Tomu bychom měli uzpůsobit i výběr učebních materiálů, tedy zda zvolíme monolingvní nebo bilingvní učebnice. Samozřejmě, že v prvním roce není vhodné začít s žáky ihned hovořit pouze v cizím jazyce, avšak postupně, opět se zřetelem na konkrétní třídu, můžeme přejít na komunikaci v cílovém jazyce. Toto téma je sporné, používání převážně mateřského jazyka v hodině cizího jazyka může žáka demotivovat k tomu, aby sám začal aktivně cizí jazyk používat. Avšak na druhou stranu, co se týče vysvětlování nové gramatiky, je někdy pro obě strany jednodušší, aby byla vysvětlována v jazyce mateřském. Tím je větší pravděpodobnost, že žák novou látku pochopí nebo popřípadě bude lépe vědět, na co se potřebuje ještě učitele zeptat, aby mu byla problematika jasnější.

To, jak pojmout výuku cizího jazyka, závisí zároveň i na tom, jakou povahu má třída, ve které učitel vyučuje. Pokud je třída pro učitele nová, tedy pokud v ní ještě nikdy předtím neučil, je dobré, promluvit si nejprve s třídním učitelem. Informovat se o charakteristice třídy – o jejím vývoji, o vztazích, případných problémech, se kterými

se třída potýkala nebo potýká. I pro třídního učitele je ale velice těžké podat zcela objektivní názor. Je však dobré, již dopředu o třídě přemýšlet, a následně se ji snažit při výuce co nejvíce poznat. To platí jak pro skupinu, tak pro jednotlivce. Může se stát, že učitel bude mít se třídou velmi dobré vztahy, ale s jedním žákem si lidsky „nesedne“, což může mít vliv na vyučování a výsledky celé třídy. Učitel by se samozřejmě měl snažit, být co nejvíce profesionální a neutrální, ale i lidská povaha velmi ovlivňuje klima ve třídě a podmínky pro výuku.

3 Kompetence učitele, aktuální zřetel na kompetenci sociokulturní

Od učitele se očekává nejen profesionální chování, ale zároveň komunikativní, a v případě výuky cizích jazyků, lingvistické kompetence. Cizojazyčnou komunikativní kompetenci můžeme chápat jako „*schopnost přiměřeného komunikativního chování umožňující člověku vstupovat do sociálních komunikačních aktů způsobem obvyklým v daném společenství*“ (Choděra, Ries, 1999, s. 33) nebo například jako „*protějšek k lingvistické kompetenci N. Chomského, reflektující sociální pohled sociální pohled na jazyk*“ (Choděra, Ries, 1999, s. 33).

Komunikativní kompetence, která je při výuce cizích jazyků od učitele očekávána, je schopnost, přejmout obsah informací, které chceme žákovi předat, a to takovým způsobem, aby je pochopil. To znamená, že probíranou látku musíme v podstatě přeformulovat do takového jazyka, aby byl adekvátní době, historickému vývoji daného území, sociálnímu postavení školy, třídy, jedince. S informacemi, které chceme žákovi předat, nemůžeme nakládat pouze tak, že je získáme a poskytneme téměř totožným způsobem, jakým jsme je dostali. Než je předáme, musí projít procesem přeformulace se zřetelem na žáka. Měli bychom si uvědomit, v jakém prostředí žák vyrůstá. Do jaké společenské a politické situace se narodil, jaké prožívá dětství, co jeho a ostatní vrstevníky aktuálně zajímá. Musíme tedy použít jazyk, kterému bude žák rozumět. Což kromě umění přemýšlet globálně vyžaduje i empatii, se kterou je potřeba se vcítit do role žáka.

Komunikativní kompetence není jednostranná, jde i o umění správně podchytit žákovu reakci na učivo. Umět dopředu odhadnout, jak asi bude novou látku vnímat a připravit se na případné otázky, které bude žák mít. A připravit se i na to, když žák žádné otázky mít nebude. Jde tedy i o dialog mezi učitelem, probíranou látkou a žákem.

Vedle komunikativní kompetence utváří systém přejímání jazyka ještě lingvistická kompetence. Tu můžeme chápat jako „*schopnost žáka konstruovat správné tvary a také rozumět smyslovým úsekům řeči*“ (Choděra, Ries, 1999, s. 33). Lingvistická kompetence je tedy nezbytnou součástí komunikativní kompetence. Je jejím předpokladem ke správnému uchopení a aplikaci cizího jazyka. Kompetentní žák ovládá gramatiku

adekvátně jeho věku, umí používat jazyk na dané úrovni, určené *Rámcovým vzdělávacím programem*. Zároveň i rozumí osobě, se kterou vede dialog a umí reagovat na její požadavky. Lingvistická kompetence je určena a stanovena jazykovou úrovní, kterou má žák v určitém roku svého vývoje dosáhnout. Určující je zároveň i vzdělávací instituce, která cizí jazyk zprostředkovává.

V moderním chápání výuky cizího jazyka se setkáváme i s jinými kompetencemi, než jsou komunikativní a lingvistická. Choděra a Ries (1999, s. 33) používají rozdělení podle Thresholda Levela, který dále rozlišuje kompetenci sociolingvistickou, sociokulturní, diskurzivní, sociální, strategickou. Sociolingvistická kompetence znamená přizpůsobit výběr látky tak, aby byla vhodná k použití v aktuální situaci, ve které se nachází učitel se žákem, ale i situaci, ve které se nachází vzdělávací zařízení, město, země, atd. Za důležitou můžeme také považovat kompetenci sociokulturní. (Choděra, Ries, 1999). Ta jde v dnešní době do popředí, neboť euroamerický trend ve výuce cizích jazyků je zaměřen se na multikulturní výchovu, která je čím dál více považována za nezbytnou.

Sociokulturní kompetence tedy znamená pochopení nejen řeči, ale i řečových a jiných zvyků, které se na cílový jazyk vážou. Jde i o zvyky kulturní, související s historií a reáliemi konkrétní země, jejíž jazyk si chceme osvojit. (Choděra, Ries, 1999). A právě tato sociokulturní znalost má žákovi pomoci v komplexnějším pochopení cizího jazyka. Stává se trendem současně i proto, aby se žáci v budoucnosti vyhnuli stereotypním názorům a předsudkům, které vytvářejí blok mezi různými národy, kulturami a náboženstvími.

Odůvodněním nutnosti multikulturní výchovy tedy je rozdílnost smýšlení, která je dána „*historickými, geografickými a sociologickými faktory*“ (Lévi-Strauss, 1999, s. 8). Cílem je nebrat ostatní kultury jako špatné jen kvůli tomu, že jsou jiné. Člověk má ve zvyku brát svou kulturu jako tu nejlepší, protože zná její historii a její vývoj bere jako logický, na sebe navazující, sled událostí. Měl by si však uvědomit, že ostatní kultury mají také svůj logický vývoj, podmíněný různými faktory, které mu ale nemusí být známy, tudíž mu tento vývoj přijde jako nesprávný.

4 Otázka obsahu vzdělávání a stavování cílů výuky

Na úrovni České republiky funguje systém, který, zjednodušeně řečeno, částečně předurčuje, co a kdy se žák bude učit. „Co“ znamená obsah učiva, jeho rozdělení do předmětů a „kdy“ znamená, v jakém ročníku se konkrétní problematikou bude zabírat. Je tedy zřejmé, že jako základ je fungující systém školství, který zaručí kontinuitu získávání vědomostí a jejich vzájemnou návaznost.

V současné době se školy při tvorbě *Školního vzdělávacího programu* (dále *ŠVP*)² a při stanovování výchovně-vzdělávacích cílů opírají o *Rámcový vzdělávací program*. Ten je stanoven pro mateřské, základní (ty se dále dělí na první a druhý stupeň/nížší gymnázium), střední školy, gymnázia (nižší a vyšší), střední odborná učiliště. Těmito programy se následně řídí *ŠVP* jednotlivých škol. Pedagogové se dále opírají o učební osnovy a tématické plány.

Z pozice učitele je vždy velmi důležité, stanovit si výukové cíle, a to jak krátkodobé, tak dlouhodobé. Choděra, Ries (1999, s. 43) uvádějí Benešovu definici, tedy že „*stanovení cílů vyučování cizím jazykům ovlivňuje i vymezení obsahu učiva, k němuž patří jak jazykové prostředky, tak řečové dovednosti, i volba přiměřených vyučovacích metod.*“

Stanovení cíle výuky nám určuje směr, kterým se se svými žáky vydáváme. Kdybychom neměli stanovený cíl, nepotřebovali bychom v podstatě ani žádný rozvrh a řád, a tudíž by po čase nepřišly žádné výsledky, tedy kompetence, které by mohly být pojmenovány a které by se odrážely na znalostech žáků. Pokud si dopředu stanovíme cíle, můžeme průběžně kontrolovat jejich plnění a v případě odchýlení zasáhnout a vrátit se k původnímu směřování. Zároveň si i musíme uvědomit, že ve stanovování cílů nemáme zcela volnou ruku a jsme limitováni didaktickými pomůckami, možnostmi školy, třídy, žáky ve třídě, atd.

Za dlouhodobé můžeme považovat výchovně-vzdělávací cíle. Obecně lze říci, že „*člověk se vyvíjí jako člověk, vyrůstá-li v prostředí lidské výchovy*“ (Choděra, Ries, 1999, s. 105). To znamená, že primární výchovně-vzdělávací cíl je ten, aby se z jedince stal člověk, který bude schopen přijmout svět, do kterého se narodil. Aby se z něj stala

² ŠVP si škola stanovuje individuálně, na základě RVP

samostatná bytost, chápaní a vyznávající takové hodnoty ve světě, které jsou běžné pro jeho okolí. Za další cíl můžeme považovat začlenění se do společnosti tak, aby jedinec nijak negativně nevybočoval svým jednáním, aby se dokázal uplatnit ve světě lidí a práce, ctil a uznával přitom ostatní živé bytosti kolem sebe, nezávisle na národnosti, rase, náboženství, kultuře.

Kulturou je pak míněno veškeré lidské tvoření napříč časovou osou, přičemž za první kulturní hodnoty byly považovány jazyk, umění a náboženství. Ve výchovně-vzdělávacím procesu si můžeme toto učení představit jako harmonizaci nejdůležitějších složek lidského bytí, ukotvenou v jedinci tak, že se z něj stane řádný člověk, který přijme humánní hodnoty za své. A zároveň je schopen se přizpůsobit přirozeným změnám společnosti, která se neustále vlivem modernizace světa a vlivem vedle sebe existujících a navzájem se ovlivňujících kultur, kontinuálně proměňuje.

Cíle výuky cizího jazyka můžeme rozdělit do několika kategorií. Primárním cílem je osvojení si cizího jazyka na takové úrovni, aby se žák byl schopen vyjádřit gramaticky a obsahově co nejpřesněji, aby uměl číst, psát a rozuměl textům cizího jazyka. Tato definice je opět blíže specifikována podle konkrétní jazykové úrovně, které má žák dosáhnout (Choděra, 2013). Učitel si může stanovovat jak dílčí, tak konečné cíle. Dílčí mohou být v rámci vyučovací hodiny nebo např. exkurze, za konečné můžeme považovat cíle celého studia na dané škole.

Výuka cizího jazyka má i sekundární cíle. Můžeme do nich zahrnout rozvoj a formování osobnosti jedince poznáváním cizí řeči, poznáváním a chápáním jiných kultur a jejich politického, sociálního a kulturního smýšlení, jejich historii.

Znalost cizího jazyka může například umožňovat žákovi schopnost komparace struktury mateřského a druhého, (popřípadě i dalšího), jazyka. Zároveň dává žákovi možnost učit se přemýšlet v jiném jazyce. Tím má možnost získat zcela jiný náhled na svět a na dílčí situace v něm.

5 Výběr metody

Důležité je i to, jakou metodu si při výuce cizího jazyka zvolíme. Snažíme se, aby byla co nejučinnější, tedy aby si žáci co nejhluběji zakotvili cílový jazyk a uměli ho používat v praktickém životě. Metoda v didaktickém slova smyslu má vztah k obsahu a k formě učiva. Jako jednu z mnoha definic můžeme uvést například tu, že „*metoda je způsob dosahování cíle vyučování nebo také cesta (methodos=cesta) uspořádaná určitým způsobem tak, aby žák dosáhl poznání*“ (Mojžíšek, 1988, s. 9). Takto se ovšem dá definovat kterákoliv metoda, neboť je logické, že každá vede k nějakému cíli, poznání.

Některé prvky mají metody stejné nebo podobné. Téměř ve všech hraje důležitou roli upevňování a předávání učiva, jeho navazování na předchozí znalosti, a to, jakým způsobem se bude probírané učivo upevňovat a zkoušet. Avšak je zřejmé, že například pro exaktní předměty bude vhodnější zvolit jinou metodu, než pro předměty humanitní. Tedy první krok ve volbě metody je předurčen předmětem samotným.

Roli ve výběru hraje mnoho dalších faktorů. Záleží na povaze učitele, který musí metodu použít citlivě a správně, tak, aby byla pro žáka srozumitelná a pochopil její smysl a návaznost. Stejně, jako na učitelově povaze, záleží i na povaze žáka a třídy, na jejich předchozích znalostech a zkušenostech. Od těch se odvíjí způsob, jakým bude vhodné jim učivo předat. Učitel nesmí opomíjet ani to, že vědomosti žáků bývají rozdílné, v závislosti na jejich inteligenci a na prostředí, ve kterém vyrůstají a ve kterém jsou vychováváni.

Pokud jsou rodiči od narození podněcováni ke zvědavosti, k přemýšlení o věcech kolem sebe, zvyšuje se tím pravděpodobnost, že budou ve škole patřit k žákům aktivním. To stejné platí naopak, žák ze zanedbávající rodiny, ve které rodiče nevěnují dítěti dostatečnou pozornost tak, aby mohl rozvíjet svoje myšlení, bude ve škole nejspíše žákem neaktivním, nepozorným, který se nezajímá o žádný předmět. To, jakým způsobem mají vyučovací metody formovat žáka, se dá shrnout následujícím způsobem:

„Působení vyučovacích metod se musí zaměřit na celou osobnost žáka, na všechny oblasti, které umožňují kvalitní průběh učení, myšlení a tím vůbec poznávání. Metody

nutí ke konkrétní myslivé aktivitě a tím ji procvičují“ (Mojžíšek, 1988, s. 31).

Pomocí zvolené metody se učitel snaží naladit žáky k soustředění, probudit jejich myšlení, aktivizovat a zapojit jejich dosavadní znalosti. *„Úkolem metod je rozvíjet poznávací schopnosti, působit na city žáků, jejich vůli, jednání, utvářet mravní názory a klást základy vědeckého světového názoru“ (Pešek a kol., 1964, s. 126).*

5.1 Přímé a nepřímé metody

Metody si můžeme rozdělit na přímé a nepřímé. Je těžké tyto metody jednoznačně definovat, neboť každá snaha o jasnou charakteristiku nám otevírá nový pohled, který může toto rozdělení problematizovat. Přesto můžeme nalézt pár bodů, kterými se metoda přímo dá určit.

„Soudíme, že je třeba především stanovit základní principium divisionis. Jím je podle našeho soudu míra aproximace metody k cíli. Z tohoto hlediska na jednom okraji spektra lež metody, které svou podobou anticipují výstup procesu, tj. Jsou založeny na komunikaci učitele a žáků v cílovém jazyce – jim říkáme metody přímé, protože míří k cíli přímo, na druhém pak metody, které vedou k výstupu procesu nějakou oklikou, tj. Jsou založeny na permanentním odkládání komunikace v cílovém jazyce ve prospěch pouhé přípravy k ní – jim říkáme nepřímé“ (Choděra, Ries, 1999, s. 59).

Metody přímé preferují používání pouze cílového jazyka a vylučují psanou i mluvenou formu jazyka mateřského. Nepoužívají překlady slovo od slova, neboť mají představu, že cizí jazyk se má osvojovat stejně tak přirozeně, jako mateřský jazyk. K nalezení jsou samozřejmě i přes tuto představu určité rozdíly – mateřský jazyk si dítě osvojuje neintencionálně, spontánně, avšak osvojování cizího jazyka probíhá řízeně, záměrně, v rámci vyučování.

Tím jsme částečně narazili na to, že přímé metody de facto neexistují. Dítě vždy jako první poznává jako první svůj mateřský jazyk. A v podstatě až očima svého mateřského jazyka si osvojuje druhý jazyk. Patrně, pokud dítě vyrůstá v bilingvní rodině, může si osvojovat dva jazyky současně a zcela přirozeně. Ovšem představa přirozeného ukotvování dalšího jazyka nemůže být zcela proveditelná.

Když bychom chtěli používat dělení přímá – nepřímá metoda, mezi významné přímé

můžeme zařadit metodu komunikativní. Ta hraje při osvojování cizích jazyků důležitou roli. V podstatě celá postmoderní doba považuje za primární způsob ten, kde můžeme vést dialog, z čehož vznikají různé názory, tedy jejich pluralita. A tím pádem se do popředí dostává komunikace. Komunikační metoda vyžaduje systematičnost, situativně zakotvený výklad látky, řečovost (Choděra, Ries, 1999).

„Moderní didaktické zdůrazňují význam dialogických metod. Ač velmi staré svým původem, jsou i v současnosti pokládány za moderní a v různých podobách se k nim stále vracíme v problémovém vyučování, v programování, při samoučení. Jsou ceněny zejména proto, že se jimi rozvíjí myšlení“ (Mojžíšek, 1988, s. 3).

6 Aktivizující metody

Od komunikativní metody přecházíme k metodám aktivizujícím, které v 70. letech 20. století vnesly nový úhel pohledu na vyučování cizích jazyků. Nabízejí širokou škálu možností, jak pojmout předávání a upevňování nových informací. Odklánějí se od tradiční frontální výuky a jsou více „hravé“, hledají různé formy a způsoby.

Pro metody aktivizující je velmi důležité to, jak žáky k učení správně motivovat. Celkově se zabývají problematikou motivace, která hraje v procesu učení významnou roli. Soudí, že žák by neměl být tlačěn k pouhému memorování informací pod autoritativním vlivem učitele, ale měl by mít více k prostoru k seberealizaci, tedy k tomu, aby si, byť pod učitelovým dohledem, sám našel tu nejvhodnější cestu k pochopení nové látky. Tyto metody totiž považují za důležité, obohatit vyučování o zajímavé prvky, které mohou přijít i z řad studentů.

Pro lepší představu a uchopení aktivizujících metod se používá tzv. „motivační model“. Choděra, Ries (1999, s. 62), uvádějí dělení podle M. Boráka, který vychází ze tří základních bodů:

- „1. konfliktnost/bezkonfliktnost zadání*
- 2. přítomnost/nepřítomnost osobního vztahu žáka k zadání*
- 3. jazyková přiměřenost/nepřiměřenost zadání“*

6.1 Aktivizace žáka pomocí motivace

Vždy je potřeba, aby žák byl k aktivitě zájmově připraven, tedy dobře motivován. Protože kterákoliv činnost nebo jednání, které člověk vědomě provádí, je vedeno motivací. Bez ní nemůže mít učení smysl, protože žák opomíjí jeho závažnost a důležitost v jeho budoucím, praktickém životě. Nevidí v něm tedy žádný smysl, proč by se o něj měl zajímat a snažit se ho pochopit. Práce, která je s učením spojená, se může stát nepříjemnou a často bývá žákem nekvalitně provedena. Otázka motivace je ve školství stále aktuální, často totiž bývá opomíjena. Výsledkem je to, že žák často neví, proč se něčemu učí.

Motivační metody by měly mít v každém vyučování své místo. Dobře se pracuje

s aktivizací žáka tím, že mu učitel pokládá na začátku nového tématu otázky, které s ním nějakým způsobem souvisí, a na které žák bude umět odpovědět. To v něm může probudit pocit, že již látce trochu rozumí, a zároveň i potřebu, dozvědět se něco dalšího.

Další možností motivace je uvedení příkladu z reálného života. Například pokud bude učitel po žácích vyžadovat, aby se naučili hovořit o hlavním městě své země, můžou jako motivační důvod požadavku uvést ten, že budou-li se účastnit výměnného pobytu se zahraničními studenty, anebo později na vysoké škole vycestují v rámci programu Erasmus, budou moci své budoucí spolužáky a kamarády seznámit s hlavním městem jeho rodné země.

Pokud žák vidí smysl nové látky v tom, že její informace bude moci použít později v reálném životě a že již navazují na předchozí zkušenosti, bude k nim přistupovat lépe a s větším zájmem a nasazením, neboť pochopí, že jednou je bude v dospělém životě potřebovat.

6.1.1 Vnitřní a vnější motivace

Hrabal, Man, Pavelková (1989, s. 16-17) dělí motivaci na **vnější** a **vnitřní**. Ideální pro učitele je, když žákova motivace je motivací vnitřní. To znamená, když vychází z něho samého. Žák má potřebu a touhu, poznat a porozumět nové látce. Tento druh motivace můžeme přirovnat k poznávací potřebě. Ta by teoreticky měla být ve výchovně-vzdělávacím procesu na prvním místě. Avšak aby se tento proces stal celistvým, a formoval i další stránky žákova vývoje, jsou poznávací potřeby doplněny ještě sociálními a výkonovými. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Tyto potřeby se navzájem doplňují a mohou ze sebe vyplývat. A až s výskytem všech těchto potřeb považujeme učební proces za komplexní, dávající hluší smysl, s trvalými dopady na žáka.

Vnitřní motivace tedy plyne převážně z poznávacích potřeb, kdy se žák učí proto, aby se učení pro něj stalo zdrojem poznání, po kterém sám touží. Učební činnost tedy může uspokojovat žákovy potřeby. Když žáka činnost nebo poznatky zajímají, jeví se pak více angažovaný v dané problematice a chová se více spontánně. Zároveň je i méně unavený z učebního procesu, neboť učení plyne díky uspokojování potřeb hladce. Žák častokrát žádnou námahu ani nepocítuje. Dobrý vliv má tento proces i po dokončení školní

docházky. Člověk ho dokáže aplikovat i v dospělém životě, což může pozitivní výsledky při pracovní koncentraci, která je trvalejší.

Vedle vnitřní motivace existuje i motivace vnější, která může mít mnoho podob. Je posuzována podle míry, kterou se přibližuje vnitřní motivaci. Zde se rozlišuje plnění úkolů při orientaci na odměnu a trest, dále motivace tím, že plnění předložených úkolů je od žáků očekáváno společností a normami. U identifikované regulace žák rozumí pravidlům a chápe, proč je má plnit. Nejvyšší formou, která se nejvíce přibližuje vnitřní motivaci, je integrovaná regulace. Ta se totiž propojuje s žákovými hodnotami, zájmy a potřebami. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Mezi vnitřní a vnější motivací existují zřetelné rozdíly. Panují protichůdné názory, tedy že vnitřní motivace a vnější se navzájem „tlučou“, a že vnitřní motivace je omezována tou vnější. Nebo opačně, že vnitřní a vnější motivace se při vyučování mohou navzájem doplňovat. Platí však, že čím více motivace žák má, tím méně je zapotřebí jeho vůle ke splnění úkolu. A naopak, tedy že čím je méně motivace, tím více žák musí zapojit svou vůli. Za činitele jsou považovány potřeby, po jejich vzbuzení vzniká motiv. Ten může být jak vrozený, tak získaný během života. Je to příčina, proč člověk začíná jednat určitým způsobem. Zvenčí působí **incentivy** (Hrabal, Man, Pavelková, 1989), což mohou být události, jevy, ale i předměty, které vedou k určitému jednání.

Během poznávacího procesu, ve kterém žák uspokojuje své poznávací potřeby, vznikají sekundárně sociální vztahy a vazby, během společného bytí a každodenního setkávání se ve třídě. Tento fakt nemusí rozvinout vždy pozitivní vztahy, avšak je vnímám jako velmi žádoucí, neboť každý zdravý člověk v sobě má potřebu sociální, potřebu mít s někým bližší vztah.

Optimální kombinací ve vyučovacím procesu je snoubení potřeb poznávacích, sociálních a výkonových. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Poznávací potřeby vycházejí v podstatě z aktivity mozku, která potřebuje ke své stimulaci získávat dostatek podnětů. K rozvoji je potřeby vhodná aktualizace poznávacích potřeb. To znamená navázat na předchozí znalosti a předkládat nové otázky a problémy, ke kterým je potřeba hledat řešení. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Poznávací potřeby tedy znamenají, že žák cítí

nutnost získávat nové informace o věcech kolem sebe. Často však tíhne jedním určitým směrem, a hledá více informací v jedné určité oblasti, např. se zajímá pouze o matematiku, o hudbu, historii, atd.

Sociální potřeby jsou v jedinci zakotveny od narození. Jsou tedy vrozené a postupem času se rozšiřují od rodiny směrem ke třídě, ke škole, ale i k celé společnosti. Důležitá je láska, identifikace a nápodoba. S postupným přechodem od rodiny do jiných sociálních skupin, tedy mezi vrstevníky do mateřské a poté základní školy, se sociální potřeby mění, souběžně s vývojem žáka.

Učitel by měl umět zhodnotit, která z potřeb u žáka převažuje. Zároveň se od něj očekává, že bude umět navodit pozitivní podmínky ve třídě, které budou rozvíjet jednotlivé potřeby žáků, ač každý z nich je má ve své hierarchii v jiném pořadí. Toto navozování podmínek je z učitelovy strany vždy vědomé a mělo by probíhat tak, že *„bude pravděpodobné, že vzniklá motivace u většiny žáků vycházejí právě z aktualizace daných potřeb“* (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 25). Zároveň by měl respektovat i žákovy dominující potřeby a částečně přizpůsobit požadavky v hodině právě těmto individuálním vlastnostem a potřebám. Často se využívá např. problémové vyučování anebo soutěžení, které v sobě mají výrazné vnější motivy.

Učitel může utvářet podmínky nejen vědomě, ale i nevědomě. A to tím, jaký vztah má s konkrétní třídou a s žáky v ní. Má tedy na celý tento proces vliv svým chováním, řečí, ale i drobnostmi, jako jsou gestika a mimika. Pouhé mrknutí očima a letmý úsměv v rámci pochvaly může mít pro žáka neuvěřitelnou sílu. Platí to i naopak, motivace může být z učitelovy strany negativní až takovým způsobem, že žák bude odmítat chodit do vzdělávacího zařízení a získá k němu nechuť, který se s ním ponese už navždy. Žák tedy potřebuje kolem sebe mít pozitivní vztahy, jak se svým učitelem, tak se svými vrstevníky, aby mohl v co nejvyšší míře dosáhnout klíčových kompetencí.

7 Alternativní školství a inovativní přístupy

Pojem alternativního vzdělávání se nedá zcela jasně definovat, jeho vysvětlení je nejednoznačné a vykládané různými způsoby. Lze však říci, že metody plynoucí z alternativního pohledu na vzdělávání, vznikly jako reakce na doposud používané metody ve školství, tedy metody tradiční.

„Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 16).

Alternativní metody přicházejí s postmoderní dobou, která s sebou přinesla velké změny v mnoha oblastech života. Postmoderní pedagogika se zabývá vývojem člověka celistvě, od narození až po dospělý život. Nevnímá ho pouze v určité fázi jeho růstu. Člověk je tedy bytost komplexní, která je nejprve objektem vzdělávání a později se stává jejím subjektem.

Rozdíly ve výkladu můžeme mapovat dle jednotlivých národů. Např. v USA jsou jako alternativní školy chápány jakékoliv, ať ve veřejném nebo soukromém sektoru, které přinášejí nějakou inovaci. V České republice mnoho lidí tíhne k názoru, že školy, využívající inovativní metody a vzdělávací alternativy, fungují pouze v soukromé sféře. Oproti tomu Spolková republika Německo používá termín **svobodné školy** (Průcha, 2012), kterým jsou míněny školy soukromé, avšak v jiném kontextu, než u nás. Čili že zahrnuje kromě soukromých škol i školy církevní, tedy nestátní (Průcha, 2012).

Další pohledy, ze kterých hodnotíme problematiku definice alternativního školství, jsou z hlediska financování a didaktických metod. Co se týče financování, jedná se o rozdělení na školy státní a soukromé. Soukromé jsou financovány především rodiči žáků a samotnými zřizovateli. Toto je již zmíněné panující vysvětlení panující na našem území. Soukromé, alternativní školy v tomto případě chápeme jako školy, za které si zájemci zaplatí, s tím, že se jim dostane například vzdělávacím metodám či programům, které nejsou ve státní sféře běžně k dispozici (Průcha, 2012).

Na to můžeme navázat používanými didaktickými metodami. Alternativní v tomto případě může znamenat inovativní, neobvyklé, extravagantní (Průcha, 2012). Jde o metody, které se liší od metod běžných, na které jsme zvyklí ve státním školství. Avšak i státní školy mohou využívat a využívají nestandardní postupy, a jako obohacující tradiční metody volí různé typy výukových programů. Striktní dělení na alternativní škola = soukromá škola (financována zákazníkem), není tedy zcela správné.

„Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se v něčem od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- *způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole*
- *kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím*
- *parametrech edukačního prostředí*
- *způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení)*
- *vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou, aj.“ (Průcha, 2012, s. 25)*

Důležité jsou psychické, fyzické, sociální aspekty a potřeby jedince, které jsou postmoderní dobou více vnímány, díky psychologickému pohledu nového pojetí vzdělávání. Nápomocný je dobový technický pokrok, který umožňuje modernizaci a technizaci výuky, kterou metody alternativní široce využívají.

V literatuře jsou alternativní metody chápány dále jako *„stojící mimo hlavní proudy didaktiky cizích jazyků, ve kterých se odrážejí vlivy sugestopedie, teorie her, teorie činné školy, aj., jako jsou The Silent Way.. Sice ve své podstatě primárně vycházejí z lingvistického základu výuky, avšak jejich těžiště spočívá v jiných zřetelích než lingvistických, nejčastěji psychologických, antropologických, pedagogických, sociologických či filozofických“ (Choděra, Ries, 1999, s. 65-66).*

Alternativní školství je pojem, který bychom neměli chápat bez kontextu a který vznikl sám od sebe. Je to reakce na globální změny, snaha přizpůsobení se době, její reflexe

a využití možností, které nabízí. V průběhu času se mění obsah vzdělávání a jeho struktura. Je to logické, obsah vzdělávání vždy odpovídá potřebám společnosti a reaguje na ně. Jako příklad můžeme uvést výuku jazyků. Vyučují se aktuálně ty, o které je zájem, anebo, z historického pohledu, ty, jejichž země jsou „u moci“. Na to, jaký jazyk je nejvíce používán, má dále vliv i politická, hospodářská a ekonomická situace země.

U nás se fenomén alternativních škol objevuje v 70. letech 20. století (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Impulsem je stav tradičního školství, ve kterém se potýkáme s tlakem na výkon, stylem známkování, který v žácích může zanechávat negativní a spíše demotivující následky.

Alternativní metody se snaží o zcela jiný přístup ve všech směrech výuky. Kombinují a vytvářejí netradiční styly práce a na základě jejich výsledků pak hodnotí žáka spíše slovně nebo formou písemného sdělení. Jejich cílem je, aby zvýšily aktivitu dětí v hodinách tak, aby se sami žáci cítili za odvedenou práci více zodpovědní. Dávají tedy větší prostor k ovlivňování průběhu samotné hodiny.

Z toho vyplývá další podstatný bod. Tyto metody mění pohled na žáka a jeho přístup k němu. Ten se může definovat jako **pedocentrismus**. Takto uvádí Průcha (2001, s. 31) definici alternativní metody podle Klassena a Skiera. Do popředí se tedy dostávají individuální potřeby žáka, jeho aktuální schopnosti a znalosti, kterým je výuka podřízena.

Důležitá je i participace rodičů na chodu školy, která má být pro studenty nikoliv přísnou institucí, ale fungujícím společenstvím s pozitivními vztahy, jehož základem je svoboda. Učitelé, žáci i rodiče tedy respektují práva druhého. Zároveň se i smývají přechody od školního do pracovního života, z dětství do dospělosti. Ty jsou ve tradičním školství vnímány více „ostře“. Alternativní metody čerpají ze života samotného. Cílem je, připravit žáka pro život, ve kterém bude znát svou hodnotu, bude se umět prosadit a žít jako individuální, silná bytost.

Tyto metody dále varíují počet spolupracujících žáků, nabízejí tedy možnost skupinové práce, mění roli učitele, který bývá často v roli koordinátora či rádce (Kratochvílová, 2006). Pracují s novými pomůckami a přinášejí další – muziku, barvy, didaktické

hračky. Taktéž se zamýšlejí nad místem, kde samotná výuka probíhá, přikládají význam pěknému a útulnému prostředí, ve kterém žák může lépe zpracovávat nově získané informace.

Významný je i výše zmíněný technický pokrok doby a něho vyplývající častá práce s počítačem, která umožňuje vytváření prezentací, či různých, například audiovizuálních materiálů. Je bohatým zdrojem nápadů, jak udělat výuku netradiční. Samotný technický doprovod a možná práce na počítači dělá metodu atraktivnější, protože tyto pomůcky jsou nedílnou součástí života žáků.

Avšak i u alternativních metod, které se snaží o rozvoj žáka, se potýkáme s negativními ohlasy. Samotný problém můžeme hledat v podstatě již v samotném názvu, tedy „alternativní“. Jde v podstatě o to, že o onu konkrétní metodu se zajímá povětšinou pouze užší kruh jedinců (Coufalová, 2006). Ti však nemají šanci, dostat metodu na takovou úroveň, aby jí používala široká síť škol. Problémem je právě tak zřetelná alternativnost, která se nedá použít nijak masově. Neopomenutelný bod je také ten, že žáci, kteří navštěvují tradiční základní školy, mají lepší studijní výsledky a osvojené znalosti. Což navazuje na větší pravděpodobnost přijetí na další stupně škol.

Alternativní škola je uskupení samo pro sebe, mohli bychom použít přirovnání „státu ve státě“, neboť funguje jen na určitém vzdělávacím stupni. Když ho žák absolvuje a chtěl by jít studovat dál, musí se obrátit k tradičnímu modelu školství, na což je pravděpodobně málo připravený, neboť byl od útlého věku zvyklý na jiný styl výuky. Dalším mínusem je i cenová nedostupnost. Školy tohoto typu mívají velmi vysoké školné, a není tím pádem umožněno vzdělání všem dětem, které ho potřebují.

Další otázkou této problematiky je ta, jak systematické a ucelené vzdělání žáci dostanou. Tradiční školství má jasnější strukturu vzdělávání, která je kontinuálně promyšlena. Opírá se o kurikulum a rámcové vzdělávací programy jednotlivých stupňů škol, které učitelé pomáhají k určení, jaký objem látky mají žáci v určitém věku zvládat. Dávají tedy ucelený řád, ze kterého je zřejmější, co, kdy, a v jakém pořadí učit.

8 Inovativní přístupy ve vzdělávání

8.1 Podobnost pojmů „alternativní“ a „inovativní“

Pojmy „alternativní“ a „inovativní“ se v pedagogice hojně používají a můžeme říci, že částečně se jedná o jejich významový překryv. Nalezneme společné rysy, ačkoliv pojem „inovativní“ se v české pedagogice objevil později, a to v 90. letech 20. století (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Avšak mnoho pedagogů vidí shodu obou používaných slov. Inovativní školy jsou ty, které se samy snaží o hledání nových možných cest ve způsobu vzdělávání. Tedy že hledají inovace v učebním procesu (Průcha, 2012).

To znamená, že alternativní školy bychom mohli definovat jako inovativní, neboť přicházejí s novými přístupy a nápady, jak pojmout, realizovat a zefektivnit výuku. A zároveň se jistým způsobem odchyľují od nastavené normy. Přesto je však samozřejmě velmi těžké vymezit, co to inovace ve školství je. Očekává se, že přinese takovou změnu, která bude mít pozitivní vliv na žáky a jejich učení. Toto očekávání se však dá relativizovat, protože je zřejmé, že jakákoliv konkrétní inovace nepřinese vždy stoprocentní úspěch.

Kromě příbuznosti inovativních přístupů a alternativních metod, můžeme použít k vyjádření pojem **modernizace** (Průcha, 2012). *„Z pedagogického hlediska nejde o zásadní rozdíl, protože oba pojmy vyjadřují stejné úsilí a cíl – zdokonalit průběh a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Přesto ale „inovace“ vyjadřuje, že jde o obnovování určitých stránek školní edukace, které ve skutečnosti nejsou nové, byly zde již dříve, ovšem zůstaly nere realizovány a v současnosti se jeví jako nové – např. doceňování žáka jako subjektu vzdělávání apod. V podstatě jde o renesanci mnohých idejí reformní pedagogiky“* (Průcha, 2012, s. 30).

Toto je velmi zajímavý pohled. Je totiž pravdou, že bylo stanoveno nespočet různých teorií o vhodné výuce, metodologii, které by rozvíjely osobnost žáka. A bylo mnohokrát probíráno, jak rozvíjet žakovu osobnost a předat mu látku co nejefektivněji. Ale tyto poznatky nebyly převedeny do praxe a zůstaly pouze v teoretické rovině. To znamená, že spousta inovací, o kterých mluvíme, jsou v podvědomí už dlouhou dobu a byly

objeveny pedagogy minulých stoletích. Nebyly však brány v potaz a nebyly na školách používány.

Obecně můžeme o inovativních metodách říci, že za významnou považují spolupráci s rodinou, dbají na pozitivně laděnou, partnerskou komunikaci uvnitř školy, podporující kooperující učení svých žáků, s čím souvisí právě i zaměření se na kvalitní a otevřenou diskuzi. Do popředí se dostává osobnostní a sociální rozvoj žáků, nejde tedy jen o předávání znalostí na půdě školy, ale i učení se hodnot vztahů. Školy, které se považují za inovativní, zároveň kladou důraz na to, aby vzdělání žáků a poznatky, které se jim dostanou, byly předávány a hodnoceny napříč obory. Tedy aby se studentům dostal ucelený pohled na svět.

9 Aktivizační metody

9.1 Problémově orientovaná výuka

Již dle názvu lze odvodit, že aktivizační metody mají žáky aktivizovat k činnosti. Neznamená to však striktně, že metody, které nepatří do této skupiny, nejsou metodami aktivizačními. I tradiční metody takto můžou sloužit. I samotný výklad učitele v hodině může žáky podněcovat k učení, avšak jsou způsoby, které mají rozvinutější předpoklady k tomu, že tomu tak skutečně bude. Opět se můžeme odkázat na individualitu každého žáka, tudíž i na to, že každého žáka bude podněcovat k aktivitě a plnění úkolů něco jiného.

Do popředí se dostává problémová orientace výuky, ve které je žák v podstatě „badatel“, který přichází věcem na kloub. Nepředkládá se mu objasněná informace, ale je před něj postavený zproblematizovaný úkol a on má přijít na to, jak ho nejlépe vyřešit. Jde tedy o nastolení nevyřešené situace, která sama o sobě žáka zaujme. A právě představa, že on sám se bude přímo podílet na jejím řešení, je velmi atraktivní. Někteří definují problémové metody jako metody **heuristické** (Mojžíšek, 1998).

Problémová situace by měla být nastolena na podkladě zkušenosti žáka a jeho vědomostech tak, aby je mohl zmobilizovat, zaktualizovat a použít k řešení problému. Situace nesmí být neadekvátně obtížná, protože by žáka nepřitahovala tak, aby se o ni zajímal a chtěl ji vyřešit. Musí být přímo úměrná věku žáka a jeho znalostem. Jedině tak si s ní bude chtít změřit své síly a zároveň zjistit, zda si dokáže poradit. Žák může na základě svých dosavadních schopností stanovovat různé hypotézy, avšak důležitou roli hraje i komunikace se svými spolužáky, kteří můžou mít jiné návrhy na řešení úkolu. Díky tomu se žák učí i umění naslouchat druhému, umění dělat kompromisy a kombinovat více možných nápadů. „[...] objevuje se a sílí potřeba komunikovat s druhými, diskutovat, radit se a přít apod. Tím se současně vyučování přibližuje procesům rozhodování v reálných životních situacích a žáky na tyto role připravuje“ (Horák, 1981, s. 15).

Problém by měl být žákům předložen v pozitivním prostředí. Musí být přirozený a vyplývat z aktuální situace, ve které se žák či třída nacházejí. Nesmí tedy být

předložen násilným způsobem tak, aby znemožnil žákům pochopit, proč se jím mají zabývat.

Při setkání s problémem se s ním žák dostane do přímého vztahu. Subjektem se stává žák a objektem poznávaný jev. Je důležité si uvědomit, že individualita subjektu může ústít v to, že v poznávaném objektu nevidí žádný problém, buď pro jeho jednoduchost anebo naopak pro jeho složitost. To znamená, že co je pro jednoho problém, nemusí být problém pro druhého (Horák, 1981).

Anebo že situace, která je neřešitelná pro jedince pouze jeho silami, může být velmi úspěšně vyřešena vzájemnou spoluprací více jednotlivců. To posiluje i kolektivní vědomí ve třídě a upevňuje citové vazby mezi žáky. Potřeba dialogu tedy formuje i sociální stránky skupiny, které jsou nezbytné. Skrze ně se žák sebevzdělává, učí se od jiných a umí adekvátně reagovat na názory druhých.

Obvykle nalezneme u řešení problému podobnou posloupnost jednotlivých kroků. *„Problémová situace (blízká životu žáků a obsahující jednu či několik obtíží) – rozbor problémové situace – formulace problému (zpočátku při formulaci pomáhá učitel, postupně ale přenechává iniciativu v kladení otázek a hledání odpovědí žákům) – vyslovení, zdůvodnění a korigovaný výběr hypotéz na řešení problému – ověření hypotéz řešením úloh, které z nich vyplývají – konečné ověření a zhodnocení dosavadních výsledků - objevení obecnější metody (algoritmu) řešení“* (Horák, 1991, s. 17).

9.2 Cíle problémové výuky

Problémové vyučování má za cíl, rozvinout u žáka tvořivé myšlení. To znamená schopnost umět citlivě a empaticky reagovat na situace. Zároveň umět zhodnotit všechny možné důsledky nastalé situace a pohotově umět reagovat, pojmenovat, generalizovat a přiřadit si problém k již v minulosti řešeným, podobným situacím. Důležitá je i schopnost „přestavět“ již daný konstrukt, vyjmout z něj nepotřebné a přeorganizovat jednotlivé objekty v něm tak, že z toho vyplyne možné řešení.

Vedle kreativního myšlení se žák učí i obecnějším poznatkům. Umí třídit pojmy na důležité a nedůležité, hlavní a vedlejší, nadřazené a podřazené. Konkrétní situace, které jsou před něj kladeny, si později může zařadit k modelovým situacím a použít je

v budoucnu při řešení podobné situace. Objasňuje si tak vztahy a souvislosti mezi jednotlivými jevy. Je schopen určit, co způsobilo danou událost, jaké faktory na ní měly vliv a jaké možné skutečnosti mohou následovat. Žák si vedle pojmů osvojuje teorie a principy a umí postihnout vztahy mezi jevy a zhodnotit jejich vzájemnou závislost.

9.3 Pozitiva problémového vyučování

Nespornou výhodou problémového vyučování je to, že žák může prožívat radost z vlastních řešení. Byla před něj předložena nevyřešená situace, ke které se musel nějakým způsobem postavit. A svým vlastním uvažováním, nebo ve spolupráci se spolužáky, sám došel ke způsobu, jak situaci vyřešit. Získává tím tedy pocit soběstačnosti a důvěry v sebe sama. Neměli bychom problémové vyučování vykládat tím způsobem, že učitel se ptá žáka „proč?“, „jak?“, „z jakých důvodů?“. Základním principem je to, že žáci si otázky pokládají sami, po prvotním zhodnocení situace. Problémové vyučování tedy není postavené na „vyptávání“ učitele, ale na učení se žáka, umět se sám sebe zeptat, na základě poskytnutých informací. Učitel by měl třídu pouze směřovat a pobídnout jí, aby se sama zamyslela nad předloženým problémem. (Horák, 1981).

Problémová výuka se vyhýbá pouhému memorování faktů a hodnocení žáka za to, jaký podal výsledek v písemném nebo ústním zkoušení a jak velké množství informací si zapamatoval. Zaměřuje se především na to, jakým způsobem žák při řešení úlohy postupoval, co ho vedlo k jeho rozhodnutí, jaké hypotézy zvolil a jak je posléze prověřoval. Jde tedy o pochopení úkolu a o samostatné přemýšlení nad jeho řešením. To bude mít v sobě upevněné, oproti slepému učení se nazpaměť, které se povětšinou krátce po zkoušení zapomene.

10 Projektové vyučování

10.1 Chápání školy jako přípravy na budoucí život

Jak jsme již zmínili výše, potýkáme se s problémem, že škola je pojímána jako příprava na budoucí život. Žáci se v ní učí základním dovednostem, které budou v dospělém životě potřebovat. Buď při studiu na vyšším stupni školy anebo v pracovním životě. Tato představa je jistě správná, kromě rodičů hraje škola v životě dítěte tu nejpodstatnější roli, tedy výchovnou a vzdělávací. Dítě se samo nenaučí lásce, pokud jí nebude dostávat od narození od svých rodičů. Stejně tak se nenaučí samo číst, psát nebo počítat, tento úkol plní vzdělávací systém státu.

Co je však na této teorii, tedy že škola je příprava na budoucí život, chybné? Respektive co stojí za úvahu? Bezesporu fakt, že tato představa od sebe zcela odděluje život ve škole, tedy dětství a dospělý život. Jako by mateřské, základní a vyšší stupně škol byly pouhou „přípravkou“, která nemá se skutečným životem nic společného. Ale přeci škola adekvátně patří do života člověka, není tedy jen přípravným stupněm. Je součástí bytí a bytím samotným, stejně tak jako práce v dospělém životě. Práce a dospělý život nejsou tím, na co celý život čekáme, vzdělávání a pravidelné chování do školy je stejně tak etapou života.

Škola tedy není uzavřeným světem, odděleným od světa „skutečného“. A neměla by být brána odděleně od života, jako instituce, ve které je vše děláno „jenom jako“, nanečisto nebo na zkoušku. Možná to z pozice dospělého člověka vnímáme jinak, než bychom měli, ale škola je místo, kde se pro děti odehrává právě ten skutečný život. Není to izolovaný, oplocený svět, ve kterém se čeká na dozrání, je to skutečnost sama (Coufalová, 2006).

Tyto tendence máme pravděpodobně proto, že škola nám vysvětluje svět parciálně, tedy že se dívá na určitou událost nebo jev skrze předmět. Reálný život ale od sebe situace nijak neodděluje, podává je celistvě, nahodile, tak, jak jsou. Důležité je, umět si propojit jednotlivé souvislosti, tedy předměty. Žákovi se často stane, že sice použije vědomosti, které získal ve škole v určitém předmětu, ale budou se mu hodit ve zcela jiných situacích a souvislostech, než by očekával.

Dříve bylo na svět pohlíženo jedním pohledem, tím filozofickým. Postupem času se však zjistilo, že na některé jevy je potřeba pohlížet ve více rovinách. Tak se začaly „generovat“ a vyvíjet vědní disciplíny, zabývající se specifickou problematikou. V dnešní době, která každý den přináší nové objevy a poznatky, vzniká spousta dalších mezních disciplín, kterými je potřeba se zabývat, ideálním způsobem již od školního věku. Samostatným předmětem se ale tyto disciplíny stát nemohou, neboť i již tradiční předměty přicházejí stále s novými poznatky, které nesmějí být opomenuty. Časové dispozice tudíž nenabízející možnost zakomponování zcela nových předmětů do povinné školní docházky.

10.2 Historie a její pokusy o pedagogický převrat

O částečné vyřešení toho problému se snaží právě projektové vyučování. Je postaveno na bázi **koncentrace** (Coufalová, 2006). Představme si nějaké základní jádro, hlavní motiv, kolem kterého se koncentruje učivo napříč různými pohledy, respektive předměty. Tento nápad se nevyskytl až ve 20. nebo 21. století. Již Komenského ideje obsahují představu jakési integrace učiva. Z let pozdějších můžeme zmínit i pedagoga Pestalozziho, a z 19. století byl významným navrhovatelem koncentrace probírané látky do tematických okruhů Ušinskij (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Když bychom se podívali na vývoj pedagogického smýšlení v USA na přelomu 19. a 20. století, našli bychom kritiku tradičního školství, které dle dobových názorů nerespektovalo individualitu žáka, potlačovalo jeho vrozené schopnosti a nereflektovalo jeho dosavadní zkušenosti. Z těchto námitek vzešla představa progresivní výchovy, která čerpá především z problémového a projektového vyučování. Odmítá memorování a dril žactva, upřednostňuje výběr učiva dle přirozených potřeb a projevů dětí. Dále ruší rozdělení do předmětů a vítá právě koncept koncentrace učiva do jednotlivých jader, tedy témat. (Coufalová, 2006).

10.2.1 Progresivismus

Hlavním představitelem progresivismu se stal John Dewey (1859 - 1952). Neodmítal však tradiční školství a neměl za cíl, zcela se přizpůsobovat žákovi. Coufalová (2006,

s. 8) zmiňuje jeho představu **činné školy**. Ta měla dle jeho plánů pomoci nejen školství, ale i společnosti a její reformě. Před žáky chtěl stavět přirozené, nevykonstruované situace, které by ho mohly potkat v dospělosti. Uzpůsobil je však adekvátně věku žáka tak, aby byl schopen si s nimi poradit. Zároveň si kladl za cíl, probudit v žákovi touhu učit se. Situace byly smyšlené, ale rozvinuté z těch, které vycházejí z života samotného. Jen tak se jim dá porozumět a vzbudit zvědavost.

V návaznosti na Deweye ještě zmíníme jeho spolupracovníka, jímž byl William Heard Kilpatrick (1871 – 1965). Ten uvedl Deweyovy představy do praxe. Jako velmi důležitá je u něj vnímána zodpovědnost žáků za jejich vykonanou práci, čemuž právě dávají prostor projekty. V nich dostane žák více možností seberealizace a participace na výuce, což s sebou logicky nese i zodpovědnost za její výsledek. Z toho se odvíjí i rozvoj osobnosti dítěte, která má možnost větší angažovanosti.

Mezi roky 1917-1921 prováděl experimentální ověřování projektů Ellsworth Collings (1887-1970). Žáky ve věku 6-14 let rozdělil do tří skupin. Upustil od tradičního dělení na předměty a učivo třídil do tzv. „zaměstnání“. Po čtyřech letech porovnal výsledky s klasickými školami, kde vyučovali stejně vzdělaní učitelé, jako ti, co vyučovali formou projektů. Ukázaly se lepší výsledky žáků, vzdělávaných formou projektové výuky. Nevíme, do jaké míry mohly být dosažené výsledky přeceňovány, ale metoda projektů se ukázala jako efektivní (Coufalová, 2006).

Na území České republiky se projektovou výukou zabývali především Václav Příhoda, Stanislav Vrána, Jan Uher a Karel Velemínský (Coufalová, 2006). Ti se vzdělávali v této tematice přímo u Johna Deweye v USA. Fungovaly u nás tzv. „pokusné školy“, povolené v letech 1929-1930. V nich byly uplatňovány mimo jiné i projektové metody.

Jejich průběh určoval učitel, který měl výuku na starost. Další odezvu této metody přinesla doba úsilí o transformaci školství. Z dnešní doby zmiňme Jitku Kašovou, která popisuje projektové vyučování jako „*integrované vyučování, které staví před žáky jeden nebo více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů*“ (Kašová, 1995, s. 36).

Starší definice Václava Příhody (1934, s. 177) vysvětluje: „*Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými*

tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního.“

S dnešní situací světa je poptávka po jiném systému vzdělávání. Přibývají nové a nové informace, objevy, stejně tak ale problémy na globální úrovni, kterými je potřeba se zabývat. Tradiční forma výuky se však setkává s nemožností pojmout tento rychlý vývoj společnosti a reflektovat ho v jeho podstatě. Tudíž se dostávají do popředí jiné formy výuky, které jsou schopny přizpůsobení se rychlému tempu života 21. století. Jednou z nich je právě projektová výuka.

Nerozumějte tomu ale jako znovuzavedení projektů, které zmiňujeme výše, tedy patřící do 19. a 20. století. Takto metody aplikovat nelze, neboť děti jsou dnes jiné, než byly dříve, protože vyrůstají v rozdílném světě. Nedá se určit, zda je to dobře nebo špatně, ale požadavky pro jejich vhodnou výuku jsou jiné. Dnešní děti na jednu stranu pravděpodobně dokážou rychleji pojmout větší množství informací, čemuž ale zároveň pomáhá i to, že je díky technickému pokroku mají snáze k dispozici. Na druhou stranu vyrůstají ve zcela jiném sociálním prostředí, ve kterém může být nedostatek citových vazeb, které jsou pro správný vývoj dítěte nezbytné.

10.3 Charakteristika projektu

Za základní principy projektového vyučování můžeme považovat aktivitu a činnost žáka ve vyučování. Uplatňují se v něm především komunikativní a sociální dovednosti, které mají být zároveň metodou rozvíjeny. Žák je stavěn před přirozené situace, vycházející z každodenního života. K těm se má aktivně postavit a vlastními silami, nebo kooperativně se spolužáky, má hledat možná řešení. Coufalová (2006, s. 6) uvádí, že projekt takzvaně „*koncentruje*“ učivo kolem jednoho jádra, které je ústředním tématem.

Projekt často probíhá ve skupinách a může být realizován nejen ve třídě, ale i na celé škole. Zapojit se tedy mohou všechny třídy, čímž vzniká celoškolský projekt (Kašová, 1995). Jeho provedení se však nemusí omezovat pouze na žáky a učitele, mohou se do něj zapojit i rodiče a blízké okolí. Nezůstává tím pádem jen na půdě školy, ale odehrává se v místech i mimo ní.

Ideálně by měl projekt samotný vycházet ze zájmů žáků, kteří ho budou realizovat. Důležité je naplnění v podobě získávání nových zkušeností, seberealizace a vědomí, že cílový produkt je především jejich dílo. Stejně tak je důležité, aby námětem byla reálná situace, se kterou se může kdokoliv potkat. Žák pak může do problematiky lépe proniknout a bude lépe motivován k práci, neboť pocítí, že jednou bude získané poznatky potřebovat v běžném životě.

Je však zřejmé, že projektová výuka se nedá definitivně použít na celý vzdělávací proces. Některé předměty vyžadují klasickou formu výuky, především pak na prvním stupni. Při výuce psaní, čtení a počítání nelze uplatňovat metodu projektu. Respektive lze, ale v těchto případech je vhodnější použití klasických výukových metod. Projektová metoda je smysluplná spíše jako metoda doplňková. Budeme se dále bavit o jejich výhodách, bohužel ji ale nemůžeme aplikovat celoplošně na veškeré vyučované předměty, ve všech ročnících. Má spíše pomoci transmisivním metodám k doplnění učiva (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

10.4 Proč právě projekt? Cíle

Na projektovém vyučování je atraktivní to, že propojuje jednotlivé roviny, kterými je možné na danou skutečnost nazírat. Jak jsme již zmínili výše, problém parciálního dělení předmětů může způsobovat jistou rigiditu myšlení, tedy dívání se na věc jedním pohledem, kdy je velice obtížné, nalézt v sobě nadhled nebo jinou vrstvu, kterou je možné něco hodnotit.

Tvorba projektů by žákům měla právě díky **koncentraci učiva** (Coufalová, 2006) umožnit vidět problém celistvě. Tedy z více pohledů, různými předměty, ale pospojovanými do jednoho celku, kde se dané názory propojují a utvářejí jednotu. Tento způsob výuky má za cíl umožnit žákovi globální chápání v souvislostech, porozumění mezipředmětovým vztahům a spojování teoretických a praktických dovedností.

Dalším důležitým bodem je úzká souvislost témat projektové metody a praktického života. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Zmínili jsme, že škola a život se od sebe často oddělují a jsou považovány za dva rozdílné světy, přičemž ten školní je považován jako přípravný pro ten dospělý. Tomuto stereotypu chce projektová výuka předcházet.

Snaží se, aby žáci nevycházeli ze školy sice s širokou škálou poznatků a vědomostí, ale bez pochopení toho, k čemu tyto informace jsou. Chce, aby se žáci věnovali aktuálním problémům, které s běžným a praktickým životem úzce souvisí. Nejde o penzum znalostí, které je možné získat ve škole. Jde o možnost naučit se v životě obstát, umět řešit situace a o to, pochopit důležitost a závažnost svých rozhodnutí. Uvědomit si jejich případné následky pro individuum, ale i okolí. Blízkostí životní reality v projektové výuce se dále zabývá Coufalová.³

Pro tradiční formu výuky je typické, že probíhá v heterogenní skupině. To znamená, že učivo je určitým tempem, v určité obtížnosti předkládáno žákům, kteří jsou rozdílní a mají jiné možnosti pro zpracování učiva. Disponují různou inteligenční vybaveností, různými zkušenostmi, zázemím, sociálními a kulturními podmínkami, různými zájmy, atd. To znamená, že každý žák bude látce rozumět jinak. Někomu může připadat jednoduchá, někomu složitá, zajímavá, nezajímavá, apod. Pro učitele je tato situace velmi těžká, často nelze najít „zlatou střední cestu“, tak, aby hodina byla přínosná a adekvátní pro všechny. Zároveň ani není řešením výuka individuální, neboť k ní by učitel potřeboval znát, co je schováno za žakovými schopnostmi a znalostmi, kterými disponuje navenek.

U projektového vyučování je pozitivní právě to, že žák může přispět tím, v čem nejvíce vyniká a co ho nejvíce baví. Projekty probíhají na bázi skupinové práce a každý žák v ní má svou roli, která může během času vykrystalizovat právě podle toho, že se ukáže, v čem je zdatný. Žák to sám často ani neví, neboť při tradičním vyučování není příliš prostor pro projevy individuality. Co tedy dále práce na projektech umožňuje, je vůbec poznání sebe sama a toho, co žáka opravdu baví a v čem je šikovný. Neboť tato výuka snoubí práci manuální, tak práci „hlavou“.⁴

Žák může nalézt sám sebe, což mu pomůže i v budoucnu, například při výběru školy nebo povolání. Projekty dávají prostor pro vymýšlení úkolů, pro seberealizaci i sebereflexi. V rámci nich můžou vznikat i menší podprojekty, na kterých žák pracuje

3 Více viz Coufalová, 2006.

4 Takto můžeme chápat Deweyovo činnostně orientované učení

individuálně a které můžou napomoci projektu jako celku. Může si zároveň i uzpůsobit zpracování úkolu svým možnostem, schopnostem a současně si ke zpracování zvolit pomůcky, se kterými se mu dobře pracuje a se kterými má již zkušenost.

Vše funguje i obráceně, tedy že žák přijde na to, co ho nebaví, co mu nejde a čemu se v budoucnu věnovat nechce. I to se dá považovat za velmi cenné poznatky, protože se tak dá lépe třídit jakási vize do budoucna a směr, kterým by bylo dobré se ubírat, ať jde o studium, či o práci.

10.4.1 Další cíle projektu

Projektování má i další cíle, než je získávání znalostí a pochopení látky. Za velmi důležité také považuje rozvoj komunikačních dovedností, který umožňuje práci ve skupině. Tou žák získává cenné zkušenosti, které může později uplatit v pracovním nasazení. Učí se naslouchat druhým, přemýšlet o jejich názoru a reagovat na něj. Zároveň si formuje svůj názor a hledá způsoby, jak ho prosadit tak, aby nebyl v konfliktu se spolužáky, popřípadě se ho snaží s jejich názory skloubit. Také rozdělení rolí může být užitečné, záleží na povaze úkolu. Někdy je rozdělení rolí dle schopností žáků efektivní, jindy jde spíše o společnou diskusi ve skupině, která má přinést konstruktivní návrhy k řešení.

Projektům jde též o to, probudit v žácích tvořivé myšlení a rozvinout jejich představivost. Ta napomáhá ke schopnosti hledat možnosti řešení problému. Problém figuruje jako ústřední téma. Skupina a jednotlivci v ní navrhnou různá možná řešení, selektují ta vhodná a snaží se je aplikovat. Při tom vyvstávají další dílčí problémy, které musí být vyřešeny, aby byl zdárně dokončen celý úkol. Důležité je i průběžné sledování výsledků a to, zda je zvolená metoda skutečně efektivní a směřuje k celkovému vypořádání se s problémem anebo zda jde o nehodící se způsob, který úkol spíše ještě problematizuje.

S čím se žák během vypracování projektu musí naučit, je práce s informacemi (Coufalová, 2006). Ta je zároveň jedním z dalších cílů a důvodů, proč je volba projektového vyučování v dnešní době vhodná. K dispozici je dnes obrovské množství informací. Jde tedy o uvědomění si relevantnosti informací, jejich ověření a o ověření

jejich zdrojů. Žák by si měl uvědomit, že například to, že je něco napsané na internetu neznamená, že je to nutně pravda. A že kupříkladu i teoreticky nezávislé zpravodajské servery jsou pod politickým vlivem. Při zpracování projektu by skupina určitě měla informace co nejvíce získávat, zároveň je ale i všechny ověřovat. Jejich nositelem není totiž v tomto případě učitel, jak jsme u transmisivního vyučování zvyklí. Jsou jím knihy, tiskoviny, internet, názory jiných lidí, atd. Práce s informacemi je důležitým milníkem ve vypracovávání projektu. V dnešní době má tak tato schopnost nesmírnou váhu. Žák si při hodnocení a třídění pravdivosti a nepravdivosti může uvědomit, že ne vše, co je řečeno nebo napsáno oficiálně, je pravdou. To může vzbudit touhu po oné pravdě a hledání více zdrojů, které mohou být navzájem porovnávány a hodnoceny.

Učitel by si měl tedy dopředu utřídit a promyslet, které zdroje bude žák pravděpodobně nejvíce využívat a kde bude teoreticky informace hledat. Je dobré si teze sepsat a během zpracování projektu si zaznamenávat, kde se žáci informují. Vedle literatury, internetu, apod., budou žáci potřebovat i různé pomůcky. Bylo by dobré, aby učitel nechal žáky, ať si sami rozmyslí, které budou potřebovat a které ne. A po tomto zvážení, ať si pomůcky sami obstarají. Když by jim učitel vše nachystal přímo „pod nos“, nebyla by příprava natolik efektivní a nepřinášela by žákům pocit samostatnosti. Možná zní příprava pomůcek jako banalita, ale žák by si měl uvědomit, co všechno obnáší zpracování projektu a že nic není samozřejmostí. Spoléhat by se měl tedy především sám na sebe a na své spolužáky – kolegy, se kterými na úkolu pracuje.

10.5 Klasifikace projektů

Projekty mají své rozdělení. Záleží na „*navrhovateli, místě, počtu žáků, času, velikosti, organizaci*“ (Valenta, 1993, s. 5-6). Projekt může být krátkodobý i dlouhodobý. Krátkodobý projekt obvykle zabere přibližně celé dopoledne a je vhodnější pro ty, kteří s projekty začínají. Otázkou samozřejmě zůstává efektivita krátkodobějších projektů, protože časový úsek se zdá být tak krátkým, že není prostor na případně otázky a jejich vysvětlení, nebo na řešení nahodilých problémů, které se vyskytnou během plnění úkolu.

Dalším argumentem je i ten, že dlouhodobé účinky může přinést pouze dlouhodobá práce. Tedy že téma projektu, na kterém žáci pracují v řádu týdnu, měsíců nebo i celý rok, vede k lepšímu a hlubšímu osvojení problematiky, protože žák měl možnost se jím zabývat dostatečně dlouho natolik, aby poznal co nejvíce jeho stránek. Dlouhodobý projekt umožňuje i to, sbírat informace nejen z prostředí školy, ale i lépe promyslet vhodný postup k jeho zpracování.

I krátkodobé projekty mají bezesporu své umístění a pro některé žáky či témata se hodí více. Jednodenní projekty většinou iniciuje učitel. Pokud je standardně doplňuje o více vyučovacích metod a umí vhodně střídat aktivity tak, aby se doplňovaly, můžou i tyto jednodenní úkoly mít pozitivní výsledky a mohou se stát v kombinaci s jinými metodami efektivními. Oproti tomu na dlouhodobých projektech často participuje více učitelů nebo i celá škola. V tomto případě vznikne celoškolský projekt, který má další účely, například reprezentaci na meziškolních soutěžích ve zpracování projektů.

Jako další příklad si uvedme klasifikaci podle Coufalové (2006, s. 11-12)

- *„podle účelu*
- *podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům*
- *podle organizace*
- *podle délky trvání*
- *podle místa konání*
- *podle navrhovatele*
- *podle počtu zapojených žáků*
- *podle velikosti.“*

10.6 Příprava projektu

Před samotným začátkem procesu by učitel měl promyslet i jeho účel a jasně si stanovit, čeho chce projektem dosáhnout. Nabízí se více variant. Jednou z nich je, že cílem je procvičování a upevňování již získaných znalostí a jejich ověřování v praxi. To znamená, že by žáci pracovali již s tím, co znají. Další možností je ta, že žáci budou

skrze práci poznávat nové skutečnosti, se kterými se doposud ve školní výuce nesetkali. Tyto cíle se dají při přípravě projektu blíže specifikovat a definovat, během zpracování se však tyto dvě možnosti doplňují. Žák během ověřování osvojených skutečností získává poznatky nové.

Dalším bodem, který si učitel musí vhodně rozvrhnout, je ten, zda projekt bude jednopředmětový, anebo zda se bude prolínat s více předměty. Lze obojí, tedy buď realizovat projekt v rámci jednoho předmětu, nebo do něj zapojit i ostatní. Tato varianta bude pravděpodobně atraktivnější pro starší žáky, tj. na druhém stupni, kteří uvítají zřetelné mezipředmětové souvislosti. Pro žáky prvního stupně bych osobně volila projekt v rámci jednoho předmětu, protože si myslím, že žákům 1. stupně by se mohlo stát to, že se jim učivo „slije“ do jednoho velkého okruhu. Měli by potom problém rozlišit mezi vyučovacími předměty a neměli by jasnou a pevnou strukturu jednotlivých oborů.

10.6.1 Časová a prostorová organizace projektu

Výše jsme mluvili o variantě dlouhodobých a krátkodobých projektů (Valenta, 1993). Ty si musíme časově detailněji rozvrhnout. Je na učiteli, respektive i na domluvě s ostatními kantory, jak projektování pojmu. Někteří mohou změnu ve školním režimu uvítat jako efektivní, jiní se chtějí striktně řídit rozvrhem hodin, bez jakéhokoliv zásahu, který by chod vyučování mohl narušit.

Projekt může probíhat v hodinách, popřípadě v částech hodin daného předmětu, nebo zároveň i v hodinách jiného předmětu tak, aby nemusel být narušován rozvrh třídy. Variantou je vyčlenit si například dvě hodiny v týdnu z předmětu, o kterých žáci budou vědět, že jsou „projektové“. Například od pondělí do středy bude probíhat běžná výuka předmětu dle osnov a ve čtvrtek a v pátek budou žáci pracovat na projektu. Když by byla možnost domluvy na částečném předělání rozvrhu hodin, mohl by se vyčlenit například pátek jako „projektový den“. Opět záleží na povaze projektu, ale i na třídě a jejich schopnostech a možnostech. Každé třídě bude více vyhovovat jiná varianta.

Od časové organizace projektu se odvíjí i místo, kde bude projekt probíhat. Mimo prostory třídy se nabízí a hodnotí jako velmi pozitivní, aby žáci pracovali na projektu

i mimo školu. Tedy v místě bydliště a v okolí, v přírodě, ale i doma nebo na různých exkurzích (Coufalová, 2006). Zkrátka tak, aby přišli do styku se situacemi z běžného života a osvojovali si poznatky přímo z reálného bytí. Práce na projektu může být časovou náplní i ve školní družině, kde mají žáci možnost konzultací s paní učitelkou.

10.6.2 Počet participujících žáků

Dle konkrétní situace se také rozhoduje o tom, kolik žáků se bude na projektu podílet. „Učitel prvního stupně bude pravděpodobně nejčastěji realizovat projekty, do kterých se zapojí celá třída“ (Coufalová, 2006, s. 12). Posléze může dojít i do rozdělení do menších skupin, podle toho, kolik dílčích úkolů je potřeba rozpracovat. Pokud jsou ve škole paralelní třídy, mohou vzhledem ke stejnému věku a ke stejné náplni učiva kooperovat spolu. Podoba pak bude hodně závislá i na třídních učitelích jednotlivých spolupracujících tříd.

Školy, ve kterých není příliš vysoký počet studentů, se mohou na projektu podílet společně, za spolupráce všech tříd. V dnešní době je kromě projektových soutěží vnitrostátních škol populární i spolupráce se zahraničními školami. Ta probíhá na bázi výměnných pobytů studentů. Tyto pobyty probíhají v rámci interkulturní výchovy, která má dle názoru mnoha odborníků nejlepší výsledky právě díky poznávání jiné kultury v reálných situacích. Další cíle jsou samozřejmě i osvojování a zdokonalování cizího jazyka a poznávání reálií dané země.

Z této spolupráce můžou vzejít projekty typu „Můj život v Německu“, „Naši přátelé“, apod. Žáci mohou zpracovat referáty o místech, které v zahraničí navštívili, mohou ostatní seznámit s tím, jak jejich německy mluvící přátelé tráví volný čas, anebo si můžou psát tzv. „Tagebuch“, tedy deníček o tom, jak trávili celý pobyt. Do projektu bude patřit i opačná stránka, tedy návštěva zahraničních studentů v České republice. Ta vyžaduje řádnou přípravu. Žáci by měli spolu s učitelem vymyslet program na celý pobyt. Učitelé se většinou domluví s žáky, aby si k výletům, které budou se svými přáteli absolvovat, připravili krátkou prezentaci. To jim dává možnost, aby sami seznamovali odlišnou kulturu s tou svou. Náplň volného času je pak často v režii žáků, kteří spolu se svými spolužáky vymýšlejí, jak vhodně trávit večery se svými kamarády.

Pokud charakter projektu vyžaduje rozdělení žáků do skupin, může je rozdělit sám učitel. A to vzhledem k tomu, že ví, v čem který žák vyniká a v čem jsou jeho slabé stránky. Může tak poskládat skupinu, která se bude vzájemně dobře doplňovat. Na druhou stranu, spontánnější vytvoření skupin vede k větší přirozenosti a dává žákům možnost, poradit si s případnými interními problémy, které ve skupině mohou nastat. Každá skupina by si pak měla zvolit svého „mluvčího“ a „vedoucího“, který bude mít rozhodující funkci a který bude skupinu reprezentovat navenek. Například při komunikaci s učitelem, se kterým může o průběhu projektu diskutovat.

To, jaký je vhodný počet žáků ve skupině, se nedá přesně určit. Zpravidla se žáci napřed učí v rámci běžné výuky spolupracovat ve dvojici, nejčastěji se svým „sousedem“. Postupně se přechází do kooperace s více spolužáky. Právě vzájemná spolupráce je hodnota, která je projektové metodě přičítána. Žáci se učí vzájemnému respektování názorů druhých, učí se jim naslouchat a brát je v potaz v tom smyslu, že mohou obohatit nebo pozměnit vlastní názor. Učí se i organizaci ve skupinách, rozdělení rolí a principu vzájemné komunikace a tolerance. *„Učitel by měl vést žáky k tomu, aby práci ve skupinách nechápali jenom jako organizační opatření, ale aby cítili výhody takové práce, chápali smysl dělby práce“* (Coufalová, 2006, s. 17).

10.6.3 Volba tématu

Na samém počátku plánování se nabízí otázka způsobu volby tématu. Tedy zda má téma přijít od učitele nebo od žáka. Dalším aspektem je i ten, zda má jádro projektu být postaveno na reálných životních situacích, anebo na fantazii iniciátora a zda má korespondovat s učebními osnovami či nikoli. S tématem může přijít učitel, který ho i rozpracuje a připraví dílčí úkoly, pomůcky, atd. Zároveň ho i celý časově rozvrhne. Jinou variantou je ta, že učitel přijde s pouhým námětem projektu a žáci ho dále rozpracují. Přicházejí s dalšími nápady a připraví půdu pro jeho zpracování. Třetí varianta je ta, že žáci přijdou již se samotným námětem, který proberou s učitelem a dále ho na základě vlastních představ směřují do jeho finální podoby (Coufalová, 2006). Na třetí variantu, tedy že s námětem přicházejí žáci sami, byla vznesena vlna kritiky. Takzvané spontánní projekty nemají údajně v dnešním školství takový prostor. Je to

způsobeno tím, že když dítěti vyvstane v běžné situaci nějaký problém, má k dispozici jiné informační zdroje, než je škola. A využívá radši je, protože jsou pro něj atraktivnější a rychlejší. Učitel tedy díky tomu částečně ztrácí svou roli rádce, za kterým žáci chodí s nejasnostmi. Vědí, že učitel pro ně nebude mít vždy odpověď na vše, a praktičtější tedy je, využít jiný způsob.

Ať již zvolíme jako iniciátora kohokoliv, téma by mělo být postaveno vždy tak, aby plnilo výchovně-vzdělávací cíle. Aktivity spojené s vypracováním projektu by měly být voleny důsledně tak, aby navazovaly na minulost, s vzhledem k budoucnosti. I když má projekt sloužit jako zpestření učiva, nesmí být jen „výkřikem do tmy“. Tedy že nebude nijak korespondovat s osnovami. Nahodilé vybírání toho, co by se asi tak mohlo do tématu hodit, nemůžeme nikdy vytvořit jasnou strukturu poznávaného.

10.6.4 Pedagogova příprava

I u přípravy projektů se setkáme s jistými úskalími, která mohou být částečně způsobena nepřipraveností učitele na používání této metody a nedostatečné zázemí pro její plnohodnotné provedení. Aby učitel mohl využít sílu projektové výuky, tedy aby téma a vycházelo z potřeb samotných žáků a byli tím dostatečně motivováni, musí učitel svou třídu velmi dobře znát. Jen tak je může dostatečně nasměrovat a nabídnout jim téma, na kterém budou mít zájem ho zpracovat a poznávat ho do hloubky. Dobrá znalost studentů a jejich potřeb je však teoreticky ne zcela splnitelná podmínka, učitel nemá ve škole a při výuce příliš prostoru, aby poznal zájmy svých žáků a mohl jim tak nabídnout skutečně nosné téma.

Před samotným provedením projektu je velmi důležité, aby učitel důkladně promyslel jeho postup a všechny aktivity, které z něj vyplývají. S tím souvisí i to, do jaké míry chce učitel zasahovat do chodu práce svých žáků. Měl by být spíše v ústraní a žákům podávat pouze odbornější rady, tedy být jejich mentorem, rádcem (Kratochvílová, 2006).

Současně by měl hlídat i to, aby dílčí úkoly nesklouzávaly do jiných témat a nebyla to pak pro žáky zbytečná práce, která jejich projekt nijak neformuje a neobohacuje. Zároveň ale nesmí žáky příliš usměrňovat v jejich tvůrčím procesu, protože by tak

bránil rozvoji jejich individuality. Samotná práce by byla ochuzena o nápady jednotlivců v ní a mohla by být příliš unifikovaná. Jde tedy o to, odhadnout, do jaké míry nechá učitel žákovi prostor a dá mu zodpovědnost za výsledek.

Další otázkou je strukturalizace učiva. Během výuky se tradičně vykládá od jednoduššího směrem ke složitějšímu a jednotlivá témata na sebe logicky navazují. To může být v tomto případě problém. Jelikož se jedná o koncentraci učiva, o shluk více problémů, respektive úhlů pohledů na jádro (Coufalová, 2006), může být velmi těžké rozvrhnout učivo do navazujících celků.

Ani při přípravě a zpracování projektů nelze zcela odhlížet od systému a struktury jednotlivých věd. Může se stát, že vznikne v úkolu zmatek, kdy ve zpracování nebude jasný řád, a učivo se tak stane chaotickým. Žák pak ztrácí prvotní motivovanost a zájem o řešení úkolu. Je to logické, protože když něčemu nerozumí a nevidí smysl povahy věci, nemá potřebu se o ni více zajímat.

U projektů tento problém nastat může, neboť situace, ze kterých vycházejí, by měly být reálné. A při jejich řešení se nepostupuje tak, jako při tradiční výuce, tedy od jednoduchého ke složitějšímu. Je však velmi důležité, aby žáci měli zakotvený základní řád systému jednotlivých věd. Pokud by tomu tak nebylo, mohli by si vytvořit mylné představy o jednotlivých vědách. Cílem by tedy mělo být, aby si jednotlivci utvářeli ucelený pohled na jednotlivé roviny problému, ale především, aby si vytvořili celistvý názor na celé téma.

10.7 Postup při zpracování projektu

Před samotným zpracováním projektu je potřeba si důsledně rozfázovat jednotlivé kroky. Teorie jednotlivých pedagogů se v nejzásadnějších bodech shoduje, rozdíly nacházíme spíše v pojmenování jednotlivých fází a v jejich případném dalším dělení. Uvedme si některé příklady:

W. H. Kilpatrick vychází z teorie Deweye a pokládá za důležité držet se těchto čtyř kroků:

„1. Záměr

2. Plán

3. Provedení

4. Hodnocení“ (Valenta, 1993, s. 6).

Na tyto čtyři body navazuje i většina českých pedagogů a rozpracovává je různými způsoby. Například K. Judasová (1998, s. 10) fází projekt tímto způsobem:

„1. Rozhodování ve volbě tématu

2. Pozorování

3. Identifikace

4. Klasifikace

5. Zaznamenávání a vyhodnocení poznání

6. Zpětná konfrontace

7. Veřejné zhodnocení zkoumaného“

10.8 Negativa projektů

„Častým argumentem odpůrců projektové metody je nepřipravenost učitelů na její používání. Nezastíráme, že projektová metoda je pro učitele náročná. Učitel musí důkladně znát učivo i své žáky, musí umět improvizovat. Vedle zvládnutí změny své role ve vyučování, jak jsme ji popsali dříve, musí být vyzbrojen i dalšími dovednostmi. Vyučovací čas si nemůže tak přesně rozplánovat, jak byl zvyklý, musí umět s ním během vyučování volně nakládat“ (Coufalová, 2006, s. 20).

Kritici projektové metody dále soudí, že její princip není nijak spojený s reálným životem. Žáci si podle nich pouze hrají na něco, co není skutečné. Tvorba projektu je tedy lest, která vytváří iluzi. Dále zmiňují její neefektivnost, vzhledem k tomu, že žáci by v ní měli řešit věci, které byly už objeveny mnohokrát minulými generacemi. Ze školství by se nemělo vytrácet klasické předávání poznatků a informací tak, aby pro žáky mělo jasnou strukturu. Podle nich tedy projektová metoda nemůže být jedinou

používanou vyučovací metodou, protože by příliš znalostí nepřinesla.

„Významnou příčinou toho, že učitelé 1. stupně nejsou na tento způsob výuky připraveni, je skutečnost, že sami nezažili projektové vyučování jako žáci a bohužel se s ním většinou nesetkali ani při studiu učitelství. Většině učitelů tak chybí vlastní prožitek“ (Coufalová, 2006, s. 20).

Důležité je, aby projekt nebyl pro žáky příliš složitý. Učitelé ho nepřipravují pro své nadřízené, ale pro své žáky. Měli by ho tedy promýšlet vzhledem k nim. Důvod, proč si učitelé systém projektu nevybírají, je pravděpodobně i ten, že výsledek není podle nich příliš efektivní a nepřináší představované výsledky. Dalším stereotypem je i ten, že žáci nejsou na zpracovávání projektů příliš připraveni a že se dá uskutečnit až se staršími žáky, kteří znají principy práce ve skupině a kteří jsou již schopni přemýšlet více v souvislostech.

Dle Coufalové (2006, s. 20) však *„Projektová metoda nebude nikdy většinovou záležitostí, ale zážitek projektu by měli mít všichni budoucí učitelé.“*

10.9 Hodnocení projektů

Hodnocení projektů se zdá být poněkud složitějším, než při tradičním vyučování. Teoreticky by se dalo hodnotit známkou, například je-li výsledkem písemný nebo obrazový materiál. Vhodnější je ale v tomto případě hodnocení ústní, které může lépe postihnout žákovu participaci a aktivitu v průběhu zpracování projektu.

Slovním hodnocením můžeme vyjádřit právě žákovu průběžnou práci, jeho aktivitu ve skupině, podílení se na jednotlivých činnostech, ale i jeho vědomostní posun. Průběžné hodnocení je v případě dlouhodobých projektů vhodnější, neboť učitelova zpětná vazba může být dobrou motivací pro další práci. Žák zároveň přesněji ví, zda byly jeho dílčí kroky správné. Shrnující hodnocení dostanou žáci po prezentaci projektu.

Je důležité, aby zpětná vazba nepřicházela jen z řad učitelů, ale i od samotných žáků navzájem. Jelikož projekty bývají často výtvozem kreativity studentů a hodnotí se částečně i tato přidaná hodnota, je dobré si poslechnout názor více lidí. Zároveň by mělo proběhnout i hodnocení žákem, který projekt zpracoval. Měl by umět zhodnotit, co se mu na projektu líbiloco nikoliv. A dále co ho projekt naučil a k čemu mohl přispět.

Dalším bodem hodnocení je učitelova sebereflexe. To znamená, že by měl umět shrnout jeho roli v projektu a umět si odpovědět na následující otázky:

Bylo zvolené téma vhodné a adekvátní pro mé žáky?

Co projekt žákům přinesl?

Jaké poznatky si osvojili?

Byl jsem schopen žákům vhodně poradit a průběžně sledovat jejich práci?

Zhodnotil jsem vhodně průběh a výsledky jejich práce?

10.10 Zasazení projektů do RVP

V rámci splnění požadavků RVP bychom mohli použít projektovou metodu jako jednu z variant k dosažení klíčových kompetencí.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2005, s. 5).

Na úrovni gymnaziálního vzdělávání rozlišujeme tyto kompetence:

- *„kompetence k učení*
- *kompetence k řešení problémů*
- *kompetence komunikativní*
- *kompetence sociální a personální*
- *kompetence občanské*
- *kompetence k podnikavosti“ (RVP G, 2007, s. 9).*

11 PRAKTICKÁ ČÁST

11.1 Výměnný pobyt studentů českého a německého gymnázia (Gymnázium Český Brod a Meranier-Gymnasium Lichtenfels)

11.1.1 Seznámení s projektem

Sprátelené vztahy mezi gymnáziem Český Brod a Meranier-gymnasiem Lichtenfels existují již od roku 1992, oficiálně uzavřené partnerství bylo však až v květnu roku 2000. Projekt má dlouhou tradici a samotné výměny se zúčastnilo již stovky studentů. Hlavním cílem projektu je udržování, rozvíjení a podpora česko-německých vztahů. Největší podíl na organizaci celého setkání nesou učitelé gymnázií. V roce 2017 proběhne jubilejní 25. výměna, které se zúčastní bývalé i současné vedení obou škol.

Projekt je financován ze strany rodičů, avšak v posledních letech se daří získat dotace z Českoněmeckého fondu budoucnosti⁵ a dále také od města Český Brod⁶, které je každoročně žádáno o menší finanční příspěvek. Rodina platí svému dítěti povětšinou cestu do sprátelené země, a poté se stará týden o zahraničního studenta a zajišťuje mu vše potřebné. Největšími položkami jsou doprava a povinné cestovní pojištění. Náklady byly ve skutečnosti o něco nižší, než se předpokládalo v rozpočtu, i přesto, že se zvýšila částka vyhrazená na dopravné, a to kvůli problémům, vzniklým v železniční dopravě v okrese Lichtenfels.

11.1.2 Zúčastněné školy a studenti

Za gymnázium Český Brod⁷ se projektu účastnilo 25 žáků (maximální možný počet). Přičemž z toho bylo 19 dívek a 6 chlapců.⁸ Pět žáků bylo ze třídy 1.A4, tři z 2.A4, tři z 4.A8, devět z 5.A8, tři z 6.A8 a dva ze 7.A8. Je tedy zřejmé, že vyšší zájem je z tříd osmiletých, což je dlouhodobý trend výměnných pobytů na této škole. 24 žáků bylo české národnosti a jeden národnosti vietnamské (5.A8). Všechny třídy jsou po celé studium považovány za bezproblémové, tudíž se nepředpokládaly možné kázeňské či

5 <http://www.fondbudoucnosti.cz/>

6 <http://www.cesbrod.cz/>

7 <http://www.gcbrod.cz/>

8 Srovnání oproti roku 2015, kdy se výměny zúčastnilo celkem 21 žáků, z toho 13 dívek a 8 chlapců

jiné problémy. Spřáteleným gymnáziem, se kterým probíhá výměna, je Meranier-Gymnasium Lichtenfels.

11.1.2.1 Gymnázium Český Brod

Výuka na státním gymnáziu Český Brod probíhá již od roku 1919 a zřízeno je zřizovací listinou Krajského úřadu středočeského kraje. V současné době nabízí gymnázium čtyřleté a osmileté studium, v minulosti byly otevřeny i třídy šestileté. Vedle německého jazyka se vyučuje také anglický jazyk, francouzský jazyk. Nepovinným jazykem, který se vyučuje jednou týdně, je jazyk ruský. Výuka německého jazyka probíhá na víceletém gymnáziu od 2. třídy a na čtyřletém od prvního ročníku. Od 1. ročníku osmiletého gymnázia probíhá pouze výuka anglického jazyka (3 hodiny týdně), přičemž žáci jsou rozděleni na základně vstupního testu na začátečníky a pokročilé. Německému jazyku jsou věnovány také tři hodiny týdně, pouze v posledních dvou ročnících studia probíhá dvouhodinový seminář pro studenty, kteří chtějí z německého jazyka maturovat. Celkem se tedy vyučuje pět hodin týdně. Seminář probíhá formou přípravy maturitních otázek.⁹

11.1.2.2 Meranier-Gymnasium Lichtenfels

Gymnázium v Lichtenfels bylo založeno roku 1909 a v současné době ho navštěvuje přibližně 950 studentů. Výuka nabízí dva směry, respektive dvě volby pro studenty. První orientace je přírodovědně-technická, přičemž je kladen důraz na výuku, chemie, fyziky, přírodovědy a informatiky. Druhý směr je jazykový, který nabízí výuku jazyka anglického, latinského a francouzského.¹⁰

11.2 Průběh výměny

Výměnný pobyt je vždy týdenní a koná se každoročně, většinou v dubnu nebo v květnu. Místo konání se pravidelně střídá, tedy jeden rok přijedou studenti z Lichtenfelsu do České republiky a za rok navštíví naši studenti gymnázium německé. Samotná výměna probíhá vždy od soboty do pátku, což se ukázalo jako nejvhodnější vzhledem

9 Informace od ředitele školy, pana Mgr. Iva Kocuma a z webových stránek gymnázia <http://www.gcbrod.cz/>

10 Informace získány z webových stránek školy <http://www.meranier-gymnasium.de/>

k žakově akulturaci. V sobotu a v neděli studenti zůstávají u svých hostitelských rodin, které jim připraví program. Většinou se spolužáci domluví mezi sebou a na večer mají vymyšlenou společnou činnost.

V pondělí se studenti sejdou v hostitelské škole, kde jsou oficiálně přivítáni vedením školy a ostatními studenty. Mají možnost prohlédnout si gymnázium a během týdne se dostanou i do školní výuky, kterou mohou porovnávat se svou, což bývá často předmětem rozhovoru mezi českými a německými studenty.

Během týdne je pak připraven pestrý program ve spolupráci s žáky a učiteli domácí školy. Jedná se o výlety po okolí s komentovanou prohlídkou, kterou si žáci pro své nové přátele přichystají. Odpoledne mívají žáci volné, tráví ho většinou pohromadě ve skupinách, anebo v rodinách, které připraví svůj vlastní program.

Poslední večer pak probíhá oficiální „Abschiedsabend“ pořádaný hostitelským gymnáziem, kterého se mohou účastnit i rodiče. Učitelé a studenti shrnou a zhodnotí celý týden, diskutují o přínosu projektu, plánují následující rok a hovoří o případných změnách, které mohou posunout výměnný pobyt opět o krok dále.

Jeden den v týdnu je v režii českých studentů. Je věnován právě jejich projektu *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*. Čeští studenti si před odjezdem ve spolupráci s učitelem ve skupinách připraví přednášku o nejvýznamnějších místech svého nového bydliště. Na projektu pracují poslední měsíc a půl před samotným odjezdem do zahraničí. Jako nástroje používají zdroje, které si sami dohledají, po konzultaci s učitelem. S tím mají několik schůzek, na kterých plánují, fázují a rozvrhují projekt. Svým německým přátelům, kteří jsou v Lichtenfelsu skutečně doma, pak dělají „průvodce“, jako kdyby oni sami ve městě bydleli.

11.3 Cíle projektu

Cílem celého týdne, tedy výměnného pobytu, je prohloubit a upevnit v žácích německý jazyk a jejich zájem o něj. Žáci si zároveň ověří své znalosti jazyka a mohou je reflektovat. Pobyty jsou tedy vhodnější pro studenty čtyřletého studia nebo vyššího stupně víceletého gymnázia, kteří již mohou stavět na svých získaných vědomostech. Vedle rozvíjení jazykových znalostí je dalším velmi významným cílem i rozvíjení

a prohlubování česko-německých vztahů, a to nejen na úrovni těchto dvou škol, ale na úrovni státní. Tento projekt si klade za cíl zvýšit povědomí občanů o důležitosti pěstování dobrých a přátelských vztahů mezi zeměmi.

Během týdne, v němž projekt probíhá, by žáci měli dobře reprezentovat nejen sebe, ale celou školu a celý národ. Učitelé je tedy vedou k dobrému chování, které je pro udržování a zlepšování vztahů nezbytné. Žáci zároveň mají možnost nahlédnout do všedního života svých kamarádů a do všedního života dané země. Právě tato blízkost může pomoci odbourávat zažitá stereotypy a předsudky vůči zemi, protože žáci často zjistí, že život, který vedou jejich sousedé v Německu, je velmi podobný tomu jejich.

Studenti mají možnost dostat se do života rodiny, poznat její zvyky a chod, což je může obohatit v jejich budoucím smýšlení. Stejně tak žáci nahlédnou do výuky na gymnáziu, porovnájí ji s výukou českou a hledají případné rozdíly či podobnosti. Dalším pozitivem je navazování nových přátelství, přičemž v dnešní době mu pomáhá i používání sociálních sítí, které umožňují být častěji v kontaktu se zahraničními přáteli.

Další cíl souvisí částečně se zlepšováním jazykových dovedností, avšak nikoliv v rámci samotné konverzace se zahraničními kamarády, ale v rámci přípravy programu. Když tedy probíhá výměna na půdě České republiky, žáci si k oficiálnímu přivítání připravují prezentaci o městě Český Brod, kterou pak mají možnost přednést. V rámci ostatních výletů během týdne si každý žák připraví krátký referát o konkrétní památce, který pak při výletě také prezentuje.

Výměna si tedy klade za cíl naučit žáky pracovat s informacemi, vhodně je zpracovat a připravit si přednes se zřetelem na to, že žáci, pro které je prezentace připravena, nejsou české národnosti. Tudiž kupříkladu nemusejí znát některé souvislosti, což musí student při přípravě zohlednit. Dalším cílem je tedy i seznámení se s reáliemi dané země. Projekt je koncipován tak, aby žáci strávili minimálně jeden den v hostitelském městě (při této příležitosti probíhá i setkání se starostou a zemským radou), a dále se navštěvují minimálně další tři města v blízkém okolí.

Čeští žáci se seznámí s reáliemi německých měst, která v rámci výměny navštíví. Kromě města Lichtenfels, získávají znalosti o městech Coburg, Bamberg, Nürnberg,

Kulmbach. V rámci cestování si také osvojí některé praktické dovednosti, které bude potřebovat v běžných situacích (kupování lístků, orientace v cizím jízdním řádu, zjišťování ostatních praktických informací, atd.)

11.4 Cíle projektu *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*

Cílem projektu je, aby si čeští studenti sami osvojili znalosti reálií města, a to vlastním bádáním. Tedy aby aktivně přistupovali k informacím, samostatně si je vyhledávali a zpracovávali. Aby je uměli přednést před rodilými mluvčími, ale i svými spolužáky a učiteli. Vyhledávání informací hodnotím jako důležité k rozvoji samostatného člověka, který je schopen zorientovat se v předkládaných zdrojích. To zároveň umožňuje porovnat mezi sebou více zdrojů navzájem a umět vyhodnotit, které informace jsou podstatné a které méně. Když si studenti sami vyhledávají a zpracovávají informace ke konkrétnímu tématu, mají možnost si danou látku lépe osvojit a zafixovat. Tomu samozřejmě přispívá, že posléze mají možnost dané město navštívit, čímž se jim propojí teorie s praktickými zkušenostmi.

Dalším cílem je tedy rozvoj schopnosti, zpracovat si informace, které má student před sebou a umět je přeformulovat vlastními slovy, v písemné i ústní podobě. Žák tedy má možnost vyzkoušet si vlastní přednes, a to před rodilými mluvčími. Naučí se tím zároveň i zpracovat si vlastní „kostru“ k tématu, které se bude při ústním projevu držet.

11.4.1 Výchovně vzdělávací cíle

mediální

- žák se umí orientovat v textu a dokáže rozlišit podstatné a nepodstatné informace
- žák umí zvolit vhodnou literaturu ke zpracování svého úkolu
- žák umí pracovat s internetovými zdroji a kriticky přistupuje k informacím z nich získaných
- žák porovnává různé informační zdroje a uvědomuje si možná úskalí, která vyplývají z jejich použití

kognitivní

- žák se seznamuje s městy Bavorska, jako jsou Lichtenfels, Nürnberg, Coburg, Bamberg
- žák se poslechem od rodilého mluvčího dozvídá bližší informace o městech a vybraných památkách
- žák podrobněji poznává město Lichtenfels – jeho historii, realie, umí se orientovat ve městě a dokáže popsat jeho památky z hlediska historického i zeměpisného
- žák se seznamuje s bavorským dialektem a porovnává ho se spisovnou němčinou
- žák poznává rutinní chod domácnosti v německé rodině
- žák je seznámen s vzdělávacím systémem Bavorska a ví, jak vypadá běžná hodina na německém gymnáziu
- propojuje znalosti z dějin, realíí a občanské výchovy

interkulturní

- žák má možnost být součástí jiné kultury a poznává jí z jejího vnitřku

- seznamuje se se svými vrstevníky a proniká do jejich smýšlení
- komunikuje s lidmi jiné národnosti a soužitím v německé rodině poznává její zvyky, hodnoty a tradice
- možností blízkého střetu s jinou kulturou může měnit pohled na zažité předsudky a stereotypy vůči německému národu

komunikativní

- žák umí hovořit o sobě, o své rodině, o svých koníčcích
- žák zvládá běžnou denní komunikaci
- žák umí v běžných situacích adekvátně reagovat, odpovídat na otázky a ptát se
žák čte s porozuměním

V souladu s **RVP G** očekáváme, že projekt naplní tyto cíle:

„kompetence k učení
- své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj
- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi
kompetence k řešení problémů
- kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry
kompetence komunikativní
- s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální
- efektivně využívá moderní informační technologie
- vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje;
kompetence sociální a personální
- posuzuje reálně své duševní a fyzické možnosti, je schopen sebereflexe

- odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své chování a jednání podle toho koriguje
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům
kompetence občanská
- informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě
- rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání
- respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí
- o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu
- promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování
kompetence k podnikavosti
- rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě
- uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace
- posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést“ (RVP G, 2007, s. 9-11).

11.5 Příprava výměnného pobytu

Než se dostaneme k administrativnímu vyřizování před samotným odjezdem, je potřeba vybrat žáky, kteří se projektu účastní a následně je rozřadit do hostitelských rodin. Oslovování jsou žáci ze 4.A8, 5.A8, 6.A8, 7.A8, 1.A4 a 2.A4. Přijímací pohovory se nekonají, učitel sám uzná za vhodné, kterým žákům by výměnný pobyt doporučil. Učitel má k dispozici tzv. „Steckbrief“, což je dopis od studenta spřátelené školy, ve kterém mimo svých nacionálů popíše, co rád/a dělá, co ho/jí zajímá, čemu se věnuje ve volném čase, atd. Student si vybere Steckbrief, který mu je nejsympatičtější a nejbližší, a kontaktuje svého potencionálního nového přítele.

Výběr a kontaktování probíhá cca 5 měsíců před samotným odjezdem. Studenti tedy mají možnost vyměnit si e-maily, popřípadě si zavolat a trochu se seznámit ještě před tím, než do hostitelské země odjedou. Tento bod shledávám jako důležitý, protože komunikace ještě před odjezdem může snížit případné obavy ze samotného průběhu a umožňuje alespoň částečné poznání toho druhého.

Dalším bodem je vytvoření rozpočtu a zajištění financování projektu. Jak jsme již zmínili výše, určitou částkou přispívají rodiče zúčastněných žáků. Dalším zdrojem financí je příspěvek z *SPG*¹¹, podpora Česko-německého fondu budoucnosti a dále města Česká Brod. Ve spolupráci s participujícími učiteli z Merainer-Gymnazium se přibližně pět měsíců dopředu vytváří program, podle kterého se následně vytvoří i rozpočet. Ten zahrnuje veškerou dopravu (autobusovou, vlakovou), vstupy do různých kulturních zařízení, obědy ve městech výletů, atd. Nutností je taktéž provedení bezpečnosti práce, kterého se musí účastnit všichni, kteří absolvují výměnný pobyt.

Řádně informovaní musí být před akcí také rodiče zúčastněných žáků. Pro ty se sestavuje brožura, kde naleznou veškeré informace – kam žák jede, kde bude bydlet, informace o škole, o projektu, dále o financování a případných formulářích, které budou potřeba dodat (písemný souhlas rodičů, potvrzení od lékaře, atd.), viz příloha. Jak čeští, tak němečtí rodiče jsou informováni o programu celého týdne a hostitelským rodinám jsou dány organizační pokyny celého týdne, viz příloha.

11.6 Podmínky realizace v bodech

- souhlas školy s realizací projektu
- souhlas rodičů zúčastněného studenta
- finanční podpora ze strany rodičů, školy, (popřípadě města či různých organizací)
- uvolnění žáků z výuky
- absolvování školení BOZP

11 Sdružení přátel gymnázia. Každý rodič platí škole pravidelný příspěvek 500kč/rok, které jsou pad čerpány dle rozhodnutí členů SPG

11.7 Žádost o finanční podporu z Česko-německého fondu budoucnosti

V září 2015 žádalo Gymnázium Český Brod jménem Petry Strakové (za Sdružení přátel gymnázia) a koordinátorky projektu Ing. Vladimíry Kantové¹² o příspěvek Česko-německý fond budoucnosti. Žádost musí mít tyto náležitosti:

- žadatel (Společnost přátel gymnázia Český Brod)
- partner (Meranier-Gymnasium Lichtenfels)
- popis role projektového partnera v českém a německém jazyce
- název projektu v českém a německém jazyce
- popis projektu v českém a německém jazyce
- přínos pro česko-německé vztahy v českém a německém jazyce
- místo a doba konání
- plánované aktivity
- účastníci (studenti, lektoři, země)
- cílová skupina projektu: čeští a němečtí studenti gymnázií v Českém Brodě a Lichtenfelsu
- způsob informování veřejnosti: články na webových stránkách obou škol a v Českobrodském zpravodaji, ve výročním zpravodaji Meranier-gymnázia a oblastním tisku okresu Lichtenfelsu
- navazující aktivity po skončení projektu: v školním roce 2016/2017 na jaře se uskuteční obdobný výměnný pobyt žáků tentokrát na gymnáziu v Českém Brodě

11.8 Fáze projektu „Znám svůj druhý domov Lichtenfels“

Časové rozpětí

- tři setkání po školním vyučování na gymnáziu v Českém Brodě

¹² Učitelka na gymnáziu v Českém Brodě (aprobace Chemie – Německý Jazyk)

- jeden den strávený ve městě Lichtenfels

Počet studentů: 25

Místo konání

- Gymnázium Český Brod
- město Lichtenfels

Potřebné pomůcky

- mapa
- internetové zdroje
- literatura
- počítač

Před prvním setkáním

Od studentů, kteří se na výměnný pobyt přihlásili, jsem si vzala e-mailové adresy, abych se s nimi spojila ohledně budoucích schůzek, které probíhaly po výuce, neboť se zúčastnili chlapci a dívky z více tříd, takže domlouvání se na přípravě by bylo v rámci výuky komplikované. Rozhodla jsem se, naplánovat schůzky tři, během měsíce a půl před samotným odjezdem. Studentům jsem napsala hromadný mail s navrhovanými daty a poprosila jsem se, aby si každá třída vybrala jednoho mluvčího, se kterým budu ve spojení ohledně organizace.

Cílem našich schůzek bylo, společně vybrat téma projektového dne v Lichtenfelsu, probat možné nápady a celý ten den naplánovat a připravit. Nejprve jsem chtěla studenty seznámit s celou koncepcí výměnného pobytu a následně se zaměřit na strukturu našeho projektu. Tedy vybrat téma, rozdělit se do skupin, domluvit se se skupinami na dílčích úkolech, atd.

První setkání

Cíle

- seznámit studenty s koncepcí výměnných pobytů
- zodpovědět případné dotazy ohledně organizace
- brainstorming: výměnný pobyt a téma projektu
- následná volba tématu
- rozdělení do skupin
- stanovení prvních cílů (zpracovat na příští hodinu)

První schůzka se konala měsíc a půl před odjezdem do Bavorska. Se studenty jsme se sešli po výuce, ve 14 hod, v učebně školy. Nejprve jsem si chtěla se studenty popovídat o tom, proč se do výměnného pobytu přihlásili a co od něj očekávají (zajímalo mne, zda se tyto odpovědi budou shodovat či lišit od těch, které mi dají po absolvování výměny). Dále jsme probrali jejich první pocity – zda už jsou v kontaktu se svými německými přáteli, o čem si píšou, atd. Okrajově jsem studenty seznámila s historií projektu, s jeho průběhem a návazností na další spolupráci.

Poté jsme pozvolna přešli k výběru našeho tématu. Ideální by bylo, kdyby studenti přišli s tématem úplně sami, avšak vzhledem k tomu, že se jednalo o více tříd, které spolu potencionálně budou pracovat, předpřipravila jsem si dvě témata, se kterými jsem je seznámila, a po diskuzi a hlasování studenti jedno zvolili. První možnost byla „*tradiční pokrmy Bavorska*“ a druhé „*Znám svůj druhý domov Lichtenfels*.“

U prvního tématu jsem měla předběžnou představu, (kterou bych studentům představila jen hodně obecně, aby sami přicházeli na to, co by bylo vhodně to tohoto projektu zařadit), a to, seznámit se s typickými pokrmy v Německu. Studenti by byli rozděleni do skupin a každá by si před odjezdem dohledala informace o německé gastronomii v obecně rovině. Dále by se zaměřila na kuchyni bavorskou, zda mají nějaká svá typická jídla, atd. V průběhu týdne na výměnném pobytu by sbírali informace – ze zkušeností, tedy z toho, co tam k jídlu dostanou, nebo z rozhovorů se svými

„novými“ rodinami. Dále by sledovali jídelní lístky v restauracích, zkrátka aby se snažili se co nejvíce sblížit se stravovacími zvyky a národními pokrmy. Po příjezdu by kupříkladu sestavili jídelníček, udělali prezentaci anebo porovnali českou a německou gastronomii.

K mému překvapení si studenti vybrali téma druhé - *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*. Snažila jsem se studentům klást otázky, aby sami přišli na to, co je cílem tohoto projektu. To samozřejmě nebylo příliš těžké, avšak šlo mi o to, aby z těchto odpovědí plynuly nějaké nápady, jak to pojmout a dát do toho studentovu „duši“. Jako důvody, proč si studenti vybrali toto téma, uváděli, že to pro ně může být hodnotnější a přínosnější do budoucna.

Studenti se rozdělili do skupin po pěti, vzniklo tedy pět skupin, s převahou dívek, které se do výměnného pobytu hlásí více. Do příštího setkání jsme si stanovili pár cílů:

- najít na mapě, kde leží město Lichtenfels
- zjistit, do které spolkové země patří a nalézt si obecnější informace o této zemi
- zaměřit se na zajímavosti (např. chlapci, kteří se zajímají o fotbal, zjistí, zda se v Lichtenfelsu hraje, do jaké patří skupiny, jaké mají úspěchy, apod.)
- zvolit si jedno užší téma, na které se studenti zaměří a domluvit se mezi skupinami, aby nikdo neměl stejné téma

Druhá schůzka

Cíle

- zjistit, jaké informace si studenti našli a kde je čerpali
- porovnat informace mezi skupinami
- diskuze o zajímavostech – zda někdo něco našel
- shrnout vědomosti o spolkové zemi Bavorsko
- popřípadě porovnat rodné město a město Lichtenfels
- rozdělení podtémat do skupin – tak, aby byly zahrnuty všechny významné

aspekty (historie, současný život, průmysl, školství, kulturní památky)

- příprava programu

Druhá schůzka se konala po dvou týdnech. Na té jsem si chtěla ověřit, jak studenti zapracovali na stanovených cílech z minulé schůzky. Nejprve jsem vždy dala slovo každé skupině samostatně, aby mi v německém jazyce představila spolkovou zemi Bavorsko a to, co si o ní ta daná skupina našla. Dále jsem zjišťovala zdroje, ze kterých studenti čerpali. Povětšinou to byly internetové zdroje, avšak někteří studenti se zaměřili i na literaturu, kterou měli k dispozici doma (tedy v českém jazyce). Poté jsme přešli k volbě podtématu, studenti si je rozvrhli mezi sebou následovně:

- Gymnázium Lichtenfels – historie, koncepce školy, zaměření, vyučované předměty, bavorský školský systém
- město Lichtenfels - historie, současnost, průmysl
- školství v Lichtenfelsu
- historické památky – 1. skupina
- historické památky – 2. skupina

Skupině, která se chtěla zabývat gymnáziem Lichtenfels, jsem navrhla, zda by nechtěla přidat ještě téma školství obecněji. Přišlo mi vhodné, tyto dva aspekty propojit, protože se informace mohou lépe provázat. Studenti jsou seznámeni se systémem školství a poté mají možnost, nahlédnout do jedné konkrétní školy. Téma německého školského systému se dá využít v budoucnu i k maturitním zkouškám.

Co se týče druhé skupiny, tak jsem ocenila, že někdo chce přinést obecnější, ucelené informace o městě, které jsou taktéž potřeba. Studenti se chtěli zaměřit na historii města, na současný život (kina, divadla, ale i restaurace, sportovní aktivity, atd.). Zde jsem studentům poradila, aby zmínili například i starostu města, městské úřady, poštu, nádraží.

Jak si studenti správně zjistili, v Lichtenfelsu se kromě gymnázia nachází i jiné školy. Dobrali jsme se tedy nápadu, že nás studenti seznámí se školami mateřskými,

základními a středními, které se ve městě nabízejí. Abychom tu udělali ještě trochu zajímavější, navrhla jsem studentům, zda by se mohli pokusit zjistit, jaké možnosti mají mladí lidé, kteří chtějí jít studovat vysokou školu – tedy které vysoké školy jsou v blízkých městech, jaké mají zaměření, atd.

Jelikož historických i kulturních památek je v Lichtenfelsu poměrně hodně, určili jsme dvě skupiny, které se jimi budou zabývat. Dále jsem zvažovala časovou náročnost a usoudila jsem, že každá skupina by měla zmínit tři památky – ke kterým nás dovede a seznámí nás s nimi. Možná by se jich stihlo i více, ale myslím, že by to bylo příliš náročné, jak časově, tak i pro studenty, kteří přenášejí a i pro posluchače. Šlo mi spíše o to, být „při tom“, zažít atmosféru města, využít toho, že máme možnost ho navštívit a jako bonus se o něm dozvědět pár zajímavostí. A samozřejmě naučit studenty samostatné práce a orientace v cizím prostředí.

Studentům, kteří si vzali na starost památky, jsem pomohla určit a rozdělit, na které tři se mohou zaměřit. První skupinka si zaměřila na památky: Katholische Pfarrkirche Mariä Himmelfahrt, Martin-Luther-Kirche. Rathaus Lichtenfels. Druhá skupinka pak měla na starosti: Schney, Kloster Banz, Vierzehnheiligen.

Na druhé schůzce jsme si se studenty blíže specifikovali, jakými informacemi se mají zabývat a co si mají připravit ke svému přednesu. Shledávám jako velkou výhodu, že studenti již byli v kontaktu se svými německými přáteli a mohli se s nimi tedy o tématu poradit, popřípadě získat podrobnější informace. Vedlejším cílem byl i ten, že si čeští studenti zlepší psanou němčinu a mimo jiné naleznou nové téma se svým přítelem.

Na závěr jsme si stanovili, co je potřeba splnit k poslední schůzce:

- rozdělit role ve skupinkách
- připravit si písemně své téma, vyzkoušet si přednes (žáci budou muset mluvit hlasitěji, protože budou přednášet pro poměrně vysoký počet studentů)
- finalizace programu

Třetí schůzka

Naše poslední schůzka neměla za cíl, přednést si navzájem svá zpracovaná témata,

usoudila jsem, že to studenti zvládnout až na místě. Spíše jsem chtěla probrat organizační věci, jako je pořadí skupin, kde budeme prohlídku začít, čím jí budeme zakončovat, atd. Jako výchozí bod jsme zvolili Meranier-Gymnasium Lichtenfels, tudíž začne skupinka, která má jako téma historii školy, její současnost a dále německý systém školství. Přednáška bude probíhat dle počasí – buď v aule gymnázia, anebo venku na zahradě, spíše jsem se ale přikláběla aule, kde si všichni žáci budou moci sednout a kde bude větší klid.

Jako v pořadí druhou skupinku jsme zařadili tu, která nás seznámí s historií a současností města Lichtenfels. Na tuto přednášku jsme se shodli, že se přesuneme na místní náměstí, abychom nebyli jen na půdě školy. Našli jsme na webové mapě, že od gymnázia směrem na náměstí je to 900m pěšky, tedy cca 11 minut chůze. Jako třetí skupina může vystoupit ta, která si za téma vybrala školství v Lichtenfelsu. Nejprve zůstaneme na náměstí, kde budeme seznámení s dalšími školami, které se v Lichtenfelsu nacházejí. Poté se můžeme jít na některou podívat. V blízkosti náměstí (cca 4 minuty chůze) se nachází BDP Institut für Berufliche Bildung Lohwasser¹³ a cca 10 minut chůze od institutu se nachází Staatliche Berufsschule Lichtenfels¹⁴.

Předposlední a poslední skupina se zabývá památkami, počítejme tedy s větší časovou náročností, chceme-li je všechny stihnout. Vzhledem k tomu, že město Lichtenfels je poměrně rozsáhlé (122,27 km²)¹⁵, počítáme s tím, že náš řidič autobusu nás bude mezi některými památkami převážet. Od školy se přesuneme zpět na náměstí, kde nás může čtvrtá skupinka seznámit s místní radnicí a s Katholische Pfarrkirche Mariä Himmelfahrt. Poté se přemístíme k evangelickému Martin-Luther Kirche, který je vzdálený cca 4 minuty chůze od náměstí. Tam bude končit provádění čtvrté skupinky.

Poté se přesuneme zpět k Meranier-gymnázium, kde na nás bude čekat autobus, který nás rozveze po zbylých třech památkách v tomto pořadí: Kloster Banz – Schney – Vierzahnheiligen. Autobusem by každé přejíždění mělo trvat 10-15min za plynulého provozu.

13 <http://www.bdp-bildung.de/>

14 <http://www.bs-lif.de/>

15 <http://www.lichtenfels-city.de/>

Předpokládaná doba trvání: 9:00 – 14hod (každá skupinka bude přednášet cca 40-45min, zbytek času zabere chůze/jízda autobusem)

Na poslední schůzce jsme si tedy rozvrhli projekt časově. Co se týče obsahu jednotlivých témat, u každé skupiny jsme si prošli v bodech strukturu. Studentům pomohli jejich němečtí přátelé, kteří jim poskytli chybějící informace a pomohli jim zároveň s gramatikou.

Zároveň studenti sepsali na tabuli, každý za svou skupinku, program a časovou následnost. Bylo potřeba, dát program do elektronické podoby. Toho se ujala třída 5.A8, která se s paní učitelkou na IVT domluvila, že dostanou jednu hodinu volno, aby program sepsali, dali ho do tisku a rozvěsili ve škole.

Den konání

Ten jsem určila na pondělí, 18. 4. 2016. Domnívala jsem se, že studenti budou z přednášení trochu nervózní a nechtěla jsem, aby na sobě tuto nervozitu s sebou nesli celý týden. Doporučila jsem jim, ať se domluví se svými hostiteli, a projdou si téma spolu a popřípadě, ať se i na některá místa podívají předem.

Cíle v bodech

- studenti budou vědět, v jaké spolkové zemi se město nachází a budou ho umět nalézt na mapě
- studenti budou znát základní údaje o městě (počet obyvatel, stručná historie města, vodstvo)
- studenti se budou umět orientovat ve městě Lichtenfels
- studenti se seznámí se vzdělávacími zařízeními ve městě Lichtenfels
- studenti budou mít povědomí o těchto kulturních památkách: Schloss Banz, Schloss Schney, Vierzehnheiligen, Katholische Pfarrkirche Mariä Himmelfahrt, Martin-Luther-Kirche
- studenti poznají možnosti kulturního vyžití ve městě

11.9 Průběh projektu *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*

Po víkendu, který studenti strávili ve svých rodinách, jsme se sešli v 7:45 před gymnáziem. V 8hod proběhlo oficiální přivítání a úvodní slovo ředitele školy. To trvalo do 8:45 a poté se němečtí žáci, kteří neměli v plánu se dnešního dne zúčastnit, odebrali do svých tříd na výuku.¹⁶ V 9hod si dle plánu vzala slovo první skupinka. Dle naší domluvy nejprve začali mluvit o německém vzdělávacím systému. Zmínili rozdělení na Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium a poté strukturu vysokého školství (30min). Poté přešli k Meranier-Gymnasium Lichtenfels a jeho dlouholeté tradici, historii, a k reáliím – tedy kolik studentů zde studuje, na jaké předměty je gymnázium zaměřené, a na mimoškolní aktivity (dobrovolné divadlo, sportovní aktivity) – 25min.

11.9.1 Reflexe první skupiny

Studenti místo plánovaných 45min mluvili přibližně 55min, nechtěla jsem však jejich přednášku zkracovat. Systém školství měli zpracovaný hodně podrobně (po diskuzi s nimi jsem zjistila, že měli obavu z toho, zda seženou dostatek informací o Meranier-Gymnasium). V rámci svého tématu však stihli během víkendu udělat „průzkum“, tedy rozhovor se svým německým kamarádem, ze kterého zjistili, které předměty jsou na škole oblíbené, které méně, co se jim ve škole líbí a nelíbí. Tento přírůbek se mi velmi líbil, nemluvalo se jen v obecné rovině, ale téma bylo vztaženo i na konkrétní žáky.

V 10hod se přesouváme na náměstí, tedy Markplatz Lichtenfels, který je od školy vzdálený přibližně 900m, cesta nám zabrala necelých 15min. Vybrali jsme si místo před radnicí a v 10:15 se ke slovu dostává druhá skupinka, která má na starosti historii a současnost města. Nejprve se zabývá obecnými reáliemi (rozloha, počet obyvatel, jméno starosty, nejvýznamnější památky). Poté přechází k založení města a jeho historii (25min).

Od historie se dostává k pravděpodobně zajímavějšímu tématu – současnost. Ta zahrnuje průmysl města, stručnou politickou situaci (které strany jsou aktuálně

¹⁶ Němečtí studenti se nemohli zúčastnit celého programu, mohli si vybrat vždy jen jeden den (i kvůli místům v autobuse). V pondělí bylo přítomno šest studentů Meranier-gymnasia

nejsilnějšími). Dále vyjmenovávají restaurace v centru, ve kterém se právě nacházíme, ale věnují se i kulturnímu dění (muzea, kina, divadla, sportovní aktivity). Na závěr opět přichází rozhovor s německým studentem - čeští studenti se jich ptali, co oceňují na městě Lichtenfels a co jim tam naopak chybí.

11.9.2 Reflexe druhé skupiny

Druhá skupinka měla zajisté nejširší téma, avšak velmi pěkně pojaté. Začala nejobecnějšími informacemi a od historie přešla k současnému životu v Lichtenfelsu. Líbilo se mi, že studenti vztáhli toto téma k mladým lidem a zjistili, co mladí obyvatelé v Lichtenfelsu rádi dělají, jaké mají kulturní vyžití a co jim třeba na Lichtenfelsu chybí. Soudím, že tato skupina měla informace snáz dostupné a mohla více čerpat z reálného života anebo z informací od německých studentů.

Třetí skupina

Třetí skupina začala s menším zpožděním v 10:50. Částečně navázala na první skupinu a vedle Meranier-Gymnasium nás seznámila s ostatními školami, které se v tomto městě nacházejí. Vyjmenovali počet základních a středních škol a jejich specializaci. Vedle státních škol mluvili i o soukromých, které se v Lichtenfelsu taktéž nacházejí. Poté si vybrali dvě střední školy, u kterých nás blíže seznámili s jejich historií. Jako možnou alternativu studia na univerzitě zmínili Friedrich-Universität Nürnberg (cca 80km), Otto-Friedrich Universität Bamberg (32km), a nebo Universität Bayreuth (60km). Na tuto přednášku jsme zůstali na náměstí a poté se jdeme podívat na BDP Institut für Berufliche Bildung Lohwasser¹⁷ a Staatliche Berufsschule Lichtenfels¹⁸, které jsou vzdáleny přibližně 10min chůze od náměstí.

11.9.3 Reflexe třetí skupiny

Cílem zařazení tohoto tématu nebyl výčet škol, které se ve městě Lichtenfels nacházejí. Šlo o to, aby si studenti dokázali představit, že v tomto městě žijí a mají přehled o tom, jaké studijní možnosti město nabízí, a tedy jaké možnosti by měli oni sami, kdyby zde

17 <http://www.bdp-bildung.de/>

18 <http://www.bs-lif.de/>

žili. Velmi se mi líbila provázanost s nabídkou univerzit v okolí, která je pro studenty aktuální, vzhledem k jejich věku. Tato skupinka dodržela limit 45min, který měla předem určený.

Čtvrtá skupina

Čtvrtá skupina měla jako téma památky města – radnici, Katholische Pfarrkirche Mariä Himmelfahrt a evangelický Martin-Luther Kirche. Od Staatliche Berufsschule Lichtenfels se tedy přesouváme zpět na náměstí k radnici (500m). V 11:45 skupina začíná stručným povídáním o místní radnici a po 10 minutách se přesouváme ke Katholische Pfarrkirche Mariä Himmelfahrt, které je taktéž na náměstí. Po seznámení s historií o tomto katolickém kostele z pozdního středověku jdeme na prohlídku dovnitř. Ta již není studenty komentovaná, každý si kostel projde sám. Z náměstí jdeme poté přes Kronacher-Straße směrem k evangelickému Martin Luther Kirche, vedle něhož se nachází budova městského soudu. Dozvěděli jsme se od studentů krátce k historii kostela a k jeho nynějším aktivitám – mším, koncertům (po delší době byl jeden shodou okolností včera, 17.4.). Jako zajímavost studenti zmínili i evangelickou školku, která je právě pod záštitou Martin-Luther Kirche. Zde končí po 50ti minutách téma čtvrté skupinky. Ta nás dovede zpět ke gymnáziu, kde čeká autobus, který nás bude rozvážet po památkách poslední skupinky. Ke škole jsme se dostali chvíli před 13hod.

11.9.4 Reflexe čtvrté skupiny

Tato skupina měla oproti té poslední výhodu, že nás skutečně podle mapy či předem prozkoumané trasy mohla vést po městě. Na druhou stranu bylo složitější, dohledat si informace k jednotlivým památkám, s tím museli pomoci němečtí přátelé. Z tohoto důvodu mi přišlo vhodné, nechat studentům před prezentací dva dny volna, aby si mohli město projít a dohledat si potřebné informace přímo v něm.

Pátá skupina

Poslední skupina měla své průvodcování trochu komplikovanější, vzhledem ke vzdálenostem jednotlivých památek. S řidičem si pomocí navigace dohledali cílová místa. Jako první jsme jeli navštívit Kloster Banz, vzdálený 7,5km od Meranier-

Gymnasium, cesta tedy trvala necelých 15 minut. Přibližně ve 13:20 jsme dorazili na místo. Jelikož tato památka skutečně stojí k pozastavení, navštívili jsme ji v týdnu ještě jednou, přičemž jsme měli zařízenou průvodkyni, která si na nás udělala hodinu a půl čas. Studenti si tedy připravili úvod, seznámili nás se stavebním stylem, krátkou historií a poté jsme si prošli celou pamětihodnost zvenku. Zdrželi jsme se zde 30 minut, poté jsme odjeli do 9,2km vzdáleného Schloss Schney.

Zde nastala drobnější změna, studenti měli původně v plánu ještě baziliku Vierzehnheligen, ale ráno jsme se domluvili na tom, že ji z časových důvodů vynecháme. Studenti totiž o víkendu, když ještě probírali celý projekt s německými přáteli, spočítali, že prohlídka všech tří míst by trvala velmi dlouho a nepřibližovali by se limitu, který na splnění měli. Zde tedy byla chyba spíše na mé straně, měla jsem návštěvu míst lépe promyslet, popřípadě jí vymezit více času a studenty rozdělit do menších skupin.

Ve 13:50 jsme odjeli na Schloss Schney, který je od Kloster Banz vzdálený 7,5km, cesta nám trvala 10 minut. Následná prezentace trvala 15 minut. Kromě historie a architektiky bývalého samostatného města Schney a faktech o její rekonstrukci, měli studenti připravené i praktické informace – restaurace v okolí, a dále upozornění, že prohlídka interiéru v současné době není možná. Zde jsme strávili necelých 30 minut, poté nás autobus vzal opět zpátky před gymnázium. V autobuse se studenti omluvili, že z časových důvodů vynecháme Vierzehnheiligen, ale že se tam můžeme podívat ve čtvrtek, kdy na to po návštěvě výuky bude čas. Zpět do školy jsme dorazili ve 14:45.

11.9.5 Reflexe páté skupiny

Tato skupina měla časově nejnáročnější program, ale prezentace k navštíveným místům měla zpracované velice hezky, možná až příliš do detailů. Když jsme zpětně probírali zpracování jejich úkolu, říkali mi, že k těmto památkám bylo mnoho informací na webových stránkách a že jim i jejich německí přátelé naskenovali některé materiály, takže měli z čeho čerpat a přišla jim škoda, nezahrnout získané informace do prezentace.

Bohužel zde nedošlo ke splnění celého plánu, jelikož jsem ho špatně rozplánovala

a málo jsem promyslela časovou náročnost. Pro mne je to poučení pro případný další výměnný pobyt, rozdělila bych studenty do více skupin. Zda bych na celý projekt vymezila více času, si nejsem jistá, protože si myslím, že více než 4 hodiny by pro studenty bylo příliš náročné a neudrželi by pozornost.

11.10 Hodnocení projektu

Celkově hodnotím projekt jako vydařený, avšak s tím, že v budoucnu, pokud bych měla možnost ho opakovat, bych ho určitě ještě pozměnila a zpestřila ho nějakou hrou, kvízem, apod. Co se týče práce ve skupinkách, ta probíhala dobře, studenti se zapojovali do práce vcelku rovnoměrně. Avšak při samotné prezentaci bylo poznat, že někteří jedinci příliš informací nehledali, nebo jen převyprávěli ty, které zpracoval jejich kolega. To je však úskalí skupinové práce, bohužel jsem nemohla stoprocentně vyzorovat, zda se aktivně zapojili všichni studenti. Ve skupinkách jsou většinou role přirozeně rozděleny na vůdce, aktivní a pasivní studenty.

11.10.1 Klady

Jako kladné hodnotím zpracování informací a jejich přednes. Bylo vidět, že studenti se snažili zjistit toho o zadaném tématu co nejvíce, čerpali z internetových zdrojů a velmi se mi líbilo, že se spojili se svými německými kamarády, aby jim popřípadě pomohli s dohledáním hůře dostupných dat a zároveň spolu probrali, na která fakta by bylo vhodné se zaměřit. Dále se mi velmi líbilo, že studenti čerpali od svých německých přátel i praktické informace. Například u tématu „historie a současnost města“ se ptali, kam mladí lidé rádi chodí, jak tráví volné dny a víkendy, jaké restaurace navštěvují, atd. Zpracování tématu se tedy dotýkalo reálného života, což je pro žáky vždy atraktivní.

Při přednesu žáci nečetli připravený text, sloužil jim spíše jako záchytný bod, o který se mohou opřít, například když zapomněli, o čem chtějí mluvit, anebo k připomenutí nějakých významných dat či názvů, které bylo těžké si zapamatovat. Memorování dat a pojmů jsem po nich však ani nechtěla. Gramatické chyby byly povětšinou ve slovosledu, ve skloňování a koncovkách. Studenti ale mluvili pomalu a srozumitelně, používali jednodušší slova. Bylo vidět, že pár studentů mělo text naučený z paměti, což sice snížilo chybovost v gramatice, ale bohužel se pak přednes stal nezajímavým,

bez splnění našeho cíle. Text naučený z paměti student dle mého názoru brzy zapomene.

Kladná byla i reakce Meranier-Gymnasia. Ptali jsme se jich, jak se jim zpracování líbilo a reakce byly často takové, že ani nevěděli některá fakta (např. o památkách, o historii města). Ta se tedy dozvěděli až od českých studentů. Je asi pravdou, že člověk nemá potřebu sbírat informace o městě, ve kterém žije, protože v něm tráví hodně času a nepříjde mu tudíž tak atraktivní.

11.10.2 Zápory

Celý projekt trval ve výsledku déle, než jsem očekávala. Nemyslím si, že by to někomu vadilo, ale měla jsem lépe zvážit časovou organizaci. Do programu studenti uvedli časy, které se poté přibližně shodovaly se skutečným harmonogramem, avšak až po zrušení jednoho z bodů programu. U poslední skupiny se nepodařilo splnit předem stanovený cíl – tedy navštívení jedné ze tří památek. Na vynechání památky Vierzehneiligen se žáci rozhodli o víkendu, po diskuzi s německými přáteli.

Program byl velmi nabitý, místy tedy byl průběh hektičtější, avšak vzhledem k vyššímu věku studentů jsme to zvládli dobře. Dalším negativem byl vysoký počet účastníků, studenti tedy museli mluvit v otevřeném prostoru velmi hlasitě, na což nejsou zvyklí. Když bych měla možnost v budoucnu absolvovat takový projekt, pravděpodobně bych žáky rozdělila na menší skupinky, aby se zvýšila pravděpodobnost, že se do sběru dat a vyhledávání informací zapojí skutečně všichni studenti. A dále také proto, že bychom mohli stihnout navštívit více míst. Což by však vyžadovalo vymezit si na projekt více hodin, z čehož mi vyvstává otázka, zda by studenti udrželi pozornost více hodin.

11.11 Hodnocení studenty

Během zbylých dnů nebyl příliš čas na hodnocení projektu, více jsme ho tedy probrali až ve škole. Studenti hodnotili jako kladné a zajímavé, že si dopředu zjistí informace k místům, a až poté je navštíví. Jako největší plus hodnotili, že na poznávaném místě mohli skutečně být a projít ho. Domnívají se, že město určitě znají lépe, než když by si o něm jen něco přečetli v knížce. Těšili se, až získané informace „přenesou“ do reálu a daná místa skutečně uvidí. Z čehož zároveň měli ale i trochu obavu, zda to vůbec zvládnou. K tomu jim měli pomoci dva dny volna před samotným projektem, aby si

případně svá stanoviska mohli projít a probrat případné nesrovnalosti se svým kamarádem, u kterého bydleli.

Na rozdělení do skupin mají studenti podobný názor, jako já. Kdyby to mohli změnit, rozdělili by se do menších skupin a lépe si tak rozdělili úlohy. Některým studentům vadilo, že se jejich kolegové příliš nezapojovali a všechno tedy museli připravit sami. Do skupinek jsem je na začátku nerozdělovala, nechala jsem na jejich volbě, s kým budou chtít spolupracovat. Studenti se, dle očekávání, rozdělili do skupinek podle tříd, tedy že jejich spolupracovníci byli jejich spolužáci.

11.12 Evaluace výměnného pobytu

Hodnocení proběhlo více způsoby. Studenti měli možnost písemného zpracování reflexe výměnného pobytu, tedy popsat zážitky z celého týdne a případně seznámit s jeho konceptem. Dále probíhala diskuze v hodině, v průběhu které jsme celý týden zhodnotili a diskutovali jsme nad smyslem projektu a vyměňovali si zkušenosti z rodin.

Další možností je zpracovaný a vyhodnocený dotazník. Ten zahrnuje otázky, které přímo i nepřímo souvisí s výměnným pobytem, viz níže.:

- 1.) Z jakých důvodů jsi se přihlásil/a na výměnný pobyt?
- 2.) Jaká pozitiva a negativa podle tebe přináší výměnný pobyt?
- 3.) Co konkrétně přinesl projekt výměnného pobytu tobě?
- 4.) Jsi v kontaktu se svým kamarádem, u kterého jsi bydlel/a? (jak často si voláte, píšete?)
- 5.) Proč myslíš, že se pořádají výměnné pobyty se zahraničními studenty?
- 6.) Vnímáš nějakou spojitost výměnných pobytů a interkulturní výchovy? Jakou?
- 7.) Doporučil/a bys výměnný pobyt svým kamarádům? Z jakých důvodů ano/ne?
- 8.) Zhodnot' česko-německé vztahy (kladné/záporné) – uveď důvody.
- 9.) Jaké kompetence byly podle tebe nejvíce naplněny? (komunikativní, mediální, kognitivní, interkulturní)

Dotazník je strukturován do osmi otevřených otázek a jedné uzavřené. Jeho účelem je nejen získání informací pro učitele, ale má sloužit i studentům k tomu, aby se mohli nad celým projektem zamyslet. A aby měli možnost si uvědomit, co je za tím, že se výměnné pobyty pořádají a jaký konkrétní dopad to má na jedince. Mým cílem tedy bylo, aby se žáci zamysleli nad celým projektem, zhodnotili ho, uvědomili si jeho význam a reflektovali, zda byl skutečně přínosný. Dále mne zajímalo, zda vidí vazbu výměnných pobytů s interkulturní výchovou, tedy jestli tento projekt může přinést posun směrem k pozitivnějšímu smýšlení vůči jiným národnostem.

Pro pořádající učitele je zpětná vazba velmi důležitá k tomu, aby se dozvěděli, jak student výměnný pobyt vnímá, a dále k tomu, aby se mohl zamyslet nad tím, jaké mezery projekt má a na co se v dalších letech zaměřit. V této souvislosti mne napadá jedna z antinomií Eugena Finka¹⁹, který definuje člověka jako **homo educans a homo educandus** (Pelcová, 2001).

V jedné ze svých antinomií **moc a bezmoc vychovatele** vysvětluje, že každý učitel vychází ze svých životních zkušeností, avšak jeho zkušenosti patří jiné době. Škola tímto zůstává „za“ skutečným životem a vychovatelé se snaží bezmocně uchránit jedine před svými chybami (Pelcová, 2001). To znamená, mimo jiné, že při vymýšlení a plánování celého projektu vychází učitel z toho, co by se jemu líbilo jako studentovi a co on považuje za zajímavé a hodné absolvování. A tyto představy projektuje do plánování výměny. Ve skutečnosti se ale tyto představy mohou rozcházet s představami studentů. Je tedy nezbytné vědět, o co se zajímá dnešní student a jakou on má představu přínosného projektu.

11.12.1 Vyhodnocení dotazníků

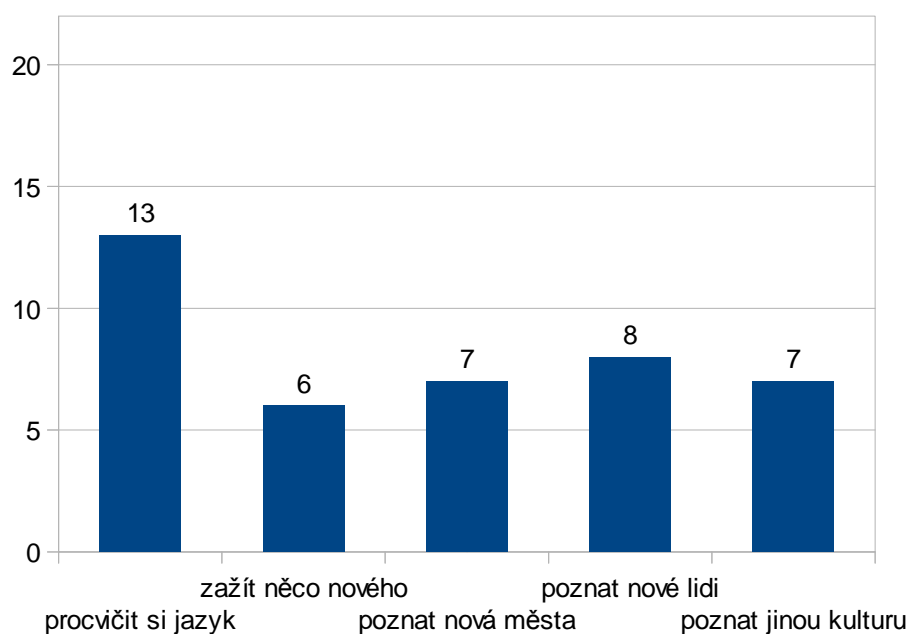
1.) Z jakých důvodů jsi se přihlásil/a na výměnný pobyt?

Nejčastěji studenti uváděli, že se na výměnný pobyt přihlásili z toho důvodu, aby si procvičili německý jazyk, zjistili, na jaké jsou úrovni, a aby si ho zároveň zlepšili. Jedna studentka uvedla, že si chce vyzkoušet cizí jazyk „na ostro“. A ne jen v hodinách

¹⁹Eugen Fink, německý filosof a fenomenolog (11. prosinec Kostnice – 25. 6. 1975 Freiburg im Breisgau)

německého jazyka, domnívala se, že v tom bude rozdíl. Častým důvodem bylo i poznání nových lidí a navázání kontaktů. Dále studenti stáli o to, vycestovat z České republiky, podívat se do města Lichtenfels, poznat nová místa a vyzkoušet si samotnou výměnu.

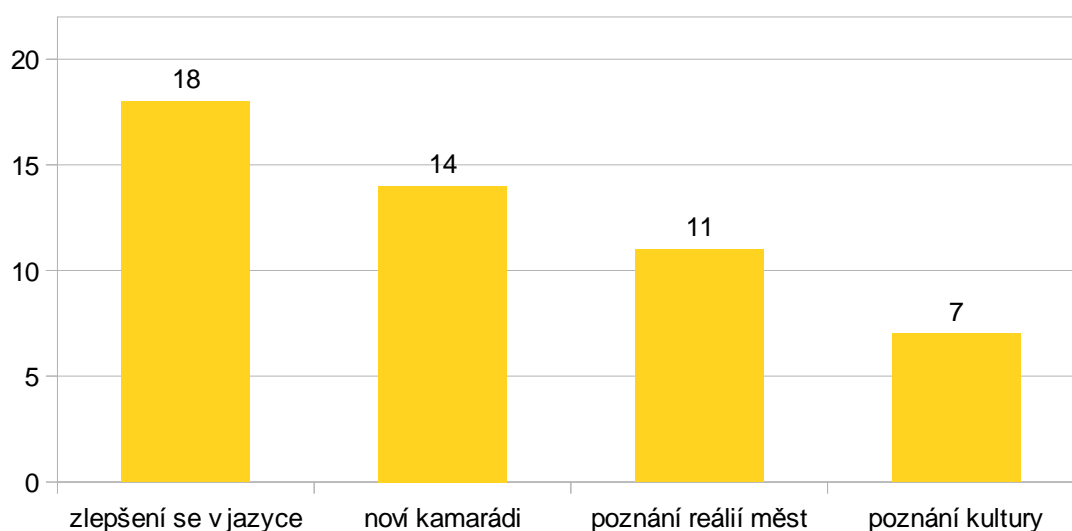
Dalším důvodem, který uváděly dívky, byl ten, že chtěly poznat chod německé domácnosti. Zajímalo je, jak to v ní funguje, jaké mají zvyky, kulturu, co rádi dělají ve volném čase. Jeden žák uvedl, že se do výměny přihlásil kvůli paní učitelce, která na něj apelovala. Jeden žák se přihlásil kvůli tomu, aby zjistil, zda by mohl z německého jazyka maturovat. Celkem 16 z 22 uvedlo více, než jeden důvod.



2.) Jaká pozitiva a negativa podle tebe přináší výměnný pobyt?

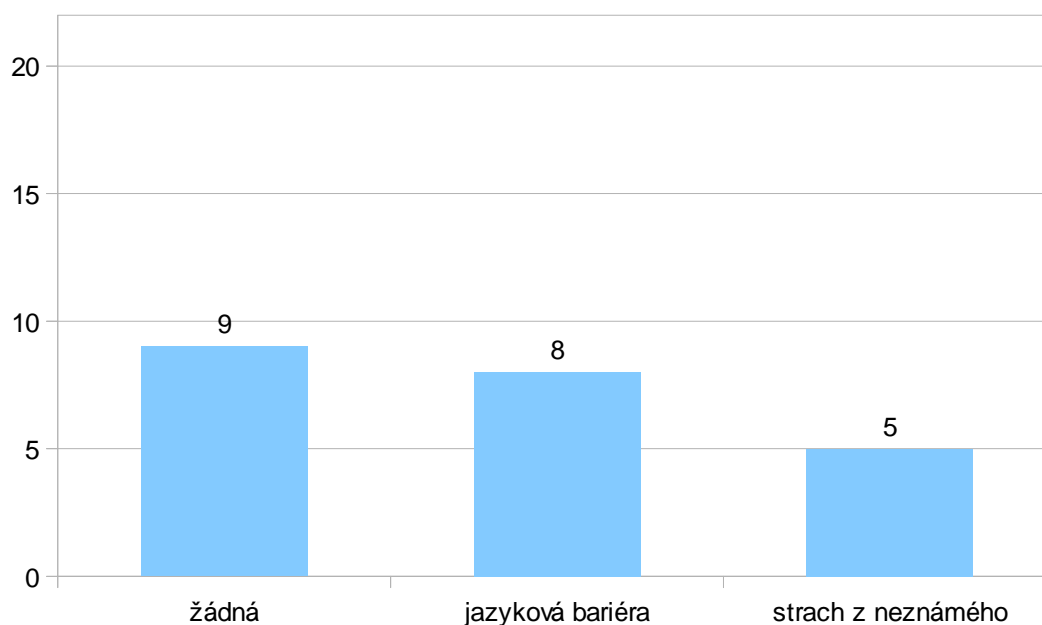
Pozitiva

Jako nejčastější klad studenti uváděli zlepšení německého jazyka, zjištění, že se v cizí zemi dokážou domluvit, dokáží se o sebe postarat a trochu se naučí samostatnosti. Často bylo uváděno, že si studenti našli mnoho nových přátel, nasbírali zkušenosti a poznali nové věci. Od kultury, přes města, po chod domácnosti. Jedna studentka uvedla jako pozitivum získání nových kontaktů, které se můžou v budoucnu hodit, a dále také pochopení odlišnější kultury. Jako kladné (u chlapců) bylo hodnoceno ochutnání tamních pokrmů. Za pozitivní následek považuje jeden student ten, že se může těšit na příští rok, ve kterém přijedou studenti k nám.



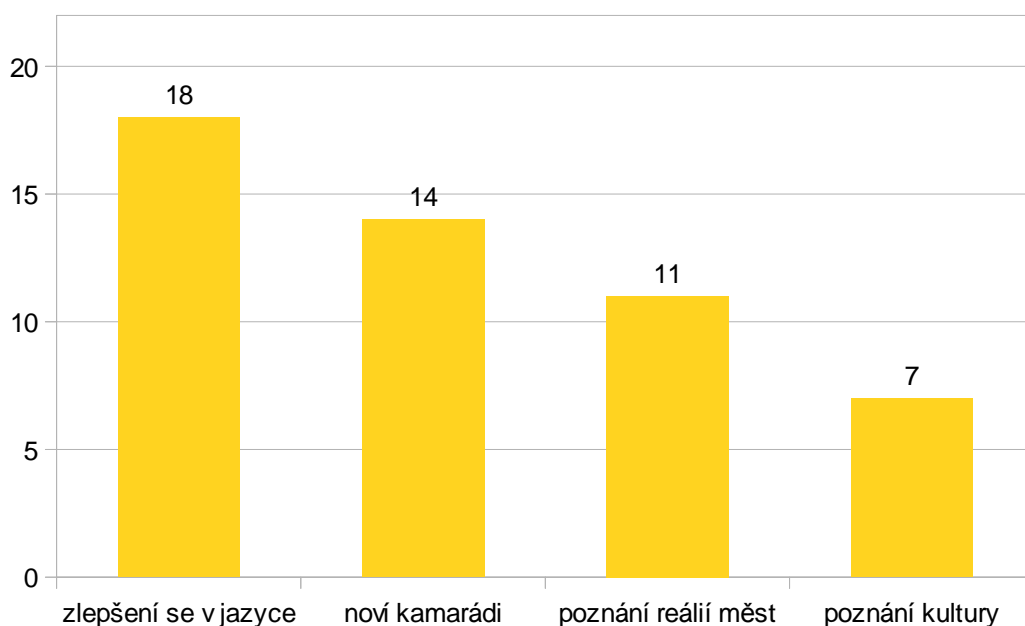
Negativa

9 žáků z 22 nevedlo žádná negativa. Ti zbylí nejčastěji uváděli obavu z toho, že si neporozumí s německým studentem, u kterého budou bydlet. Dále byl uváděn strach z neznámého, jazyková bariéra (ne vždy mohli vyjádřit to, co si mysleli). Jedna studentka uvedla, že se jí dohromady provázala němčina s angličtinou, protože používala oba dva jazyky. Vyskytoval se i názor, že se do výměny přihlásili lidé, kteří ale nejsou moc komunikativní. Jedna dívka uvedla jako negativum týdenní absenci ve škole a u jedné studentky se objevilo negativum, které mne potěšilo, tedy že týden se jí zdál málo a příště by chtěla vycestovat na dva až tři týdny.



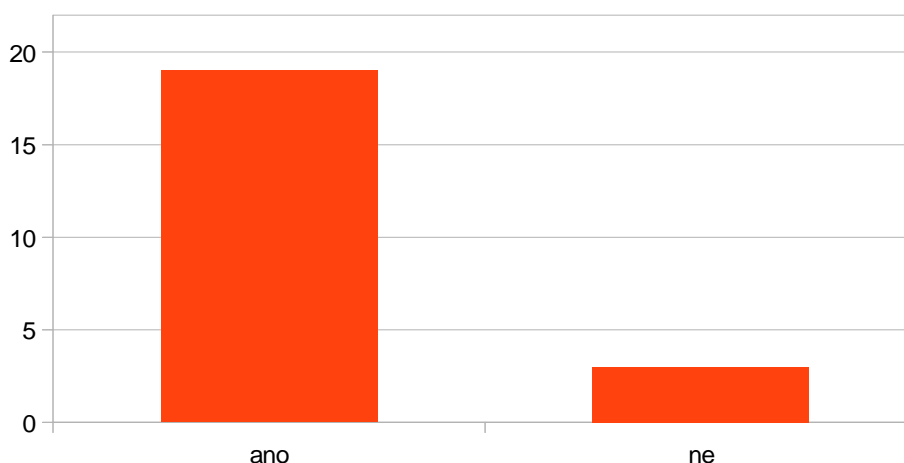
3.) Co konkrétně přinesl výměnný pobyt tobě?

Nejčastěji zmiňovaným přínosem bylo aktivní používání německého jazyka, získání zkušeností a vědomí, že se student dokáže o sebe postarat v cizí zemi. Další klad je získání vědomostí z reálií, podrobnější poznání města Lichtenfels, ale i dalších měst. Za přínosné hodnotí studenti i jiný náhled na německou rodinu a získání nových přátel.



4.) Jsi v kontaktu se svým kamarádem, u kterého jsi bydlel/a? (jak často si voláte, píšete)

19 studentů si píše přes Facebook²⁰ a nebo WhatsApp²¹ zprávy cca jednou za 14 dní, zbylí studenti si od výměny nenapsali. Zde bych ještě zmínila, že studenti měli před výměnou založenou hromadnou konverzaci přes aplikaci WhatsApp, kde byli přihlášení téměř všichni účastníci a ve které si psali a plánovali, co budou během týdne dělat.

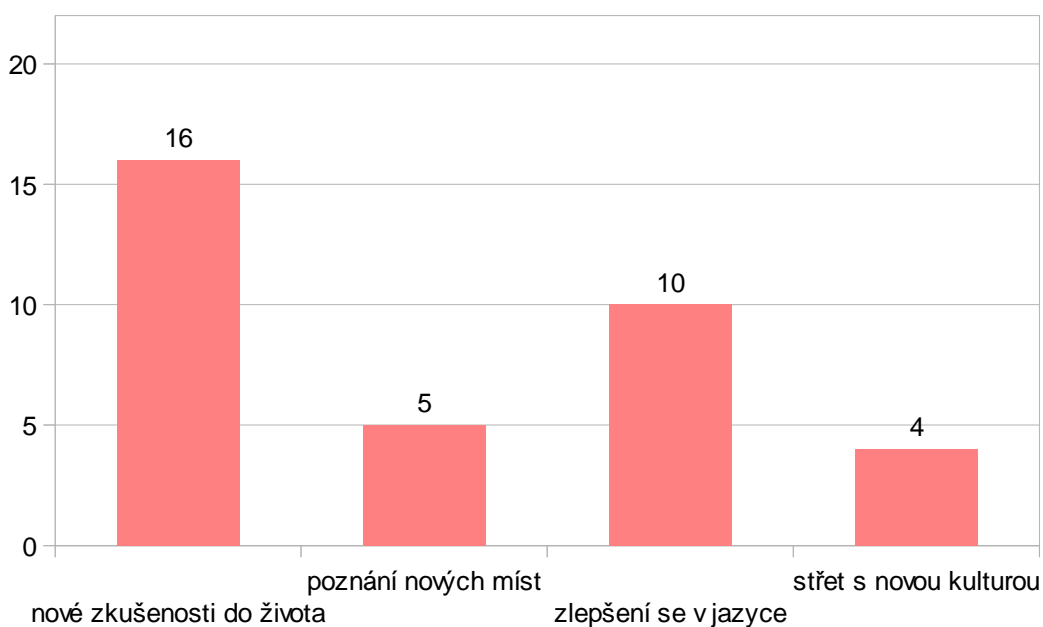


²⁰ <https://www.facebook.com/>

²¹ Mobilní aplikace, sloužící k textové komunikaci mezi jejími uživateli

5.) Proč myslíš, že se pořádají výměnné pobyty se zahraničními studenty?

Nejvíce studenti uváděli zlepšení německého jazyka, odstranění bariér, poznání nových míst a například i ozvláštňení výuky. Jako cíl vidí tedy navázání nových vztahů a možnost být v kontaktu s rodilými mluvčími. Všichni též uvedli jako důvod poznání reálií jiné země a konkrétních měst. Dále byl jako důvod uváděn ten, aby žáci poznali život v německé rodině. Čtyři studenti uvedli jako možný důvod podporu vzdělávání a otevírání nových možností studentům.



6.) Vnímáš nějakou spojitost výměnných pobytů a interkulturní výchovy? Jakou?

Všichni studenti se vyjádřili souhlasně, a to z těch důvodů, že fyzickým bytím v jiné kultuře ji můžeme lépe pochopit a seznámit se s ní. Jeden student uvedl, že díky možnosti seznámení se s jiným národem tímto způsobem nakonec zjistíme, že jsme všichni stejní. Jedna studentka napsala, že díky výměně je schopna lépe chápat jinou kulturu a zvyky a že díky týdnu bydlení v jiné rodině si uvědomila, jak je pro některé lidi velmi důležité náboženství, a čímž se v České republice příliš nesetkáváme. Jedna studentka uvažovala, že když žijeme v jiném kulturním prostředí, které vyznává odlišné

názory či zvyky, měli bychom být schopni se této většinové kultuře přizpůsobit.

7.) Doporučil bys výměnný pobyt svým kamarádům? Z jakých důvodů ano/ne?

Všech 22 dotazovaných studentů by výměnný pobyt rozhodně doporučilo. Z důvodů zlepšení německého jazyka, poznání nových míst a získání vědomostí o nich. Převažoval však důvod získání nových zkušeností a možnosti vidět život v jiné perspektivě. Tento důvod byl z odpovědí cítit nejsilněji, studenti z něj přijeli plní emocí a zážitků, o kterých si dosud hodně vyprávějí. Myslím si, že takto strávený týden dokáže i zlepšit vztahy mezi studenty. Kromě silných zážitků se totiž v novém prostředí cítí částečně v ohrožení a mají potřebu se k sobě chovat více přátelsky. Zajímavý mi přišel názor, že student by výměnný pobyt doporučil z důvodu poznání jiného dialektu, který se liší od učebnic používajících Hochdeutsch. Jedna studentka by výměnu určitě doporučila, ale ne všem, protože k takovému pobytu musí být student hodně komunikativní a musí se umět alespoň částečně umět přizpůsobit odlišnému způsobu života. Jeden student uvedl však i negativum, jímž je strach z neznámého, výměnu by však i přesto rozhodně doporučil.

8.) Zhodnot' česko-německé vztahy (kladné/záporné) – uveď důvody

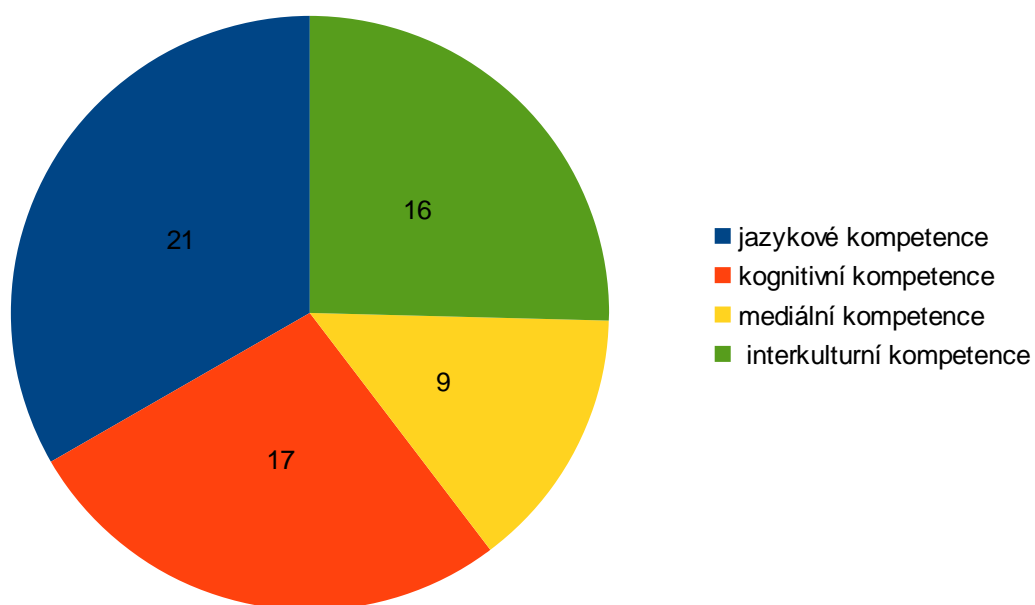
Zajímalo mne, jak studenti obecně vnímají česko-německé vztahy, zda jako dobré, neutrální, anebo zda cítí nějaký blok, který může být způsobený historií. Všichni studenti zhodnotili česko-německé vztahy jako kladné, i když připustili, že tomu tak není v celé společnosti. Že starší generace může vyčítat činy z 2. světové války. Jedna studentka však k tomu ještě doplnila, že jinak si myslí, že vztahy jsou lepší, než byly v minulosti. Jako důkaz uvedla ten, že se pořádají například tyto výměnné pobyty a že i ona sama zná nyní pár Němců, s kterými má dobrý vztah. A dále, že zná i mladé lidi, kteří do Německa jezdí studovat.

9.) Jaké kompetence byly podle tebe nejvíce naplněny? (komunikativní, mediální, kognitivní, interkulturní)

Poslední otázkou jsem chtěla od studentů zjistit, v čem si myslí, že se za celý týden nejvíce zlepšili. Předpokládala jsem, že nejvyšší počet hlasů dostane jazyková kompetence, což se potvrdilo. O čtyři hlasy méně získala kognitivní kompetence a o další jeden hlas méně získala interkulturní kompetence. Otázky byly uzavřené, avšak tuto otázku jsme ještě probírali ústně. Většina studentů, jak je vidět z grafu, zaškrtnla více než jednu možnou odpověď. Shodli se na tom, že celý týden největší dopad na zvýšení jejich komunikativní úrovně. Porovnávali, jakým způsobem mluví v hodinách německého jazyka a jakým způsobem používali němčinou právě v běžných denních situacích. V hodinách německého jazyka student více méně očekává, na co bude tázán, jaké téma se bude probírat, je tedy jednodušší se na hodinu připravovat a reagovat na případně otázky či požadavky. V situacích, ve kterých studenti byli během týdne, však museli reagovat spontánně a museli více promýšlet sestavování vět.

Druhou, nejvíce zaškrťávanou položkou, byla kompetence kognitivní. Očekávala jsem, že bude až na druhém místě, i přes to, že jsme absolvovali náš projekt. Domnívala jsem se, že celý výměna nechá ve studentech silný dojem, který bude vše ostatní převyšovat. Studenti však kvitovali poznání města Lichtenfels. Přiznali, že jeli do Německa s lehkými obavami, zda se zvládnou orientovat ve městě a přednést jejich téma tak, aby bylo všem srozumitelné. Avšak den strávený ve městě se jim nakonec líbil, kladně hodnotili, že když měli možnost se dozvědět něco např. o nějaké památce, mohli si ji skutečně prohlédnout. Také měli dobrý pocit z toho, že se relativně dobře zvládli sami orientovat ve městě.

Dalšími možnými odpověďmi byly kompetence mediální a interkulturní. Na interkulturní kompetenci jsem položila zvláštní otázku (viz. otázka 6). U mediální kompetence studenti spíše kladně hodnotili, že si mohli zopakovat práci s prezentacemi, které příliš často nepoužívají, ale nové pro ně bylo to, hledat informace na webových stránkách, které jsou celé v německém jazyce. Byli pak rádi za zpětnou vazbu od německých studentů, kteří jim pomohli s doplněním informací.



11.13 Reflexe výměny, pozitiva, negativa

Letošní výměnný pobyt formou návštěvy města Lichtenfels a našeho spřáteleného Meranier-Gymnasium, dopadl velmi dobře a splnil stanovené cíle, které jsem určila na samotném začátku. Vzhledem k věku studentů jsem měla částečně obavy, aby se nestala nějaká nepříjemnost, za kterou by nesly následky obě školy a jejich učitelé, ale k ničemu takovému nedošlo, výměna tedy probíhala v poklidu.

Věcí, která se nedá zcela naplánovat a ovlivnit je ta, jak si spolu navzájem porozumí studenti, kteří se projektu zúčastní. Před pobytem sice probíhá korespondence a „výběr“ dle Steckbriefů, kteří studenti poskytnou, avšak to není záruka, že i ve skutečnosti si studenti porozumí. Letošní rok byly navázány dobré vztahy, dívky ani chlapci spolu neměli žádný problém. Rodiče hostujících žáků byli velmi příjemní a ochotní, účastnili se společenských akcí a vyhověli individuálním potřebám a přáním žáků. Dalším negativem je finanční stránka. Velká podpora jde samozřejmě od Sdružení přátel gymnázia, od města Český Brod a do Česko-německého fondu budoucnosti, avšak nutná je i finanční podpora rodičů, kterou si ne všichni můžou dovolit, tudíž tato výměna bohužel není přístupná každému.

Ještě zmíníme fakt, že studenti budou mít týden absence ve škole, což také může způsobit jisté komplikace. Zaprvé ne všichni učitelé se staví kladně k takovýmto relativně delším výjezdům. Zadruhé studenti pak musí dohánět to, co za ten týden zameškali. Na druhou stranu v tomto roce se výjezd konal v dubnu, takže si myslím, že na případné resty byl ještě čas.

11.14 Naplnění cílů RVP

Co se týče očekávaného naplnění cílů RVP, jako první zmíním kompetenci k učení, vztáženou na projekt *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*. Vyzdvihla bych naplnění konkrétně této kompetence: „*své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj*“ (RVP G, 2007, s. 9). Myslím, že právě projektové vyučování umožňuje samostatné plánování a organizaci práce. Od sběru informací, až po práci ve skupině, kterou si studenti musí mezi sebou

sami rozvrhnout. Nejprve si sami museli rozdělit role ve skupinách, domluvit se, kdo si vezme na starosti jaký úkol, a plánování zpracování tématu bylo především na nich. Mnou byly stanoveny tři schůzky, na které byly předem stanoveny cíle, avšak realizace a práce na zpracování tématu byla v režii studentů. Osobnímu rozvoji pak napomáhá i samotná reflexe výměnného pobytu. Umožňuje studentovi, aby lépe poznal své vnímání a jeho představy o konkrétních životních situacích.

„Kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi“ (RVP G, 2007, s. 9). Nedokáží bohužel s jistotou říci, zda si studenti například ověřovali všechny informace, které získali na internetu, s literaturou, kterou jim poskytli němečtí studenti. S tvořivým zpracováním však musím souhlasit, protože studenti do svých představení zapojovali i praktické informace, zajímavosti a subjektivní postoje či doporučení svých přátel z Meranier-Gymnasium.

Z kompetencí k řešení problému jsem stanovila *„kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry“ (RVP G, 2007, s. 9).* Zde opět bohužel musím uvést, že nedokáží s jistotou říci, jak důkladně studenti porovnávali své získané informace s těmi podrobnějšími, které jim poskytli studenti z Meranier-Gymnasium. Myslím, že ty jim sloužily spíše k doplnění či pro zajímavost. Dále jsem zkusila propojit tuto kompetenci se samotným výměnným pobytem a v souvislosti s předpokladem, že by mezi studenty nastal osobnostní konflikt a vyšla jsem právě z této studentovi kompetence, která ale nebyla ověřena, neboť žádné negativní personální vztahy řešeny nebyly.

Další v pořadí jsou kompetence komunikativní, sociální a personální. Studenti se snažili co nejvíce využít své dosud získané znalosti německého jazyka a dopomáhali si neverbální komunikací, pokud neznali správné slovo. Moderní technologie byly používány především před samotným pobytem, kdy si spolu čeští a němečtí studenti psali e-mail, Facebook nebo WhatsApp.

„Vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje;“ (RVP G, 2007, s. 10). Vzhledem k tomu, že studenti museli prezentovat před poměrně velkým

počtem lidí, dopředu si promýšleli, jak tomu uzpůsobí svůj přednes. Mluvili pomalu a nahlas, a používali jednodušší věty, což jim nejen mohlo ulehčit jejich prezentaci, ale soudím, že i pro české posluchače bylo jednodušší, informace vstřebat. Na toto bych navázala kompetencí „*prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem;*“ (RVP G, 2007, s. 10). Právě i to byl úkol, který si studenti měli ověřit, zda ho zvládnou.

Podívejme se na komunikativní kompetence i z druhého pohledu. Němečtí studenti se během celého týdne snažili používat svůj německý jazyk s ohledem na své české přátele. Používali tedy Hochdeutsch a mluvili v jednodušších větách a pomaleji, než jsou běžně zvyklí, tak, aby mluva byla co nejvíce srozumitelná. Myslím, že studenti vcelku rychle rozpoznali, na jaké jazykové úrovni jsou čeští studenti a dokázali se tomu rychle uzpůsobit. Zároveň však i předali českým studentům pár často používaných slovíček ze svého teenagerského sociolektu. Někteří studenti si pro tuto příležitost vytvořili svůj „slovníček“, kam si slovíčka zapisovali. To dělali i němečtí studenti s českými slovy. Během celého týdne vzniklo ve spontánních situacích i pár oblíbených frází a slov, které studenti často používali. Například „*Es ist mir Regal*“ a v českém jazyce „*Je mi to regál*“.

Co se týče kompetencí sociálních a personálních, soudím, že studenti, jelikož byli přibližně ve stejném věku, neměli problém se uzpůsobit a jednat tak, aby to bylo vzhledem k ostatním přiměřené a adekvátní. Studenti stejného věku k sobě relativně snadno nalézají cestu, pokud v tom nejsou od samého začátku osobní antipatie. Žáci měli po celou dobu možnost chovat se k ostatním dle svého uvážení a tudíž své chování vhodně korigovat.

Výměnný pobyt „*přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii*“ (RVP G, 2007, s. 10). Tato kompetence byla zároveň i základní premisou celé výměny. Tedy vzájemné zlepšování a udržování dobrých česko-německých vztahů. Studenti se k sobě po celý týden chovali vřele a s respektem. Nedělali žádné rozdíly a nepanovala mezi nimi národnostní či kulturní rivalita.

Projekt výměny si klade za cíl, udržovat vztahy na bázi úcty, bez předsudků a stereotypů, které jsou ve společnosti často zakořeněny. Chce zároveň rozvíjet uvědomění o podobnosti s jiným národem. To, že „*odolává společenským a mediálním tlakům*“ (RVP G, 2007, s. 10) tedy znamená, že je schopen se oprostit od zažitých představ své společnosti a utvořit si svůj názor, vzhledem ke svým znalostem a zkušenostem.

„*Posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe*“ (RVP G, 2007, s. 10). Ač tato kompetence byla premisou, k potvrzení jejího naplnění mě dovedl až rozhovor se studenty a pročitání vyplněných dotazníků. Ptala jsem se, zda by výměnný pobyt doporučili svým přátelům. Všichni uvedli, že ano, a někteří k tomu ještě dodali, že sám student musí zvážit, zda je vhodným adeptem na takto strávený týden. Dle jejich názoru je totiž potřeba, aby student byl komunikativní a schopný se uzpůsobit jinému způsobu života.

Nyní se dostáváme k občanským kompetencím. Zde bych uvedla tyto dvě: „*respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí a rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání*“ (RVP G, 2007, s. 10). Studenti sice v rámci projektu *Znám svůj druhý domov Lichtenfels* primárně poznávali realie daného města a popřípadě jeho blízkého okolí, avšak soudím, že v tomto případě nelze oddělit realie od poznávání hodnot, zvyků a kultury. Studenti získávali informace od německých studentů, kteří jim podávali informace v návaznosti právě na jejich zvyky a tradice.

Projekt směřoval k respektu různých hodnot, názorů a postojů, které jsou kulturně a národnostně podmíněny. Jedna z nejlepších cest, jak se tomuto naučit, je se sám snažit seznámit se s lidmi, kteří jsou jiné národnosti. Poznat jejich způsob života a alespoň částečně mít možnost do něj nahlédnout. Myslím, že vzájemný respekt z řad studentů obou škol, bez jejich přímé snahy „*spoluvytvářel podmínky pro naplnění práv druhých*“ (RVP G, 2007, s. 10), respektive naplňoval úctu k jinému národnostnímu a kulturnímu smýšlení.

Myslím, že v souvislosti s výměnným pobytem student musí znát svá práva, povinnosti a zodpovědně plnit úkoly, které jsou mu předkládány. Nejen pro školu a rodiče je velká zodpovědnost, postarat se o studenta z jiné země. Velký závazek z toho plyne i pro studenta, který má být schopen naučit se odpovědnosti nejen za své konání, ale musí se umět postarat i o druhého, v souladu s právy a povinnostmi svými i ostatních.

Kompetence k podnikavosti – dle názvu kompetence lze soudit, že příliš nespadá pod toto téma, avšak soudím, že některé z nich byly rozvíjeny i v rámci tohoto celého týdne. V běžných, nahodilých situacích, ke kterým docházelo, může student nejlépe poznat sám sebe. Tím se dostávám k teorii zmiňované v první části práce, tedy kritiku toho, že škola v tradičním podání je jen přípravou na reálný svět a život v něm.

Oproti tomu výměnným pobytem zůstává student v reálném životě. Ačkoliv je samotná výměna vykonstruovaná a dopředu naplánovaná, student i přesto zažívá situace ve skutečném životě. Může tedy „*posuzovat a kriticky hodnotit rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích*“ (RVP G, 2007, s. 11). Student se v nové rodině setkává s různými, dosud neprožitými situacemi, které musí být schopen umět vyřešit a adekvátně na ně reagovat. Tím rozvíjí i svou osobní sféru a svými vlastními reakcemi zjišťuje, jaký má on sám názor na život.

11.14.1 Nesplněné klíčové kompetence

Projektová metoda je velmi neobvyklou formou výuky, z čehož teoreticky vyplývá, že se zaměřuje ve výchově a vzdělávání jen na určité oblasti (klíčové kompetence), které chce naplnit. A některé vzhledem ke své specifičnosti naplnit nemůže.

Co se týče kompetencí k řešení problémů, myslím, že výměnné pobyty obecně nabízejí možnost, naučit se díky seznámení se s jinou kulturou a žít v ní, řešit problémy, které mohou vyvstat. Z logiky věci vyplývá, že lidé, především jiné národnosti, se nemusí vždy na všem stoprocentně shodnout. Lidskou rozrůzněností vznikají určité situace, ke kterým se musí zástupce své země postavit s určitými argumenty, ale zároveň s ochotou, vyslechnout si názor někoho jiného a po dialogu se dobrat kompromisu.

Splnění či nesplnění klíčových kompetencí je v tomto případě velmi těžké striktně určit a posoudit. V každé z nich nalézám alespoň částečné naplnění, i když svým určitým,

specifickým způsobem. Ten je právě více vztažen na reálné situace v běžné, denní komunikaci. Není tedy příliš odborný, jak je od některých klíčových kompetencí očekáváno a nelze tedy tvrdit, že byly zcela naplněny.

Když bychom se vrátili ke kompetencím k řešení problémů, u projektové výuky nelze jasně tvrdit, že plní kupříkladu tuto kompetenci: „*kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry*“ (RVP G, 2007, s. 9). Jak jsem již zmínila k této kompetenci výše, nejsem si jistá, zda mohu tvrdit, jestli studenti skutečně kriticky reflektovali získané informace, které si dohledávali ke zpracování projektu *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*. Materiály a faktické informace, dle mého dojmu, spíše sloužili k doplnění jejich tématu. Na druhou stranu si myslím, že ty informace, které čeští studenti dostali například o aktuálním životě v Lichtenfelsu, ať již kulturní, či politické, mohli porovnat s životem ve svém městě a ve své vlasti. Čímž se v jedinci pěstuje větší nadhled, neboť má porovnání s jiným způsobem života, než který je mu vlastní.

Vzhledem k našemu výměnnému pobytu bychom mohli říci, že v komunikaci se svým kamarádem jiné národnosti přemýšlí o jeho názorech a hledá souvislosti a důvody, díky kterým má jeho kamarád právě takovéto smýšlení. Tyto názory pak porovnává se svými a vnímá tedy rozdíly, které jsou podmíněny kulturně, národnostně, historicky, ale i jazykově.

Když bychom se zamysleli nad kompetencemi k podnikavosti, taktéž nemůžeme zcela jasně říci, že všechny jsou beze zbytku naplněny. Například „*chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory*“ (RVP G, 2007, s. 11). Tato kompetence nikterak nesouvisela s poznáváním města Lichtenfels, ani s výměnným pobytem nesouvisí, ani nebyla jeho premisou, tudíž nemohla být naplněna.

12 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala inovativními přístupy ve výuce a s nimi souvisejícím projektovým vyučováním. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž v teoretické části jsem shrnula získané znalosti o projektové metodě. Okrajově jsem se zabývala její historií a popsala její formu a podobu. V souvislosti s inovativními přístupy jsem popsala problémově orientované vyučování, položila jsem otázku motivace žáka ve škole, která je dle mého názoru velmi důležitá. A dále jsem zmínila i problematiku podobnosti pojmů „alternativní“ a „inovativní“.

Soudím, že dnešní doba se ptá po alternativních či inovativních přístupech ve více odvětvích, ne jen ve výchovně - vzdělávacím procesu. Avšak pokud chceme náš život přizpůsobit době, ve které žijeme, musíme začít právě u vzdělávání, neboť to patří do jedné z nejpodstatnějších součástí lidského vývoje, jenž nás formuje a dělá z nás bytost společenskou, která je schopna fungovat a obstát v lidské společnosti.

Vznik inovativních přístupů ve výuce můžeme chápat jako reakci na dnešní dobu, která klade na jedince zcela jiné nároky, než tomu bylo dříve. Současně jde těmto přístupům mimo jiné o to, přizpůsobit způsob výuky žákům a jejich individuálním potřebám tak, aby žák mohl poznat a využít své schopnosti co nejefektivněji. A zároveň aby v něm rozvíjely osobnost, která bude umět spolupracovat s lidmi kolem sebe, neboť spolupráce lidí mezi sebou je to, co utváří svět a posouvá ho kupředu.

V praktické části seznamuji čtenáře s projektem *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*, který studenti gymnázia absolvovali v rámci týdenního výměnného pobytu v Německu. Ten propojuji se samotným projektem, protože vnímám jeho důležitost při rozvíjení klíčových kompetencí, které jsem si stanovila jako premisy na začátku práce. Popisuji náležitosti, které jsou potřebné k tomu, aby výměnný pobyt mohl řádně proběhnout; tedy co vše je ze strany škol, učitelů a žáků potřeba zorganizovat. Dále zmiňuji průběh výměnného pobytu a především vyzdvihuji jeho význam nejen pro obě spřátelená gymnázia, ale i pro rozvoj žáků a jejich osobnosti.

Před provedením projektu *Znám svůj druhý domov Lichtenfels* jsem si jako premisu stanovila splnění některých klíčových kompetencí, popsanych *Rámcovým vzdělávacím*

programem pro gymnázia. Popisují přípravu projektu, naše společné schůzky se studenty, na kterých jsme projekt rozebírali a dále směřovali. Poté přecházím k průběhu projektového dne a reflektuji ho po dílčích částech.

Projekt trval déle, než jsem původně stanovila, přičemž těsně před jeho začátkem jsme ho u jedné z pěti skupinek museli trochu pozměnit, respektive vynechat jedno místo v našem plánu objevování města, protože studenti až na místě usoudili, že by jejich téma bylo časově velmi náročné. Nakonec jsme ale tento problém vyřešili a víme, že v budoucnu je potřeba se více zaměřit se na promýšlení trasy. Studenti poté ve škole vytvořili několik nástěnek, kterými seznámili ostatní studenty s jejich dnem, stráveným v Lichtenfelsu, během kterého si zahráli na průvodce. Dobrovolné bylo dále zpracování seminárních prací o průběhu celého týdne, či články do místních novin.

Myslím, že se podařilo naplnit klíčové kompetence, které jsem si stanovila, avšak není možné, aby projektová výuka vždy splnila všechny klíčové kompetence, které jsou v *RVP G* definovány. Důležitá pro mě byla i zpětná vazba od studentů, se kterými jsem celý týden a projektový den probírala ústně, a dále jsem připravila dotazník, který jsem poté vyhodnotila. Podle studentů došlo nejvíce k rozvoji komunikativních a kognitivních kompetencí. Komunikativních díky celému týdnu, strávenému v zahraničí, kdy studenti museli používat cizí jazyk, na rozdíl od běžné výuky, ve které je možnost přejít do mateřského jazyka, pokud student neví vhodnou formulaci v cílovém jazyce. Studenti kvitovali možnost ověření svých jazykových schopností a po celém týdnu cítili větší plynulost v mluveném projevu.

Kognitivní kompetence byla rozvíjena taktéž během celého týdne, neboť i během něj studenti poznávali nová místa. Avšak nejvíce znalí se cítí být v realitách města Lichtenfels. Mým cílem bylo, aby se ho studenti pokusili poznat jako své rodné město, což částečně napovídá i sám název projektu. Přestože nebyl čas navštívit všechna místa, studenti se po absolvování projektu domnívají, že by se v něm dokázali dobře orientovat, nalézt a popsat významná místa, a vědí, kde by strávili svůj volný čas.

Celý týden výměnného pobytu a projektového dne byl poučný nejen pro studenty, ale určitě i pro mě. Ráda bych si v budoucnu vyzkoušela projektovou výuku na jiné téma,

ale byla bych vděčná i za možnost, vyjet se studenty do Lichtenfelsu znovu. Myslím, že bych se pokusila udělat projekt ještě o něco atraktivnější, například zapojením her. Dále bych se snažila ho více propracovat, aby byl naplněn v té největší možné míře.

Myslím, že projektová metoda by měla mít ve výuce své místo. Sice nemůže nahradit tradiční formu výuky, ale věřím, že studenti i učitelé by byli vděční za oživení výuky a za vyzkoušení něčeho nového, byť je její organizování náročné a ne všichni učitelé ve škole mu jsou nakloněni.

13 Seznam použitých informačních zdrojů

COUFALOVÁ, Jana, 2006. *Projektové vyučování: pro první stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna. 135 s. ISBN 80-7168-958-0.

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

GUDJONS, Herbert, 1992. *Handlungsorientierter lehren und lernen: Schüleraktivierung -Selbstätigkeit - Projektarbeit*. 3. vyd. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 136 s. ISBN 3-7815-0694-0.

HENDRICH, Josef a kol., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 498 s.

HORÁK, František, 1981. *Aktivizační didaktické metody ve výchovně-vzdělávacím procesu*. 4. vyd. Olomouc: Krajský pedagogický ústav v Olomouci. 59 s.

HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ Isabella, 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 232 s. ISBN 80-04-23487-9.

CHODĚRA, Radomír, 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia. 212 s. ISBN 978-80-200-2274-5.

CHODĚRA, Radomír, RIES, Lumír, 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. 1.vyd. Rudná u Prahy: Editpress. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.

CHODĚRA, Radomír, RIES, Lumír, ZAJÍCOVÁ, Pavla, MOTHEJZÍKOVÁ, Jarmila, HANZLÍKOVÁ, Marie, 2000. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. 1. vyd. Rudná u Prahy: Editpress. 167 s. ISBN 80-7042-157-6.

JELÍNEK, Stanislav, 2006. K rámcové charakteristice činnostního pojetí vyučování cizím jazykům. In *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. Sborník příspěvků z konference Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií konané 30. září 2004 na UK PedF*. Praha: UK PedF, s. 21-35. ISBN 80-7290-281-4.

- JUDASOVÁ, K. Projekt – stavebnice z mnoha dílků. *Moderní vyučování*, 1998, roč. 4 č. 1, s. 10. ISSN 1211-6858.
- KAŠOVÁ, Jitka, 1995. *Škola trochu jinak: Projektové vyučování v teorii a praxi*. 1. vyd. Kroměříž: IUVENTA, 1995. 81 s.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír, 1988. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 341 s.
- PASCH, Marvin, 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PELCOVÁ, Naděžda, 2001. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. 2. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů. 163 s. ISBN 80-85866-64-1.
- PEŠEK, Zdeněk a kol. *Didaktika: učební text pro pedagogické instituty*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 219 s.
- PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 200 s. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PŘÍHODA, Václav, 1934. *Reformné hľadiská v didaktike*. Bratislava: Pocisk. 236 s.
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VALENTA, Josef a kol., 1993. *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS ARTAMA. 23 s. ISBN 80-7068-066-0.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. 2007. [online]. Praha: Výzkumný

ústav pedagogický v Praze [cit. 2016-07-06]. Dostupné z:

http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9639/rvp_g.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007 [online]. Praha: Výzkumný

ústav pedagogický v Praze [cit. 2016-07-06]. Dostupné z:

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Gymnázium Český Brod, 2016 [online]. Český Brod, 2016 [cit. 2016-06-02]. Dostupné

z: <http://www.gcbrod.cz/>

Meranier-Gymnasium Lichtenfels, 2016 [online]. Lichtenfels, 2016 [cit. 2016-06-02].

Dostupné z:

<http://www.meranier-gymnasium.de/>

14 Seznam příloh

Příloha 1 – Souhlas rodičů

Příloha 2 – Dotazník pro žáky

Příloha 3- Informace pro Česko-německý fond budoucnosti

Příloha 4 – Program *Znám svůj druhý domov Lichtenfels*