Západočeská univerzita v Plzni
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

ČESKÝ BUDOUCÍ UČITEL NA ZÁKLADNÍ NĚMECKÉ ŠKOLE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Prchalová
Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku
léta studia 2009 - 2012

Vedoucí práce: *Mgr. et MgA. Roman Černík*

Plzeň, 31. březen 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 31. březen 2012

……

Lucie Prchalová

Děkuji Mgr. et. MgA. Romanu Černíkovi za odborné vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji Volksschule Arnschwang za milý přístup a získané zkušenosti. Mé poděkování patří také rodině a blízkým za porozumění a podporu při studiu.

OBSAH

1 ÚVOD 8
2 UČITEL 9
2.1 POJEM UČITEL 9
2.1.1 Ideální učitel 10
2.1.2 Společenská pozice učitelů 11
2.1.3 Komunikace učitele a žáka 12
2.2 BUDOUCÍ A ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL 13
2.2.1 Pojem začínající učitel 14
2.2.2 Příprava budoucích učitelů 14
2.2.3 Nástupní podmínky 15
2.2.4 Problémy začínajících učitelů 15
2.3 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ 17
3 ČESKÉ ŠKOLSTVÍ 19
3.1 SYSTÉM ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ 19
3.1.1 Některé problémy školství 19
3.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ 20
3.3 PŘÍPRAVA NA UČITELSKÉ POVOLÁNÍ V ČR 20
4 NĚMECKÉ ŠKOLSTVÍ 21
4.1 SYSTÉM NĚMECKÉHO ŠKOLSTVÍ 21
4.2 STRUKTURA ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU 22
4.3 PŘÍPRAVA NA UČITELSKOU PROFESI V NĚMECKU 22
4.4 ZÁKLADNÍ ŠKOLY V NĚMECKU 23
4.4.1 Základní školy v okrese Cham 23
5 SPOLUPRÁCE S NĚMECKEM 25
5.1 ČESKO – NĚMECKÉ VZTAHY 25
5.2 SPOLUPRÁCE S NĚMECKEM 25
5.3 RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ 26
5.4 ORGANIZACE TOTEM 26
5.5 PROJEKT MAJÁK 27
6 PRAKTICKÁ ČÁST 28
6.1 CÍL VÝZKUMU 28
6.2 CHARAKTERISTIKA VZORKU RESPONDENTŮ 28
6.3 METODIKA VÝZKUMU 29
6.4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM 29
6.5 INTERPRETACE VÝZKUMU 30
7 PŘÍPADOVÁ STUDIE 31
7.1 POJEM PŘÍPADOVÁ STUDIE 31
7.1.1 Typy případových studií 31
7.2 VLASTNÍ KAZUISTIKY 32
7.2.1 Barbora N. 32
7.2.2 Lucie P. 32
7.2.3 Lucie Ř. 33
7.2.4 Leona T. 34

7.2.5 Šárka P. 34
7.3 VYHODNOCENÍ 35
8 INTERVIEW 37
8.1 POJEM INTERVIEW 37
8.1.1 Typy interview 37
8.1.2 Průběh, podmínky a prostředí interview 38
8.1.3 Fáze interview 39
8.1.4 Místo vlastního interview 40
8.2 VYHODNOCENÍ INTERVIEW 41
8.2.1 Doporučení 43
9 ZÁVĚR 44
10 SEZNAM LITERATURY 45
11 SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ 47
12 RESUMÉ 48
13 PŘÍLOHY I
13.1 PŘÍLOHA 1 – ROZHOVOR S BARBOROU N. I
13.2 PŘÍLOHA 2 – ROZHOVOR S LEONOU T. II
13.3 PŘÍLOHA 3 – ROZHOVOR S LUCIÍ Ř. III
13.4 PŘÍLOHA 4 – ROZHOVOR SE ŠÁRKOU P. V
13.5 PŘÍLOHA 5 – PEDAGOGICKÝ DENÍK LUCIE P. VII
13.6 PŘÍLOHA 6 - ČLÁNEK V BAYERWALD ECHO IX
13.7 PŘÍLOHA 7 - ČLÁNEK O SETKÁNÍ DOBROVOLNÍKŮ S NĚMECKÝM PREZIDENTEM X
13.8 PŘÍLOHA 8 – PŘEDÁVÁNÍ CERTIFIKÁTŮ XI
13.9 PŘÍLOHA 9 - VÝUKA VE VS ARNSCHWANG XII
13.10 PŘÍLOHA 10 - PŘEDÁVÁNÍ ČEPIC S LOGEM PROJEKTU VE VS ARNSCHWANG XII
13.11 PŘÍLOHA 11 - PŘEDÁVÁNÍ ČEPIC V GRUNDSCHULE FURTH IM WALD XIII
13.12 PŘÍLOHA 13 - LUCIE P. SE SVÝMI ŽÁKY XIV
13.13 PŘÍLOHA 14 - HRA „SLEPÁ BÁBA“ XIV
13.14 PŘÍLOHA 15 - ŠÁRKA P. PŘI VÝUCE XV
13.15 PŘÍLOHA 16 – VÝLET NĚMECKÝCH ŽÁKŮ DO ZOO PLZEŇ XV

1 ÚVOD

Učitel. Každému se při vyřknutí tohoto slova vybaví něco jiného. Někdo si představí učitele na základní škole, který jej vyučoval, pro jiného je toto slovo ztělesněním vysněného povolání. Právě zvolení učitelské profese a následná možnost začít vyučovat na základní škole v Německu se stali inspirací k napsání této práce.

Je běžné, že si děti na českých základních školách volí jako cizí jazyk němčinu. Že se ale v posledních letech objevuje stále větší zájem o vyučování českého jazyka na základních školách v Bavorsku, je opravdu potěšující. Systém českého a německého školství se, stejně jako naše řeč, dosti liší, ale společná historie a vzájemné sousedství obou států umožňují vznik zajímavých projektů, jakým je například projekt Leuchtturm - Maják, se kterým jsme se v této práci blíže seznámili. Právě tento německý projekt umožnil spolu s českou dobrovolnickou organizací Totem českým studentkám, budoucím učitelkám, začít vyučovat na německých základních školách v okrese Cham.

Teoretická část práce se zabývá pojmy učitel, ideální a budoucí učitel. V dalších kapitolách jsou objasněny odlišnosti českého a německého vzdělávacího systému, se zaměřením na základní školy a přípravu budoucích učitelů. Vzhledem k česko – německé spolupráci jsou vymezeny činnosti organizace Totem a Ehrenamt Cham.

Praktická část se skládá z výzkumu, ve kterém byly provedeny případové studie a interview s českými studentkami, budoucími učitelkami, které jezdí či jezdily vyučovat do Německa.

Tato práce nabízí zajímavý pohled na budoucí učitele, kteří využili nabízené příležitosti, zúčastnili se řady pohovorů a začali vyučovat na základních německých školách. Jak ukázal náš výzkum, když se student, začínající učitel, setká s pozitivním přístupem a opravdovým zájmem vedení školy, je motivace k dalšímu studiu a vyučování ve školství veliká.

2 UČITEL

2.1 POJEM UČITEL

O učiteli a učitelské profesi pojednává mnoho odborné literatury, a ačkoliv tento pojem často používáme, není téměř nikde přesně vymezen. (Průcha, 2002)

V literatuře nalezneme několik definic významu slova „učitel“, například *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326) uvádí, že učitel je osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Je to jeden z aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník.

Další definici uvádí taktéž *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261): *„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“*

Setkáváme se i s pojmem učitelka, kdy *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261) charakterizuje učitelku takto: *„Učitelka je žena, příslušnice učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele. Oficiálně termín učitelka používáme pouze k označení učitelek mateřských škol, v jiných druzích a stupních škol se ženy i muži označují jako učitel/učitelé.“*

Učitelem a jeho rolí se zabývají také Havlík a Koťa (2011), kteří uvádí, že učitel není pouze zaměstnanec školské instituce, ale jako každý jiný občan v moderní společnosti má řadu dalších pozic. Je tudíž nucen hrát veškeré role, které z těchto pozic vyplývají.

Učitel může být zároveň otcem, synem, manželem, bratrem, členem různých spolků atd., zatímco žena učitelka může být zároveň matkou, dcerou, manželkou, sestrou, členkou organizace apod. Všechny tyto role, které jedinec v životě zastává, přinášejí různé fyzické a psychické nároky. Muži bývají více

orientovaní na věcné vztahy, ženy bývají emociálnější a více angažované v osobních vztazích. Z toho vyplývá, že ženy bývají v práci s dětmi a mládeží více spokojené a mohou také dosáhnout většího emociálnějšího uspokojení než muži. Tato vyšší emoční zainteresovanost ale může vést k tomu, že se žena bude projevovat méně emočně v rodině. (Havlík, Koťa, 2011)

2.1.1 IDEÁLNÍ UČITEL

Jak v minulosti, tak i v současné době má společnost vždy představu o tzv. ideálním učiteli, resp. o tom, jaké by měl mít učitel charakteristiky a vlastnosti. V současnosti se tyto požadavky formulují jako tzv. profesní standardy, ke kterým by měla směřovat příprava učitelů na vysokých školách. V těchto standardech jsou obsaženy rozsáhlé požadavky a vznikají pochybnosti, zda jim jsou vůbec budoucí učitelé schopni vyhovět. Průcha (2002, s. 60, 61) uvádí dle Holečka (1997) vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které by měl mít ideální učitel z pohledu žáků:

- Osobnostní vlastnosti

- charakterové, temperamentové, smysl pro spravedlnost aj.

Osobní vlastnosti vidíme z našeho pohledu jako velice důležité, zejména při některých pedagogických situacích, kdy musíme ovládat naše emoce, například při vyrušování žáků ve výuce.

- Didaktické dovednosti

- odborná připravenost, zájem o obor, schopnost výkladu aj.

Zde se projeví, zejména na počátku kariéry učitele, vědomosti získané studiem na Pedagogické fakultě. Jako nutné vidíme opravdový zájem o obor a žáky. Didaktické dovednosti považujeme za vhodné si dalším studiem rozšířit a případně zdokonalit.

- Pedagogicko – psychologické charakteristiky

- vztah k žákům, způsob hodnocení aj.

Ne každý je vhodný pro vykonávání učitelské profese a právě pedagogicky – psychologické vlastnosti určují, do jaké míry se učitel vcítí do své role, jak bude působit na žáky atd.

Jak již bylo zmíněno, domníváme se, že by učitel měl mít pozitivní vztah k žákům a věnovat zvýšenou pozornost i hodnocení, neboť toto se, dle našeho názoru, dosti podceňuje. Učitel by měl být podle žáků a studentů přiměřeně dominantní a mít ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek.

Další charakteristiky uvádí L. Podlahová (2004), které se kromě charakteristik současných požadavků a kompetencí učitele zabývá také tím, co by měl mít jak učitel současnosti, tak budoucnosti:

- Motivaci k povolání, aby jej chtěl vykonávat a cítil se v něm uspokojen
- Pedagogické nadání, jelikož ne každý učitel umí své znalosti správně předat svým žákům či studentům
- Kognitivní vybavenost, což znamená důvtip, intelekt a příslušný soubor pedagogických, didaktických a psychologických dovedností
- Flexibilitu a ochotu ke změně, aby se dokázal přenést přes tradičně chápané pojetí profese učitele jako zprostředkovatele kulturních statků a mohl chápat učitele jako „manažera“ tělesného a duševního rozvoje žáka
- Empatický postoj k žákovi, aby mu dokázal naslouchat, pomoci a poradit

2.1.2 SPOLEČENSKÁ POZICE UČITELŮ

Jak uvádí Havlík a Koťa (2011), postavení učitele je odvozeno od jeho působení ve školském systému a jeho pozice je odvozena nejen od jeho postavení v rámci školské soustavy a uvnitř jednotlivých škol, ale také je současně situována do celkové sociální struktury společnosti. Školství jako celek je resortem s nejvyšším počtem vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců a je – li společenský status odvozován od složitosti práce, pak jde především o vysokou psychickou náročnost. Výkon učitelské profese vyžaduje, na rozdíl od mnoha

jiných zaměstnání, značnou domácí přípravu a dohled nad bezpečností a ochranou zdraví dětí a mládeže.

Také Průcha (2002) uvádí, že ačkoliv se učitel sám často podceňuje a bývá skeptický k hodnocení své profese, společnost vidí povolání učitele jako povolání vysoce prestižní.

I přes to, že se učitelé sami často podceňují, v našem okolí se setkáváme s případy, kdy učitelé tvoří téměř jednu třetinu zastupitelstva městské rady a ve většině měst je v zastupitelstvu toto povolání zastoupeno alespoň jedním členem. Tyto údaje ukazují, že společnost stále vnímá učitele kladně-jako osobnost, které si váží a které důvěřuje.

2.1.3 KOMUNIKACE UČITELE A ŽÁKA

Komunikace učitele se žáky je velice důležitá každodenní činnost, které je potřeba věnovat značnou pozornost. Komunikaci a vytvoření dobrého vztahu se žáky se věnuje ve své publikaci M. Karnsová (1995), která uvádí osm pravidel komunikace:

- Sledování mluvčího – naslouchání je základem každého komunikačního aktu, při naslouchání se soustředíme pouze na mluvčího.
- Parafrázování mluvčího – parafrázování užíváme při komunikaci opatrně a to tehdy, když si potřebujeme ověřit informaci, kterou jsme právě slyšeli. Např. „Říkal jsi, že…“.
- Reflektování pocitů mluvčího – tato dovednost bývá dosti obtížná a pro její zvládnutí je důležité osvojit si základní podmínku: Úspěšná reflexe pocitů závisí na schopnosti parafrázovat obsah a doplnit ho o pocit, který v nás pochopené sdělení vyvolalo.
- Shrnutí obsahu rozhovoru – užívá se tehdy, když potřebujeme zkontrolovat úmluvy, dohody či seznam úkolů.

- Otevření role vychovatele jen když je to vhodné – otevření se druhému je pro komunikaci a interakci důležité, ale je důležité rozlišit, kdy a komu se svěříme, např. žák není naším vrstevníkem, proto je zde svěřování dosti nevhodné.
- Interpretování chování – prostřednictvím znalostí o dané osobě si spojujeme jednotlivé znaky chování, na základě této syntézy můžeme rychle vyslovit úsudek či formulovat názor.
- Příliš se nevyptávat – dotazování je jednou z nejčastějších komunikačních technik, ale často přinášejí sporné výsledky. Je proto důležité pokládat otázky správně a ve vhodný okamžik. Vhodné bývá například místo otázek použít konstatování.
- Poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu – konstruktivní zpětná vazba je základem každého pedagogického zásahu a neodmyslitelně patří k práci učitele. Zpětnou vazbu poskytujeme žákům při jejich úspěch či neúspěchu, při hodnocení. Je také nezbytná v každém vztahu zaměřeném na pomoc a umožňuje učitelům, vychovatelům a rodičům, aby byli co nejlepšími pedagogy.

2.2 BUDOUCÍ A ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL

Tato práce se zabývá budoucím učitelem, tzn. člověkem, který je v současné době studentem pedagogické fakulty a v budoucnosti se chystá začít vyučovat na základní či střední škole. Stane se tedy v relativně krátké době učitelem začínajícím.

Budoucímu učiteli, zatím studentovi Pedagogické fakulty, bývá v rámci jeho studia umožněna pedagogická praxe. Při této praxi se však často setká s jinými podmínkami a přístupy, než ty, které ho čekají později, při nástupu do zaměstnání. Tento začínající učitel proto bývá velmi často překvapen opravdovým fungováním a organizací školy. Také setkání s žáky a studenty bývá

jiné pár hodin v týdnu při pedagogické praxi než souvislá výuka během školního roku.

2.2.1 POJEM ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL

Po ukončení školy se člověk stává absolventem, tato kategorie je však na trhu práce specifická a mimořádně různorodá. V každém případě se člověk stává začátečníkem. Tato fáze bývá označována různě – právník začíná jako koncipient či praktikant, lékař jako asistent nebo sekundář. Pro označení nastupujících absolventů do praxe se používá termín začínající učitel. (Podlahová, 2004)

Pedagogická terminologie operuje s pojmem začínající učitel (začínající učitelé, beginning teachers) od osmdesátých let minulého století. (Průcha, 2009)

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306) se setkáme s touto definicí začínajícího učitele: *„Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku a individuálních zkušenostech učitele. Obvykle se stanovuje na prvních 5 let profesní praxe.“*

Začínajícími učiteli se ve své publikaci podrobně zabývá Oldřich Šimoník (1994). Ten provedl v letech 1990–1992 průzkum, který je zaměřen na přijetí na škole a pracovní podmínky nastupujících učitelů, nástupní problémy mladých učitelů, nedostatky v práci začínajících učitelů a další aspekty týkajících se této problematiky.

2.2.2 PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ

Příprava budoucích učitelů je náročný a složitý proces, ve kterém studium na fakultě představuje rozhodující, ale nikoliv konečnou etapu. Za jednu z možných cest vedoucích ke zlepšení učitelského studia i nezbytné následné péče o začínající učitele na školách považuje Šimoník (1994) sledování pracovních podmínek začínajících učitelů a analýzu profesionálních potíží, s nimiž se setkávají

na počátku své učitelské kariéry. Proto provedl výzkum, který se zabývá právě začínajícími učiteli.

2.2.3 NÁSTUPNÍ PODMÍNKY

Nástupní podmínky začínajících učitelů nebývají vždy příznivé. Již po ukončení vysokoškolského studia a nástupem do praxe se většina absolventů potýká s výraznými změnami sociálních a ekonomických podmínek. Začínající učitelé se (podobně jako absolventi ostatních vysokých škol) potýkají s řadou problémů – finančních, bytových, rodinných a dalších. Šimoník (1994) předpokládá, že naznačené problémy budou nastupujícího učitele, řešící mnohé pedagogické problémy, ovlivňovat spíše negativně a stěží budou vykonávat své povolání s nadšením a elánem.

Práce začínajícího učitele je také výrazně ovlivněna výší pracovního úvazku, skladbou přidělených vyučovacích předmětů a množstvím dalších, mimo vyučovacích povinností. Nástupní problémy se stupňují, i pokud je začínající učitel pověřen výukou předmětu, který neodpovídá jeho získané aprobaci. Šimoník (1994)

2.2.4 PROBLÉMY ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ

Začínající učitel se potýká s řadou problémů (udržení pozornosti žáků, udržení kázně při vyučování, řešení výchovných problémů), když však tyto problémy porovnáme s učiteli v zahraničí, často narazíme na podobné či stejné problémy. (Průcha, 2002)

Mezi typické problémy začínajících učitelů patří překonávání tradičního důrazu na pouhé vzdělávání. Začínající učitel bývá po ukončení studia často „přesycen“ teorií a své hlavní nedostatky spatřuje ve svých pedagogických dovednostech. K nejčastějším problémům patří udržení pozornosti a kázně žáků při vyučování, jejich motivace, diagnostikování a hodnocení. Tyto činnosti se vzájemně podmiňují. Nejsou – li žáci dostatečně a vhodně motivovaní, lze očekávat i potíže s udržením pozornosti a kázně. (Průcha, 2009)

Časté jsou také obavy z komunikace a jednání s rodiči žáků a to zejména na téma klasifikace a hodnocení žáků. Tyto obavy se vyskytují bez ohledu na to, zda se jedná o společnou třídní schůzku nebo individuální jednání s rodiči. Příčinou těchto potíží není pouze absence přípravy na spolupráci s rodiči v průběhu studia, ale i zvýšená kritičnost rodičů a veřejnosti k práci učitele i školy. (Průcha, 2009)

Každý začínající učitel se musí vypořádat s nejrůznějšími pedagogickými situacemi, někdy však k častým počátečním problémům přibudou další – jedná se o výuku v jiném než mateřském jazyce. V našem případě se budeme zabývat českými budoucími učiteli, studentkami z plzeňské Pedagogické fakulty, které vyučují na základních školách v Bavorsku. Mezi časté problémy výuky v cizím jazyce patří obava z odmítnutí dětí, neuznávání autority, nezvládnutí cizí řeči, jednání s nadřízenými a kolegy, pochopení jiných návyků a kultury.

Dalším častým problémem bývá také dojíždění do místa školy. Učitel, který je vázán na dopravní spoje, musí jízdnímu řádu podřídit časovou organizaci své činnosti, což se často negativně projevuje na mnoha úsecích jeho práce, především pak v mimoškolní a mimo vyučovací činnosti. Dojíždějící učitel se většinou „nesžije“ s prostředím vesnice či města, ve kterém se škola nachází, a absence znalosti lidí, vztahů, událostí a souvislostí jej ochuzuje o možnost jejich využití při práci s žáky i kontaktu s rodiči. Problémy však nastávají, i pokud se začínající učitel přistěhuje do místa sídla školy, jelikož toto prostředí může být zcela odlišné od prostředí, ve kterém se doposud pohyboval. Včlenění se do nového prostředí je dlouhodobější a též velice důležitou záležitostí, jelikož důvěrná znalost obce, kraje, kulturních památek, historie i současnosti kraje napomáhají realizovat výchovné situace s regionálním zaměřením, které jsou zejména v nižších ročnících základem pro formování mnohých morálních vlastností. Šimoník (1994)

2.3 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

Jako v ostatních profesích prochází i učitel určitými vývojovými etapami. V učitelském povolání se objevují určité ustálené cykly profesního vývoje u všech jedinců dané skupiny. U učitelů mají tyto cykly zvláštní význam, jelikož se obecně soudí, že čím je učitel starší a čím déle učí, tím je jeho práce kvalitnější. Toto však není jednoznačně prokázáno. Podle Průchy (2002) identifikujeme jednotlivé etapy vývoje profesní dráhy učitelů:

- volba učitelské profese
- profesní start
- profesní adaptace
- profesní stabilizace
- profesní vyhasínání

Zaměříme se především první tři body – volba učitelské profese, profesní start a adaptace.

„Zájem o studium učitelských oborů je trvale vysoký, pedagogické fakulty mají každoročně několikanásobný počet uchazečů, než mohou přijmout.“ (Průcha 2002, s. 24)

Je známé, že kvalita učitelských odborníků je podmiňována tím, jací lidé se ucházejí o studium učitelských oborů. Průcha (2002) uvádí, že ve všech vyspělých zemích je zájem o vzdělání zakládající učitelskou profesi relativně vysoký, u nás dokonce enormně vysoký. Studenti učitelství jsou proto za studenty technických oborů druhou nejpočetnější skupinou vysokoškoláků v České republice.

Ve většině profesí je začínající pracovník zaučován do své profese postupně, postupně přebírá také zodpovědnost a může se spoléhat na kooperaci se zkušenými kolegy. V profesi učitele tomu tak není, alespoň ne v České

republice. Učitel již od prvního dne ve škole přebírá veškerou zodpovědnost a povinnosti „normálního“ učitele. Tuto práci navíc vykonává sám, tj. nemá ve svých hodinách nikoho, kdo by mu radil a pomáhal. Když se k tomuto přidají některé potíže, například autoritativní a byrokratické vedení školy, nezvládání rutinních činností, potíže s autoritou a kázní při vyučování, často dojde, především u začínajících učitelů, k tzv. „šoku z reality“. Při šoku z reality učitel zjišťuje, že není náležitě připraven na to, co od něj práce ve škole vyžaduje (Průcha, 2002)

Profesní start bývá pro mnohé absolventy pedagogických fakult dosti náročný, na začínajícího učitele jsou kladeny vysoké nároky z různých oblastí. Toto období je rozhodující pro utváření profesních dovedností, zejména je důležitá adaptace na úkoly a podmínky, v nichž vykonává učitel svoji práci. Ani nástupní podmínky nebývají ve většině případů ideální a nejedná se pouze o výši nástupního platu. Většina začínajících učitelů má zkreslené až naivní představy o materiálním vybavení škol či přístupu kolegů a vedení školy. (Průcha, 2002)

Po etapě profesního startu dochází k profesní adaptaci a poté stabilizaci. V tomto období označujeme učitele jako „experta“, v české pedagogické terminologii „zkušený učitel“ Není však zcela známé, kdy přesně začíná být učitel „zkušený“, jelikož nejsou k dispozici věrohodné poznatky, jež by umožňovaly přesně vymezit, za jaké časové období se z „učitele začátečníka“ stane „učitel expert“. Většinou se však období stabilizace klade do úseku pěti let vykonávání učitelské práce. (Průcha, 2002)

3 ČESKÉ ŠKOLSTVÍ

Školství označuje pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) za součást celkového vzdělávacího systému, dnes označovanou jako jedna ze složek sociálních služeb. Zahrnuje školy, školská zařízení a lidské zdroje jako subjekt i produkt školství.

3.1 SYSTÉM ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

„Školský systém je propojený komplex škol a školských zařízení zajišťující formální vzdělávání. Jeho vývoj a současná podoba jsou ovlivňovány ekonomickými, politickými, kulturními a jinými faktory příslušné společnosti. Fungování školského systému je řízeno vzdělávací politikou země a je zcela nebo z větší části financováno státem. Školský systém je hlavní součástí celkového politického systému.“(Průcha, 2009, s. 56)

Český školský systém je členěn na druhy škol, které na sebe hierarchicky navazují. Toto je univerzální princip, uplatňovaný ve školských systémech zemí světa. Jednotlivé druhy škol se odlišují tím, že do nich vstupují děti a mládež určitých věkových kategorií. Věková hranice pro vstup dětí do povinného základního vzdělávání je v ČR stanovena na 6. rok věku dítěte (dosažený k 1. září školního roku), kdy dítě zpravidla (tj. pokud není povolen odklad) vstupuje do 1. ročníku ZŠ. Veškeré následné vzdělávání se od této věkové hranice odvozuje. (Průcha, 2009)

3.1.1 NĚKTERÉ PROBLÉMY ŠKOLSTVÍ

Z pozice studenta a začínajícího učitele se na školství díváme často velice pozitivně, ale v České republice i ve světě se objevuje ve školství řada problémů a neshod. Této problematice se věnují ve své publikaci také J. Keller a L. Tvrdý (2008). Sektoru školství je často vytýkáno, že funguje svojí vlastní logikou a nereaguje dostatečně pružně na požadavky trhu práce. Na školství je kladen sociálně politický tlak, který klade důraz na potřebu širokého zmasovění vzdělání. Tlak ekonomický klade důraz na jeho špičkovou specializaci.

Dříve škola zprostředkovala studentům vědění – přístup k něčemu, co by jim jinak zůstalo utajeno. Vděčnost byla na straně studentů, jelikož bez školy by zůstali nevědomí. V současnosti je situace jiná – studenti dávají škole šanci vydělat si na další existenci tím, že jim zprostředkují odbornost, která se jim osobně co nejvíce vyplatí. Vděčnost je na straně školy, jelikož bez studentů by zůstala nesolventní. (Keller, Tvrdý, 2008).

3.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ

ZŠ u nás zajišťují základní vzdělávání v průběhu povinné školní docházky, která je stanovena na dobu devíti školních roků. V těchto školách se obvykle vzdělávají žáci ve věku 6–15 let. České ZŠ jsou členěny do dvou stupňů:

1. První stupeň – je tvořen 1. 5. ročníkem. V mezinárodní terminologii ISCED jde o „primární vzdělávání“, jehož cíle a obsahy jsou vymezeny v RVP ZV (2005). První stupeň ZŠ je jediným druhem školy, v níž se v ČR vzdělává veškerá část mládeže. Zřizovateli naprosté většiny škol bývají obce.
2. Druhý stupeň – je tvořen 6. - 9. ročníkem, který je v mezinárodní terminologii ISCED označován jako „nižší sekundární vzdělávání“. Hlavní odlišnost od 1. stupně ZŠ spočívá v tom, že na 2. stupni je obsah vzdělávání strukturován do více samostatných předmětů. Ve školách 2. stupně ZŠ již není vzdělávána veškerá mládež příslušného věku, neboť část žáků (ročně asi 10%) přechází po ukončení 5. nebo 7. ročníku do víceletých gymnázií. (Průcha, 2009)

3.3 PŘÍPRAVA NA UČITELSKÉ POVOLÁNÍ V ČR

V České republice získávají všichni učitelé kvalifikaci ve vysokoškolském studiu určeném pro učitele primárních, sekundárních i speciálních škol. Pro přípravu učitelů se u nás uplatňuje tzv. souběžný model, kdy budoucí učitelé studují paralelně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické a psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia absolvují také praktický výcvik ve školách. (Průcha, 2002)

4 NĚMECKÉ ŠKOLSTVÍ

Ačkoliv je Německo naším bezprostředním sousedem a pojí nás společné tradice a historie, naše vzdělávací systémy jsou odlišné. Německé školství je řízeno na úrovni jednotlivých spolkových zemí a setkáváme se zde s poměrně různorodým školským systémem.

4.1 SYSTÉM NĚMECKÉHO ŠKOLSTVÍ

Jak již bylo uvedeno, Německo nemá jednotný školský systém. Ve státě existuje šestnáct vzdělávacích systémů v jednotlivých spolkových zemích. Školství řídí zemské orgány a úřady, jejich činnost koordinuje federální vláda a vytváří tak společný rámec. Pod dohledem státu je školství jako celek, jeho správa náleží ministerstvům kultur zemských vlád. V Německu vedle sebe existuje síť škol soukromých a církevních, jednotlivé spolkové země utvářejí vlastní školství při respektování společného spolkového rámce. Společné pro všechny spolkové země je: délka povinné školní docházky, zajišťování návaznosti jednotlivých vzdělávacích stupňů, označování vzdělávacích zařízení, vzájemné uznávání vysvědčení a systém známkování.

Na financování školství se podílejí obce a stát. Obce hradí věcné náklady, stát náklady personální a poskytuje příspěvky na stavební práce a další investice. Státní finanční podporu získávají i základní a střední soukromé školy.

http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html/

4.2 STRUKTURA ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU

Německý školský systém je poměrně složitý a rozvětvený, zaměříme se proto na oblast základního vzdělávání, tedy oblast, ve které se pohybují naše české studentky.

Povinná školní docházka začíná po dovršení šesti let věku dítěte. Zpravidla trvá 9 – 10 let jako plná povinná docházka, další tři roky jako částečná pro učně, celkem tedy 12 let. První stupeň (primární vzdělávání) je tradičně čtyřletý. Věk 10 let je klíčový pro volbu další vzdělávací dráhy.

Soustavu sekundárního vzdělávání tvoří tři proudy:

- hlavní škola - Hauptschule (5 - 6 let);
- reálná škola - Realschule (6 let);
- gymnázium - (9 let).

http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html/

4.3 PŘÍPRAVA NA UČITELSKOU PROFESI V NĚMECKU

V Německu je příprava učitelů rozdělena do dvou fází. Studium začíná podle souběžného modelu (budoucí učitelé studují paralelně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické a psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia absolvují také praktický výcvik ve školách), tj. studenti se připravují nejčastěji na Vysokých školách pedagogických, které jsou většinou součástí univerzit.

Po úspěšném dokončení studia a složení první státní zkoušky následuje druhá fáze přípravy – absolvování tzv. přípravné služby, která je rozlišena podle druhů a stupňů škol, na něž se kandidáti připravují. Tato služba trvá obvykle dva roky, zahrnuje samostatné vyučování prováděné kandidáty, hospitace u zkušených učitelů a poté je završena druhou státní zkouškou. Ta se skládá kromě písemné a ústní části také ze zkoušky z praktického vyučování. (Průcha, 2002)

4.4 ZÁKLADNÍ ŠKOLY V NĚMECKU

Povinnému vzdělávání na základní škole v Německu předchází dobrovolná předškolní výchova a v šesti letech nastupuje německý žák (stejně jako u nás) povinnou školní docházku. Délka základního vzdělávání je obvykle 4 roky, méně často 6 let (např. Berlín). Cílem je rozvoj osobnosti žáka, výuka čtení, psaní a počítání. Od 3. ročníku se zavádí nepovinná výuka cizího jazyka. V prvních dvou ročnících se žáci neklasifikují, rodiče jsou seznamovány s výsledky písemně slovním hodnocením. (Brdek, Vychová, 2004)

Základní školy zahrnují první čtyři roky povinné školní docházky, v Berlíně nebo Braniborsku jsou základní školy šestileté. Navštěvují je všechny děti ve věku 6–10 (12) let. Základní školy jsou pouze veřejné. V prvních dvou ročnících vyučuje převážně jeden třídní učitel. Úkolem základní školy je zprostředkovat žákům vědomosti nezbytné pro pokračování na školách dalších stupňů, seznamovat je s okolním světem, rozvíjet jejich psychomotorické a sociální dovednosti, schopnost samostatně myslet, učit se a pracovat. Učební plány obsahují tradičně zpravidla němčinu, matematiku, vlastivědu, umění, hudební a tělesnou výchovu a cizí jazyky. (Ježková, von Kopp, Janík, 2008)

4.4.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLY V OKRESE CHAM

V této práci se zaměříme na tři konkrétní základní školy v okrese Cham, kam od roku 2009 dojíždí vyučovat české budoucí učitelky – studentky Pedagogické fakulty v Plzni.

První školou je Volksschule Arnschwang. Jak již název napovídá, tato škola se nachází ve vesnici Arnschwang, která leží asi 5Km od německého města Furth im Wald a 75 Km od Plzně. Roku 2009 vstoupila škola do projektu „Maják“, o kterém se zmíníme v části 5.5. Česká studentka zde vyučuje děti od první do čtvrté třídy, tedy ve věkovém rozmezí od šesti do devíti let. Ve škole je pouze 5 tříd, 4 třídy pro žáky od první do čtvrté třídy a jedna třída pro žáky se speciálním vzděláváním.

Další školou je Grundschule ve městě Furth im Wald, kde rovněž běží projekt „Maják“ od roku 2009. Furth im Wald je od Plzně vzdálen přibližně 70Km. Věková hranice dětí, které se dobrovolně učí český jazyk, se zde pohybuje od sedmi do devíti let. Škola je rozlohou větší než v Arnschwangu a také ji navštěvují žáci od první do čtvrté třídy.

Poslední školou je Grundschule Rimbach, která vstoupila do projektu Maják jako poslední – v roce2011. Zde je český jazyk vyučován v jedné smíšené třídě, kde jsou spojení žáci druhé a třetí třídy, tedy od sedmi do osmi let. Tato škola je ze všech uvedených škol rozlohou nejmenší a navštěvují ji děti od první do čtvrté třídy.

5 SPOLUPRÁCE S NĚMECKEM

5.1 ČESKO – NĚMECKÉ VZTAHY

Obecně jsou vztahy mezi národy či etniky vymezeny tím, jaké postoje k sobě chovají příslušníci těchto společenství navzájem, jaké předsudky či stereotypy si o nich uchovávají a předávají své mladé generaci. Národy se mohou mít rády, nemít rády či nenávidět, ale vždy záleží na každém jedinci, zda se nechá unést názorem většiny, či si udělá o daném národu svůj vlastní úsudek. (Průcha, 2007)

Ať již jsou česko – německé vztahy obecně jakékoliv, mezi národy a etniky mají velkou roli psychologické charakteristiky, které bývají spojovány jen s jednotlivci. V našem případě jsme se setkali s kladnou stránkou německého národa, všichni byli obětaví a ochotní nám cokoliv objasnit či jakkoliv pomoci. V rámci projektu „Maják“ se české studentky zúčastnily řady akcí, například na jaře 2011 se v německém Görlitzu setkaly s německým prezidentem, Christianem Wulffem. Novinový článek o tomto setkání je umístěn v přílohách na konci práce.

5.2 SPOLUPRÁCE S NĚMECKEM

Spolupráce budoucích učitelů – studentů ZČU s organizací Totem a Treffpunkt Ehrenamt Cham:

Na podzim roku 2009 rozmístili pracovníci TOTEMu informační letáky o projektu Leuchturm v budově Pedagogické fakulty, z řady uchazečů byly vybrány dvě studentky, které se zúčastnily pohovorů na české i německé straně a v dubnu roku 2010 se uskutečnila první jazyková animace a výuka na základních školách ve městech Furth im Wald a Arnschwang. Cílem je zprostředkovat dětem první kontakt s češtinou prostřednictvím her a dalších metod, které brzy rozptýlí obavy z neznámého, možná i složitého jazyka.

5.3 RANÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

Jazykové znalosti patří v současné době mezi základní kompetence, kterými by měli být evropští občané vybaveni. Také kvůli tomuto je jedním z aktuálních témat Rady Evropy a Evropské unie raná výuka cizím jazykům. Téma rané výuky cizích jazyků je jedním z témat, o kterém se hojně diskutuje u nás i v zahraničí a většina odborníků hovoří ve prospěch jejího zavádění do výuky. I z pohledu německých odborníků na vzdělání má raná výuka cizích jazyků v mateřské a základní škole zásadní význam. Velice důležité je, aby každý jazyk mělo dítě spojené s konkrétní osobou, která jím hovoří. (Greger, Ježková, 2006)

Na tomto mimo jiné staví projekt „Maják“, více v kapitole 5.3. Je pochopitelné, že si v Německu většina dětí volí jako první cizí jazyk angličtinu. O to více je zajímavý projekt Leuchtturm – „Maják“, o němž se budeme dále zmiňovat a díky kterému je na německých základních školách českými budoucími učitelkami – dobrovolnicemi vyučován český jazyk.

5.4 ORGANIZACE TOTEM

Občanské sdružení TOTEM – regionální dobrovolnické centrum (TOTEM - RDC) je nestátní neziskovou organizací, která se věnuje šíření myšlenky dobrovolnictví a poskytuje sociálně aktivizační služby.

Na internetových stránkách www.totem-rdc.cz jsou kromě základních informací o této organizaci uvedeny i její hlavní cíle:

- propagovat a šířit myšlenku dobrovolné pomoci a rozvíjet dobrovolnictví v plzeňském regionu
- poskytovat zájmové a vzdělávací aktivity pro seniory, které by přispěly k udržení jejich duševních a fyzických sil a oddálili tak dobu závislosti na pomoci druhých
- pomáhat dětem a jejich rodinám v řešení obtížných životních situací

5.5 PROJEKT MAJÁK

Projekt Leuchtturm – Maják je projekt, na kterém spolupracuje české dobrovolnické centrum Totem s německým Ehrenamt Cham a který je financován z německých finančních prostředků získaných pro tento projekt od Ministerstva sociálních věcí.

Projekt má vzbudit zájem o jazyk a kulturu naší země již od nejmenších dětí. Na základních školách lze aktivovat dosavadní jazykové dovednosti.

Cílem projektu je zprostředkovat německým žákům první kontakt s češtinou a překonat obavy z neznámého a pro mnohé i složitého jazyka. V rámci této problematiky se projekt zaměřuje také na výuku v německých mateřských školkách pomocí jazykové animace.

Jazyková animace není výuková metoda, ve které jde o bezchybné ovládání gramatiky a perfektní výslovnost, nejde ani o jednosměrné zprostředkování jazyka ze strany jazykového animátora. Jazyková animace využívá hry, pohyb a slova podobná v obou jazycích. Předškolní děti se tedy skutečně aktivně zapojují do jazykové animace. Na základních školách probíhá již klasická výuka, ale stále s prvky jazykové animace, záleží na věku žáků.

http://www.siebenbruecken.eu/champilsen.html,
http://www.dobrovolnik.cz/archiv/studentky-z-plzne-uci-nemecke-deti-cesky-hrou/

6 PRAKTICKÁ ČÁST

6.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu této bakalářské práce je zjistit pocity a názory začínajících učitelů, konkrétně pěti studentek Pedagogické fakulty v Plzni, které v rámci projektu „Maják“ jezdí nebo jezdily vyučovat do základních škol v německém příhraničí. Cílem je také zaměřit se na odlišnosti, které vyplývají z výuky v německém jazyce a na německé základní škole ve srovnání s českými školami.

Základní úkoly, které vyplynuly z cíle:

- zjistit pocity začínajících učitelů při výuce v cizojazyčném prostředí
- zjistit nejčastější problémy budoucích učitelek
- zjistit rozdíly ve fungování, organizaci a výuce české a německé základní školy z pohledu budoucích učitelek
- srovnat výpovědi jednotlivých studentek
- na základě výsledků výzkumu navrhnout doporučení

6.2 CHARAKTERISTIKA VZORKU RESPONDENTŮ

Pro výzkum byly provedeny rozhovory se 4 respondentkami z Pedagogické fakulty v Plzni, pátá respondentka je autorkou této práce, proto zde byla provedena pouze sebereflexní případová studie a přiložena část pedagogického deníku, kde se autorka zmiňuje o věcech, na které se dotazovala respondentek.

První studentka studuje obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání a třetím školním rokem vyučuje v Grundschule ve městě Furth im Wald. Druhá studentka již dostudovala obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání a v současné době již pokračuje v navazujícím studiu na Filozofické fakultě

Masarykovy univerzity v Brně. V Grundschule Rimbach vyučovala jeden školní rok. Vyučování v Grundschule Rimbach poté převzala třetí studentka, studující taktéž obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání, v Rimbachu učí prvním rokem. Čtvrtá studentka vystudovala obor Sociální práce a ve školním roce 2010/2011 vyučovala ve Volksschule Arnschwang a nyní se věnuje přípravám na navazující magisterské studium. Pátá studentka studuje obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a tředím rokem vyučuje ve Volksschule Arnschwang. Všechny studentky jsou ve věku od 22 do 25 let.

U všech respondentek bude provedena případová studie, kde se dozvíme informace o každé ze studentek a pochopíme důležité souvislosti. Následně provedeme interview nad otázkami týkajících se vyučování v Německu, vztahu německých dětí k českému jazyku, potíží budoucích učitelek a dalšími aspekty vyplývajícími z výkonu učitelské profese. Také bude přiložen záznam z vyučování ve Volksschule Arnschwang, a to formou pedagogického deníku.

6.3 METODIKA VÝZKUMU

Vzhledem k počtu studentek, které jezdí vyučovat do Německa, byl použit kvalitativní výzkum, který umožňuje získat podrobné informace o každé ze studentek, prostředí kde vyučují a dalších aspektech.

6.4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Obecně pojmem kvalitativní výzkum rozumíme každý výzkum, který nevychází ze statistických zhodnocení a nepoužívá ke svým výstupům kvantifikační postupy. Tento výzkum se svou zaměřeností soustřeďuje na oblast lidských postojů, příběhů, vztahů, přičemž ke svým výstupům jako demonstrační příklad používá kvantitativních ukazatelů a jejich zhodnocení, analýza je kvalitativní. Údaje se shromažďují prostřednictvím kvantitativních postupů, které jsou posléze klasifikovány a tím propojovány a kvalitativním výzkumem. (Somr, 2006)

Gavora (2000) dodává, že hlavním rysem kvantitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis.

6.5 INTERPRETACE VÝZKUMU

V bakalářské práci byla použita metoda interview a případových studií. V interview jsme se dotazovaly čtyř studentek a zároveň budoucích učitelek, které vyučují na základních školách v německém příhraničí. Interview proběhlo s každou studentkou zvlášť. Otázky k interview se týkají rozdílu mezi českými a německými školami, fungováním škol, vztahu německých žáků a pedagogů k českému jazyku a také pocitů a názorů studentek. Bylo připraveno několik hlavních otázek k interview, které jsou stejné pro všechny čtyři dotazované. K hlavním otázkám přibyly další, které vznikly během rozhovoru jako reakce na výpovědi respondentek.

Výpovědi všech studentek jsou v závěru práce porovnány a vyhodnoceny. Na základě tohoto porovnání a posouzení byly určeny rozdíly ve fungování německé a české základní školy, komunikace s žáky a kolegy, definovány pocity a názory, to vše z pohledu začínajících učitelek vyučujících na základních školách v německém příhraničí.

V případových studiích byl proveden podrobný popis kontextu a procesů uvnitř každého případu. Zaměřily jsme se na předchozí studium, bydliště, rodinu a další aspekty. Případové studie každé studentky byly mezi sebou porovnány a zjišťovány společné a odlišné znaky u všech případů.

7 PŘÍPADOVÁ STUDIE

7.1 POJEM PŘÍPADOVÁ STUDIE

Metoda případové studie bývá někdy nazývána "kazuistická". Kasuistiky (z lat. casus = případ, příběh, událost) nevznikly původně jako výzkumné nástroje, nýbrž jako podklady (informace) pro další zkoumání. (Průcha, 1995)

V případové studii jde především o zachycení složitosti případu, popis vztahů v jejich celistvosti. Na konci studie se zkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí a může se srovnávat s jinými případy. Plánování případových studií musíme věnovat velkou pozornost, abychom předešli tradiční kritice tohoto výzkumného plánu. (Hendl, 1999)

7.1.1 TYPY PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

Hendl (1999) ve své publikaci uvádí několik typů případových studií:

- **Osobní případová studie** – podrobný výzkum jedné osoby, pozornost se věnuje minulosti, kontextovým faktorům a postojům, které předcházely určitou událost. Dále se zkoumají možné příčiny, procesy, faktory a zkušenosti.
- **Studie komunity** – zkoumání jedné nebo několika komunit, analyzují a popisují se vzorce hlavních aspektů života komunity a provádí se jejich porovnání.
- **Studium organizací a institucí** – zkoumání malých i velkých skupin, u nichž se popisují a analyzují vztahy a aktivity.
- **Zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů** – studie se zabývá zaměřením na určitou událost a překrývá se se studiem komunity a studiem organizací a institucí.

V této práci jsme se zabývali osobní případovou studií, kdy byla u každé studentky zohledněna minulost, místo bydliště, minulé a současné studium. Po domluvě se studentkami, u kterých byla prováděná případová studie, jsme se

dohodli, že budeme používat jejich křestní jméno. Jelikož mají dvě studentky stejné křestní jméno, budeme uvádět i počáteční písmeno u příjmení.

7.2 VLASTNÍ KAZUISTIKY

7.2.1 BARBORA N.

Barboře je 24 let, žije v obci Rybnice a již od dětství se toužila stát učitelkou. To je dané především rodinou, kde Bářina maminka vyučuje na základní škole a i další příbuzní se ve školství angažují.

Barbora nejprve vystudovala Střední odbornou školu v Plasích, obor Obchodní akademie se zaměřením na cestovní ruch. Jak již bylo zmíněno, Bářina maminka vyučuje na základní škole a právě její výuka německého jazyka ovlivnila Bářinu volbu, který obor dále studovat.

Roku 2008 Barbora absolvovala přijímací řízení na Pedagogické fakultě v Plzni a po jeho úspěšném absolvování začala studovat obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání. Zde se seznámila s mnoha zajímavými lidmi, mimo jiné i s Lucií Ř., která jí zprostředkovala kontakt na dobrovolnické centrum Totem.

Jelikož se v rámci svého studia setkala Barbora s možností v rámci své praxe vyučovat pouze studenty na středních školách, byla vidinou práce se žáky na primárním stupni základní školy nadšená. Tento sen se Barboře splnil až po řadě pohovorů a návštěvách Německa. V září roku 2010 začala vyučovat v obci Rimbach. Zde vyučovala jeden školní rok děti od 2. do 3. třídy.

V současné době se Barbora věnuje navazujícímu studiu na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, obor Učitelství německého jazyka a literatury pro SŠ.

7.2.2 LUCIE P.

Lucie P., autorka této práce, se narodila v Nepomuku, zde navštěvovala pouze základní školu, další studium absolvovala postupně v Horní Bříze a poté v Plzni na Integrované střední škole živnostenské, obor Podnikání. V Horní Bříze

Lucie vystudovala obor Keramik/Keramička a jejím snem je věnovat se keramice. Právě z tohoto důvodu si Lucie zvolila obor Učitelství praktického vyučování a odborných předmětů na Pedagogické fakultě v Plzni.

Na Pedagogické fakultě studuje od roku 2009, v tomto roce studovala Lucie současně jazykovou školu, kde si zdokonalila jazykové znalosti a upevnila již tak kladný vztah k německému jazyku. Když se proto krátce po zahájení zimního semestru dozvěděla, že dobrovolnické centrum Totem hledá studentky, které chtějí pracovat s dětmi a vyučovat v Německu, neváhala a kontaktovala Mgr. Petru Kůsovou, koordinátorku z dobrovolnického centra.

Lucie věděla, že nabídka dobrovolnického centra je jedinečná příležitost, jak uplatnit teoretické znalosti získané při studiu a ještě více se zdokonalit v německém jazyce. Další týdny po kontaktování koordinátorky se Lucie účastnila řady pohovorů a výběrových kol. Na konci prosince roku 2009 byly vybrány dvě studentky – Lucie P. a Lucie Ř., které jely na oficiální představení do Německa, kde se seznámily s náplní budoucí práce.

V dubnu 2009 bylo rozhodnuto, že Lucie P. bude jezdit do německého města Arnschwang, kde letos již třetím rokem vyučuje děti ve škole i mateřské školce. My se však zaměříme na výuku ve Volksschule Arnschwang. V průběhu 3 školních roků zde postupně vyučovala žáky od 1. – 4. třídy.

7.2.3 LUCIE Ř.

Lucie Ř. bydlí v obci Drahonice, která leží asi 16Km od Strakonic. Je proto zajímavé sledovat, jak se dostala ke studování v Plzni a vyučování v Německu.

Po základní škole Lucie nastoupila na Obchodní akademii v Písku, již v průběhu studia si však uvědomila, že předměty, jako je ekonomika, nebudou to pravé. Při vybírání následujícího studia již věděla, že by chtěla studovat německý jazyk, ke kterému měla již od základní školy kladný vztah, především kvůli kvalitním učitelům, kteří jej vyučovali. Právě proto si podala přihlášky na pedagogickou fakultu do Brna a do Plzně.

Když Lucii přišlo rozhodnutí, že byla přijata na obě fakulty, rozhodla se, především kvůli lepšímu vlakovému spojení, pro Plzeň. Zde od roku 2008 studuje obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání.

Ve druhém ročníku (podzim roku 2009) se zúčastnila, stejně jako Lucie P., řady pohovorů a na jaře roku 2010 začala jezdit do německého města Furth im Wald. V tomto městě vyučuje na základní škole děti od první do třetí třídy. Skupiny tříd, ve kterých je český jazyk vyučován, stále přibývá, Lucie měla proto možnost učit žáky první, druhé a třetí třídy.

7.2.4 LEONA T.

Leona se narodila v Horšovském Týně, kde žije společně s rodiči. Po základní škole navštěvovala Obchodní akademii v Domažlicích, kde se také zaměřila na studium němčiny, která ji vždy bavila. Kladný vztah k tomuto jazyku podporoval také Leonin otec, který v Německu již řadu let pracuje.

Po maturitě se však Leona nerozhodla pro studium německého jazyka, nýbrž pro obor Sociální práce na VOŠ zdravotnické v Plzni. V rámci praxe na této škole se umocnil její kladný vztah k dětem a po úspěšném zakončení tohoto studia nastoupila roku 2009 na pedagogickou fakultu v Plzni, obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání. Zde stále ještě studuje a v červnu 2012 se chystá studium dokončit.

Do projektu „Maják“ vstoupila jako poslední z dobrovolnic v roce 2011, kde převzala výuku po Barboře N. a vyučuje ve městě Rimbach děti o druhé do třetí třídy.

7.2.5 ŠÁRKA P.

Šárka se jako jediná z respondentek narodila v Plzni, kde navštěvovala nejprve základní školu, poté Střední průmyslovou školu dopravní, obor Provoz a ekonomika, zaměření Silniční doprava. Toto studium bylo pro Šárku dosti náročné, na konci 4. ročníku si na nátlak rodičů podala přihlášku na VŠ s ekonomickým zaměřením, zároveň ale také na vysněný obor Sociální práce na

Pedagogické fakultě v Plzni, kam byla po přijímacích zkouškách přijata a roku 2011 úspěšně dokončila bakalářské studium.

Díky studiu na Pedagogické fakultě získala Šárka kontakt na Mgr. Petru Kůsovou, koordinátorku projektu „Maják“ a od září 2010 do července roku 2011 jezdila vyučovat do Volksschule Arnschwang žáky první a druhé třídy.

K německému jazyku má Šárka kladný vztah již od dětství, jelikož její starší sestra žila několik let v Německu a stále se stýká s řadou německých přátel, kteří se postupně stali a Šárčinými přáteli.

7.3 VYHODNOCENÍ

Po nastudování případových studií všech pěti respondentek si můžeme všimnout, že mají mnoho společného, to je dáno především faktem, že všechny studovaly na Pedagogické fakultě v Plzni.

Dalším důležitým faktorem je zde vztah k německému jazyku. 3 z 5 studentek studují nebo studovaly obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání, čtvrtá studentka studuje sice zcela odlišný obor, ale blízký vztah k německému jazyku získala během studia na střední a později jazykové škole. Pátá studentka vystudovala obor Sociální práce a kontakt s němčinou získala díky německým přátelům.

Právě studium v Plzni přivedlo všechny respondentky k projektu „Maják“. Můžeme říci, že vztah k německému jazyku je dán geografickou polohou, kdy je Plzeň vzdálena od německého města Furth im Wald přibližně 70Km. Kladný vztah k tomuto jazyku získaly účastnice našeho výzkumu díky rodinám a studiu.

Důležitou roli hraje také rodina, Leonin otec v Německu pracuje, matka Barbory zde má přítele, rodiny Lucie Ř. a Lucie P. jezdí do Německa pravidelně nakupovat a Šárka zde má dokonce přátele.

Velice důležitým zjištěním je, že všechny studentky mají kladný vztah k německému jazyku i dětem a projekt „Maják“ vzaly jako jedinečnou příležitost, která jim umožnila a umožňuje získat nejen pedagogickou praxi.

8 INTERVIEW

8.1 POJEM INTERVIEW

Pojem interview (rozhovor) je významný prostředek používaný při dotazování a spočívá v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Bývá zaznamenáván na magnetofon či jinak a poté analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. (Průcha, 2009)

Metoda rozhovoru (interview) patří k těm metodám společenských věd, kdy je shromažďování dat založeno na přímém dotazování, tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Je charakterizována zejména přímou sociální interakcí, jelikož právě odtud vyplývají její významné možnosti. Navázání osobního kontaktu s respondentem umožňuje hlouběji proniknout do jeho motivů a postojů. Tato metoda je pružná, dá se přizpůsobit zvláštnostem různých situací a zároveň slouží k hlubšímu objasnění kontextu a důvodů odpovědí. Při dotazování lze zachytit nejen sdělovaná fakta, ale i vnější reakce dotazovaného, podle kterých můžeme hovor usměrňovat požadovaným směrem. Důležité je vzbudit u respondenta pocit důvěry, jelikož podaří-li se výzkumnému pracovníkovi vytvořit ovzduší důvěry a otevřenosti, může odhalit fakta, názory, skutečnosti a postoje, která jsou ostatním metodám nedostupná. Zároveň je důležité dbát na to, aby nebyl respondent při svých výpovědích těmito sociálně osobními vztahy ovlivňován. (Skalková, 1985)

8.1.1 TYPY INTERVIEW

Interview můžeme rozdělit na strukturované, polostrukturované nebo nestrukturované.

Ve strukturovaném interview se používají předem připravené otázky a alternativy odpovědí. Je to vlastně dotazník podaný ústní formou a pořadí jednotlivých otázek se nemění. Strukturované interview je z časového hlediska

nejméně časově náročný na realizaci a i jeho vyhodnocení bývá v porovnání s ostatními typy interview jednodušší. To ovšem nic nemění na faktu, že příprava pro tento typ interview musí být precizní. Pro nezkušeného výzkumníka je vedení strukturovaného interview jednodušší a určitá uniformita získání informací vede k lepší kompatibilitě získaných dat.

Nestrukturované (volné) interview se svými znaky podobá běžnému rozhovoru, je kladen důraz především na přirozenost hovoru. Tento druh interview často přináší nové a mnohdy i nepředpokládané informace. Je to v podstatě dialog vedený nad určitým tématem, kde výzkumník usměrňuje vhodnými prostředky směr rozhovoru. Důležitá je zde zejména zkušenost a pohotovost výzkumníka a jeho schopnost adekvátně reagovat na neočekávané situace. Jako nevýhoda se jeví obtížné vyhodnocování.

V práci bude využit třetí typ interview a to interview polostrukturované. Tento typ je velice rozšířena tvoří kompromis mezi interview strukturovaným a nestrukturovaným. Při polostrukturovaném interview se tazatel drží předem připravených otázek a velikou výhodou je, že může průběžně reagovat na nové podněty, které přicházejí ze strany respondenta. V tomto případě tedy nejde pouze o sledování připraveného schématu. (Skutil a kol., 2011)

Podle počtu osob, které se rozhovoru účastní, rozlišuje Skalková (1985) rozhovory na individuální a skupinové. V naší práci se zaměříme pouze na rozhovor individuální, kdy výzkumný pracovník pracuje pouze s jednou osobou.

8.1.2 PRŮBĚH, PODMÍNKY A PROSTŘEDÍ INTERVIEW

Průběh interview – interview trvá obvykle delší dobu než vyplnění dotazníku. Vstupní část bývá zaměřena na motivaci respondenta a navození osobního vztahu. Tazatel by měl respondenta stručně seznámit se záměrem a průběhem interview a zdůraznit, že absolvování nebude obtížné. Důležité je také vysvětlit respondentovi způsob zaznamenávání odpovědí a v případě, že bude

k zaznamenávání využita kamera či diktafon, by měl tazatel získat respondentův písemný souhlas. Důležité při samotném rozhovoru je oprostit se od vlastních názorů, zaujatosti a nezvyklých změn ve svém chování. Dalším důležitým bodem je, aby se respondent příliš neodchyloval od tématu a pokud odbočí, měl by jej tazatel slušným způsobem navézt zpět k jádru rozhovoru. (Skutil a kol., 2011)

Podmínky interview analyzuje ve své knize J. Pelikán (2004):

- Vytvoření optimální atmosféry rozhovoru – je velice důležité, jelikož nepodaří – li se badatelovi vytvořit vstřícné ovzduší, vzniká nebezpečí, že se respondent stáhne a nebude ochotně spolupracovat
- Získání důvěry ovšem neznamená, že rozhovor přejde ve volnou konverzaci v lehkém duchu. V takovém případě by mohl respondent nabýt dojmu, že nejde o nic vážného a nesoustředí se na odpovědi či je převede do jiné podoby, než tazatel potřebuje. V krajním případě může respondent sám převzít vedoucí roli v rozhovoru a odvést jeho tok zcela jinam. Udržení odpovídající roviny rozhovoru je jedním z předpokladů dosažení úspěšných výsledků touto metodou.

Prostředí interview:*„Prostředí pro interview by mělo být tiché, klidné a podle možností izolované od jiného dění. Přítomnost dalších lidí může navodit nežádoucí reakce respondenta.“* (Skutil a kol., 2011, s. 92)

8.1.3 FÁZE INTERVIEW

Skutil (2011) hovoří dle Miovského (2006) o čtyřech fázích rozhovoru:

- **Přípravná a úvodní část** – tato část interview zahrnuje připravení otázek a navázání kontaktu s potenciálním účastníkem, kterému dáme všechny potřebné informace o průběhu a účelu interview.
- **Upevnění kontaktu a vzestup** je druhou fází, kdy se s dotazovaným poznáváme a zjišťujeme, jaké komunikační strategie používá. Důležitá je zde motivace respondenta a povzbuzování k odpovědím.

- **Jádro interview** tvoří hlavní část celého interview, zde se snažíme získat všechny potřebné informace, které naplní cíl celého rozhovoru.
- **Závěr a ukončení** bývá často podceňovanou fází, ale je stejně důležitá jako tři předchozí. Především bychom měli zjistit, zda jsme v respondentovi nevyvolali našimi otázkami nežádoucí vzpomínky atd. Také je důležité nevzbudit u dotazovaného pocit, že se pro nás stal pouze zdrojem informací, po jejichž zjištění nás přestal zajímat.

V reálné situaci bylo interview skutečně dosti časově náročné, proto jsme ocenili, že každý rozhovor proběhl v jiný den. Interview probíhalo v přátelské atmosféře a osobní vztah byl již navozen při setkávání respondenta s dotazovanými během výuky v německých školách v Bavorsku, což nepatrně směřovalo k odchýlení se od tématu, ale myslíme si, že to nebylo na škodu.

Myslíme si, že bylo vytvořeno ideální prostředí a atmosféra, pouze při konci rozhovoru jsme pociťovali obtížnější udržení pozornosti. Soustředili jsme se na teoretické znalosti o fázích interview a snažili se nepodcenit žádnou z částí rozhovoru. Všechny rozhovory byly nahrány na nahrávací zařízení, vyhodnoceny, porovnány a nejdůležitější poznatky přepsány do příloh této práce.

8.1.4 MÍSTO VLASTNÍHO INTERVIEW

Se zpovídanými studentkami byla dohodnuta schůzka v dopoledních či odpoledních hodinách, vždy dle časových možností respondentek. Žádný z rozhovorů se neuskutečnil v bytě nebo domě zpovídané, bylo zvolené neutrální prostření s ohledem na to, aby se studentky cítily příjemně. Obě zvolená místa byla útulná a nebyl zde nepříjemný ruch, šum a další aspekty, které by narušovaly průběh rozhovoru.

Dva rozhovory se uskutečnily v kavárně Pierot, nedaleko sadů Pětatřicátníků v Plzni, kde bylo zaručené dostatečné pohodlí, soukromí a příjemné prostředí. Se zbylými dvěma studentkami jsme se sešly, vzhledem

k časovým možnostem dotazovaných, v ateliéru Volksschule Arnschwang, kde bylo též zajištěno maximální soukromí a příjemné prostředí.

První rozhovor proběhl 3. 2. 2012 v kavárně Pierot, dotazovanou byla Barbora N., která v současné době studuje na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a domů se vrací na víkendy. Rozhovor byl tedy kvůli časovým možnostem stanoven na pátek v odpoledních hodinách.

Druhý rozhovor se uskutečnil hned následující úterý (7. 2. 2012) v ateliéru Volksschule Arnschwang, kam za námi přijela z německého Waldmünchenu Lucie Ř. Ve Waldmünchenu pracuje jedenáctým měsícem jako dobrovolnice v Jugendbildungsstätte (vzdělávací centrum mládeže), kde pro mládež provádí různé semináře a akce. Rozhovor se uskutečnil ve 14:00 hodin a ze všech uskutečněných rozhovorů trval nejdéle.

Třetí rozhovor proběhl také v úterý (14. 2. 2012), a to se studentkou Šárkou P., která ve Volksschule Arnschwang vyučovala jeden školní rok a v současnosti se připravuje na navazující magisterské studium. Ačkoliv již v Arnschwangu nevyučuje, stále sem často dojíždí a uvítala proto možnost navštívit bývalé kolegy ze školy a zároveň absolvovat interview.

Poslední rozhovor s Leonou T. se kvůli právě probíhajícímu zkouškovému období uskutečnil místo plánovaného termínu 4. 2. 2012 až 17. 2. 2012. Místem rozhovoru byla opět kavárna Pierot, kde se nám již při prvním interview osvědčilo příjemné prostředí a milá obsluha kavárny.

8.2 VYHODNOCENÍ INTERVIEW

Nejprve jsme si získané odpovědi seřadili do předem připravených kategorií a poté porovnávali výpovědi jednotlivých respondentek.

1. Prostředí české a německé školy, rozdíly

Studentky, které vyučují v Německu, mají ve třídách menší počet žáků, než u nás bývá obvyklé. Toto posuzují všechny respondentky velice kladně. Na

základní škole ve městě Furth im Wald byl ve skupinách tento počet žáků: 12, 18, 6, 6, v Arnschwangu: 12, 6, 11, 6 a v Rimbachu 10 a 12 žáků.

Ve srovnání s českými základními školami se objevuje již zmíněná jazyková bariéra, dále pak absence obědu ve všech zkoumaných školách, uvolněnější atmosféra a rodinné prostředí. To je také dáno polohou škol, kdy 2 ze 3 škol jsou na vesnici a 1 škola v menším městě.

2. Nejčastější problémy

Velice často se u zkoumaných studentek objevují problémy spojené s dopravou, jedna dokonce uvádí, že kvůli vlakovému spojení musela své vyučování již několikrát úplně zrušit, další potvrzují dlouhé čekací doby na spojení do škol, kde vyučují. Všechny respondentky toto charakterizují jako velmi stresující.

3. Výuka v cizím jazyce

Co se týče cizojazyčného prostředí, největší obavy měly všechny respondentky před první vyučovací hodinou a v současnosti jazykovou bariéru při výkladu téměř nevnímají. To ovšem neplatí v komunikaci se žáky, 2 ze čtyř respondentek uvedly, že svým žákům často nerozumí, jelikož mluví „bavorštinou“. Český jazyk se vyučuje na všech zkoumaných školách dobrovolně a v Grundschule Furth im Wald je možné tento předmět volit jako jeden z „povinně volitelných“.

4. Organizace výuky

Organizace výuky se jeví stejná jako na českých školách, odlišně se jeví absence školní jídelny a vnímání školního zvonění. Jedna z respondentek uvádí, že žáci přichází do vyučování i 5 minut po začátku hodiny a vedení školy i ostatní kolegové toto tolerují. 3 ze 4 dotazovaných také uvedly, že bývá velice složité dostat žáky po zvonění zpět do lavic.

5. Neočekávané motivy

Na otázku co studentky překvapilo, odpověděly všechny shodně – jako zajímavé se jim jeví náboženské vyznání, všechny zkoumané školy jsou silně věřící a ve třídách jsou dle výpovědí respondentek kříže a obrázky svatých. Žádné z dotazovaných však toto nevadí. Jednu respondentku překvapilo ovoce, které se žákům podává o přestávkách a koutek na spaní, další studentku překvapil konec vyučování v 13:00 hodin.

8.2.1 DOPORUČENÍ

Z vyhodnocených dat případových studií a interview vyplynulo, že pokud se student učitelství setká při své praxi s pozitivním přístupem kolegů a vedení školy, má poté velikou motivaci začít po ukončení studia dále pracovat ve školství. Bylo by proto vhodné dále šířit projekty, jakým byl například „Maják“, kde měli budoucí učitelé možnost seznámit se s prostředím školy jiným způsobem, než v rámci školního roku hekticky absolvovat pedagogické praxe, kde není těmto studentům věnován dostatek času. Věříme, že kladné zkušenosti budoucích učitelů z této práce přinesou inspiraci pro další studenty učitelství a zaujmou někoho, kdo se bude chtít věnovat podobným projektům a dále tak šířit pozitivní přístup k budoucím učitelům.

9 ZÁVĚR

Tato práce se podrobně věnovala českým studentkám pedagogické fakulty v Plzni, které mají zkušenost s vyučováním českého jazyka v Německu. Tento jev, kdy se německé děti učí český jazyk, je velice zajímavý, proto mu byla věnována značná pozornost.

V teoretické části jsme se seznámili s pojmem učitel a tím, jak by ideální učitel měl vypadat. Dále jsme objasnili činnost organizace Totem a spolupráci této organizace s Treffpunkt Ehrenamt Cham. Věnovali jsme se také systému českého a německého školství, primárnímu vzdělávání a základním školám v okrese Cham.

Praktická část se zabývala přímo českými budoucími učitelkami. Nejprve byly vymezeny základní pojmy jako je případová studie a interview. Následně byla provedena případová studie a následovalo interview, s každou respondentkou odděleně. Došli jsme k velice zajímavým zjištěním a nalezli odpovědi na výzkumné otázky. U všech studentek se objevila počáteční nejistota, ale po několika měsících vyučování se obavy rozplynuly a všechny respondentky plánují zůstat pracovat ve školství, což je velice potěšující.

10 SEZNAM LITERATURY

BRDEK, M., VYCHOVÁ, H.: *Evropská vzdělávací politika: Programy, principy a cíle*. Praha: Aspi Publishing, 2004, ISBN 80-86395-96-0

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

GREGER, D., JEŽKOVÁ, V.: *Školní vzdělávání*: *zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1313-1

HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-262-2242-0

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

HENDL, J.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999, ISBN: 80-246-0030-7

JEŽKOVÁ, V., VON KOPP, B., JANÍK, T.: Školní vzdělávání v Německu. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1558-5

KARNSOVÁ, M.: Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4

KELLER, J., TVRDÝ, L.: *Vzdělanostní společnost?* Praha: SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6

PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN: 80-7184-569-8

PODLAHOVÁ, L.: *První kroky učitele*. Praha: TRITON, 2004. ISBN: 80-7254-474-8

PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 80-7178-885-6

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7367-047-X

PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, J.: *Pedagogický výzkum: uvedení o teorie a praxe*. Praha: Karolinun, 1995. ISBN: 80-7184-132-3

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-71783-99-4

PRŮCHA, J.: *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-772-8

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Nové, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-647-6

SKUTIL, M. a kol.: *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-778-7

SKALKOVÁ, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985

SOMR, M.: *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice, 2006. ISBN 80-239-8227-3

ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, ISBN: 80-210-0944-6

11 SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Sieben Brücken[online]. [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://www.siebenbruecken.eu/champilsen.html

Studentky z Plzně učí německé děti česky hrou [online]. [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://www.dobrovolnik.cz/archiv/studentky-z-plzne-uci-nemecke-deti-cesky-hrou/

Totem [online]. [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://www.totem-rdc.cz/

Walterová, E.: Struktura vzdělávacího systému v Německu [online]. [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html/

12 RESUMÉ

Bakalářská práce Český budoucí učitel na základní německé škole se zabývá osobností učitele se zvláštním zaměřením na učitele začínajícího a působícího na základní německé škole. Je tvořena dvěma části, a to částí teoretickou a částí praktickou.

Teoretická část byla rozdělena do 4 hlavních kapitol, týkajících se pojmu učitel, českého školství, německého školství a spolupráce organizace Totem s Ehrenamt Cham. V dílčích podkapitolách pak byly, na základě teoretické reflexe odborné literatury, vymezeny termíny učitel, budoucí a začínající učitel, systém českého a německého školství se zvláštním zaměřením na základní školy, jak v České republice, tak Německu.

Praktická část práce vychází z kvalitativního výzkumu uskutečněného formou případových studií a interview. Na základě analýzy dat z rozhovorů a případových studií byly provedeny rozbory zjištěných údajů a porovnány výpovědi respondentek. Následně byl vypracován přehled odpovědí na výzkumné otázky a provedeno vyhodnocení celého výzkumu.

Summary

The bachelor work Czech intending teacher at an elementary German school deals with a teacher´s personality with a special focus on a beginning teacher and working at an elementary German school. It consits of two parts, a theoretical and a practical.

The theoretical part was devided in four main chapters concerning to a term a teacher, the Czech educational system, the German educational system and cooperation of the Totem organization with Ehernamt Cham. Terms as a teacher, intending and beginning teacher, the Czech and German school system with a special focus on elementary school were definied in partial subchapters

based on a theortical reflection of professional literature both in the Czech Republic and in Germany.

The practical part is derived from a realized survey created by a case study and interview. Based on the interview´s and the case study data the analysis was carried out and answers of respondents were compared. Consequently the answer summary was worked out and the evaluation of the whole survey as well.

13 PŘÍLOHY

13.1 PŘÍLOHA 1 – ROZHOVOR S BARBOROU N.

Jaký byl váš dojem z prvního pracovního dne ve škole?

„Můj první den ve škole byl celkem vtipný. Vůbec jsem neznala žáky, ani jsem nevěděla přesně, jak mě přijmou. Moc jsem se těšila a zároveň se i trošku bála. Nakonec to dopadlo tak, že jsem se seznámila se žáky a zároveň jsem měla poskytovat rozhovor do novin… První hodina vypadala tak, že ve třídě bylo 14 žáků, já, tři novináři, paní ředitelka, koordinátorka a učitelka. Ale všechno dobře dopadlo. Měla jsem radost hlavně z těch novinářů, netušila jsem, že o češtinu bude takový zájem."

To byli novináři a co vaši žáci?

„Žáci byli první hodiny hodní. Vyhovovalo mi, že počet žáků ve třídách nebyl tak vysoký, jako bývá třeba u nás. Po nějaké době si žáci trošku zvykli a začali vystrkovat růžky. Celkově ale byli fajn. Spolupráce s nimi byla výborná. Časem jsem si také mohla vyzkoušet některé poučky ze školy, jak mít ve třídě pořádek a zvládat konflikty. Myslím, že tohle se mi dařilo docela dobře."

Pořád mluvíme o vašich začátcích, co kolegové?

„Kolegové? Byli milí a přátelští, ale moc jsme spolu nekomunikovali, po konci každé hodiny jsme spolu sice trávili čas ve společném kabinetě, ale většinou jsme byli tak zaneprázdnění, že jsme si řekli jen sem tam několik vět. Jinak vedení školy bylo z hodin češtiny nadšené a rodiče žáků také."

Byl nějaký rozdíl mezi českou a německou školou, který vás hned zaujal?

„Rozdíl mezi českou a německou školou? Tak to přesně říci nemohu. Ale zaujaly mě náboženské motivy a kříže ve třídách, jsou dosti věřící, ale nijak mi to nevadilo. Vlastně mi ještě přišlo, že je to ve třídách více osobní, že tam není tak přísná morálka, jakou jsem např. zažila já na ZŠ."

Co negativa v německé škole?

„Negativa v německé škole jsem nezaznamenala. Naopak jsem byla mile překvapena. Přístupem a také tím, že německá škola a média měla o projekt jazykové animace velký zájem. Přála bych si, aby to bylo i naopak."

13.2 PŘÍLOHA 2 – ROZHOVOR S LEONOU T.

Jaký byl váš dojem z prvního pracovního dne ve škole?

„Můj první dojem byl dobrý, ale měla jsem strach z reakce dětí, a zda všechno zvládnu, ale bylo to nakonec všechno v pořádku. Také jsem se bála spojů, zda vystoupím správně v Rimbachu, ale i to bylo nakonec ok."

Co vaši žáci?

„Učím děti z druhé a třetí třídy, chvíli nám trvalo, než jsme se spolu blíže poznali a zvykli si na sebe, právě teď přichází období prázdnin a to je pak dost těžké udržet pozornost žáků. Proto si myslím, že je důležité mít dobře připravenou přípravu na hodinu. Občas se také potýkám s nekázní, ale to vyrušují většinou jeden nebo dva žáci a musím zakročit včas, jinak začne zlobit celá třída a to je pak konec."

Pořád mluvíme o vašich začátcích, co kolegové?

„Kolegové jsou milí a vycházejí mi vstříc, často se mnou konzultují, zda nemám nějaké potíže, nebo nepotřebuji poradit. Z počátku jsem se jich trochu bála, neznala jsem je a také v německé konverzaci jsem si nebyla moc jistá. Teď už ale občas sama vyhledávám jejich společnost a s jednou kolegyní jsem dokonce byla na výletě v Domažlicích, hodně si spolu rozumíme."

Byl nějaký rozdíl mezi českou a německou školou, který vás hned zaujal?

„Překvapilo mě mile, že jsou děti vedeny k víře, sama se sice nehlásím k žádné církvi, ale považuji to za klad a ne naopak (to že jsou vedeny k víře). Jinak jsem byla přikvapená z toho, že děti nemají ve škole obědy jako u nás a nosí si svačinu z domova."

Chtěla jsem se zeptat na negativa v německé škole, jsou to právě zmíněné obědy?

„To určitě, žáci ve škole sice nejdou déle než do jedné hodiny odpoledne, ale stejně, jídelna mi zde chybí. Určitě by to ulehčilo i situaci mnoha rodičů. Také mě zarazilo to, že se škola zavírá v 13:00 hodin, to už je ve škole jenom uklízečka a nikde nikdo. Uvítala bych, kdybych tam občas mohla zůstat déle a udělat si přípravy na další den přímo ve škole.“

13.3 PŘÍLOHA 3 – ROZHOVOR S LUCIÍ Ř.

Jaký byl váš dojem z prvního pracovního dne ve škole?

„Při úplně první hodině češtiny mě jela podpořit koordinátorka projektu Petra Kůsová. Měla jsem hodinu připravenou. Prvním tématem bylo seznámení dětí s tím, že čeština tak těžká není a pak samozřejmě představení se tzn. říci, jak se jmenuji a umět se zeptat, jak se jmenuje někdo druhý. Ale teď k mým pocitům a názorům. Přestože jsem měla první hodinu řádně připravenou, převzala prakticky celou iniciativu Petra. Je pravda, že jsem na začátku byla hodně nervózní, takže s odstupem času na to nahlížím již ne tak uraženě, protože mě mrzelo, že skoro celá moje příprava přišla v niveč. Po první hodině jsem měla opravdu špatný pocit a říkala jsem si, že tohle asi nezvládnu.“

Co vaši žáci?

„Když jsem nastoupila do projektu, měla jsem 2 skupiny dětí. V 1. třídě bylo cca 12 dětí, ve 2. třídě cca 18. V druhém roce projektu jsem měla opět dvě skupiny dětí. Tentokrát již nebyly skupiny tak početně silné. V 1. třídě bylo 6 dětí, ve druhé třídě pak také 6.

Na začátku projektu byly děti samozřejmě více koncentrované, více zaujaté. Postupem času se u některých dětí zájem o češtinu poněkud vytratil nebo je bavily jen některé aktivity. Ale s touto skutečností jsem byla zcela smířena. Byla jen škoda, že děti, které měly o češtinu zájem, byly pak rušeny

dětmi, které se zrovna „nudily“. Tato situace nastala ale až na konci školního roku a proto jsem nezakročila proti těmto nudícím se dětem silněji. Dnes bych asi reagovala jinak a vyjednala bych si s ředitelkou školy, že děti, které to nebaví, nesmí na češtinu chodit.

Ale vždycky převažovaly kladné zážitky, které jsem při práci s dětmi zažila. Bavilo mě vymýšlet pro ně hry, vyrábět s nimi přáníčka k Vánocům a Velikonocím, tancovat, zpívat nebo malovat. Prostě dělat všechno, aby se nenudily a hodina je bavila.“

Co vedení školy a kolegové?

„Hodinu jsem již od druhého týdne vedla zcela sama. Líbilo se mi, že od vedení školy jsem dostala plnou důvěru. Nebyla jsem tedy pod žádnou kontrolou. Teď s odstupem času bych ale možná byla raději, kdyby se mnou někdo v hodině byl, abych dostala zpětnou vazbu a tím se víc naučila. To ale nebylo možné, protože všechny učitelky byly pracovně vytížené.

Jinak jsem se se zaměstnanci školy příliš nesetkávala. Vždy jsme se jen pozdravili na chodbě. Jen paní učitelka, v jejíž třídě jsem hodiny měla, mi nebyla zrovna sympatická. Často nechávala na zemi před tabulí různé věci ke své výuce. Docela mi to vadilo, protože jsem ty věci musela vždycky někam odklidit a pak je zase dát tam, kde byly. Prostor přesně před tabulí je důležitý a to ona moc dobře věděl. Někdy mi přišlo, že to dělá naschvál. Ale paní ředitelka, se kterou jsem byla v nejužším kontaktu, byla super.“

Byl nějaký rozdíl mezi českou a německou školou, který vás hned zaujal?

Jediné, co mě zaujalo, bylo to, že opravdu v každé třídě visí kříž a náboženství je nedílnou součástí výuky. To se mi líbí. Jinak žádný rozdíl mezi českou a německou školou nevidím. Co se týkalo jakýchkoli pracovních pomůcek (barevné papíry a

čtvrtky, kopírování…) pro žáky, všechno jsem dostávala ve škole, vždycky byl všeho dostatek.

Ovlivnil projekt Maják a vyučování v Německu Vaše postoje k výuce? Budete chtít po dostudování dále učit?

„To nemůžu říct na 100%, ale rozhodně se to procento díky téhle zkušenosti ve Furthu mnohonásobně zvýšilo. Dříve jsem nechtěla učit vůbec. Jinak mne projekt ovlivnil hodně, získala jsem spoustu zkušeností, které bych jenom pouhým studiem a vyučováním v rámci naší praxe nezískala. Jsem ráda, že jsem se ho účastnila, poznala jsem spoustu nových lidí atd., skoro samá pozitiva."

„Jak už jsem říkala, rozhodně se můj postoj k vyučování změnil k pozitivnímu, i přesto, že jsem toho měla plný zuby! Bylo fajn, stále něco pro děti vymýšlet, plánovat hodinu. Naučila jsem se, že je dobré mít vždycky něco (nějakou hru či aktivitu) v záloze, protože to je u těch malých dětí v první třídě třeba, nějak je motivovat a ne jen sedět v lavicích a vybarvovat. Ale naučila jsem se (nebo jsem se alespoň snažila) řešit konflikty mezi dětmi."

A co negativa v německé škole?

„Negativní bylo určitě dojíždění a z počátku jazyková bariéra."

13.4 PŘÍLOHA 4 – ROZHOVOR SE ŠÁRKOU P.

Jaký byl váš dojem z prvního pracovního dne ve škole?

„Byla jsem celkem v šoku. Petra Kůsová mi vyprávěla, že v Arnschwangu jsou na výuku češtiny již zvyklí, ale bála jsem se o to víc. Cestou jsem si četla připravenou metodiku na hodinu, abych se jí naučila jako básničku, ale stejně jsem nakonec říkala něco úplně jiného. Celá škola i žáci mě mile překvapili, hned jsem se těšila na další hodinu. „

Co vaši žáci?

„Naše první setkání bylo trochu rozpačité, nebyla jsem si jistá, zda mluvím gramaticky správně a zda mi děti rozumí, snažila jsem se působit přátelsky, klidně a vyrovnaně, ačkoliv jsem byla mírně vystresovaná."

Pořád mluvíme o vašich začátcích, co kolegové?

„Musím říct, že za celý rok, co jsem ve škole vyučovala, ani jsem si nepřišla úplně ve své kůži, ačkoliv se všichni chovají přátelsky a vždycky jsme prohodili pár slov. Můj vztah s kolegy byl celý rok stejný, jediné co se změnilo, bylo, že jsem se s nimi po čase již nebála komunikovat."

Byl nějaký rozdíl mezi českou a německou školou, který vás hned zaujal?

„Bylo jich hned několik, německé třídy na mě působily více domácky, na každém místě byla spousta věcí, některé mne přímo fascinovaly. Například o přestávkách mají v každé třídě připravený stůl, kde jsou talíře s nakrájeným ovocem a zeleninou, v rohu každé třídy je tzv. „Leseecke" – koutek, kde je na zemi koberec a spousta polštářů. Tento roh je lemován knihovnou, takže si tam o přestávce děti sednou či lehnou, odpočívají a čtou si. To si myslím, že je super."

A nějaká negativa v německé škole?

„Také se určitě najdou, například mi nebylo příjemné, že žáci nevnímají zvonění jako signál k ukončení přestávky a návratu do třídy. A ani ze strany učitelů toto není nijak korigováno. Takže hodina vám začíná například v 10.30 podle rozvrhu, ale v 10.35 reálně. A jak sem již mluvila o tom, že to v německé základní škole – alespoň v Arnschwangu, je více domácí, tak zase není úplně příjemné mít na katedře osobní věci kolegyně, která vyučovala hodinu před vámi."

Ovlivnil projekt Váš názor na vyučování?

„Určitě, moje představy byly dost odlišné od zkušenosti. Ale není to, že už bych nechtěla učit, jen je rozdíl v teorii a praxi.“

V čem spočíval rozdíl?

„Představovala jsem si všechno dost ideálně – hodné žáky, žádné vyrušování při hodinách. To mě dost zaskočilo, nebyla jsem si vůbec jistá, jak na nekázeň reagovat, ale po čase už jsem si byla jistější a žáky snadno zkrotila.“

13.5 PŘÍLOHA 5 – PEDAGOGICKÝ DENÍK LUCIE P.

Dojem z prvního pracovního dne ve škole?

První dojem byl hrozný. Jako studentka cestuji vlakem a než do jedu do Arnshwangu, kde vyučuji, strávím přes dvě hodiny na cestě. Byla jsem nervózní, všude kolem mě se mluvilo německy, v rádiu hráli německé písničky a ani rozhlas na nádraží nemluvil jinak. Po příjezdu do školy jsem byla naopak velmi překvapená, všichni se chovali přátelsky a po vyučování jsem byla pozvána na kávu do místní Lehrzimmer – místnost pro učitele, něco jako naše sborovna. Z toho jsem byla úplně unešená.

Žáci

Za 3 roky co vyučuji, jsem měla možnost učit žáky od první do čtvrté třídy. Nejlépe se mi zatím pracovalo se třetí a čtvrtou třídou, možná to bude tím, že si žáci již uvědomují výhodu domluvit se česky, jelikož téměř každý z okolí Furthu jezdí nakupovat do Čech. Na první a druhé třídě mě baví veliká tvárnost žáků a také to, že musím být neustále ve střehu a často měnit aktivity, kvůli ztrátě pozornosti.

Kolegové

Mých kolegů jsem se z počátku stranila, nebyla jsem si jistá, co si s nimi povídat. Trvalo poměrně dlouho, než jsem si na ně zvykla, ale dnes spolu již komunikujeme bez problémů a vím, že jsou ochotni mi kdykoliv poradit a

pomoci. Také jsem nadšená ze vstřícného přístupu vedení školy, když něco potřebuji, vždy mi vyhoví.

Rozdíl mezi českou a německou školou, který mne zaujal

Bylo toho opravdu hodně. Stejně jako moje kolegyně mne zaujaly kříže ve třídách, přístup kolegů, vybavení tříd, zeleninové a ovocné mísy o přestávkách. Celkově na mne německá škola (nemohu soudit obecně, posuzuji pouze VS Arnschwang) působí více domácky a přátelsky.

Negativa v německé škole

Velikým negativem je u mne dojíždění, ale za to nemůže škola. Škole bych vytkla pouze zvonění, o kterém se již zmiňovala Šárka P., jelikož trvá opravdu poměrně dlouho, než se žáci zklidní a usednou do lavic.

13.6 PŘÍLOHA 6 - ČLÁNEK V BAYERWALD ECHO

LANDKREIS BAYERWALD-ECHO

Frauen unterrichten Kinder in der Sprache der Nachbarn

LEUCHTTURMPROJEKT Tschechischunterricht an der Grundschule Arnschwang und im Kindergarten

LANDKREIS. Die Grundschule Arnschwang bleibt unter dem neuen Rektor Hubert Lauerer Einsatzstelle für ein „Leuchtturm-Projekt" des Treffpunktes Ehrenamt. Im Rahmen eines Freiwilligendienstes wird im kommenden Schuljahr ein Tschechisch-Sprachkurs für die Erst- und Zweitklässler angeboten.

Lucie Prchalová aus Pilsen wird aber nicht nur der Schule, sondern auch weiterhin dem Arnschwanger Kindergarten als Freiwillige erhalten bleiben. Schon seit Mai ist die tschechische Studentin im Einsatz und erfüllt ihr Ehrenamt mit viel Freude und Erfolg aus. Aber auch Schule und Kindergarten sind von der Idee und der Umsetzung begeistert, die Sprache so früh wie möglich zu erlernen. Landrat Franz Löffler hat sich bereits einen Überblick über das Projekt verschafft und unterstützt es. Löffler würde es gerne sehen, wenn sich noch weitere Schulen dem grenzübergreifenden Freiwilligendienst anschließen würden.

Rektor Hubert Lauerer, Petra Kusová, Lucie Prchalová, Blanka Araut, Silvia Wagner und Karlheinz Sölch (von links) zeigen sich erfreut über die Fortsetzung des Tschechisch-Projektes.

Am Montag trafen sich die Projektbeteiligten zur Klärung des Einsatzes mit Hubert Lauerer und Katja Stoiber. Vom Treffpunkt Ehrenamt waren Karlheinz Sölch und Silvia Wagner, sowie die Ansprechpartnerin auf tschechischer Seite, Petra Kusová und natürlich Lucie Prchalová vertreten. Mit dabei war auch Blanka Arnaut aus Loifling, die sich ebenfalls für den Freiwilligendienst interessiert und aufgrund ihrer tschechischen Wurzeln beste Voraussetzungen hat.

Interessierte Freiwillige oder Schulen können beim Treffpunkt Ehrenamt am Chamer Landratsamt, Silvia Wagner, Tel. (0 99 71) 7 83 29 weitere Infos einholen.

13.7 PŘÍLOHA 7 - ČLÁNEK O SETKÁNÍ DOBROVOLNÍKŮ S NĚMECKÝM PREZIDENTEM

Ein Foto mit dem Bundespräsidenten (von links): Karlheinz Sölch, Parlamentarischer Staatssekretär Dr. Hermann Kues, Lucie Prchalova, Marie Sokolova, Blanka Arnaut, Bundespräsident Christian Wulff, Lucie Rimanova, Landrat Franz Löffler und Gattin Andrea

Bundespräsident lobt Chamer Initiative

AUSZEICHNUNG Christian Wulff bezeichnet deutsch-tschechische Sprachausbildung durch den Treffpunkt Ehrenamt als wichtiges Freiwilligenengagement

Lucie Rimanova und Lucie Prchalova aus Pilsen sind für den Treffpunkt Ehrenamt in Arnschwang und Furth im Wald im Einsatz. Sie standen im Fokus des Kamerateams der Tagesschau.

CHAM/LANDKREIS. Eine erneute Würdigung hat der Treffpunkt Ehrenamt des Landkreises Cham erfahren. Bundespräsident Christian Wulff, Parlamentarischer Staatssekretär Dr. Hermann Kues und Ministerpräsident Stanislaw Tillich hatten in das sächsische Görlitz eingeladen, um in einem Festakt zum Europäischen Jahr der Freiwilligentätigkeit das internationale Projekt „Sieben Brücken, die verbinden" feierlich zu eröffnen.

Unter diesen sieben Projekten war auch das Konzept des Treffpunktes Ehrenamt mit derzeit vier Freiwilligen aus Tschechien, die in Kindergärten und Schulen in Arnschwang, Furth im Wald und Rimbach spielerisch Grundkenntnisse in der tschechischen Sprache vermitteln. Zusätzlich geht eine deutsche Freiwillige in einen Kindergarten nach Domazlice, um dort Deutsch zu lehren.

Schon vor dem offiziellen Teil bestand für die Projektorte die Möglichkeit zum persönlichen Gespräch mit dem Bundespräsidenten. Christian Wulff zeigte sich sehr interessiert und lobte das Engagement der Freiwilligen und die Vielfalt der Ideen.

Mit angereist nach Görlitz freute sich Landrat Franz Löffler nicht nur über die Einladung des Bundespräsidenten, sondern vor allem auch über die Tatsache, dass Wulff, offenbar vom vorausgehenden Gespräch beeindruckt, das Chamer Projekt spontan und beispielhaft in seiner Festrede erwähnte. „Eine gemeinsame Sprache ist oft die erste Hürde, die bei einer Kommunikation zu nehmen ist. Wenn ich die Sprache meines Nachbarn zumindest in den Grundzügen verstehe und auch sprechen kann, dann steht einem friedlichen Miteinander nicht mehr viel im Wege", so bezog sich der Bundespräsident auf die Chamer Grundidee.

Aber er ging noch weiter: „Wo wäre es einfacher, Brücken zu bauen, als in den Grenzregionen zwischen unseren Ländern, wo die Grenzen eben nicht mehr trennen, wo Flüsse die Orte hüben und drüben inzwischen verbinden, wo aber aus Nachbarschaft noch nicht unbedingt Gemeinschaft geworden ist. Grenzregionen wie Cham und Pilsen sind dafür prädestiniert. Die sieben Brücken, die die Bürger im Europäischen Jahr der Freiwilligentätigkeit zwischen der Ostsee und dem Alpenrand gebaut haben, verbinden nicht nur ihre Städte und Regionen. Sie verbinden auch die Generationen untereinander und sie verbinden die Völker untereinander. Damit tragen sie zum Zusammenhalt der Gesellschaft und zum Zusammenwachsen Europas bei."

Die Chamer Delegation, angeführt von Landrat Franz Löffler, seinem Mitarbeiter Karlheinz Sölch und den vier Freiwilligen fiel aber auch durch die gemeinsame „Dienstkleidung" (hellblaues T-Shirt mit dem Landkreislogo) auf. Ein Kamerateam der ARD heftete sich an die Fersen von Lucie Rimanova und Lucie Prchalova und berichtete darüber ausführlich in der Tagesschau.

Insgesamt war die Reise nach Görlitz für den Treffpunkt Ehrenamt ein Volltreffer. Interessenten aus anderen Regionen Deutschlands haben sich bereits nach dem Chamer Konzept erkundigt. So dient der Grenzlandkreis Cham einmal mehr als Vorbild für andere. Ein weiterer Grund für Landrat Franz Löffler auf den Treffpunkt Ehrenamt stolz zu sein.

13.8 PŘÍLOHA 8 – PŘEDÁVÁNÍ CERTIFIKÁTŮ

Landrat Löffler zeichnete 17 Menschen aus, die sich ehrenamtlich in sogenannten Leuchtturmprojekten engagieren. Foto Kienberger

Löffler: Projekt ist außergewöhnlich

LEUCHTTURMPROJEKTE Landrat zeichnet Ehrenamtliche von beiderseits der Grenze aus

VON GERD KIENBERGER

CHAM. In einer Feierstunde im Landratsamt begrüßte Landrat Franz Löffler 17 in Leuchtturm-Projekten engagierte Menschen aus Tschechien und aus dem Landkreis. Löffler: „Wer sich freiwillig engagiert, hat es verdient zu feiern. Seit drei Jahren leisten sie eine Arbeit, die der Staat nicht leisten kann, dafür danke ich ihnen."

Löffler erinnerte an die Gründung des Aktionskreises „Cham bewegt (sich)" und an die dreiteilige Grundidee mit ihren Zielen. Mit der Bündelung der Stärken soll die Region sowohl für die Wirtschaft und damit auch für die Menschen attraktiv sein. Ebenso notwendig sei eine starke Vernetzung der Region und Bindung der Freiwilligen als das „Sozialkapital des Jahrtausends". Dazu gehörten geeignete Rahmenbedingungen und eine „Anerkennungskultur" des Ehrenamtes. Eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit den tschechischen Nachbarn erleichtere das Zusammenwachsen im vereinten Europa. Entscheidend sei, dass die Sprache des Nachbarn zumindest in Grundzügen gesprochen und verstanden werden kann. Hier legten die Freiwilligen mit ihrer Sprachförderung in Schulen und Kindergärten den Grundstock.

„Unser Projekt", so Löffler, „wurde 2011 von der Volont Europe, der Vereinigung der europäischen Freiwilligenagenturen, als außergewöhnlicher Beitrag zur Freiwilligenarbeit und aktiven Bürgergesellschaft nominiert." Eine Ausfertigung der Nominierungsurkunde überreichte Löffler an Petra Kusova von TOTEM Pilsen, die in Tschechien die Organisation des Projektes leitet.

Als Dank für die Arbeit, überreichte Löffler, assistiert von Karl-Heinz Sölch und Karin Zollner, beide vom Treffpunkt Ehrenamt, jedem Freiwilligen ein Zertifikat. Dabei berichtete jeder über seine Erfahrungen, die er bei seiner Tätigkeit in der Schule oder im Seniorenwohnheim machte. Bemerkenswert ist, dass alle in ihrem Engagement weitermachen wollen. Mit dem Geschenk des Buches „Mutmacher" verband der Landrat die Tatsache, dass jeder Einzelne der Freiwilligen ebenfalls ein wahrer Mutmacher sei.

LEUCHTTURM-PROJEKTE IM LANDKREIS CHAM

› **Freiwillige** engagieren sich und unterstützen Organisationen und Einrichtungen – für mindestens sechs Monate und mindestens acht Stunden pro Woche.

› **Der Treffpunkt Ehrenamt** berät und vermittelt geeignete und interessierte Bürger, bietet Information und Hilfe bei Fragen und Problemen, organisiert Fortbildungsangebote und Reflexionstreffen, entwickelt die Öffentlichkeitsarbeit und übernimmt die angemessene Vergütung der Freiwilligen.

› **Eine Besonderheit** ist der grenzüberschreitende Charakter mit sieben Freiwilligen (fünf Tschechinnen und zwei Deutsche) die in deutschen und tschechischen Kindergärten spielerischen Sprachunterricht in der Sprache des Nachbarn erteilen.

› **Der grenzüberschreitende Teil** wird als neues Projekt „Sieben Brücken, die verbinden" noch ein Jahr vom Familienministerium weiter gefördert.

› **In bis jetzt drei Jahren** waren insgesamt 32 Freiwillige bereit, sich im Projekt zu engagieren.

› **20 in Kindergärten und Schulen**, in den Fachbereichen „Bewegung und Sprachförderung"

› **Sechs Freiwillige** als Akquisiteure für die Ehrenamts-Card

› **Zwei in Seniorenheimen** für die Freizeitgestaltung

› **Zwei im Jugendzentrum** und in der Jugendmigrationsstelle Cham als Gruppenbetreuer und Internetbeauftragter

› **Einer im Behindertenwohnheim** als Helfer bei der Freizeitgestaltung

› **Einer** im Malteser Hilfsdienst

› **Die meisten** der Freiwilligen haben viel mehr als die geforderten acht Stunden und sechs Monate geleistet.

› **Bei einer Veranstaltung in Görlitz** bezeichnete Bundespräsident Christian Wulff Cham als einen von sieben Leuchttürmen in der Bundesrepublik.

Landrat Franz Löffler mit Petra Kusova von TOTEM Pilsen.

13.9 PŘÍLOHA 9 - VÝUKA VE VS ARNSCHWANG

13.10 PŘÍLOHA 10 - PŘEDÁVÁNÍ ČEPIC S LOGEM PROJEKTU VE VS ARNSCHWANG

13.11 PŘÍLOHA 11 - PŘEDÁVÁNÍ ČEPIC V GRUNDSCHULE FURTH IM WALD

PŘÍLOHA 12 - LUCIE Ř. A LUCIE P. S ČESKÝM NÁMĚSTKEM MINISTRA ŠKOLSTVÍ – JANEM KOCOURKEM

13.12 PŘÍLOHA 13 - LUCIE P. SE SVÝMI ŽÁKY

13.13 PŘÍLOHA 14 - HRA „SLEPÁ BÁBA“

13.14 PŘÍLOHA 15 - ŠÁRKA P. PŘI VÝUCE

13.15 PŘÍLOHA 16 – VÝLET NĚMECKÝCH ŽÁKŮ DO ZOO PLZEŇ