JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ANGLISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

MEZINÁRODNÍ MOBILITY NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH A ROZVÍJENÍ INTERKULTURNÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Vedoucí práce: Mgr. Alena Prošková, Ph.D.

Autor práce: Bc. Šárka Konopiská
Studijní obor: Učitelství pro střední školy se specializacemi: Anglický jazyk a literatura – Španělský jazyk a literatura
Ročník: II

2025

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích 24.7.2025 ……

Bc. Šárka Konopiská

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Aleně Proškové, Ph.D. za její ochotu, podporu a čas. Chci jí tímto vyjádřit svůj obrovský dík a vděčnost za její vstřícnost, pomoc, cenné připomínky a rady, bez kterých by tato diplomová práce nevznikla. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za jejich podporu. Obrovské poděkování patří i Mgr. Marko Jandrićovi z Biskupského gymnázia J. N. Neumanna v Českých Budějovicích za jeho ochotu, čas a pomoc se sběrem dat týkajících se mezinárodních mobilit pro tuto diplomovou práci. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat Mgr. Denise Holečkové z Odboru školství, mládeže a tělovýchovy Jihočeského kraje za sdílení dat mapujících mezinárodní spolupráce středních škol v Jihočeském kraji.

Anotace

Cílem diplomové práce bylo zmapovat, jaké možnosti mezinárodních mobilit jsou využívány žáky na středních školách v Jihočeském kraji v České republice a jakým způsobem tyto mobility rozvíjejí kompetence žáků se zaměřením zejména na interkulturní komunikační kompetenci. V úvodní části je představen pojem internacionalizace a její druhy. Dále je zmapováno, jakým způsobem se internacionalizace vzdělávání propisuje do legislativních, kurikulárních a strategických dokumentů České republiky a rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia a střední odborné školy. Následně je přestaven termín mezinárodní mobilita a nejrozšířenější programy a projekty, které jsou v této oblasti nejčastěji využívány žáky a vyučujícími středních škol v Jihočeském kraji v České republice. Současně jsou stručně prezentována data k zahraničním mobilitám a spolupráci, která byla poskytnuta Odborem školství, mládeže a tělovýchovy Jihočeského kraje. V další části práce je popsána interkulturní komunikační kompetence a mediační dovednosti, které s touto kompetencí a s mezinárodními mobilitami úzce souvisí. Krátce popsáno je i téma rozvoje mnohojazyčnosti a vícejazyčnosti v Evropě.

Ve výzkumné části práce jsou představeny výsledky dotazníkového šetření s žáky a vyučujícími z jihočeských středních škol, které mapovalo mezinárodní mobility a jejich přínosy. Výzkum byl doplněn o rozhovor s koordinátorem mobilit na Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna v Českých Budějovicích.

Klíčová slova

mezinárodní mobilita, výjezdová a příjezdová mobilita, interkulturní komunikační kompetence, výuka cizích jazyků na středních školách, Erasmus+, internacionalizace, mnohojazyčnost a vícejazyčnost

Abstract

The aim of the diploma thesis was to map the possibilities of international mobilities used by students in secondary schools in the South Bohemian Region in the Czech Republic and the impact these mobilities have on the development of students' competences with a particular focus on intercultural communication competence. In the introductory part, the concept of internationalisation and its types are introduced. Furthermore, it is mapped how the internationalisation of education is written into legislative, curricular and strategic documents of the Czech Republic and Framework Educational Programmes for secondary general schools (grammar schools) and secondary technical schools. Subsequently, the term international mobility and the most widespread programmes and projects that are most often used in this area by pupils and teachers at secondary schools in the South Bohemian Region in the Czech Republic are presented. At the same time, data on international mobilities and cooperation provided by the Department of Education, Youth and Sports of the South Bohemian Region are briefly presented. In the next part of the diploma thesis, intercultural communication competence and mediation skills, which are closely related to this competence and international mobility, are described. The development of multilingualism and plurilingualism in Europe is also briefly described.

The research part of the diploma thesis presents the results of a questionnaire survey with students and teachers from secondary schools from the South Bohemian Region, which mapped international mobilities and its benefits. The research was supplemented by an interview with the coordinator of mobilities at Biskupské gymnázium J. N. Neumanna in České Budějovice.

Key words

international mobility, outcoming and incoming mobility, intercultural communicative competence, teaching foreign languages in secondary schools, Erasmus+, internationalization, multilingualism and plurilingualism

Obsah

Úvod ... 8

Seznam zkratek ... 9

1. Internacionalizace ... 10

1.1. Život v globalizovaném světě ... 10

1.2. Vývoj internacionalizace ... 11

1.3. Internacionalizace ve vzdělávání ... 13

1.4. Druhy internacionalizace ... 15

1.4.1. Internacionalizace v domácím prostředí ... 15

1.4.2. Hybridní internacionalizace ... 16

1.4.3. Internacionalizace v zahraničí ... 17

2. Internacionalizace ve vzdělávacím systému České republiky ... 18

2.1. Vývoj internacionalizace vzdělávání v České republice ... 18

2.1.1. Národní plán rozvoje vzdělávání ... 18

2.1.2. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 ... 23

2.2. Současné směřování vzdělávací politiky České republiky ... 25

2.2.1. Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021-2030) ... 25

2.2.2. Internacionalizace a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ ... 28

2.2.3. Internacionalizace v rámcových vzdělávacích programech ... 30

2.2.3.1. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia ... 30

2.2.3.2. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství ... 34

3. Role Evropské unie v podpoře vzdělávání a mobilit ... 39

3.1. Erasmus+ ... 40

3.2. DiscoverEU ... 44

3.3. Evropský sbor solidarity (European Solidarity Corps) ... 45

3.4. Jean Monnet ... 47

3.5. Možnosti školení pro pracovníky středních škol v rámci programu Erasmus+ ... 48

3.5.1. Stínování na pracovišti (Job shadowing) 48
3.5.2. Training and Cooperation Activities 48
3.6. Erasmus Mundus 49
4. Mezinárodní mobility v České republice 50
4.1. Mezinárodní mobility a spolupráce na středních školách v Jihočeském kraji v letech 2020-2024 52
5. Interkulturní komunikační kompetence 56
6. Anglický jazyk jako lingua franca 60
7. Mnohojazyčnost a vícejazyčnost 61
7.1. Nástroje pro hodnocení a sebehodnocení interkulturní komunikační kompetence a vícejazyčnosti 62
7.2. Mediace 63
8. Role mezinárodních mobilit a zahraničních pobytů ve vzdělávání 70
8.1. Dotazník pro učitele 73
8.2. Dotazník pro žáky 92
8.3. Zhodnocení dotazníkového šetření 117
8.4. Rozhovor s koordinátorem mobilit na Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna 118
8.5. Výzkumná část – závěrečné shrnutí 125
Závěr 130
Zdroje 131
Legislativní, kurikulární a strategické dokumenty 131
Elektronické a knižní zdroje 132

Úvod

Státy Evropy, ale i celého světa se v současné době stávají více propojenými a často i vzájemně závislými. To vede mimo jiné k tomu, že svět se stále více stává místem, kde se mísí různé jazyky, kultury, názory, hodnoty atd. V rámci cizojazyčné výuky, ale i mimo ni, je tak důležité jedince připravovat na kontakt a soužití s lidmi z různých kulturních prostředí. Klíčovou roli v tomto ohledu hraje internacionalizace vzdělávání a s ní spojené mezinárodní mobility, protože díky nim mají žáci a vyučující příležitosti ke kontaktu s lidmi pocházejícími z odlišných kulturních prostředí a k seznámení se se způsobem života v jiných zemích.

Mezinárodní mobility tak tvoří neodmyslitelnou součást výuky cizích jazyků, a proto jsme se v této diplomové práci rozhodli zmapovat, jak bohatá je jejich nabídka na středních školách v Jihočeském kraji, jak velký je o ně zájem mezi žáky a jaký dopad na studijní a osobní život žáků má účast na mezinárodní mobilitě. Zmapovat jsme se ale rozhodli i nabídku příjezdových mobilit, protože zdaleka ne všichni žáci mají možnost nebo chuť vycestovat do zahraničí a skrze příjezdové mobility získávají i takoví žáci a vyučující příležitost setkat se s lidmi z jiných zemí a kultur.

Diplomová práce začíná představením internacionalizace a zmapováním toho, jak se propisuje do kurikulárních a strategických dokumentů závazných pro vzdělávání v České republice a Rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia a střední odborné školy. Následuje představení konkrétních programů a projektů skrze které žáci a vyučující středních škol v Jihočeském kraji nejčastěji vycestují do zahraničí. V další části práce je popsána interkulturní komunikační kompetence a mediační dovednosti, které jsou rozvíjeny zejména díky mezinárodním mobilitám a jejich rozvoj je klíčový pro cizojazyčné vzdělávání. Přestaveno je i téma mnohojazyčnosti a vícejazyčnosti, které se v současné době ukazuje jako velmi důležité a Evropská unie podporuje rozvoj těchto dovedností právě skrze mezinárodní mobility.

Další kapitoly se věnují zmapování nabídky mezinárodních mobilit pro žáky na různých typech středních škol v Jihočeském kraji v České republice. Zaměřují se ale i na zjištění toho, jestli se žáci během pobytu v zahraničí nesetkávají s nedorozuměními plynoucím z nedostatečných jazykových dovedností nebo interkulturních znalostí. Mapují také dopady a přínosy, které má účast na mezinárodní mobilitě na žáky. V neposlední řadě jsou zmapovány možnosti příjezdových mobilit na středních školách v Jihočeském kraji.

Seznam zkratek

CEFR CV	Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume
EU	Evropská unie
FREPA	A Framework of Reference for Pluralistic Approaches
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP SOV	Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání
RVP strojírenství	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství

1. Internacionalizace

1.1. Život v globalizovaném světě

Svět, ve kterém žijeme, se stává více a více propojeným. Dochází totiž ke globalizaci, která v nejzákladnějším fyzickém vyjádření označuje pouhý přenos informací a investic mezi jednotlivými státy a pohyb masy lidí, surovin, údajů, potravin atd. v rámci světadílů a mezi nimi (Smil, 2023). Ohledně počátku globalizace Smil uvádí, že *„proces globalizace začal před dávnou dobou, jeho první vlny však byly zákonitě omezené.“* (Smil, 2023, s. 144). Podle něj tak svět můžeme označit za globalizovaný až zhruba od 16. století, protože teprve po událostech jako byly objevení Ameriky v roce 1492 nebo první obeplutí zeměkoule v roce 1519 se svět stal skutečně natolik propojeným, abychom o něm mohli mluvit jako o globalizovaném (Smil, 2023).

Mezřický se na globalizaci dívá spíše z ekonomického hlediska a říká, že se jedná o *„od svého počátku spontánní, neřízený proces stále intenzivnější integrace zemí světa v jediném ekonomickém systému tržního hospodářství.“* (Mezřický, 2011, s. 12). Počátek globalizace poté situuje do roku 1973, kdy došlo ke zrušení vázanosti světových měn na dolar a byl nastolen systém volné směnitelnosti měn. V důsledku toho byl oslaben vliv jednotlivých států na chod ekonomik, díky čemuž vzrostl počet mezinárodních spoluprací, začaly se uplatňovat přeshraniční integrace institucí a výrobních a finančních aktivit a začaly vznikat první nadnárodní společnosti. To vedlo k rostoucí vzájemné ekonomické závislosti zemí ve světě (Mezřický, 2011).

Vedle rozkvětu ekonomiky došlo v poslední dekádě 20. století také k řadě politických změn, které zrychlily proces globalizace. Jednou z nich bylo zrušení bipolárního rozdělení světa na západní a východní mocenský blok, díky čemuž byl nově možný relativně volný pohyb osob, zboží, služeb a financí po celém světě. Opomenout nemůžeme ani vliv, který měl rozvoj informačních technologií, protože díky nim dokážeme ve vteřině přenášet informace z jednoho konce světa na druhý.

Modernější pohled na globalizaci přináší Giddens, který ji definuje jako *„zintenzivnění celosvětových sociálních vztahů, které spojují vzdálené lokality takovým způsobem, že místní události jsou formovány událostmi dějícími se mnoho mil daleko a naopak.“* (Giddens, 2023, s. 55). Můžeme tak říci, že události na druhém konci světa mohou mít dopad na život v naší zemi, stejně jako události v naší zemi mohou ovlivnit dění v ostatních státech světa. Giddens také uvádí, že globalizaci můžeme chápat také jako jakýsi proces rozvolňování vztahů mezi místními a vzdálenými společenskými formami a událostmi v rámci kterého se vazby mezi různými sociálními kontexty spojují do celosvětových sítí (Giddens, 2023).

1.2. Vývoj internacionalizace

S globalizací se úzce váže i pojem internacionalizace, Strielkowski et al. dokonce říkají, že internacionalizace je odpovědí na globalizaci a zároveň faktorem, který ji usnadňuje (Strielkowski et al., 2021).

Internacionalizace jako taková není novým pojmem, protože v politologii a vládních vztazích se používá již po staletí. V kontextu vzdělávání se ale internacionalizace začala objevovat až na počátku 80. let 20. století., a to, jak uvádí de Wit, nejprve pod názvem mezinárodní vzdělávání. Začaly se tak objevovat příležitosti pro studium v zahraničí nebo účast na výměnném zahraničním pobytu, mezinárodní a interkulturní prvky byly ale přímo do výuky přinášeny nesystematicky a jednotlivé aktivity spolu často příliš nesouvisely. De Wit tak tvrdí, že mezinárodní vzdělávání bylo zastřešujícím termínem pro různé mezinárodní aktivity, a to především přeshraniční mobility, spíše než uceleným termínem. V 90. letech 20. století se ale v návaznosti na řadu historických a geopolitických změn začaly mezinárodní prvky do vzdělávání zařazovat systematičtěji a vznikl tak nový pojem – internacionalizace. Ten byl již pojmem obecnějším a zahrnoval nejen mobilitu, ale také úpravy v kurikulárních dokumentech a vzdělávacích strategiích a další možnosti začleňování globální dimenze do vzdělávání (De Wit, 2013).

V 90. letech 20. století došlo, jak již bylo zmíněno v předešlém odstavci, k řadě historických a geopolitických změn, které podpořily mezinárodní spolupráce v oblasti školství a častější začleňování mezinárodních prvků do vzdělávání. Patří mezi ně například ukončení Studené války, pád Berlínské zdi a rozpad Sovětského svazu. V návaznosti na tyto události vznikla řada nových států, které potřebovaly navázat vztahy s okolními státy, které by jim pomohly k dosažení ekonomické stability a bezpečnosti.

Důležitou událostí bylo i zavedení tzv. jednotného trhu v roce 1993, díky kterému se mohly v rámci států Evropské unie (EU) volně pohybovat osoby, zboží, peníze či služby (Historie Evropské unie 1990–99, 2025; Historie Evropské unie 1990–99, 2025). O dva roky později vstoupila v platnost Schengenská dohoda, na základě které došlo mimo jiné ke zrušení kontrol na vnitřních hranicích členských států (Schengenská dohoda a Schengenská prováděcí úmluva, 2025).

K důležitým změnám, které ovlivnily internacionalizaci, došlo i v následujících letech. Na konci 20. století a na začátku 21. století došlo totiž k významnému rozšíření EU. V roce 1995 do EU vstoupilo Rakousko, Finsko a Švédsko. Díky tomu byly téměř všechny státy východní Evropy součástí této organizace. Dalším klíčovým rokem byl rok 2004, kdy do EU vstoupilo nejvíce států v historii, byly mezi nimi i Česká republika a Slovensko a počet členských států vzrostl na 25 (From 6 to 27 members, 2025).

Na přelomu 20. a 21. století tak došlo k častějšímu a propracovanějšímu začleňování interkulturních prvků do výuky, otevřela se řada nových možností pro výjezdy do zahraničí a začaly se více navazovat spolupráce mezi státy. Došlo také k navýšení počtu členských států EU a k zavedení Schengenské dohody, která výrazně usnadnila možnost cestovat mezi členskými státy. Právě přelom

století byl tak klíčový pro rozvoj internacionalizace v oblasti vzdělávání, a to především v oblasti vysokoškolského vzdělávání.

1.3. Internacionalizace ve vzdělávání

Na úrovni vzdělávání na středních školách internacionalizace není dostatečně popsána a informace o ní tak čerpáme v této diplomové práci zejména ze zdrojů, které řeší internacionalizaci na úrovni vysokých škol. Vybrané definice jsou ale platné i pro vzdělávání na středních školách.

Nejčastěji je internacionalizace v oblasti vzdělávání definována podle Knightové, tedy jako proces začleňování mezinárodního, interkulturního či globálního rozměru do vzdělávání (Knight, 2004). Strielkowski et al. poté uvádějí, že internacionalizace podporuje budování vztahů mezi jednotlivými národy, lidmi, kulturami a institucemi. Ačkoliv se ve svém článku věnují zejména internacionalizaci na úrovni vysokých škol, uvádějí, že na středních školách by vyučující měli podporovat kontakt žáků s jejich zahraničními protějšky, protože skrze takový kontakt žáci získávají dovednosti, které je připravují na život v globalizovaném světě. Rovněž podotýkají, že nárůst počtu zahraničních studentů ve výuce na středních školách může pomoci učitelům přizpůsobit výuku a učební styly potřebám jejich žáků. Díky kontaktu a interakci žáků s jejich zahraničními protějšky totiž může učitel pozorovat, v jakých oblastech jazyka mají jeho žáci nedostatečné znalosti a dovednosti (Strielkowski et al., 2021).

Knightová však upozorňuje na to, že v některých společnostech je stále namísto internacionalizace používán termín mezinárodní vzdělávání (Knight, 2004). Nejedná se ale o synonyma. Gueltkin ve svém článku říká, že mezinárodní vzdělávání je v nejzákladnější rovině chápáno jako pohyb studentů a učitelů za hranice, jehož účelem je získání nových vzdělávacích a akademických příležitostí v cizích zemích. Říká také, že ve vzdělávání stále více narůstá význam a potřeba akademických výměn, protože slouží k přenosu osvědčených informací, znalostí a postupů či k podpoře mezikulturního porozumění (Gultekin, 2025). Chen et al. poté definují mezinárodní vzdělávání jako výměnu účastníků vzdělávání, financí, informací a vzdělávacích obsahů (Chen et al., 2024).

Na základě těchto definic tak můžeme mezinárodní vzdělávání chápat jako obecnější a širší pojem popisující mezinárodní aktivity ve vzdělávání, a to zejména zahraniční výjezdy. Internacionalizaci tak nelze považovat za synonymum pro mezinárodní vzdělávání, můžeme ale konstatovat, že pojmy spolu velmi úzce souvisí. Pro potřeby této diplomové práce budeme používat pojem internacionalizace, protože v česky psaných zdrojích se vyskytuje mnohem častěji.

S internacionalizací úzce souvisí interkulturní vzdělávání, o kterém Sandu a Lyamouri-Bajja mluví jako o vzdělávacím přístupu, který si klade za cíl naučit jedince takovým znalostem, dovednostem, hodnotám a postojům, které mu pomohou efektivně a s respektem komunikovat s lidmi z odlišných kultur. Podotýkají ale, že aby těchto cílů bylo dosaženo, je nutné věnovat pozornost výuce o jiných kulturách, a to konkrétně například o sociálních a politických kontextech jiných zemí, o rozmanitosti a odlišnosti cizích kultur, o lidských právech a diskriminaci či o způsobech každodenní komunikace v jiných kulturách (Sandu a Lyamouri-Bajja, 2018).

Sandu a Lyamouri-Bajja dále uvádí, že s interkulturním vzděláváním je úzce spojený konflikt. Kdykoliv se totiž potkají lidé z různých kultur, je určitá šance, že mezi nimi dojde k nějakému konfliktu.

Je ale nutné se potenciálním konfliktům nevyhýbat, protože se jedná o přirozenou věc vycházející z odlišných způsobů života. Konflikt tak považují za prostředek pro vývoj a posun jedince, protože během něj si komunikační partneři mohou vyjasnit jejich názory a přesvědčení a navzájem se tak obohatit o nové perspektivy a pohledy na život. Sandu a Lyamouri-Bajja dokonce tvrdí, že skrze interkulturní vzdělávání může dojít až k sociální transformaci, protože učí jedince odbourat jejich někdy až stereotypické názory na ostatní kultury, a naopak chápat všechny kultury a osoby jako rovnocenné (Sandu a Lyamouri-Bajja, 2018).

O interkulturním vzdělávání ve formálním prostředí se dočítáme pouze krátce, ale Sandu a Lyamouri-Bajja zmiňují, že i v rámci vzdělávání ve školách by měly být žákům předávány informace o odlišnosti kultur, měla by v nich být budována tolerance a respekt vůči ostatním zemím a kulturám a také pocit sounáležitosti se společností, ve které žijí (Sandu a Lyamouri-Bajja, 2018).

Vidíme tedy, že internacionalizace a interkulturní vzdělávání jsou úzce spojeny. Interkulturní vzdělávání je ale jakási forma přípravy na internacionalizaci, tedy na přímý kontakt s jiným kulturním prostředím. Interkulturní vzdělávání může být vedeno domovským učitelem a zaměřuje se zejména na předávání informací o kulturních odlišnostech.

1.4. Druhy internacionalizace

Internacionalizaci můžeme rozdělit do tří skupin, a to na základě toho, kde a jakým způsobem probíhá. Rozlišujeme tak internacionalizaci v domácím prostředí, internacionalizaci v zahraničí a hybridní internacionalizaci (Aznárez Mauleón et al., 2023).

1.4.1. Internacionalizace v domácím prostředí

Internacionalizaci v domácím prostředí Beleen a Jonesová popisují jako zařazení mezinárodní a interkulturní dimenze do formálního i neformálního vzdělávání. Znamená to, že tento typ internacionalizace se na školách realizuje nejen přímo ve výuce, ale také skrze setkání se žáky, studenty nebo učiteli, kteří se zúčastnili zahraničního pobytu či další aktivity mimo výuku (Beleen a Jones, 2015). Knightová říká, že internacionalizace v domácím prostředí zahrnuje takové aktivity a strategie, které pomáhají k vytvoření klimatu podporujícího porozumění mezi různými kulturami (Knight, 2004). Obecně tedy můžeme říci, že internacionalizace v domácím prostředí dává možnost poskytnout kontakt s odlišnými kulturami a jazyky i těm žákům, studentům a vyučujícím, kteří nemohou nebo nechtějí vycestovat do zahraničí. Skrze různé aktivity na školách i mimo ně tak můžeme vést žáky, studenty a učitele například k porozumění ostatním kulturám, budovat v nich respekt a toleranci vůči lidem z jiných zemí nebo jim předávat informace o životních stylech obyvatel dalších států.

Konkrétními způsoby, kterými můžeme na středních školách poskytnout žákům a učitelům takový kontakt, jsou například různé formy tzv. příjezdových mobilit, mezi které patří například příjezdy zahraničních vyučujících do škol. Do výuky se mohou zapojit ale i žáci, kteří přijedou na školu v rámci výměnného pobytu, a to tak, že si připraví prezentaci o své rodné zemi nebo se během výuky zapojí do konverzací se žáky.

Na internacionalizaci v domácím prostředí se ale mohou podílet i žáci, kteří se vrátili ze zahraničního pobytu, a to tím, že například připraví prezentaci či workshop pro své spolužáky, kde jim popíší své zážitky a pocity z pobytu (Aznárez Mauleón et al., 2023). Mohou jim tak předat informace o kulturních odlišnostech a o tom, jestli pro ně bylo nebo nebylo složité se kultuře přizpůsobit. Mohou se spolužáky ale i sdílet různé zajímavé situace, které během pobytu zažili.

Do tohoto typu internacionalizace můžeme zařadit i semináře nebo přednášky určené pro žáky, kteří se chystají vycestovat do zahraničí. Během nich se žáci dozví nejen informace o organizaci zahraničního výjezdu, ale často učitelé také v rámci těchto seminářů či přednášek předávají žákům základní informace o zemi, do které se chystají vycestovat, včetně poznatků o kulturních rozdílech. Těchto seminářů a přednášek se poté mohou účastnit i žáci, kteří se nechystají vycestovat (Aznárez Mauleón et al., 2023).

Opomenout zde samozřejmě nesmíme internacionalizaci v digitálním prostředí, která pod internacionalizaci v domácím prostředí zajisté patří. Moderní technologie nám dávají spoustu možností, jak propojit žáky a vyučující z celého světa. Významnou online platformou pro internacionalizaci

v domácím prostředí je eTwinning. Ta byla spuštěna v roce 2005 s cílem propojit evropské učitele a usnadnit jejich spolupráci (Celebrating 20 years of eTwinning: Connecting teachers, inspiring education, 2025). Postupem času se činnost platformy rozšiřovala a v současné době umožňuje eTwinning nejen učitelům, ale i žákům a studentům z evropských zemí spolupracovat na tvorbě projektů, vyměňovat si informace o školách, diskutovat o různých tématech z každodenního života atd. (About eTwinning, 2025). Skrze platformu tak žáci i učitelé mohou mimo jiné získat nové přátele, zlepšit si jazykové a komunikativní dovednosti, získat povědomí o jiné kultuře, dozvědět se informace o zahraničních vzdělávacích systémech či vidět různé pohledy na dění ve světě.

Další možností, jak mohou žáci a učitelé komunikovat s jejich protějšky z cizích zemí, aniž by museli vycestovat, je vzájemné dopisování si mezi žáky nebo mezi vyučujícími, a to online nebo fyzicky ve formě dopisů. Nejčastěji k dopisování dochází v rámci partnerských škol, které spolu krátkodobě nebo dlouhodobě spolupracují. Musíme ještě zmínit, že možnost dopisovat si s cizinci se každému z nás naskytuje i skrze různé aplikace a online platformy, jako jsou například Tandem, Global Penfriends či PenPal World. Tyto aplikace a platformy jsou sice určené pro komunikaci s cizinci a žáci je tak mohou používat, ale s internacionalizací ve školním prostředí nemají moc společného a školy nemohou takovouto komunikaci regulovat.

Internacionalizace v domácím prostředí je samozřejmě realizovaná i skrze začlenění mezinárodních a interkulturních témat přímo do výuky, jako jsme to viděli například u rámcových vzdělávacích programů.

1.4.2. Hybridní internacionalizace

Dalším typem internacionalizace je hybridní internacionalizace, které se ale v této diplomové práci budeme věnovat pouze krátce. V rámci našeho výzkumu se totiž snažíme zmapovat zejména zahraniční výjezdy, které se žákům a vyučujícím na středních školách v Jihočeském kraji naskytují.

Hybridní internacionalizace kombinuje osobní kontakt s lidmi z odlišného kulturního prostředí s kontaktem v online prostředí (Aznárez Mauleón et al., 2023). V některých zdrojích se místo hybridní internacionalizace setkáváme s pojmem *blended internationalisation*, který do češtiny můžeme přeložit jako smíšená internacionalizace. Singh et. al říkají, že se jedná o pojmy, které lze vzájemně zaměňovat a používat je tak jako synonyma, ale hybridní internacionalizace se orientuje na interakce online více než internacionalizace smíšená (Singh et al., 2021). Hybridní a smíšená internacionalizace jsou pojmy, které na úrovní středoškolského a gymnaziálního vzdělávání nejsou dostatečně popsány, a protože mezi nimi existuje pouze minimální rozdíl, budeme v této diplomové práci mluvit pouze o hybridní internacionalizaci.

Mezi aktivity, které můžeme zařadit do hybridní internacionalizace, patří například online setkání se žáky a vyučujícími, kteří se dříve zúčastnili výměnného pobytu a v minulosti navštívili konkrétní školu. Dále do tohoto typu internacionalizace spadají i workshopy, kurzy a přednášky, které probíhají hybridně. To znamená, že někteří účastníci jsou přítomni fyzicky a někteří se připojí online (Aznárez

Mauleón et al., 2023). Některé z těchto aktivit mohou být využity i pro internacionalizaci v domácím prostředí. Na online workshopy, přednášky a setkání se totiž mohou připojit žáci a vyučující z domova nebo ze své školy. Mohou se tak těchto aktivit zúčastnit, aniž by předtím museli vycestovat do zahraničí.

1.4.3. Internacionalizace v zahraničí

Internacionalizace v zahraničí je pravděpodobně nejznámějším typem internacionalizace. Knightová ji definuje jako pohyb lidí, politik, znalostí, myšlenek, projektů a služeb mezi jednotlivými státy. Velká část internacionalizace v zahraničí je podle Knightové tvořena mobilitou žáků, studentů a vyučujících (Knight, 2012). Tento typ internacionalizace tak chápeme zejména jako příležitost k tomu se vzdělávat, získávat zkušenosti důležité pro osobní i studijní a pracovní rozvoj, osvojovat si nové schopnosti, poznávat nové kultury, zdokonalovat si jazykové, komunikativní a další dovednosti či získat nové přátele, a to vše v zahraničí. Tyto možnosti mají jak žáci a studenti, tak i učitelé. Internacionalizace v zahraničí tak zahrnuje například výměnné pobyty, zahraniční studijní pobyty, stáže či odborné praxe. Konkrétním příkladům mobilit se budeme věnovat v další části diplomové práce, přičemž se zaměříme na mobility pro žáky středních škol.

Na závěr je potřeba uvést, že Knightová upozorňuje na to, že internacionalizace v zahraničí je úzce spojena s aktivitami, které spadají do té v domácím prostředí (Knight, 2012). I v případně hybridní internacionalizace jsme zmiňovali, že některé aktivity mohou patřit do internacionalizace v domácím prostředí. Můžeme tedy konstatovat, že sice rozdělujeme internacionalizaci na tři druhy, tedy na internacionalizaci v domácím prostředí, hybridní internacionalizaci a internacionalizaci v zahraničí, aktivity spadající pod tyto druhy jsou ale určitým způsobem vzájemně propojené.

2. Internacionalizace ve vzdělávacím systému České republiky

V následující části práce se podíváme na to, jakým způsobem internacionalizace byla a je začleňována do kurikulárních a strategických dokumentů, které udávaly nebo v současnosti udávají směr vzdělávací politiky České republiky. Dokumenty byly vybrány na základě informací získaných z webu Eurydice.cz[1].

2.1. Vývoj internacionalizace vzdělávání v České republice

2.1.1. Národní plán rozvoje vzdělávání

Významnou roli ve směřování vzdělávací politiky České republiky v minulosti sehrál dokument *Národní plán rozvoje vzdělávání* vydaný v roce 2001 pod názvem *Bílá kniha*. Jedná se totiž o jeden z prvních strategických dokumentů, který klade důraz na oblast evropské a světové kooperace v oblasti vzdělávání. V *Bílé knize* je uvedeno, že se *„Česká republika ztotožňuje s pojetím, které považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a vyhlašuje je za nezcizitelnou a univerzální lidskou hodnotu.“* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, s. 14). Mezi obecnými cíli, (kterými jsou např. rozvoj individuality, výchova k ochraně životního prostředí, rozvíjení dovedností práce s moderními technologiemi atd.), ke kterým vzdělávání směřuje, se v dokumentu objevil i následující bod (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001):

- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, která vede jedince k tomu, aby usiloval o život bez konfliktů a negativních postojů vůči společnosti a jiným národům a menšinám.

Bílá kniha stanovila na období od roku 2001 do roku 2005 následující strategické linie pro rozvoj vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001):

1. Realizace celoživotního učení pro všechny.
2. Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí.
3. Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání.
4. Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí.
5. Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků.
6. Přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.

Pro každou ze šesti strategických linií poté dokument stanovoval hlavní opatření, která měla vést k naplnění stanovených cílů. V následujících odstavcích se zaměříme na taková opatření, která se v rámci jednotlivých strategických linií zaměřovala na internacionalizaci vzdělávání a podporu mezinárodních mobilit.

[1] *Mobilita a internacionalizace, 2024. Online. In: Eurydice. Dostupné z: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/mobilita-internacionalizace. [cit. 2025-03-12].*

Cílem první strategické oblasti, *Realizace celoživotního učení pro všechny*, bylo umožnit všem osobám přístup ke vzdělávání v jakékoliv etapě jejich života, a to i mimořádně nadaným jedincům, nebo naopak fyzicky či jinak znevýhodněným. Usilovala tedy o vytvoření takového vzdělávacího systému, který by umožnil prostupnost jednotlivých stupňů vzdělávání, a který by dával příležitost každému jedinci maximálně rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti. Pro tuto strategickou linii pak najdeme v *Bílé knize* následující hlavní opatření, které se týkalo internacionalizace a mobilit (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001):

- Podpořit rozvoj distančního vzdělávání, díky kterému se otevře přístup k programům, které jsou nabízeny v rámci Evropské sítě distančního vzdělávání a k dalším zahraničním nabídkám.

Druhá strategická oblast nesoucí název *Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí* si kladla za cíl vytvořit nové vzdělávací a studijní programy, které by odrážely potřeby osobního, pracovního a občanského života, respektovaly individuální potřeby a odlišnosti účastníků vzdělávání a zároveň by odpovídaly požadavkům znalostní a informační společnosti, zaměstnanosti a potřebám aktivní účasti na životě v Evropě. Vzdělávací instituce by tak měly vedle širokého spektra poznatků a praktických dovedností vyučovat i takzvané klíčové kompetence, kterým se budeme věnovat v další části této práce (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001).

V této strategické oblasti najdeme zmínky o podpoře interkulurality a internacionalizace na úrovni středoškolského vzdělávání, a to v následujících hlavních opatřeních (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001):

- Vypracovat Státní program vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let, který se bude orientovat na oblasti důležité pro život v Evropě, a to oblasti jako například výchova k demokratickému občanství, environmentální výchova, evropská dimenze a multikulturní výchova. Tento dokument bude legislativně zakotven jako rámcový kurikulární dokument vymezující základní morální a duchovní hodnoty, klíčové kompetence, cíle a obsahové oblasti vzdělávání. Gymnaziální vzdělávání bude klást větší důraz na rozvoj klíčových kompetencí, výuku cizích jazyků a učení toho, jak využívat informační a komunikační technologie. Středoškolské odborné vzdělávání poté zvýší podíl všeobecného a obecně odborného vzdělávání a bude klást větší důraz na výuku klíčových kompetencí.
- Při tvorbě studijních programů využívat mezinárodní spolupráce a rozšířit možnosti mobilit žáků a učitelů, ale také studentů vysokých škol a pedagogických a akademických pracovníků, protože rozvíjet mezinárodní spolupráci je předpokladem pro to, abychom udrželi krok s rozvíjející se evropskou společností. Důraz tak bude kladen na podporu vzniku společných studijních programů a rozvoj výměnných pobytů a mobilit na všech stupních vzdělávání.

Další strategická oblast, *Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání*, si dala za cíl vytvořit bohatý a diferenciovaný systém hodnocení, který by uplatňoval různé formy externí evaluace, tedy té prováděné Českou školní inspekcí, ale i interní evaluace, jinými slovy té, kterou provádí například samotná vzdělávací instituce. Nově vzniklý systém by hodnotil činnost vzdělávacích institucí na všech úrovních řízení a správy, monitoroval výsledky vzdělávání, hodnotil úrovně osobnostního vývoje a profesní orientaci dětí a mládeže atd. Dalším cílem této oblasti bylo vytvořit mechanismy, které by umožnily reflektovat získaná hodnocení a zlepšovat tak kvalitu nejen vzdělávacího systému, ale i jednotlivých škol (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001).

V této strategické linii najdeme pouze krátkou zmínku o vzdělávání mimo Českou republiku, a to v následujícím hlavním opatření (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001):

- Vytvořit Centrum pro evaluaci a monitorování vzdělávacích výsledků, které se bude soustředit na vývoj nástrojů pro hodnocení, jako jsou například ratingová šetření a testy, a realizovat externí hodnocení, pomocí kterého bude docházet k monitorování a měření vzdělávacích výsledků jak v národním, tak i mezinárodním rámci.

Pátou strategickou linií byla *Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí*, která si kladla jako jeden z cílů podpořit proměnu pojetí a výkonu pedagogické činnosti ve vzdělávacích institucích všech úrovní, protože v reakci na proměny ve vzdělávání bylo potřeba zvýšit i úroveň připravenosti učitelů a dalších pedagogických pracovníků, na jejichž výkon byl kladen čím dál větší tlak. Bylo tak nutné posílit jejich osobní odpovědnost, pedagogickou profesionalitu, týmovou spolupráci, či utváření klimatu školy a třídy. Hlavním cílem této strategické oblasti bylo tedy zajistit provázaný systém přípravného a dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky a i díky zlepšení platového ohodnocení zatraktivnit pedagogické povolání. Ačkoliv tato strategická linie obsahovala, stejně jako linie ostatní, jednotlivé hlavní cíle, žádný z nich se nevztahoval k tématu internacionalizace ve středoškolském vzdělávání ani mezinárodních spoluprací a mobilit (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001).

Poslední strategická linie, *Přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování*, se orientovala na změny v řízení školství a vzdělávací sféry, které by napomohly k rozvoji a zkvalitnění vzdělávání. Toho by mělo být dosaženo mimo jiné díky decentralizaci neboli *„posunem kompetencí z centrální úrovně státní správy směrem k decentralizované úrovni územních a obecních samospráv, až k dalšímu posilování autonomie škol a úlohy školských rad“* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, s. 96) a participaci neboli *„spoluúčastí subjektů zainteresovaných na vzdělávání – sociálních partnerů, učitelů, rodičů, student apod. na spolurozhodování na jednotlivých stupních řízení a správy školství“* (Ministerstrvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, s. 96). To jinými slovy znamená, že k rozhodování a řešení problémů by mělo docházet na úrovni řízení, na které vznikly a na které se nejsnáze vyřeší, a to za účasti těch, kterých se dané problémy přímo dotkly.

Vidíme tak, že většina strategických linií se o internacionalizaci v sekundárním vzdělávání vůbec nezmiňovala. Pouze u druhé strategické linie s názvem *Přizpůsobování vzdělávacích a studijních*

programů potřebám života ve společnosti znalostí najdeme hlavní opatření, díky kterému vidíme, že vzdělávání by se mělo více zaměřit na rozvoj klíčových kompetencí a znalostí o životě v Evropě a jejím fungování. Další hlavní opatření poté udávalo, že by mělo dojít k rozšíření a posílení mobilit na všech stupních vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001).

Více se o mezinárodních spolupracích ve vzdělávání, internacionalizaci, mobilitách apod. dočteme v první části knihy, a to konkrétně v páté kapitole, která nesla název *Evropská a mezinárodní spolupráce*. Zde se dozvídáme, že podle *Bílé knihy* se Česká republika díky své koncepci zahraniční politiky hlásí k myšlence jednotné, demokratické, sociálně spravedlivé a prosperující Evropy, jejíž občané jsou svobodní, žijí v míru a její jednotlivé regiony spolupracují při řešení problémů. Díky tomu by měla být mezinárodní spolupráce České republiky s ostatními členskými státy ve všech oblastech vzdělávání koncipována tak, aby vedla k posílení regionální spolupráce a ke sdílení zkušeností napříč státy. Vedle mezivládních vazeb by měla být podpořena i přímá spolupráce mezi institucemi a jednotlivci. Systematickým rozvojem mezinárodní spolupráce by pak měla být dosažena postupná internacionalizace vzdělávání a také by mělo dojít k upevnění mezikulturních postojů dětí, mládeže a dospělých (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001).

Jelikož Česká republika vstoupila do Evropské unie 1. května 2004, a v době, kdy byla vydána *Bílá kniha* tak ještě nebyla právoplatným členem Evropské unie, v této části knihy se nacházely čtyři základní oblasti, na jejichž rozvoj by se Česká republika měla v oblasti vzdělávání zaměřit, aby získala možnost plného členství v Evropské unii. První takovou oblastí bylo *Plnění úkolů a závazků vyplívajících z úsilí České republiky o plné členství*, která jako hlavní úkoly České republiky stanovila dosáhnout toho, aby při vstupu do Evropské unie měli čeští občané možnost studovat a připravovat se na budoucí povolání v kterémkoliv členském státě a zároveň umět poskytnou taková práva občanům členských států, kteří přijdou do České republiky. Kurikulární požadavky a požadavky na hodnocení v České republice tak musí být upraveny tak, aby se shodovaly s těmi v ostatních státech Evropské unie. Rovněž musí být převzat systém uznávání profesních kvalifikací zavedený v Evropské unii, který zaručuje, že jedinec po předložení odpovídající kvalifikace může vykonávat svou profesi v jakémkoliv členském státě (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001).

Druhou oblastí, na kterou se měla Česká republika zaměřit, byla *Spolupráce s členskými zeměmi Evropské unie a přidruženými zeměmi*. Amsterodamská smlouva, která vstoupila v platnost v roce 1999, sice vylučovala harmonizaci zákonů a předpisů v oblasti vzdělávání mezi jednotlivými členskými státy, umožňovala ale spolupráci v oblastech, které vedly například k podpoře mobility studentů a učitelů, uplatňování evropské dimenze v obsahu vzdělávání, spolupráci mezi vzdělávacími zařízeními nebo výměnu informací a zkušeností týkajících se národního rozvoje vzdělávacích systémů členských států. Jelikož byla spolupráce podporována Evropskou unií pomocí různých politických dokumentů, tato oblast určovala, že Česká republika musí potřebné politické dokumenty zařadit do svého školsko-politického systému (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001).

Další oblastí, na jejíž rozvoj se měla Česká republika zaměřit, byla oblast s názvem *Programy evropské spolupráce ve vzdělávání a mobility.* V letech 2000 až 2006 se Česká republika zapojila do tří vzdělávacích programů Evropské unie, a to do programů Socrates II, Leonardo da Vinci II a Mládež. Tato oblast tak popisovala, že úkolem Ministerstva školství a tělovýchovy, vzdělávacích institucí, příslušných agentur a jednotlivců bylo vytvořit vhodné finanční a organizační podmínky tak, aby se Češi mohli těchto programů zúčastnit (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001).

Poslední oblastí byla *Příprava na využívání strukturálních fondů Evropské unie*. Česká republika díky vstupu do Evropské unie získala možnost čerpat finanční prostředky z jejích strukturálních fondů, které sloužily například k podpoře odborného vzdělávání a zaměstnanosti. Úkolem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy tak bylo prokázat, že Česká republika dokáže finanční prostředky využívat efektivně pro potřeby vzdělávání a řešení otázek spojených s trhem práce. Ministerstvo tak dostalo za úkol například usilovat o realizaci pilotních regionálních programů v oblasti rozvoje lidských zdrojů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001).

V rámci čtyř zmíněných hlavních oblastí byly navrženy změny, ke kterým mělo vzdělávání v České republice dospět, abychom mohli usilovat o plné členství v Evropské unii. Mezi důležité změny patřily například nutnost upravit český systém vzdělávání tak, aby byl podobný tomu ve členských státech. Dále bylo nutné vytvořit vhodné organizační a finanční podmínky pro to, aby se Česká republika mohla zapojit do Evropských vzdělávacích programů. Přijetím patřičných politických dokumentů také mělo dojít k podpoře rozvoje mobilit a zahraničních spoluprací.

Bílá kniha byla jedním z prvních legislativních dokumentů, který se věnoval oblasti internacionalizace vzdělávání. Obsahovala šest strategických linií, které popisovaly změny, ke kterým mělo v letech 2001 až 2005 dojít ve vzdělávacím systému České republiky. Strategické linie se o sice o zahraničních spolupracích, interkulturalitě, mobilitách či internacionalizaci příliš nezmiňovaly, ale v páté kapitole s názvem *Evropská a mezinárodní spolupráce* byly uvedeny kroky a změny potřebné pro dosažení právoplatného členství České republiky v Evropské unii, které by umožnilo České republice například zapojit se do mobilit a zahraničních spoluprací a jejím občanům studovat a připravovat se na budoucí profesi v kterémkoliv ze členských států

Ačkoliv některé cíle stanovené v *Bílé knize* zůstávají relevantní i dnes, jejich naplnění bylo komplikováno nedostatečným strategickým řízením v oblasti vzdělávání. Mnoho z navržených opatření nebylo realizováno vůbec, některá pouze částečně. Faktorů, které ovlivnily to, že *Bílá kniha* nakonec nebyla plně efektivní a jejích cílů nebylo dosaženo v takové formě, jak bylo původně zamýšleno, je několik. Jedním z nich je fakt, že cíle byly často formulovány příliš obecně a chyběly konkrétní ukazatele pro vyhodnocení jejich naplnění. Roli hrály i nepříznivé politické podmínky. Kvůli častému střídání ministrů školství a nejednotné vizi vzdělávací politiky došlo k roztříštění implementace navržených opatření. Nebyl ani jmenován žádný specifický orgán, který by se staral o průběžnou realizaci, evaluaci a revizi *Bílé knihy* (Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, 2009).

Co se týče oblastí důležitých pro tuto diplomovou práci, v oblasti mobilit došlo k určitému posunu. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* uvádí, že po vstupu do Evropské unie v roce 2004 se Česká republika více zapojila do evropských strategií vzdělávání a vznikly národní programy podporující mezinárodní spolupráci, některé školy pak dokonce aktivně rozvíjely partnerství se zahraničními institucemi. *Bílá kniha* ale nezajistila systematickou podporu ani strategii pro rozvoj mobilit. Internacionalizace samotného vzdělávání, která byla dalším z deklarovaných cílů, nakonec nebyla příliš dodržena a nebyla vytvořena žádná jednotná metodika či strategie pro její rozvoj. Rámcové vzdělávací programy sice obsahovaly dílčí prvky specifikované v *Bílé knize*, jako jsou například rozvoj klíčových kompetencí nebo příležitost ke studiu dvou cizích jazyků, ale neexistovala jednotná vize, kterou by všechny rámcové vzdělávací programy měly společnou (Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, 2009).

Celkově tedy můžeme říci, že vzdělávací systém v České republice provedl některé kroky k podpoře internacionalizace, výuce klíčových kompetencí a rozvoji mobilit, ale jejich realizace zůstala často nesystematická a nepodpořená jasnou strategií a monitoringem.

2.1.2. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

V roce 2014 byl vydán další strategický a koncepční dokument s názvem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, který sice usiloval o proměnu existujícího vzdělávacího systému, nemělo se ale jednat o radikální změny (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2014). V minulosti se totiž ukázalo, že je obtížné dosáhnout velkého počtu cílů a radikálních změn. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* navázala na *Bílou knihu*, ze které převzala některé z cílů a byly vytvořeny a popsány kroky k jejich dosažení.

Ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* tak najdeme následující cíle, pomocí kterých mělo dojít ke zlepšení a proměně vzdělávacího systému (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2014):

- osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,
- udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,
- rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,
- příprava na pracovní uplatnění.

Stanoveny byly pouze tři priority, o jejichž naplnění se mělo usilovat (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2014):

1. snížit nerovnosti ve vzdělávání,
2. podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
3. odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Každá průřezová priorita následně uváděla konkrétní opatření pro naplnění cílů. Jednotlivé průřezové priority si nyní pouze krátce shrneme. První z nich si kladla za cíl zlepšit kvalitu vzdělávací soustavy a snížit nerovnosti ve vzdělávání. Mimo jiné tak měly být vytvořeny postupy vedoucí k efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a dalších znevýhodnění (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2014).

Druhá průřezová priorita usilovala o zkvalitnění vzdělávacího procesu a o zlepšení v oblastech vzdělávání, zaměstnávání a dalšího rozvoje učitelů. Mělo také dojít k vytvoření příležitostí pro setkávání studentů učitelství z různých zemí, které by pomohlo ke zkvalitnění vzdělávání budoucích pedagogů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2014).

Poslední prioritní oblast usilovala o odklon od decentralizace školství. Obsahovala tedy opatření, která měla například pomoci zefektivnit komunikaci mezi jednotlivými aktéry a zřizovateli či zlepšit způsob hodnocení vzdělávacího systému České republiky a úroveň strategického a metodického vedení ze strany státu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2014).

Shrneme-li *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, lze konstatovat, že v ní nenajdeme explicitně zmíněná opatření zaměřená na internacionalizaci a rozvoj mobilit na středních školách. Ačkoliv se dokument zabýval modernizací středního vzdělávání, zaměřoval se hlavně na podporu odborného vzdělávání, prostupnost mezi obory a propojování teorie s praxí. Vidíme tak, že internacionalizace středního školství nebo rozšíření mobilit a zahraničních pobytů nebyla v tomto případě významnou prioritou a dokument se zaměřoval především na snižování nerovností, kvalitní výuku a efektivní řízení vzdělávacího systému. Zmínky o internacionalizaci sice v dokumentu najdeme, ale týkaly se převážně vysokého školství.

2.2. Současné směřování vzdělávací politiky České republiky

V současné době udávají směr politického směřování Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy zejména dva dokumenty, a to *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)* a *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.

2.2.1. Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021-2030)

První dokument, *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)*, který byl přijatý 21. února 2021, si dává za cíl dokončit realizaci Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025 a jeho další rozvoj do roku 2030 (Rada Evropské unie, 2021).

Evropský prostor vzdělávání je iniciativou Evropské Unie, která si klade za cíl vytvořit jednotný vzdělávací prostor, díky kterému získají všichni občané Evropské Unie přístup ke kvalitnímu vzdělávání a odborné přípravě, a to bez ohledu na to, v jaké členské zemi studují, protože přístup ke kvalitnímu a inkluzivnímu vzdělávání a odborné přípravě je právem všech občanů. V rámci iniciativy Evropský prostor vzdělávání se usiluje zejména o zvýšení kvality a rovnosti ve vzdělávání a odborné přípravě, rozvoj digitálního a ekologického vzdělávání či o podporu učitelů, školitelů a vedoucích pracovníků škol (European Education Area explained, 2024).

V *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)* je mimo jiné stanoveno pět prioritních oblastí, na jejichž rozvoji a zlepšení mají evropské státy za úkol se podílet v období od roku 2021 do roku 2025. Jedná se o následující oblasti (Rada Evropské unie, 2021):

1. Kvalita, rovnost, inkluze a úspěch ve vzdělávání a odborné přípravě
2. Celoživotní učení a mobilita
3. Učitelé a školitelé
4. Vysokoškolské vzdělávání
5. Ekologická a digitální transformace

Zároveň dokument vymezuje i konkrétní témata a akce, na které je potřeba se v rámci jednotlivých prioritních oblastí zaměřit, protože *„odrážejí potřebu: i) usilovat o spolupráci v oblastech, v nichž přetrvávají klíčové výzvy a které souvisejí s novějšími výzvami, ii) rozvíjet spolupráci v oblastech, které jsou během tohoto pracovního cyklu považovány za obzvláště důležité.“* (Rada Evropské unie, 2021, s. 34).

Důkazy o tom, že Evropský prostor vzdělávání usiluje mimo jiné o internacionalizaci vzdělávání vidíme již v první prioritní oblasti *Kvalita, rovnost, inkluze a úspěch ve vzdělávání a odborné přípravě*. Najdeme je zejména v následujících bodech (Rada Evropské unie, 2021):

- Klást důraz na vyučování a studium jazyků a mnohojazyčnosti.
- Poskytovat účastníkům vzdělávání pohled na to, jak Evropa jako celek a Evropská Unie ovlivňují jejich každodenní život prostřednictvím začlenění evropské perspektivy do procesu vzdělávání.
- Zlepšit přístup ke kvalitnímu a inkluzivnímu vzdělávání a odborné přípravě pro všechny účastníky vzdělávání, a to i pro osoby z přistěhovaleckého prostředí, nebo osoby s omezenými příležitostmi v důsledku sociálně-ekonomicky znevýhodněné situace nebo zeměpisné polohy, ve které žijí.
- Budovat vzájemné porozumění a respekt vůči ostatním kulturám, podpořit rozvoj občanských, mezikulturních a sociálních kompetencí, a upevňovat znalost a dodržování základních práv a demokratických hodnot.
- Oceňovat a podporovat neformální učení, jako je například dobrovolnictví, a uznávat přeshraniční solidární činnost.

Cesty k podpoře internacionalizace ve vzdělávání a odborné přípravě najdeme i ve čtyřech zbylých prioritních oblastech. V oblasti *Celoživotní učení a mobilita* najdeme mimo jiné následující akce, které se vztahují k tématu internacionalizace vzdělávání a odborné přípravy (Rada Evropské unie, 2021):

- Podpořit mobilitu všech účastníků vzdělávání, včetně učitelů, školitelů a dalších pracovníků, a prostřednictvím vzdělávacích mobilit a přeshraničních spoluprací umožnit sdružování institucí v Evropě i mimo ni.
- Poskytnout možnost mobility širokému spektru účastníků například kombinací fyzických výměn s těmi on-line a zároveň tak podpořit ekologickou a digitální mobilitu.
- Zajistit, aby systémy vzdělávání a odborné přípravy dobře připravily všechny účastníky vzdělávání na vstup na trh práce, učinily je připravenější na budoucnost a atraktivnější pro zaměstnavatele a poskytovaly jim příležitosti k prohlubování a aktualizaci dovedností v průběhu celého pracovního života.

V oblasti *Učitelé a školitelé* jsou pro internacionalizaci důležité zejména tyto akce (Rada Evropské unie, 2021):

- Vytvořit sítě institucí pro vzdělávání učitelů, které umožní učitelům setkávat se, poskytovat jim větší vzdělávací příležitosti, a formovat vnitrostátní a evropské politiky vzdělávání učitelů.
- Podpořit učitele a školitele v jejich zvládání kulturní a jazykové rozmanitosti v institucích, které zajišťují vzdělávání a odbornou přípravu.

- Snažit se vytvořit takový politický rámec, který povede ke zvýšení kvality a možností vzdělávacích mobilit pro učitele v Evropě, které budou odpovídat skutečným potřebám učitelů v oblasti mobilit.

Prioritní oblast *Vysokoškolské vzdělávání* obsahuje následující konkrétní témata a akce vztahující se k internacionalizaci (Rada Evropské unie, 2021):

- Povzbudit spolupráci mezi vysokoškolskými institucemi a podporovat bezproblémové nadnárodní spolupráce, které umožní aliancím vysokoškolských institucí využít jejich silných stránek a spolupracovat na poskytování transformativní vzdělávání.
- Zapojit se do zavádění iniciativy s názvem „Evropská univerzita".
- Podpořit vyvážený tok mobilit.
- Posílit systém automatického vzájemného uznávání kvalifikací a studijního období absolvovaného v zahraničí za účelem zpřehlednění a usnadnění mobility a dalšího vzdělávání, a zároveň zajistit, aby mechanismy zjišťování kvality vzbuzovaly důvěru veřejnosti v další vzdělávání a zabezpečovaly autonomii vysokoškolských institucí. Vytvořit koncepci, která umožní automatické uznávání společných nadnárodních činností, včetně uznávání a přenositelnosti krátkodobých kurzů.
- Rozšířit iniciativu týkající se evropské studentské karty, jinými slovy urychlit proces změny studentských karet na evropské studentské karty, které budou určeny pro všechny studenty zapojené do mobilit v Evropě.

V poslední prioritní oblasti *Ekologická a digitální transformace* se setkáváme s internacionalizací v následujících bodech (Rada Evropské unie, 2021):

- Zřídit Koalici pro vzdělávání v oblasti klimatu a umožnit tak mobilizaci odborných zdrojů a znalostí tak, aby byly vytvořeny sítě pro podporu nových a kreativních přístupů k ekologickému vzdělávání.
- Vytvořit Evropské centrum digitálního vzdělávání, a dát tak možnost výměny osvědčených postupů mezi jednotlivými evropskými státy, a zkoumat nové přístupy, jak umožnit integrovanější přístup k rozvoji politiky digitálního vzdělávání.

Legislativní dokument *Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)* je důležitým podkladem, který udává politické směřování EU v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.

Z dokumentu je patrné, že internacionalizace ve vzdělávání je důležitá. Ve všech prioritních bodech totiž najdeme konkrétní akce, které se k internacionalizaci pojí. Zatím není jasné, jakým směrem se internacionalizace a zejména mezinárodní mobility budou vyvíjet a do jaké míry se zmíněné prioritní oblasti podaří naplnit. Evropa se totiž momentálně nachází v ne příliš příznivé politické a ekonomické

situaci, kterou ovlivnily nebo stále ovlivňují například pandemie covid-19, Brexit, konflikt na Ukrajině, či zvolení Donalda Trumpa jako prezidenta Spojených států amerických.

2.2.2. Internacionalizace a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

V roce 2020 byl vydán strategický dokument s názvem *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Ten navazuje na *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* a dává si za cíl připravit vzdělávací systém České republiky na nové výzvy moderního globalizovaného světa, modernizovat vzdělávání a vyřešit problémy, které přetrvávají v českém školství. Jedná se o zastřešující dokument stanovující a popisující priority, které je potřeba ve stanoveném časovém období řešit (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2020).

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ si klade dva hlavní strategické cíle, jejichž znění můžeme shrnout jako (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2020):

1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Klíčovým cílem je tak posílení kompetencí žáků – nejen znalostí, ale i dovedností, kritického myšlení a schopnosti spolupracovat. Naopak, výuka by se měla méně zaměřovat na memorování faktů a více na pochopení a praktické využití informací.
2. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Plánované změny se tak zaměřují na zlepšení kvality vzdělávání v zaostávajících školách a regionech, podporu učitelů a individualizaci výuky.

Tyto cíle jsou hlouběji rozpracované v pěti strategických liniích. Ty budou v následujících odstavcích krátce představeny. První z nich je strategická linie s názvem *Proměna obsahu, způsobu a hodnocení vzdělávání*, která se obecně zaměřuje na modernizaci výuky, zavedení především formálního hodnocení, rozvoj digitálních kompetencí atd. Konkrétně tak například uvádí, že žákům je potřeba předávat takové znalosti a dovednosti, které je povedou k zastávání a prosazování demokratických postojů a hodnot, povědomí o kulturních identitách, toleranci a vzájemnému respektu, ochraně lidských práv, občanské soudržnosti, a zájmu o věci veřejné a život kolem sebe. Důležité je také rozvíjet mediální gramotnost a kritické myšlení, chápání společenského dění i v mezinárodním kontextu. Dočítáme se i o tom, že by měly být podporovány spolupráce s dalšími školami nebo mimoškolními organizacemi a odbornými pracovišti. Není ale přesně stanoveno, jestli se jedná o spolupráce zahraniční nebo v rámci České republiky. Vidíme ale, že v této strategické linii se řeší internacionalizace a příprava na kontakt s občany okolních států (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2020).

Druhou strategickou linií je *Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání*. Stejně jako předešlé legislativní dokumenty, i *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* se snaží najít řešení, jak překonat nerovnosti ve vzdělávání v České republice. Jako možná řešení tato strategická linie navrhuje mimo jiné zkvalitnit a individualizovat výuku tak, aby splňovala potřeby všech žáků a studentů, zvýšit finanční podporu pro školy, cílit na prevenci rizikového chování a záškoláctví či vytvoření více míst pro

podpůrné profese, jako jsou například školní psycholog a speciální pedagog (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2020).

Další strategická linie nese název *Podpora pedagogických pracovníků*, a jak již z názvu vyplývá, přináší způsoby, jak kvalitně připravit budoucí pedagogy na jejich profesi a motivovat je k co nejlepšímu výkonu jejich práce. Jednou z mnoha cest, jak zlepšit kompetentnost pedagogů a zatraktivnit tuto profesi, by mělo být navýšení počtu vzdělávacích kurzů a nabídky metodické podpory uvnitř pedagogických týmu, ale i v rámci škol. Mělo by také dojít k rozšíření nabídek mezinárodních mobilit a spoluprací pro pedagogy, které budou sloužit ke vzájemnému sdílení zkušeností, osvědčených metod apod. I v této strategické linii se tak řeší otázka internacionalizace (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2020).

Čtvrtá strategická linie, *Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce*, řeší otázku decentralizace vzdělávacího systému České republiky, stejně jako tomu bylo u předchozích dokumentů. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* uvádí, že tato skutečnost přináší řadu kladů i záporů. Nesnaží se proto vzdělávací systém centralizovat, ale přináší kroky, díky kterým bude decentralizovaný vzdělávací systém plně funkční a pokud možno co nejméně problematický (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2020).

Pátou a poslední strategickou linií je *Zvýšení financování a zajištění stability vzdělávacího systému*, protože do roku 2017 byl český vzdělávací systém trvale vysoce podfinancován. V lednu 2020 tak v účinnost vstoupila reforma financování regionálního školství, která si klade za cíl odstranit neefektivní a nerovnoměrné nakládání se státními prostředky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2020).

Celkově tedy můžeme říci, že *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* směřuje k vytvoření moderního a spravedlivého vzdělávacího systému, který bude dostupný všem. Když se ale na všech pět strategických linií podíváme, zjistíme, že pouze první a třetí se dotýkají tématu internacionalizace. První strategická linie se zmiňuje o spolupracích ve vzdělávání a o přípravě žáků a studentů na kontakt s lidmi z jiných kultur, případně na život a práci v okolních státech. Ve třetí strategické linii se krátce dozvídáme o navýšení možností mobilit pro pedagogy. Ani jedna ze strategických linií však v této oblasti nejde příliš do hloubky. O možnostech žákovských mobilit ve středoškolském vzdělávání se pak v tomto dokumentu nedočteme vůbec.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je ale pouze jakýmsi rámcem, který formuluje dlouhodobou vizi a cíle vzdělávací politiky v České republice. Slouží tak jaké východisko pro další dokumenty, který se věnují vzdělávání na konkrétních úrovních, jako jsou například rámcové vzdělávací programy.

2.2.3. Internacionalizace v rámcových vzdělávacích programech

V této části práce se zaměříme na to, jak se internacionalizace odráží v rámcových vzdělávacích programech. Podíváme-li se na rámcové vzdělávací programy pro gymnázia a pro střední odborné školy, zjistíme, že se internacionalizace odráží v průřezových tématech, klíčových kompetencích a dokonce i v konkrétních cílech výuky cizích jazyků.

2.2.3.1. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Abychom si demonstrovali konkrétní příklady, jako první se krátce podíváme na aktuální *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*, jehož aktualizované vydání bylo publikováno v roce 2021. První odraz internacionalizace vidíme již u klíčových kompetencí, kterých v je šest (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanská
- kompetence k podnikavosti

Jelikož současná podoba výuky cizích jazyků vychází z komunikativního přístupu, podíváme se blíže na to, jak cíle komunikativní kompetence souvisí s internacionalizací a interkulturním vzděláváním. *RVP G* uvádí následující schopnosti a dovednosti, které se má žák v rámci této kompetence naučit, a které souvisí s internacionalizací (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021):

- s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu;
- 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; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;
- rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

Vidíme tak, že v rámci komunikativní kompetence by žáci měli být vedeni k osvojení takových znalostí a dovedností, které jim umožní efektivně komunikovat s lidmi z různých zemí a vyjadřovat se jasně, srozumitelně a vhodným způsobem vzhledem k situaci a účastníkům komunikace. Žák by měl také umět napomáhat ke vzájemnému porozumění, pokud dojde k nějakým překážkám v komunikaci.

S internacionalizací a interkulturním vzděláváním souvisí i cíle dalších kompetencí, jako příklad si můžeme uvést některé cíle u kompetence občanské (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021):

- žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí;
- žák rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání;
- žák 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;
- žák posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.

Cíle kompetence občanské jsou orientované zejména na respektování různých názorových a hodnotových orientací a postojů. Snaží se také v žákovi vzbudit zájem o současné dění ve světě. Zároveň tyto kompetence souvisí s kritickým myšlením, které je důležité u žáků rozvíjet, aby dokázali správně vyhodnotit pravdivost a věrohodnost informací získaných z okolního světa.

Dále se podíváme na to, jak se internacionalizace promítá do vzdělávacích oblastí, kterých je v *RVP G* celkem osm (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021):

- jazyk a jazyková komunikace
- matematika a její aplikace
- člověk a příroda
- člověk a společnost
- člověk a svět práce
- umění a kultura
- člověk a zdraví
- informatika a informační a komunikační technologie

My se podíváme na dvě vzdělávací oblasti, které jsou relevantní pro tuto diplomovou práci. Začneme oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*. Jedná se o vzdělávací oblast, která je dále rozdělena na tři vzdělávací obory, a to na český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk. Ve vzdělávacím obsahu oboru cizí jazyk souvisí s internacionalizací a interkulturním vzděláváním následující očekávané výstupy (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021):

- žák porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického ústního projevu složitějšího obsahu na aktuální téma, postihne jeho hlavní a doplňující informace;
- žák rozliší v mluveném projevu jednotlivé mluvčí, identifikuje různý styl, citové zabarvení, názory a stanoviska jednotlivých mluvčích;

- žák při setkání s rodilými mluvčími zahájí, vede a zakončí dialog a zapojí se do živé diskuse na různá témata týkající se odbornějších zájmů.

Vidíme ale, že tyto výstupy cílí spíše na přípravu žáků na komunikaci s obyvateli z cizích zemí z hlediska jazykového, tedy aby měli dostatečné znalosti gramatických struktur a slovní zásoby. S očekávanými výstupy, ve kterých se promítá internacionalizace a interkulturní vzdělávání více, se setkáme u vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, a to konkrétně ve vzdělávacím oboru Občanský a společenskovědní základ v části člověk ve společnosti. Jedná se o následující očekávané výstupy (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021):

- žák uplatňuje společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší konstruktivním způsobem;
- žák respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky;
- posoudí úlohu sociálních změn v individuálním i společenském vývoji, rozlišuje změny konstruktivní a destruktivní.

Vidíme tedy, že tato vzdělávací oblast již více cílí na přípravu žáků na interakci s obyvateli cizích zemí z hlediska pragmatického, tedy dokázat odhadnout, jaký způsob komunikace je vhodný v určité situaci, jak předcházet možným nedorozuměním či konfliktům, a jakým způsobem je případně řešit. Tyto cíle nám zároveň ukazují, že internacionalizace a interkulturní vzdělávání se nepropisují pouze do výuky cizích jazyků.

Jako poslední se podíváme na průřezová témata, která se promítají *„nejen svým výchovným zaměřením, ale i obsahem do vzdělávacích oblastí (oborů) a pomáhají doplňovat či propojovat, co si žáci během studia osvojili“* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, s. 65). Průřezová témata mohou být buďto zařazena přímo do vzdělávacích obsahů vyučovaných předmětů, případně je lze realizovat skrze projekty, kurzy či semináře. Obsah jednotlivých průřezových témat je rozpracovaný do tematických okruhů, které musí školy povinně zařadit do svého Školního vzdělávacího plánu, ale hloubku, rozsah a formy realizace těchto tematických okruhů si určuje škola sama (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021).

Průřezových témat je v *RVP G* celkem pět (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021):

- osobnostní a sociální výchova
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- multikulturní výchova
- environmentální výchova
- mediální výchova

Interkulturní vzdělávání a internacionalizace se nejvíce promítají do dvou z nich. Právě na tato průřezová témata se nyní podíváme detailněji.

Začneme tématem *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, které podle *RVP G* představuje *„kritický pohled na aktuálně chápané globalizační a rozvojové procesy současného světa“* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, s. 69). Mezi hlavní přínosy, které toto průřezové téma má mít na žáky, je naučit se vnímat globální, hospodářské, sociální, politické, kulturní a environmentální jevy a jejich přínosy a problémy na život jedince. Dále by toto téma mělo pomoci objasnit žákům podstatu evropské integrace a porozumět sobě samému v kontextu všech těchto událostí a jevů (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021). Mezi jednotlivé tematické okruhy, do kterých je toto průřezové téma rozpracováno, řadíme (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021):

- globalizační a rozvojové procesy
- globální problémy, jejich příčiny a důsledky
- humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce
- žijeme v Evropě
- vzdělávání v Evropě a ve světě

Každé z tematických okruhů poté obsahuje jednotlivé body, které obsah daného okruhu specifikují, ty si zde ale uvádět nebudeme. Jedinou výjimkou je okruh vzdělávání v Evropě a ve světě, protože v rámci tohoto okruhu by se měli žáci dozvědět o vzdělávacích programech EU a možnostech účasti v nich, o podmínkách a možnostech studia v zahraničí, o procesu utváření evropského vzdělávacího prostoru a mobilitách ve vzdělávání.

Další průřezové téma, na které se podíváme hlouběji, je *Multikulturní výchova* a je zásadní *„zejména pro mladé lidi, kteří se připravují na život v prostředí, v němž se setkávají a budou se ve stále větší míře setkávat s příslušníky jiných národností, etnik, ras, náboženství, s lidmi jiného životního stylu a jiných uznávaných hodnot.“* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, s. 73). Úkolem tohoto průřezového tématu je *„především rozvíjet porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury, podpořit jejich integraci v širším multikulturním prostředí při zachování vlastní kulturní identity.“* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, s. 73).

Průřezové téma je rozpracováno do následujících tematických okruhů (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021):

- základní problémy sociokulturních rozdílů
- psychosociální aspekty interkulturality
- vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí

Vidíme, že toto průřezové téma velmi výrazně reflektuje internacionalizaci a interkulturní vzdělávání a cílí na to připravit žáky na život ve společnosti, ve které dochází ke stále častějšímu mísení různých národností a kultur.

Na příkladu *RVP G* jsme si ukázali, že internacionalizace a interkulturní vzdělávání se promítá nejen do cílů cizojazyčného vzdělávání, ale i do průřezových témat a kompetencí, které si mají žáci během studia na gymnáziu osvojit.

2.2.3.2. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství

Opomenout nesmíme ani rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání, konkrétně jsme jako příklad vybrali *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství (RVP strojírenství)*, klíčové kompetence a průřezová témata jsou totiž stejné pro všechny obory středního odborného vzdělávání.

Stejně jako u předešlého *RVP G* se zde odráží interkulturní vzdělávání a internacionalizace jak v klíčových kompetencích, tak i v průřezových tématech a konkrétních cílech ve výuce cizích jazyků.

Kompetence absolventa jsou v tomto rámcovém programu rozděleny na klíčové kompetence a odborné kompetence. Jako první se podíváme na kompetence klíčové, kterých je v *RVP strojírenství* celkem sedm (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- komunikativní kompetence
- personální a sociální kompetence
- občanské kompetence a kulturní povědomí
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- matematické kompetence

Vidíme, že jsou velmi podobné těm, které jsme viděli v *RVP G,* navíc ale přibyly matematická kompetence a digitální kompetence. Nyní si porovnáme, jak se oba rámcové vzdělávací programy dívají na schopnosti a dovednosti, které si má žák osvojit v rámci komunikativní kompetence a občanské kompetence, abychom zjistili, jestli jsou stejné, nebo se v některých oblastech liší.

Jako první se podíváme na komunikativní kompetenci, v jejímž rámci by si žáci měli osvojit například následující schopnosti a dovednosti (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023):

- vyjadřovat se přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat;
- dodržovat jazykové a stylistické normy i odbornou terminologii;
- vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování;
- dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro komunikaci v cizojazyčném prostředí nejméně v jednom cizím jazyce;

- dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro pracovní uplatnění podle potřeb a charakteru příslušné odborné kvalifikace (např. porozumět běžné odborné terminologii a pracovním pokynům v písemné i ústní formě).

Vidíme, že v *RVP strojírenství* je sice také kladen důraz na schopnost efektivně komunikovat s obyvateli cizí země, ale cílí se především na osvojení odborného jazyka tak, aby byl žák připraven vykonávat zaměstnání i v zahraničí.

Další kompetencí, na kterou se podíváme detailněji, je občanská kompetence a kulturní povědomí. V *RVP G* se tato kompetence nazývá pouze kompetencí občanskou. Schopnosti a dovednosti, které má žák v rámci této kompetence získat jsou například (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023):

- dodržovat zákony, respektovat práva a osobnost druhých lidí (popř. jejich kulturní specifika), vystupovat proti nesnášenlivosti, xenofobii a diskriminaci;
- jednat v souladu s morálními principy a zásadami společenského chování, přispívat k uplatňování hodnot demokracie;
- uvědomovat si – v rámci plurality a multikulturního soužití – vlastní kulturní, národní a osobnostní identitu, přistupovat s aktivní tolerancí k identitě druhých;
- zajímat se aktivně o politické a společenské dění u nás a ve světě;
- podporovat hodnoty místní, národní, evropské i světové kultury a mít k nim vytvořen pozitivní vztah.

V případě občanské kompetence a kulturního povědomí můžeme konstatovat, že cílí na rozvoj stejných schopností a dovedností, jako občanská kompetence v *RVP G*. Snaží se v žácích vzbudit zájem o současné dění ve světě, pomoci jim uvědomit si vlastní identitu a vést je k respektu a toleranci vůči ostatním kulturám.

Dále se podíváme na to, jak se v *RVP strojírenství* odráží internacionalizace a interkulturní vzdělávání ve vzdělávacích oblastech, kterých je devět (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023):

- jazykové vzdělávání a komunikace
- společenskovědní vzdělávání
- přírodovědné vzdělávání
- matematické vzdělávání
- estetické vzdělávání
- vzdělávání pro zdraví
- informatické vzdělávání
- ekonomické vzdělávání
- odborné vzdělávání

Jako první se opět podíváme na oblast *Jazykové vzdělávání a komunikace*, která je rozdělena na dvě části, a to na vzdělávání a komunikace v českém jazyce a vzdělávání a komunikace v cizím jazyce. Na rozdíl od gymnázií totiž na středních odborných školách není povinná výuka dvou cizích jazyků. Je ale žádoucí, aby se i na tomto typu škol dva cizí jazyky vyučovaly (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023).

Ve vzdělávací oblasti vzdělávání a komunikace v cizím jazyce se s internacionalizací a interkulturním vzděláváním pojí následující očekávané výstupy (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023):

- rozumí přiměřeným souvislým projevům a diskusím rodilých mluvčích pronášeným ve standardním hovorovém tempu;
- zapojí se do běžného hovoru bez přípravy;
- při pohovorech, na které je připraven, klade vhodné otázky a reaguje na dotazy tazatele;
- vyřeší většinu běžných denních situací, které se mohou odehrát v cizojazyčném prostředí;
- používá stylisticky vhodné obraty umožňující nekonfliktní vztahy a komunikaci;
- prokazuje faktické znalosti především o geografických, demografických, hospodářských, politických, kulturních faktorech zemí dané jazykové oblasti i z jiných vyučovacích předmětů, a uplatňuje je také v porovnání s reáliemi mateřské země;
- uplatňuje v komunikaci vhodně vybraná sociokulturní specifika daných zemí.

Opět vidíme, že tato vzdělávací oblast cílí na přípravu žáka na možné zaměstnání v zahraničí. Najdeme ale i body, ve kterých je kladen důraz na schopnosti komunikovat efektivně v různých situacích a s různými komunikačními partnery, s ohledem například na kulturní, politické a sociální zázemí, ze kterého mluvčí pochází.

Dále se podíváme na vzdělávací oblast *Společenskovědní vzdělávání*, které je ekvivalentem ke vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, kterou jsme viděli v *RVP G*. V očekávaných výstupech najdeme například (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023):

- žák vysvětlí, s jakými konflikty a problémy se potýká soudobý svět, jak jsou řešeny, debatuje o jejich možných perspektivách;
- žák vysvětlí zapojení ČR do mezinárodních struktur a podíl ČR na jejich aktivitách;
- žák charakterizuje současnou českou společnost, její etnické a sociální složení;
- žák vysvětlí význam péče o kulturní hodnoty, význam vědy a umění;
- žák debatuje o pozitivech i problémech multikulturního soužití, objasní příčiny migrace lidí;
- žák dovede kriticky přistupovat k mediálním obsahům a pozitivně využívat nabídky masových médií.

Na uvedených příkladech vidíme, že v rámci této vzdělávací oblasti by měli získat žáci základní znalosti o fungování světa, a to včetně informací o kultuře a politice okolních států. Zároveň jsou žáci

vedeni k osvojení si kritického myšlení. Očekávané výstupy se tak v podstatě shodují s těmi, které jsme viděli u této vzdělávací oblasti v *RVP G*.

Poslední část *RVP strojírenství*, na kterou se podíváme, jsou průřezová témata. Ty jsou celkem čtyři (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023):

- občan v demokratické společnosti
- člověk a životní prostředí
- člověk a svět práce
- člověk a digitální svět

Pokud tato průřezová témata srovnáme s těmi, které jsme viděli v *RVP G*, vidíme, že jsou si obsahově podobná, ačkoliv je zde o jedno průřezové téma méně. Internacionalizace a interkulturní vzdělávání se zde propisují trochu méně, ale i tak najdeme v rámci průřezových témat některá témata, které z internacionalizace a interkulturního vzdělávání vychází.

Jako první se podíváme na průřezové téma *Občan v demokratické společnosti*, které cílí hlavně na *„vytváření a upevňování takových postojů a hodnotové orientace žáků, které jsou potřebné pro fungování a zdokonalování demokracie.“* ((Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023, s. 66)). Obsahuje ale i témata, která odráží internacionalizaci a interkulturní vzdělávání, mezi která patří například (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023):

- komunikace, vyjednávání, řešení konfliktů;
- společnost – jednotlivec a společenské skupiny, kultura, náboženství;
- stát, politický systém, politika, soudobý svět;
- masová média;
- morálka, svoboda, odpovědnost, tolerance, solidarita.

Vidíme tedy, že toto průřezové téma cílí na přípravu žáků na život ve světě, kde se mísí různé národnosti a kultury, podobně jako tomu bylo u průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* u *RVP G*.

Další průřezové téma, na které se zaměříme, je *Člověk a svět práce*, jehož cílem je *„vybavit žáka praktickými dovednostmi a informacemi pro jeho budoucí pracovní život tak, aby byl schopen efektivně reagovat na dynamický rozvoj trhu práce a měnící se požadavky na pracovníky.“* ((Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023, s. 69)). Stejně jako tomu bylo u předchozího průřezového tématu, i zde najdeme témata, která odráží internacionalizaci a kulturní vzdělávání. V tomto případě jsou to témata následující (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023):

- svět vzdělávání
- svět práce

V tomto průřezovém tématu jsou jednotlivá témata rozpracována detailněji a dočteme se, že v rámci světa vzdělávání by se měli žáci mimo jiné dozvědět o formálních a neformálních vzdělávacích

příležitostech a možnostech vzdělávání v zahraničí. V rámci světa práce by zase měli žáci získat informace o pracovních mobilitách a možnostech zaměstnání v zahraničí (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023).

Shrneme-li oba rámcové vzdělávací programy, *RVP G* se internacionalizaci a interkulturnímu vzdělávání věnuje více a jednotlivá průřezová témata jsou podrobněji rozpracována do tematických okruhů, které obsahují jednotlivé body navádějící k tomu, co by se měli žáci naučit. Naproti tomu *RVP strojírenství* více cílí na přípravu žáků na zahraniční pracovní trh. Vzhledem k předpokladu, že někteří žáci středních odborných škol nebudou pokračovat ve studiu na vysoké škole, ale po ukončení střední školy si budou hledat zaměstnání, je tato orientace pochopitelná.

3. Role Evropské unie v podpoře vzdělávání a mobilit

Vzdělávání v Evropě, tedy i v České republice, je významně ovlivněno EU. Ta se totiž podílí na zlepšování vzdělávacích politik jednotlivých členských států a usiluje o podporu jejich vzájemné spolupráce tak, aby se její obyvatelé stali vysoce kvalifikovanými a všestrannými. EU tak podporuje mobilitu a mezinárodní spolupráce a usiluje také o dokončení Evropského prostoru vzdělávání (Vzdělávání, odborná příprava a mládež, 2023).

„*Vzdělávací politiku Evropské unie lze vymezit jako souhrn činností a iniciativ Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.*“ (Brdek a Vychová, 2004, s. 15). Jak již však bylo nastíněno, role EU je v této oblasti spíše podpůrná, protože, jak uvádí Strejček et al., politika vzdělávání a odborné přípravy spadá podle Lisabonské smlouvy z roku 2007 mezi tzv. podpůrné pravomoci EU. Znamená to, že EU, respektive Evropská komise, nemůže přijímat vlastní právní předpisy či jakkoli zasahovat do legislativních opatření, které jednotlivé členské státy přijímají. Může pouze podporovat, koordinovat či doplňovat činnost členských států, ale politika vzdělávání a odborné přípravy zůstává plně v rukou ministrů školství jednotlivých členských zemí. Ministři se několikrát ročně scházejí ve formaci Rady pro vzdělávání, mládež, kulturu a sport, aby budovali rámec pro vzájemnou spolupráci a výměnu informací a zkušeností nabytých během působení ve svých zemích (Strejček et al., 2022).

V čem je ale role EU v oblasti vzdělávání klíčová jsou mezinárodní mobility a spolupráce. Po jejím vzniku se jednou z oblastí společné evropské politiky stala i oblast vzdělávání, ve kterém je klíčový rozvoj mezinárodních spoluprací a mobilit skrze program Erasmus+, Evropský sbor solidarity a další aktivity, které nabízí příležitosti pro mobilitu a spolupráce v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a mládeže (Vzdělávání, odborná příprava a mládež, 2023).

EU tak sice nemá pravomoc řídit vzdělávací systémy jednotlivých členských států, ale prostřednictvím programů Erasmus+ a Evropského sboru solidarity, Evropského prostoru vzdělávání a dalších iniciativ a aktivit významně podporuje mezinárodní spolupráci, mobilitu, mnohojazyčnost a vícejazyčnost a další inovace ve vzdělávání.

V následujících odstavcích budou představeny programy, projekty a iniciativy, skrze které mají žáci a vyučující ze středních škol možnost vycestovat do zahraničí a spolupracovat se zahraničními školami a institucemi. Popsané programy, projekty a iniciativy byly vybrány na základě výsledků výzkumného šetření v této diplomové práci, které bude popsáno v další části práce, a také na základě informací získaných od Mgr. Jandriće na jeho přednášce s názvem *Mezinárodní mobility a internacionalizace studia na středních školách v praxi*. Všechny tyto programy, projekty a iniciativy byly uvedeny v PDF průvodci, který jsme zasílali učitelům a koordinátorům mobilit na středních školách v Jihočeském kraji společně s prosbou o vyplnění dotazníku pro náš výzkum.

3.1. Erasmus+

Jako první si představíme nejvíce využívaný program Erasmus+. Konkrétně se podíváme na historii programu, jeho hlavní cíle a klíčové akce, ve kterých probíhá, a jakým způsobem jsou organizovány mobility v rámci tohoto programu.

Středoškolští studenti a vyučující v České republice získávají možnost vycestovat do zahraničí především skrze program Erasmus+, jehož nejnovější programové období bylo oficiálně zahájeno v roce 2021 (Mobilita a internacionalizace, 2024).

Nyní se podíváme na to, jak program Erasmus+ vznikl. Nejprve si tak krátce představíme programy, které jeho vzniku předcházely. Od roku 1987 fungoval v Evropě program Erasmus, který byl určen pro spolupráci evropských škol, a to zejména vysokých škol (Dům zahraniční spolupráce, 2017).

V roce 1995 vznikl vzdělávací program Socrates, který podporoval mezinárodní spolupráce a mobility. Socrates se realizoval skrze konkrétní programy, které se staraly o podporu mobilit a spoluprací na jednotlivých úrovních škol. Erasmus se tak stal jeho součástí a zaměřoval se na mobility a spolupráce na úrovni vysokých škol. Programem, který podporoval mezinárodní mobility a spolupráce na úrovni školního vzdělávání, tedy i středních škol, byl Comenius (Brdek a Vychová, 2004).

Česká republika se do programu Socrates zapojila v roce 1998. Po zániku programu přišel nový, který se nazýval Program celoživotního učení, Erasmus a Comenius se tak opět staly jeho součástí. Když zanikl i tento program, vznikl v roce 2014 program Erasmus+, který nyní zastřešuje různé programy EU pro podporu mobilit a mezinárodních spoluprací v oblastech školního vzdělávání, odborného vzdělávání a přípravy, vysokoškolského vzdělávání, vzdělávání dospělých a mládeže (Dům zahraniční spolupráce, 2017).

Nyní si představíme cíle programu Erasmus+ a způsoby, jakými jsou realizovány. Obecným cílem programu je podpořit vzdělávací, profesní a osobnostní rozvoj osob v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, mládeže a sportu v Evropě a mimo ni. Dále si program klade i tři specifické cíle, které zní (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025):

- podpořit vzdělávací mobilitu jednotlivců a skupin, jakož i spolupráci, kvalitu, inkluzi a rovnost, excelenci, kreativitu a inovace na úrovni organizací a politik v oblasti vzdělávání a odborné přípravy;
- podpořit mobilitu v oblasti neformálního a informálního učení a aktivní zapojení mladých lidí, jakož i spolupráci, kvalitu, inkluzi, kreativitu a inovace na úrovni organizací a politik v oblasti mládeže;
- podporovat vzdělávací mobilitu pracovníků v oblasti sportu, jakož i spolupráci, kvalitu, inkluzi, kreativitu a inovace na úrovni sportovních organizací a politik v oblasti sportu.

Program Erasmus+ realizuje své cíle ve třech tzv. klíčových akcích. Nejdůležitější pro tuto diplomovou práci je první z nich, která se nazývá *Vzdělávací mobilita jednotlivců*. Skrze tuto klíčovou akci se realizují a podporují mobility žáků, studentů, učitelů a dalších pracovníků v oblasti vzdělávání,

odborné přípravy a mládeže (Jak na výzvu v programu Erasmus+ v roce 2025, 2025). *Příručka k programu Erasmus+* uvádí, že *„činnosti podporované v rámci této klíčové akce mají podle očekávání zajistit pozitivní a dlouhodobé dopady na účastníky, zúčastněné organizace a rovněž na systém politiky, v jejichž rámci se tyto činnosti uskutečňují“* (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025, s. 38). Mezi tyto činnosti řadíme různé projekty mobilit, a to jak ve formálním vzdělávání, tedy zjednodušeně řečeno během výuky ve škole, tak i v neformálním vzdělávání.

Neformální vzdělávání můžeme popsat jako vzdělávání mimo školní prostředí, nutná je ale přítomnost odborného lektora, učitele, či jiné proškolené osoby. Do neformálního vzdělávání tak patří osvojování znalostí, dovedností a schopností v uměleckých a kulturních institucích, science centrech, ale i skrze některé volnočasové aktivity, kurzy, přednášky, exkurze a další (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2020).

Příručka pro program Erasmus+ uvádí, jaké konkrétní mobility jsou podporovány v rámci první klíčové akce. V oblasti vzdělávání a odborné přípravy se jedná o následující projekty (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025):

- projekty mobility pro vysokoškolské studenty a zaměstnance;
- projekty mobility pro účastníky a pracovníky v odborném vzdělávání a přípravě;
- projekty mobility pro žáky a pracovníky škol;
- projekty mobility pro účastníky a pracovníky v oblasti vzdělávání dospělých.

V oblasti mládeže poté první klíčová oblast zahrnuje následující projekty (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025):

- projekty mobility pro mladé lidi neboli výměny mládeže;
- projekty mobility pro pracovníky s mládeží;
- aktivity participace mládeže;
- projekt DiscoverEU neboli akce pro začlenění.

Poslední oblastí je oblast sportu, v jejímž rámci je podporována mobilita pracovníků v oblasti sportu (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025). V této diplomové práci se ale projektům mobilit pro vysokoškolské studenty a zaměstnance, projektům mobilit pro účastníky a pracovníky v oblasti vzdělávání dospělých, projektům mobilit pro pracovníky s mládeží, ani mobilitám pro pracovníky v oblasti sportu nevěnujeme.

Žákovské mobility mohou být organizovány buďto pro jednotlivce, nebo pro skupiny. Pokud se jedná o skupinovou mobilitu, znamená to, že skupina žáků vycestuje do zahraničí společně s učiteli nebo jinými oprávněnými osobami a tráví čas se zahraničními vrstevníky. Skupinová mobilita trvá minimálně dva dny, maximálně však třicet dní. Individuální mobilita znamená, že žák vycestuje na partnerskou školu, nebo absolvuje stáž v zahraniční organizaci. Tato mobilita může být krátkodobá, tedy deset až dvacet devět dní, nebo dlouhodobá, což znamená jeden měsíc až jeden rok (Mobilita žáků, 2022).

Mobility učitelů a dalších pedagogických pracovníků mohou trvat minimálně dva dny, ne však déle než dva měsíce. Pro uskutečnění mobility je nutné, aby škola, na které vyučující pracuje, zažádala o účast v projektu mobility pracovníků ve školním vzdělávání (Školní vzdělávání, 2024).

V případě obou typů mobilit musí vždy škola zažádat o grant od Evropské unie, nebo získat akreditaci. Díky akreditaci získávají školy či jiné relevantní organizace jednodušší přístup k projektům realizovaným v rámci programu Erasmus+ a také jednodušší přístup k financím na realizaci jednotlivých projektů. Jakmile je akreditace získána, je platná až do roku 2027, kdy končí programové období programu Erasmus+ (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025).

Druhou klíčovou akcí programu Erasmus + je spolupráce mezi organizacemi a institucemi. Ta má *„vést k rozvoji, předávání a/nebo zavádění inovativních postupů na organizační, místní, regionální, celostátní a evropské úrovni“* (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025, s. 219). Tato klíčová akce tak usiluje zejména o budování partnerství pro spolupráci a inovace mezi evropskými školami, univerzitami a dalšími organizacemi. Dále podporuje neziskové evropské sportovní akce a projekty budování kapacit v oblasti vysokoškolského vzdělávání, odborného vzdělávání a přípravy, mládeže a sportu. Celkově má tato klíčová akce vést k modernizaci vzdělávacích systémů tak, aby efektivně reagovaly na současná důležitá témata jako jsou environmentální udržitelnost, digitální transformace, zaměstnanost, duševní zdraví, kritické myšlení, dodržování demokratických hodnot, budování občanských a mezikulturních kompetencí, aktivní občanství atd. Druhá klíčová akce tak konkrétně směřuje například k zavedení inovativních metod do vzdělávání na základě informací a zkušeností získaných od zahraničních partnerů, přizpůsobení vzdělávacích systémů potřebám na evropském trhu práce nebo vyšší součinnost a lepší vazby mezi různými vzdělávacími systémy vedoucí ke zjednodušení uznávání kvalifikací (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025).

Podpora rozvoje politik a spolupráce, tedy poslední klíčová akce, *„poskytuje podporu pro politickou spolupráci na úrovni Evropské unie, čímž přispívá k provádění stávajících politik a rozvoji nových politik, které mohou podnítit modernizaci a reformy na úrovni Evropské unie a systémů v oblasti vzdělávání, odborné přípravy, mládeže a sportu“* (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025, s. 361).

Cílů, kterých má být skrze tuto klíčovou akci dosaženo, je velké množství. Jako příklady si můžeme uvést podporu dialogů mezi politiky, odborníky a učiteli ze zemí EU, kteří se společně podílejí na dosažení kvalitního vzdělávání a dostatečné podpory žáků a studentů. Dalším příkladem je možnost testování nově zavedených vzdělávacích metod v zemích EU, kdy se porovnáváním výsledků z jednotlivých zemí vyhodnocuje, jestli je nová vzdělávací metoda efektivní nebo ne (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025).

Každá klíčová akce má velké množství cílů, kterých chce svými činnostmi dosáhnout. My jsme si v předešlých odstavcích vyjmenovali několik příkladů. Konkrétně se na cíle podíváme ještě v další části této práce, kde budeme popisovat jednotlivé projekty a iniciativy, které se v rámci programu Erasmus+ organizují.

Krátce se ale ještě zastavme u toho, kdo a jakým způsobem program Erasmus+ realizuje. Hlavní zodpovědnost za jeho chod nese Evropská komise. Ta se stará o rozpočet a stanovování cílů, priorit a kritérií programu, ale také kontroluje a hodnotí samotný průběh programu a naplňování jeho cílů. Evropská komise také koordinuje činnost struktur, které jsou chodem programu pověřeny na úrovni jednotlivých států a dohlíží na ně (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025).

Dalším subjektem, který je odpovědný za chod programu Erasmus+ je Evropská výkonná agentura pro vzdělávání a kulturu, která je součástí Evropské komise a jednoduše řečeno převádí cíle, priority a kritéria stanovená Evropskou komisí do praxe. Stará se zejména o propagaci jednotlivých projektů a o jejich financování (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025).

Na řízení programu Erasmus+ se poté podílejí i národní agentury. Ty sídlí v jednotlivých členských zemích, které jsou zapojeny do tohoto programu, a jejich cílem je zejména poskytovat informace o projektech v konkrétní zemi, monitorovat a hodnotit průběh projektů v dané zemi či vybírat vhodné projekty k udělení finančních prostředků. V České republice je národní agenturou Dům zahraniční spolupráce (Národní agentury, 2024).

Dále se podíváme na některé z projektů a iniciativ, které pod tento program spadají a dávají žákům středních škol příležitost vycestovat do zahraničí. Bude tak vždy vytvořeno jakési mobilitní schéma, ve kterém nejdříve shrneme základní informace o projektu či iniciativě. Následně představíme hlavní cíle a podmínky pro účast. V poznámce pod čarou bude vždy uveden aktivní odkaz na web daného projektu či iniciativy.

3.2. DiscoverEU

Jako první si představíme iniciativu DiscoverEU[2]. Jedná se o iniciativu (někdy je popisována i jako akce nebo soutěž), která je určena pro mladé lidi ve věku 18let, a nabízí jim možnost poznávat Evropu skrze skupinové nebo individuální krátkodobé cesty po železnici, nebo jinými druhy dopravy (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025).

Mezi cíle této iniciativy řadíme (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025):

- dát mladým lidem možnost poznat Evropu a objevit evropské příležitosti pro jejich budoucí vzdělávání a životní volby,
- vybavit mladé lidi pro ně cennými znalostmi, životními dovednostmi a kompetencemi,
- podporovat propojení a mezikulturní dialog mezi mladými lidmi,
- rozvíjet pocit sounáležitosti mladých lidí s Evropskou unií,
- inspirovat mladé lidi, aby přijali za své udržitelné způsoby cestování a v obecném smyslu ekologické uvědomění.

Aby se mohla iniciativa DiscoverEU uskutečnit, musí nejprve organizace nebo neformální skupina mladých lidí, které mají sídlo ve členském státě EU nebo ve třetí zemi přidružené k programu, vypracovat projekt, který má čtyři fáze, a to plánování cesty, příprava na cestu, realizace aktivit během cesty DiscoverEU a následná činnost po návratu z cesty. Poté musí být zažádáno o grant u národní agentury země, ve které žadatel sídlí a pokud je žádost schválena, organizace nebo skupina, která o grant zažádala, získá na období od tří měsíců do dvou let možnost vysílat účastníky na cestu po Evropě. Jedna cesta poté může trvat od jednoho do 30 dnů a vyslán na ni může být jednotlivec, nebo skupina čítající maximálně pět mladých lidí (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025).

Nakonec je potřeba zmínit, že pod iniciativu DiscoverEU spadá i DiscoverEU – akce pro začlenění. Ta je určena mladým lidem ve věku od 18 do 21 let, kteří mají omezené příležitostí, například jsou zdravotně omezeni nebo sociálně znevýhodněni. Cíle jsou ale u obou iniciativ stejné, liší se tedy pouze tím, pro jakou skupinu osob jsou určeny.

[2] Aktivní odkazy pro získání více informací o DiscoverEU:
https://youth.europa.eu/discovereu_cs
https://www.dzs.cz/discovereu-jizda-k-zacleneni

3.3. Evropský sbor solidarity (European Solidarity Corps)

Evropský sbor solidarity[3] je dalším programem, který nabízí mladým lidem příležitosti vycestovat do zahraničí, a to za účelem vykonávání neziskové dobročinné činnosti. Mohou se ho tedy zúčastnit i žáci středních škol, v některých případech i vyučující. Obecným cílem tohoto programu je *„zvýšit zapojení mladých lidí a organizací do dostupných a kvalitních solidárních činností, především do dobrovolnictví, a tím přispět k posílení soudržnosti, solidarity, demokracie, evropské identity a aktivního občanství v Unii i mimo ni a současně přímo na místě řešit společenské a humanitární výzvy, zejména se zaměřením na prosazování udržitelného rozvoje, sociálního začleňování a rovných příležitostí.“* (Příručka k Evropskému sboru solidarity, 2025, s. 6).

Do programu Evropský sbor solidarity se mohou zapojit nejen mladí lidé ve věku od 18 do 30 let, ale i organizace, které mají sídlo ve členském státě Evropské unie, v zemi přidružené k programu nebo v zemi, která je nějakým způsobem do programu zapojena (Příručka k Evropskému sboru solidarity, 2025).

Evropský sbor solidarity se realizuje prostřednictvím dobrovolnických nebo solidárních projektů. Jako první se podíváme na dobrovolnické projekty, jejichž hlavním cílem je pomoci účastníkům získat zkušenosti, dovednosti a kompetence, které jim pomohou v osobním, sociálním, občanském a profesním rozvoji. Dobrovolnická činnost je bezplatná a rozsahem se rovná plnému pracovnímu úvazku, tedy 30 až 38 hodinách týdně. Může být realizována individuálně nebo ve skupině. V případě individuálního dobrovolnictví jednotlivec vykonává dobrovolnickou činnost po dobu dvou měsíců do jednoho roku, a to buď v domovské zemi, nebo v zahraničí. V případě skupinového dobrovolnictví se vydává skupina 10 až 40 lidí ze dvou a více zemí do zahraničí, kde vykonávají dobrovolnickou činnost po dobu od dvou týdnů do jednoho roku (Příručka k Evropskému sboru solidarity, 2025).

Aby mohl dobrovolník vykonávat dobrovolnickou činnost, stačí se zaregistrovat pomocí online formuláře a vybrat si činnosti, které ho zajímají, respektive si vybrat některou z nabídek organizací, které jsou do dobrovolnického projektu zapojeny. Jeho profil bude následně posouzen a jeho žádost vyhodnocena. V případě organizace je přihlášení do Evropského sboru solidarity trochu komplikovanější, protože musí vytvořit projekt se kterým následně požádá o udělení platné značky kvality, a také přijme roli hostitele nebo roli podpůrnou. Hostitelská role znamená, že organizace zabezpečuje zázemí pro účastníky Evropského sboru solidarity a pomáhá jim se zařizováním záležitostí potřebných k výkonu dobrovolnické činnosti. Jedná se tedy o organizaci, která působí v místě, kde dobrovolníci vykonávají svou činnost. Pokud má organizace podpůrnou roli, pomáhá účastníkům zejména před samotným výjezdem a po návratu. Taková organizace působí v místě, ze kterého dobrovolníci pochází (Příručka k Evropskému sboru solidarity, 2025).

[3] Aktivní odkazy pro získání více informací o Evropském sboru solidarity:
https://www.dzs.cz/program/evropsky-sbor-solidarity
https://youth.europa.eu/solidarity_cs

Nyní si představíme solidární projekt, tedy druhý způsob, jak se mladí lidé mohou zapojit do Evropského sboru solidarity. Jedná se o neziskovou solidární činnost, kterou iniciují a uskutečňují mladí lidé s cílem zlepšit situaci ve své komunitě. Solidární projekt jim tak umožňuje převzít odpovědnost, spolupracovat, učit se a přispět k pozitivním změnám ve svém okolí. Solidární činnost vykonává skupina nejméně pěti mladých lidí po dobu dvou až dvanácti měsíců, a to v zemi bydliště žadatele o solidární projekt (Příručka k Evropskému sboru solidarity, 2025).

Aby se mohla skupina mladých lidí do solidární činnosti v rámci Evropského programu solidarity přihlásit, musí nejprve vypracovat solidární projekt, ve kterém popíše náplň a délku solidární činnosti, pracovní metody a další informace o způsobu řízení projektu. Následně skupina požádá o udělení grantu národní agenturu. O grand může skupina požádat samostatně nebo skrze organizaci z veřejného nebo soukromého sektoru. Organizace následně může mladým lidem pomáhat s administrativou a organizací solidární činnosti (Příručka k Evropskému sboru solidarity, 2025).

Za úspěšný chod Evropského sboru solidarity zodpovídá Evropská komise společně s Evropskou výkonnou agenturou pro vzdělávání a kulturu. Na úrovni jednotlivých členských států poté s organizací tohoto programu pomáhají národní agentury. Kromě těchto subjektů se na chodu programu podílejí ještě různá centra zdrojů, což jsou specializovaná pracoviště, které plní menší úkoly zajišťující úspěšný chod Evropského sboru solidarity (Příručka k Evropskému sboru solidarity, 2025).

3.4. Jean Monnet

Jean Monnet[4] je program spadající pod Erasmus+, jehož cílem je šířit znalosti o EU a podporovat výuku a výzkum v oblasti studií EU po celém světě. Jinými slovy, aktivity programu Jean Monnet se orientují na prosazování aktivního evropského občanství, úlohu EU v globalizovaném světě nebo na zvyšování povědomí lidí o EU, jejím fungování a jejich jednotlivých orgánech (Jean Monnet, 2025).

Mezi jeho hlavní cíle patří (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025):

- podporovat výuku o Evropské unii na všech úrovních vzdělávání,
- zvyšovat povědomí o historii, fungování a hodnotách EU,
- motivovat mladé lidi k aktivnímu občanství v evropském kontextu,
- podpořit odbornou přípravu učitelů v oblasti evropských témat,
- umožnit školám zapojit se do mezinárodních vzdělávacích projektů zaměřených na EU.

Vzhledem k tomu, že jsme v rámci našeho výzkumu nezískali informace o tom, že by se skrze tento program organizovaly mezinárodní mobility na středních školách, nebudeme se mu podrobněji věnovat.

[4] Aktivní odkaz pro získání více informací o Jean Monnet:
https://www.dzs.cz/program/erasmus/jean-monnet
https://erasmus-plus.ec.europa.eu/cs/opportunities/opportunities-for-organisations/jean-monnet-actions

3.5. Možnosti školení pro pracovníky středních škol v rámci programu Erasmus+

EU skrze program Erasmus+ pořádá i různé kurzy a školení pro pracovníky ve vzdělávání na všech úrovních, které podporují jejich profesní rozvoj. Jako příklady takové podpory budou dále krátce představeny Stínování na pracovišti a Training and Cooperation Activities.

3.5.1. Stínování na pracovišti (Job shadowing)

Jako první se podíváme na Stínování na pracovišti[5], během kterého *„účastníci mohou strávit určitý čas v hostitelské organizaci v jiné zemi s cílem naučit se nové postupy a shromáždit nové nápady pozorováním a interakcí s kolegy, odborníky nebo jinými pracovníky při každodenní práci v hostitelské organizaci.“* (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025, s. 85). Stínování na pracovišti může trvat od dvou do šedesáti dnů a o grant musí vždy požádat organizace, která chce svého zaměstnance vyslat do zahraničí (Dům zahraniční spolupráce, 2022).

3.5.2. Training and Cooperation Activities

Training and Cooperation Activities[6] označuje širokou škálu národních a mezinárodních aktivit, jako jsou například workshopy, semináře, konference či studijní návštěvy. Jejich cílem je propojovat organizace a vyměňovat si zkušenosti, podporovat kvalitní rozvoj projektů v rámci programu Erasmus+ a budovat kapacit pro účastníky (Training and Cooperation Activities, 2025).

Větší část aktivit spadajících pod Training and Cooperation Activities je určena pro zástupce organizací, které zatím nejsou zapojeni do programu Erasmus+, ale mají o vstup do programu zájem. Účastníky aktivit tak mohou být jak zástupci organizací zapojených do programu Erasmus+, tak i těch, které o zapojení do programu teprve uvažují (Training and Cooperation Activities, 2025).

[5] Aktivní odkaz pro získání více informací o Stínování na pracovišti: https://www.dzs.cz/en/node/1295

[6] Aktivní odkaz pro získání více informací o Training and Cooperation Activities: https://www.dzs.cz/training-and-cooperation-activities#skolni-vzdelavani

3.6. Erasmus Mundus

Erasmus Mundus[7] je akce spadající pod program Erasmus+, která se středoškolským vzděláváním nesouvisí, protože je jejím cílem *„podpora excelence a celosvětové internacionalizace vysokoškolských institucí prostřednictvím studijních programů (na úrovni magisterského studia), které budou společně realizovat a uznávat vysokoškolské instituce se sídlem v Evropě a které budou otevřeny institucím v jiných zemích světa.“* (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025, s. 277). Zaměřuje se tak na zlepšení klíčových kompetencí a dovedností vysokoškolských studentů, poskytnutí příležitostí pro akademickou spolupráci vysokoškolských institucí napříč Evropou, nebo přispění k rozvoji inovativních politik v oblasti vzdělávání (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025).

Zdánlivě tedy Erasmus Mundus nepatří mezi programy a projekty umožňující mezinárodní mobility na středních školách, objevil se ale ve výsledcích dotazníkového šetření, které jsme provedli v rámci výzkumné části této práce. Vzhledem k tomu, že je ale Erasmus Mundus určen pro spolupráci vysokých škol a univerzit, domníváme se, že si ho učitelé během zodpovídání dotazníku spletli s programem Erasmus+.

[7] Aktivní odkaz pro získání více informací o Erasmus Mundus: https://www.dzs.cz/program/erasmus/erasmus-mundus

4. Mezinárodní mobility v České republice

Nyní se podíváme na mezinárodní mobility a spolupráce v kontextu České republiky. Krátce tak bude popsáno, jakým způsobem se vyvíjely. Představíme také orgány, které mezinárodní mobility v České republice zastřešují. Nakonec popíšeme, jaké další možnosti mezinárodních mobilit a spoluprací se v současnosti nabízejí žákům a vyučujícím středních škol. Na to, jak konkrétně fungují mezinárodní mobility na středních školách v Jihočeském kraji se podíváme v další kapitole, kde bude popsán výzkum, který jsme v rámci této diplomové práce provedli.

V České republice se mezinárodní spolupráce v oblasti školství začaly v důsledku řady politických a společenských změn ve větší míře uplatňovat po roce 1989. Česká republika totiž po pádu komunistického režimu začala aktivněji rozvíjet kontakty s ostatními státy. O šest let později, tedy v roce 1995, se poté Česká republika plně zapojila do vzdělávacích programů EU (Mobilita a internacionalizace, 2024).

Dalším významným milníkem byl rok 1998, kdy se Česká republika zapojila do programu Erasmus (Generace Erasmus. Úspěšná kariéra začíná při studiu, 2021). Díky tomu se studentům a pracovníkům vysokých škol otevřela spousta nových možností pro mobilitu. Musíme však připomenout, že v těchto letech ještě Česká republika nebyla právoplatným členem EU. Dalším významným pilířem, a to nejen z hlediska mezinárodních mobilit, byl tak rok 2004, kdy Česká republika vstoupila do EU. Posledním důležitým pilířem byl rok 2014, kdy vznikl program Erasmus+ a příležitost vycestovat do zahraničí získali žáci, studenti, učitelé a další pracovníci škol na všech úrovních (Mobilita a internacionalizace, 2024). Vidíme tedy, že mezinárodní spolupráce v oblasti školství se v České republice objevují zhruba od stejné doby, jako se začala rozvíjet internacionalizace ve vzdělávání, tedy od 90. let 20. století.

Mezinárodní mobility a další aktivity v oblasti vzdělávání zastřešuje v České republice Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s národní agenturou, školami všech úrovní a jednotlivci, které na školách mezinárodní mobility a aktivity organizují (Mobilita v předškolním a školním vzdělávání, 2024).

Národní agenturou je v případě České republiky již zmiňovaný Dům zahraniční spolupráce. Jedná se o příspěvkovou organizaci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a zároveň českou národní agenturu pro mezinárodní vzdělávání a výzkum. Hlavním cílem pracovníků Domu zahraniční spolupráce je spravovat a koordinovat mezinárodní spolupráce ve vzdělávání, zjednodušovat jejich zapojení do vzdělávání, udělovat granty a stipendia pro mezinárodní projekty a mobility a motivovat co nejširší okruh jednotlivců a institucí k účasti na mezinárodních aktivitách. Dům zahraniční spolupráce také pořádá informační kampaně a školení, vydává publikace a účastní se různých veletrhů (Dům zahraniční spolupráce, 2025).

Hlavními orgány, které zajišťují chod mezinárodních mobilit a dalších aktivit ve vzdělávání v České republice jsou tak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy společně s Domem zahraniční spolupráce. Nezanedbatelnou roli hrají ale i jednotlivé školy a jejich zaměstnanci.

V předchozí části práce byly popsány hlavní programy, projekty a iniciativy EU, které dávají žákům a vyučujícím na středních školách možnost zúčastnit se mezinárodní mobility. Na českých středních školách existují ale i další možnosti, jak vycestovat do zahraničí, a právě na ně se zaměříme v této části práce.

Mimo program Evropský sbor solidarity, Erasmus+ a k němu přidružené projekty a iniciativy mají žáci českých středních škol možnost vycestovat do zahraničí skrze krátkodobé výměnné pobyty. Ty jsou organizovány jednotlivými školami, které na základě vlastní iniciativy a kontaktů se školami v zahraničí pobyt uspořádají. Finanční náklady se hradí z peněz od rodičů žáků obou škol, rozpočtu školy, či případně z příspěvků od nadací (Mobilita v předškolním a školním vzdělávání, 2024). Školy ovšem mohou o finanční příspěvek požádat i EU, která může poskytnout finance například na cestovní výdaje či náklady, které souvisejí s činnostmi během výměnného pobytu (Výměnné pobyty pro mládež, 2024).

V minulosti se školy na všech úrovních mohly zapojit do studijních pobytů a mezinárodních spoluprací skrze Fondy Evropského hospodářského prostoru, zkráceně Fondy EHP, tato možnost ale byla v roce 2022 ukončena (Fondy EHP: Projekty a granty, 2022).

4.1. Mezinárodní mobility a spolupráce na středních školách v Jihočeském kraji v letech 2020-2024

V rámci provádění výzkumu pro účely této diplomové práce byl osloven Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Jihočeského kraje s prosbou o pomoc se zmapováním mezinárodních mobilit na středních školách v Jihočeském kraji. Byly nám zaslána data o mezinárodních spolupracích, které se uskutečnily na středních školách v Jihočeském kraji. Jednalo se o data pro školní roky 2020/2021, 2021/2022 a 2023/2024. Musíme zmínit, že data o mezinárodních spolupracích a mobilitách ze školního roku 2022/2023 pravděpodobně nemáme k dispozici proto, že se jedná o období pandemie covidu-19 a nikdo neměl možnost vycestovat do zahraničí.

Způsob záznamu dat o mezinárodních spolupracích středních škol v Jihočeském kraji v dokumentech, které nám byly poskytnuty, neumožňuje identifikaci všech konkrétních programů a projektů, díky kterým žáci středních škol vycestovali do zahraničí. Informace o programech a projektech v některých případech chybí. Když je konkrétní název programu nebo projektu uveden, velmi často se objevuje pouze jednou nebo je jeho název až příliš konkrétní. Jejich uvedení v této diplomové práci by tak mohlo vést k identifikaci školy, která se do daného programu nebo projektu zapojila. Vzhledem k tomu, že chceme zachovat anonymitu všech středních škol, které nám poskytly data o mezinárodních mobilitách a spolupracích, bude představeno pouze několik programů a projektů, které se v dokumentech objevily víckrát. Získané dokumenty neobsahují data o počtech žáků nebo vyučujících, kteří se mezinárodních mobilit zúčastnili.

Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Jihočeského kraje zmapoval mezinárodní spolupráce nejen na středních školách, ale například i na základních školách, základních uměleckých školách či konzervatořích, a dokonce i na dalších zařízeních jako je například dům dětí a mládeže či pedagogicko-psychologická poradna. Jelikož se ale tato diplomová práce soustředí na zmapování mezinárodních mobilit na středních školách, nebudeme se jinými zařízeními a typy škol zabývat.

V následujících odstavcích tak budou krátce shrnuta získaná data týkající se mezinárodních spoluprací na středních školách v Jihočeském kraji. Pro jednotlivé školní roky, pro které nám byla poskytnuta data, budou uvedeny počty gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť, které se v daném školním roce zapojily do mezinárodních spoluprací. Dále budou vyjmenovány státy, se kterými střední školy spolupracovaly, a nakonec budou uvedeny příklady programů a projektů, díky kterým se na středních školách realizovaly mezinárodní mobility a spolupráce.

Tabulka č. 1: Počet středních škol v Jihočeském kraji, které se ve školních rocích 2020/2021, 2021/2022 a 2023/2024 zapojily do mezinárodních mobilit a spoluprací.

školní rok	počet zapojených gymnázií	počet zapojených středních odborných škol	počet zapojených středních odborných škol a středních odborných učilišť	počet zapojených středních odborných učilišť
2020/2021	10	19	0	0
2021/2022	8	22	4	0
2023/2024	7	16	2	1

Pro školní rok 2020/2021 jsme získali data i o počtu středních škol, které se do mezinárodních spoluprací nezapojily. Celkem bylo v dokumentu uvedeno 16 gymnázií, 41 středních odborných škol, čtyři střední odborné školy a střední odborná učiliště, tři střední odborná učiliště. Vidíme tak, že v případě gymnázií se do mezinárodních spoluprací zapojila více než polovina. U středních odborných škol se naopak jednalo o méně než polovinu škol a střední odborná učiliště se v tomto školním roce nezapojila do mezinárodních spoluprací vůbec.

Pro další školní roky data o celkovém počtu škol nemáme. Podle webových stránek Atlasskolstvi.cz[8] se v Jihočeském kraji v současné době nachází celkem 23 gymnázií, 45 středních odborných škol, osm středních odborných škol a středních odborných učilišť, čtyři střední odborná učiliště. Vidíme tak, že z hlediska gymnázií se ve školních rocích 2021/2022 a 2023/2024 do mezinárodních spoluprací zapojila vždy méně než polovina z nich. U středních odborných škol se jednalo nejprve zhruba o polovinu škol, v dalším školním roce o méně než polovinu. V případě středních odborných škol a středních odborných učilišť se nejprve do mezinárodních spoluprací zapojila polovina z nich, v dalším školním roce méně než polovina. Pouze jedno střední odborné učiliště se zapojilo do mezinárodních spoluprací, a to ve školním roce 2023/2024.

Souhrnně tedy můžeme konstatovat, že gymnázia a střední odborné školy se poměrově do mezinárodních spoluprací zapojily v relativně stejné míře, a že počet zapojených škol byl v obou případech ve školním roce 2023/2024 nejnižší. Pokud se podíváme na střední odborná učiliště, ve školním roce 2020/2021 se do mezinárodních spoluprací nezapojily vůbec. Ve zbylých dvou školních rocích se poté zapojila vždy menšina z nich. V tomto případě ale nedokážeme určit, jestli se vážně jednalo o spolupráce středních odborných učilišť, protože se ve většině případů jedná zároveň i o střední odbornou školu.

[8] *Střední školy v Jihočeském kraji*. Online. Atlas školství. Dostupné z: https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?region=jihocesky-kraj. [cit. 2025-06-30].

Státy, se kterými střední školy během školních roků 2020/2021, 2021/2022 a 2023/2024 spolupracovaly nejčastěji, jsou pro lepší orientaci uvedeny v odrážkách sestupně podle toho, jak často byly v dokumentu uvedeny:

- Německo
- Slovensko
- Rakousko
- Francie
- Slovinsko
- Portugalsko
- Itálie
- Španělsko
- Norsko
- Chorvatsko
- Bulharsko
- Polsko
- Rumunsko
- Dánsko
- Maďarsko
- Holandsko
- Norsko
- Lotyšsko
- Turecko
- Litva

Nejvíce střední školy v Jihočeském kraji spolupracovaly s Německem, Slovenskem, Rakouskem a Francií. Ostatní státy byly vždy uvedeny pouze v několika málo případech. I z geografického hlediska je jasné, že převládaly mezinárodní spolupráce především s Německem a Rakouskem.

Z hlediska programů a projektů, skrze které se organizovaly mezinárodní mobility na středních školách v Jihočeském kraji, se nejčastěji objevoval program Erasmus+ v různých jeho podobách a klíčových akcích. Dále se několikrát objevil program Interreg. Střední školy také velmi často uváděly, že realizovaly mezinárodní mobility skrze spolupráce s partnerskými školami v zahraničí nebo další přeshraniční spolupráce například skrze sdružení Euregio Egrensis, které podporuje spolupráci mezi Českem, Bavorskem, Saskem a Durynskem (Co je EUREGIO EGRENSIS?, 2025).

Interreg je program (nebo iniciativa) EU, jehož cílem je podpora přeshraniční, nadnárodní a meziregionální spolupráce mezi členskými státy EU, v některých případech i s dalšími státy. Interreg pomáhá regionům řešit společné výzvy a podporuje sdílení zkušeností a dobré praxe (Interreg EU: Types of programmes, 2025).

Musíme podotknout, že přesto že mezinárodní mobility a spolupráce jsou na úrovni středních škol v Jihočeském kraji zmapované, neexistují podrobné zdroje dat, které by například uváděly počty žáků, vyučujících či dalších pracovníků, kteří vycestovali do zahraničí.

5. Interkulturní komunikační kompetence

Jak již bylo zmíněno, v dnešním globalizovaném světe dochází k velmi častému mísení různých jazyků, kultur, názorů, hodnot atd. Při kontaktu s obyvateli cizí země užíváme interkulturní komunikaci, kterou Průcha definuje jako *„procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společností. Tato komunikace je determinována specifičnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“* (Průcha, 2010, s. 16).

Průcha dále představuje dva typy kontextů, se kterými se během interkulturní komunikace setkáváme, a které ji ovlivňují. Jedná se o vysoký komunikační kontext a nízký komunikační kontext (Průcha, 2010). V anglicky psaných zdrojích se setkáváme s pojmy *high context culture* a *low context culture* (Broeder, 2021). Průcha uvádí, že nízký komunikační kontext je typický pro kultury, které se vyjadřují explicitně a není tím pádem potřeba kontext vyvozovat, protože jsou nám všechny potřebné informace sděleny. Mezi země s nízkým komunikačním kontextem patří například Německo, Dánsko, Velká Británie, či Nizozemsko (Průcha, 2010). V těchto kulturách je tak očekáváno, že i my jakožto mluvčí jim sdělíme všechny potřebné informace a nebudeme se spoléhat na to, že je odvodí ze situace nebo neverbální komunikace.

Naopak vysoký komunikační kontext se podle Průchy uplatňuje v kulturách, jejichž příslušníci se vyjadřují méně otevřeně a nepřímo, používají implicitní a neurčité výrazy, mohou se dokonce snažit vyhýbat přímé odpovědi. Při komunikaci s lidmi z těchto kultur je tak potřeba vyvozovat skutečný obsah sdělení například z neverbální komunikace mluvčího (která je také kulturně podmíněná) či z kontextu situace. Přímé jednání a vyjadřování může být v těchto kulturách dokonce považováno za nezdvořilé. Za země s vysokým komunikačním kontextem můžeme považovat například země jižní Evropy, jako jsou Itálie, Francie a Španělsko, latinskoamerické země, mezi které patří například Mexiko a Brazílie, nebo asijské země, tedy Čína, Thajsko a další (Průcha, 2010).

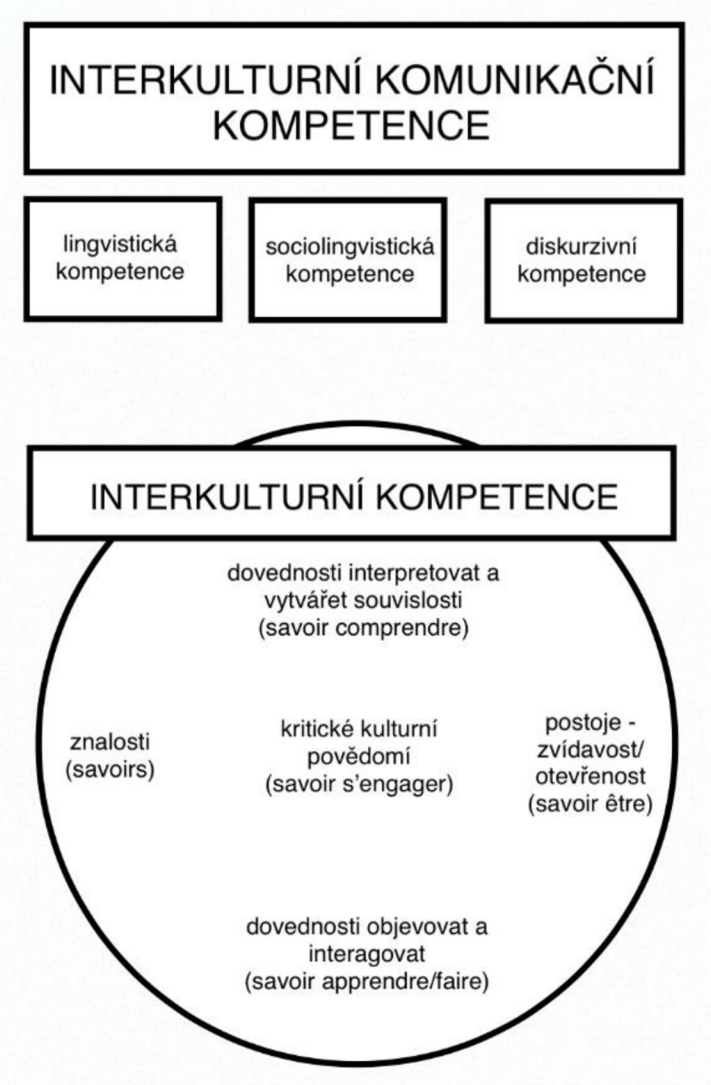
Pokud se tedy nacházíme v zemi, která uplatňuje nízký komunikační kontext, není pro nás tolik obtížné s kulturou dané země splynout a komunikace s obyvateli probíhá většinou relativně bez problémů. Pokud dojde k nedorozumění, většinou je důvodem neznalost jazyka, nikoliv kulturní neporozumění. Když ale komunikujeme s obyvatelem země, ve které se uplatňuje vysoký komunikační kontext, může dojít k nedorozuměním nejen z hlediska jazykového, ale i kulturního.

Průcha dále upozorňuje, že si musíme uvědomit, že každá komunikace probíhá ve dvou rovinách. První z nich je rovina jazyková neboli znalost gramatických jevů a slovní zásoby, správná výslovnost atd. Druhá komunikační rovina je spjata s konvencemi a rituály a Průcha ji nazývá komunikační etiketou. Mezi tyto konvence a rituály řadíme například rozlišování nebo nerozlišování tykání a vykání, komunikační rituály týkající se pozdravů, užívání spisovného a hovorového jazyka v určitých situacích či explicitnost vyjadřování (Průcha, 2010). Průchovu komunikační etiketu tedy můžeme přirovnat k termínu *sociolinguistic competence*, který používá například Michael Byram (Byram, 2021). Aby byla

interkulturní komunikace úspěšná, musíme brát v potaz obě tyto roviny. Samotná znalost jazyka nám v některých případech nemusí stačit pro to, abychom si porozuměli se zahraničním komunikačním partnerem, protože, jak již bylo uvedeno v odstavcích výše, neznalost či nerespektování určitých zvyklostí a rituálů může vést v některých případech i k selhání komunikace.

Jedním z hlavních cílů vzdělávání, a to hlavně cizojazyčného vzdělávání, je tak připravit jedince na kontakt s obyvateli cizích zemí, tedy na interkulturní komunikaci. Velmi důležitou kompetencí, kterou tak žáky musíme vybavit, je interkulturní komunikační kompetence.

Pro lepší pochopení toho, co je to interkulturní komunikační kompetence, použijeme model navržený britským jazykovědcem Michaelem Byramem (Byram, 2021):



Obr. 1: Byramův model interkulturní komunikační kompetence (vlastní překlad)[9]

[9] Obr. 1 je vlastním překladem Byramova modelu interkulturní komunikační kompetence. Zdroj originálního obrázku: BYRAM, Michael, 2021. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. 2nd Edition. Multilingual Matters. ISBN 978-1-80041-024-4.

Vidíme, že na základě tohoto modelu se interkulturní komunikační kompetence skládá ze čtyř složek, a to interkulturní, lingvistické, sociolingvistické a diskurzivní kompetence. V následujících odstavcích si tyto kompetence blíže představíme.

První z nich, interkulturní kompetence, se poté skládá ze znalostí (*knowledge*), dovedností interpretovat a vytvářet souvislosti (*skills of interpreting/relating*), kritického kulturního povědomí (*critical cultural awareness*), dovedností objevovat a interagovat (*skills of discovery/interaction*) a postojů, jako jsou zvídavost a otevřenost (*attitudes – curiosity/openness*).

Pod znalostmi se skrývají nejen obecné znalosti o průběhu společenské interakce, ale také specifické znalosti o sociálních skupinách a jejich praktikách a zvyklostech. Mezi znalosti tak řadíme například povědomí o historickém kontextu a vývoji země, ze které pochází náš komunikační partner, sociálních odlišnostech, způsobech zdravení a oslovování či možných příčinách neporozumění v komunikaci (Byram, 2021).

Díky dovednosti interpretovat a vytvářet souvislosti dokáže podle Byrama jedinec interpretovat dokument patřící jiné kultuře, vysvětlit ho a uvést ho do souvislosti s dokumenty vlastní kultury. Příklady takových dokumentů jsou turistická brožura, zpráva o sportovním utkání nebo cizojazyčná učebnice (Byram, 2021).

Kritické kulturní povědomí zahrnuje schopnost kriticky hodnotit, posuzovat a reflektovat hodnoty a přesvědčení přítomné v naší vlastní kultuře a v kulturách dalších zemí na základě explicitně získaných informací, zkušeností a uvažování nad danými hodnotami a přesvědčeními. Kritické kulturní povědomí tak získáváme zejména porovnáváním naší vlastní kultury s kulturami ostatních zemí (Byram, 2021).

Pod dovednostmi objevovat a interagovat se skrývají schopnost získávat nové poznatky o kulturních zvyklostech a pracovat se získanými znalostmi, dovednostmi a postoji během interakce v reálném čase (Byram, 2021).

Poslední složkou interkulturní kompetence jsou hodnoty, jako je zvídavost a otevřenost, díky kterým jsme schopni odložit stranou naši nedůvěru a předsudky vůči ostatním kulturám (Byram, 2021).

Interkulturní kompetence je tak kombinací znalostí, dovedností a postojů, které se vzájemně doplňují a pomáhají mluvčím pochopit jiné kultur, naučit se respektovat a tolerovat odlišnosti, ale také se přizpůsobit jinému kulturnímu prostředí.

Druhou složku, tedy lingvistickou kompetenci, Byram popisuje jako schopnost používat pravidla standardní verze jazyka při produkci a interpretaci mluvení a psaní (Byram, 2021). Jedná se tak o znalosti pravidel gramatiky, slovní zásoby, správného pravopisu a výslovnosti.

Díky sociolingvistické kompetenci dokáže mluvčí podle Byrama porozumět významům, které pomocí jazyka sděluje jeho komunikační partner. Tím může a nemusí být rodilý mluvčí. Sociolingvistická kompetence je také schopnost odvozovat významy, a to nejen ty, které jsou vyjadřovány explicitně, ale i ty, které komunikační partner sděluje implicitně a považuje je za samozřejmé (Byram, 2021). Jinými slovy, díky ovládání této kompetence je mluvčí schopen správně interpretovat jazykové sdělení s ohledem na kontext a komunikačního partnera.

Poslední složka, tedy diskurzivní kompetence, je podle Byrama schopnost objevovat, používat a vyjednávat takové strategie, které odpovídají společenským pravidlům pro mluvení a psaní ve společnosti, ze které pochází náš komunikační partner. Jedná se tak například o schopnost dávat dostatečný prostor v konverzaci ostatním mluvčím či správně používat a dodržovat kohezi a koherenci projevu (Byram, 2021).

Interkulturní komunikační kompetence je velmi komplexní a zahrnuje širokou škálu znalostí, schopností, dovedností a postojů. Umožňuje mluvčímu efektivně a přirozeně komunikovat s partnery z jiných zemí a předcházet potenciálním konfliktům, které by mohly vzniknout kvůli kulturnímu nedorozumění nebo nerespektování pravidel používání jazyka v jiné zemi. To konkrétně znamená, že mluvčí například dokáže přizpůsobit styl vyjadřování kontextu, ve kterém se komunikace odehrává, nebo umí rozeznat, které výrazy a fráze by měl z komunikace vyřadit, protože mohou způsobit potenciální konflikt. Interkulturní komunikační kompetence je zkrátka velmi důležitá a v cizojazyčné výuce je nutné klást důraz na její rozvoj. Tato kompetence se úzce váže i k mezinárodním mobilitám, protože během nich se žáci a vyučující setkávají s obyvateli jiných zemí a měli by tak znát a respektovat komunikační pravidla, která se uplatňují v dané kultuře.

6. Anglický jazyk jako lingua franca

Anglický jazyk řadíme mezi jazyky, které jsou označovány jako lingua franca neboli jako jazyk, který se používá v mezilidské komunikaci, aniž by byl mateřským jazykem komunikujících partnerů (Průcha, 2010). Není tak divu, že je anglický jazyk na úrovni základního a středního vzdělávání vyučován téměř na všech školách v Evropských zemích (Klíčové údaje o výuce jazyků na školách v Evropě, 2023). Modiano dokonce říká, že v zemích EU došlo k takovému rozmachu anglického jazyka, že žákům i studentům často připadá zbytečné učit se třetí jazyk, protože jim anglický jazyk stačí k tomu, aby se v jakékoliv evropské zemi domluvili s jejími obyvateli (Modiano, 2023).

To, že je anglický jazyk vyučován téměř na všech školách v Evropě tak znamená, že během pobytu v cizí zemi žáci a vyučující mohou ke komunikaci používat právě anglický jazyk, pokud nemluví jazykem země, ve které se nachází. Podle informací, které uvádí Modiano je ale patrné, že EU se snaží dominanci anglického jazyka zmírnit, a právě i skrze mezinárodní mobility se snaží docílit používání i jiných jazyků pro komunikaci (Modiano, 2023). Cílí tak na rozvoj mnohojazyčnosti a vícejazyčnosti v Evropě, o kterých si více povíme v následující kapitole.

7. Mnohojazyčnost a vícejazyčnost

Jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole, EU podporuje studium cizích jazyků v Evropě, protože znalost jazyků nejenže otevírá spoustu osobních a profesních možností, ale podporuje také budování kulturního povědomí, vzájemného porozumění, a sociální soudržnosti (Informace o politice mnohojazyčnosti, 2023). Podle Modiana si vedoucí představitelé EU uvědomují, že je důležité klást důraz na znalost evropských jazyků, protože se jedná o silný sjednocující prvek. Jinými slovy, pokud Evropané budou znát i jiné jazyky než anglický jazyk a jejich rodný jazyk, povede to k podpoře soudržnosti států a pocitu sounáležitosti (Modiano, 2023). EU se tak snaží podporovat mnohojazyčnost a vícejazyčnost.

Téma mnohojazyčnosti a vícejazyčnosti není v česky psaných zdrojích dostatečně popsáno, někdy jsou dokonce tyto dva pojmy v českých zdrojích používány jako synonyma. Mezi mnohojazyčností a vícejazyčností ale existují určité rozdíly, na které se podíváme v této části diplomové práce.

Nejprve se podíváme na mnohojazyčnost neboli multilingvismus, anglicky *multilingualism*. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ)* definuje mnohojazyčnost jako *„znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti“* (Council of Europe, 2006, s. 4). Cenozová tuto definici potvrzuje tvrzením, že mnohojazyčnost může být vnímána ve dvou rovinách, a to na úrovni individuální nebo společenské. Na individuální úrovni mnohojazyčnost znamená, že jedinec dokáže používat tři a více jazyků. Na úrovni společenské se poté bavíme o tom, že členové jedné společnosti mluví třemi a více jazyky (Cenoz, 2013).

Cenozová poté uvádí, že mnohojazyčnost na individuální úrovni může být chápana jako vícejazyčnost neboli plurilingvismus, anglicky *plurilingualism* (Cenoz, 2013). Podle *SERRJ* ale vícejazyčnost zahrnuje více než jen znalosti několika jazyků, protože v rámci vícejazyčnosti se *„zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají do jazyka požívaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů“* (Council of Europe, 2006, s. 4). Jinak řečeno, jedinec nevnímá jazyky izolovaně. Naopak, znalosti a zkušenosti, které získal během učení se jednomu jazyku ho ovlivňují během učení se a používání jazyka jiného. Například když jedinec vidí slova v cizím jazyce, která nezná a nikdy se je neučil, dokáže odvodit jejich význam, pokud se slova podobají těm, které již umí v jazyce jiném. To samé platí i pro gramatické struktury. Vícejazyčný jedinec dokáže také během konverzace přepínat mezi jazyky či vkládat do konverzace v jednom jazyce slova z jazyka jiného (Council of Europe, 2006).

Mnohojazyčnost i vícejazyčnost znamenají užívání třech a více jazyků. Vícejazyčnost se ovšem zaměřuje zejména na propojení těchto jazyků a přenos znalostí a zkušeností z jednoho jazyka do jazyků dalších.

7.1. Nástroje pro hodnocení a sebehodnocení interkulturní komunikační kompetence a vícejazyčnosti

V následujících odstavcích budou krátce představeny nástroje, které slouží učitelům pro hodnocení interkulturní komunikační kompetence žáků a jejich úrovni vícejazyčnosti. Nástroje ale mohou sloužit i samotným žákům pro sebehodnocení.

Hodnocení a sebehodnocení interkulturní komunikační kompetence a jejich úrovní je velmi náročné, protože, jak jsme již uváděli, tato kompetence zahrnuje nejen jazykové dovednosti, ale také řadu dalších schopností, dovedností, hodnotových orientací, postojů atd. Stejně tak hodnocení vícejazyčnosti je velmi náročné. Existuje ale několik nástrojů, kterém nám mohou s touto činností pomoci.

Prvním, a pravděpodobně nejznámějším nástrojem, je *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume (CEFR CV)*[10]. Tento dokument totiž obsahuje deskriptory pro jednotlivé jazykové úrovně pro celou řadu dovedností. Najdeme v něm tak i deskriptory pro lingvistickou a sociolingvistickou kompetenci, ale také pro pragmatickou kompetenci, vícejazyčnost, mediaci a všechny receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti (Council of Europe, 2020).

Další nástroj, který umožňuje hodnotit žáky z pohledu učitelů, ale i sebehodnocení žáků samotných zejména v rámci interkulturního vzdělávání, je *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA*[11] *(*česky *Referenční rámec pro pluralistické přístupy k jazykům a kulturám)*. Tento dokument totiž mimo jiné obsahuje i deskriptory pro dovednosti tvořící tzv. globální kompetenci (*global competence*), která zjednodušeně řečeno obsahuje dovednosti potřebné pro schopnost komunikace v jiném kulturním prostředí. Obsahuje tak konkrétně deskriptory pro oblasti jako jsou například vícejazyčnost a mnohojazyčnost, kulturní a sociální odlišnosti nebo verbální a neverbální komunikace (Candelier et al., 2012).

Dalším užitečným dokumentem, který je určen především pro učitele a studenty učitelství, je *TEFE Framework for the Internationalisation of Teaching Practice and Employability*[12]. Tento kompetenční rámec poskytuje deskriptory pro sebehodnocení dovedností a profesních kompetencí učitelů, které jsou nezbytné pro práci v kulturně htefeeterogenním prostředí ale obsahuje i řadu obecných návodů, jak implementovat internacionalizační aktivity na různých úrovních a jak pracovat se žáky během výuky a vyhodnocovat jejich kompetence (Aznárez Mauleón et al., 2023).

[10] Aktivní odkaz na *CEFR CV*: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions
[11] Aktivní odkaz na *FREPA*: https://www.ecml.at/portals/1/documents/ecml-resources/carap-en.pdf
[12] Aktivní odkaz na *TEFE Framework for the Internationalisation of Teaching Practice and Employability*: https://2023.tefe.online/tefe-framework-for-the-internationalisation-of-teaching-practice-and-employability/

7.2. Mediace

V současné době dochází společně s rozvojem nových informačních a komunikačních technologií, a to zejména nástrojů umělé inteligence, k přehodnocování cílů výuky cizích jazyků v globálním měřítku. Zvyšují se například požadavky na úroveň jazykových dovedností, a to jak těch základních jako jsou mluvení, čtení, psaní a poslech, tak zejména těch nadstavbových, mezi které patří například mediační dovednosti (Národní pedagogický institut České republiky, 2021).

Důležitosti v současné době nabývá i výuka tzv. dovedností 21. století (*21st century skills*) a tzv. měkkých dovedností (*soft skills*). Najít jednotnou definici pro zmíněné skupiny dovedností je obtížné. Zjednodušeně ale můžeme říci, že tzv. dovednosti 21. století jsou schopnosti, které jsou potřebné pro život v současném multikulturním světě a patří mezi ně například kritické myšlení, umění spolupráce, digitální dovednosti či umění komunikace v multilingvním prostředí (Joynes et al., 2019). Druhá skupina, tedy tzv. měkké dovednosti, jsou poté osobnostní a mezilidské dovednosti, které jedinci pomáhají v komunikaci s ostatními a zahrnují například empatii, sebeuvědomění, toleranci či schopnost přizpůsobit se ostatním (Cimatti, 2016).

Právě komunikace, a to zejména ta multikulturní, je v cizojazyčné výuce klíčová. Její součást tvoří i mediační dovednosti, které, jak jsme již zmínili, se stávají stále více důležitými. Ukazuje se totiž, že je čím dál více potřebné učit žáky umět komunikovat a spolupracovat s ostatními lidmi napříč kulturami a sociálními odlišnostmi v reálném životě. Díky novým informačním a komunikačním technologiím totiž často mají lidé pocit, že vše najdou na internetu a potřebné věci si přeloží přes překladač a slovníky. Nehledě na to, že se v současné době díky obrovskému množství chatovacích aplikací a platforem pomalu vytrácí osobní mezilidský kontakt. Díky těmto okolnostem může v budoucnosti dojít až k tomu, že lidé nebudou ochotní se učit, jakým způsobem s lidmi z cizích zemí komunikovat v reálném světě. Tento problém se týká nejen mezikulturní komunikace v různých jazycích, ale často i komunikace v mateřském jazyce.

Právě proto jsou mediační dovednosti v současné době velmi důležitým tématem. Podporují totiž rozvoj nejen řečových dovedností, ale i kulturního povědomí, a vybízejí jedince k tomu, aby více přemýšlel nad kulturním rámcem komunikace a nad shodami a rozdíly, které mezi kulturami existují (Janík et al., 2023). Důležitost rozvoje mediačních dovedností se odráží i v posledním vydání dokumentu *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume (CEFR CV)*. Oproti staršímu vydání se zde totiž nově objevují deskriptory pro mediaci. Ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERRJ)*, tedy ve starším a do českého jazyka přeloženém vydání, se sice o mediaci dočítáme, ale pouze velmi krátce a nejsou k dispozici žádné deskriptory. I z toho je tedy patrné, že rozvoj mediačních dovedností v průběhu let nabyl na důležitosti. Proto se v následujících odstavcích detailněji podíváme na to, co vlastně mediační dovednosti jsou a jaké deskriptory pro ně najdeme v dokumentu *CEFR CV*.

Mediace, neboli mediační dovednosti, patří mezi jazykové dovednosti a *„kombinuje receptivní, produktivní i interaktivní jazykové složky. Překračuje pouhé předávání informací tím, že umožňuje artikulovat myšlenky a zároveň pomáhá vzájemnému porozumění. Umožňuje komunikaci mezi mluvčími, kteří se nedokáží dorozumět přímo (často, avšak ne vždy, se jedná o mluvčí různých cizích jazyků.)“* (Národní pedagogický institut České republiky, 2021). Jedná se tedy o velmi komplexní dovednost, díky které je mluvčí schopen pomáhat komunikačním partnerům s vytvářením a komunikací významů a pomáhat k úspěšnému a bezproblémovému chodu komunikace.

V dokumentu *CEFR CV* najdeme pro úroveň B1, tedy pro úroveň maturitní zkoušky, následující obecné deskriptory pro mediaci:

B1	Can collaborate with people from other backgrounds, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches. Can convey the main points made in long texts expressed in uncomplicated language on topics of personal interest, provided they can check the meaning of certain expressions.
	Can introduce people from different backgrounds, showing awareness that some questions may be perceived differently, and invite other people to contribute their expertise and experience as well as their views. Can convey information given in clear, well-structured informational texts on subjects that are familiar or of personal or current interest, although lexical limitations cause difficulty with formulation at times.

Tabulka č. 2: Obecné deskriptory pro mediaci na úrovni B1 podle *CEFR CV*.[13]

B1	Dokáže spolupracovat s lidmi z rozdílných prostředí, projevuje zájem a empatii tím, že klade jednoduché otázky a odpovídá na ně, formuluje návrhy a reaguje na ně, ptá se, zda s ním lidé souhlasí, a navrhuje alternativní přístupy. Dokáže sdělit hlavní body dlouhých textů vyjádřených nekomplikovaným jazykem na témata osobního zájmu, pokud si dokáže ověřit význam některých výrazů.
	Dokáže představit lidi z různých prostředí a dát najevo, že některé otázky mohou být vnímány odlišně, a vyzvat další lidi, aby přispěli svými odbornými znalostmi a zkušenostmi i svými názory. Dokáže zprostředkovat informace podané v jasných, dobře strukturovaných informačních textech na témata, která jsou mu známá, nebo která ho osobně či aktuálně zajímají, ačkoli lexikální omezení mu někdy působí potíže s formulací.

Tabulka č. 3: Vlastní předklad obecných deskriptorů pro mediaci na úrovni B1 podle *CEFR CV*.

Díky zmíněným deskriptorům vidíme, že mediace označuje nejen dovednost efektivně vést konverzaci a podporovat komunikaci mezi různými komunikačními partnery, ale také schopnost

[13] Zdroj tabulky: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment: Companion Volume*, 2020. Online. Council of Europe. Dostupné z: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. [cit. 2024-10-30].

přizpůsobit a převést získané informace z jednoho jazyka do druhého v takové formě sdělení, která je srozumitelnější pro ostatní, přičemž se nejedná o doslovný překlad.

Mediaci jako takovou rozdělujeme na dva typy, a to na mediační činnosti (*mediation activities*) a mediační strategie (*mediation strategies*), které od sebe ale nejsou striktně odděleny a často se prolínají (Council of Europe, 2020).

Jako první se podíváme na mediační aktivity. V dokumentu *CEFR CV* se dočítáme, že mediační aktivity se dělí do tří skupin, a to na mediaci textu, mediaci konceptů a mediaci komunikace. Každá ze skupin následně obsahuje deskriptory pro konkrétní oblasti činností, které do dané skupiny patří (Council of Europe, 2020). Pro účely této diplomové práce je nejdůležitější mediace komunikace, protože se zabývá mediačními činnostmi, které napomáhají k efektivní a podporující komunikaci mezi mluvčími z různých kulturních prostředí. Proto bude v následujících odstavcích tento typ mediace podrobněji popsán.

Mediace komunikace je proces, ve kterém mluvčí hraje roli jakéhosi prostředníka mezi dalšími účastníky komunikace, a pomáhá jim vzájemně si porozumět a vyřešit případné konflikty, které mohou vzniknout na základě jazykových, kulturních, sociálních nebo odborných bariér a odlišností (Council of Europe, 2020). Zvládání této dovednosti je tak důležité a mnohdy nezbytné pro úspěšnou komunikaci mezi lidmi z různých kulturních prostředí, tedy takovou komunikaci, během které mluvčí rozumí tomu, co jim ostatní komunikační partneři chtějí sdělit, nedochází k nedorozuměním či konfliktům a jednotliví komunikační partneři se vzájemně respektují. Během výuky cizích jazyků bychom tak měli žáky směřovat k naučení takových dovedností, které jim umožní efektivně se podílet na mediaci komunikace, která jim pomůže při kontaktu s mluvčími z jiných zemí.

V rámci tohoto typu mediace najdeme deskriptory pro konkrétní oblasti činností. Nyní budou tyto oblasti představeny včetně podrobnějšího pohledu na deskriptory pro úroveň B1, a to vždy nejprve v anglickém jazyce, a následně bude uveden český překlad (z důvodu toho, že publikace není v současnosti ještě dostupná v českém jazyce). Jazyková úroveň B1 – prahová úroveň byla vybrána proto, že se v České republice jedná o úroveň statní maturitní zkoušky z cizího jazyka, a také proto, že na úrovni B1 je jedinec schopen žít a fungovat v cizí zemi, ve které se hovoří daným cizím jazykem.

První z oblastí je usnadnění plurikulturního prostoru (*facilitating pluricultural space*), která podle *CEFR CV* odráží potřebu vytvoření jakéhosi otevřeného a přívětivého prostředí pro kontakt mezi lidmi z různých kulturních prostředí. Mluvčí se tak podílejí na vytvoření bezpečného komunikačního prostředí bez předsudků tím, že si vysvětlují rozdíly existující mezi jejich kulturami, respektují odlišnosti, vyjadřují otevřenost a respekt k různorodým zvyků, názorům, hodnotovým přesvědčení atd., a také se snaží předvídat potenciální problémy či nedorozumění, které by mohly během komunikace nastat.

Deskriptory pro tuto oblast činností najdeme pro všechny jazykové úrovně, tedy od A1 až do C2. Na úrovních A1 a A2 by se měl jedinec zvládnout zapojit do konverzace s lidmi z různých kulturních

prostředí a pomocí jednoduchých vět či neverbálních signálů ukazovat zájem a toleranci vůči odlišným aspektům života komunikačních partnerů (Council of Europe, 2020).

V následující tabulce vidíme deskriptory pro úroveň B1.

B1	Can support communication across cultures by initiating conversation, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, and expressing agreement and understanding. Can act in a supportive manner in intercultural encounters, recognising the feelings and different worldviews of other members of the group.
	Can support an intercultural exchange using a limited repertoire to introduce people from different cultural backgrounds and to ask and answer questions, showing awareness that some questions may be perceived differently in the cultures concerned. Can help develop a shared communication culture, by exchanging information in a simple way about values and attitudes to language and culture.

Tabulka č. 4: Deskriptory pro usnadnění plurikulturního prostoru na úrovni B1 podle *CEFR CV.*[14]

B1	Dokáže podpořit komunikaci mezi kulturami tím, že zahájí rozhovor, projeví zájem a empatii kladením jednoduchých otázek a odpovídáním na ně a vyjádří souhlas a porozumění. Umí jednat podpůrně při setkáních s osobami z různých kultur a rozpoznat pocity a odlišný pohled na svět ostatních členů skupiny.
	Dokáže podpořit výměnu informací v rámci komunikace mezi kulturami s využitím omezeného repertoáru, aby představil osoby z různých kulturních prostředí a položil a zodpověděl otázky, přičemž si uvědomuje, že některé otázky mohou být v daných kulturách vnímány odlišně. Dokáže pomoci rozvíjet společnou kulturu komunikace tím, že si jednoduchým způsobem vymění informace o hodnotách a postojích k jazyku a kultuře.

Tabulka č. 5: Vlastní překlad deskriptorů pro usnadnění plurikulturního prostoru na úrovni B1 podle *CEFR CV.*

Deskriptory pro úroveň B1 ukazují, že jedinec na této úrovni by měl zvládnout podpořit a usnadnit komunikaci mezi různými kulturami, a to zejména tím, že bude vyjasňovat oblasti, které vyhodnotí jako odlišně vnímané v jednotlivých kulturách. Pomáhá tak mimo jiné i předejít potenciálním problémům či překážkám v komunikaci.

Dovednosti spadající do oblasti s názvem usnadnění plurikulturního prostoru jsou velmi obtížně naučitelné v domácím a ve formálním prostředí. V domácím prostředí a během výuky totiž nemáme příliš mnoho možností, jak takové dovednosti rozvíjet, protože dokážeme žákům velmi těžko zprostředkovat mezikulturní kontakt. Klíčové pro rozvoj těchto mediačních dovedností jsou tak právě mezinárodní mobility, kde se žáci a učitelé setkávají se zahraničními protějšky a tráví s nimi spoustu času, musí se tak naučit i jak správně s nimi komunikovat a vyjasňovat si určitá témata a pohledy na svět. Právě díky tomu si rozvíjí své mediační dovednosti.

[14] Zdroj tabulky: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment: Companion Volume*, 2020. Online. Council of Europe. Dostupné z: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. [cit. 2024-10-30].

Další oblastí činností spadající pod mediaci komunikace je fungování jako zprostředkovatel informací v neformálním prostředí (mezi přáteli a kolegy) (*acting as an intermediary in informal situations* (*with friends and colleagues*). To znamená, že jedinec by si měl osvojit takové dovednosti, které mu umožní napomáhat udržování efektivní komunikace v neformálním prostředí, tedy během konverzací se spolužáky ve škole, s kolegy v práci, s přáteli, rodinou či známými (Council of Europe, 2020).

Podíváme-li se na deskriptory, stejně jako u předešlé oblasti zde najdeme deskriptory pro všechny jazykové úrovně a zaměřují se zejména na to, jak přeformulovat a sdělit informace získané od jiné osoby do cizího jazyka tak, aby mohli být sděleny osobě jiné. Na úrovni A1 a A2 by měl jedinec dokázat přeformulovat a zprostředkovat v jazyce B (tedy v cizím jazyce) jednoduchá sdělení jako jsou například vyjádření základních potřeb nebo přání, která slyšel od jiného mluvčího v jazyce A (tedy v mateřském jazyce nebo v jiném cizím jazyce), a to v běžných a předvídatelných situacích (Council of Europe, 2020).

V následující tabulce jsou uvedeny deskriptory pro úroveň B1.

B1	Can communicate (in Language B) the main sense of what is said (in Language A) on subjects within their fields of interest, conveying straightforward factual information and explicit cultural references, provided they can prepare beforehand and that the interlocutors articulate clearly in everyday language.
	Can communicate (in Language B) the main sense of what is said (in Language A) on subjects of personal interest, while following important politeness conventions, provided the interlocutors articulate clearly and they can ask for clarification and pause to plan how to express things.

Tabulka č. 6: Deskriptory pro fungování jako zprostředkovatel informací v neformálním prostředí (mezi přáteli a kolegy) na úrovni B1 podle *CEFR CV*.[15]

B1	Dokáže sdělit (v jazyce B) hlavní smysl toho, co bylo řečeno (v jazyce A) o tématech z oblasti svého zájmu, předat přímé faktické informace a explicitní kulturní odkazy, pokud má čas na to se předem připravit a pokud se respondenti vyjadřují srozumitelně v jazyce používaném v každodenním životě.
	Dokáže sdělit (v jazyce B) hlavní smysl toho, co bylo řečeno (v jazyce A) o tématech osobního zájmu, přičemž dodržuje důležité zdvořilostní konvence, pokud se partner vyjadřuje jasně a srozumitelně. Umí požádat o vysvětlení a pauzu, aby si naplánoval, jak se vyjádří.

Tabulka č. 7: Vlastní překlad deskriptorů pro fungování jako zprostředkovatel informací v neformálním prostředí (mezi přáteli a kolegy) na úrovni B1 podle *CEFR CV*.

Na základě těchto deskriptorů je patrné, že žáci by se měli naučit zprostředkovat získané informace ohledně každodenních témat z jednoho jazyka do druhého, aby tak usnadnili chod konverzace mezi partnery z různých kulturních prostředí, v tomto případě ale v neformálním prostředí.

Jak jsme již uváděli, ve formálním prostředí, tedy ve škole, je velmi omezené množství příležitostí pro rozvoj mediačních dovedností. Naučit se tak mediační dovednosti, které jsou potřebné pro

[15] Zdroj tabulky: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment: Companion Volume*, 2020. Online. Council of Europe. Dostupné z: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. [cit. 2024-10-30].

komunikaci v neformálním prostředí, je velmi složité. Ve škole je totiž primárním zdrojem jazyka pro žáky ten, který používá učitel. Jedná se tak o formální jazyk používaný pro komunikaci mezi učitelem a žáky. Máme sice určité možnosti, jak simulovat neformální prostředí, například prostřednictvím konverzací ve skupinách, které simulují autentické situace. Nejlépe se ale mediační dovednosti použitelné v neformálním prostředí žáci naučí na zahraničním pobytu, během kterého jsou nuceni interagovat s lidmi ze zahraničí, protože často například i bydlí v zahraniční rodině.

Třetí, tedy poslední oblastí činností, které spadají pod mediaci komunikace, je usnadnění komunikace v choulostivých situacích a při neshodách (*facilitating communication in delicate situations and disagreements*). Dokument *CEFR CV* tuto oblast popisuje jako činnosti, díky kterým je mluvčí schopen identifikovat původ vzniklého problému mezi komunikačními partnery a napomoci k jeho vyřešení. Mluvčí v takové situaci slouží jako nezaujatý prostředník, který se snaží jednotlivým stranám pomoci pochopit jejich stanoviska a vést je k vyřešení vzniklého konfliktu nebo nedorozumění (Council of Europe, 2020).

Stejně jako u předešlých oblastí se nyní podíváme na konkrétní deskriptory. Jelikož se jedná o náročnou dovednost, na úrovni A1 a A2 jedinec dokáže identifikovat problém nebo nedorozumění a pomocí jednoduchých, předem naučených frází, se pokusit být nápomocný při hledání kompromisu a řešení vzniklé situace (Council of Europe, 2020).

Pro úroveň B1 najdeme následující deskriptory.

B1	Can ask parties in a disagreement to explain their point of view, and can respond briefly to their explanations, provided the topic is familiar to them and the parties express themselves clearly.
	Can demonstrate their understanding of the key issues in a disagreement on a topic familiar to them and make simple requests for confirmation and/or clarification.

Tabulka č. 8: Deskriptory pro usnadnění komunikace v choulostivých situacích a při neshodách pro úroveň B1 podle *CEFR CV*.[16]

B1	Dokáže požádat strany sporu, aby vysvětlily svůj názor, a dokáže stručně reagovat na jejich vysvětlení, pokud je téma všem známé a strany se vyjadřují jasně.
	Dokáže prokázat, že rozumí klíčovým otázkám sporu na známé téma, a požádat o jednoduché potvrzení a/nebo vysvětlení.

Tabulka č. 9: Vlastní překlad deskriptorů pro usnadnění komunikace v choulostivých situacích a při neshodách pro úroveň B1 podle *CEFR CV*.

Vidíme, že deskriptory na úrovních A1 až B1 cílí na to, aby jedinec dokázal v případě vzniku konfliktu během komunikace identifikovat jeho původ a vyjádřit pochopení pro všechny strany konfliktu, případně pomocí jednoduchých frází směřovat jednotlivé komunikační partnery ke vzájemnému pochopení. Jedná se o velmi komplexní a náročnou dovednost, protože jazyk je v tomto případě používán ke specifickému účelu, tedy k pomoci s vyřešením vzniklého konfliktu. Ve školním

[16] Zdroj tabulky: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment: Companion Volume*, 2020. Online. Council of Europe. Dostupné z: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. [cit. 2024-10-30].

prostředí takový typ mediace nejčastěji provádí učitel, protože, jak jsme již zmiňovali, není příliš prostoru a příležitostí pro to, aby se takové dovednosti naučili i žáci. Opět tak hrají roli mezinárodní mobility a kontakt žáků s lidmi žijícími v zahraničí, protože během mobility musí problémy řešit žáci sami, a díky tomu se tyto mediační dovednosti učí.

Mediační dovednosti představují v současném cizojazyčném vzdělávání klíčovou složku komunikace. Ve formálním prostředí, tedy na školách, ale není pro jejich rozvoj příliš mnoho prostoru a příležitostí. Klíčovou roli tak hrají mezinárodní mobility, během kterých se žáci ocitají v novém a neznámém prostředí, ve kterém jsou obklopeni lidmi z jiných kulturních prostředí a musí s nimi komunikovat. V praxi se tak učí mimo jiné i mediační dovednosti.

8. Role mezinárodních mobilit a zahraničních pobytů ve vzdělávání

Tato diplomové práce vychází z předpokladu, že mezinárodní mobility nabízí žákům jedinečnou šanci získat takové zážitky a zkušenosti, které je obohatí nejen v osobním životě, ale i v tom studijním či pracovním. Během pobytu a studia v zahraničí se jim totiž otevírá možnost například zlepšit si své jazykové a komunikační dovednosti v cizím jazyce, získat povědomí o kultuře jiné země či osamostatnit se a zvýšit si sebevědomí v osobním životě.

V rámci výzkumné části této práce se tak, obecně řečeno, snažíme zmapovat možnosti mezinárodních mobilit na středních školách a gymnáziích, které se naskytují žákům a vyučujícím v Jihočeském kraji, a jejich vliv na rozvoj interkulturní komunikační kompetence žáků a dalších dovedností.

Konkrétně hledáme odpovědi na následující otázky:

- V jaké míře se různé typy středních škol v Jihočeském kraji zapojují do internacionalizačních aktivit?
- Je mezi žáky velký zájem o mezinárodní mobility nebo nikoliv?
- Skrze jaké programy, projekty či iniciativy mají žáci nejčastěji možnost vycestovat?
- Organizují se na středních odborných školách, středních odborných učilištích a gymnáziích v Jihočeském kraji i příjezdové mobility, aby se internacionalizačních aktivit mohli zúčastnit i ti, kteří nechtějí nebo nemohou vycestovat?
- Jsou žáci před výjezdem do zahraničí připravováni ať už jazykově nebo z hlediska interkulturní kompetence na pobyt v cizí zemi?
- Setkávají se žáci během pobytu v zahraničí s nějakými jazykovými nebo interkulturními překážkami či nedorozuměními?
- Jaké největší dopady má na žáky účast na mezinárodní mobilitě z hlediska jejich vlastního pohledu a z pohledu vyučujících?

Výzkum byl proveden skrze online dotazníkové šetření na středních odborných školách, středních odborných učilištích a gymnáziích, které se nachází v Jihočeském kraji. Byly vytvořeny dva dotazníky prostřednictvím online nástroje Google Forms, přičemž jeden dotazník byl určený žákům a druhý vyučujícím a koordinátorům mobilit. V úvodu obou dotazníků byli respondenti krátce seznámeni s autorkou dotazníku a účelem dotazníkového šetření. Bylo jim také poděkováno za jejich ochotu a pomoc.

Dotazníkové šetření probíhalo od 13. března 2025 do 27. června 2025 a dotazníky byly distribuovány v několika vlnách skrze emailové zprávy konkrétním zaměstnancům středních odborných škol, středních odborných učilišť a gymnázií v Jihočeském kraji. Někteří učitelé byli osloveni osobně. V následujících odstavcích bude sběr dat popsán podrobněji.

První vlna sběru dat proběhla od 13. do 20. března 2025 a oba dotazníky byly poslány na celkem 38 středních škol v Jihočeském kraji, které byly vybrány na základě informací na webových stránkách

Atlasskolstvi.cz[17]. Konkrétně se jednalo o 27 středních odborných škol, z nich sedm bylo zároveň i středními odbornými učilišti. Dále byly dotazníky odeslány na dvě střední odborná učiliště a 11 gymnázií. Pouze v sedmi případech se nám podařilo na webových stránkách školy najít kontakt na konkrétní osobu, která se podílí na organizaci mezinárodních mobilit. V pěti případech bylo přímo uvedeno, že daná osoba je koordinátorem projektů Erasmus+, ve zbylých dvou případech lze pouze odhadovat, že se dané osoby na koordinaci mobilit podílejí, protože jsou autory několika článků popisujících zahraniční výjezdy na dané škole. V případě zbylých 31 škol tak byly dotazníky odeslány na email zástupcům ředitele s prosbou o sdílení dotazníků se žáky školy a s kolegy, kteří se na dané škole zabývají koordinací projektů a programů mezinárodních mobilit.

Ve stejném období bylo s žádostí o vyplnění dotazníků a jejich sdílení se žáky osobně osloveno pět vyučujících ze dvou středních odborných škol a jednoho gymnázia v Táboře a jeden vyučující ze střední odborné školy v Českých Budějovicích, se kterými se autorka výzkumu zná osobně. Oba dotazníky jim byly následně zaslány prostřednictvím emailové zprávy.

Po první vlně sběru dat bylo nutné v dotazníku pro učitele udělat drobné úpravy. Jednalo se o přidání možnosti u otázky č. 2 a o vytvoření jedné nové otázky. Během vytváření dotazníku jsme pracovali s předpokladem, že se mezinárodní mobility organizují, i když v minimální míře, na všech středních školách v Jihočeském kraji. Když tedy na začátku sběru dat přišla na otázku č. 2, která původně zněla *„Myslíte si, že je nabídka mobilit pro žáky na Vaší škole dostačující? Jste s ní spokojen/a?“* odpověď v rámci možnosti *„jiné“*, ve které bylo uvedeno *„Mobility jsme organizovali v letech 2017-2022.“*, bylo nutné dotazník drobně upravit. Otázka č. 2 byla přeformulována na *„Myslíte si, že je nabídka mobilit pro žáky na Vaší škole dostačující? Jste s ní spokojen/a? (Pozn.: Pokud se na Vaší školy mezinárodní mobility neorganizují, odpovězte "neorganizují se" v rámci odpovědi "jiné", a dále odpovězte pouze na otázky č. 3., 20. a 21.)“* a do dotazníku byla přidána jedna nová otázka, která cílí na zjištění důvodů, proč se na dané školy mezinárodní mobility neorganizují. Jedná se o otázku č. 3, která zní *„Pokud se na Vaší škole mezinárodní mobility neorganizují, víte, jaké jsou pro to hlavní důvody?“*. Většina otázek byla z povinných změněna na nepovinné tak, aby na dotazník mohli odpovědět i vyučující, na jejichž škole se mezinárodní mobility neorganizují. Podrobněji se na zmíněné otázky podíváme v další části práce.

Další vlna sběru dat proběhla 10. dubna 2025, kdy byl osloven Mgr. Marko Jandrić z Biskupského gymnázia J. N. Neumanna v Českých Budějovicích s prosbou o vyplnění dotazníku pro učitele a sdílení druhého dotazníku se žáky školy. Rovněž byla domluvena pomoc s přípravou jeho přednášky s názvem *Mezinárodní mobility a internacionalizace studia na středních školách v praxi*, která proběhla 23. dubna 2025 na Filozofické fakultě Jihočeské univerzity a zúčastnilo se jí 18 studentů učitelství z Filozofické fakulty a šest učitelů z fakultních škol, konkrétně ze dvou gymnázií a čtyř středních odborných škol. Zúčastněným učitelům byly následně prostřednictvím emailové zprávy zaslány oba dotazníky s prosbou

[17] *Střední školy v Jihočeském kraji*. Online. Atlas školství. Dostupné z: https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?region=jihocesky-kraj. [cit. 2025-06-30].

o jejich vyplnění a sdílení se žáky škol. Pro jednodušší přístup k dotazníkům byly v tomto případě k emailu přiloženy i dva QR kódy, po jejichž naskenování se dotazníky zobrazily.

Další vlna rozesílání dotazníků proběhla vzhledem ke květnovým přijímacím a maturitním zkouškám až 1. a 2. června 2025. Vzhledem k faktu, že stále u dotazníkového šetření nebyl dostatek odpovědí a zbýval necelý měsíc do konce školního roku, tedy necelý měsíc na dokončení sběru dat pro naši výzkumnou část, byl ve formě souboru PDF vytvořen krátký průvodce možnostmi internacionalizace pro střední školy, který byl následně přikládán jako příloha ke každému odeslanému emailu společně se dvěma QR kódy odkazujícími na dotazníky. Jednalo se o krátký přehled a popis mobilitních programů, které byly zmíněny na dubnové přednášce.

Oba dotazníky byly tedy společně s QR kódy a vytvořeným PDF průvodcem opět distribuovány skrze emailové zprávy, v tomto případě byly ale již osloveni učitelé, kteří podle informací na webových stránkách jednotlivých škol vyučují na dané škole cizí jazyk. Celkem tak bylo osloveno 23 učitelů z osmi středních odborných škol a 27 učitelů ze šesti gymnázií v Jihočeském kraji. Oslovené střední školy byly kontaktovány skrze zástupce ředitele již v první vlně dotazníkového šetření.

Poslední vlna distribuce dotazníků proběhla od 17. do 20. června 2025, kdy byly opět oba dotazníky společně s QR kódy a PDF průvodcem odeslány celkem 47 učitelům z osmi středních odborných škol, z nichž dvě byly zároveň i středními odbornými učilišti a 24 učitelům ze čtyř gymnázií v Jihočeském kraji. Jednalo se o školy, které byly osloveny již dříve, email byl ale ve většině případů odeslán těm učitelům, kteří dosud kontaktováni nebyli. Nižší počet oslovených středních škol v posledních dvou vlnách je dán mimo jiné i tím, že ne všechny jihočeské střední školy mají na svých webových stránkách uvedeno, jaké předměty vyučují jednotliví učitelé.

V rámci poslední vlny sběru dat byl 18. června 2025 dotazník pro učitele sdílen paní doktorkou Proškovou ve facebookové skupině s názvem Učitelství pro SŠ na FF JU v ČB.

27. června 2025, tedy poslední den školního roku, byl výzkum prostřednictvím online dotazníkového šetření ukončen.

8.1. Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele obsahuje celkem 22 otázek. 12 otázek je otevřených, u dvou otázek respondent vybírá z nabídky možností jednu odpověď. V případě tří otázek respondent buď vybere jednu odpověď z nabídky nebo doplní vlastní odpověď. U pěti otázek poté respondent vybírá jednu nebo více odpovědí z dané nabídky možností a může také doplnit vlastní odpověď.

Pouze tři otázky jsou v rámci tohoto dotazníku povinné, protože zbylých 19 otázek se zaměřuje na mezinárodní mobility, a jak již bylo zmíněno, během první vlny sběru dat se ukázalo, že na některých středních školách se mobility možná neorganizují. Učitelé z těchto škol by tak neměli možnost na dotazník odpovědět.

Celkový počet odpovědí na dotazník pro učitele je 23, na většinu otázek odpovědělo 22 respondentů, protože jeden respondent pracuje na škole, která mezinárodní mobility neorganizuje.

Nyní si podrobněji popíšeme jednotlivé otázky z dotazníku. Číslo a formulace otázky jsou vždy napsány tučně. Následně je popsáno, proč byla daná otázka v dotazníku použita, kolik respondentů na ni odpovědělo a o jaké odpovědi se jedná. Na konci popisu jednotlivých otázek z tohoto dotazníku bude dotazníkové šetření zhodnoceno. Získaná data a jejich relevantnost pro zodpovězení výzkumných otázek budou ovšem popsána až v samém závěru dotazníkového šetření společně s vyhodnocením dat získaných z dotazníku pro žáky. Větší část otázek je totiž v obou dotaznících stejná. Jestli získaná data odpovídají našim hypotézám či nikoliv tak bude zhodnoceno až po vyhodnocení obou dotazníků.

U některých otázek v tomto dotazníku budou odpovědi rozděleny podle toho, jestli pocházejí od respondenta vyučujícího na gymnáziu nebo střední odborné škole či lyceu. Bylo ale nutné udržet anonymitu jednotlivých škol, proto je toto rozdělení uvedeno pouze u několika málo otázek, pro které je rozdělení na gymnázium a střední odbornou školu relevantní.

1. Uveďte prosím typ školy, na které v Jihočeském kraji učíte.

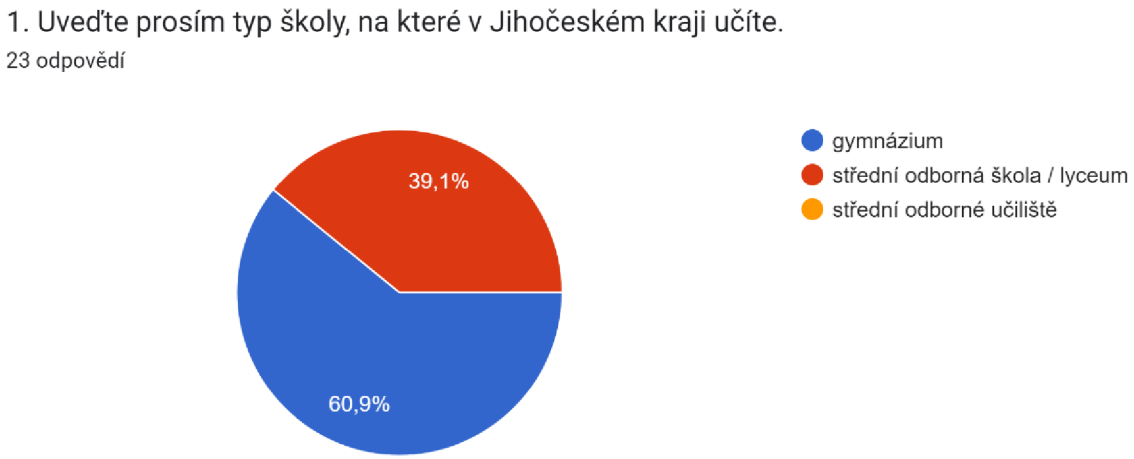
- **gymnázium**
- **střední odborná škola / lyceum**
- **střední odborné učiliště**

První otázka v dotazníku pro učitele je uzavřená a respondent vybírá jednu odpověď z nabídky. Tato otázka je povinná a jejím účelem je rozdělit respondenty do podskupin podle typu školy, na které pracují. Informace získané v této otázce můžeme následně použít při vyhodnocování dalších otázek, což umožní korelaci mezi typem školy a mírou internacionalizace. Aby došlo k zachování anonymity jednotlivých škol, zmíněná korelace bude provedena pouze u několika otázek v tomto dotazníku.

Vidíme, že střední odborná škola a lyceum jsou spojeny v jednu možnost. Jelikož oba dotazníky, jak ten pro žáky, tak i ten pro učitele, cílí především na zmapování mobilit žáků a lze předpokládat, že učitelé pracující na střední odborné škole zároveň vyučují i na lyceu, byly tyto možnosti v spojeny v jednu.

Vzhledem k faktu, že ohledně účasti na dotazníkovém šetření byly osloveny zejména gymnázia a střední odborné školy, předpokládali jsme, že nejvíce odpovědí získáme od vyučujících ze zmíněných dvou typů středních škol v Jihočeském kraji, a menší část odpovědí bude tvořena respondenty ze středních odborných učilišť.

Graf č.1: Odpovědi k otázce č. 1 v dotazníku pro učitele



Jelikož se jedná o otázku povinnou, odpověděli na ni všichni respondenti, tedy celkem 23. Na základě grafu vidíme, že nejvíce respondentů, tedy 14 (60,9 %), vyučuje na gymnáziu. Zbylých devět respondentů (39,1 %) vyučuje na střední odborné škole/lyceu. Na otázku neodpověděl žádný vyučující ze střední odborné školy.

Potvrdila se naše hypotéza, že nejvíce odpovědí získáme od respondentů vyučujících na gymnáziu střední odborné škole/lyceu. Poměr respondentů není příliš překvapující vzhledem k tomu, že tyto typy škol byly ohledně dotazníkového šetření osloveny nejčastěji. Poměrně neočekávané je ale to, že na dotazník neodpověděl žádný vyučující ze středního odborného učiliště.

2. Myslíte si, že je nabídka mobilit pro žáky na Vaší škole dostačující? Jste s ní spokojen/a? (Pozn.: Pokud se na Vaší školy mezinárodní mobility neorganizují, odpovězte "neorganizují se" v rámci odpovědi "jiné", a dále odpovězte pouze na otázky č. 3., 20. a 21.)

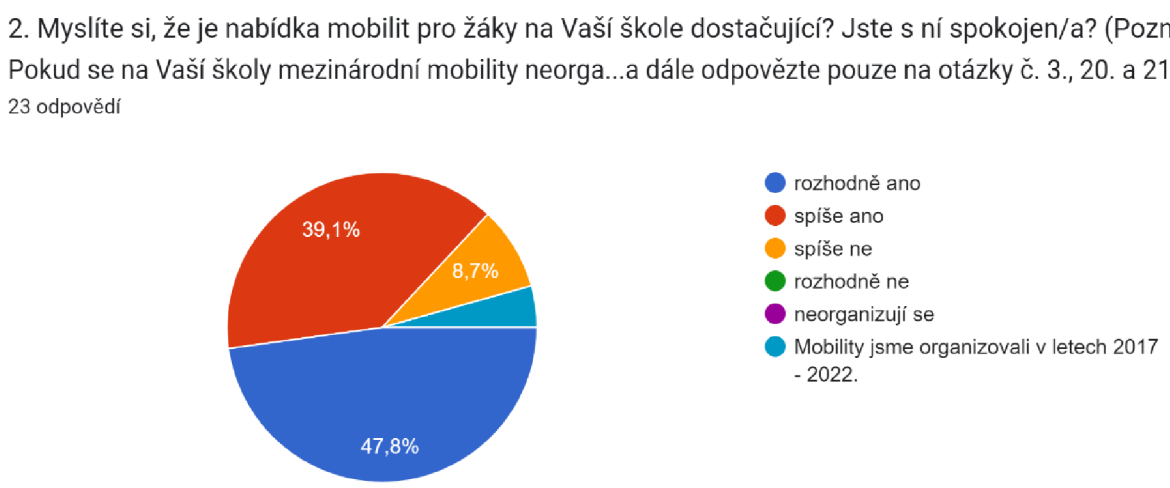
- **rozhodně ano**
- **spíše ano**
- **spíše ne**
- **rozhodně ne**
- **neorganizují se**
- **jiné**

V případě druhé otázky respondent buď vybírá jednu možnost z nabídky odpovědí, nebo napíše vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*. Jedná se o otázku povinnou, protože jejím cílem je zjistit, do

jaké míry jsou nabízeny a organizovány mezinárodní mobility na dané střední škole a jestli mají z pohledu vyučujících žáci dostatek možností vycestovat do zahraničí.

Při formulaci této otázky jsme nejprve pracovali s hypotézou, že se mezinárodní mobility v menší či větší míře organizují na všech středních školách v Jihočeském kraji. Tato hypotéza byla, jak jsme již zmiňovali v předešlých odstavcích, vyvrácena hned po spuštění dotazníkového šetření. Rovněž bylo cílem této otázky potvrdit nebo vyvrátit náš předpoklad, že nabídka mezinárodních mobilit pro žáky na gymnáziích a středních odborných školách/lyceích je víceméně stejně pestrá, kdežto žáci středních odborných učilišť mají příležitostí vycestovat do zahraničí méně.

Graf č. 2: Odpovědi na otázku č.2 v dotazníku pro vyučující



Celkový počet respondentů je 23. Nejvíce z nich, tedy 11 (47,8 %) odpovědělo, že nabídka mobilit pro žáky na jejich škole je rozhodně dostačující. Celkem devět respondentů (39,1 %) odpovědělo, že nabídka je spíše dostačující. Pouze dva respondenti (8,7 %) považují nabídku mobilit pro žáky na jejich škole za spíše nedostačující a jeden respondent uvedl, že se na jejich škole mobility od roku 2022 již neorganizují.

V této otázce se podíváme na odpovědi i z hlediska typů škol, protože v tomto případě získané informace neobsahují žádné indicie, které by mohly vést k odhalení identity konkrétní střední školy, na které daný respondent vyučuje. Jako první se podíváme na odpověď *„rozhodně ano“*, kterou označili čtyři respondenti vyučující na střední odborné škole/lyceu a sedm respondentů z gymnázia. Druhou nejčetnější odpověď, tedy *„spíše ano“*, označili tři vyučující ze střední odborné školy/lycea a šest vyučujících z gymnázia. Dva respondenti odpověděli *„spíše ne“*, v tomto případě se jedná shodně o jednoho vyučujícího ze střední odborné školy/lycea a o jednoho vyučujícího z gymnázia. Odpověď *„Mobility jsme organizovali v letech 2017-2022.“* pochází od respondenta vyučujícího na střední odborné škole/lyceu.

Většinová část respondentů, tedy 86,9 %, odpověděla, že je nabídka mezinárodních mobilit pro žáky na jejich škole rozhodně dostačující nebo spíše dostačující. Na základě těchto odpovědí tak můžeme zhodnotit, že žáci na většině oslovených středních škol v Jihočeském kraji mají z pohledu vyučujících dostatek možností pro vycestování do zahraničí. S ohledem na poměrné zastoupení

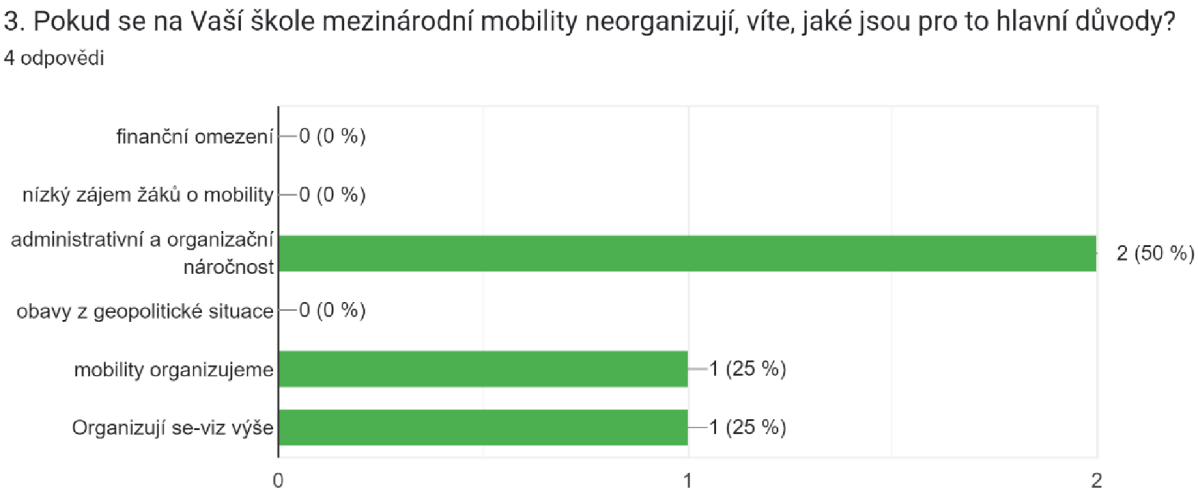
respondentů z gymnázií a středních odborných škol/lyceí je i četnost nabídek na obou typech škol téměř totožná. Naše druhá hypotéza tak byla potvrzena.

3. Pokud se na Vaší škole mezinárodní mobility neorganizují, víte, jaké jsou pro to hlavní důvody?

- **finanční omezení**
- **nízký zájem žáků o mobility**
- **administrativní a organizační náročnost**
- **obavy z geopolitické situace**
- **jiné**

Třetí otázka je polouzavřená a respondent má na výběr možnosti, ze kterých vybírá jednu nebo více, nebo může napsat vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*. Tato otázka byla do dotazníku přidána po první vlně sběru dat, jak již bylo zmíněno v předchozí části práce, a jejím účelem je zjistit důvody, proč se na některých středních školách v Jihočeském kraji mezinárodní mobility neorganizují. Tato otázka je nepovinná, protože jsme předpokládali, že respondenti vyučující na středních školách, které mezinárodní mobility organizují, na tuto otázku nebudou odpovídat. Předpokládali jsme, že hlavními důvody, proč střední školy neorganizují mezinárodní mobility, jsou zejména nízký počet žáků o účast na mobilitách a náročné administrativní a organizační procesy, které s sebou mobility přinášejí.

Graf č. 3: Odpovědi na otázku č.3 v dotazníku pro učitele



Na tuto otázku odpověděli čtyři respondenti, částečně se tak potvrdil předpoklad, že na tuto otázku odpoví pouze respondenti vyučující na středních školách, které mezinárodní mobility neorganizují. Jediným označených důvodem z nabízených možností je *„administrativní a organizační záležitosti“*, který vybrali dva respondenti (50 %). Další dva respondenti (50 %) uvedli v rámci možnosti *„jiné“*, že mezinárodní mobility se na střední škole, na které pracují, organizují.

Důvodem, proč se na středních školách zahraniční výjezdy neorganizují, je tak podle dvou respondentů administrativní a organizační záležitosti, které jsou s mezinárodními mobilitami spojené.

Naše hypotéza se tak potvrdila jen částečně, protože žádný respondent neuvedl, že by ovlivňujícím faktorem byl nízký zájem žáků o účast na mezinárodních mobilitách.

4. Je na Vaší škole velký zájem o mobility? Účastní se jich hodně žáků?

Čtvrtá otázka je otevřená, aby měli respondenti možnost popsat, jak vysoký nebo nízký je zájem o účast na mezinárodních mobilitách mezi žáky středních škol, na kterých respondenti vyučují. Účelem této otázky je tak opět zmapovat četnost zahraničních výjezdů žáků středních škol v Jihočeském kraji. Jedná se o otázku nepovinnou. Pro tuto a pro všechny následující nepovinné otázky platí, že nepovinné jsou z toho důvodu, že respondenti ze středních škol, které mezinárodní mobility neorganizují, nemohou na takové otázky odpovědět, a neměli by tak možnost odpovědět ani na tento dotazník.

V případě této otázky jsme předpokládali, že zájem o účast na mezinárodní mobilitě je mezi žáky vysoký, a to jak na středních odborných školách a lyceích, tak i na gymnáziích. V případě středních odborných učilišť jsme předpokládali, že zájem o mezinárodní mobility bude nižší.

Celkový počet respondentů u této otázky je 22, což odpovídá tomu, že jeden respondent ze střední školy, kde se v současnosti zahraniční výjezdy nekonají, na otázku neodpověděl.

Z odpovědí 18 respondentů je patrné, že je mezi žáky velký zájem o mezinárodní mobility. Celkem 11 respondentů na otázku číslo čtyři odpovědělo jednoduše, že ano. Jeden respondent se rozepsal více a napsal *„Ano, zahraniční projekty a výměny mají potenciál, studenti o ně mají zájem.“*. Tři respondenti odpověděli, že si myslí, že ano. Dva respondenti uvedli, že o mezinárodní mobility je mezi žáky velký zájem, jeden odpověděl, že je spíše velký zájem. Z dalších čtyř odpovědí je patrné, že zájem o mezinárodní mobility mezi žáky sice je, ale ne příliš vysoký. Nejkonkrétněji odpověděl jeden respondent, který napsal *„Účastní se žáků méně, obsadíme počty míst, výběrové řízení nerealizujeme.“*. Další konkrétnější odpovědí je *„Zájem je, ale neoznačila bych ho jako velký.“*. Ostatní odpovědi jsou *„docela ano“* a *„přiměřeně“*. Každou z nich uvedl jeden respondent. Žádný z respondentů neodpověděl, že je malý nebo žádný zájem o mobility.

Pokud výsledky shrneme, vidíme, že pokud jsou na dané střední odborné škole nebo gymnáziu žákům nabízeny mezinárodní mobility, je o ně vždy zájem. Naše první hypotéza tak byla potvrzena, druhou nemůžeme ani potvrdit ani vyvrátit, protože na dotazník neodpověděl žádný respondent ze středního odborného učiliště.

5. Pokud je účast žáků vysoká, co si myslíte, že je nejvíce motivuje k tomu, aby se mobilit zúčastnili?

V páté a šesté otázce se ptáme na motivy a faktory, které žáky vedou k účasti na mezinárodní mobilitě, nebo které je naopak od účasti odrazují. Pracovali jsme sice s hypotézou, že žáci mají o mezinárodní mobility velký zájem, do dotazníku jsme se ale rozhodli dát otázky jak pro případ, že je naše hypotéza správná, tak i pro případ opačný.

Jako první se podíváme na otázku pátou. Jedná se o otázku otevřenou a není povinná. Odpovědělo na ni celkem 21 respondentů a téměř každý z nich uvedl ve své odpovědi více motivů současně.

Nejčastěji zmíněným faktorem, který vede žáky k tomu vycestovat do zahraničí, je příležitost zdokonalit si jazykové dovednosti v cizím jazyce. Tento motiv se objevil celkem desetkrát. Druhým nejčastěji se objevujícím faktorem je možnost poznat novou zemi a kulturu a tento motiv je uveden celkem osmkrát. S tím souvisí i další motiv, který se objevuje ve čtyřech odpovědích, a jedná se o příležitost získat nové zkušenosti. V odpovědích není blíže specifikováno, o jaké zkušenosti se jedná, ale předpokládáme, že se může jednat jak o zkušenosti s jazykem, tak i různé životní zkušenosti. S tím mohou souviset i další uvedené faktory. Prvním z nich je příležitost poznat nové lidi a tento motiv se objevuje celkem třikrát. Druhým motivačním faktorem, který najdeme ve dvou odpovědích, je možnost poznat jiný školský systém. Dále se v získaných odpovědích objevuje, a to celkem třikrát, že žáci berou zahraniční výjezd jako dovolenou a absenci ze školy. Jednou se dočítáme, že žáci si chtějí v zahraničí užít zábavu s přáteli. S tím souvisí i další faktor, a to ten ekonomický, protože dva respondenti uvádí, že mezinárodní mobilita dává žákům možnost vycestovat za nízké náklady. V jedné odpovědi se dočítáme, že motivujícím faktorem je i příležitost vycestovat pro ty, kteří nemají možnost jet do zahraničí s rodinou. Dalším uváděným faktorem je lákavá destinace a je zmíněný ve třech odpovědích. Poslední dva faktory, které jsou oba uvedeny pouze jednou, je zvědavost, a poté dobrá zkušenost a reference od žáků, kteří vycestovali v minulosti.

Abychom si všechny faktory shrnuly, mezi ty nejčastěji uváděné patří příležitost zdokonalit si jazykové dovednosti v cizím jazyce, poznat novou zemi a kulturu, příležitost získat nové zkušenosti či poznat nové lidi. Naplnila se tak naše hypotéza, protože právě tyto faktory jsme považovali za nejvíce motivující. Dále se ukazuje, že motivačním faktorem je i absence ve škole a možnost vycestovat pro ty, kteří nemají příležitost jet do zahraničí s rodiči. V jedné odpovědi bylo uvedeno, že žáky motivuje dobrá reference od žáků, kteří se již nějaké zahraniční mobility zúčastnili.

6. Pokud je účast nízká, o čem si myslíte, že je odrazuje od toho, aby se mobilit zúčastnili?

Šestá otázka cílí na zjištění faktorů, které z pohledu vyučujících žáky od účasti na mezinárodních mobilitách odrazují. Jedná se opět o otevřenou a nepovinnou otázku. Odpovědí na šestou otázku je pouze šest a odpověděli na ni překvapivě především ti, kteří ve čtvrté otázce uvedli, že je mezi žáky zájem o mezinárodní mobility. Nicméně data získaná z odpovědí na tuto otázku nám i tak ukazují faktory, které odrazují žáky od účasti na zahraničním pobytu.

Motivy a faktory se relativně liší, dvakrát je uvedeno, že odrazujícím faktorem jsou ekonomické důvody. Ostatní faktory jsou již uvedeny vždy pouze jednou a jedná se o komplikace s organizací, strach z neznámého prostředí a geopolitické situace, pohodlnost některých žáků, strach z odloučení od rodiny, pracovní a studijní povinnosti, nemožnost přijmout a ubytovat korespondenta v případě výměnného pobytu, nedostatečná podpora od rodině a obavy rodičů o své děti.

Naše hypotéza, že o mezinárodní mobility je mezi žáky vysoký zájem, se tak potvrdila, protože na pátou otázku odpovědělo výrazně více respondentů.

7. Dokázal/a byste odhadnout, v jakém ročníku žáci vycestují nejčastěji? Jedná se spíše o dívky nebo chlapce?

Sedmá otázka je, stejně jako ty předešlé, opět otevřená a nepovinná. V této otázce bylo naším cíle zjistit, který ročník studia na středních školách v Jihočeském kraji je nejoblíbenější pro vycestování do zahraničí, a jestli se častěji mobilit účastní dívky nebo chlapci. Předpokládali jsme, že žáci nejčastěji vycestují ve druhém a třetím ročníku, a že se mobilit účastní více dívek než chlapců.

Celkový počet respondentů na tuto otázku je 22, opět neodpověděl pouze ten respondent, který pracuje na střední škole, která mezinárodní mobility neorganizuje.

Na základě získaných odpovědí zjišťujeme, že nejčastěji žáci vycestují ve druhém ročníku střední školy, tato odpověď se objevila celkem čtrnáctkrát, a ve třetím ročníku, který se v odpovědích objevil celkem třináctkrát. Několik respondentů ve své odpovědi uvedlo oba tyto ročníky. V jedné odpovědi se objevuje, že žáci nejčastěji vycestují ve čtvrtém ročníku. Z hlediska pohlaví se na základě odpovědí ukazuje, že chlapci i dívky vycestují do zahraničí v podstatě ve stejné míře. Osm respondentů uvedlo, že vycestuje stejný počet dívek i chlapců. Šest respondentů uvádí, že na jejich škole častěji vycestují dívky, čtyři poté uvedli, že častěji se jedná o chlapce. Pět respondentů ve své odpovědi neuvedlo pohlaví vůbec.

Naše první hypotéza tak byla potvrzena. Z odpovědí se ukazuje, že nejčastěji vycestují žáci ve druhém a třetím ročníku střední školy. Druhá hypotéza byla potvrzena částečně, ukázalo se sice, že dívky vycestují do zahraničí nepatrně častěji než chlapci, rozdíl v pohlaví je ale minimální.

8. Do jakých zemí žáci cestují nejčastěji?

Osmá otázka je, stejně jako ty předchozí, otevřená a nepovinná. Jejím cílem je zjistit, do jakých zemí žáci středních škol v Jihočeském kraji nejčastěji vycestují. Získané informace budou také použity při vyhodnocení jedné další otázky v dotazníku, která zjišťuje, jestli během zahraničních pobytů dochází k nějakým kulturním překážkám.

Naše hypotéza byla taková, že nejčastěji žáci vycestují do zemí patřících do EU, a to zejména do Německa, Rakouska, Španělska a Francie. Právě německý jazyk, španělský jazyk a francouzský jazyk jsou nejčastěji vyučovanými druhými cizími jazyky.

Na osmou otázku odpověděli všichni respondenti, tedy 23, odpověděl tak i respondent ze střední školy, která mezinárodní mobility již neorganizuje. Předpokládáme tak, že tento respondent uvedl země, do kterých žáci cestovali v době, kdy střední škola ještě mobility organizovala.

Většina respondentů uvedla ve své odpovědi několik zemí. Nejvíce se podle získaných odpovědí cestuje do Španělska, tento stát se objevil v odpovědích celkem patnáctkrát. Na druhém místě je Německo, které bylo zmíněno dvanáctkrát. Následuje Francie, která se v odpovědích objevila sedmkrát.

Celkem pětkrát se objevily v odpovědích Itálie a Velká Británie. Následuje Slovinsko a Rakousko, oba státy byly uvedeny čtyřikrát. Dalšími státy, do kterých se podle respondentů nejčastěji cestuje, jsou Portugalsko, Spojené státy Americké a Irsko, všechny zmíněné státy byly uvedeny dvakrát. Ve stejném počtu, tedy dvakrát, bylo v odpovědích uvedeno, že žáci nejčastěji vycestují obecně do států EU. V jednom případě bylo uvedeno Lotyšsko, a jeden respondent ve své odpovědi uvedl Severské země.

Ze získaných odpovědí nám tak vychází Španělsko a Německo jako dva státy, do kterých žáci vycestují nejčastěji. Částečně se tak potvrdila naše hypotéza. Potvrdilo se také, že většinou žáci v rámci mezinárodní mobility navštíví některý ze států EU. Pouze v několika málo případech cestují do zemí mimo.

9. V rámci jakých programů a projektů žáci na Vaší škole nejčastěji vycestují?

- **Jean Monnet**
- **Evropské setkání mládeže**
- **DiscoverEU**
- **jiná**

V deváté odpovědi se snažíme zjistit, prostřednictvím jakých programů, projektů či iniciativ mají žáci středních škol v Jihočeském kraji nejčastěji možnost vycestovat do zahraničí. Jedná se o otázku polouzavřenou, protože respondent vybírá jednu nebo více možností z nabídky, nebo napíše vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*. V tomto případě jsme předpokládali, že respondenti napíší konkrétní projekty a iniciativy v rámci programu Erasmus+, které se na dané střední škole organizují a pomáhají k internacionalizaci vzdělávání.

Odpovědí na devátou otázku je celkem 19, a z toho šest respondentů odpovědělo obecně, že žáci nejčastěji vycestují v rámci programu Erasmus+. Získali jsme ale také informace o konkrétních programech a na základě získaných odpovědí se ukazuje, že žáci nejčastěji vycestují do zahraničí skrze projekt Erasmus Mundus, který označilo osm respondentů. Na druhém místě je iniciativa DiscoverEU, která byla označena celkem šestkrát. Čtyři respondenti uvedli, že žáci vycestují nejčastěji prostřednictvím jednotlivých dohod s partnerskými školami. Jeden respondent uvedl, že neví.

Ze získaných výsledků se tedy jako konkrétní příklady projektů a iniciativ, skrze které žáci nejčastěji vycestují do zahraničí, ukazují pouze dva, a to Erasmus Mundus a DiscoverEU. Zde ale musí být upřesněno, že Erasmus Mundus podle *Erasmus+ Příručky k programu* slouží ke spolupráci vysokoškolských institucí a nikoliv středních škol (Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025). Domníváme se tak, že respondenti si Erasmus Mundus spletli s programem Erasmus+.

Bohužel se tak nenaplnil náš předpoklad, že se v této otázce dozvíme názvy projektů, skrze které žáci jihočeských středních škol nejčastěji cestují do zahraničí.

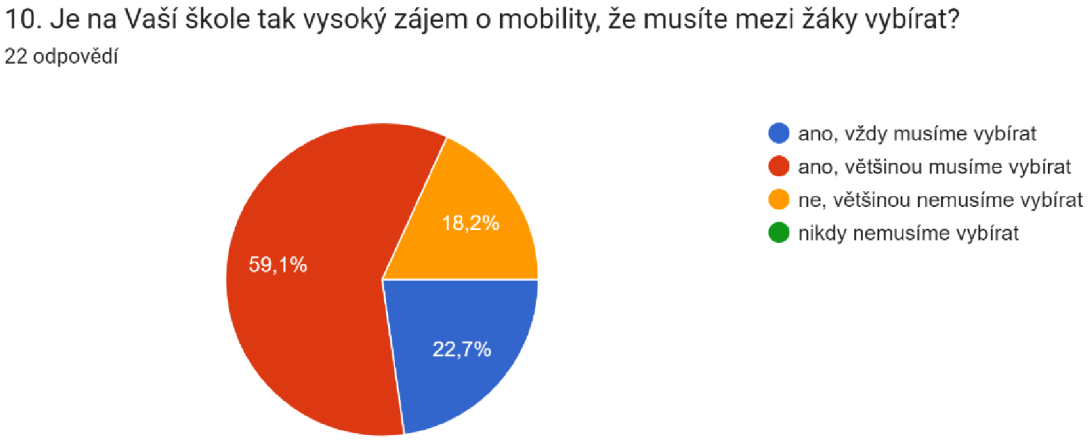
10. Je na Vaší škole tak vysoký zájem o mobility, že musíte mezi žáky vybírat?

- **ano, vždy musíme vybírat**
- **ano, většinou musíme vybírat**
- **ne, většinou nemusíme vybírat**
- **nikdy nemusíme vybírat**

Desátá otázka je nepovinná a uzavřená, respondent tedy vybírá jednu možnost z nabídky. Tato otázka, společně s otázkou číslo 10, cílí na to zjistit, jak vysoký je na jihočeských středních školách zájem o účast na mezinárodní mobilitě a zdali musí mezi žáky vybírat, případně jakým způsobem.

Předpokládáme, že je na středních školách vysoký zájem o účast na mezinárodní mobilitě a většina škol tak musí ze žáků vybírat, kdo se mobility zúčastní a kdo ne.

Graf č.4: Odpovědi na otázku č. 10 v dotazníku pro učitele



Odpovědí na devátou otázku je celkem 22. Vidíme, že nejvíce respondentů, tedy 13 (59,1 %), uvedlo, že většinou musí žáky kvůli velkému počtu zájemců vybírat. Pět respondentů (22,7 %) odpovědělo, že musí mezi žáky vybírat vždy. Čtyři respondenti (18,2 %) uvedli, že mezi žáky vybírat nemusí. Náš předpoklad se tak potvrdil, protože většina respondentů uvedlo, že musí mezi žáky vybírat.

11. Pokud ano, na základě jakých kritérií jsou vybíráni žáci, kteří se zúčastní dané mobility? Kdo tyto žáky vybírá?

Jak již bylo zmíněno, předpokládáme, že na většině středních škol v Jihočeském kraji je vysoký zájem o mezinárodní mobility a je tak nutné vybírat z kandidátů ty, kteří vycestují a ty, kteří ne. Pomocí jedenácté otázky se tak snažíme zjistit kritéria, na jejichž základě se vybírají ze zájemců ti žáci, kteří vycestují.

Odpovědí je celkem 17 a nejčastěji se objevuje kritérium prospěchu, a to celkem v šesti případech. Čtyřikrát bylo uvedeno, že se žáci vybírají na základě motivačního dopisu nebo pohovoru. S tím souvisí iniciativa žáka a jeho zájem o výjezd do zahraničí. Toto kritérium hraje roli na základě odpovědí od dvou respondentů. Jeden respondent uvedl, že se žáci párují se zahraničními studenty a následně jsou vybíráni tak, aby si vzájemně rozuměli, tedy měli podobné zájmy, rodinné zázemí atd.

Od deseti respondentů jsme se také dozvěděli, kdo vybírá žáky. Ve čtyřech odpovědích bylo uvedeno, že komise z řad učitelů. Dva respondenti odpověděli, že žáky vybírá koordinátor programu Erasmus+ a dva respondenti poté uvedli pana ředitele.

Ze získaných informací tak vyplývá, že žáci jsou nejčastěji vybíráni na základě prospěchu, motivačního dopisu či rozhovoru a vlastní iniciativy, a že výběrem žáků se zabývá koordinátor programu Erasmus+, komise vyučujících, nebo sám ředitel školy.

12. Jak zhruba dlouho trvá výběrové řízení a organizační proces před tím, než žák vycestuje?

Dvanáctá otázka má pomoci dokreslit obrázek o organizačním procesu mezinárodních mobilit. Již víme, kdo a podle jakých kritérií vybírá žáky, kteří vycestují do zahraničí. Nyní jsme se snažili zjistit, jak dlouho trvá organizační proces samotného výjezdu, tedy výběrové řízení a zařizování podmínek pro zahraniční výjezd.

Na dvanáctou otázku odpovědělo 18 respondentů a v podstatě všichni odpověděli, že celý organizační proces trvá několik měsíců. Odpovědi na tuto otázku byly většinou obecné a uváděly časovou škálu, nikoliv konkrétní časový údaj. Můžeme ale konstatovat, že nejvíce respondentů uvedlo některé z období v časovém horizontu od dvou do šesti měsíců. Jeden respondent odpověděl, že se jedná o období od tří do devíti měsíců. Ve dvou případech respondenti dokonce uvedli, že proces trvá rok. Naopak, jeden respondent odpověděl, že proces organizace a výběr žáků trvá pouze dva týdny, dva respondenti uvedli jeden měsíc.

Odpovědi na tuto otázku byly velmi obecné, ale můžeme souhrnně říci, že nejčastěji trvá proces výběru žáků a organizace výjezdu od dvou do šesti měsíců.

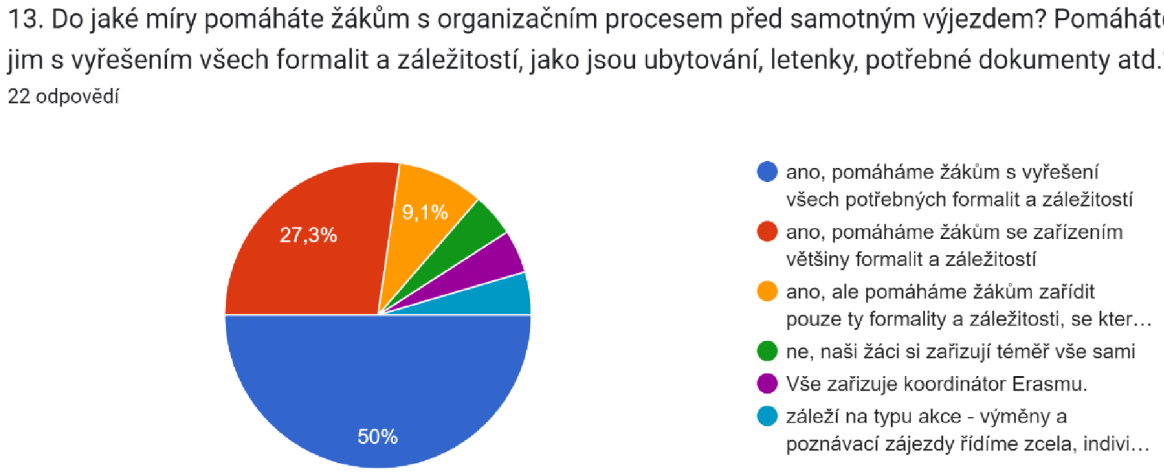
13. Do jaké míry pomáháte žákům s organizačním procesem před samotným výjezdem? Pomáháte jim s vyřešením všech formalit a záležitostí, jako jsou ubytování, letenky, potřebné dokumenty atd.?

- **ano, pomáháme žákům s vyřešením všech potřebných formalit a záležitostí**
- **ano, pomáháme žákům se zařízením většiny formalit a záležitostí**
- **ano, ale pomáháme žákům zařídit pouze ty formality a záležitosti, se kterými si sami neví rady**
- **ne, naši žáci si zařizují téměř vše sami**
- **jiné**

Třináctá otázka je nepovinná a jedná se o otázku uzavřenou, respondent tak vybírá jednu možnost z nabídky, ale může v rámci možnosti *„jiné“* napsat vlastní odpověď. Stejně jako předchozí otázky nám tato pomáhá zjistit, jak funguje organizační proces před samotným zahraničním výjezdem. V této otázce se konkrétně ptáme na to, do jaké míry pomáhají vyučující nebo koordinátoři programu Erasmus+ žákům se zařizováním záležitostí a formalit potřebných pro vycestování. Předpokládáme, že vyučující

a koordinátoři mobilit žákům pomáhají se zařízením většiny formalit a záležitostí, protože by zařizování bylo pro samotné žáky příliš náročné.

Graf č. 5: Odpovědi na otázku č. 13 u dotazníku pro učitele



Vidíme, že celkem na tuto otázku odpovědělo 22 respondentů. Přesně polovina z nich, tedy 11, odpovědělo, že žákům pomáhají vyřešit a zařídit všechny potřebné záležitosti a formality. Šest respondentů (27,3 %) uvedlo, že žákům pomáhají vyřešit většinu formalit a záležitostí. Ve dvou případech (9,1 %) respondent označil odpověď, že pomáhají žákům zařídit pouze ty formality a záležitosti, se kterými si žáci sami neví rady. Dva respondenti napsali vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*, jeden z nich (4,5 %) odpověděl, že vše se žáky zařizuje koordinátor programu Erasmus+, a druhý respondent (4,5 %) napsal, že záleží na typu akce a uvedl, že výměnné a poznávací zájezdy organizují zcela oni jako vyučující, individuální výjezdy si poté žáci zařizují sami a škola pomáhá jen s formalitami týkajícími se vzdělání jako je například prospěch či napsání doporučení. Pouze jeden respondent (4,5 %) odpověděl, že si žáci zařizují téměř vše sami.

Na základě odpovědí jsme zjistili, že ve větší či menší míře pomáhá škola žákům s organizačním procesem téměř vždy. Pouze v jednom případě byla označena odpověď, že si žáci vše zařizují sami. Naše hypotéza tak byla potvrzena.

14. Připravujete nějakým způsobem žáky, kteří se chystají vycestovat, na kulturní rozdíly a zvyklosti, způsoby komunikace atd. v dané zemi? Proč ano? Proč ne?

Ve čtrnácté otázce hledáme odpověď na to, jestli vyučující nějakým způsobem připravují žáky na výjezd do zahraničí. Může se jednat o jazykovou přípravu nebo o seznámení s kulturou cizí země, se zvyklostmi, odlišnými způsoby atd. Z našeho pohledu je totiž základní příprava žáka na pobyt v cizí zemi důležitá, zejména pokud se jedná o jeho první výjezd do zahraničí. Čtrnáctá otázka je tak otevřená, aby respondenti mohli rozepsat všechny potřebné informace. Tato otázka je opět nepovinná.

Celkový počet respondentů na čtrnáctou otázku je 21 a odpovědi byly opět hodně různorodé. Začneme ale s tím, že 15 respondentů uvedlo, že žáky na výjezd do zahraničí připravují. Jedná se o přípravu jazykovou, ale i výuku základních informací o kultuře dané země. Jeden respondent uvedl, že

nabízí rychlokurz španělského jazyka těm žákům, kteří se chystají vycestovat do Španělska. Dva respondenti odpověděli, že žáci jsou připravování v rámci hodin cizího jazyka. Ve dvou odpovědích stálo, že žáky připravují částečně. Jeden respondent napsal, že mezi kulturami většinou nejsou velké rozdíly, tuto odpověď tedy chápeme tak, že žáky nepřipravují. Tři další respondenti uvedli, že žáky na výjezd do zahraničí nepřipravují.

Ze získaných odpovědí je patrné, že ve většině případů jsou žáci připravování na výjezd do zahraničí, a to především jazykově a kulturně. Pouze tři respondenti napsali důvod, proč žáky připravují, a uvedli povzbuzení žáků k cestě do zahraničí, zmírnění kulturního šoku a usnadnění přizpůsobení se cizí kultuře.

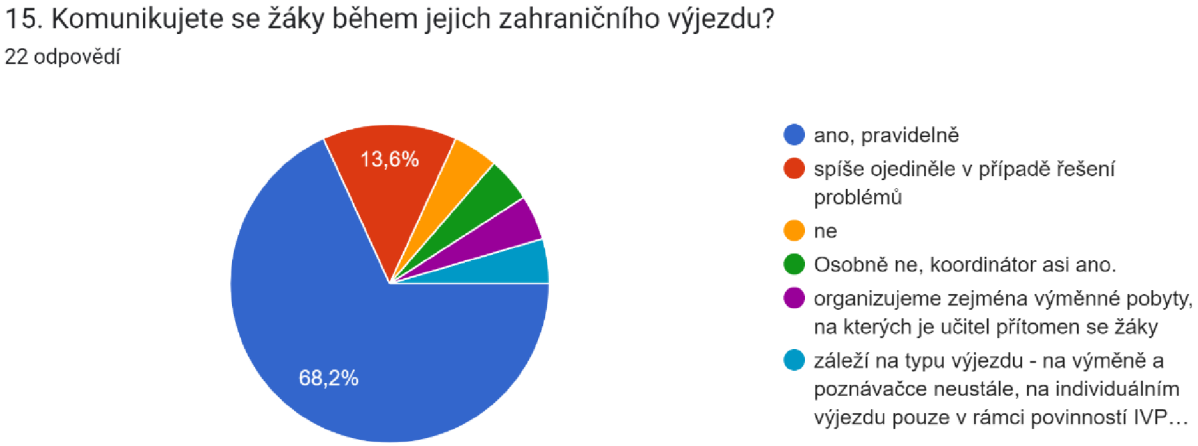
15. Komunikujete se žáky během jejich zahraničního výjezdu?

- **ano, pravidelně**
- **spíše ojediněle v případě řešení problémů**
- **ne**
- **jiné**

Patnáctá otázka je poslední, která nám pomáhá zjistit a popsat organizační proces zahraničního výjezdu. Konkrétně se v této otázce snažíme zjistit, jestli koordinátoři mobilit nebo vyučující komunikují se žáky i během zahraničního výjezdu, aby jim mohli pomoci v případě nějakého problému. Jedná se o otázku uzavřenou, takže respondent vybírá jednu možnost z nabídky, může ale napsat vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*.

Autorka této diplomové práce má osobní zkušenost s výměnným zahraničním pobytem, kde byli přítomní i vyučující. Z vlastní zkušenosti tak víme, že žáci jsou během některých skupinových výměnných pobytů v kontaktu s učiteli každý den. V této otázce jsme tak chtěli zjistit, v jaké míře učitelé komunikují se žáky, pokud na mezinárodní mobilitě nejsou přítomni s nimi.

Graf č. 6: Odpovědi na otázku č. 15 v dotazníku pro učitele



Na patnáctou otázku odpovědělo 22 respondentů a většina z nich, celkem 15 (68,2 %), odpověděla, že se žáky komunikují pravidelně. Tři respondenti uvedli, že se žáky komunikují spíše

ojediněle v případě řešení problémů. Další tři respondenti napsali vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*. První z nich (4,5 %) napsal, že záleží na typu výjezdu. Konkrétně uvedl, že na výměnném a poznávacím zájezdu komunikuji se žáky neustále, ale v případě individuálního výjezdu s nimi komunikují pouze v rámci povinností stanovených v individuálním vzdělávacím plánu. Druhý respondent (4,5 %) uvedl, že organizují zejména výměnné pobyty, na kterých je učitel neustále přítomen se žáky. Třetí respondent napsal, že on osobně se žáky nekomunikuje, ale že koordinátor mobilit asi ano. Pouze jeden respondent označil odpověď, že se žáky během zahraničního pobytu nekomunikuje.

Shrneme-li tak získané informace, většina respondentů uvedla, že se žáky během zahraničního pobytu ve větší či menší míře komunikuje. Ve dvou případech se dočítáme, že dané střední školy organizují mimo jiné i výměnné a poznávací pobyty, na kterých je učitel přítomen se žáky stále.

16. Když se žák vrátí, pracujete nějak s jeho zkušenostmi? Dáváte mu například prostor pro to, aby své zážitky sdílel se spolužáky?

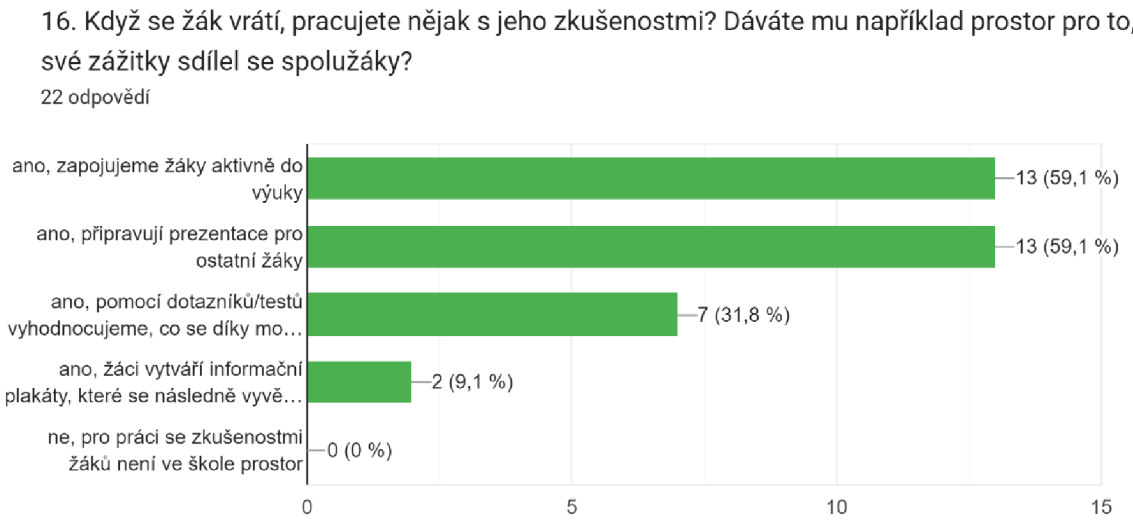
- **ano, zapojujeme žáky aktivně do výuky**
- **ano, připravují prezentace pro ostatní žáky**
- **ano, pomocí dotazníků/testů vyhodnocujeme, co se díky mobilitě naučili**
- **ano, žáci vytváří informační plakáty, které se následně vyvěsí ve škole**
- **ne, pro práci se zkušenostmi žáků není ve škole prostor**
- **jiné**

Cílem šestnácté otázky je zjistit, jestli vyučující pracují nějakým způsobem se žáky, kteří se vrátí ze zahraničního pobytu, a případně jak s nimi pracují, případně jestli nějakým způsobem vyhodnocují dopady, které tento pobyt na žáky měl. Autorka této diplomové práce má totiž vlastní zkušenost takovou, že po návratu z výměnného zahraničního pobytu se se žáky nijak dále nepracovalo. Myslíme si ale, že je nutné zahraniční pobyt nějakými způsoby po návratu reflektovat a sdílet dojmy se spolužáky.

Vytvořena byla nabídka možností, která obsahuje návrhy možných aktivit realizovatelných se žáky po jejich návratu, ze kterých mohou respondenti vybrat jednu nebo více odpovědí, nebo napsat vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*.

Tato otázka je tak polouzavřená a opět se jedná o otázku, která není povinná.

Graf č. 7: Odpovědi k otázce č. 16 v dotazníku pro učitele



Na otázku číslo 16 odpovědělo celkem 22 respondentů. Nejčastěji respondenti uvedli, že zapojují žáky aktivně do výuky a že žáci připravují prezentace pro ostatní žáky. Obě tyto možnosti byly označeny celkem třináctkrát (59,1 %). Druhou nejčastější odpovědí byla ta, že pomocí dotazníků nebo testů je vyhodnocováno, co se žáci díky mobilitě naučili. Tato odpověď byla označena sedmkrát (31,8 %). Dvakrát (9,1 %) byla označena odpověď, že žáci vytváří informační plakáty, které se následně vyvěšují ve škole. Žádný z respondentů neuvedl, že by se žáky po jejich návratu nijak nepracoval.

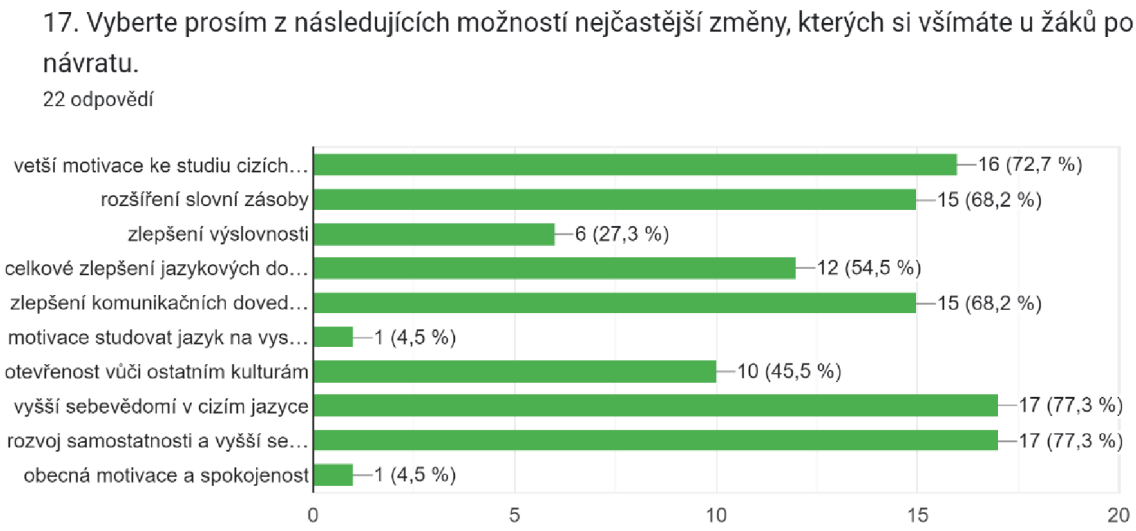
Na základě odpovědí jsme zjistili, že všichni respondenti pracují nějakým způsobem se žáky, kteří se vrátili ze zahraničního pobytu, ať už se jedná o vytváření prezentací, vyplňování dotazníků, nebo vytváření informačních plakátů. Všechny tyto aktivity mohou více či méně sloužit i ke zhodnocení a pozorování dopadů, které měl zahraniční pobyt na žáky. Hodnotíme tak velmi pozitivně, že žádný respondent neoznačil odpověď, ve které stojí, že pro práci se zkušenostmi žáků nemají prostor.

17. Vyberte prosím z následujících možností nejčastější změny, kterých si všímáte u žáků po jejich návratu.

- **vetší motivace ke studiu cizích jazyků**
- **rozšíření slovní zásoby**
- **zlepšení výslovnosti**
- **celkové zlepšení jazykových dovedností a studijních výsledků v cizím jazyce**
- **zlepšení komunikačních dovedností**
- **motivace studovat jazyk na vysoké škole**
- **otevřenost vůči ostatním kulturám**
- **vyšší sebevědomí v cizím jazyce**
- **rozvoj samostatnosti a vyšší sebevědomí v běžném životě**
- **jiné**

Pracovali jsme s hypotézou, že žáci si během zahraničního pobytu osvojují a zlepšují celou řadu dovedností a schopností, které je obohatí nejen ve studijním či pozdějším pracovním životě, ale i v osobním životě. V této otázce se tak snažíme zjistit, jakých změn si vyučující na žácích všímají po jejich návratu ze zahraničního výjezdu. Proto byly v této otázce vypsány možnosti, ze kterých měli respondenti možnost vybrat jednu nebo více odpovědí, případně napsat vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*. Jedná se tedy o otázku polouzavřenou a je, stejně jako většina otázek, nepovinná.

Graf č. 8: Odpovědi k otázce č. 17 v dotazníku pro učitele



Na sedmnáctou otázku odpovědělo celkem 22 respondentů. Nejčastěji označenými možnostmi z nabídky se staly dvě a každou z nich vybralo 17 respondentů (77,3 %). První z nich je možnost, která říká, že žák získal po návratu ze zahraničního pobytu vyšší sebevědomí v cizím jazyce. Druhá z nich uvádí, že žák je samostatnější a má vyšší sebevědomí v běžném životě. Dále byla šestnáctkrát označena odpověď, že žák je více motivovaný ke studiu cizích jazyků, tuto možnost označilo celkem 16 respondentů (72,7 %). Na třetím místě jsou opět shodně dvě odpovědi, přičemž každou z nich vybralo 15 respondentů (68,2 %). První odpověď říká, že žák si během pobytu v zahraničí rozšířil slovní zásobu. V druhé odpovědi stojí, že si žák zlepšil své komunikační dovednosti. Celkem 12 respondentů (54,5 %) označilo odpověď, která říká, že u žáka došlo po jeho návratu k celkovému zlepšení jazykových dovedností a studijních výsledků v cizím jazyce. Následuje odpověď, která tvrdí, že žák je po příjezdu ze zahraničního pobytu otevřenější vůči ostatním kulturám, tuto možnost vybralo 10 respondentů (45,5 %). Odpověď, že u žáka došlo ke zlepšení výslovnosti, označilo šest respondentů (27,3 %). Na pomyslném posledním místě jsou opět dvě odpovědi, přičemž každou z nich označil pouze jeden respondent (4,5 %). Jedná se o motivaci studovat cizí jazyk na vysoké škole a obecná motivace a spokojenost.

Pokud si získané výsledky shrneme, potvrzuje se naše hypotéza, že u žáků středních škol v Jihočeském kraji dochází po jejich návratu ze zahraničního pobytu ke zlepšení dovedností nejen ve studijním či pracovním životě, ale i v tom osobním. Mezi nejčastěji vybranými možnostmi se totiž

objevuje nejen zlepšení komunikačních dovedností či větší motivace ke studiu cizích jazyků, ale také otevřenost vůči ostatním kulturám či rozvoj samostatnosti a vyšší sebevědomí v běžném životě.

18. Účastní se někteří žáci mobilit opakovaně, nebo vždy vycestují jen jednou?

Osmnáctá otázka souvisí se zmapováním míry zájmu o zahraniční pobyty mezi žáky středních škol v Jihočeském kraji, ale také můžeme zjistit, jestli žáci mají možnost vycestovat opakovaně. Předpokládáme totiž, že někteří žáci se zúčastní mezinárodní mobility vícekrát, ačkoliv si myslíme, že se jedná o menší část žáků. Tato otázka je otevřená, aby respondenti mohli případně rozepsat svou odpověď a jedná se opět o otázku nepovinnou.

Celkem na osmnáctou otázku odpovědělo 19 respondentů, je to tedy o tři méně než u většiny předchozích otázek. Z výsledků vyplívá, že z větší části mají žáci možnost vycestovat pouze jednou. Pět respondentů uvedlo, že žáci vycestují pouze jednou. Dalších pět respondentů napsalo, že žáci vycestují většinou pouze jednou. Další respondent uvedl ve své odpovědi, že je na škole velký počet zájemců, a proto mají žáci možnost vycestovat pouze jednou. Jeden respondent napsal, že žáci nemají možnost vycestovat opakovaně. Naopak, to, že žáci vyjíždějí do zahraničí opakovaně napsalo ve své odpovědi pět respondentů. Jedna odpověď zněla, že respondent neví.

Z odpovědí nám tak vychází, že ve většině případů žáci vycestují do zahraničí pouze jednou. Potvrdila se ale i naše hypotéza, že někteří žáci vycestují více než jednou.

19. Pokud vycestují opakovaně, myslíte si, že pro to existuje nějaký důvod?

V devatenácté otázce se snažíme zjistit motivy a faktory, které vedou žáky k tomu, aby vycestovali do zahraničí více než jednou. Tato otázka tak navazuje na otázku předchozí a opět se jedná o otázku otevřenou a nepovinou.

Respondentů je v tomto případě 11, pouze šest z nich ale odpovědělo relevantně. Každá z odpovědí se objevila pouze jednou a respondenti uváděli následující faktory, které jsou pro lepší orientaci v textu napsány v odrážkách:

- žáci mají rádi výměnné pobyty a často jezdí i na stejné místo víckrát, takže důvodem je pravděpodobně i to, že se jim dané místo líbilo
- žáci jezdí víckrát, aby jim pobyt v zahraničí pomohl v rámci profesionální orientace
- žáci chtějí sbírat další zážitky a zkušenosti
- žáky vede k opakovanému pobytu v zahraničí jejich nadšení a pečlivost
- žáci chtějí poznat nová místa
- žáci mají dobré zkušenosti s předchozím pobytem

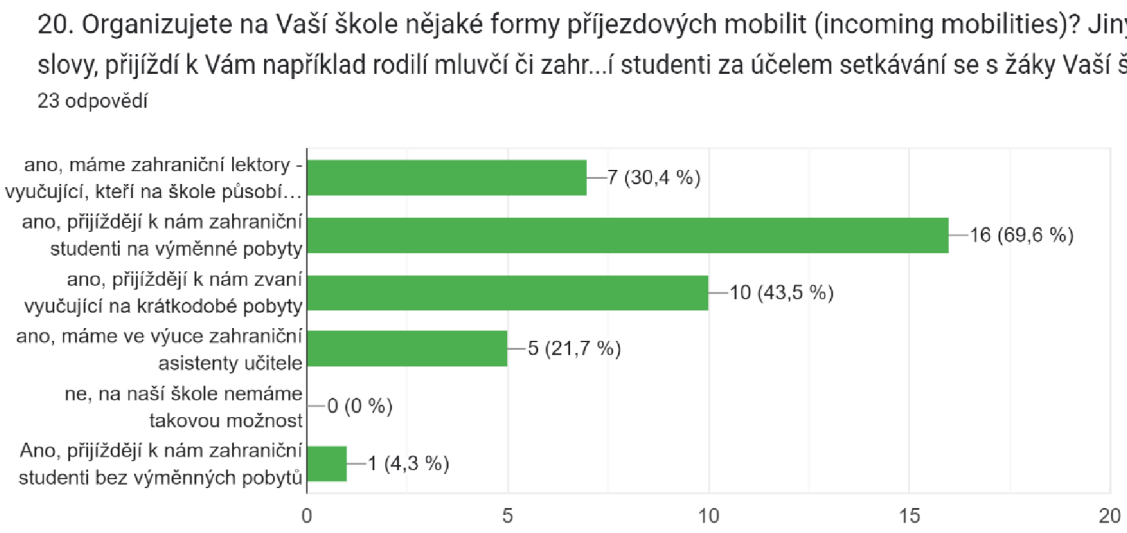
Vidíme tak, že motivujícími faktory je nejen vidina profesního či studijního růstu a zlepšení, ale zejména chuť poznávat nová místa a sbírat zkušenosti a nové zážitky.

20. Organizujete na Vaší škole nějaké formy příjezdových mobilit (incoming mobilities)? Jinými slovy, přijíždí k Vám například rodilí mluvčí či zahraniční studenti za účelem setkávání se s žáky Vaší školy?

- **ano, máme zahraniční lektory – vyučující, kteří na škole působí dlouhodobě**
- **ano, přijíždějí k nám zahraniční studenti na výměnné pobyty**
- **ano, přijíždějí k nám zvaní vyučující na krátkodobé pobyty**
- **ano, máme ve výuce zahraniční asistenty učitele**
- **ne, na naší škole nemáme takovou možnost**
- **jiné**

Internacionalizace ve vzdělávání nemusí probíhat pouze prostřednictvím zahraničního pobytu, ale může se různými způsoby objevit i v domácím, tedy školním, prostředí. A právě díky dvacáté otázce se snažíme zjistit a zmapovat, jestli taková forma internacionalizace probíhá i na středních školách v Jihočeském kraji. Jelikož předpokládáme, že ano, konkrétně se v této otázce ptáme na to, jestli střední školy organizují příjezdové mobility. Tato otázka je polouzavřená, respondenti vybírají jednu nebo více možností z nabídky, nebo mohou napsal vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*.

Graf č. 9: Odpovědi k otázce č. 20 v dotazníku pro učitele



Celkový počet respondentů je 23, vidíme tak, že odpověděl i ten respondent, který pracuje na střední škole, která již mezinárodní mobility neorganizuje.

Nejčastěji byla označena odpověď, která říká, že na střední školu přijíždění zahraniční studenti na výměnné pobyty. Tuto možnost vybralo 16 respondentů (69,6 %). Druhou nejčastější odpovědí je, že na školu přijíždějí zvaní vyučující na krátkodobé pobyty. Tuto možnost označilo 10 respondentů (43,5 %). Sedm respondentů (30,4 %) označilo odpověď, která říká, že na škole dlouhodobě působí zahraniční lektoři. Dalších pět respondentů (21,7 %) vybralo možnost, ve které stojí, že na škole se do výuky zapojují zahraniční asistenti učitele. Pouze jeden respondent (4,3 %) napsal v rámci možnosti *„jiné“*, že

na danou školu přijíždějí zahraniční studenti bez výměnných pobytů. Žádný z respondentů neodpověděl, že na škole nemají žádnou možnost příjezdových mobilit.

Na základě získaných odpovědí vidíme, že na všech oslovených středních školách v Jihočeském kraji se určitou formou organizují i příjezdové mobility, které dávají možnost přinést internacionalizaci do vzdělávání i pro ty, kteří nemohou nebo nechtějí vycestovat do zahraničí. Nejčastěji byly označeny možnosti, že na školu přijíždějí zahraniční studenti na výměnné pobyty a že přijíždějí zvaní vyučující na krátkodobé pobyty. Několik škol má ale i zahraniční lektory či zahraniční asistenty učitele.

21. Jste spokojen/a s možnostmi příjezdových mobilit (incoming mobilities) na Vaší škole? Myslíte si, že jejich četnost je dostatečná? Máte i Vy možnost vycestovat, a pokud ne, chtěl/a byste takovou možnost mít?

Otázka číslo 21 částečně navazuje na otázku předchozí, protože se ptáme na míru spokojenosti s možnostmi příjezdových mobilit na středních školách. V této otázce také chceme zjistit, jestli mají vyučující možnost vycestovat do zahraničí, nebo jestli by takovou možnost uvítali.

Na tuto otázku odpovědělo 21 respondentů, pouze osm z nich ale odpovědělo relevantně na všechny položené otázky. Nejprve se podíváme na míru spokojenosti s možnostmi příjezdových mobilit. Tři respondenti uvedli, že by nabídka mohla být větší. Pět respondentů odpovědělo, že považují nabídku za dostatečnou.

Co se týče možností vycestovat pro vyučující, pouze dva respondenti uvedli, že mají dostatek možností vyjet do zahraničí. Tři respondenti odpověděli, že by uvítali více možností, a tři respondenti napsali, že nemají možnost vycestovat do zahraničí.

Bohužel, zbytek respondentů odpověděl pouze částečně. Odpovědí, které považujeme za vztahující se k otázce možností výjezdů pro vyučující, jsme dostali tři a ve všech stojí, že respondent má možnost, předpokládáme tedy, že myslí možnost vycestovat. Jeden respondent napsal, že četnost je velmi nízká, ovšem neuvedl, k čemu se tato četnost vztahuje. Vzhledem k tomu, že ale v předchozí odpovědi nikdo neoznačil možnost, že se na škole příjezdové mobility neorganizují, můžeme odhadovat, že respondent má na mysli četnost výjezdů pro učitele.

Bohužel, čtyři respondenti napsali ve své odpovědi pouze *„ano“* a šest napsalo, že jsou spokojeni. Můžeme tak jen odhadovat, jestli to znamená, že respondenti jsou spokojeni s nabídkou možností příjezdových mobilit a že má i respondent možnost vycestovat do zahraničí, nebo jestli se jejich odpověď vztahuje jen k jedné z položených otázek.

Abychom výsledky shrnuli, v této otázce jsme bohužel nezískali tolik dat, kolik jsme očekávali, ale můžeme konstatovat, že větší část respondentů odpověděla, že jsou spokojeni s nabídkou příjezdových mobilit na jejich škole. Stejně je tomu tak i u druhé otázky, což znamená, že větší část respondentů uvedla, že má možnost vycestovat do zahraničí. Setkali jsme se ale i s několika respondenty, kteří odpověděli, že nemají možnost odjet na zahraniční pobyt.

22. Organizujete na Vaší škole nějaké zahraniční návštěvy pro žáky? Pokud ano, jakým způsobem s nimi pracujete?

Otázka číslo 22 navazuje na předchozí otázky o příjezdových mobilitách. Už víme, že se potvrdila naše hypotéza, že internacionalizace probíhá i přímo na školách, tedy v domácím prostředí. Zde se ale zaměřujeme konkrétně na zahraniční návštěvy a snažíme se zjistit, jestli na jihočeské střední školy přijíždí ze zahraničí žáci, vyučující či jiní pracovníci, a pokud ano, jakým způsobem je zprostředkován kontakt mezi nimi a žáky školy.

Respondentů na tuto otázku je celkem 16 a 10 z nich odpovědělo, že zahraniční návštěvy na školu přijíždějí. Čtyři respondenti odpověděli, že ne. Zbylí dva respondenti zřejmě nesprávně pochopili zadání otázky a zahraniční návštěvy popsali jako výjezdy do zahraničí. Relevantní odpověď jsme tak získali od 14 respondentů.

Jak již bylo zmíněno, 10 respondentů ve své odpovědi uvedlo, že organizují na škole zahraniční návštěvy. Nejčastěji odpověděli, že zahraniční návštěvy se zapojují do výuky cizího jazyka nebo se účastní volnočasových aktivit se žáky. Ve většině případů nebylo specifikováno, kdo v rámci zahraniční návštěvy na školu přijíždí, předpokládáme ale, že se jedná o zahraniční žáky a vyučující, případně o odborníky z praxe v případě středních odborných škol. To je ale nepotvrzená domněnka.

V předchozích odstavcích byly popsány konkrétní otázky z dotazníkového šetření určeného pro učitele a koordinátory mobilit na středních školách v Jihočeském kraji. Ačkoliv většina otázek v tomto dotazníku nebyla povinných, na téměř všechny odpovědělo 22 respondentů z celkových 23, což hodnotíme velmi úspěšně. Jeden respondent na otázky neodpověděl proto, že se jednalo o otázky týkající se mezinárodních mobilit, a tento respondent na začátku dotazníku uvedl, že pracuje na střední škole, která mobility neorganizuje. Nemohl tak na většinu otázek odpovědět. Přesto je tento respondent pro dotazník důležitý, protože jeho odpovědi na otázky ohledně příjezdových mobilit a internacionalizace v prostředí školy jsou velmi důležité pro náš výzkum.

Celkově hodnotíme dotazník velmi úspěšně, ačkoliv je nutné přiznat, že počet respondentů není tak vysoký, jak jsme očekávali. Je také nutné konstatovat, že zejména u dvou otázek bylo pravděpodobně potřeba zvolit lepší formulaci zadání otázky, protože u otázek číslo 21 a 22 jsme se setkali s několika respondenty, kteří odpověděli jiným způsobem, než jsme očekávali, a jejich odpovědi tak nebyly relevantní pro náš výzkum. Dle našeho názoru ale byla získána potřebná data k ověření výzkumných otázek. Vyhodnoceny ovšem budou později, společně s výsledky, které jsme získali na základě odpovědí na dotazník pro žáky, který bude popsán v následující části této práce.

8.2. Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky obsahuje celkem 26 otázek, z nichž 15 je otevřených. V případě devíti otázek respondent vybírá jednu odpověď z nabídky možností. U dvou otázek poté respondent vybírá jednu nebo více možností z nabídky a může také přidat vlastní odpověď.

Sedm otázek v tomto dotazníku bylo povinných, protože cílily na získání informací o nabídce a propagaci mezinárodních mobilit na dané škole. Zbývajících 15 otázek bylo nepovinných. Dotazník byl totiž určen jak pro žáky, kteří vycestovali do zahraničí, tak i pro ty, kteří v zahraničí v rámci studia zatím nebyli. Bylo tedy nutné, aby žáci některé otázky vynechali, a proto byly označeny jako nepovinné. Celkový počet respondentů u tohoto dotazníku je 73.

Nyní si, stejně jako tomu bylo u dotazníku pro učitele, podrobněji popíšeme jednotlivé otázky z dotazníku. Číslo a formulace otázky jsou opět napsány tučně a následuje popis toho, proč byla daná otázka v dotazníku použita, kolik respondentů na ni odpovědělo a o jaké odpovědi se jedná. Jelikož se pomocí větší části otázek snažíme získat stejná data jako v případě dotazníku pro učitele, u některých otázek budou získaná data porovnány s těmi, které jsme obdrželi v odpovědích na dotazník pro učitele. Na úplném konci dotazníkového šetření bude následně dotazník zhodnocen, stejně jako posouzena relevantnost získaných informací a budou zodpovězeny výzkumné otázky.

U některých otázek budou odpovědi rozděleny podle toho, jestli pocházejí od respondenta, který navštěvuje gymnázium, střední odbornou školu/lyceum. Bylo ale nutné udržet anonymitu jednotlivých škol, proto je toto rozdělení uvedeno pouze u několika málo otázek, pro které je rozdělení na gymnázium, střední odbornou školu a lyceum relevantní.

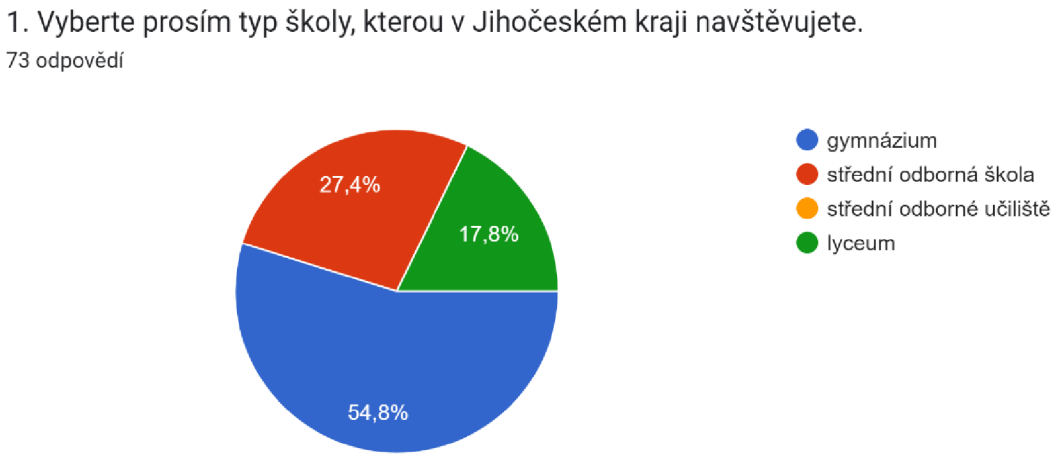
1. Vyberte prosím typ školy, kterou v Jihočeském kraji navštěvujete.

- **gymnázium**
- **střední odborná škola**
- **střední odborné učiliště**
- **lyceum**

První otázka v dotazníku pro žáky je uzavřená a respondent vybírá jednu odpověď z nabídky. Tato otázka je povinná a jejím účelem je rozdělit respondenty do podskupin podle typu školy, na které se vzdělávají. Na základě toho poté zjistíme informace o internacionalizačních aktivitách na různých typech škol a můžeme je porovnat. V tomto případě také máme možnost porovnat výsledky s těmi, které jsme získali v případě dotazníku pro učitele.

Stejně jako v případě dotazníku pro učitele jsme vzhledem k faktu, že ohledně účasti na dotazníkovém šetření byly osloveny zejména gymnázia a střední odborné školy, předpokládali, že nejvíce odpovědí získáme od žáků ze zmíněných dvou typů středních škol v Jihočeském kraji a menší část odpovědí bude tvořena respondenty ze středních odborných učilišť.

Graf č.10: Odpovědi k otázce č. 1 v dotazníku pro žáky



Na základě grafu vidíme, že většina respondentů se vzdělává na gymnáziu, protože ze celkových 73 respondentů tuto možnost označilo 40 z nich (54,8 %). Následuje 20 respondentů (27,4 %) navštěvujících střední odbornou školu a nejméně je respondentů z lycea, protože tuto odpověď označilo 13 respondentů (17,8 %). Na tuto otázku, tedy ani na dotazník pro žáky, neodpověděl žádný respondent vzdělávající se na středním odborném učilišti.

Rozložení odpovědí tak není příliš překvapující vzhledem k tomu, jaké typy středních škol byly osloveny. Pokud porovnáme tyto odpovědi s otázkou číslo jedna u dotazníku pro učitele, zjistíme, že rozložení respondentů je víceméně stejné. V tomto dotazníku tvoří respondenti z gymnázia 54,8 %, v případě dotazníku pro učitele je takových respondentů 60,9 %. Stejně jako tomu bylo u dotazníku pro učitele, ani v tomto případě neodpověděl žádný respondent ze středního odborného učiliště. Pro tento typ školy jsme tak v rámci našeho výzkumu nezískali žádná data.

2. Napište prosím ročník, který navštěvujete.

I druhá otázka z dotazníku pro žáky je povinná. Jedná se o otázku otevřenou a cílí na to zjistit, v jakém ročníku se nyní respondent nachází. Slouží mimo jiné k ověření toho, že se skutečně jedná o žáka střední školy. Na gymnáziích totiž najdeme i osmileté a šestileté obory a podle uvedeného ročníku je možné zjistit, jestli se respondent nachází v ročníku odpovídajícím střední škole. Odpovědi nám také ukazují, jestli se jedná o průřez respondenty všech ročníků středních škol.

Odpovědi se v tomto případě lišily. Nejvíce respondentů, a to 25, momentálně studuje ve čtvrtém ročníku střední školy. Druhý největší počet respondentů, celkem 23, uvedlo, že navštěvují třetí ročník střední školy. 14 respondentů napsalo, že momentálně studují v prvním ročníku střední školy. Nejméně bylo respondentů navštěvujících druhý ročník střední školy, a to 10. Jeden respondent odpověděl, že nechce ročník uvádět.

Na dotazník tak odpověděli respondenti ze všech čtyř ročníků střední školy, nejvíce byl ovšem zastoupen třetí a čtvrtý ročník. Jeden z respondentů se rozhodl ročník neuvádět.

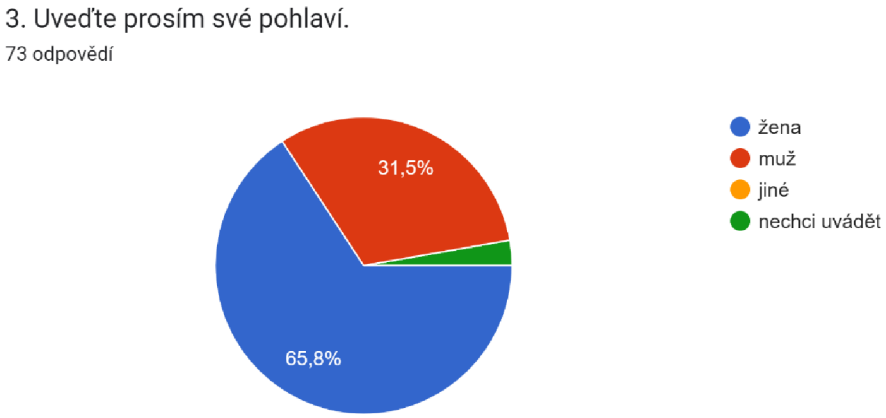
3. Uveďte prosím své pohlaví.

- **žena**
- **muž**
- **jiné**
- **nechci uvádět**

Třetí otázka je opět otázkou povinnou a jedná se o uzavřenou otázku, ve které respondenti vybírají jednu odpověď z nabídky možností. Ptáme se na pohlaví respondentů, abychom zjistili, které pohlaví je v tomto dotazníku více zastoupeno. Porovnání odpovědí z této otázky s odpověďmi z následující otázky nám poté pomohou zjistit, jestli se mezinárodních mobilit účastní spíše chlapci nebo dívky. Výsledky následně můžeme porovnat s těmi, které jsme získali v otázce číslo sedm z dotazníku pro učitele.

Předpokládali jsme, že na dotazník odpoví relativně stejné množství dívek jako chlapců.

Graf č. 11: Odpovědi k otázce č. 3 v dotazníku pro žáky



Vidíme, že rozložení respondentů z hlediska pohlaví je nerovnoměrné, náš předpoklad se tak nepotvrdil. Z celkových 73 respondentů je totiž většina ženského pohlaví, a to 48 (65,8 %). Celkem 23 respondentů (31,5 %) je pohlaví mužského a dva respondenti (2,7 %) nechtějí své pohlaví uvádět.

4. Kolik Vám bylo let a v jakém jste byl/a ročníku, když jste vycestoval/a na poslední zahraniční pobyt organizovaný Vaší střední školou? (Pokud jste se zatím žádného výjezdu nezúčastnil/a, odpovězte "nezúčastnil/a jsem se", a dále odpovězte pouze na otázky číslo 5., 8., 9. a 26.)

Čtvrtá otázka v tomto dotazníku je otevřená a jedná se o otázku povinnou, protože cílí na to zjistit, jestli se respondenti zúčastnili nějaké mezinárodní mobility nebo nikoliv. Odpovědi získané v této otázce budou porovnány s těmi, které jsme získali v několika předchozích otázkách. Cílem výzkumu je totiž mimo jiné zmapovat, jestli více žáků vyjíždí do zahraničí na gymnáziu, střední odborné škole nebo lyceu, v jakém ročníku se nejčastěji účastní mezinárodní mobility a jestli se častěji jedná o dívky, chlapce, nebo jestli je rozložení rovnoměrné.

Stejně jako u dotazníku pro učitele jsme i v případě tohoto dotazníku pracovali s hypotézou, že žáci nejčastěji vycestují ve druhém a třetím ročníku, a že se mobilit účastní více dívek než chlapců. Také se domníváme, že četnost mobilit bude na gymnáziích a středních odborných školách relativně stejná.

Otázka je povinná, takže na ni odpovědělo všech 73 respondentů. Celkem 35 z nich uvedlo, že se žádného zahraničního pobytu dosud nezúčastnili. Jednalo se o 21 dívek, 12 chlapců a dva respondenti své pohlaví neuvedli. Při porovnání těchto čísel s celkovými počty respondentů zjistíme, že mezinárodních mobilit se nezúčastnilo 21 dívek ze 48. V případě chlapců se nezúčastnilo 12 z celkových 23. Lze tedy konstatovat, že se mezinárodní mobility zúčastnilo nepatrně více dívek než chlapců. Tomu odpovídají i data získaná v otázce číslo sedm v dotazníku pro učitele. Potvrdila se tak naše hypotéza, že do zahraničí vycestuje relativně stejný počet dívek jako chlapců.

Pokud výsledky shrneme z hlediska ročníku a věku, nejvíce žáků vycestovalo do zahraničí v prvním a druhém ročníku. Oba tyto ročníky byly uvedeny vždy devíti respondenty. V případě prvního ročníku čtyři respondenti uvedli, že v době zahraničního výjezdu jim bylo 15 let, tři žáci byli šestnáctiletí a jeden žák uvedl pouze ročník. V rámci druhého ročníku vycestovalo pět sedmnáctiletých žáků a čtyři šestnáctiletí.

Následuje třetí ročník, který v rámci své odpovědi napsalo šest respondentů a jednalo se shodně o tři respondenti, kteří byli v době zahraničního výjezdu 17 let staří a tři žáky, kterým bylo 18 let. Nejméně respondentů vycestovalo v ročníku čtvrtém, a to pouze jeden, kterému bylo v té době 18 let.

Je nutno uvést, že devět respondentů uvedlo pouze svůj věk. Jednalo se o čtyři žáky, kteří vycestovali ve věku 16 let, tři žáky ve věku 17 let a dva žáky ve věku 18 let.

Čtyři respondenti uvedli, že vycestovali do zahraničí v osmém a devátém ročníku základní školy. Dvěma respondentům bylo v době zahraničního výjezdu 14 let a zbylým dvěma 15 let. Naše práce mapuje mezinárodní mobility na středních školách, proto tato data nejsou relevantní pro náš výzkum, ale jsou zde uvedena, protože respondenty jsou žáci střední školy.

Nejprve shrneme získaná data z hlediska ročníku a věku, ve kterém se žáci nejčastěji účastní mezinárodní mobility. Na základě získaných odpovědí vidíme, že největší zájem o mobility bývá v prvním a druhém ročníku střední školy, ve třetím ročníku je zájem menší a nejmenší je v ročníku čtvrtém. Z hlediska věku žáci nejčastěji vyjíždí do zahraničí v šestnácti a sedmnácti letech, méně v osmnácti letech a nejméně v patnácti letech. Porovnáme-li tyto údaje o ročnících s daty, která jsme získali v otázce číslo sedm v dotazníku pro učitele, zjistíme, že se data shodují jen částečně. Z dotazníku pro učitele totiž jako ročníky, ve kterých mají žáci největší zájem o zahraniční výjezd, vyplívají druhý a třetí ročník. Naopak první ročník není v dotazníku pro učitele zmíněný vůbec a čtvrtý ročník uvedl pouze jeden respondent. Souhrnně lze ale říci, že největší zájem o mobility podle informací z obou dotazníků je ve druhém ročníku, v prvním a třetím ročníku je zájem nižší, a ve čtvrtém ročníku vyjíždí do zahraničí nejméně žáků. Částečně se tak potvrzuje naše hypotéza, že žáci nejčastěji vycestují do zahraničí ve druhém a třetím ročníku.

Další otázkou, jejíž výsledky můžeme porovnat s odpověďmi získanými v této otázce, je otázka číslo jedna v tomto dotazníku a otázka číslo čtyři v dotazníku pro učitele. Na základě dat, která jsme získaly u této otázky zjistíme, že mezinárodních mobilit se zúčastnilo celkem 30 žáků gymnázia a pouze čtyři žáci ze střední odborné školy a dva žáci z lycea. Do výsledků jsme nezapočítali dva respondenty, kteří se zúčastnili mobility na základní škole, jednalo se o jednoho respondenta z lycea a jednoho z gymnázia. Vidíme tedy, že drtivá většina respondentů, která se zúčastnila pobytu v zahraničí, jsou žáci gymnázií. Pokud porovnáme tyto odpovědi s daty získanými ve čtvrté otázce v dotazníku pro učitele, zjistíme, že se docela liší. Podle odpovědí je totiž zájem o mobility na gymnáziích, středních odborných školách i lyceích vždy, pokud jsou na dané škole mezinárodní mobility nabízeny a organizovány. V tom případě by se potvrdila i další naše hypotéza. Pokud ale shrneme data z obou dotazníků, více žáků se účastní mezinárodních mobilit na gymnáziu.

5. Pokud jste se žádného zahraničního pobytu nezúčastnil/a, jaké pro to máte důvody?

Ačkoliv jsme během vytváření dotazníkového šetření počítali s tím, že žáci mají o účast na mezinárodních mobilitách velká zájem, bylo potřeba pracovat i faktem, že náš předpoklad může být chybný. Proto se v páté otázce snažíme zjistit faktory a motivy, kvůli kterým se žáci neúčastní mezinárodních mobilit. Jedná se o otázku otevřenou. Pátá otázka je otevřená a nepovinná, protože na ni odpovídají jen ti žáci, kteří se zahraničního pobytu nezúčastnili. Získané odpovědi budou následně porovnány s těmi, které uvedli respondenti u šesté otázky v dotazníku pro učitele.

Na pátou otázku odpovědělo 31 respondentů, to znamená, že tři respondenti, kteří v otázce číslo čtyři uvedli, že se žádného zahraničního pobytu nezúčastnili, na tuto otázku neodpověděli. Nejčastěji se objevujícím důvodem bylo to, že respondent nedostal nabídku vycestovat. Takto odpovědělo devět respondentů. Dalších sedm respondentů napsalo, že se jim nechtělo nikam jet. Šest respondentů uvedlo, že byl malý počet volných míst a nebyli vybráni. Dva respondenti odpověděli, že se bojí vycestovat do cizí země, jeden z nich konkrétně napsal, že se bojí mluvit cizím jazykem. Poslední dva důvody vždy napsal jeden respondent a jednalo se o nemožnost ubytovat zahraničního žáka v případě výměnného pobytu a nevyhovující termín. Jeden respondent odpověděl, že propásl šanci ve druhém ročníku a následně již neměl možnost vycestovat. Nespecifikoval ale, jestli mu poté již nebyla nabídnuta možnost vycestovat, nebo jestli nemohl odjet do cizí země z jiných důvodů.

Souhrnně lze tedy říci, že nejčastějším důvodem, proč respondenti nevycestovali na zahraniční pobyt, je nedostatečná nabídka mobilit ve škole, vysoký počet zájemců o mobility a málo volných míst, nezájem o zahraniční pobyt či strach vycestovat do cizí země.

Porovnáme-li tyto odpovědi s těmi, které jsme získali u šesté otázky v dotazníku pro učitele, zjistíme, že se odpovědi shodují pouze částečně. V obou případech byly uvedeny důvody jako strach z neznámého prostředí, pohodlnost žáků a nemožnost ubytovat zahraničního žáka. V dotazníku pro žáky se ale velmi často objevují důvody takové, že nedostali nabídku vycestovat, nebyli vybráni ze zájemců nebo jim nevyhovoval termín pobytu. Tyto důvody v dotazníku pro vyučující nenajdeme. Naopak,

v dotazníku pro žáky nenajdeme důvody, které uvedli vyučující. Jedná se o ekonomické důvody, komplikace s organizací, strach z geopolitické situace, strach z odloučení od rodiny, pracovní a studijní povinnosti, nedostatečná podpora od rodině a obavy rodičů o své děti. Vidíme tedy, že faktory ovlivňující, jestli se žák mezinárodní mobility zúčastní nebo ne jsou velmi různorodé a z pohledu žáků a vyučujících se relativně dost liší.

6. Byl tento zahraniční pobyt Vaší první zkušeností s mobilitou? Kolik zahraničních pobytů jste do této doby absolvoval/a? Počítají se i jazykové kurzy, výměnné pobyty na základní škole, zahraniční studijní pobyty atd., dovolená v zahraničí s rodiči nebo přáteli se ale nepočítá.

Šestá otázka cílí na to zjistit, jestli zahraniční pobyt, kterého se zúčastnili respondenti naposledy, byl jejich první zkušeností s mobilitou, nebo jestli se nějakého zahraničního pobytu zúčastnili již v minulosti. Pomocí této otázky jsme chtěli zjistit, jestli se žáci účastní mezinárodních mobilit opakovaně a jestli před posledním výjezdem do zahraničí, který v dotazníku budou dále popisovat, měli již nějaké zkušenosti s pobytem v zahraničí v rámci školy. Sice předpokládáme, že větší část žáků se zúčastní zahraničního výjezdu v rámci školy pouze jednou, ale počítáme i s tím, že někteří žáci se účastní mezinárodních mobilit opakovaně. Šestá otázka je otevřená a nepovinná. Všechny následující otázky, které jsou v dotazníku nepovinné, jsou nepovinné z toho důvodu, že se týkají popisu konkrétního zahraničního výjezdu, kterého se respondent zúčastnil. Na takové otázky tak nemohou odpovídat ti, kteří se zahraničního výjezdu nezúčastnili, a tím pádem by nemohli odpovědět na dotazník, proto jsou některé otázky označeny jako nepovinné.

Na šestou otázku odpovědělo 37 respondentů, to znamená, že kromě jednoho odpověděli všichni, kteří dříve uvedli, že se zahraničního pobytu zúčastnili. Celkem 15 respondentů, odpovědělo, že se jednalo o jejich první zkušenost s mobilitou. Většina, tedy 22, se ale již v minulosti zúčastnila jedné či více mezinárodních mobilit. Osm respondentů odpovědělo, že poslední mobilita pro ně byla druhou zkušeností se zahraničním výjezdem. Dva respondenti uvedli, že se v minulosti zúčastnili již dvou zahraničních pobytů a tento byl třetím. Pro čtyři respondenty byl poslední zahraniční pobyt již čtvrtým v řadě, pro tři respondenty pátým, a pro dva respondenty šestým. Jeden respondent uvedl, že se v minulosti zúčastnil dokonce již šesti zahraničních pobytů. V případě jedné odpovědi poté bylo uvedeno, že respondent jezdí do zahraničí pravidelně, přesný počet ale nebyl určen.

Na základě získaných odpovědí vidíme, že větší polovina respondentů se již v minulosti zúčastnila nějakého zahraničního pobytu v rámci studia. To opět nekoresponduje s daty, která jsme získali v dotazníku pro učitele. Respondenti totiž v osmnácté otázce uvedli, že žáci vycestují do zahraničí ve většině případů pouze jednou. Potvrdila se naše hypotéza, že někteří žáci se účastní mezinárodních mobilit opakovaně, z dat získaných v tomto dotazníku se dokonce ukazuje, že se jedná o více než polovinu respondentů. Nemáme ale data o tom, jestli se respondenti zúčastnili více mobilit během studia na střední škole, nebo jestli se zúčastnili zahraničního výjezdu už na základní škole.

V tomto ohledu musíme přiznat, že jsme měli šestou otázku lépe formulovat tak, abychom rozlišili, kolik žáků se zúčastnilo více mobilit v rámci studia na střední škole.

7. Jak jste se dozvěděl/a o posledním zahraničním pobytu, na kterém jste byl/a, a v jakém časovém předstihu?

Cílem sedmé otázky je zjistit, jakým způsobem jsou nabízeny a propagovány mobility na středních školách v Jihočeském kraji. Předpokládáme, že žáci jsou ohledně nabídky mezinárodních mobilit oslovování přímo učiteli cizích jazyků nebo koordinátory mobilit. Zajímá nás ale, jestli jsou i jiné způsoby, jakými jsou mobility propagovány. Tato otázka má také pomoci dokreslit obrázek o tom, jak dlouhou dobu zhruba trvá organizační proces před samotným výjezdem. Výsledky totiž můžeme porovnat s otázkou číslo 12 v dotazníku pro učitele. Sedmá otázka v tomto dotazníku je opět otevřená a nepovinná.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 37 respondentů, tedy opět téměř všichni, kteří se zúčastnili mezinárodní mobility. Všichni odpověděli, jak se o nabídce posledního zahraničního pobytu dozvěděli. Nejvíce respondentů, tedy 18, uvedlo, že se o možnosti vycestovat do zahraničí dozvěděli od učitele. Dalších 13 respondentů odpovědělo, že se o nabídce dozvěděli ze školy, blíže ale nespecifikovali konkrétní osobu. Dva respondenti napsali, že se o možnosti vycestovat doslechli od přátel a spolužáků, jeden odpověděl, že od sourozence. Další respondent se dozvěděl informace o nabídce zahraničního pobytu z webových stránek školy, jedna odpověď uvádí, že skrze školní sbor. Jeden z respondentů také odpověděl, že se o nabídce vycestovat dozvěděl skrze organizaci EHMK, tedy Evropské hlavní město kultury.

Pouze devět respondentů uvedlo informace o tom, s jakým předstihem se o nabídce vycestovat dozvěděli. Pět z nich uvedlo, že půl roku před samotným výjezdem. Dva respondenti napsali, že jeden rok s předstihem. Další respondent odpověděl, že dva roky dopředu. Dalších několik respondentů sice uvedlo, že o možnosti vycestovat se dozvěděli na začátku školního roku, jelikož ale nemáme informace o tom, kdy se zahraničního pobytu zúčastnili, nezískáváme tím informace o tom, jak dlouhou dobu předem se o mezinárodní mobilitě dozvěděli.

Abychom tedy získané odpovědi shrnuli, nejčastěji se respondenti o nabídce mezinárodní mobility dozvěděli od učitele nebo obecně ze školy. Informací o době, která uplynula od chvíle, kdy se o nabídce doslechli do doby, kdy vycestovali, jsme nedostali mnoho. Nejčastěji se ale objevila odpověď, že se respondent dozvěděl o nabídce šest měsíců předem. To odpovídá i datům, které jsme získali díky odpovědím na dotazník pro učitele. Sice ani v případě tohoto dotazníku jsme nezískali mnoho dat, učitelé ale nejčastěji odpověděli, že organizační proces před výjezdem trvá v řádu od dvou do šesti měsíců.

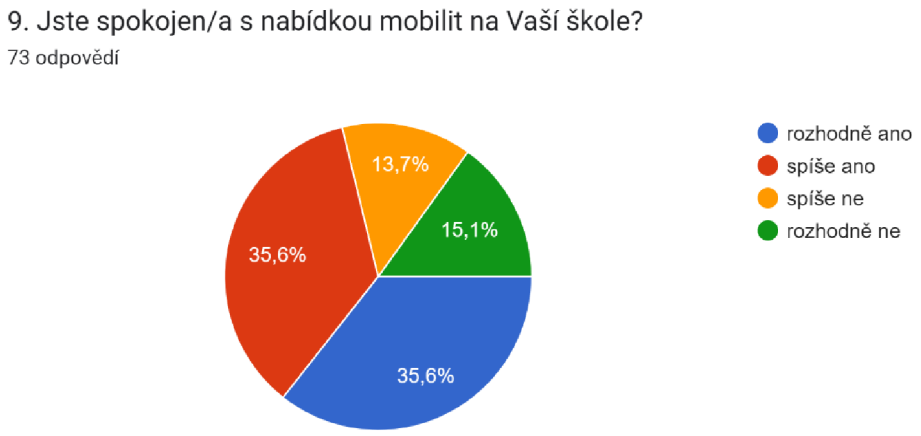
9. Jste spokojen/a s nabídkou mobilit na Vaší škole?

- **rozhodně ano**
- **spíše ano**
- **spíše ne**
- **rozhodně ne**

Během tvorby dotazníkového šetření jsme pracovali s předpokladem, že se na všech středních školách v Jihočeském kraji organizují mezinárodní mobility a že je o ně mezi žáky velký zájem. V deváté otázce se tak snažíme zjistit míru spokojenosti s nabídkou mezinárodních mobilit na středních školách v Jihočeském kraji, abychom mohli naše hypotézy potvrdit nebo vyvrátit. Tuto otázku jsme položili i vyučujícím v dotazníku pro učitele, odpovědi z obou dotazníků tak budou následně porovnány.

Tato otázka je uzavřená a respondent vybírá jednu z nabídky možností. Jedná se o otázku povinnou, protože na ni mohou odpovědět i ti, kteří se žádného zahraničního pobytu nezúčastnili.

Graf č. 12: Odpovědi k otázce č. 9 v dotazníku pro žáky



Na devátou otázku tak odpovědělo všech 73 respondentů. Nejčastěji byly označeny dvě možnosti, a to *„rozhodně ano“* a *„spíše ano“*. Každou možnost vybralo celkem 26 respondentů (35,6 %). Překvapivě další nejčastější odpovědí bylo *„rozhodně ne“*, tu označilo 11 respondentů (15,1 %). Nejméně, tedy 10 respondentů (13,7 %), vybralo možnost *„spíše ne“*.

Díky datům, která jsme získali v otázce číslo dva v dotazníku pro učitele můžeme porovnat, jaké pohledy mají na nabídku mezinárodních mobilit žáci a učitelé, a jestli se jejich názory liší. Zjišťujeme, že ano. V případě učitelů totiž většina z nich považuje nabídku mezinárodních mobilit za rozhodně dostačující nebo velmi dostačující. Menší část ji považuje za spíše dostačující a pouze 8,7 % respondentů si myslí, že nabídka mezinárodních mobilit na jejich škole je spíše nedostačující. Žádný učitel neodpověděl, že by nabídka byla rozhodně nedostačující.

Naše hypotéza se tak potvrzuje pouze částečně, protože z odpovědí žáků vidíme, že nabídka mobilit je mnoha žáky považována za rozhodně nedostatečnou, což je vzhledem k odpovědím učitelů docela překvapující.

10. Jaké byly hlavní důvody, proč jste se rozhodl/a v rámci studia vycestovat do zahraničí?

V desáté otázce se snažíme zjistit motivy a faktory, které žáky vedou k účasti na mezinárodní mobilitě. Stejnou otázku jsme položili i učitelům, abychom odpovědi mohli následně porovnat. Desátá otázka je otevřená a nepovinná, protože jsme předpokládali, že na ni odpoví jen ti žáci, kteří se zúčastnili zahraničního pobytu.

To se potvrdilo, protože na tuto otázku odpovědělo 38 respondentů, tedy všichni, kdo v předchozích otázkách odpověděli, že se zúčastnili zahraničního pobytu.

Faktorem, který byl zmíněn nejčastěji, a to celkem 16krát, je zlepšení jazykových dovedností. Na druhém místě jsou dva faktory, a to poznání nové kultury a seznámení se s novými lidmi. Oba se objevily v 11 odpovědích. Celkem devětkrát respondenti uvedli, že motivujícím faktorem je získání zkušeností, nebylo ale blíže specifikováno jakých zkušeností. Sedmkrát se v odpovědích respondentů objevily faktory, kterými jsou získání nových zážitků a poznání nové země. Pětkrát bylo zmíněno, že respondenta motivovala nabídka vycestovat bez nutnosti něco zařizovat a za žádné nebo pouze minimální náklady. Pět respondentů bralo zahraniční výjezd jako příležitost osamostatnit se. Tři respondenti chtěli díky výjezdu do zahraničí získat více informací o oboru, který studují. Motivujícím faktorem byla ale i cesta do zahraničí se spolužáky a kamarády, ten uvedli ve své odpovědi také tři respondenti. Nejméně, a to pouze dvakrát, se v odpovědích objevilo, že respondent se díky zahraničními pobytu chtěl dozvědět o způsobech vyučování v jiné zemi.

Nyní porovnáme získaná data s těmi, která jsme zjistili díky odpovědím v dotazníku pro učitele. Nejčastěji zmíněným faktorem, který vede žáky k tomu vycestovat do zahraničí, je v obou dotaznících příležitost zlepšit si jazykové dovednosti. I další motivy, příležitost poznat novou kulturu, zemi a lidi, se v obou dotaznících objevuje velmi často. V dotazníku pro žáky, ale i v tom pro učitele se také objevuje motiv získaní nových zkušeností. Ani v jednou z dotazníků ale není blíže specifikováno, o jaké konkrétní zkušenosti se jedná, což je velice zajímavé. Další motivující faktory, které byly v obou dotaznících zmíněny několika respondenty, jsou poznat jiný způsob vyučování v jiné zemi, příležitost vycestovat se spolužáky nebo s přáteli a možnost jet do zahraničí za žádné nebo minimální náklady.

V dotazníku pro učitele se poté objevují dva faktory, které žáci neuvedli, a to zvědavost a dobré reference od předchozích účastníků mobilit. Tyto faktory ale uvedl vždy pouze jeden respondent.

Naproti tomu v dotazníku pro žáky najdeme faktory, které v dotazníku pro učitele uvedeny nebyly. Jedná se o příležitost osamostatnit se a získání více informací o oboru, který respondent studuje.

Pokud ale výsledky shrneme, většina faktorů, které motivují žáky k účasti na zahraničním pobytu se shodují a byly uvedeny v obou dotaznících.

11. Když jste si vybíral/a, kam vycestujete v rámci posledního zahraničního pobytu, rozhodoval/a jste se mezi více zeměmi? Mezi jakými?

Jedenáctá otázka v dotazníku pro učitele cílí na to zjistit, jestli mají žáci možnost vybrat si z více zemí tu, do které chtějí vycestovat. Předpokládáme totiž, že na středních školách je nabídka mobilit

relativně velká a žáci tak mají na výběr, kterou z nich si vyberou a kam vycestují. Aby mohli žáci případně napsat, mezi kterými zeměmi si vybírali, je tato otázka otevřená. Z důvodů, které jsme zde zmiňovali již několikrát, tedy aby nemuseli odpovídat ti žáci, kteří se zahraničního pobytu nezúčastnili, je tato otázka nepovinná.

Respondentů u této otázky je celkem 31. Drtivá většina respondentů, celkem 27, odpověděla, že si mezi více zeměmi vybrat nemohlo. To pro nás bylo dost překvapující a naše hypotéza tak byla vyvrácena. Pouze tři respondenti uvedli, že si mohli vybrat mezi více státy. V případě jednoho respondenta se jednalo o volbu mezi Portugalskem, Španělskem, Bulharskem a Řeckem. Dva respondenti si mohli vybrat mezi Rakouskem a Německem. Jeden respondent uvedl, že si nemohl vybrat mezi více zeměmi, dostal ale nabídku tří rakouských měst, ze které si vybral jedno.

12. Do jaké země jste vycestoval/a?

V otázce číslo 12 se snažíme zjistit, do jakých zemí žáci středních škol v Jihočeském kraji vycestují nejčastěji. Stejnou otázku jsme položili i učitelům, konkrétně se jedná o osmou otázku v dotazníku pro učitele. Jak již bylo uvedeno, naším předpokladem je, že nejčastěji žáci vycestují do zemí patřících do Evropské unie, a to zejména do Německa, Rakouska, Španělska a Francie, protože podle našeho předpokladu jsou německý jazyk, španělský jazyk a francouzský jazyk nejčastěji vyučovanými druhými cizími jazyky. Otázka číslo 12 je otevřená a nepovinná.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 32 respondentů a někteří z nich uvedli ve své odpovědi více zemí. Nejčastěji, celkem osmkrát, se objevilo v odpovědích respondentů Španělsko a Francie. Šestkrát bylo v odpovědích uvedeno Německo. Pětkrát se objevilo Rakousko a čtyřikrát Itálie. Tři respondenti ve své odpovědi napsali Chorvatsko. Následovaly Velká Británie, Dánsko, Nizozemsko a Belgie, které se vždy objevily ve dvou odpovědích. Jednou byly uvedeny Portugalsko, Švédsko a Irsko.

Z dotazníku pro žáky nám tak vyplývá, že nejčastěji vycestují do Španělska a Francie. Následuje Německo a Rakousko. Pokud to porovnáme s daty, které jsme získali u dotazníku pro učitele. Vidíme, že v dotazníku pro žáky se nám ale objevily země, které v dotazníku pro učitele nenajdeme. Jedná se o Chorvatsko, Dánsko, Nizozemsko, Belgie a Švédsko. Naopak, v dotazníku pro žáky nenajdeme Lotyšsko a Spojené státy Americké, které ve svých odpovědích uvedli respondenti v dotazníku pro učitele. V odpovědích jsou tak určité rozdíly, nejčastěji uváděnými státy ale byly v obou dotaznících Španělsko, Německo a Francie. Trochu méně se objevuje Rakousko. Potvrdila se tak naše hypotéza, že do těchto zemí se cestuje nejvíce, a že pouze menšina žáků cestuje do zemí mimo EU.

Získaná data z obou dotazníků můžeme v tomto případě porovnat i s daty, které nám byla poskytnuta Odborem školství, mládeže a tělovýchovy Jihočeského kraje. Na rozdíl od dotazníkového šetření totiž tato data mapují mezinárodní spolupráce a mobility na všech jihočeských středních školách. Z dat popisujících mezinárodní spolupráce a mobility ve školních rocích 2020/2021, 2021/2022 a 2023/2024 vyplývá, že nejčastěji žáci jihočeských středních škol vycestovali do Německa, Slovenska, Rakouska a Francie. Objevují se ale i další země, které byly zmíněny respondenty v dotaznících, a to

Chorvatsko, Dánsko, Španělsko, Itálie, Portugalsko a další. Výsledky dotazníkových šetření tak odpovídají datům, která mapují mezinárodní mobility a spolupráce na všech jihočeských středních školách.

13. Popište prosím krátce Váš poslední zahraniční pobyt. Jak dlouho trval? O jaký druh mobility se jednalo (zahraniční výměnný pobyt, jazykový kurz atd.)? Byl/a jste ubytován/a v rodině nebo ne?

Otázka číslo 13 cílí na to zmapovat, jakých druhů mezinárodních mobilit se žáci středních škol v Jihočeském kraji nejčastěji účastní, na jak dlouhou dobu vyjíždí a jestli jsou ubytovaní v rodinách nebo ne. Jelikož má autorka diplomové práce zkušenost pouze s výměnným pobytem, chtěli jsme zmapovat, jaké další možnosti mezinárodních mobilit se nabízejí. Předpokládáme, že nejčastěji se jedná o týdenní pobyty, a to zejména ty výměnné. Stejně jako u předchozí otázky se i zde jedná o otázku otevřenou a nepovinnou.

Celkový počet respondentů u této otázky je 36. Pouze 21 z nich uvedlo ve svých odpovědích všechny informace týkajících se jejich posledním zahraničním pobytu, na které jsme se ptali. Pouze 21 respondentů tedy uvedlo o jaký druh pobytu se jednalo, jak dlouho trval a jestli byl jedinec ubytován v rodině či nikoliv. Nejprve si tak shrneme informace získané od zmíněných 21 respondentů a až následně se podíváme na odpovědi zbylých 15 respondentů, kteří uvedli pouze část informací.

Z odpovědí 21 respondentů je patrné, že typickou mezinárodní mobilitou na středních školách je výměnný pobyt, protože ten byl uveden nejčastěji, a to celkem 11 respondenty. Celkem pět z nich uvedlo, že se jednalo o týdenní výměnný pobyt. Ostatní respondenti uvedli, že jejich pobyt trval devět dní, 12 dní, 28 dní nebo šest měsíců. Všechny tyto časové údaje byly zmíněny vždy jednou. Dva respondenti uvedli, že výměnný pobyt trval jeden měsíc. Co se týče ubytování, drtivá většina, tedy devět respondentů, uvedla, že byli ubytováni v rodinách. Pouze dva respondenti byli ubytováni jinde.

Druhým nejčastěji uváděným druhem mobility byl poznávací zájezd, ten z celkových 21 respondentů uvedli ve své odpovědi celkem čtyři. Z hlediska délky pobytu a způsobu ubytování se třikrát jednalo o týdenní pobyt s ubytováním než v rodinách. Pouze jeden respondent uvedl, že pobyt trval šest dní. Shodně, tedy jeden respondent, napsal, že byl ubytován částečně v rodině a částečně mimo ni.

Tři respondenti uvedli, že jejich posledním zahraničním pobytem byl studijní pobyt. Dva respondenti vycestovali na jeden rok, jeden respondent na jeden měsíc. Z hlediska ubytování byl jeden respondent ubytován v rodině a dva ne.

Poslední tři respondenti z celkových 21 odpověděli, že poslední mezinárodní mobilitou, které se zúčastnili, byla organizována skrze iniciativu DiscoverEU. Dva respondenti vycestovali na jeden týden, jeden respondent na dva týdny. Všichni tři respondenti uvedli, že nebyli ubytováni v rodinách.

Data získaná od 21 respondentů tedy ukazují, že nejčastější mezinárodní mobilitou na střední škole v Jihočeském kraji je týdenní výměnný pobyt v rodině. Žáci ale často vycestují na výměnný pobyt i na delší dobu, ve většině případů jsou ale ubytováni v rodinách. Dalšími druhy mobilit, které se na

jihočeských středních školách organizují, jsou poznávací zájezdy, studijní pobyty a výjezdy skrze DiscoverEU. Z hlediska délky pobytu se v případě těchto mobilit nejčastěji jedná o týdenní pobyt, ale žáci vycestují i na delší dobu, a to dokonce až na jeden rok. V drtivé většině případů nejsou ubytováni v rodině, pokud se nejedná o pobyt výměnný.

Jak již bylo zmíněno, 11 respondentů uvedlo ve svých odpovědích pouze částečné informace. I ty jsou ale užitečné, a proto si je nyní shrneme.

Nejvíce respondentů, celkem pět, uvedlo pouze délku pobytu a způsob ubytování. Z hlediska délky pobytu tři respondenti vycestovali na jeden týden. Ostatní respondenti napsali, že vycestovali na dva týdny, jeden měsíc a šest měsíců. Každá z těchto odpovědí bylo uvedena vždy jedním respondentem. Z hlediska ubytování poté tři respondenti bydleli v rodinách a zbylí tři ne.

Tři respondenti uvedli ve své odpovědi pouze druh mobility a způsob ubytování. Ve dvou případech se jednalo o výměnný pobyt s ubytováním v rodinách. Jeden respondent uvedl, že vycestoval skrze DiscoverEU a nebyl ubytovaný v rodině.

Jeden respondent ve své odpovědi zmínil pouze druh mobility a délku pobytu. Jednalo se o dvoutýdenní výjezd skrze DiscoverEU.

Celkem pět respondentů ve svých odpovědích napsalo pouze jednu z informací, na které jsme se ptali. Dva respondenti uvedli pouze délku trvání jejich zahraničního výjezdu. V jednom případě se jednalo o výjezd na jeden týden, v druhém případě o výjezd na tři týdny. Zbylí tři respondenti uvedli pouze informaci o způsobu ubytování. Dva respondenti bydleli v rodině, jeden nikoliv.

Nyní shrneme získaná data od všech 36 respondentů. Co se týče druhu mobility, které se naposledy respondenti zúčastnili, ve 13 případech se jednalo o výměnný pobyt, v pěti případech o výjezd skrze DiscoverEU, ve čtyřech případech o poznávací pobyt, ve třech případech o studijní pobyt a 10 respondentů druh mobility neuvedlo vůbec.

Z hlediska trvání mobility se nejčastěji jednalo o týdenní výjezd, tuto možnost totiž napsalo ve své odpovědi 14 respondentů. Tři respondenti uvedli, že vycestovali na dva týdny, čtyři respondenti napsali, že vycestovali na jeden měsíc. Dva respondenti strávili v zahraničí šest měsíců a shodně, tedy dva respondenti, dokonce jeden rok. Vždy jeden respondent uvedl, že vycestoval na dobu šesti dní, devíti dní, 12 dní, 28 dní, tři týdny. Šest respondentů neuvedlo délku trvání poslední mobility vůbec.

Z celkových 36 respondentů poté bylo 17 z nich ubytováno v rodině. Celkem 15 respondentů uvedlo, že v rodině ubytováni nebyli. Jeden respondent odpověděl, že byl ubytován část pobytu v rodině a část ne. Tři respondenti neuvedli informaci o způsobu ubytování vůbec.

14. Vyberte prosím z následujících možností, jak hodnotíte organizační proces okolo výjezdu.

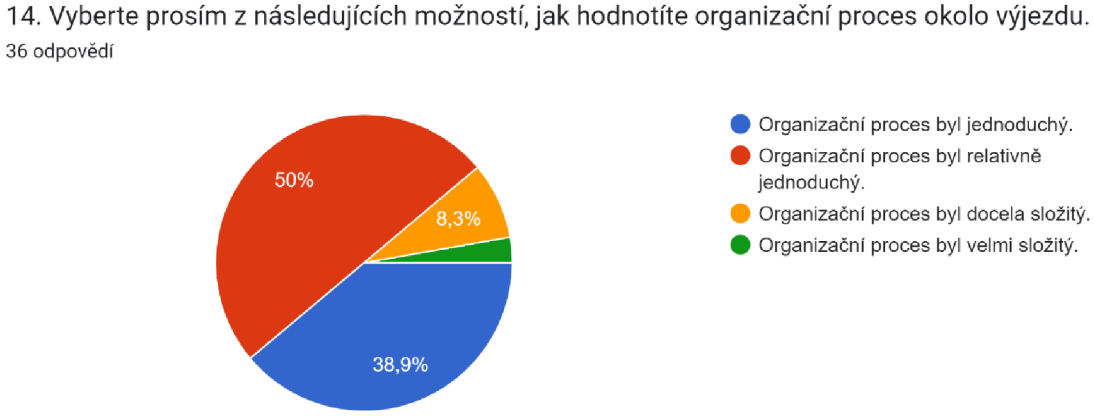
- **Organizační proces byl jednoduchý.**
- **Organizační proces byl relativně jednoduchý.**
- **Organizační proces byl docela složitý.**
- **Organizační proces byl velmi složitý.**

Ve čtrnácté a patnácté otázce cílíme na to zjistit, jak probíhá organizační proces mezinárodních mobilit. Konkrétně chceme získat informace o tom, jestli ho žáci vnímají jako jednoduchý nebo ne, a do jaké míry pomáhá žákům v tomto ohledu jejich střední škola, respektive učitelé a koordinátoři mobilit. Domníváme se totiž, že pokud by byl organizační proces vnímán žáky jako náročný, mohlo by se pro ně jednat o odrazující faktor pro účast na mezinárodní mobilitě. Na druhou stranu, pokud jsou žáci nuceni si většinu formalit a náležitostí zařídit sami, je to pro ně sice náročné, ale vede je to k samostatnosti a zodpovědnosti. I tak je ale naše hypotéza taková, že učitelé a koordinátoři mobilit žákům pomáhají se zařízením většiny formalit a záležitostí. Tím pádem si myslíme, že organizační proces by pro žáky neměl být náročný.

Data, která získáme ve zmíněných dvou otázkách, můžeme porovnat s těmi, která jsme získali v otázce číslo 13 v dotazníku pro učitele. Vyučujících a koordinátorů mobilit jsme se totiž ptali, do jaké míry žákům pomáhají s organizačním procesem.

První se ale podíváme na otázku číslo 14, která je uzavřená a nepovinná. Respondent vybírá jednu možnost z nabídky odpovědí, která nejlépe popisuje, jak vnímal organizační proces probíhající okolo mezinárodní mobility a jak ho hodnotí.

Graf č. 13: Odpovědi k otázce č. 14 v dotazníku pro žáky



Celkový počet respondentů u této otázky je 36. Nejvíce z nich, tedy celkem 18 (50 %), uvedlo, že organizační proces byl pro ně relativně jednoduchý. Dalších 14 respondentů (38,9 %) považovalo organizační proces za jednoduchý. Menšina, a to pouze tři respondenti uvedli, že pro ně byl organizační proces docela složitý. Pro jednoho respondenta byl organizační proces velmi složitý.

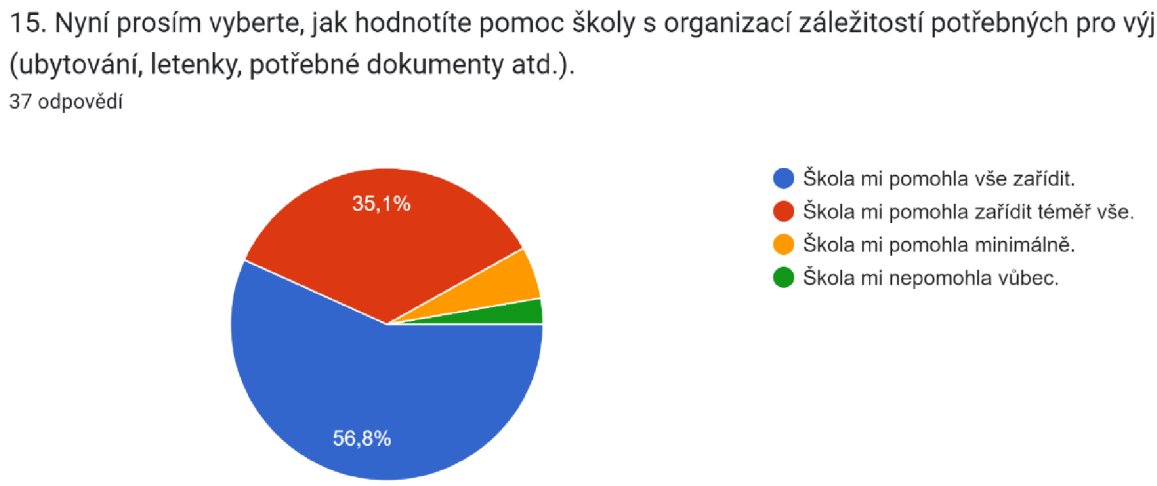
Většina respondentů tak organizační proces považuje za jednoduchý nebo relativně jednoduchý, což potvrzuje naši hypotézu a souhlasí i s daty, která jsme získali v dotazníku pro učitele. Konkrétně si ale data z obou dotazníků porovnáme až v následující otázce.

15. Nyní prosím vyberte, jak hodnotíte pomoc školy s organizací záležitostí potřebných pro výjezd (ubytování, letenky, potřebné dokumenty atd.).

- **Škola mi pomohla vše zařídit.**
- **Škola mi pomohla zařídit téměř vše.**
- **Škola mi pomohla minimálně.**
- **Škola mi nepomohla vůbec.**

Nyní se podíváme na otázku číslo 15, která je opět uzavřená a nepovinná. Respondent vybírá jednu možnost z nabídky odpovědí, která nejlépe popisuje, do jaké míry mu škola pomohla se zařízením všech formalit a náležitostí, které je potřeba zajistit před výjezdem do zahraničí.

Graf č. 14: Odpovědi k otázce č. 15 v dotazníku pro žáky



Počet respondentů u této otázky je 37. Vidíme, že nejvíce respondentů, celkem 21 respondentů (56,8 %), odpovědělo, že jim pomohla škola zařídit vše. Dalších 13 respondentů (35,1 %) uvedlo, že jim škola pomohla zařídit téměř všechny potřebné náležitosti. Pouze dvěma respondentům (5,4 %) škola pomohla minimálně a jeden respondent (2,7 %) uvedl, že mu škola nepomohla vůbec.

Odpovědi v této otázce odpovídají datům, která jsme od žáků získali v otázce předchozí. Většina žáků totiž považovala organizační proces za jednoduchý nebo relativně jednoduchý a stejně tak většina žáků odpověděla, že jim škola pomohla zařídit vše nebo téměř vše. Pouze minimum respondentů vnímalo organizační proces za docela složitý nebo velmi složitý. Minimum respondentů si rovněž muselo zařídit potřebné náležitosti sami.

Data získaná z otázek číslo 14 a 15 odpovídají i těm, která jsme získali v dotazníku pro učitele. Většina respondentů v dotazníku totiž uvedla, že žákům pomáhají se zařízením všech nebo většiny potřebných formalit a záležitostí.

16. Vyberte prosím z následujících možností, jak moc jste vnímal/a na začátku pobytu kulturní rozdíly, které existují mezi Vaší rodnou kulturou a kulturou země, do které jste v rámci posledního zahraničního pobytu vycestoval/a?

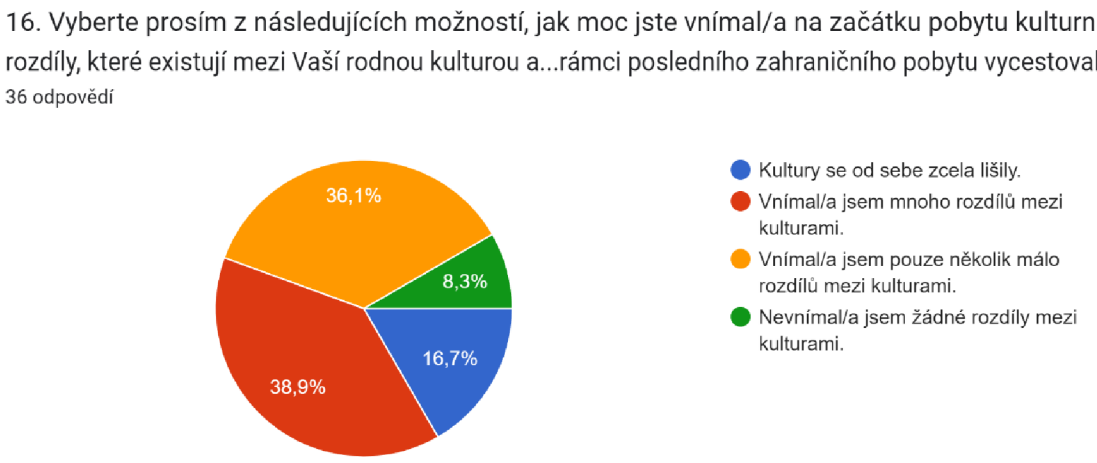
- **Kultury se od sebe zcela lišily.**
- **Vnímal/a jsem mnoho rozdílů mezi kulturami.**
- **Vnímal/a jsem pouze několik málo rozdílů mezi kulturami.**
- **Nevnímal/a jsem žádné rozdíly mezikulturami.**

V rámci otázek 16 až 22 v tomto dotazníku se snažíme zjistit zejména to, jak jsou žáci připraveni nebo nepřipraveni na pobyt v cizí zemi z hlediska interkulturní komunikační kompetence. Jinými slovy, hledáme odpovědi na to, jestli jsou připraveni na kontakt s lidmi z různých kulturních prostředí, jestli se setkávají během komunikace s nějakými překážkami a nedorozuměními nebo jestli pro ně bylo těžké začlenit se do kultury cizí země.

Proto se v otázce číslo 16 ptáme na žáků, jestli vnímali rozdíly mezi jejich rodnou kulturou a kulturou země, do které vycestovali v rámci jejich posledního zahraničního pobytu. Tato otázka je nepovinná a otevřená, respondent má za úkol vybrat jednu z nabízených možností. Celkem na otázku číslo 16 odpovědělo 36 respondentů.

Naší hypotézou je, že žáci vnímají mezi kulturami mnoho rozdílů. Ačkoliv jsme během vytváření tohoto dotazníku pracovali s předpokladem, že žáci nejčastěji vycestují do zemí Evropy, i tak si myslíme, že mezi jednotlivými společnostmi existuje mnoho kulturních a dalších rozdílů, na které žáci nejsou až tolik připraveni.

Graf č. 15: Odpovědi na otázku č. 16 v dotazníku pro žáky



Na základě grafu vidíme, že odpovědi jsou relativně různorodé. Nejvíce respondentů, a to 14 (38,9 %), uvedlo, že vnímali mnoho rozdílů mezi kulturami. Celkem 13 respondentů (36,1 %) odpovědělo, že si všimli pouze několik málo rozdílů. Šest respondentů (16,7 %) uvedlo, že nevnímali žádné rozdíly mezi kulturami. Tři respondenti (8,3 %) naopak odpověděli, že se kultury od sebe zcela lišily.

Naše hypotéza se tak v tomto případě potvrdila částečně. Můžeme totiž říci, že větší polovina respondentů vnímala kultury jako zcela odlišné nebo velmi odlišné.

17. Ať už to bylo pozitivně nebo negativně, co Vás nejvíce překvapilo na kultuře země, kterou jste během posledního pobytu navštívil/a?

Otázka číslo 17 souvisí s otázkou předchozí, ptáme se totiž, co respondenty nejvíce překvapilo na kultuře země, do které v rámci posledního zahraničního pobytu vycestovali. Může se jednat o překvapení pozitivní nebo negativní. Jelikož je naším předpokladem, že mezi kulturami jsou určité rozdíly, na které žáci možná nejsou připraveni, očekávali jsme, že se v této otázce dozvíme spíše negativní aspekty, které žáky překvapily.

Tato otázka je uzavřená a nepovinná. Celkem na ni odpovědělo 32 respondentů.

V odpovědích respondentů se objevilo mnoho různých aspektů, které je překvapily, a to jak pozitivně, tak negativně. Pro zjednodušení vyhodnocení odpovědí tak byly jednotlivé aspekty seskupeny na základě podobností. Nyní se tak podíváme, jaké skupiny překvapujících aspektů či odlišností se objevily v odpovědích respondentů nejčastěji. Skupiny budou pro lepší orientaci v textu uvedeny v odrážkách sestupně podle počtu respondentů. Pro každou skupinu bude uvedeno, kolik respondentů ve své odpovědi uvedlo aspekt spadající do této skupiny a následně budou představeny příklady konkrétních odpovědí:

- životní styl – 17 respondentů, konkrétními příklady byly nedochvilnost, pomalý styl života, denní aktivity odehrávající se později (například večeře v pozdních večerních hodinách), hlučnost a přehnaná gestikulace, méně častá hygiena nebo naopak větší čistotnost či přehnaná šetřivost lidí a striktní dodržování pravidel
- odlišné chování – čtyři respondenti, mezi konkrétními příklady byly uvedeny nezájem o výměnné studenty, nevyspělé chování vrstevníků či trávení spousty času s přáteli
- škola – tři respondenti, konkrétními příklady byly nevyhovující rozvrh, zákazy považované respondentem za nesmyslné či špatný přístup vyučujících k žákům
- odlišné návyky – dva respondenti, uveden byl jeden konkrétní příklad, a to nesundávání si bot v bytě
- prostředí – dva respondenti, konkrétně bylo uvedeno, že respondenta překvapila nebezpečnost města, ve kterém bydlel
- životní podmínky – jeden respondent, který uvedl, že ho překvapila chudoba dané země

Tři respondenti odpověděli, že je žádný kulturní aspekt nepřekvapil.

Abychom tedy odpovědi shrnuli, můžeme konstatovat, že žáky nejvíce překvapil odlišný způsob života nebo odlišné chování jedinců v cizí zemi. V několika odpovědích se ale objevily i aspekty ze školního prostředí. Respondenty překvapily také odlišné návyky, životní podmínky nebo prostředí. Naše

hypotéza byla potvrzena, protože z odpovědí respondentů vyplývá, že ve více případech byly danými kulturními aspekty negativně překvapeni.

18. Bylo pro Vás těžké se dané kultuře přizpůsobit?

- **rozhodně ano**
- **spíše ano**
- **spíše ne**
- **rozhodně ne**

V osmnácté otázce respondent vybíral jednu z nabízených možností, která nejlépe popisuje, jak snadné nebo naopak obtížné pro něj bylo přizpůsobit se kultuře země, do které vycestoval v rámci posledního zahraničního pobytu. Jedná se tedy o otázku uzavřenou a nepovinnou. Jak jsme již uváděli, během vytváření tohoto dotazníku jsme pracovali s předpokladem, že země, do kterých žáci vyjíždí, jsou kulturně odlišné od jejich domovské země. Proto jsme i v případě této otázky počítali spíše s tím, že pro žáky bylo náročné se jiné kultuře přizpůsobit. Na otázku číslo 18 odpovědělo celkem 36 respondentů.

Graf č. 16: Odpovědi na otázku č. 18 v dotazníku pro žáky

Na základě výsledků vidíme, že nejvíce respondentů, tedy 16 (44,4 %), uvedlo, že pro ně nebylo příliš těžké se přizpůsobit kultuře cizí země. Pro dalších 14 respondentů (38,9 %) nebylo vůbec těžké se kultuře přizpůsobit. Naopak, pět respondentů (13,9 %) odpovědělo, že pro ně bylo spíše těžké splynout s cizí kulturou. Pro jednoho respondenta bylo přizpůsobení se jiné kultuře rozhodně těžké.

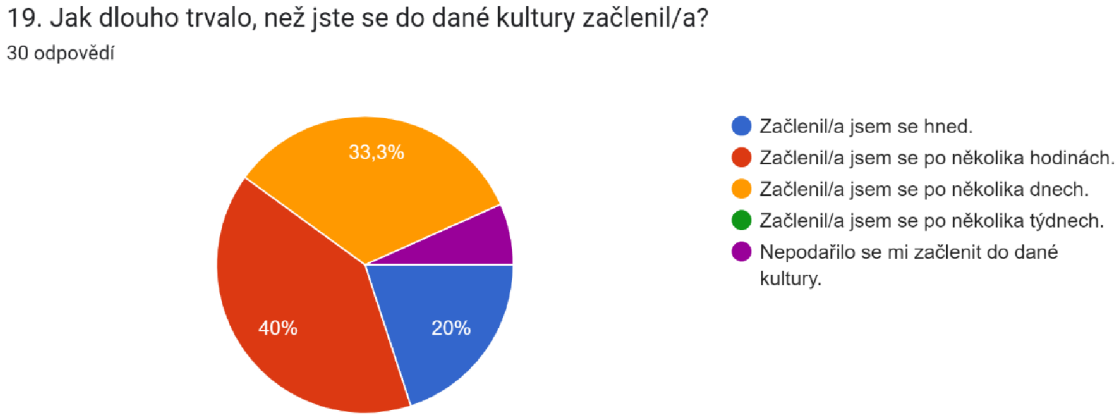
Ukazuje se tedy, že náš předpoklad nebyl zcela správný. Pro většinu respondentů totiž nebylo náročné se přizpůsobit kultuře země, do které vycestovali.

19. Pokud ano, jak dlouho trvalo, než jste se do dané kultury začlenil/a?

Otázka číslo 19 navazuje na otázku předchozí. Chtěli jsme totiž zjistit, jak dlouho trvalo, než se respondent přizpůsobil kultuře cizí země, pokud se vůbec přizpůsobit dokázal. Předpokládali jsme ale, že začlenit se do cizí kultury se podařilo všem, jen po různě dlouhém období. Respondenti tak opět

vybírali jednu možnost z dané nabídky, otázka číslo 19 je tak uzavřenou otázkou a je opět nepovinná. Odpovědělo na ni celkem 30 respondentů, tedy o šest méně než v předchozí otázce.

Graf č. 17: Odpovědi na otázku č. 19 v dotazníku pro žáky



Vidíme, že téměř všem respondentům se nakonec podařilo s kulturou cizí země splynout. Šest respondentů (20 %) totiž uvedlo, že se do cizí kultury začlenily hned. Dalším 12 respondentům (40 %) začlenění trvalo pouze několik hodin. Deset respondentů (33,3 %) s cizí kulturou splynulo za několik dní. Nikomu netrvalo začlenění se do kultury cizí země několik týdnů. Dva respondenti (6,7 %) ale uvedli, že se jim nepodařilo do cizí kultury začlenit vůbec.

Částečně se tedy potvrdila naše hypotéza, protože většině respondentů se podařilo během jejich pobytu v cizí zemí začlenit do místní kultury.

20. Je nějaký kulturní aspekt, kterému jste se nedokázal/a přizpůsobit? Pokud ano, jaký?

Jak jsme psali u předešlé otázky, předpokládali jsme, že se všem žákům podaří během jejich pobytu v zahraničí splynout s kulturou dané země. Zajímalo nás ale, jestli i přesto existují nějaké aspekty, respektive odlišnosti, kterým se žáci přizpůsobit nedokázali. Proto je otázka číslo 20 otevřená, aby v ní respondenti mohli vyjádřit, jestli se s nějakým takovým aspektem setkali. Opět se jedná o otázku nepovinnou. Celkový počet respondentů je 28, ale pouze 13 z nich uvedlo ve své odpovědi odlišnost, které se nedokázali přizpůsobit.

Nejčastěji se objevil v odpovědích odlišný životní styl, a to celkem pětkrát. Jednalo se zejména o nedochvilnost, trávení spousty času u úkolů do školy a na kroužcích, extraverze, neposednost a neklid. S životním stylem byly spojeny i odlišné kulturní zvyklosti při jídle. Jeden respondent uvedl, že se nedokázal přizpůsobit večeřím v pozdních večerních hodinách. Dva respondenti nedokázali přijmout, že daná kultura snídá ovoce nebo sladké snídaně. Dva respondenti uvedli další aspekty spojené s životním stylem, kterými byly neustále přítomná zima v bytě a studená voda. Další dva respondenti měli problém přizpůsobit se školnímu prostředí. Konkrétně jim vadil postoj k cizincům, a poté problém spojený s toaletami, které byly zamčené a klíč od nich si museli půjčovat, někteří učitelé navíc zakazovali žákům chodit na toaletu během hodiny. Jeden respondent ve své odpovědi napsal, že měl stejně jako v domovské zemi problém rozumět si s vrstevníky.

V odpovědích 13 respondentů se objevila řada aspektů, kterým se nedokázali během pobytu v cizí zemi přizpůsobit. Nejčastěji se jednalo o odlišnosti spojené s životním stylem, ale někteří respondenti měli problém přijmout i určité zvyklosti ve školním prostředí. Zbylých 15 respondentů na otázku číslo 20 odpovědělo, že nebyl žádný kulturní aspekt, kterému by se nedokázali přizpůsobit.

21. Z hlediska jazykových dovedností, sledoval/a jste nějaké překážky v komunikaci s rodilými mluvčími? Pokud ano, jaké?

V následujících dvou otázkách se ptáme respondentů na to, jestli se během svého pobytu v zahraničí setkali s nějakými překážkami či nedorozuměními. V otázce číslo 21 se jedná o překážky související s jazykovými znalostmi a dovednostmi žáků. Jelikož žáci během pobytu v zahraničí nemluví nutně pouze prvním cizím jazykem, který se učí několik let, ale většinou druhým cizím jazykem, který se před výjezdem v některých případech učí pouze krátkou dobu, je možné, že i takový typ problémů se v komunikaci může objevit. Předpokládali jsme ovšem, že z hlediska jazykových dovedností se žáci příliš často s problémy během komunikace nesetkají.

Otázka je nepovinná a jedná se o otázku otevřenou, aby respondent mohl případně specifikovat, o jaký problém se jednalo. Celkový počet respondentů je 32.

K našemu překvapení více než polovina respondentů uvedla, že se setkali s určitými překážkami v komunikaci z hlediska jazykových dovedností. Jednalo se celkem o 21 respondentů. Nejčastěji bylo zmíněno, že překážkou byly nedostatečné znalosti jazyka respondenta, tato odpověď se objevila devětkrát. Tři respondenti odpověděli, že překážkou v komunikaci bylo v některých případech to, že komunikační partneři mluvili příliš rychle. Dva respondenti uvedli, že jejich komunikační partneři mluvili odlišným dialektem, kterému špatně rozuměli. V dalších dvou případech měli respondenti občas problém porozumět kvůli silnému přízvuku komunikačních partnerů. Další dva respondenti napsali, že překážkou v komunikaci byla jejich nedostatečná slovní zásoba. Dva respondenti uvedli, že překážkou v komunikaci pro ně byla neznalost hovorových a neformálních výrazů. Jeden respondent odpověděl, že na začátku pobytu v zahraničí pro něj byla překážkou nervozita. Zbylých 11 respondentů uvedlo, že se nesetkali s žádnou překážkou v komunikaci týkající se jazykových dovedností.

Shrneme-li tedy získané odpovědi, musíme konstatovat, že naše hypotéza nebyla pravdivá. Ukázalo se totiž, že více než polovina respondentů se během zahraničního pobytu setkala s nějakou překážkou nebo nedorozuměním, které se byly spojeny s jazykovými znalostmi a dovednostmi respondenta. Nejčastěji se jednalo o nedostateční znalosti jazyka, objevily se ale i překážky jako jsou například rychlost mluvení, těžko srozumitelný dialekt, či silný přízvuk komunikačních partnerů.

22. Zažil/a jste někdy situaci, kdy došlo k nějakému nedorozumění, které mohlo být způsobeno kulturními rozdíly? Například kvůli rozdílným konceptům formálnosti, odlišnému způsobu zdravení, jinému vnímání ironie atd. Pokud ano, o jaké nedorozumění se jednalo?

Stejně jako v předchozí otázce se zde ptáme respondentů, jestli se během jejich pobytu v zahraničí setkali s nějakou překážkou či nedorozuměním. V tomto případě ale chceme vědět, jestli nastalo nedorozumění způsobené kulturními odlišnostmi. Předpokládali jsme, že k takovýmto nedorozuměním došlo častěji než k těm, které souvisejí s jazykovými znalostmi a dovednostmi.

Na otázku číslo 22 odpovědělo celkem 28 respondentů, tedy nepatrně méně než na otázku předchozí. Pouze osm z nich se ale setkalo s nějakým nedorozuměním nebo překážkou, které byly způsobeny kulturními odlišnostmi. Dva respondenti pouze uvedli, že se s nedorozuměním setkali, ale už si nevzpomínají, o jaký problém se jednalo a co ho způsobilo. Ani ostatní odpovědi nepopisovaly konkrétní problém, který mezi komunikačními partnery nastal. Dozvěděli jsme se ale zdroje těchto problémů. Někteří respondenti dokonce uvedli více důvodů, proč nedorozumění vznikla. Třikrát se v odpovědích objevilo, že důvodem pro nedorozumění byla nechápavost ironie ze strany respondenta vůči komunikačnímu partnerovi. Dva respondenti poté uvedli, že cizí národ má odlišný způsob humoru, a proto si občas nerozuměli. Dvakrát se také v odpovědích objevilo, že zdrojem nedorozumění bylo zdravení se polibky a přehnaná kontaktnost daného národa. Jeden respondent odpověděl, že žáci v zahraniční škole byli velmi samostatní, vyžadovali přesné plnění stanovených úkolů a pravidel a těžko hledali kompromis. Jeden další respondent poté odpověděl, že překážkou byl špatný vztah k cizincům ve třídě.

Musíme konstatovat, že k našemu překvapení odpovědi na otázky 21 a 22 vyšly přesně naopak, než jsme předpokládali. K překážkám a nedorozuměním v komunikaci totiž na základě získaných dat dochází mnohem častěji v souvislosti s jazykovými znalostmi a dovednostmi než s kulturními odlišnostmi. Naše hypotézy se tak v tomto případě nenaplnily.

Jelikož je tato otázka poslední z tzv. bloku otázek týkajících se připravenosti žáků na kontakt s cizí kulturou, učiníme nyní krátké shrnutí otázek 16 až 22. Větší část respondentů považuje jejich domovskou kulturu za odlišnou od kultury země, do které vycestovali v rámci jejich posledního zahraničního pobytu. Většina respondentů se tak během zahraničního pobytu setkala s nějakými kulturními odlišnostmi, které je překvapily, a to pozitivně nebo negativně. Jednalo se o aspekty z oblasti životního stylu, ale také například z oblasti vzdělávání v zahraniční škole. Navzdory tomu ale bylo pouze pro malou část respondentů těžké začlenit se do kultury cizí země. Nicméně objevilo se pár zvyklostí, kterým se respondenti nedokázali přizpůsobit. Někteří z nich se během jejich pobytu v zahraničí setkali s překážkami, a to zejména z hlediska jazykových znalostí a dovedností. Pouze minimálně se jednalo o nedorozumění způsobené kulturními odlišnostmi.

Můžeme tedy konstatovat, že žáci mohou sice mít zezačátku zahraničního pobytu problém zorientovat se v cizí kultuře, jelikož se ale většina z nich dokázala do kultury bez problémů začlenit, je patrné, že žáci na kontakt s kulturou cizí země připraveni jsou.

23. Co nejcennějšího Vám přinesl zahraniční pobyt? Vyberte prosím z následujících možností ty aspekty, které vnímáte jako nejpřínosnější, nebo napište vlastní odpověď.

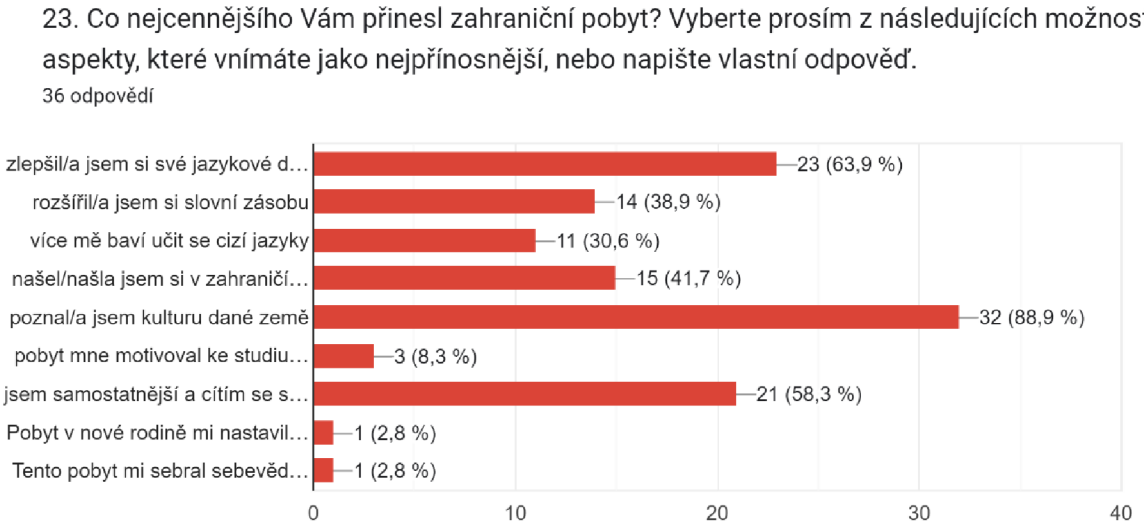
- **zlepšil/a jsem si své jazykové dovednosti**
- **rozšířil/a jsem si slovní zásobu**
- **více mě baví učit se cizí jazyky**
- **našel/našla jsem si v zahraničí nové kamarády**
- **poznal/a jsem kulturu dané země**
- **pobyt mne motivoval ke studiu cizích jazyků na vysoké škole**
- **jsem samostatnější a cítím se sebevědoměji**
- **jiné**

Cílem otázky číslo 23 bylo zjistit, jaké změny na sobě žáci pozorují po jejich návratu z mezinárodní mobility. Byla tak vytvořena nabídka možností, ze které mohli respondenti vybrat jednu nebo více odpovědí, nebo připsat vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné"*. Jejich úkolem bylo vybrat nebo napsat aspekty, které jim zahraniční pobyt přinesl, a které považují za nejpřínosnější. Předpokládáme totiž, že si žáci během pobytu v zahraničí osvojují a zlepšují různé dovednosti a schopnosti, které je obohatí nejen ve studijním či pozdějším pracovním životě, ale i v osobním životě.

Stejnou otázku jsme položili i vyučujícím, konkrétně se jednalo o otázku číslo 17. Odpovědi na obě otázky tak budou následně porovnány.

Otázka číslo 23 je nepovinná a odpovědělo na ni celkem 36 respondentů, tedy téměř všichni, kteří se zúčastnili mezinárodní mobility.

Graf č. 18: Odpovědi na otázku č. 23 v dotazníku pro žáky



Vidíme, že odpovědi jsou různorodé. Jak již bylo zmíněno, jeden respondent mohl vybrat více možností, nebo napsat vlastní odpověď. Nejvíce označenou odpovědí, která byla vybrána celkem 32 respondenty (88,9 %), je ta, která za nejpřínosnější považuje příležitost poznat kulturu cizí země, do

které respondent vycestoval. Druhá nejčastěji označená odpověď říká, že si respondent zlepšil jazykové dovednosti. Tuto možnost vybralo 23 respondentů (63,9 %). Na pomyslném třetím místě s 21 respondenty (58,3 %) je odpověď, že se respondent cítí samostatnější a sebevědomější. Patnáctkrát (41,7 %) byla označena odpověď, která uvádí jako nejpřínosnější to, že si respondent našel v zahraničí nové přátele. Celkem 14 respondentů (38,9 %) považuje za nejvíce přínosné rozšíření slovní zásoby díky pobytu v zahraničí. Dalších 11 respondentů (30,6 %) v sobě objevilo díky zahraničnímu pobytu chuť více se učit cizí jazyky. Třikrát (8,3 %) bylo označeno, že pobyt motivoval respondenta ke studiu cizích jazyků na vysoké škole. Dva respondenti napsali svou vlastní odpověď. Jedna z nich uvádí, že to nejpřínosnější, co pobyt respondentovi přinesl je to, že mu pobyt v nové rodině nastavil jakési zrcadlo pro fungování jeho vlastní rodiny. Poslední respondent uvedl velmi osobní odpověď, ve které se svěřil, že zahraniční pobyt mu dal mnoho životních zkušeností, ale také mu vzal sebevědomí a potýká se kvůli němu s osobními problémy.

Potvrzuje se tedy, že zahraniční pobyt přináší žákům příležitost pro osvojení a zlepšení různých dovedností a schopností, některé žáky ale může ovlivnit i negativně.

Nyní porovnáme odpovědi žáků s daty získanými z dotazníku pro učitele. Jak již bylo zmíněno, v dotazníku pro učitele byla položena podobná otázka s nabídkou možností, přičemž některé z možností byly stejné, jako v otázce číslo 23 v dotazníku pro žáky. Můžeme tak souhrnně říci, že jak z pohledu učitelů tak samotných žáků si během zahraničního pobytu žáci zlepšují jazykové dovednosti a rozšiřují slovní zásobu, po návratu mají větší zájem a motivaci učit se cizí jazyk, stávají se samostatnějšími a sebevědomějšími, a v některých případech pobyt dokonce motivoval žáka ke studiu cizích jazyků na vysoké škole.

24. Chtěl/a byste se zúčastnit dalšího zahraničního pobytu?

- **ano**
- **ne**

Otázka číslo 24 je nepovinná a uzavřená a respondent vybírá ze dvou možností, tedy *„ano“* nebo *„ne“*. Chceme zjistit, jestli mají žáci středních škol v Jihočeském kraji zájem o to zúčastnit se i další mezinárodní mobility nebo ne. V průběhu tvorby dotazníkového šetření jsme totiž pracovali s předpokladem, že je o mezinárodní mobility mezi žáky středních škol velký zájem, a i pomocí této otázky si chceme tuto hypotézu ověřit. Celkem na tuto otázku odpovědělo 36 respondentů, tedy nepatrně méně než těch, kteří vycestovali do zahraničí.

Graf č. 19: Odpovědi na otázku č. 24 v dotazníku pro žáky

Na základě odpovědí respondentů vidíme, že se naše hypotéza potvrzuje. Drtivá většina, celkem 33 respondentů (91,7 %), totiž odpověděla, že má zájem o účast na další mezinárodní mobilitě. Pouze tři respondenti (8,3 %) už by vycestovat nechtěli.

25. Doporučil/a byste ostatním vycestovat? Proč ano/ne?

Otázka číslo 25 tak trochu navazuje na otázku předchozí, protože chceme zjistit, jestli by respondenti doporučili účast na mezinárodní mobilitě dalším žákům. Předpokládali jsme, že díky odpovědím uvidíme, jestli žáci považují zahraniční výjezdy za přínosné a dozvíme se i důvody, proč by doporučili zahraniční výjezd ostatním. Otázka je otevřená a nepovinná, odpovědí jsme získali celkem 36.

V případě této otázky všichni respondenti odpověděli stejně, a to, že by ostatním doporučili vycestovat do zahraničí. Důvodů byla v odpovědích uvedena celá řada, některé se opakovaly. Zmíněné důvody tak byly shrnuty a jsou pro lepší orientaci v textu napsány v odrážkách:

- získání spousty zkušeností a zážitků
- příležitost poznat novou zemi, kulturu a skvělé lidi
- velký přínos z hlediska jazyka
- příležitost osamostatnit se a poznat sám sebe
- finančně dostupná příležitost vycestovat
- příležitost získat nové pohledy na věci okolo a přehodnotit některé názory
- příležitost vykročit z komfortní zóny

Potvrzuje se tedy, že žáci považují mezinárodní mobility za přínosné a mají zájem se jich účastnit. Nejčastěji zmiňovanými důvody, proč by respondenti doporučili výjezd do zahraničí ostatním, byly příležitost získat spoustu zážitků a zkušeností, možnost potkat nové lidi a poznat novou zemi a kulturu nebo příležitost osamostatnit se.

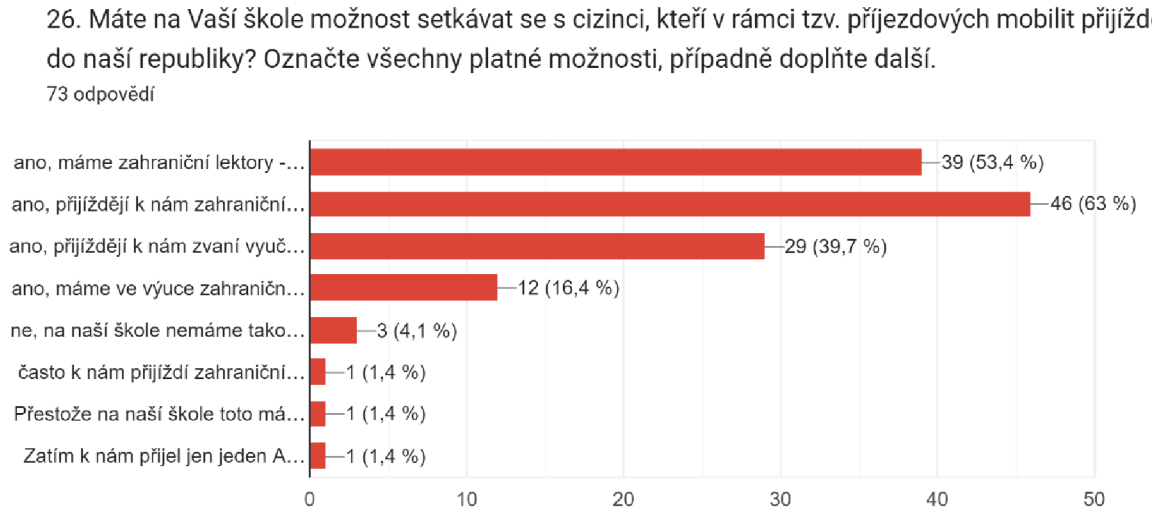
26. Máte na Vaší škole možnost setkávat se s cizinci, kteří v rámci tzv. příjezdových mobilit přijíždějí do naší republiky? Označte všechny platné možnosti, případně doplňte další.

- **ano, máme zahraniční lektory – vyučující, kteří na škole působí dlouhodobě**
- **ano, přijíždějí k nám zahraniční studenti na výměnné pobyty**
- **ano, přijíždějí k nám zvaní vyučující na krátkodobé pobyty**
- **ano, máme ve výuce zahraniční asistenty učitele**
- **ne, na naší škole nemáme takovou možnost**
- **jiné**

Poslední otázka v dotazníku pro žáky se týká tzv. příjezdových mobilit. Totožnou otázku se stejnou nabídkou možností jsme podali i vyučujícím, konkrétně se v dotazníku pro učitele jedná o otázku číslo 20. Pomocí těchto dvou otázek jsme tedy chtěli zjistit, jestli se internacionalizace nějakým způsobem objevuje i v domácím, tedy školním prostředí, aby měli možnost se setkat s cizí kulturou i ti žáci a učitelé středních škol, kteří nechtějí nebo nemohou vycestovat do zahraničí.

V otázce číslo 26 respondent vybírá jednu nebo více možností z dané nabídky, nebo může napsat vlastní odpověď v rámci možnosti *„jiné“*. Tato otázka je povinná, protože odpovídat mohou i ti, kteří se žádného zahraničního pobytu nezúčastnili. Celkový počet respondentů je tedy 73.

Graf č. 20: Odpovědi k otázce č. 26 v dotazníku pro žáky



Nyní se podíváme na odpovědi žáků a rovnou je porovnáme i s odpověďmi vyučujících. Vidíme, že většina respondentů v dotazníku pro žáky vybrala možnost, že se příjezdové mobility na jejich střední škole organizují. V případě dotazníku pro učitele vybrali tuto možnost všichni.

Nejčastěji označená odpověď v dotazníku pro žáky i v dotazníku pro učitele říká, že na školu přijíždějí zahraniční studenti na výměnné pobyty. V dotazníku pro žáky ji označilo celkem 46 respondentů (63 %).

Na druhém místě v dotazníku pro žáky je odpověď, že na škole dlouhodobě působí zahraniční lektoři, a označilo ji 39 respondentů (53,4 %). V dotazníku pro učitele je tato možnost až na třetím místě.

V případě dotazníku pro žáky je třetí nejčastěji vybranou odpovědí ta, která říká, že na školu přijíždějí zvaní vyučující na krátkodobé pobyty. Odpověď byla označena 29 respondenty (39,7 %). V dotazníku pro učitele byla tato odpověď vybrána druhým nejvyšším počtem respondentů.

Na pomyslném čtvrtém místě byla v obou dotaznících odpověď, že se na škole do výuky zapojují zahraniční asistenti učitele. V dotazníku pro žáky ji vybralo 12 respondentů (16,4 %).

V rámci možnosti *„jiné“* napsali vlastní odpověď v dotazníku pro žáky dva respondenti. Jeden z nich uvedl, že ví jen o jednom zahraničním učiteli, který na školu přijel. Druhý respondent odpověděl, že přestože na škole tzv. příjezdové mobility organizují, jemu samotnému nikdy nebyla dána příležitost se jich zúčastnit.

Tři respondenti v otázce číslo 26 uvedli, že se na jejich škole žádné formy tzv. příjezdových mobilit neorganizují. Jak již bylo zmíněno, v dotazníku pro učitele tuto odpověď neoznačil nikdo.

V předchozích odstavcích byly popsány konkrétní otázky z dotazníkového šetření určeného pro žáky. Vzhledem k tomu, že dotazník byl určen i pro žáky, kteří se mezinárodní mobility nezúčastnili, na většinu otázek odpověděla zhruba polovina respondentů. Důvod je takový, že větší část otázek v dotazníku cílila na zjištění informací ohledně zahraničního pobytu, kterého se žák zúčastnil. Ti, kteří v rámci studia do zahraničí nevycestovali, tak nemohli na dané otázky odpovědět. I tak byly tito respondenti potřební, protože jejich odpovědi na otázky týkající se příjezdových mobilit nám posloužili ke zmapování možností internacionalizace v domácím prostředí na středních školách v Jihočeském kraji. Celkově hodnotíme dotazník velmi úspěšně.

8.3. Zhodnocení dotazníkového šetření

Nyní budou shrnuty důvody, proč pravděpodobně nebyl získán vyšší počet respondentů u online dotazníkového šetření. Jako hlavní problém shledáváme fakt, že v první vlně distribuce dotazníků skrze emailové zprávy byly osloveny školy prostřednictvím zástupců ředitele nebo vedoucích sekce cizích jazyků. Na webových stránkách většiny škol není možné najít informace o tom, kdo organizuje a koordinuje mezinárodní mobility, a to i přesto, že informace byly vyhledávány jak v seznamu kontaktů na zaměstnance dané školy, tak ve článcích, které popisují mezinárodní projekty, soutěže atd., které na dané škole proběhly. Důvodem pro oslovení zástupců ředitele či vedoucích sekce cizích jazyků byl předpoklad, že námi oslovené osoby přepošlou emailovou zprávu nebo jiným způsobem sdílí dotazníky se žáky a s osobami, které na škole mají mezinárodní mobility na starost. Zpětně se ale ukazuje, že pravděpodobně bylo potřeba se s dotazníky obrátit rovnou na konkrétní učitele cizích jazyků, protože touto cestou by bylo pravděpodobnější, že se dotazník dostane ke koordinátorům, kteří by na něj odpověděli.

Dalším důvodem nižšího počtu respondentů může být období, kdy byly dotazníky distribuovány, jelikož prvním učitelům byly zaslány až na konci dubna a je velmi pravděpodobné, že v tu dobu se již připravovali na nadcházející přijímací a maturitní zkoušky. Lze tedy předpokládat, že na vyplnění našeho dotazníku a sdílení druhého dotazníku se žáky neměli čas. Je také možné, že dotazník se žáky sdíleli, ale nikdo z nich ho nevyplnil. Stejný problém pravděpodobně nastal i na začátku června, kdy byly dotazníky zaslány zbylým osloveným učitelům. Jelikož do konce školního roku zbýval necelý měsíc, lze předpokládat, že již také neměli na sdílení a vyplnění dotazníků čas, nebo, stejně jako v předchozím případě, ho se žáky sdíleli, ale ti ho nevyplnili.

Možným důvodem, proč se během online dotazníkového šetření nepodařilo získat dostatek odpovědí může být také délka a struktura samotného dotazníku. Jak již bylo zmíněno, dotazník pro žáky obsahuje 26 otázek a dotazník pro učitele 22 otázek. Navíc v obou dotaznících najdeme z větší části otázky otevřené. Vyplnění dotazníku tak zabere zhruba 10 minut a je často nutné psát delší odpovědi. Otevřené otázky byly ale důležité pro to, abychom získali potřebné informace pro náš výzkum.

Posledním důvodem, který pravděpodobně vedl k nižšímu počtu získaných dat je ten, že se některé školy bojí o zachování anonymity školy. Jeden vyučující totiž na odeslanou emailovou zprávu s dotazníky odpověděl, že pan ředitel dané střední školy nesouhlasí s distribucí dotazníku, protože se bojí o reputaci školy. Dotazník byl anonymní, ale žáci i učitelé museli uvést, na jakém druhu školy studují či pracují. Vzhledem k tomu, že dotazník byl určený pouze středním školám v Jihočeském kraji, odhadujeme, že někteří zaměstnanci se mohli bát o udržení anonymity školy.

8.4. Rozhovor s koordinátorem mobilit na Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna

K dotazníkovému šetření jsme se rozhodli přidat navíc rozhovor s koordinátorem mobilit na Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna v Českých Budějovicích. Jedná se totiž o střední školu, která se internacionalizaci a mezinárodním mobilitám věnuje dlouhodobě a z našeho pohledu velmi úspěšně. Nabízí žákům širokou škálu možností, jak vycestovat do zahraničí, příležitosti setkat se se zahraničními žáky a vyučujícími dávají ale i těm, kteří vycestovat nemohou nebo nechtějí. Zahraničních mobilit a dalších forem spolupráce se aktivně účastní i vyučující, jak ale říká sám koordinátor, přednost mají hlavně žáci. Rozhovor s koordinátorem mobilit na Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna nám tak ukazuje, jak efektivně se dá na střední škole s mezinárodními mobilitami a dalšími formami internacionalizace pracovat. Uvádíme jej zde tedy jako příklad dobré praxe, ze kterého mohou čerpat inspiraci i další školy.

1. Dokázal byste alespoň přibližně určit v jakém období se začala internacionalizace na Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna rozvíjet? Co byly hlavní důvody nebo hlavní hybatele vedoucí k rozvoji mezinárodní spolupráce?

Prakticky již od samotného založení gymnázia, tedy od roku 1990, se pracovalo s ideou, že je potřeba najít něco, co ostatní gymnázia nenabízejí, protože v Českých Budějovicích je gymnázií několik. Hlavním záměrem se tak staly jazyky. Pan ředitel a paní zástupkyně, která zde stále pracuje, se inspirovali vizí Václava Havla a navštěvovali zahraniční školy a chtěli s nimi navázat spolupráci. O prvních zahraničních kontaktech se tak můžeme bavit prakticky již od roku 1992. Dalším významným milníkem byl poté rok 2021, kdy jsme se zapojili do programu Erasmus+. Hlavními hybateli pro rozvoj mezinárodní spolupráce byly v minulosti kolegyně zástupkyně a dnes jsem to já.

2. Mohl byste mi popsat postupné úrovně internacionalizace na Vaší škole tak, jak jimi procházejí žáci?

V podstatě se jedná o takovou koncepci v rámci programu Erasmus+, ke které jsem se dobral po čtyřech letech práce, a vždy záleží na obnosu peněz, které získáme od národní agentury. Ideální ale je, aby se žáci již v prvním ročníku čtyřletého gymnázia setkali s nějakou podobou zahraničního výjezdu. Pokud se bavíme o žácích osmiletého studia, během prvních čtyř let jsou jazykově připravováni. Žáci v pátém ročníku osmiletého studia, tedy v ročníku odpovídajícím prvnímu ročníku středoškolského studia, a žáci prvního ročníku čtyřletého studia poté vycestují do zahraničí na základě druhých cizích jazyků, které studují, pokud tedy získáme dostatek financí od národní agentury. Znamená to, že ti žáci, kteří se učí španělštinu jedou do Španělska, ti, kteří se učí němčinu jedou do Německa atd. Tímto způsobem tak poprvé získávají nějaký mezinárodní kontakt.

V další ročníku následně žáci získávají možnost vycestovat individuálně. To znamená, že všichni jsou osloveni s nabídkou výjezdu, přihlásit se ale musí sami. Možnost vycestovat mají na dva až čtyři týdny s tím, že ve většině případů se jedná o výměnný pobyt a musí tak recipročně ubytovat zahraničního žáka u sebe doma. Chceme totiž, aby žáci sami přiložili ruku k dílu a myslím si, že dva týdny nejsou náročná doba na to někoho u sebe doma ubytovat, když díky tomu získají možnost vycestovat do zahraničí. Země, do kterých cestují nejčastěji, jsou Španělsko a Francie.

V sedmém ročníku osmiletého studia a ve třetím ročníku čtyřletého studia získávají žáci možnost vytvořit si svůj vlastní projekt ve skupině a přihlásit se do iniciativy DiscoverEU. Naplánují si tedy cestu napříč Evropou na až 21 dní, získají neomezenou jízdenku a příspěvek na denní pobytové náklady a mohou jet. DiscoverEU samozřejmě není pro každého, žáci musí být velmi aktivní, ale základní linie programu Erasmus+ je, že dává šanci žákům, kteří jsou skrytě aktivní, aby v sobě našli potenciál a rozvíjeli ho dále.

V maturitním ročníku někteří žáci vyjíždí skrze spolupráce s různými neziskovými organizacemi, účastní se workshopů v rámci programu Evropské setkání mládeže nebo se zapojí do Evropského sboru solidarity.

Abychom to tedy shrnuli, mezinárodní mobility u nás na škole pro žáky začínají vstupem na vyšší gymnázium, tedy do prvního ročníku střední školy.

3. Jakým způsobem jsou mobility propagovány žákům a učitelům?

To je věc, kterou já vnímám jako svůj osobní nedostatek. Snažím se na tom pracovat, protože národní agentury trvají na tom, že viditelnost je důležitá. Všechny informace tak dávám na školní web, ale pro naše žáky je školní web něco jako nástěnka, okolo které všichni chodí, ale nikdo se na ni nepodívá. Snažíme se tak sdílet informace i na Instagram. Vytvořil jsem skupinu tří dívek, které jsou velmi aktivní a o Instagram se starají, nahrávají na něj fotky, reels a podobně. V podstatě taková naše idea je, že když se někdo vrátí z mobility, tak s nimi uděláme skupinové reels, ve kterém krátce povypráví své zážitky. Další náš nápad je, že časem bychom se ptali lidí ve městě, jaké povědomí mají o programu Erasmus+ atd., rozhovory bychom poté nahrávali na Instagram, a tímto způsobem propagovali mezinárodní mobility.

4. Jaké projekty, programy nebo iniciativy jsou nejvíce využívány k podpoře internacionalizace na Vaší škole?

Naší mantrou je program Erasmus+ a projekty, které pod něj patří. Nabízíme tak DiscoverEU, zapojeni jsme i do Evropského sboru solidarity. Dále se zapojujeme do programu Interreg, přes který spolupracujeme s univerzitou. Takže například žáci, kteří se zajímají o biologii, mohou vyjet přes rybářskou fakultu na sádky, podívají se na druhou stranu hranice, a poté se vrací zpátky k nám a podívají se, jak probíhá spolupráce na obou stranách. Dříve jsme se účastnili i programu Socrates, ale ten se již dnes neorganizuje.

5. Mají i vyučující možnost vycestovat do zahraničí? Případně na jak dlouho a skrze jaké programy? Jakým způsobem jsou mobility přidělovány učitelům?

Stejně jako v případě žákovských mobilit, mantrou je program Erasmus+. Prioritu mají ale vždy žáci, protože já jsem toho názoru, že dospělí si mohou vždy nějakým způsobem výjezd do zahraničí zaplatit, kdežto žáci ne. Na druhou stranu je ale důležité podporovat a rozvíjet i kolegy, a to zejména ty, kteří nevyučují cizí jazyk, protože se často bojí mluvit nebo vycestovat. Často tak začínáme tím, že je vyšleme na školení nebo jazykový kurz, většinou se jedná o jednotýdenní pobyt. Získají tak základní dovednosti a když se vrátí, mohou například v nějaké formě zapojit do své výuky CLIL – Content and Language Integrated Learning (neboli Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka). Nejsou do toho ale nuceni, aby se neuzavřeli.

Pro kolegy, kteří vyučují cizí jazyk, nebo jsou jazykově zdatnější, nabízíme stínování na pracovišti. V tom vidím velký potenciál, protože učitelé vyjíždí na jeden týden na zahraniční školu, kde sledují výuku, hovoří se zahraničními kolegy a předávají si vzájemně zkušenosti. Navíc mají možnost zmapovat okolí a zjistit, jak funguje administrativa, a mohou tak k nám po návratu přinést nápady na to, jak organizovat skupinovou mobilitu.

6. A hlásí se Vám na mobility více učitelů? Musíte mezi nimi vybírat? Jak?

Ano, u učitelů je o mobility opravdu velký zájem a hlásí se nám víceméně pořád ti samí lidé, dáváme tak přednost těm, pro které je zahraniční výjezd určitou formou výstupu z komfortní zóny. Ti získávají třeba i přednostní právo na to vybrat si, kam chtějí jet.

První aktivita, která vždy prolomí bariéry je, když přijede zahraniční učitel v rámci Stínování na pracovišti na naši školu a učí například výpočetní techniku. V takovém případě já dojdu za svým kolegou a opatrně mu řeknu, že na naši školu přijel zahraniční kolega a jestli by se mohl podívat k němu do výuky. Nabídnu mu, že pokud by měl zájem, mohou po škole zajít na kafe a promluvit si o tom, jak danou věc učí. Člověk je totiž v domácím prostředí, a tak se cítí bezpečně, navíc má za krkem mě. No a potom když kolega projeví iniciativu, tak další, co přijde je, že mu řeknu, že má kontakt na zahraniční škole a zeptám se ho, jestli by se tam nechtěl jet podívat.

Jinak se kolegové vybírají hlavně podle zájmu a podle toho, aby se dostalo na ty, kteří nikam nejeli. Takže ti, co chtějí jet, tak pojedou tak jako tak, a pokud zůstanou některá místa volná, tak se nabídnou těm kolegům, kteří už někde byli a chtějí se podívat zase někam jinam.

7. Je na Vaší škole mezi žáky vysoký zájem o mezinárodní mobility? Musíme mezi nimi vybírat? Pokud ano, podle jakých kritérií?

Bohužel to, že je o mezinárodní mobility velký zájem, je idealistická představa. Dneska čelíme tomu, že oproti například 90. letům, kdy se nemohlo jezdit a kdokoliv chtěl vyjet kamkoliv, tak dnes máme nabídku prakticky vyšší než poptávku. Takže máme více míst, než bychom měli třeba žáků. Jde

o to, že dnes lidé nechtějí příliš vystupovat ze své komfortní zóny a nechtějí u sebe někoho ubytovat na dva týdny. Kdybychom řekli, že aby mohli vycestovat, tak nemusí nic dělat, jen bychom jim dali letenku do ruky a tak, tak si myslím, že ani v tom případě by ne každý chtěl jet, protože je to výstup z komfortní zóny.

Je to tedy trochu smutná realita, ale na druhou stranu je to nějaká zdravá sedimentace vod, kdy ti, kteří nic nedělají klesnou ke dnu, a ti, kteří zájem mají, tak to pěkně rozčeří a na ty se skutečně dostane. Nicméně je to tedy tak, že v tom příštím roce budeme čelit tomu, že kolegům na druhé straně třeba ve Francii a ve Španělsku budu muset říct, že bohužel nemáme koho k nim vyslat.

A ohledně kritérií, protože třeba v loňském roce těch míst bylo o něco méně než těch zájemců, tak kritéria rozhodně nebyl průměr, nebyly to akademické schopnosti, nebyly to ani jazykové dovednosti. Kritériem byla iniciativa daného člověka a poté to byl rozhovor s jeho vyučujícími a s jeho třídním učitelem. Cílem bylo udělat nějaký odhad toho, na kolik by se daný člověk pravděpodobně posunul během dvou týdnů v zahraničí, a to je tedy to, podle čeho jsme vybírali. Zkrátka abychom měli člověka, který z toho získá co největší benefit. Takže když budete mít někoho, kdo bude mít úroveň B2 ze španělštiny a pošlete ho do Španělska a už tu kulturu zná, tak ten z toho nevytěží tolik, jako někdo, kdo bude mít úroveň B1, je bojácný a nikde zatím nebyl. A zároveň ten první bude mít lepší průměr a lepší známky, takže kdybychom stavěli průměr jako kritérium, tak ten slabší se nikdy nikam nepodívá.

8. Připravujete nějakým způsobem žáky na výjezd do cizí země, ať už po jazykové stránce nebo z hlediska interkulturní kompetence? Organizujete pro ně například nějaké volitelné semináře? Myslíte si, že je důležité žáky připravovat?

Příprava prakticky probíhá, ale není to cílená příprava, během které bychom člověka vzali a takzvaně do něj nalívali jazyk, to určitě ne. Ta příprava probíhá prakticky v rámci normálních jazyků, takže, jak jsme se už bavili, pokud jsou tady na osmiletém studiu, tak ta příprava probíhá čtyři roky před prvním výjezdem. Pokud jsou tady na čtyřletém studiu, příprava probíhá prakticky rok. Znamená to tedy, že žáci se seznamují s kulturou a s jazykem v těch svých běžných hodinách, ale žádný speciální seminář nebo něco takového nemáme. Je to věc, která by nás dost zatížila organizačně a neměla by takový dopad. Já třeba žáky nabádám, aby používali online language support, což je platforma od programu Erasmus+, nebo takové ty freeware platformy jako je například Duolingo, aby si zkrátka těsně před výjezdem intenzivněji procvičili ještě jazyk. Na druhou stranu, oni už mají ledacos za sebou a nejde tolik o jazykový posun za ty dva týdny v zahraničí, jde hlavně o mentální postup a dozrání.

9. Do jaké míry škola pomáhá žákům s organizací zahraničního výjezdu?

Škola dělá úplně všechno. Takže pro ty žáky, kteří jsou v tom pomyslném středu, a kteří by se měli posunout nejvíce, tak my sháníme kontakty, navazujeme kontakty, organizujeme termíny, to dělám tedy já, nakupuji letenky a pojištění, komunikuji s druhou stranou, podepisuji smlouvy, sestavuji dokumentace, poté také děláme reflexi a propagaci. Poté organizujeme třeba den otevřených dveří nebo

Erasmus Days, kam ti žáci také přijdou, aby něco pověděli o té mobilitě veřejnosti. Určitě tedy nejsou do mobility hozeny tak, že by si museli vše připravit sami, takto Erasmus+ v tomhle věku nefunguje.

10. Jakým způsobem monitorujete zahraniční výjezdy? Komunikujete se žáky během jejich pobytu v zahraničí?

Jo. Jsou to takové moje další děti a znamená to, že mají povinnost minimálně jednou za dva nebo tři dny se mi ozvat, nebo se ozvat, kdyby se něco stalo nebo jim něco nesedělo. Musíme počítat s tím, že vždy se může něco stát, a musíme žákům říkat, že to není jejich vina, že takové věci se zkrátka dějí. Já jim proto vždycky říkám, že když se stane nějaký problém, tak ať se nebojí se mi ozvat, protože všechno jde nějak vyřešit a v nejhorším případě pojedou zpět domů. To se nám tedy nikdy nestalo, ale problémy jsme samozřejmě měli, vždycky se něco stane.

11. Setkávají se žáci nebo učitelé během svých výjezdů s nějakými problémy? Ať už jazykovými nebo interkulturními? Nebo nastávají nějaké problémy během organizace výjezdů kvůli jazykovým či interkulturním nedorozuměním?

Jazyková bariéra je přítomná vždycky a je třeba rozdíl, když pošlete do Francie člověka, co měl francouzštinu tři roky, nebo toho, kdo se jí učí prvním rokem. Ale zase ta jazyková bariéra je benefitem, protože potom primárně používají angličtinu, a pro tu druhou přijímající stranu je velký přínos, že naši žáci umí dobře anglicky v porovnání s nimi, takže zase oni mají příležitost komunikovat anglicky a je samotné to pozvedne.

Když žáci ví, že pojedou třeba do Francie nebo do Španělska, tak oni ví, že to prostředí je mnohem více multikulturní a jsou na to připraveni z povahy světa, ve kterém žijeme. Navíc na internetu toho mají spoustu, takže z toho nejsou v šoku a naopak je pro ně hezké vidět to na místě. Na druhou stranu, víte, že ta realita je jiná než je třeba ten mediální obraz, který na internetu dostáváme. Samozřejmě je tak připravujeme na to, že to, co je tady bráno jako nějaký vtip, nebo nějaké výrazy, které my běžně používáme, tak oni je za vtipné nepovažují a mohli by se urazit. Vždycky je tak upozorňujeme, že jsou vyspělí a že odvedli kus práce, aby mohli vyjet, tak aby si toho vážili a chovali se podle pravidel domu, kam jedou. Teď jsme například měli skupinu 15 žáků, kteří jeli na týden do Francie a opravdu bydleli v rodinách, které byly velmi kulturně a nábožensky pestré a musím zaklepat, že to nebyl vůbec žádný problém a že většinou se se žádnými takovými problémy nesetkáváme. Nějaké věci jsou pro žáky překvapivé, ale zaplať pánbůh jsme se nikdy nesetkali s nějakým interkulturním konfliktem.

12. Jakým způsobem pracujete se žáky (případně s učiteli), kteří se vrátí z mobility? Jakým způsobem vyhodnocujete přínosy pro žáky a rozvoj jejich kompetencí?

My jsme se nedávno účastnili celoevropské konference v Helsinkách, jejíž výstupem byla příručka, podle které má člověk pracovat s dlouhodobým dopadem, který mobility mají jednak na žáka a jednak na organizaci. Jedná se ale o komplikovanou věc a je to jako kdybyste se snažila uchopit

vzduch. Zkrátka velmi těžko můžeme říct, lépe řečeno velmi těžko můžeme stanovit objektivní kritéria, na jejichž základě bychom mohli říct, že žáky vyspěl. Jedná se o věc, kterou cítí on sám a i my to vidíme, vidí to i celé okolí. Numerickou hodnotu tomu ale nemůžeme přidat, nejde říct třeba, že tenhle žák se posunul o 70 %.

Je to zkrátka o tom, že jsme s nimi v dlouhodobém kontaktu. To znamená, že žáci když se poprvé dotknou programu Erasmus+, tak se mění, dospívají a jsou více samostatní, a také se více účastní dalších projektů patřících do programu Erasmus+. Vidíme tedy, že se například více zapojují do iniciativy DiscoverEU a poté se více účastní i dalších samotných akcí, které si organizují po vlastní ose. Mají moji velkou podporu v tom, že já jim vyřídím omluvení ze školy, ale oni si účast na další akci domluví a zařídí sami.

Je tedy velmi těžké určit, jestli tento posun je díky programu Erasmus+, ale na druhou stranu je pravda, že dříve, když jsme tento projekt nedělali, tak jsme takovéto žáky neměli.

13. A vyhodnocujete tedy jejich posun pouze na základě pozorování nebo máte i například nějaký dotazník?

Když se žák vrátí z mobility, tak máme pohovor, během kterého analyzujeme, co tam probíhalo a co na sobě pozorují za změny. Také se jich ptáme, jestli by do mobility šli znovu, kdyby věděli, co je čeká a čím si prošli. Na to vždy říkají, že ano. Tohle je tedy ta první úroveň, která nastane, když se vrátí, a poté v dlouhodobém horizontu se s nimi setkáváme. Není to tak, že bychom se domluvili, že se sejdeme za měsíc a podíváme se na to, jaké konkrétní změny u nich nastaly, tak to nefunguje a asi by to ani nikdo dělat nechtěl. Podle mě je to byrokracie, kterou já radši odstraním, protože to není to, co tomu programu dává hodnotu. Takže v dlouhodobém hledisku změny pozoruji tím, že se s nimi setkávám během výuky, nebo oni přijdou, když je nabídka nějaké další mobility. Největší důsledek poté vidím v tom, když se sami přihlásí do iniciativy DiscoverEU a opravdu jsou schopni sami si cestu naplánovat.

14. Organizují se na Vaší škole nějakým způsobem i tzv. příjezdové mobility? Kdo a odkud na vaši školu přijíždí?

Ano, každý totiž když chce někam jet, tak pro to ale nechce nic dělat. To je úplně ideální, ale já říkám, že od toho máme cestovní kanceláře. Takže jestli chceme, abychom mohli vysílat žáky a učitele do zahraničí, tak my jim musíme nabídnout něco na oplatku, a to něco je vlastně to samé, co po nich chceme my. Takže k nám přijíždějí například skupiny žáků na skupinovou mobilitu. Jedná se také o individuální mobility v rodinách. Například Irsko je ale v tomto velmi uzavřené, protože je velký přetlak zájemců, a tam je možnost ubytovat se u rodiny a zaplatit jí za to. Podle mě se ale v tomto případě ztrácí to srdce, ta myšlenka, kvůli které rodina žáka ubytuje. Protože když pošlu své dítě na dva týdny do cizí rodiny a poté přijede cizí dítě na dva týdny ke mně, tak do toho rozhodně musím investovat více energie a více mě to obohatí. Skandinávské země jsou také velkým oříškem, ale tam se nám daří ten problém trochu prolomit, protože jim nabízíme přesně to, co po nich chceme my. Také chceme, aby se k nám

přijeli podívat, protože spousta lidí v této oblasti si stále myslí, že jednou někam na východ do České republiky a znají pouze Prahu, Karlův most, Pražský hrad a to je vše. Takže v případě těchto zemí nabízíme stínování na pracovišti, a když přijedou, tak já osobně je často vezmu ještě na výlety po okolí, například do Českého Krumlova nebo do Třeboně. Vždy jsme takto získali nějakou zpětnou vazbu, zpětnou spolupráci, i když se jednalo jen o to, že náš kolega vyjel na stínování na pracovišti k nim.

15. A když zahraniční žáci přijedou na výměnný pobyt sem, mají možnost se setkat i s ostatními žáky na Vaší škole?

Ano, vždy je ten výměnný žák vlastně spojený s tím svým českým protějškem a fungují v podstatě jako sourozenci. To znamená, že spolu chodí do třídy do normálních hodin. Po několika dnech se je tedy už snažíme trochu rozdělovat, takže například zahraniční žáky pošlu ve skupině na výuku cizích jazyků, aby měli možnost poznat se i s ostatními žáky naší školy. Pro naše žáky je to velký bonus, že je někdo, s kým si mohou popovídat a dozvědět se více o té kultuře.

8.5. Výzkumná část – závěrečné shrnutí

V rámci naší výzkumné práce jsme hledali odpovědi na následující výzkumné otázky:

- V jaké míře se různé typy středních škol v Jihočeském kraji zapojují do internacionalizačních aktivit?
- Je mezi žáky velký zájem o mezinárodní mobility nebo nikoliv?
- Skrze jaké programy, projekty či iniciativy mají žáci nejčastěji možnost vycestovat?
- Organizují se na středních odborných školách, středních odborných učilištích a gymnáziích v Jihočeském kraji i příjezdové mobility, aby se internacionalizačních aktivit mohli zúčastnit i ti, kteří nechtějí nebo nemohou vycestovat?
- Jsou žáci před výjezdem do zahraničí připravováni ať už jazykově nebo z hlediska interkulturní kompetence na pobyt v cizí zemi?
- Setkávají se žáci během pobytu v zahraničí s nějakými jazykovými nebo interkulturními překážkami či nedorozuměními?
- Jaké největší dopady má na žáky účast na mezinárodní mobilitě z hlediska jejich vlastního pohledu a z pohledu vyučujících?

V této kapitole tak budou výzkumné otázky zodpovězeny na základě informací získaných z dotazníkového šetření. Některé z odpovědí budou porovnány a dány do souvislosti s informacemi získanými z dat, které nám poskytl Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Jihočeského kraje.

V jaké míře se různé typy středních škol v Jihočeském kraji zapojují do internacionalizačních aktivit?

V první výzkumné otázce jsme hledali odpověď na to, jestli se gymnázia, střední odborné školy (a lycea) a střední odborná učiliště v Jihočeském kraji zapojují do internacionalizačních aktivit. Zaměřili jsme se zejména na to, jestli se na daných typech škol organizují mezinárodní mobility, a pokud ano, v jakém poměru se žáci z různých typů střední škol do mobilit zapojují. Předpokládali jsme, že mezinárodní mobility a další formy internacionalizace se ve větší či menší míře organizují na všech uvedených typech škol, ale že jejich nabídka bude převládat hlavně na gymnáziích a středních odborných školách. U těchto dvou typů škol jsme předpokládali, že míra jejich zapojení do internacionalizačních aktivit, zejména mezinárodních mobilit, bude přibližně stejně vysoká.

Podíváme-li se na odpovědi u obou dotazníků, tedy jak u dotazníku pro učitele, tak u dotazníku pro žáky, zjistíme, že neodpověděl žádný respondent ze středního odborného učiliště. Data o mezinárodních mobilitách a jiných formách internacionalizace jsme tedy u tohoto typu středních škol sice během dotazníkového šetření nezískali, informace se ale dozvídáme z dat, která nám byla poskytnuta Odborem školství, mládeže a tělovýchovy Jihočeského kraje. Ukazuje se, že pouze menšina středních odborných učilišť v Jihočeském kraji se během školních roků 2021/2022 a 2023/2024 zapojila do mezinárodních spoluprací se zahraničními školami.

Ačkoliv se v dotazníku pro učitele ukázalo, že mezinárodní mobility jsou organizovány na gymnáziích a středních odborných školách v relativně stejném poměru, v dotazníku pro žáky byla většina respondentů, kteří se mezinárodní mobility zúčastnili, z gymnázií. Vzhledem k celkovému počtu respondentů z obou typů škol v dotazníkovém šetření to tak znamená, že mezinárodních mobilit se účastnili zejména žáci gymnázií. Na základě námi získaných informací z dotazníkového šetření tedy vyplývá, že nejvíce se účastní mezinárodních mobilit právě žáci z gymnázií.

Co se týče jiných forem internacionalizace na středních školách v Jihočeském kraji, v dotazníkovém šetření jsme se ptali, jestli školy organizují nějaké formy příjezdových mobilit. V obou dotaznících téměř všichni respondenti uvedli, že ano. Příjezdovým mobilitám se věnuje jedna z dalších výzkumných otázek, takže podrobněji budou popsány až později.

Souhrnně ale můžeme říci, že gymnázia a střední odborné školy se ve vysoké míře zapojují jak do mezinárodních mobilit, tak i do příjezdových mobilit, které dávají možnost setkání s odlišnou kulturou i těm žákům a vyučujícím, kteří nemohou nebo nechtějí vycestovat do zahraničí.

Je mezi žáky velký zájem o mezinárodní mobility nebo nikoliv?

Ve druhé výzkumné otázce jsme chtěli zjistit, jak velký je mezi žáky jihočeských středních škol zájem o účast na mezinárodních mobilitách. Z našeho pohledu je totiž výjezd do zahraničí v rámci studia nezapomenutelným zážitkem, který jedince vždy obohatí o dovednosti nebo zkušenosti, které využije jednak ve studijním životě, ale i v tom osobním. Předpokládáme tak, že žáci středních škol mají o účast na mezinárodních mobilitách velký zájem.

Z odpovědí u dotazníku pro učitele vyplývá, že pokud se na střední odborné škole nebo gymnáziu mobility organizují, je o ně mezi žáky velký zájem. V dotazníku pro žáky se ale dozvídáme, že zahraničního pobytu se zúčastnila zhruba polovina respondentů. Téměř všichni z nich ale uvedli, že kdyby se mohli zúčastnit dalšího zahraničního pobytu, měli by o to zájem. Pokud tedy shrneme data z obou dotazníků, musíme konstatovat, že zájem o účast na mezinárodních mobilitách mezi žáky je, ale neúčastní se jich zdaleka všichni žáci. Tomu odpovídá i tvrzení koordinátora mezinárodních mobilit na Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna, který uvedl, že zájem o výjezdy do zahraničí není tak vysoký, jak bychom mohli očekávat.

Skrze jaké programy, projekty či iniciativy mají žáci nejčastěji možnost vycestovat?

Další oblastí, kterou jsme v rámci našeho výzkumu chtěli zmapovat, byly programy, projekty nebo iniciativy, skrze které žáci nejčastěji vyjíždějí na mezinárodní mobilitu. Nezískali jsme takové odpovědi, jaké jsme očekávali. Otázku ohledně programů, projektů a iniciativ jsme položili pouze v dotazníku pro učitele, protože jsme předpokládali, že žáci o nich nemají přehled. V dotazníku pro učitele se ale v odpovědích respondentů objevily pouze tři konkrétní programy a projekty. Jednalo se o Erasmus+, DiscoverEU a Erasmus Mundus. Jelikož je ale Erasmus Mundus určený pouze pro vysoké školy, předpokládáme, že respondenti si spletli Erasmus Mundus s programem Erasmus+. Z odpovědí

nám tak vyšly pouze program Erasmus+ a iniciativa DiscoverEU. Nicméně v dotazníku pro žáky se dozvídáme, že nejčastěji vyjíždí do zahraničí na výměnný pobyt, který je podle informací z dotazníku pro učitele realizován prostřednictvím spolupráce škol, která vznikla z jejich vlastní iniciativy.

Z dotazníkového šetření nám tedy vyplývá, že v nejvíce případech žáci vycestují do zahraničí na výměnný pobyt nebo na studijní a poznávací pobyt. Mezinárodní mobility jsou organizovány buďto skrze dohodu mezi partnerskými školami, nebo v rámci programu Erasmus+, nebo prostřednictvím iniciativy DiscoverEU.

Díky informacím získaným na přednášce Mgr. Jandriće s názvem *Mezinárodní mobility a internacionalizace studia na středních školách v praxi* zde můžeme ještě uvést projekty Jean Monnet a Evropský sbor solidarity, které dávají žákům středních škol příležitosti vycestovat. V dotazníkovém šetření se ale tyto projekty neobjevily.

Krátce zde musíme zmínit, že na základě odpovědí u dotazníku pro učitele mají i vyučující možnosti vycestovat. V tomto případě jsme se neptali na konkrétní programy a projekty, protože tato diplomová práce se zaměřuje na mezinárodní mobility žáků středních škol. Z přednášky Mgr. Jandriće ale víme, že příklady takových programů a projektů jsou Stínování na pracovišti a Training and Cooperation Activities.

Organizují se na středních odborných školách, středních odborných učilištích a gymnáziích v Jihočeském kraji i příjezdové mobility, aby se internacionalizačních aktivit mohli zúčastnit i ti, kteří nechtějí nebo nemohou vycestovat?

Již několikrát jsme psali o tom, že někteří žáci a vyučující nechtějí nebo nemohou vycestovat do zahraničí. Je tak potřeba vytvořit příležitosti k tomu, aby se i oni mohli osobně setkat s jinou kulturou. K tomu pomáhají příjezdové mobility, a proto jsme v rámci našeho výzkumu chtěli zjistit, jestli se na středních školách v Jihočeském kraji příjezdové mobility organizují.

Data o středních odborných učilištích jsme nezískali, ale ukázalo se, že téměř na všech gymnáziích a středních odborných školách v Jihočeském kraji se příjezdové mobility organizují. Jednalo se nejčastěji o příjezd zahraničních studentů nebo vyučujících na danou střední školu, dlouhodobé působení zahraničních lektorů na škole nebo zapojování zahraničních asistentů učitele do výuky.

Jsou žáci před výjezdem do zahraničí připravováni ať už jazykově nebo z hlediska interkulturní kompetence na pobyt v cizí zemi?

V rámci našeho výzkumu jsme také chtěli zjistit, jestli jsou žáci středních škol v Jihočeském kraji připravováni na výjezd do zahraničí, a to jak z hlediska jazykového, tak z hlediska interkulturní komunikační kompetence. Myslíme si totiž, že je základní příprava žáka na pobyt v cizí zemi důležitá, a to hlavně pokud se jedná o jeho první výjezd do zahraničí.

Tuto otázku jsme tedy položili vyučujícím a koordinátorům mobilit v dotazníku pro učitele a z jejich odpovědí vyplývá, že žáky připravují. Většina z nich odpověděla, že se jedná o jazykovou přípravu, ale i o předávání základních informací o kultuře země, do které se žáci chystají vycestovat.

Žáků jsme se v několika otázkách ptali, jestli vnímali rozdíly mezi kulturami, jestli je něco překvapilo nebo jestli pro ně bylo těžké se cizí kultuře přizpůsobit. Většina žáků uvedla, že se objevilo mnoho rozdílů mezi jejich domovskou kulturou a kulturou země, do které vycestovali. Nejčastěji byli překvapeni různými aspekty spojenými s odlišným životním stylem lidí v cizí zemi. Jako příklady si můžeme uvést jejich hlučnost a extraverzi, nedochvilnost a celkově pomalejší styl života. Navzdory tomu ale pro většinu respondentů nebylo těžké se cizí kultuře přizpůsobit a pouze malému počtu respondentů se nepodařilo do dané kultury zařadit vůbec.

Ukazuje se tedy, že žáci jsou na kontakt s odlišnými kulturami připravováni a nemají tak ve většině případů problém se během pobytu v cizí zemí do cizí kultury začlenit.

Setkávají se žáci během pobytu v zahraničí s nějakými jazykovými nebo interkulturními překážkami či nedorozuměními?

Tato výzkumná otázka navazuje na otázku předchozí. Zajímalo nás totiž, jestli jsou žáci připravováni na výjezd do zahraničí, ale také jestli se během pobytu v cizím kulturním prostředí setkávají s nějakými překážkami, nedorozuměními nebo dokonce konflikty, které jsou způsobeny nedostatkem jazykových nebo interkulturních kompetencí.

Zeptali jsme se tak žáků, jestli se během jejich pobytu v zahraničí dostali do situace, kdy se objevila nějaká překážka v komunikaci nebo došlo k nedorozumění. Překvapivě se na základě odpovědí respondentů v dotazníku pro žáky objevovaly zejména překážky jazykové. Velmi často uváděným důvodem byly nedostatečné jazykové znalosti žáka. To je dle našeho názoru způsobeno tím, že žáci podle zjištěných informací vyjíždí převážně do zemí, kde oficiálním jazykem není anglický jazyk, tedy například do Německa, Španělska či Francie. Jsou tak nuceni mluvit v jiném jazyce, ve kterém nedosahují tak vysoké úrovně jako v anglickém jazyce. Dále někteří respondenti ve svých odpovědích uvedli, že překážkou pro ně byl silný přízvuk komunikačních partnerů nebo nedostatečná znalost neformálních výrazů v cizím jazyce.

V malé míře se v odpovědích respondentů objevily i kulturní odlišnosti a aspekty, které byly zdrojem nedorozumění. Dozvěděli jsme se, že cizinci měli odlišný styl humoru a nechápali ironii. Dva respondenti uvedli, že konktaktnost daného národa a zdravení se polibky bylo v některých případech zdrojem nedorozumění. Více konkrétních příkladů jsme se ale nedozvěděli a žádný z respondentů neuvedl, že by se setkal s kulturním konfliktem. Ze získaných informací tak vyplývá, že žáci jsou na kontakt s odlišnými kulturami velmi dobře připraveni. Problémy z hlediska jazyka se sice objevují, ale nedochází téměř k žádným kulturním nedorozuměním či dokonce konfliktům.

To vyplývá i z rozhovoru s koordinátorem mobilit na Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna v Českých Budějovicích, který nám řekl, že sice některé aspekty cizí kultury jsou pro žáky překvapivé, ale nesetkávají se s žádnými kulturními konflikty.

Jaké největší dopady má na žáky účast na mezinárodní mobilitě z hlediska jejich vlastního pohledu a z pohledu vyučujících?

V rámci poslední výzkumné otázky jsme chtěli zmapovat dopady, které má účast na mezinárodní mobilitě na žáky. Jak jsme již uváděli, z našeho pohledu výjezd do zahraničí v rámci studia obohacuje žáky nejen z hlediska studia, ale i v rámci osobního života. Zajímalo nás tedy, jestli to tak vnímají i učitelé a samotní žáci.

V dotazníku pro učitele jsme se tak ptali, jakých změn si učitelé na žácích všímají po jejich návratu ze zahraničního pobytu. Vytvořili jsme nabídku odpovědí, ze kterých měli vybrat jednu nebo více možností, nebo napsat vlastní odpověď.

Na základě získaných dat z dotazníku pro učitele dochází u žáků nejčastěji k rozvoji samostatnosti a zvýšení jejich sebevědomí, ale také ke zlepšení jazykových dovedností a rozšíření slovní zásoby. Žáci jsou po návratu velmi často více motivovaní ke studiu cizího jazyka a otevřenější a vstřícnější vůči odlišným kulturám.

Žáků jsme se v dotazníku ptali, co nejcennějšího jim přinesl zahraniční pobyt. Opět jsme jim dali nabídku odpovědí, která byla podobná té v dotazníku pro učitele, a respondenti měli vybrat jednu nebo více možností, nebo napsat vlastní odpověď. Za nejvíce přínosné žáci považovali to, že poznali kulturu cizí země a že si zlepšili jazykové dovednosti. Uvedli také, že se po návratu ze zahraničního pobytu cítí sebevědomější a samostatnější. Jako přínosné označila zhruba polovina respondentů rozšíření slovní zásoby a motivaci k učení se cizímu jazyku. Jeden respondent ale napsal, že mu pobyt sice dal mnoho životních zkušeností, ale také mu vzal sebevědomí a nyní se potýká s osobními problémy.

Shrneme-li výsledky obou dotazníků, ukazuje se, že mezinárodní mobilita má opravdu většinou pozitivní vliv na rozvoj žáků. V obou dotaznících totiž většina respondentů uvedla, že žáci si během pobytu v zahraničí zlepšují jazykové dovednosti, rozšiřují si slovní zásobu, ale také se osamostatňují a stávají se více sebevědomými. Jako přínos uváděli žáci i možnost poznat novou kulturu. Učitelé zase zmínili, že jsou žáci po návratu ze zahraničí více otevření cizím kulturám. Mezinárodní mobility mají tak podle získaných dat opravdu vliv nejen na rozvoj dovedností, které žáci uplatní ve studijním životě, ale často hrají důležitou roli i v rozvoji osobním.

Závěr

Ukazuje se, že mezinárodní mobility hrají klíčovou roli v současném vzdělávání, protože umožňují lidem získat nejen jazykové a odborné znalosti a dovednosti, ale i cenné životní zkušenosti a pozitivně formují i jejich hodnoty. Dochází také k posilování různých kompetencí, a to zejména interkulturní komunikační kompetence, jejíž rozvoj je v současném cizojazyčném vzdělávání klíčový. Skrze pobyt v cizí zemi a kontakt s lidmi z odlišných kulturních prostředí získávají lidé možnost poznat nové kultury, názory, tradice a odlišné způsoby života, což přispívá k rozvoji tolerance, empatie a respektu vůči jinakosti, ale také k učení se otevřenosti a schopnosti přizpůsobit se novým situacím, což je klíčová dovednost pro život i práci v mezinárodním prostředí. V neposlední řadě mezinárodní mobility přispívají k rozvoji evropské a globální identity. Lidé se díky nim učí vnímat sami sebe nejen jako občany své země, ale také jako součást širšího mezinárodního společenství. Tento rozměr podporuje aktivní občanství, solidaritu a odpovědnost za svět, ve kterém žijeme. V neposlední řadě může být tento přístup i prevencí všech forem politického extrémismu, xenofobie a rasismu.

Ačkoliv jsou přínosy a dopady mezinárodních mobilit obtížně měřitelné a hodnotí se tak zejména formou reflexe získaných zkušeností, vliv mezinárodních mobilit na rozvoj jednotlivce je nezpochybnitelný.

Mezinárodní mobility úzce souvisejí i s mnohojazyčností a vícejazyčností, což jsou důležitá témata v současném směřování politiky EU. Evropa je velmi jazykově rozmanitá a znalost více cizích jazyků je důležitá pro kulturní uvědomění, pocit sounáležitosti a sdílené evropské identity občanů jednotlivých členských zemí. V návaznosti na turbulentní dění v Evropě, jako byl například Brexit či začátek konfliktu na Ukrajině, je důležité podporovat soudržnost jednotlivých zemí EU. Právě k tomu pomáhá znalost více evropských jazyků a kontakt s lidmi z různých zemí EU, ke kterému dávají příležitost mimo jiné i mezinárodní mobility.

Zatím není jasné, jakým směrem se internacionalizace vzdělávání a mezinárodní mobility budou vyvíjet v budoucnosti, ale předpokládáme, že vzhledem k současné sociální a politické situaci v Evropě a ve světě bude narůstat význam hybridních mobilit a spíše krátkodobějších intenzivních pobytů než těch dlouhodobých. EU také usiluje o proměnu systému vzdělávání, během kterého budou lidé získávat vedle vzdělávání ve školách i tzv. mikrocertifikáty, které budou prokazovat získání kompetencí nad rámec studia na škole. Je tedy možné, že i účast na mezinárodní mobilitě umožní v budoucnu získání tzv. mikrocertifikátu k prokázání získaných kompetencí.

Díky psaní diplomové práce jsem měla příležitost hlouběji se ponořit do tématu internacionalizace ve vzdělávání a mezinárodních mobilit. I když jsem se během studia na gymnáziu sama zúčastnila dvou výměnných pobytů, až během psaní diplomové práce jsem si uvědomila, jak důležitou roli hrají mezinárodní mobility ve výuce cizích jazyků a jaké pozitivní dopady měl pobyt v zahraničí na mne samotnou. Věřím, že tato diplomová práce bude přínosná jak pro studenty učitelských oborů, tak i pro učitele, kteří mají zájem o systematický rozvoj mezinárodní spolupráce a mobilit na své škole.

Zdroje

Legislativní, kurikulární a strategické dokumenty

Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, 2009. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/VKav_200/A_BK_230609/AV_evaluace_BK.pdf. [cit. 2025-02-05].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Online. Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr. [cit. 2025-02-05].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1. [cit. 2025-02-04].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, 2020. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2025-02-05].

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf. [cit. 2025-06-20].

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání strojírenství, 2023. Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvpsov/ciste/23-41-M01.pdf. [cit. 2025-06-20].

RADA EVROPSKÉ UNIE, 2021. *Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)*. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/5-3-2021-evropsky-prostor-vzdelavani-2021-2030-1. [cit. 2020-02-04].

Elektronické a knižní zdroje

About eTwinning, 2025. Online. In: European School Education Platform. Dostupné z: https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/about. [cit. 2025-03-25].

AZNÁREZ MAULEÓN, M.; BUENO ALASTUEY, M. C.; DARICS, E.; FISCHLER, T.; FITZ, K. et al. *TEFE Framework for the Internationalisation of Teaching Practice and Employability*. PDF; online. 1st ed. Edited by Linda STEYNE, Helena LOHROVÁ, Alena PROŠKOVÁ. Bratislava: Comenius University Bratislava, 2023. ISBN 978-80-223-5696-1. Dostupné z: https://2023.tefe.online/tefe-framework-for-the-internationalisation-of-teaching-practice-and-employability/. [cit. 2024-11-13].

BELEEN, Jos a JONES, Elspeth, 2015. Redefining Internationalization at Home. Online. In: *The European Higher Education Area*. Springer, s. 59-72. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/312862761_Redefining_Internationalization_at_Home. [cit. 2025-03-20].

BRDEK, Miroslav a VYCHOVÁ, Helena, 2004. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing. ISBN 80-86395-96-0.

BROEDER, Peter, 2021. Informed Communication in HighContext and Low Context Cultures. Online. *Journal of Education, Innovation, and Communication*. Roč. 3, č. 1, s. 13-24. Dostupné z: https://doi.org/10.34097/jeicom-3-1-june21-1. [cit. 2025-06-24].

BYRAM, Michael, 2021. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. 2nd Edition. Multilingual Matters. ISBN 978-1-80041-024-4.

CANDELIER, Michel; CAMILLERI-GRIMA, Antoinette; CASTELLOTTI, Véronique; DE PIETRO, Jean-François; LŐRINCZ, Ildikó et al., 2012. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Online. Council of Europe. ISBN 978-92-871-7173-3. Dostupné z: https://www.ecml.at/portals/1/documents/ecml-resources/carap-en.pdf. [cit. 2025-07-10].

Celebrating 20 years of eTwinning: Connecting teachers, inspiring education, 2025. Online. In: European School Education Platform. Dostupné z: https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/celebrating-20-years-etwinning. [cit. 2025-03-25].

CENOZ, Jasone, 2013. Defining Multilingualism. Online. *Annual Review of Applied Linguistics*. Roč. 33, s. 3-18. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/259438531_Defining_Multilingualism. [cit. 2025-07-08].

CIMATTI, Barbara, 2016. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*. Roč. 10, č. 1, s. 97-130. Dostupné z: https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05.

Co je EUREGIO EGRENSIS?, 2025. Online. In: Euregio Egrensis: Pracovní sdružení Bavorsko. Dostupné z: https://www.euregio-egrensis.de/Home.htm. [cit. 2025-07-10].

COUNCIL OF EUROPE, 2006. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1425-2.

COUNCIL OF EUROPE, 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment: Companion Volume*. Online. Council of Europe Publishing. Dostupné z: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. [cit. 2024-10-30].

DE WIT, Hans, 2013. Reconsidering the Concept of Internationalization. Online. *International Higher Education*. Č. 70, s. 1-5. Dostupné z: https://doi.org/https://doi.org/10.6017/ihe.2013.70.8703. [cit. 2025-06-08].

DŮM ZAHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE, 2017. *Mezinárodní vzdělávání v obrazech a číslech*. Online. Dům zahraniční spolupráce. ISBN 978-80-88153-41-2. Dostupné z: https://www.dzs.cz/sites/default/files/2020-09/DZS_v%20cislech.pdf. [cit. 2025-07-10].

DŮM ZAHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE, 2022. *Jak na mobility pracovníků v projektech Erasmus+ odborné vzdělávání a příprava*. Online. In: Dům zahraniční spolupráce. Dostupné z: https://www.dzs.cz/sites/default/files/2022-11/Mobility_pracoviku_Erasmus%2B_VET.pdf. [cit. 2025-05-09].

Dům zahraniční spolupráce, 2025. Online. In: Dům zahraniční spolupráce. Dostupné z: https://www.dzs.cz/o-dzs. [cit. 2025-03-12].

Erasmus+ Příručka k programu 2025, 2025. Online. 2. Evropská komise. Dostupné z: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-02/erasmus-programme-guide-v2.2025_cs.pdf. [cit. 2025-03-12].

European Education Area explained, 2024. Online. In: European Education Area. Dostupné z: https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained. [cit. 2025-02-04].

Fondy EHP: Projekty a granty, 2022. Online. In: Dům zahraniční spolupráce. 2025. Dostupné z: https://www.dzs.cz/program/fondy-ehp/projekty-granty. [cit. 2025-04-02].

From 6 to 27 members, 2025. Online. In: European Commission. Dostupné z: https://enlargement.ec.europa.eu/enlargement-policy/6-27-members_en. [cit. 2025-07-08].

Generace Erasmus. Úspěšná kariéra začíná při studiu, 2021. Online. In: Dům zahraniční spolupráce. Dostupné z: https://www.dzs.cz/clanek/generace-erasmus-uspesna-kariera-zacina-pri-studiu. [cit. 2025-04-08].

GIDDENS, Anthony, 2023. *Důsledky modernity*. Vydání čtvrté, v Karolinu první. Post. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5415-7.

GULTEKIN, Osman, 2025. Navigating the Intersection of International Politics and International Education: A Historical and Contemporary Analysis: A Historical and Contemporary Analysis. *Journal of International Students*. Roč. 15, č. 2, s. 25-48. ISSN 2162-3104. Dostupné z: https://doi.org/https://doi.org/10.32674/4vqsg045 [cit. 2025-06-08].

Historie Evropské unie 1990–99, 2025. Online. In: Evropská unie. 2025. Dostupné z: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/1990-99_cs. [cit. 2025-06-10].

CHEN, Jiexiu; ZHANG, Xiaoqiao a CHEN, Ruoxi, 2024. Global Comparison of International Education. Online. In: *Education in China and the World*. Springer Singapore, s. 505-549. ISBN 978-981-99-5860-3. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-981-99-5861-0_11. [cit. 2025-03-22].

Informace o politice mnohojazyčnosti, 2023. Online. In: European Education Area. Dostupné z: https://education.ec.europa.eu/cs/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy. [cit. 2025-03-27].

Interreg EU: Types of programmes, 2025. Online. In: Interreg EU. Dostupné z: https://interreg.eu/about/types-of-programmes/. [cit. 2025-07-10].

Jak na výzvu v programu Erasmus+ v roce 2025, 2025. Online. In: Dům zahraniční spolupráce. Dostupné z: https://www.dzs.cz/vyzva_erasmus. [cit. 2025-04-03].

JANÍK, Tomáš; SLAVÍK, Jan; HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, Lenka; JIROTKOVÁ, Darina; MENTLÍK, Pavel et al., 2023. *Model systému profesní podpory pro metodický kabinet Cizí jazyky*. Online. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Model_podpory_cizi_jazyky.pdf. [cit. 2025-07-10].

Jean Monnet, 2025. Online. In: Dům zahraniční spolupráce. Dostupné z: https://www.dzs.cz/program/erasmus/jean-monnet. [cit. 2025-04-15].

JOYNES, Chris; ROSSIGNOLI, Serena a AMONOO-KUOFI, Esi Fenyiwa, 2019. *21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts*. Online. Institute of Development Studies. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pdf. [cit. 2025-06-10].

Klíčové údaje o výuce jazyků na školách v Evropě, 2023. Online. Vydání 2023. Evropská výkonná agentura pro vzdělávání a kulturu. ISBN 978-92-9488-532-6. Dostupné z: https://doi.org/10.2797/146012. [cit. 2025-03-27].

KNIGHT, Jane, 2004. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. Roč. 8, č. 1, s. 5–31. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/1028315303260832 [cit. 2024-12-10].

KNIGHT, Jane, 2012. Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations: Trends and Tribulations. Online. *Research in Comparative and International Education*. Roč. 7, č. 1, s. 20-33. Dostupné z: https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20. [cit. 2024-12-10].

MEZŘICKÝ, Václav, 2011. *Perspektivy globalizace*. Portál. ISBN 978-80-262-0264-6. Dostupné také z: https://www.bookport.cz/kniha/perspektivy-globalizace-3203/ [cit. 2025-01-15].

Mobilita a internacionalizace, 2024. Online. In: Eurydice. Dostupné z: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/mobilita-internacionalizace. [cit. 2025-03-12].

Mobilita v předškolním a školním vzdělávání, 2024. Online. In: Eurydice. Dostupné z: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/eurypedia/czechia/mobilita-v-predskolnim-skolnim-vzdelavani. [cit. 2025-04-02].

Mobilita žáků, 2022. Online. In: Erasmus+. Dostupné z: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/cs/opportunities/opportunities-for-individuals/pupil-mobility. [cit. 2025-04-10].

MODIANO, Marko, 2023. The vicissitudes of bilingualism and plurilingualism in the European Union. Online. *Journal of European Studies*. Roč. 53, č. 1, s. 53-69. ISSN 0047-2441. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/00472441221141976. [cit. 2025-06-22].

Národní agentury, 2024. Online. In: Erasmus+. Dostupné z: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/cs/contacts/national-agencies. [cit. 2025-04-02].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY, 2021. *Rozvoj výuky cizích jazyků*. Online. Národní pedagogický institut České republiky. ISBN 978-80-7578-064-5. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/isbn/978-80-7578-064-5.pdf. [cit. 2025-06-25].

PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.

Příručka k Evropskému sboru solidarity, 2025. Online. Evropská komise. Dostupné z: https://youth.europa.eu/sites/default/files/inline-files/european_solidarity_corps_guide_2025_CS.pdf. [cit. 2025-07-09].

SANDU, Oana Nestian a LYAMOURI-BAJJA, Nadine, 2018. *T-Kit 4 Intercultural Learning*. Online. 2nd Edition. Council of Europe. Dostupné z: https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262514/PREMS+042218+T-kit4+WEB.pdf/37396481-d543-88c6-dccc-d81719537b32. [cit. 2024-10-28].

Schengenská dohoda a Schengenská prováděcí úmluva, 2025. Online. In: Evropská unie. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=LEGISSUM%3Aschengen_agreement. [cit. 2025-07-08].

SINGH, Jitendra; STEELE, Keely a SINGH, Lovely, 2021. Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. Online. *Journal of Educational Technology Systems*. Roč. 50, č. 2, s. 140-171. ISSN 0047-2395. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/00472395211047865. [cit. 2025-03-22].

SMIL, Václav, 2023. *Jak svět doopravdy funguje*. Téma. Praha: Kniha Zlín. ISBN 978-80-7662-459-7.

STREJČEK, Petr; BROUL, David a JANEGA, Jakub, 2022. *Evropa spolu: průvodce po historii i současnosti Evropské unie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 978-80-244-6185-4.

STRIELKOWSKI, Wadim; GREBENNIKOVA, Veronica; RAZINKINA, Elena a RUDENKO, Ekaterina, 2021. Relationship between globalization and internationalization of higher education. *E3S Web of Conferences*. Roč. 301, č. 3, s. 1-9. Dostupné z: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202130103006 [cit. 2025-01-20].

Školní vzdělávání, 2024. Online. In: Erasmus+. Dostupné z: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/cs/opportunities/opportunities-for-individuals/training-opportunities-for-staff/school-education-staff-training. [cit. 2025-06-09].

Training and Cooperation Activities, 2025. Online. In: Dům zahraniční spolupráce. Dostupné z: https://www.dzs.cz/training-and-cooperation-activities#skolni-vzdelavani. [cit. 2025-04-15].

Výměnné pobyty pro mládež, 2024. Online. In: Erasmus+. Dostupné z: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/cs/opportunities/opportunities-for-individuals/youth-exchanges. [cit. 2025-04-02].

Vzdělávání, odborná příprava a mládež, 2023. Online. In: Evropská unie. Dostupné z: https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_cs. [cit. 2025-06-09].