

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Otevřené vyučování v malotřídní škole

Diplomová práce

Autor: Jana Zedníčková, DiS.
Studijní program: 1M7503 / Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor: 7503T047 / Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Ph.Dr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Hradec Králové

2019

Zadání diplomové práce

Autor:	Jana Zedníčková
Studium:	P101092
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Otevřené vyučování v malotřídní škole
Název diplomové práce AJ:	Open learning in one-room-school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se bude věnovat didaktickou koncepcí tzv. otevřeného vyučování a jejího uplatnění na 1. stupni ZŠ v malotřídní škole. Teoretická část bude věnována popisu této koncepce a souvisejících didaktických inovací. V empirické části bude zjišťováno používání prvků otevřeného vyučování v běžných školách a názory rodičů a učitelů. Jako ukázky používaných pracovních materiálů budou předloženy pracovní listy a žákovské týdenní plány.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Radimi, dne: 21.6. 2019

Podpis:.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Vladimíru Václavíkovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady poskytované v průběhu celé práce. Stejně tak za inspiraci v mém vlastním pedagogickém působení. Děkuji také své rodině.

Anotace

ZEDNÍČKOVÁ, Jana. Otevřené vyučování v malotřídní škole. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 68 s. Diplomová práce

Diplomové práce se zabývá didaktickou koncepcí otevřeného vyučování a jejího uplatnění na 1. stupni ZŠ v malotřídní škole. V teoretické části je popisována tato pedagogická koncepce a související didaktické inovace. V empirické části je zjišťováno používání prvků otevřeného vyučování v běžných školách a názory rodičů a učitelů. Jako ukázky používaných pracovních materiálů jsou předloženy pracovní listy a žákovské týdenní plány.

Klíčová slova:

Otevřené vyučování, první stupeň základní školy, malotřídní škola, didaktické inovace

Annotation

ZEDNÍČKOVÁ, Jana. Open learning in one-room-school. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 68 s. Diploma thesis

This diploma thesis is about focus on the didactic concept of open teaching and its application at primary school in a small class school. The theoretical part describes this pedagogical concept and related didactic innovations. In the empirical part, the use of elements of open teaching in mainstream schools and the views of parents and teachers were investigated. Worksheets and student weekly plans are presented as examples of the working materials used.

Keywords:

Open learning, primary school, small class school, didactic innovations

Obsah

1	Úvod.....	1
	TEORETICKÁ ČÁST	2
2	Alternativní vyučování a přístupy ke vzdělávání	2
2.1	Typy alternativních škol v ČR.....	3
2.2	Metody vyučování v alternativních školách.....	9
3	Malotřídní školy	10
3.1	Specifika malotřídních škol	11
3.2	Učitel v malotřídní škole	13
4	Otevřené vyučování.....	14
4.1	Vznik a vývoj otevřeného vyučování	15
4.2	Podstata a cíle otevřeného vyučování.....	16
4.3	Úprava místností pro otevřené vyučování	19
4.4	Třídní společenství.....	21
4.5	Rozvrh aktivit a času	22
4.6	Hodnocení v otevřeném vyučování	24
4.7	Spolupráce s rodiči	26
	PRAKTICKÁ ČÁST	27
5	Základní škola a mateřská škola Radim	27
5.1	Charakteristika školy	27
5.2	Uplatňování prvků otevřené výuky na ZŠ Radim	28
6	VÝZKUMNÁ ČÁST	37
6.1	Cíl výzkumné části	37
6.2	Výzkumné metody.....	37
6.3	Průběh šetření a interpretace dat.....	38
6.4	Závěry výzkumného šetření.....	60

7	Závěr.....	61
8	Seznam zdrojů	64
9	Seznam obrázků	67
10	Přílohy	68

1 Úvod

Tradiční vzdělávání mají lidé často spojené s autoritativní osobností učitele, žáka poslušně sedícího ve školní lavici, který se nazpaměť učí různé poučky, vzorce, slovíčka či historické události, s klasickým uspořádáním třídy, vyučovací hodiny aj. Klasická pedagogika vychází z myšlenky, že učitel předává své znalosti žákům. Tradiční podoba výuky na škole rovněž vyplývá z tradičního způsobu poznání znalostí nacházejících se v knihách. Studenti se mnohdy učí konkrétním znalostem mechanicky, bez poznání souvislostí či logických asociací. To však často vede v praxi k tomu, že žáci naučené učivo okamžitě po napsání testu zapomínají a už nikdy nepoužijí. Často v nich ani jejich učitel neumí vzbudit správný zájem a motivaci ke vzdělávání. To jsou jedny ze základních problémů současného vzdělávání.

Reakcí na tyto slabiny je postupný vznik různých alternativních přístupů ke vzdělávání dětí. Tyto tendence lze zaznamenat sice již daleko v historii, ovšem lze říci, že v poslední době je možné zaznamenat, že u nás vzniká více a více škol snažících se do svých osnov a přístupů zařadit některé z alternativních přístupů ke vzdělávání žáků. Mnohdy se tak děje ve snaze reagovat lépe na individuální potřeby, tempo a schopnosti jednotlivých žáků, přizpůsobit se moderním trendům ve vzdělávání, reagovat na vznik a vývoj moderních technologií a poznatků aj. I tak jsou ale rodiče stále vůči některým alternativním přístupům ve vzdělávání skeptičtí a mají obavy, zdali takto vzdělávané děti budou v navazujícím vzdělávání schopny řádně pokračovat a být úspěšné.

Jedním z takových alternativních přístupů ke vzdělávání je i v této práci prezentované otevřené vzdělávání. Cílem práce tak bude představení didaktické koncepce tzv. otevřeného vyučování a jeho uplatnění na 1. stupni ZŠ v malotřídní škole. Práce bude rozdělena na část teoretickou a část empirickou.

V teoretické části práce bude nejprve osvětleno, co jsou to alternativní styly ve vzdělávání a s jakými se nejčastěji lze setkat v České republice. Dále bude text navazovat představením specifik malotřídních škol a následně bude největší prostor teoretické části věnována otevřenému vyučování.

V empirické části bude zjišťováno používání prvků otevřeného vyučování v běžných školách a názory rodičů a učitelů. Jako ukázky používaných pracovních materiálů budou předloženy pracovní listy a žákovské týdenní plány.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Alternativní vyučování a přístupy ke vzdělávání

Základní školy v současné době poskytují základní vzdělání (v rámci povinné školní docházky) v devíti ročnících, které se dělí na 1. stupeň (1. - 5. ročník) a 2. stupeň (6. - 9. ročník). Vzdělávání na školách je realizováno podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (MŠMT, 2017). Tento Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání určuje jakýsi základní vzor pro všechny základní školy, které si pak na jeho základě stanovují svůj vlastní školní vzdělávací program.

Jak však upozorňuje Václavík (2005, s. 39-41), příprava školního vzdělávacího programu z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání klade na pedagogy a vedoucí pracovníky škol nemalé požadavky. V současné době se podstatně ukazuje, že v kurikulární reformě se zdaleka nejedná pouze o vytvoření jisté modifikace některého z aktuálních vzdělávacích programů. Na zpracovatele školního vzdělávacího programu jsou kladeny nároky na přijetí nových přístupů ke vzdělávání. Je žádoucí zanechat tradiční způsoby „osnování učiva“ i tradiční výukové metody. Rámcový vzdělávací program tento prostor pro proměny procesů vyučování a učení poskytuje. Beze změn ve výuce ovšem není možné vytyčené cíle splnit.

V souvislosti s výše uvedeným se tak nabízí různé alternativní styly vyučování. Průcha a Veteška (2014, s. 29) uvádí, že za alternativní vzdělávání se považuje vzdělávání poskytované buď v alternativních školách, případně ve školách uplatňujících jistý z nestandardních vzdělávacích programů. V České republice je v současnosti alternativní vyučování uskutečňováno v rámci několika specifických programů v mateřských a základních školách. Celkové množství žáků, kteří jsou začleněni do různých podob alternativního vzdělávání u nás, ovšem prezentuje stále pouze nepatrné procento z celkového počtu dětí.

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář a kol., 2012, s. 14) vymezuje termín alternativní ve spojitosti s pedagogikou jako „jiný, ten druhý, odlišný, nestandardní“. Alternativní tedy nabízí nestandardní, nové přístupy k tradičním přístupům ke vzdělávání s tím, že by měly lépe vyhovovat žákům a reflektovat při tom pozměněné společenské podmínky. Jako alternativní vzdělávací programy lze pak vymezit takové, které vznikají vedle oficiálních, státem podporovaných vzdělávacích programů. Vyvíjely se pozvolna, podle společenských okolností a rozdělit je lze následovně:

- Klasické alternativní programy (daltonský plán, jenský plán, škola M. Montessori, freinetovská škola aj.).
- Moderní alternativní programy (otevřené vyučování, školy bez ročníků, cestující školy, bielefeldská škola aj.).
- Určité církevní školy.

2.1 Typy alternativních škol v ČR

Alternivní školy vymezuje Kolář a kol. (2012, s. 14) jako „...školy, které uplatňují různorodé inovace při vzdělávání, netradiční cíle, přístupy, formy, obsahy, způsoby hodnocení žáků a výukové metody. Humanistická orientace, pedocentrické zaměření. Odmitají tradiční herbartovskou školu s orientací na učitele a výkony žáků. Kladou důraz na pozitivní klima třídy, na radost z učení, spolupráci a individuální rozvoj žáka.“ Alternativní základní školy mohou být jak státní, tak pochopitelně i nestátní, soukromé. Základ tohoto typu škol tkví v klasických reformních školách, které se vyvíjely především na začátku 20. století v Evropě i USA.

Rýdl (2002, s. 7) doplňuje, že alternativní školy představují ty, které fungují na podkladě partnerského přístupu k dětem a respektu vůči jejich individuálním potřebám. Jsou to školy charakteristické určitou pedagogickou specifičností (jiný vzdělávací program, rozdílný obsah, organizace a metody vyučování, vztahy mezi pedagogy a žáky, školou a rodinou, školou a obcí atd.) ve srovnání s většinou škol „klasických“.

Jak uvádí Pecháčková, Václavík (2014), k nejvýraznějšímu rozvoji reformního hnutí dochází ve 20. a 30. letech v několika zemích. V tomto období se začínala rozvíjet snaha o zařazování nových vyučovacích metod a řada nových pedagogických koncepcí. Individualizované výuce,

projektovému a problémovému vyučování byla dána přednost před zajištěným modelem, kdy učitel stál nad žákem jako jeho nadřízený, žák mu byl podřízen a musel ho poslouchat na slovo.

Vališová a Kasíková (2007, s. 95) uvádějí, že termín alternativní škola se začal objevovat asi v 70. letech 20. století k označení škol, které se pokoušely vyhovět nárokům alternativních životních stylů, kterým nevyhovovala organizace a obsah veřejného školství. K alternativním směrům se ovšem v současné době zařazují i ty, které vznikaly už na začátku 20. století v rámci tzv. reformního pedagogického hnutí.

Nyní budou stručně prezentovány konkrétní alternativní a inovativní směry, s nimiž se je možné ve více či méně rozvinuté podobě setkat v současné praxi českých škol.

Waldorfské školy

Celá koncepce waldorfské školy vycházela z filosofických myšlenek a pedagogické koncepce Rudolfa Steinera a její antroposofii, která byla vnímána jako nauka o člověku. Rudolf Steiner založil ve Švýcarsku v roce 1913 antroposofickou společnost, ve které se věnoval rozvíjení teorie a aplikoval antroposofii na výchovu a vzdělávání (Pecháčková, Václavík, 2014).

První waldorfská škola vznikla v roce 1919 v německé obci Waldorf. Založena byla Emilem Moltem. Časem se objevovaly další školy waldorfského typu, a to i za hranicemi Německa. Největšího rozmachu dosáhly především od roku 1950. Aktuálně jich je ve světě kolem 900 v 57 zemích světa. U nás začaly vznikat počátkem 90. let 20. století. Plně organizovaná waldorfská škola trvá 12 let (základní stupeň 1. - 8. ročník, vyšší stupeň 9.-12. ročník). Slouží k rozvoji aktivit dětí, jejich zájmů a potřeb. Vyučovací předměty se rozlišují na „hlavní“, kam patří matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis, sociální nauka, umělecké vyučování a „vedlejší“, k nimž se řadí eurytmie (řeč, zvuky, hudba – vyjadřují se skrze ladné pohyby), hudba, cizí jazyky, ruční práce, náboženství. Výuka hlavních předmětů se realizuje v tzv. epochách (100 až 120 minutové ranní vyučovací bloky, které se pak rozdělují na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Tyto bloky se během 3-4 týdnů zabývají jen jedním tématem (např. dějiny Řecka, stavba domu atd.). Další předměty se vyučují v normálních vyučovacích hodinách (Vališová a Kasíková, 2007, s. 95-96).

Záměrem waldorfských škol není do žáků dostat kvanta informací. Cílem je spíše probírat látku do hloubky. Poskytnout žákům výchozí základ znalostí, na nichž je možné stavět a základní metodu, jak se ve vědě orientovat. Důležité je zde chápání souvislostí. Výkony žáků (ale i úsilí, píle, chování, vztah se spolužáky atd.) se posuzují slovně (včetně konečného vysvědčení, ve kterém se uvádí žakovy pokroky i nedostatky a problémy). (Vališová a Kasíková, 2007, s. 96-97).

Waldorfská pedagogika klade důraz na vývojové fáze dítěte a mladého jedince, respektuje jeho proměny a rozvoj jeho vztahu ke světu. Cílem je také úprava učebního plánu potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem žáka. Výuka se realizuje v procesu uměleckou formou, znalosti se získávají vlastním prožitkem a zkušeností. Výkony u žáků nejsou motivovány známkami, spíše živým zájmem o probírané učivo. Pro existenci a práci ve waldorfských školách platí pravidlo, že spolupráce žáků zřetelně převládá nad jejich vzájemnou soutěživostí (Evjáková, [online]).

Důležitou součástí je konání slavností v průběhu školního roku, v souvislosti s uctíváním tradic. Na základě těchto tradic souvisejících s rokem a měsíčními cykly jsou pořádány měsíční slavnosti, vánoční hry (Pecháčková a Václavík, 2014).

Hlavním orgánem vedení waldorfské školy je učitelská konference zasedající za účasti všech pedagogů každý týden. Důležitou součástí organizace školy je, že se na jejím fungování významnou měrou účastní i rodiče žáků. Podílejí se všech podstatných okamžicích školy (svátky, slavnosti, výlety, někdy spolupracují i při výuce aj. Činnost tohoto typu škol u nás koordinuje zejména České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (1994) ve spolupráci s Asociací waldorfských škol v České republice (Vališová a Kasíková, 2007, s. 96-97).

Montessoriovské školy

Tento typ školy vytvořila Maria Montessori, italská lékařka, která zhotovila originální systém antiautoritativní výchovy. Při své práci využívala vlastních dosavadních zkušeností z práce s mentálně retardovanými dětmi. Její pedagogický systém se brzy rozšířil v mnohých státech, nejvíce v Nizozemsku a v Německu. U nás v současné době existuje jen několik málo základních škol, které pedagogický systém Marie Montessori uplatňují alespoň v některých třídách (Praha, Kladno, Přehořev). Více je pak spíše škol mateřských (Vališová a Kasíková, 2007, s. 96-97).

Základními principy montessoriovské pedagogiky jsou (Čapek, 2015, s. 330):

- Žák se vzdělává v prostředí, které mu vyhovuje.
- Žák se vzdělává prostřednictvím speciálních pomůcek, formou pokusů a omylů.
- Učení se realizuje od konkrétního k abstraktnímu.
- Žák si sám volí aktivity, kterým se chce věnovat.
- Žák si sám vybírá, s kým a jak dlouho bude činnosti provádět.
- Žák zvládá porovnávat svou vlastní práci s předlohou.

Vyučování začíná většinou ranním kruhem (povídání v kroužku, hromadné čtení, zpěv), následuje svobodná pracovní fáze, trvající zhruba dvě vyučovací hodiny, v průběhu kterých si dítě samostatně vybírá aktivitu a prostředí, kde bude úkoly realizovat – pedagog zde má roli jen poradní. Probírá se zde větší část učiva z mateřského a cizího jazyka, matematiky a jiných předmětů. Znovu společně, občas i skupinově, se uskutečňuje výuka výchov, eventuálně jiných předmětů. V rámci tzv. kosmické výchovy¹ se mnohdy používá projektového vyučování. Tak jako v předešlém typu školy, i zde je hodnocení slovní. Významnou úlohu má také spolupráce s rodinou (Vališová a Kasíková, 2007, s. 96-97).

Jedním z důležitých prvků této pedagogické koncepce je vytvoření vhodného učebního prostředí tak, aby děti zvládly vše samy, bez pomoci dospělých. V předem připraveném prostředí je podporována spontánnost učení a umožňována individualizace vzdělávání. Dítě má tak větší prostor na seberealizaci a osamostatňování. Důležité je, aby prostředí bylo předem připravené (Pecháčková a Václavík, 2014, s. 19).

Daltonské školy

Vytvořila je americká učitelka Helen Parkhurstová, která v roce 1919 v Daltonu založila experimentální střední školu. V České republice jsou prvky daltonského plánu uplatňovány v několika školách (například v Brně, v němž sídlí i Asociace českých daltonských škol). (Alternativní školy.cz [online]).

¹ Snaha vést dítě k chápání vzájemných vztahů mezi člověkem a přírodou (se záměrem vytvářet u dítěte pocit zodpovědnosti za důsledky civilizačních vymožeností).

Typickým znakem daltonského plánu je specifická organizace vyučování. Žák v ní s pedagogem uzavírá smlouvu o programu práce na vybranou dobu. Úkoly realizuje tak, jak mu to vyhovuje, pozvolna a svým tempem. Využívá u toho pracovní návody a doporučenou literaturu. Pracuje individuálně nebo ve skupinách ve speciálních odborných učebnách, kde učitel opět plní hlavní poradní roli. Neví-li si žák rady, je žádoucí, aby se nejdříve poradil se spolužákem, až pak s učitelem. Splněné úlohy pak učitel kontroluje. Než žák zvládne všechny připravené úkoly, nemůže postoupit dál v učivu. O postupu žáků vede učitel záznamy a přehledné grafy.

Jeden z hlavních principů daltonského plánu je svoboda (volba pořadí plnění úkolů; rychlost práce; výběr prostředí, v němž chce žák pracovat atd.). Žáci pracují individuálně i ve skupině i v rámci celé třídy. Důraz se klade na vzájemnou spolupráci a formování pozitivního sociálního klimatu na podkladě demokratického principu (Rýdl, 1998)

Začít spolu

Program Začít spolu představuje program hlavního vzdělávacího proudu, který je maximálně v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro MŠ a ZŠ. Jeho metodika funguje jako inspirace pro formování školních a třídních vzdělávacích programů. Licenci a práva na šíření programu Začít spolu má Step by Step ČR, o.p.s., která je součástí mezinárodní sítě ISSA – International Step by Step Association (Step by Step ČR, [online]).

Program Začít spolu vznikl v USA v 80. letech 20. století. V České republice se program začal využívat v roce 1994 v mateřských a od roku 1996 pak v základních školách. Aktuálně je uplatňován v několika desítkách škol. Program (včetně vzdělávání učitelů v regionálních tréninkových centrech) se rozvíjí, přes organizace Step by Step ČR. V programu je zdůrazňován především individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a regionu. Preferována je v programu inkluze dětí se speciálními potřebami, a to jak dětí s psychickými, tak i fyzickými handicapy, ale i dětí z různých etnických menšin či dětí nadměrně nadaných (Vališová a Kasíková, 2011, s. 98-99).

Jádro programu Začít spolu tkví v osobnostně rozvíjícím modelu, který klade důraz na možnosti a potenciál žáků. Dítěti musí být během procesu vzdělávání poskytována podpůrná atmosféra vyplývající z porozumění, bezvýhradného akceptování dítěte, uznání a empatickým nasloucháním. Nejúčinnější a nejlepší vzdělávání se odehrává při hře. U žáků je třeba se

zaměřovat na jejich vnitřní aktivitu, tvořivé schopnosti, jejich osobní zážitky a zkušenosti. To, jak se dítě ve škole cítí a co prožívá, má z hlediska jeho úspěšnosti ve vzdělávání podstatný význam. Dítě musí být ve škole především spokojené a cítit se bezpečně, až pak může docházet ke zdravému účinnému vzdělávání. Není-li dítě ve škole uznáváno, zažívá v ní ponížení, což následně nepříznivě ovlivňuje i jeho komplexní vnímání ve skupině i jeho následný rozvoj (Gardošová a Dujková, 2003, s. 11-12).

Zdravá škola

Projekt Zdravá škola prezentuje součást programu Škola podporující zdraví, který shromažďuje 40 evropských zemí a zastřešuje jej Světová zdravotnická organizace. V ČR se k tomuto programu hlásí zhruba 200 škol. Záměrem Zdravé školy je formovat bezpečné sociální prostředí a efektivně vzděláváním rozvíjet životní kompetence každého žáka tak, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně k vlastnímu i cizímu zdraví náležely mezi žákovy celoživotní priority. Zdraví není vnímáno jen jako zdraví tělesné, nýbrž i duševní a sociální, jako dobrý životní pocit (Vališová a Kasíková, 2011, s. 99-101).

Tvořivá škola

Tvořivá škola má základy (vedle Komenského pedagogiky) v tradici českého činnostního učení, jenž bylo rozvinuto a v praxi ověřeno reformním pedagogickým hnutím ve 30. letech 20. století.

Moderní činnostní vyučování je typické tím, že prezentuje komplexní systém činnostních (aktivizujících) metod a podob učení vytvořených na vědeckém základě. Žákům má poskytovat prostor k vybraným aktivitám, samostatným úvahám a formování vlastních otázek. Žák neprezentuje jen pasivního příjemce informací, nýbrž provádí, činí, přemýšlí a tvoří. K žákovi se přistupuje jako k originálnímu jedinci, rozvíjí se jeho samostatnost, sebejistota, zodpovědnost a pozitivní sebehodnocení. Hlavní je formování přátelského sociálního klimatu (Vališová a Kasíková, 2011, s. 99-101).

Individuální vzdělávání

Individuální vzdělávání, známé jako „domácí“ vzdělávání lze považovat také za jistou alternativu, ačkoliv se od předchozích dost liší. Je pro něj typické, že se realizuje bez přímé účasti žáka ve škole. Toto vzdělávání je umožněno na podkladě zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Probíhá tak, že rodiče sami vzdělávají své dítě. Kmenová škola pak pravidelně každé pololetí, zpravidla před vysvědčením kontroluje, jestli je naplňován vzdělávací plán a vydává případné osvědčení o jeho naplňování. Rodiče rovněž musí dosvědčit, že mají dispozice ke vzdělávání svého dítěte. Tento typ vyučování volí nejčastěji rodiče obávající se negativního vlivu školy či žáků. (Kolář a kol., 2012, s. 34).

2.2 Metody vyučování v alternativních školách

Jak bylo možné si všimnout, to, že je základní (nebo mateřská či jiná) škola alternativní, ještě neznamená, že se v ní používají za každou cenu nějaké alternativní nebo speciální výukové metody. Svě místo v nich má do určité míry i klasický způsob vyučování včetně metod používaných v běžných, nebo tradičních základních školách. Často je mimo jiného důvodem to, aby děti zdárně mohly po ukončení povinného základního vzdělávání nastoupit na školy střední, kterých je zatím v alternativním režimu přece jen méně.

Pro alternativní vyučovací metody je typické, že jde o metody, které mají žákům umožnit, aby se více zapojili do vyučování, aby byli aktivními tvořivými činiteli. Ve spojitosti s tím se kladou pořád vyšší nároky na metody aktivizující vzdělávací činnost a rozvíjející psychické procesy žáků. Apelováno je také na praktickou zkušenost a přímou aktivitu žáka. Snahou je propojovat intelektuální aktivitu žáka s jeho aktivitou manuální, rozvíjet současně s intelektuální aktivitou i emocionální a volní součásti osobnosti. Mnoho inovačních teorií a koncepcí se zaměřuje jak na metodické kompetence pedagogů, tak i na aktivní spoluúčast žáků, kteří nemají tvořit jen objekt vnějšího působení, ale i subjekt vlastní seberealizace.

Tyto tendence dnes vyúsťují do různých alternativních metod, které ovšem ve svém jádru představují a rozvíjejí humanistické sklony vyučování ve škole demokratické společnosti. Charakteristické jsou možnosti uplatňovat aktivitu žáků při utváření cílů a plánování aktivity, posuzovat vlastní praktické zkušenosti, seberealizovat se na základě sebekontroly, sebedůvěry a odpovědnosti žáků (Vališová a Kasíková, 2007, s. 191-192).

Zormanová (2012, s. 55) uvádí, že mezi alternativní či inovativní metody se řadí například výuková metoda diskuze, situační výuková metoda, inscenační výuková metoda, metoda problémové a didaktické hry, nebo některé z komplexních výukových metod, tedy skupinové či kooperativní výukové metody, partnerská metoda, individualizovaná výuka, metoda kritického myšlení, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené vyučování (viz dále), učení v životních situacích a jiné. V současné době se uplatňuje také výuka podporovaná počítačem. Pro všechny tyto výukové metody jsou vždy typické větší nároky na přípravu, obvykle je vyžadováno speciální materiální zabezpečení.

U zmiňovaných Waldorfských škol se například využívá metod hromadného, skupinového a individuálního vyučování s apelem na kooperaci a rozvoj sociálního citění žáků. Žáci při výuce nepoužívají učebnice, nýbrž si vedou tzv. epochové sešity, do kterých si sami na základě vlastních možností zaznamenávají probranou látku (Vališová a Kasíková, 2007, s. 95-96).

Dále například v rámci programu Začít spolu je využíváno metod kooperativního učení, které se od individuálního liší spoluprací mezi dětmi při řešení kolektivních problémů a situací. Žáci si role rozdělují, plánují si činnosti, kontrolují se navzájem aj. Další využívanou vyučovací metodou je v tomto programu prožitkové učení, při němž se žáci učí ze zkušeností a prožitků, což je pro ně přirozené a jim vlastní a spontánní. Z prožitkového učení je inspirováno využívané integrované učení hrou a činnostmi. Využití nachází hlavně v centrech aktivit. Jeho podstata tkví ve vyhledávání témat blízkým dětem. Děti skrze tato témata dosahují stanovených cílů programu. Využíváno je i učení se žáků navzájem od sebe, což se jeví jako značně efektivní. Pozornost je cílena jak na výsledek, tak i na proces (Gardošová a Dujková, 2003, s. 15-16).

3 Malotřídní školy

Diplomová práce se zaměřuje na používání prvků otevřeného vyučování na malotřídních školách. Tato kapitola se bude zabývat specifiky malotřídních škol a také postavení učitelů na malotřídních školách.

3.1 Specifika malotřídních škol

Malotřídní školy (nebo také malotřídky) prezentují školy, „...*ve které jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci ze dvou či více ročníků*“ (Zormanová, 2015).

V prostředí českého školství jde zejména o základní školy s 1. stupněm (tzn. 1. - 5. třída). Školský zákon (č. 561/2004 Sb.) z roku 2004 sice přímo malotřídní školy nedefinuje, nýbrž pouze rozlišuje základní školy se všemi 9 ročníky a základní školy, kde se nachází školních tříd méně (tj. i málotřídky). Kolář a kol. (2012, s. 141) uvádí, že tyto malotřídní školy jsou často školy venkovské, které se nacházejí v menších obcích, kde se právě často nachází jen třídy primární školy (tedy jen první stupeň).

Málotřídní školy prezentují jeden z organizačních typů základních škol jak u nás, tak i v mnoha jiných zemích světa. V cizojazyčné literatuře se pro málotřídní školy používají termíny jako malá škola (angl. small schools), eventuálně (with multi-age classes, multi-grade classes nebo composite classes; něm. die Zwergschule, kleine Grundschule aj.).

Málotřídní školy vznikají kvůli menšímu počtu dětí ve věku povinné školní docházky ve spádové oblasti školy. Existenci těchto škol podstatně ovlivňuje rozvoj venkovských oblastí, kde hrají důležitou úlohu především z pohledu potřeb rodičů a dětí, jelikož formují komplex sociálních a vzdělávacích nabídek i služeb, kterými je umožňován např. vstup rodičů na trh práce.

Ve vztahu k demografickému vývoji a úbytku dětské populace, k němuž dochází v celé Evropě, je možné předpokládat, že tyto školy i dále zůstanou součástí evropské školské sítě, případně se mohou stát i fenoménem městským.

Teritoriální dostupnost škol má rovněž vliv na uskutečňování principu rovného přístupu ke vzdělávacím příležitostem (Knotová a Trnková, 2008).

V České republice je možné malotřídně organizovat výlučně 1. stupeň základní školy. Dle současné legislativy (zák. č. 561/2004 Sb.) jde o druh neúplně organizované základní školy, tudíž školy jen s jedním stupněm, které mají méně než pět tříd. V jistých třídách z malotřídní školy jsou tak vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Takové třídy se poté označují jako spojené ročníky nebo rovněž kombinované třídy. V České republice bylo ve školním roce 2004/2005 z celkového počtu základních škol až 38 % škol malotřídních (Knotová a Trnková, 2008).

Průcha (in Zormanová, 2015) uvádí, že vyučování ve věkově smíšených skupinách v západoevropských zemích lze považovat za jistou alternativu, v níž se uplatňuje princip otevřené třídy, který je námětem této práce. V této škole mohou vznikat skupiny s rovnocennou úrovní znalostí a dovedností v jistém předmětu, a to bez zřetele na reálný věk nebo navštěvovaný ročník. V třídách těchto škol se žáci mohou učit společně, což se uskutečňuje naprosto přirozeně.

Není možné ani zapomenout na podstatnou funkci malotřídních škol jakožto kulturního a společenského centra obce. Fungování malotřídní školy obecně podporuje také identitu jejích obyvatel. Malotřídní školy podporují a rozvíjejí spolupráci mezi žáky.

Emmerová (In Zormanová, 2015) vymezuje tato specifika malotřídních škol:

- Poněvadž množství žáků ve třídě malotřídní školy je menší, učitel má možnost věnovat se jednotlivým žákům individuálně a žáci mají ve vyučování více prostoru, mají možnost se více projevit.
- Vyučování v malotřídní škole podněcuje žáky ke spolupráci.
- Malotřídní škola umožňuje učení se mladších žáků od starších.
- U dětí lze zaznamenat větší pocit sounáležitosti, a to jak ve třídě, tak i ve škole.
- Vztahy v pedagogickém kolektivu bývají otevřenější a hlubší v porovnání s klasickou školou.
- Učitelé dobře znají všechny žáky i jejich rodinné okolnosti.
- Učitelé v malotřídních školách většinou více spolupracují s rodiči žáků.
- Příprava na výuku v malotřídní škole včetně jejího uskutečňování na učitele klade vyšší nároky.

Knotová a Trnková (2007) doplňují, že malotřídní školy lze považovat mimo jiné za důležitého aktéra vstupujícího do formování příležitostí pro aktivity ve volném čase. Hlavně na venkově tvoří malotřídní škola podstatného činitele ovlivňujícího sociální prostředí, které zahrnuje následně souvislost rodiny, sousedství, komunity, včetně podpůrných organizací a spolků. Venkovské obce disponují z pohledu vybavenosti o dost horšími podmínkami pro společenský život než města. Školy tudíž mají potenciál stát se přirozeným centrem sociálního

života v obci. Malotřídní školy patří k důležitým aktérům výchovy ve volném čase jak u dospělých, tak u dětí (např. skrze aktivity uskutečňované v čase mimo vyučování).

Vzdělávání v malotřídních školách však často naráží na určité problémy. Jedním z nich je podle Trnkové (2007) zajisté materiální a finanční zabezpečení škol. Podle České školní inspekce jsou totiž podmínky vzdělávání na těchto školách rozdílné od škol plně organizovaných. Ačkoliv obecně dochází k průběžnému zlepšování podmínek na základních školách, faktem je, že se začínají objevovat odlišnosti ve finančních možnostech zřizovatelů a současně rozdíly mezi konkrétními kraji. Záležitost finančních možností zřizovatelů se velmi dotýká právě malotřídních škol. Rozdíly zde plynou jak z naplněnosti tříd jednotlivých ročníků, tak navíc finanční prostředky státního rozpočtu nedovolují v adekvátní míře obnovovat fond učebnic a učebních pomůcek (pravděpodobně kvůli menšímu množství žáků). Pro školy je tak podstatné, zda zřizovatel disponuje možností škole žádané finance poskytnout. Je zřejmé, že ve vztahu k finančním rozpočtům menších obcí jde o značnou finanční zátěž.

3.2 Učitel v malotřídní škole

Učitel vyučující na malotřídní škole má v porovnání s učitelem vyučujícím na běžné škole komplikovanější plánování výuky, při němž musí zohledňovat věková a individuální specifika žáků v dané třídě. Je pro něj nezbytné ovládat schopnosti komplexní přípravy se zřetelem na plánování cílů výuky, vyučovacího obsahu, výukových metod a forem výuky, materiálně didaktických pomůcek a rozvíjení klíčových kompetencí odlišně starých žáků. Vzhledem k tomu má pedagog vyučující na malotřídní škole těsný vztah s žáky, u nichž zná jejich sociální a rodinné okolnosti, a musí ve větší míře zvládat přátelskou komunikaci s žáky. Z hlediska diagnostiky žáků, disponuje vyučující na malotřídní škole většími možnostmi detailnějšího pozorování žáků (Zormanová, 2015).

Ke specifickým dovednostem učitele na malotřídní škole se řadí dále týmová spolupráce s kolegy – pedagogy. Mnohdy platí, že malotřídní školy spolu vzájemně spolupracují a vyměňují si zkušenosti, příklady dobré praxe. Pro pedagoga pracujícího na malotřídní škole je rovněž nezbytná schopnost spolupráce s rodiči žáků, odbornou a širší veřejností. Učitel musí být navíc schopen partnerského přístupu vůči rodičům a otevřené komunikaci s vedením a obyvateli obce. Podstatnou schopností učitele malotřídní školy je i permanentní sebereflexe či vzdělávání (Zormanová, 2015).

Jak však uvádí Trnková (2007) mimo materiálně-technické zabezpečení výuky se na podmínkách vzdělávání ve školách podílí i personální zabezpečení výuky. Plná odborná kvalifikovanost pedagogů základních škol není v České republice úplně běžná. Obecně se totiž celé naše základní školství potýká s potíží získat plně kvalifikované učitele. Do toho platí, že větší množství nekvalifikovaných učitelů se nachází právě na 1. stupních ZŠ, což se odráží i v malotřídních školách. Kvalifikovaní učitelé navíc spíše chtějí pracovat ve větších městech, než v těch menších nebo venkovských.

4 Otevřené vyučování

Na začátku této kapitoly je pochopitelně nutné si upřesnit, pojem otevřené vyučování.

Vymezení nabízí hned několik autorů. Například Zormanová uvádí, že „...*pojmem otevřené vyučování (učení, výuka) se označuje postup, který usiluje o komplexní změnu výchovy a vzdělávání. Tato komplexní změna spočívá v otevírání se školy dítěti, v otevírání prostředí a výuky. Otevíráním výuky myšleno uplatňování aktivizačních metod ve výuce a demokratického přístupu v řízení výuky*“ (2014, s. 160). Váňová, Poláčková a kol. (1993, s. 63) doplňují, že otevřené vyučování prezentuje hlavně dosti členěné snahy pedagogů a vychovatelů, kteří mají zájem realizovat v praxi novou filosofii výchovy oproti tradičnímu školství a jeho vyučování.

Nejedná se tak jen o jednu vyučovací metodu, případně dílčí opatření, ale o podstatnou změnu pedagogického postoje k dětem a mládeži. Otevírání zde představuje zejména otevřenost vyučování vůči žákům.

Otevřené vyučování vychází ze změn vztahu k žákovi, které se promítají do obsahových, metodických i organizačních součástí vyučování. V otevřeném vyučování jsou podporovány individualizované metody učení, ale současně se využívá společných činností. Škola není vnímána jen jako místo, které zprostředkovává informace, nýbrž jako prostor, v němž se podporuje skutečné chápání toho, co žáci dělají. Otevírají se cesty k praktické účasti na společenském vědění a zkušenostech i na jejich změnách (Holotová, 2012). Kolář a kol. (2012, s. 172) uvádí, že z pohledu obsahu se žáci neučí nic odlišného, než v běžných školách, znalosti se ovšem více spojují a integrují. Čtení, psaní a počítání je propojováno se znalostmi o přírodě, ale i s praktickými dovednostmi. Odstraňovány jsou běžné hranice mezi

konkrétními předměty. Speciální důraz je kladen na rozvoj komunikačních dovedností, sociálních vztahů a formování třídního společenství.

Je to optimální forma učení, díky které je možné získat dovednosti a schopnosti potřebné v každodenním životě. Otevřené učení přesouvá odpovědnost z učitele na žáka, neboť pouze oni sami vědí, co jim chybí a co se chtějí naučit. Jednoduše lze říci, že se žáci mohou učit pouze sami a následně kontrolují výsledky své práce a hodnotí je společně s učiteli. (Offenes Lernen, [online]).

4.1 Vznik a vývoj otevřeného vyučování

Všeobecné školní vzdělávání bylo od dob svého vzniku na konci 17. století vždy charakterizováno jistou uzavřeností vůči vnějším podnětům. V evropských poměrech nebylo běžné reagovat na praktické potřeby obvyklého života. Školní vzdělávání bylo vnímáno spíše jako předávání daného souboru vědomostí. Školní předměty vyplývaly z vědních oborů a jejich obsah byl typický určitou encyklopedičností. Při postupu na další stupně škol se upřednostňovaly zejména akademické znalosti. Osnovy a učebnice byly centrálně schvalovány a změny do nich pronikají jen těžko. K otevírání škol potřebám praxe docházelo v západoevropských zemích na základě nespokojeností s aktuálním způsobem vzdělávání (Václavík a kol., 1997, s. 13).

Na přelomu 19. a 20. století poprvé zazněl názor, že vzdělávání má být procesem aktivního samostatného získávání zkušeností a že učení prezentuje přípravu na řešení životních problémů (Dewey). Do jisté míry našla v otevřeném vyučování ohlas i myšlenka volné školy (Freinet aj.), ne však jako školy bez osnov, bez rozvrhu hodin, bez učebnic, ale jako určitá míra uvolnění školního života (volný pohyb žáků při vyučování, možnost realizovat nestejně dlouhé časové jednotky apod.).

Významným podnětem reformní pedagogiky pro otevřené vyučování byla idea činné, tvořivé školy (Gaudig, Freinet aj.). Zejména zde jde o případ, kdy idea reformní pedagogiky nebyla prostě převzata, ale tvořivě rozvíjena. Zatímco v období reformní pedagogiky byla tvořivá škola chápána jako škola vytvářející podmínky pro rozvoj dětské tvořivosti (zejména v kreslení, slohu a literární výchově, ev. zpěvu), kdy cílem je tvoření samo, zde je tvoření pojímáno jako vyjadřovací prostředek pro uvolnění psychického napětí, prostředek vyslovení

citů, nálad apod. Plní tedy jistou terapeutickou funkci (Váňová, Poláčková a kol., 1993, s. 64-65).

Otevřené vyučování se rozvíjelo jako hnutí učitelů a vychovatelů, zřetelně zaměřené na praxi, a to v 60. a 70. letech 20. století v USA a Anglii pod shrnujícím názvem „open education“, „informal education“ či „open classroom“.

Využívalo ideu reformní pedagogiky 20. a 30. let. Aktuálně jsou termíny „otevřené vyučování“, „otevřená škola“, současně se snahami otevřít školu velmi časté mimo jiné i v kruzích učitelstva Spolkové republiky Německo. Od 80. let se pravidla otevřeného vyučování využívají jak v alternativních školách, tak soukromých školách, v reformních školách (např. škola-laboratoř v Bielefeldu), nýbrž i v běžných státních školách (Váňová, Poláčková a kol., 1993, s. 63).

4.2 Podstata a cíle otevřeného vyučování

K základním formám otevřeného vyučování se řadí společná činnost žáků v kruhu (zejména v úvodní a závěrečné etapě vyučování); svobodě vybíraná činnost z nabídky práce vedená pedagogem, týdenní i denní plánování, koncipování projektů a jejich uskutečňování, respekt k vlastnímu tempu a náležitě metodě. Z výuky mizí i tradiční rozvržení hodin. Otevřené učení má vést žáky k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní vzdělávání bez hektického napětí. Podstatou je respekt demokratických principů ke vzdělávání, zejména svobodu volby a žákovu individualitu (Kolář a kol., 2012, s. 172).

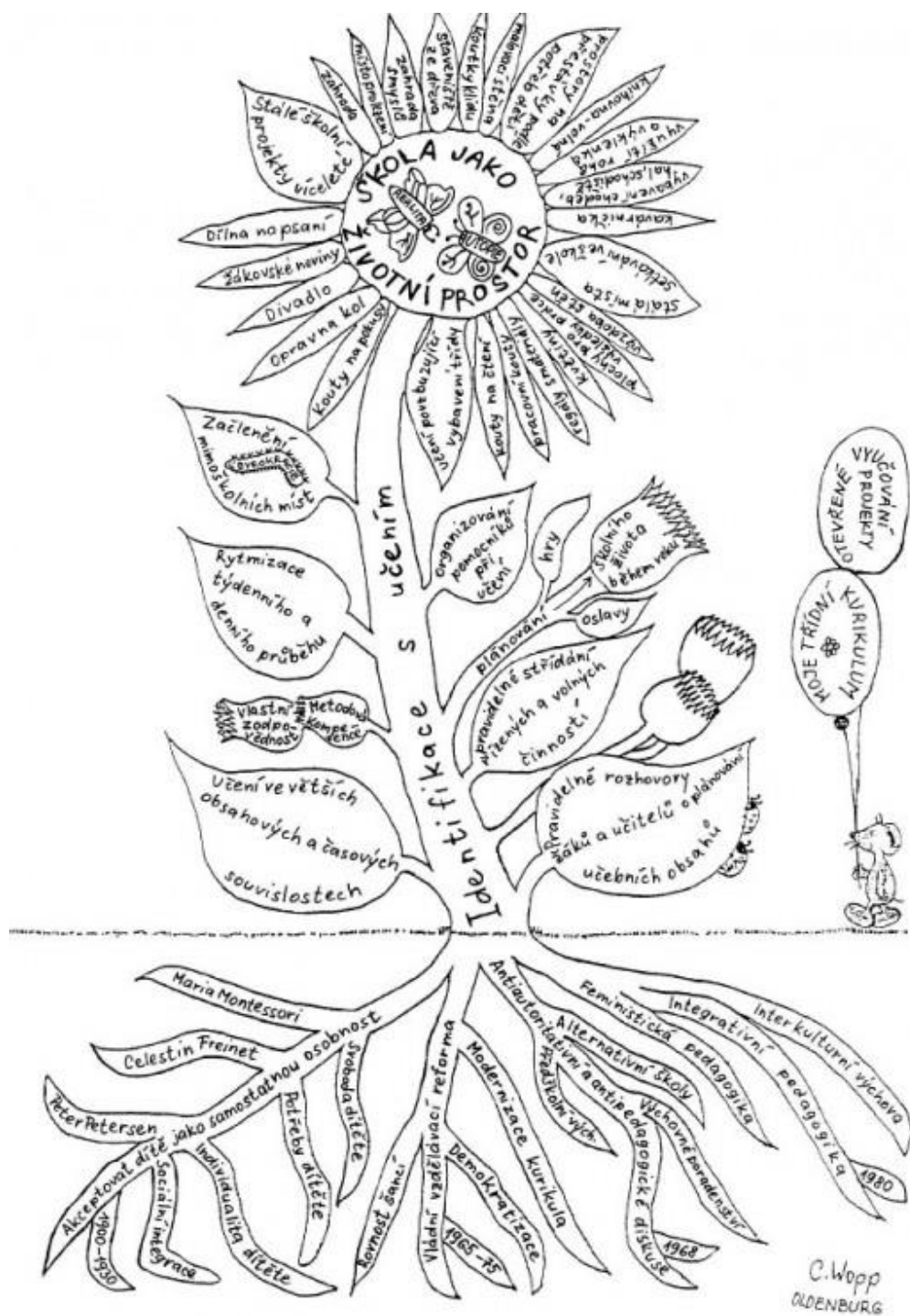
Otevřené vyučování se skládá ze dvou navzájem spjatých stránek. Jde o otevírání vyučování, které prezentuje vnitřní změny vyučování zaměřené na dítě. Poté jde o otevírání vyučování navenek, které se zaměřuje na změny vztahů školy jako instituce k mimoškolnímu světu, ve kterém dítě získává své zkušenosti, k městské čtvrti, vesnici, k širšímu okolí (Váňová, Poláčková a kol., 1993, s. 64).

Holotová (2012) uvádí, že k základním poznatkům otevřeného vyučování především patří:

- odlišná úpravy třídy
- doplnění klasických předmětů novými aktivitami
- nahrazení klasického rozvrhu hodin rozvrhem činností

- zapojení nové organizační podoby tzv. volná práce
- využívání týdenních plánů práce pro žáky
- využívání nových způsobů hodnocení
- apel na třídní společenství
- větší zapojení rodičů do spolupráce

Podstatu výuky v duchu principů otevřeného vyučování znázorňuje dobře květina, uvedená na Obr. 1 (viz Václavík, 2007, s. 10).



Obrázek 1 Myšlenková mapa otevřeného vzdělávání (Václavík, 2007, s. 10).

Kořeny rostliny znázorňují, že školní práce má podle zobrazeného modelu pevné zakořenění v několika myšlenkových zdrojích. Stonek a listy zase zobrazují potřebu identifikace žáků s učním a vzděláváním. K tomu pomáhá společná účast žáků a učitelů, střídání volné a řízené činnosti, pojmání učební látka v širších souvislostech. Navíc je velmi podstatné, aby učitelé měli pro tuto práci dostatečné kompetence a uměli používat adekvátní metody. Žáci navíc

musí projevit vlastní zodpovědnost za proces učení. Květ znázorňuje prostor pro učení. Vybrané okvětní lístky znázorňují, jak musí být škola (třída) vybavena a přizpůsobena potřebám výuky. Prostředí ve škole a vybavení třídy musí motivovat ke vzdělávání (Václavík, 2007, s. 10-11).

Pro otevřenou výuku je mimo jiného typické i **projektové vyučování**. Projektová metoda je podstatnou alternativou k tradičnímu přístupu ve výuce. Podstatou projektové výuky je nastínění jistého úkolu, který má komplexnější povahu, a který musí žáci řešit. Principy projektové metody tkví v zásadách pedagogického progresivismu utvořených v USA už na konci 19. století (John Dewey). Myšlenková východiska, směřující k projektové metodě, je však možné najít u všech větších pedagogů, od J. A. Komenského a jeho Schola ludus po J. H. Pestalozziho, vychovávajícího potomky švýcarských sedláků k praktickým aktivitám apod. V aktuální době se u nás projektová metoda stále více rozšiřuje. Výsledkem projektu bývá obvykle nějaký výtvar – produkt, který žáci spolu vytvářejí. Zadání úkolu, který vede k řešení projektu, má vzbuzovat zájem o získávání vědomostí i dovedností. Motivace plyne z nezbytnosti vyřešit úkoly, učení je při takové situaci značně intenzivní (Václavík, 2007, s. 47).

4.3 Úprava místností pro otevřené vyučování

Aby žáci mohli pracovat samostatně, musí mít k dispozici dostatek vhodných pomůcek. Značně rozšířené jsou pracovní listy s vybranými úkoly – většinou na jedno použití.

K zadávání různých úkolů a k procvičování slouží rovněž kartotéky úkolů, které je možné oproti tomu používat trvale. Na českém trhu není tak široká nabídka takových materiálů jako například v Německu, kde se předlohy ke kopírování poskytují rovnou s určením pro volnou práci. Velká je také nabídka takových materiálů na internetu. Důležité materiály si mohou učitelé připravit i sami. K nevýhodám patří časová náročnost přípravy, což ovšem vyvažuje možnostmi používat dobrý pracovní list několikrát za sebou. I na českých školách se používají pracovní sešity a pracovní listy. Pro otevřené vyučování je ale typické, že se na tyto materiály odvolává týdenní plán a že pro jejich využití je stanoven čas volné práce (Václavík, 2005, s. 39-41).

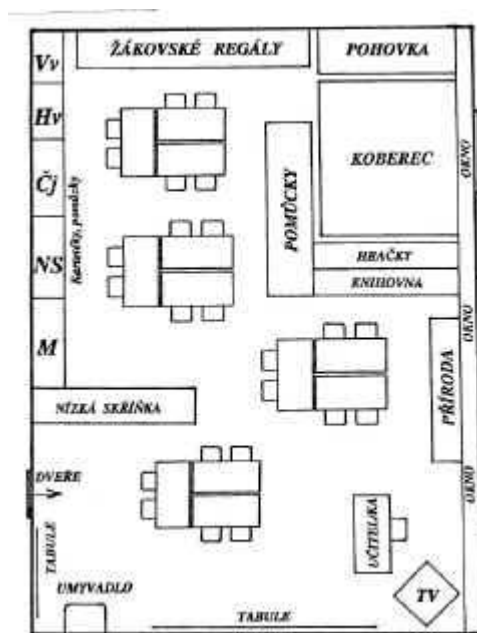
K základnímu vybavení třídy patří (Václavík, 2007, s. 19):

- Skříňky či regály usnadňující rozmístění pořadačů, odkládacích krabic, časopisů, didaktických her, magnetofonových a videokazet, pomůcek apod. (jako pomůcky

bývají používány materiály od různých firem, případně i vlastnoručně vyrobené pomůcky - např. různé kartotéky, přehledy příkladů aj.).

- Regál, v němž se nachází krabice a kufřík každého žáka, aby si tam mohl nechávat své věci.
- Prostor pro běžný spotřební materiál (lepidlo, pastelky, papíry aj.).
- Třídní knihovna, kde se nachází knihy pro výuku vyučování i knihy, které si mohou žáci půjčit domů.
- Další vybavení jako např. počítače, interaktivní tabule, tablety

Pro otevřené vyučování je typická i určitá úprava učeben, při čemž se počítá s tím, že otevřené vyučování žákům poskytuje více volnosti. V místnosti je tak nezbytné určit prostor pro kartotéky úkolů a pracovní listy (například na základě vybraných oblastí učiva), prostor pro žákovská portfolia, místo pro rozpracované projekty apod. Pomůcky, se kterými se v rámci otevřené výuky pracuje, musí být volně k dispozici. Jelikož se při otevřeném vyučování podporuje žákovská kooperace, je většinou vhodné změnit i celkovou úpravu místnosti – frontální uspořádání lavic je nahrazeno uspořádáním pro práci ve skupinkách čtyř až šesti žáků. Zhotovené pracovní prostředí reflektuje úroveň konkrétních prvků otevřeného vyučování. Z toho důvodu se vzhled tříd může lišit, jak můžeme vidět na ukázce obr. 2 (Václavík, 2005, s. 39-41).



Obrázek 2 Příklad uspořádání učebny v rámci otevřeného vyučování (Václavík, online).

Uspořádání lavic by mělo být takové, aby podněcovalo vzájemnou komunikaci a spolupráci. Vzdělávání se realizuje lépe při společné práci než v konkurenčním prostředí. Je vhodné přesunout lavice tak, aby byly 2 postavené k sobě, aby vznikla základní skupinka pro práci (4 místa), případně uspořádat k sobě 3 lavice (6 míst). Nezbytné je zohledňovat i případnou proměnnost uspořádání, aby bylo možné vytvořit prostor například pro individuální aktivitu nebo různé podoby skupinové činnosti. Pakliže to charakter výuky vyžaduje, může být třída zpětně upravena tak, aby všichni žáci byli otočeni směrem k tabuli. Frontální způsob výuky není při otevřeném vyučování zahrnován, prezentuje ovšem jen jeho doplněk (Václavík, 2007, s. 20).

Uspořádání pomůcek k práci musí mít srozumitelnou strukturu, aby se žáci ve školním materiálu jednoduše vyznali. K tomu je vhodné určit „učební zóny“ - například pro český jazyk, anglický jazyk, učení o okolním světě, pro hudební výchovu apod. Materiály se nachází v šanonech (pořadačích) či v odkládacích koších. Specifické místo musí mít týdenní plány žáků ukládané současně s vypracovanými pracovními listy, vypracovanými texty aj. (tzv. žákovská portfolia). Ve třídě je nezbytné také určit místo na odpočinek, obvykle jeden z rohů místnosti, kde se nachází koberec s pohovkou. Takové místo může tvořit dětem „únikový prostor“, místo k relaxaci. Mohou si tam společně číst nebo povídat, nebo si navzájem povídat, plánovat učivo apod. Na stěnách lze vyvěsit různé plakáty či další informace napomáhající k orientaci v učení (rozvrh hodin, pravidla aj.), na stěnách i jinde je také prostor k výstavce prací žáků aj. (Václavík kol., 1997, s. 16-17).

4.4 Třídní společenství

Ve třídě, v níž se pracuje v rámci otevřeného vyučování, platí i jiná pravidla. Je třeba umožnit otevřené - volné formy práce motivující žákovu činnost, samostatnost a vzájemnou spolupráci. Není tak možné například chtít, aby žáci seděli klidně na místě, když si musí pro své úkoly sami docházet do kartotéky. Rovněž podmínky žákovské kooperace jsou úplně v rozporu s tím, co požaduje tradiční škola (nenapovídat). Při otevřeném vyučování ve třídě není chaos, vše má svůj systém. (Václavík, 2007, s. 21).

Ke stmelení třídy velmi napomáhá rozhovor v kruhu. Podle Badegrubera (1997), by se měl konat každý den. Dále zmiňuje, že centrem veškeré činnosti je svobodná práce, se kterou je třeba začínat zprvu pomalu. Zkušenější žáci se jí mohou věnovat dvě až tři hodiny denně

Obecné principy chování doplňují pravidla pro konkrétní aktivity, hlavně pro volnou práci. Zmínit lze zejména tato pravidla (Václavík, 2007, s. 22):

1. **Důvěra** – žáci musí důvěřovat pedagogovi, svěřovat se mu s vlastními potížemi s učením. Chyby nelze používat proti dětem. Učitel také musí důvěřovat žákům, že budou plnit zadané úkoly, bez permanentního dozoru. Také je vyžadována důvěra žáků mezi sebou navzájem a žáci si pomáhají při plnění úkolů.
2. **Pravdivost** – při používání pravdy se formuje pozitivní klima v mezilidských vztazích ve třídě, pravdivost má význam pro vzájemné naslouchání.
3. **Aktivní naslouchání** – jde o to věnovat se plně tomu, co říkají ostatní, jak děti, tak učitelé. Týká se to pochopitelně komunikativních činností (rozhovor v kruhu) i jiných situací při výuce.
4. **„Neshazovat“** – podmínka jak pro žáky („shazování“ vede k agresi, násilí, šikanování), tak pro učitele.
5. **Osobní maximum** – předpokládá individuální úsilí po dosažení maximálního výsledku. Všichni by také měli být schopni zvládnout hodnotit vlastní výkony a snažit se o příznivé změny takových výkonů.

4.5 Rozvrh aktivit a času

Vyučovací hodina, kdy se vyučuje nějaký vyučovací předmět, je podle tradiční výuky pokládána za základní organizační formu výuky. Otevřené vyučování vyplývá z rozdělení učební látky na vyučovací oblasti a tradiční rozvrh hodin je nahrazen rozvrhem činností. Ten při otevřeném vyučování reflektuje potřeby jisté rytmizace průběhu dne a týdne. Rozvrh činností neprezentuje pouze uvedená modifikace tradičního rozvrhu hodin, ovšem umožňuje tak zařazovat konkrétní aktivity novým způsobem. Vývoj organizačních forem výuky v rámci primárního vzdělávání došel tak daleko, že se nepoužívá strohé rozdělení vyučovacího času do pětáctyřicetiminutových vyučovacích jednotek. Dochází k rozšíření výuky do bloků, doba práce a délka přestávek je upravena podle potřeb žáků apod. Navíc i tradiční systém předmětů supluje jejich integrace, což reflektuje cíle určené rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Forma rozvrhu činností pro konkrétní ročník vyplývá ze školního vzdělávacího programu. Učivo může být strukturováno v úplně nově pojatých činnostech,

které do určité míry navazují na současné zvyklosti, v mnohém jsou ovšem novinkou, která souvisí s koncepcí otevřeného vyučování (Václavík, 2007, s. 25).

Pro otevřené vyučování je typické hlavně využívání tzv. **týdenního plánu**. Ten představuje přehled různých úkolů, které má žák v daném čase splnit (zde v průběhu jednoho týdne). Uvedené úkoly slouží k procvičování vybraných oblastí učiva. V tradičně vedené výuce dochází k posloupnosti výklad – procvičení – zkoušení. Řeší se jen izolované úseky učiva. Je podceňováno, že proces vyučování a učení, při kterém získávají žáci nové kompetence, je dost komplikovaný a řešení učebních problémů je čistě individuální záležitost každého žáka. Při otevřeném vyučování vedou úkoly zmíněné v týdenním plánu žáky k tomu, aby daný problém řešili spíše sami, využívali k jeho řešení všech dostupných informací a zkušeností a současně získávali znalosti a zkušenosti nové. Otevřené vyučování rozhodně neodmítá frontální výuku, která je například pro výklad nějaké látky hodně účinná. Výklad učitele ovšem není jediný a hlavní zdroj informací. Žáci se při otevřeném vyučování učí i od sebe navzájem a každý si také může (a je k tomu i veden) zajistit potřebné informace sám (Václavík, 2005, s. 39-41).

Týdenní plán zahrnuje úkoly povinné pro každého žáka a dále také různé dodatkové úkoly, na nichž žáci pracují po splnění základních úkolů. Uvedený systém zadávání práce zabezpečuje, že každý žák má pořád nějakou nabídku k aktivitě, a z toho důvodu odpadá věčná potíž se zaměstnáváním žáků, kteří pracují rychlejším pracovním tempem. Při takto organizovaných činnostech se učiteli také uvolňuje čas k tomu, aby mohl individuálně pomáhat některým žákům, kteří potřebují pomoc, a kterým nepostačuje pomoc spolužáků. V týdenním plánu lze zadat i domácí úkol (Václavík, 2005, s. 39-41).

Pro otevřené vyučování je dále typické vymezení konkrétní doby v denním programu pro volnou práci. Při ní žáci plní vybrané úkoly z týdenního plánu a současně mají možnost si vlastní práci sami organizovat. Žáci si v rámci ní tedy vyberou pořadí řešených úkolů, sami si zvolí čas pro řešení úkolu a eventuálně se sami rozhodnou, kdy úkol vyřeší. Variabilní je rovněž způsob kontroly – správné řešení může najít každý žák sám, může poprosit o kontrolu spolužáka, případně si kontrolu určitých úkolů může pro sebe vyhradit učitel. Při volné práci mohou být řešeny také projekty, které obvykle mívají mezipředmětovou - mezioborovou povahu. Podle zahraničních zkušeností lze při otevřeném vyučování veškerou výuku převést na projekty (Václavík, 2005, s. 39-41).

Volná práce také prezentuje klíč ke změně způsobu výuky podle principů otevřeného vyučování. Pro volnou práci je však nezbytné si určit pravidla, která jí vymezí pevný řád. Jednou z příčin nízké kompatibility otevřeného vyučování s tradičními výukovými postupy je fakt, že volná práce jako delší časový úsek denního programu nemá povahu vyučovacího předmětu tak nezapadá do obrazu o vhodném vytváření rozvrhu hodin. Průlom do tradice může provést školní vzdělávací program, který přijde s novým strukturováním učiva. Jelikož se při volné práci řeší úkoly z matematiky, českého jazyka apod., je tak možné ve prospěch volné práce zkrátit vyučovací dobu matematiky, českého jazyka apod. (Václavík, 2005, s. 39-41).

4.6 Hodnocení v otevřeném vyučování

Změna klasického pojetí výuky - jeho "otevření" přináší i potřebu změnit zažitě (tradiční) způsoby hodnocení. Při otevřeném vyučování by úsilí žáků nemělo směřovat k získání co největšího počtu dobrých známek. Motivem k práci nemá být odměna přicházející z vnějšku (popřípadě vyhnutí se trestu, kterým je špatná známka), nýbrž zážitek úspěšného splnění určitého úkolu, pocit z dobře vykonané práce, z úspěšného učení. Při otevřeném vyučování, kde se těžiště přesouvá do volné práce, je zkouškou znalostí a dovedností už sama práce s pracovními listy, plnění úkolů z týdenního plánu, práce s kartotékou úkolů. Plnění úkolu daného týdenním plánem má v podstatě stejnou funkci, jako zvláštní "prověrka" (např. desetiminutovka) v tradičně vedené výuce (Václavík, 2007, s. 42).

V otevřeném vyučování se nepoužívá tradiční hodnocení pomocí známek. Klasifikace je nahrazována kvalitativním hodnocením, pro které se používá název širší slovní hodnocení. Záměrem slovního hodnocení je ohodnotit výkon žáka ve vztahu k jeho schopnostem a vzhledem k jeho předchozím výkonům. Hodnocení má diagnostickou povahu, mimo ocenění žáka, jeho kladů a záporů, musí obsahovat i postup ve vzdělávání (Holotová, 2012).

Hodnocení v procesu učení má několik úrovní – od zhodnocení konkrétního výkonu až po posuzování delšího časového období. Hodnocení by mělo být realizováno rovněž jako dialog. Kdo se vzdělává, potřebuje se o tom i poradit. Samotné konstatování (to je dobře, to je špatně) proces učení nijak nepodporuje. Při hodnocení aktivity žáků je zapotřebí dodržovat jisté zásady (Václavík, [online]):

- **Hodnotí se vždy činnost žáka** resp. její výsledek, ne žák samotný – především je třeba se vyvarovat negativního hodnocení ve smyslu „jsi popleta“, „jsi hlupák,

neposlušný“ aj. Rizikem je totiž postupné ztotožnění žáka s takovým hodnocením (jsem k ničemu, co s tím nadělám?). Ani nadměrné zdůrazňování kladných vlastností není dobré, neboť to může způsobit přehnané sebevědomí.

- **Hodnocení provedené práce musí mít podporující povahu** – občas je třeba velké dávky empatie. Jestliže má žák problém s náročností úkolu, musí mu učitel nejdříve dát za pravdu (z žákova pohledu jde o opravdový problém). Pak je třeba najít způsob vedoucí ke splnění úkolu.
- **Hodnocení je důležitou informací pro žáka samotného i pro jeho rodiče** – hlavně dlouhodobější hodnocení by mělo zahrnovat informace jak o výsledcích, tak i o průběhu učení. Mimo konstatování dosažené úrovně je třeba věnovat pozornost doporučení, jak je možné výsledky následně zlepšit.
- **Zohlednění, že dosažené výsledky jsou do určité míry ovlivněny osobními dispozicemi a předpoklady (nadáním)** – při hodnocení se posuzuje, jak se mění výkon a výsledky každého žáka, ne porovnávat žáky mezi sebou navzájem.

Václavík a kol. (1997, s. 44-45) doplňuje, že součástí otevřeného vyučování je rovněž tzv. **sebehodnocení**. Žáci se tak stávají z pouhých pasivních příjemců instrukcí a informací učitelů aktivními subjekty ve vzdělávání, musí více přemýšlet o učivu, o své vlastní snaze se jej zmocnit, o vlastních možnostech splnění např. 45 určených úloh a postupného rozvoje. Větší účast na vlastním učení způsobuje také dosažení lepších výsledků.

Z pohledu žáka je nezbytné uvědomění si, co umí dobře, co může ještě zlepšit, co pro to může udělat sám, co nového by se ještě chtěl dozvědět aj. O sebehodnocení s dětmi mluví vyučující i rodiče, čímž podněcují jejich učební i osobní rozvoj. Jde o jeden ze způsobů, jak se podílet na rozvoji klíčové kompetence, které se nachází v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání - kompetence k učení.

Při změně klasického pojetí školní práce, k níž může dojít po zpracování školního vzdělávacího programu s prvky otevřeného vyučování (nová úprava třídy, přidání volné práce do rozvrhu činností, používání týdenních plánů apod.), lze zavést i další novinky.

4.7 Spolupráce s rodiči

Kvalitní spolupráce s rodiči představuje základ pro splnění vzdělávacích i výchovných cílů školy. V otevřeném vyučování se stávají rodiče aktivními partnery. Rodiče musí být seznámeni s cíli školy. Na druhou stranu je možné, že rodiče budou z počátku pociťovat strach z neznámé či alternativní metody. Z toho důvodu je nezbytné na rodičovském večírku rozptýlit neopodstatněné představy a provést srovnání učebních a výchovných cílů volné výuky se záměry a představami rodičů (Holotová, 2012).

Václavík (2007, s. 50-51) doplňuje, že jednou z možností spolupráce rodičů (prarodičů) se školou je spoluúčast na vyučování. Do školního vzdělávacího programu je možné zanést pravidlo, že po předešlé domluvě mohou rodiče přijít do školy kdykoliv. Při výuce mohou fungovat jako pomocníci, mohou dětem s některými úkoly pomáhat, mohou pomáhat žákům se specifickými potřebami učení. Je nezbytné, když děti poznávají, že mají rodiče opravdový zájem o jejich učení. Značné možnosti spolupráce s rodiči a prarodiči se nabízejí při organizování některých projektů.

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Cílem empirické části je zjistit, jestli jsou na školách používány prvky otevřeného vyučování a názory rodičů a učitelů.

V první části se zaměřuji na používání prvků otevřeného vyučování v Základní a mateřské škole v Radimi s ukázkou používaných materiálů, pracovních listů a žákovských týdenních plánů. Dále mapuji, jestli jsou používány prvky OV i na jiných běžných školách v okolí Jičína. Druhá část je věnována výzkumu těchto jevů dotazníkovým šetřením.

5 Základní škola a mateřská škola Radim

Jednou ze škol, kde jsou uplatňovány prvky OV, je Základní škola a mateřská škola Radim, okr. Jičín. Na této škole začaly být prvky OV používány p. učitelkami ve výuce již od roku 2009. Děje se tak z vlastní iniciativy učitelek, které jsou inspirovány touto metodou na příkladech a propagaci PhDr. Vladimíra Václavíka PhD. V současné době se pracuje na novém pojetí ŠVP, kde bude tato metoda oficiálně zahrnuta. Děje se tak v rámci obohacování vlastní výuky a přijetím principů této didaktické koncepce.

5.1 Charakteristika školy

Základní škola v Radimi je malotřídní škola, která má dvě třídy. V první třídě je spojen 1. - 3. ročník, ve druhé třídě je spojen 4. a 5. ročník. Ve školním roce 2018/2019 navštěvuje školu celkem 38 žáků, z toho je 13 žáků vzděláváno individuálně.

Na ZŠ se vzdělávají žáci v tzv. individuálním vzdělávání, nebo také v „domácím vzdělávání“. V tomto školním roce bylo zapsáno 13 „domácích“ školáků z celé republiky. Na radimskou školu dojíždějí dva žáci z nedalekého Jičína. Mezi nimi žákyně s kochleárním implantátem.

Součástí školy je třída školní družiny a jedna třída mateřské školy s celodenním provozem. Všechny tyto součásti spolu spolupracují na společných projektech a aktivitách se snahou o propojení společenství s ohledem na lehčí přechod dětí z MŠ do ZŠ.

Škola se orientuje na esteticko-výchovné předměty v rámci zájmových aktivit dětí. Učitelky se snaží o vstřícný přístup ke všem dětem. Vzhledem k rodinnému prostředí zde velice dobře funguje spolupráce s rodiči a jejich dětmi. Jsou organizovány aktivity pro rodiče, kterých se mohou účastnit spolu se svými dětmi. Klima školy, je zcela odlišné od velkých škol svým rodinným prostředím. Vlídne klima školy působí na utváření dobrých mezilidských vztahů: učitel – žáci, učitelé – rodiče. To se velice dobře odráží i ve vztazích mezi žáky navzájem. Mateřská i základní škola se podílí na kulturním a společenském životě obce. Základní a mateřská škola je zařazena do mapy inspirativních škol ČR a získala certifikát „Rodiče vítáni“.

5.2 Uplatňování prvků otevřené výuky na ZŠ Radim

Otevřená výuka a její prvky jsou v radimské škole používány s ohledem na konkrétní podmínky školy. Při uplatňování této metody se učitelky inspirovaly materiály PhDr. Vladimíra Václavíka Ph.D., zejména publikací Otevřené vyučování na příkladu vzdělávacího programu pro 3. ročník ZŠ. Další informace získaly z webových stránek a dostupných publikací. Principy této pedagogické koncepce jsou aplikovány v těchto konkrétních případech.

Úprava třídy

Třídy nedisponují stupínkem, místem za katedrou. Celý prostor třídy je místem, kde se žáci mohou volně pohybovat. Jsou vybavené školním nábytkem tak, aby se s ním dalo lehce manipulovat a měnit dle požadavků výuky. Třídy jsou uspořádány tak, aby se v nich žáci dobře orientovali. Jsou vymezené učební zóny pro český jazyk a matematiku a hudební koutek pro hudební výchovu. Materiály jsou uloženy v odkládacích koších. Týdenní plány, pracovní listy a šanony se žákovskými portfolii, jsou uloženy v regálech, jak můžeme vidět na Obr. 3.

Pro odpočinek slouží dětem pohovka, koberec a sedací vaky, kde mohou děti relaxovat. Tato místa slouží také k rozhovorům, čtení, plánování, kruhům sdílení (Obr. 4).



Obrázek 3 Uložené pracovní materiály



Obrázek 4 Odpočinkový prostor ve třídě

Žáci mají možnost volně zacházet s pomůckami a materiály ve třídě, které jsou přehledně umístěny tak, aby byly žákům vždy dostupné. Pracovní listy se stávají nedílnou součástí výuky. Ukázkou svých vlastních pracovních listů uvádím v příloze. Jedná se o pracovní listy do hodin čtení (viz. Příloha D, E, F). Pracovní listy jsou přehledně ukládány podle ročníků a předmětů. Stejně jako pracovní listy, mají žáci k dispozici didaktické pomůcky, (montessori pomůcky, knihy v třídní knihovně). Ke své práci mohou libovolně využívat počítače a tablety (Obr. 5 a 6), k výuce je využívána i interaktivní tabule.



Obrázek 5 Pracovní kout s počítači



Obrázek 6 Tablety ve výuce

Žáci si zakládají vlastní portfolia, do kterých si po celý rok vkládají vyplněné pracovní listy a pracovní materiály, jak můžeme vidět na Obr. 7. Na stěnách třídy mají děti vyvěšena vlastní pravidla třídy (viz. Obr. 8), plakáty s výukovými tématy a jejich výtvarnými pracemi, či projekty.



Obrázek 7 – Portfolio



Obrázek 8 – Pravidla třídy

V případě pěkného počasí probíhá výuka venku na školní zahradě, jak vidíme na Obr. 9 a 10.



Obrázek 9 Výuka na školní zahradě



Obrázek 10 Výuka na školní zahradě

Kruh

Pravidelný kruh sdílení, je uskutečňován na začátku každého dne po dobu 10 minut během první hodiny. V kruhovém uspořádání na koberci se učitel stává součástí kruhu. Pravidla komunikace jsou předem daná. Během kruhu sdílení, má právo mluvit ten, kdo zrovna drží „třídní“ kamínek, zrovna tak, jako má právo nemluvit, pokud nechce. Tématem je sdílení se školními tématy, školní práce, týdenními plány, plánování nadcházejícího týdne, případně dne. Kruh je otevřen jakékoliv potřebě sdílení.

Děti mají prostor pro vyjádření se, je zde prostor pro komunikaci a naslouchání. Je podporována schopnost srozumitelně vyjádřit své myšlenky, své znalosti, názory, pocity a zároveň schopnost naslouchat druhým. Dochází k rozhovorům žáků s učitelem i žáků navzájem. Kruh sdílení je dětmi velmi oblíben a velmi rychle byla přijata předem daná pravidla.

Rozvrhy hodin

Rozvrhy hodin jsou rozvrženy dle tradičního charakteru, na úseky 45 minut. Učitelé však respektují prostor pro nerušenou činnost žáků a tomuto přizpůsobují i délku vyučovacích jednotek s respektem na individuální potřeby a individuální pracovní tempo žáků.

Zpravidla bývají vyhrazeny 2 vyučovací hodiny na jeden předmět. Tím je žákům zajištěn dostatečný prostor pro vlastní činnost. Tomu napomáhá skutečnost, že se ve škole nezvoní.

Projektové vyučování

Projektové vyučování je běžnou součástí vyučovacího procesu na této škole. Využívány jsou krátkodobé, ale i dlouhodobé projekty. Např: projekt *povolání, voda, významná osobnost našeho kraje*, tematické celky související s ročním obdobím. Témata projektů jsou propojena napříč předměty. V současné době je škola zapojena do mezinárodních projektů v rámci eTwinningu. eTwinning je společenství evropských škol. Platforma, díky které se mohou učitelé sdílet a komunikovat a spolu s žáky zapojovat do mezinárodních projektů.

Volná práce

Žáci mají dostatečný prostor pro volnou práci. Plní úkoly, které vyplývají z týdenních plánů. Rozhodují se samostatně, jakou činnost si zvolí a v jakém pořadí. Využívají didaktické pomůcky, hry, pracovní listy, tablety, počítače, knihy. Pracují individuálně, případně ve dvojicích, či skupině, dle zadání. Žákům je ponechána dostatečná volnost a důvěra. Učitelky se snaží žáky vést k zodpovědnému a samostatnému přístupu. Volná práce není v rozvrhu hodin, ale přirozeně vyplývá z vlastního rytmu třídy v souvislosti s používáním týdenních plánů. Ukázky volné práce žáků vidíme na Obr. 11, 12, 13 a 14.



Obrázek 11 Volná práce žáků



Obrázek 12 Volná práce žáků



Obrázek 13 Volná práce žáků



Obrázek 14 Volná práce žáků

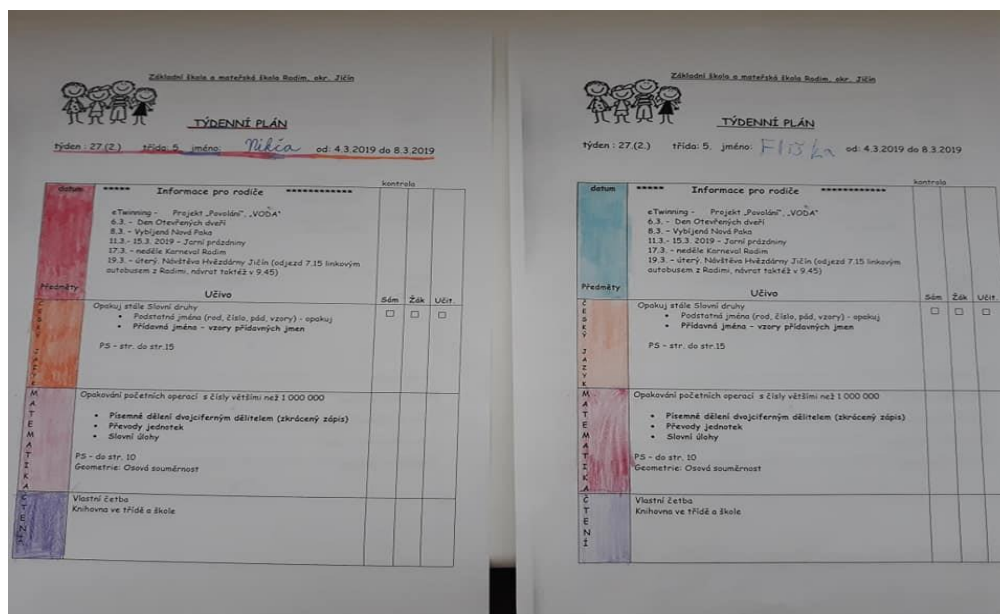
Týdenní plány

Žáci dostávají pravidelně na začátku týdne týdenní plány, kde jsou úkoly, zadání, které má žák splnit. Týdenní plány připravují učitelky, někdy se na jeho podobě podílí i žáci, zejména žáci 4. a 5. ročníku. Ukázku Týdenní plánů ZŠ Radim, přikládám v příloze C. Týdenní plány si žáci se zálibou průběžně doplňují a aktivně s nimi pracují po celý týden.

V týdenních plánech jsou úkoly z jednotlivých předmětů. Žák si sám určuje pořadí, postup, tempo činnosti, způsob práce. Volí samostatně pomůcky a materiály. Týdenní plány si žáci ukládají do vlastní přihrádky ve skřínce, případně do žákovského portfolia.

Práce s týdenními plány sice klade větší nároky na učitele, ale jejich používání se osvědčilo vzhledem k malotřídnímu uspořádání, kde je spojeno více ročníků dohromady v jedné třídě.

Zatímco jeden ročník pracuje samostatně s týdenními plány, učitelka se může věnovat druhému ročníku individuálně, nebo využije prostor na výklad nové látky. Vše se děje v souvislosti s ohledem na individuální potřeby žáků a na jejich pracovní tempo. Týdenní plány se tak stávají užitečnou pomocí učitelům při organizaci výuky na malotřídní škole.



Obrázek 15 Týdenní plány

Hodnocení

Hodnocení v radimské škole je tradiční, je však pravidelně doplňováno slovním hodnocením. Škola nabízí možnost slovního hodnocení na žádost rodičů. V posledních devíti letech byla tato možnost využita rodiči pouze dvakrát. V současné době vedení školy usiluje o zavedení slovního hodnocení jako výchozího a stěžejního

Důležitou součástí je vlastní hodnocení žáků, které je zahrnuto v týdenním plánu. Žáci hodnotí každý den svoji činnost a zpravidla každý pátek dochází k hodnocení celého týdne. P. učitelka na konci týdne vypracovává krátké slovní hodnocení, které je součástí týdenních plánů. Hodnotí v něm schopnosti žáka a navrhuje další postupy v učení. Důležitou součástí je vlastní kontrola žáků a práce s chybou, která je významnou součástí vzdělávacího procesu.

Třídní společenství

Společenství tříd je úzce spjato s pravidly, vycházejících z principů otevřeného vyučování. Zachování těchto principů je důležité pro vytvoření dobrého klimatu třídy a celé školy. V takto vytvořeném důvěrném a pravdivém prostředí, kde je prostor pro aktivní naslouchání, kde je v žácích podporována jedinečnost každého a kde jsou podporovány individuální schopnosti a dary, je možné vytvořit vhodné podmínky pro volnou činnost žáků. Tyto hodnoty se snaží učitelé zachovávat a vést k nim i své žáky.

Aby mohla účinně fungovat volná práce žáků, jsou předem daná pravidla pro volnou činnost.

- Při skupinové práci v rámci volné činnosti, je hlasitost vzájemné komunikace taková, aby nenarušovala činnost ostatních
- Zaznamenání si vykonané činnosti do týdenního plánu
- Práce s chybou, vlastní kontrola, kontrola se spolužákem, kontrola učitele (zaznamenáno v týdenním plánu)
- Činnost si žáci volí tak, aby dané učivo zvládli do určeného dne – zpravidla do pátku
- Dokáží si zhodnotit vlastní činnost, co se podařilo – nepodařilo naplnit

Žáci si zcela navykli na stanovená pravidla, která jsou důležitá pro správné fungování volné činnosti žáků. Volně se pohybují ve třídě. Vědí, kde najdou potřebné pomůcky, pracovní listy. Volí si, jestli budou pracovat samostatně, ve dvojici, či skupině, volí si místo, kde budou činnost vykonávat. Učitel je přítomen a v případě potřeby nápomocen.

Spolupráce s rodiči

Radimská škola získala certifikát Rodiče vítáni. Pro jeho získání musí škola naplnit jednotlivé náležitosti, které svědčí o otevřenosti k rodičům. Mezi ně patří, otevřená komunikace, informovanost, spolupráce s rodiči, fungující komunikace mezi rodiči a školou, společné aktivity pro rodiče a děti, možnost podílet se na výuce a možnost spolupodílet se na dění ve škole, konzultace s rodiči za přítomnosti žáka tzv. „triáda“. Někteří rodiče se pravidelně aktivně zapojují do výuky, a do výuky zájmových kroužků, jak můžeme vidět na obr. 16 a 17.



Obrázek 16 Pracovní činnost s maminkou



Obrázek 17 Velikonoční dílna

V duchu principů otevřeného vyučování se učitelé a vedení snaží o tento otevřený přístup k rodičům a pravidelně jsou pořádány aktivity, kterých se mohou rodiče účastnit. Výtvarné a keramické dílny, výlety, zahradní slavnosti k začátku a konci školního roku. (Obr. 18)



Obrázek 18 Keramická dílna pro rodiče s dětmi

Škola je také otevřena obci Radim. Ve spolupráci s obcí jsou pořádány kulturní aktivity, kterých se účastní učitelé i děti. Škola se stává nedílnou součástí při spoluvytváření společenského a kulturního života obce. Na obrázku 19 můžeme vidět pěvecké vystoupení žáků při příležitosti sázení Lípy svobody v Radimi.



Obrázek 19 Pěvecké vystoupení žáků

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

V této části diplomové práce se věnuji výzkumnému šetření, které má za úkol zjistit používání prvků otevřeného vyučování na běžných školách. Budou zde prezentovány výsledky výzkumného šetření.

6.1 Cíl výzkumné části

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat, jestli jsou na školách používány prvky otevřeného vyučování a pokud ano, jaké konkrétní prvky otevřeného vyučování jsou na školách používány.

6.2 Výzkumné metody

Pro zjišťování informací byla pro výzkumnou část diplomové práce zvolena metoda dotazníku. Tato často používaná metoda byla zvolena proto, že obsáhne velký počet zkoumaných osob. Otázky v dotazníku byly formulovány tak, aby byly srozumitelné všem respondentům a aby napomohly k získání informací pro vlastní cíl empirické části této diplomové práce.

Analytická jednotka

Výzkumnou jednotkou byli pedagogičtí pracovníci běžných škol v Jičíně a okolí a rodiče žáků Základní a mateřské školy v Radimi. Průzkum byl uskutečněn prostřednictvím dotazníku zasláním na email a část dotazníků byla respondentům rozdána osobně. Průzkumný vzorek byl získán jak náhodným výběrem respondentů, tak konkrétním zacílením na respondenty z blízkých škol v okolí Jičína. Větší návratnost měly dotazníky, které byly doručeny respondentům osobně s průvodním nastíněním tématu, které se vztahuje k otevřenému vyučování.

Dotazníků bylo rozdáno v počtu 65 respondentům. Z toho bylo odevzdáno 32 vyplněných dotazníků. Návratnost 49 %. Z celkového počtu bylo 7 % mužů a 93 % žen.

Nejvíce respondentů bylo ve věkovém rozmezí 36 – 45 let, nejméně v rozmezí nad 50 let věku. 67% procent respondentů bylo z malotřídních škol a 33% z plně organizovaných. Uvedené náležitosti jsou přehledně znázorněny v grafech.

Rodičům byl dotazník rozdán osobně. Jednalo se o rodiče žáků Základní a mateřské školy Radim, kde jsou používány prvky otevřeného vyučování. Rozdáno bylo 25 dotazníků. Odevzdáno bylo 25 vyplněných dotazníků, což je 100% návratnost.

Konstrukce dotazníku

Dotazníky byly sestaveny tak, aby byly zjištěny údaje, které se vztahují ke stanoveným cílům výzkumného šetření diplomové práce. Šetřené oblasti se vztahovaly ke zjišťování používání prvků otevřeného vyučování na běžných školách.

První dotazník byl vytvořen pro pedagogické pracovníky malotřídních i běžných škol. Dotazník obsahuje 20 uzavřených otázek. Ve druhém dotazníku, určených rodičům, bylo 7 uzavřených otázek. Z předložených alternativ si učitelé i rodiče vybírali jednu odpověď. (Příloha č. A, B)

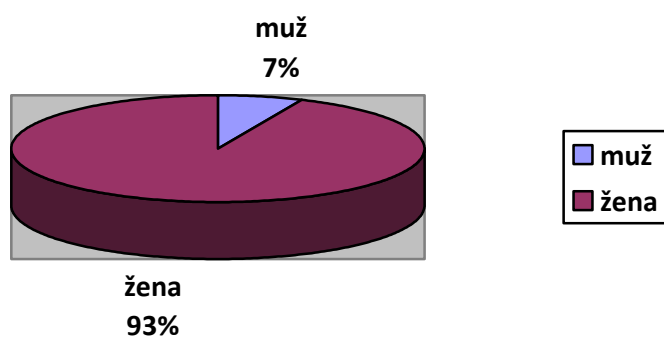
6.3 Průběh šetření a interpretace dat

Počátek šetření spočíval ve sběru zkoumaného vzorku ve spolupráci s rodiči a pedagogickými pracovníky. Následně jsem zpracovala sebraná data a na závěr vyhodnotila. Pedagogičtí pracovníci a rodiče byli informováni, že dotazník je součástí výzkumného šetření v rámci diplomové práce. Pedagogickým pracovníkům byl před rozdáním dotazníků krátce objasněn pojem otevřené vyučování. Stejně tak rodičům. Východiskem pro vyhodnocení byly tabulky a grafy, pro které byl použit procentuální výpočet.

Dotazníky pro pedagogické pracovníky

Otázka č. 1

Jsem žena – muž



Tabulka č. 1- Jsem žena – muž

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Žena	30	93
Muž	2	7

Z grafu č. 1 vyplývá, že je stále ve větším procentu zastoupení žen v učitelském povolání. V případě respondentů je 93% žen a 7 % mužů.

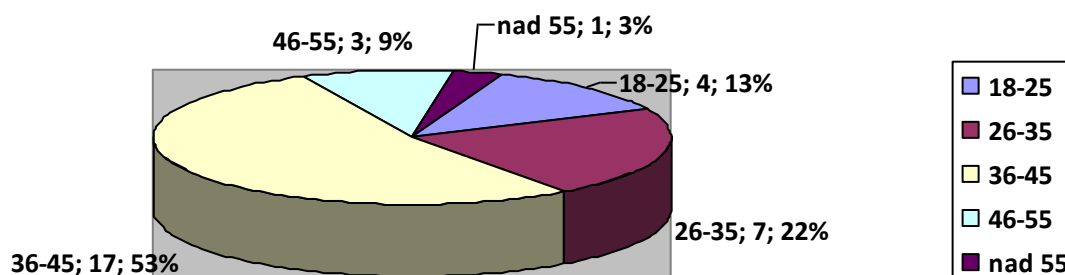
Otázka č. 2

Věk respondentů

Tabulka č. 2 – Věk respondentů

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
18-25	4	13
26-35	7	22
36-45	17	53
46-55	3	9
Nad 55	1	3

V tabulce číslo 2 vidíme, že nejpočetnější počet respondentů je ve věkové hranici 36 – 45 let.



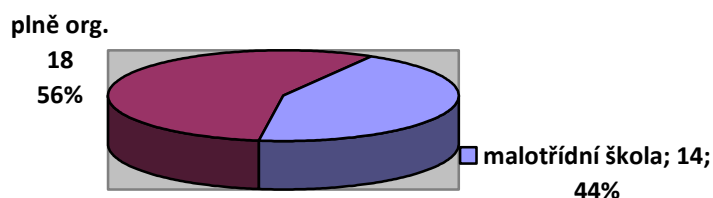
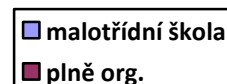
Nejméně respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření je ve věku nad 55 let.

Otázka č. 3

Učitel malotřídní nebo plně organizované školy

Tabulka č. 3 – Učitel malotřídní, nebo plně org. školy

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Učitel malotřídní školy	14	44
Učitel plně organizované školy	18	56



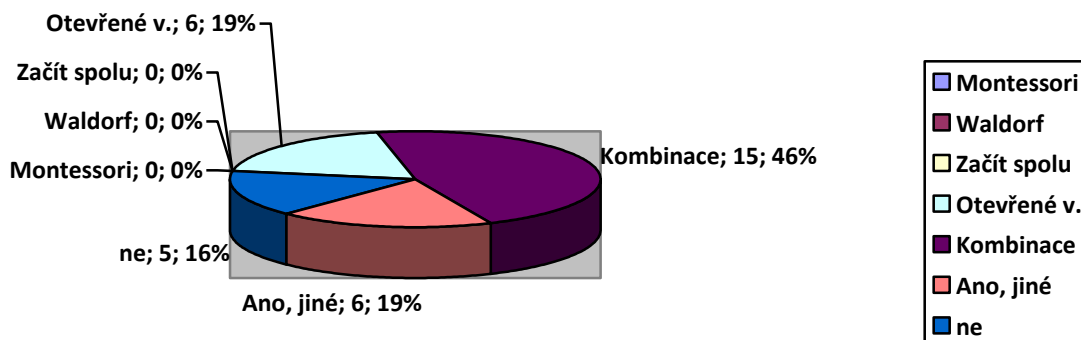
Výzkumného šetření se zúčastnilo o nepatrný počet více respondentů z plně organizovaných škol, než malotřídních. Bylo i jistým záměrem, dotazníky rozeslat tak, aby poměr malotřídních a plně organizovaných škol byl vyvážený.

Otázka č. 4

Inspirace alternativními směry ve výuce

Tabulka č. 4 – Inspirace alternativními směry ve výuce

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Montessori	0	0
Waldorf	0	0
Začít spolu	7	0
Otevřené vyučování	6	19
Kombinace předchozích	15	46
Ano, jinými	6	19
Ne	5	16

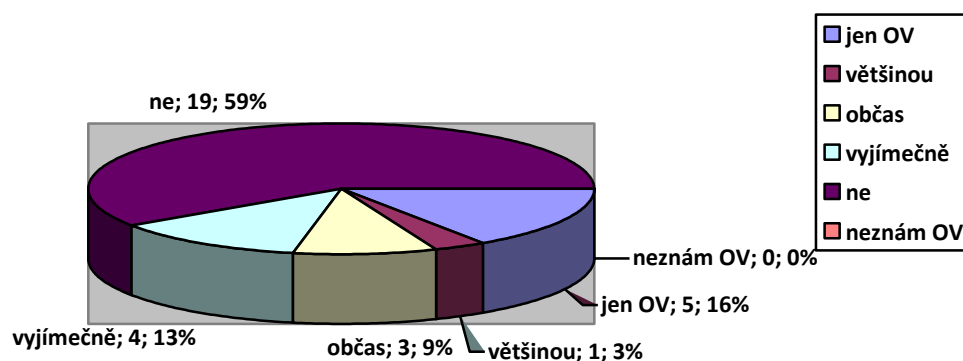


Z výše zkoumaného vyplývá, že učitelé se inspirojí ve vlastní pedagogické činnosti zejména kombinací alternativních směrů. Ze zkoumaného vzorku respondentů uvedlo 19%, že se inspirojí metodou Otevřeného vyučování a 19 % se nechává inspirovat jinými metodami. Uvedené metody byly: Tvořivá škola a kooperativní vyučování. 16% se nenechává inspirovat žádnými alternativními směry.

Otázka č. 5 **Výuka podle zásad otevřeného vyučování**

Tabulka č. 5- Výuka podle zásad OV

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, jen OV	5	16
Ano, většinou	1	3
Ano, občas	3	9
Ano, výjimečně	4	13
Ne	19	59
Nevím, o co jde	0	0



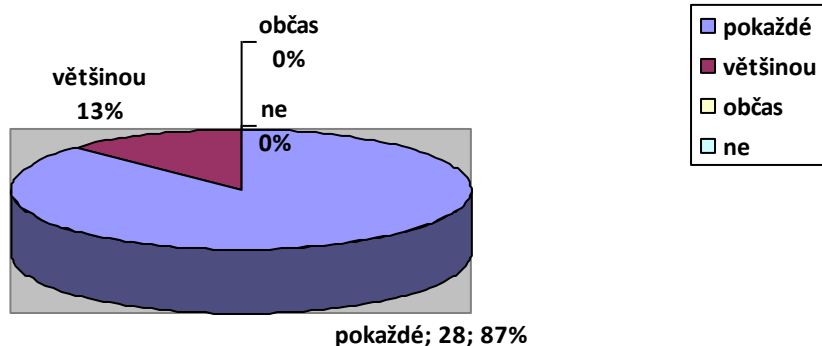
Otevřené vyučování používá výhradně 16% respondentů. 3% používají tuto metodu většinou a 9 % občas. Výjimečně ji používá 13%. V 59% procentech tato metoda není používána vůbec. Je potěšující, že není nikdo, kdo by tuto metodu neznal.

Otázka č. 6

Vedení k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní vzdělávání

Tabulka č. 6 – Vedení k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní vzdělávání

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	28	87
Ano, většinou	4	13
Ano, občas	0	0
Ne	0	0



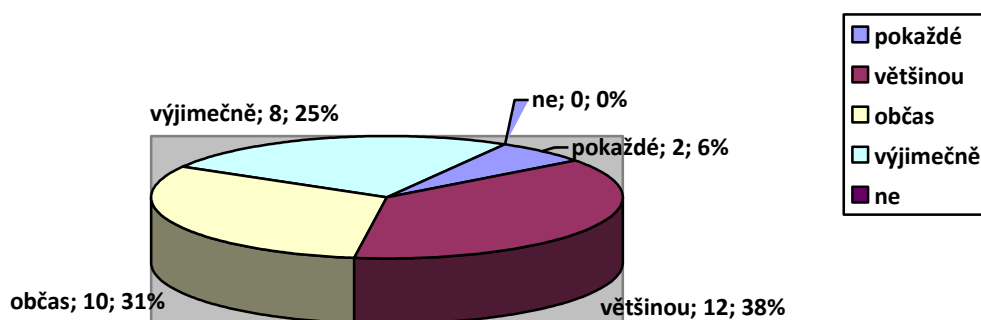
Učitelé v 87% vedou své žáky k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní vzdělávání. Pouze 13% většinou. Není nikdo, kdo by žáky k tomuto postoji k vlastnímu vzdělávání nevedl.

Otázka č. 7

Využívání projektového vyučování ve výuce

Tabulka č. 7 – Využívání projektového vyučování ve výuce

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	2	6
Ano, většinou	12	38
Ano, občas	10	31
Ano, výjimečně	8	25
Ne	0	0



Projektového vyučování využívá většinou 38% respondentů a 31% občas. Pokaždé je

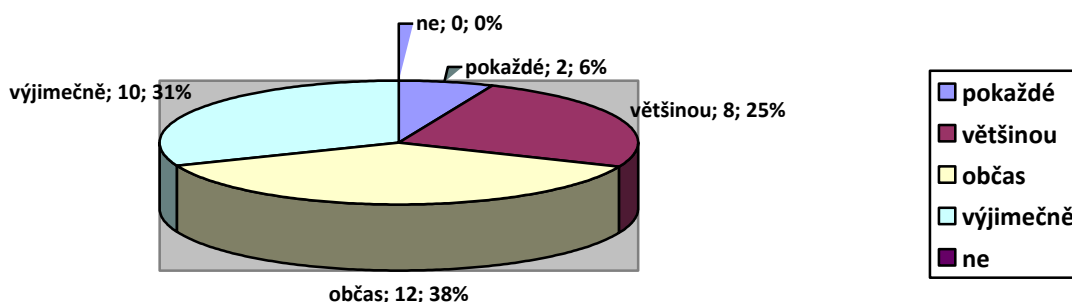
projektového vyučování používáno 6% respondentů a 25 % výjimečně. Není nikdo, kdo by nevyužíval projektového vyučování.

Otázka č. 8

Využívání pracovních listů ve výuce

Tabulka č. 8 – Využívání pracovních listů

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	2	6
Ano, většinou	8	25
Ano, občas	12	38
Ano, výjimečně	10	31
Ne	0	0



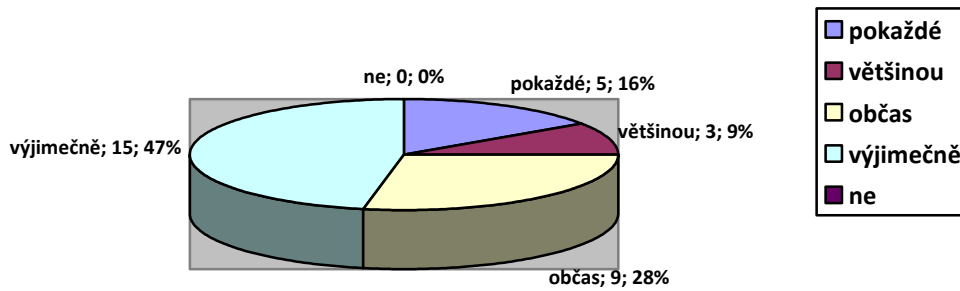
Z výše uvedeného vyplývá, že pracovní listy jsou používány ve většině případů občas a to v 38 %. Výjimečně pak v 31%. Většinou jsou používány v 25%. 6 % respondentů uvedlo, že používá pracovní listy ve výuce pokaždé. Není nikdo, kdo by pracovní listy nepoužíval vůbec.

Otázka č. 9

Využívání volné práce ve výuce

Tabulka č. 9 – volná práce

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	5	6
Ano, většinou	3	25
Ano, občas	9	38
Ano, výjimečně	15	31
Ne	0	0



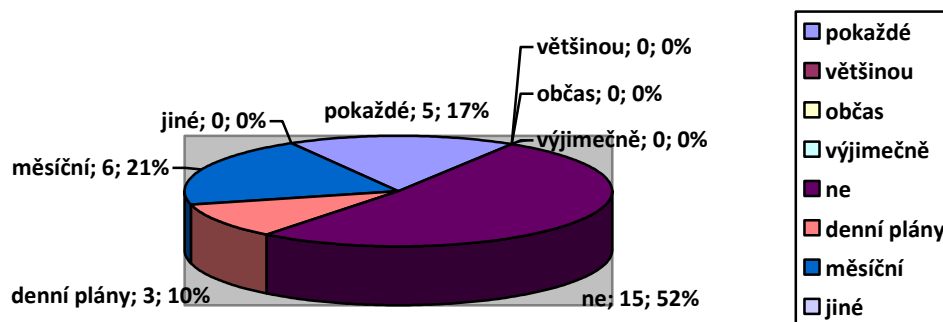
Je potěšující, že není nikdo, kdo by vůbec nevyužíval možnosti volné práce žáků. Výjimečně ji využívá 31% respondentů a občas 38%. Většinou ji využívá 25% a pokaždé je využívána v 6%.

Otázka č. 10

Využívání týdenních plánů ve výuce

Tabulka č. 10 – Týdenní plány

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	5	17
Ano, většinou	0	0
Ano, občas	0	0
Ano, výjimečně	0	0
Ne	15	52
Denní plány	3	10
Měsíční plány	6	21
Jiné	0	0



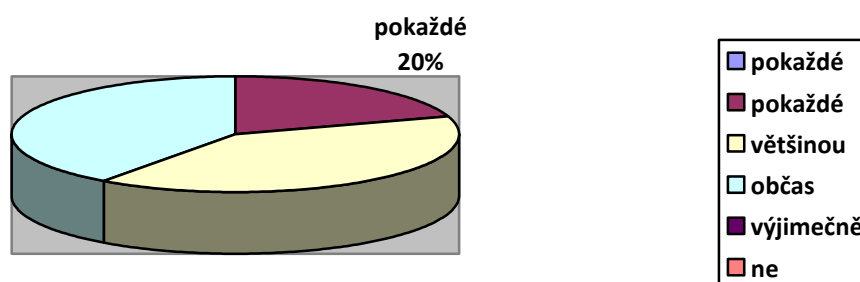
Zde můžeme vidět, že týdenní plány jsou pokaždé využity v 17%. V 52% nejsou používány při výuce vůbec. V 10% učitelé používají denní plány a ve 21% plány měsíční.

Otázka č. 11

Využívání společné činnosti v kruhu

Tabulka č. 11 – Činnost v kruhu

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	5	16
Ano, většinou	0	0
Ano, občas	7	22
Ano, výjimečně	13	40
Ne	7	22



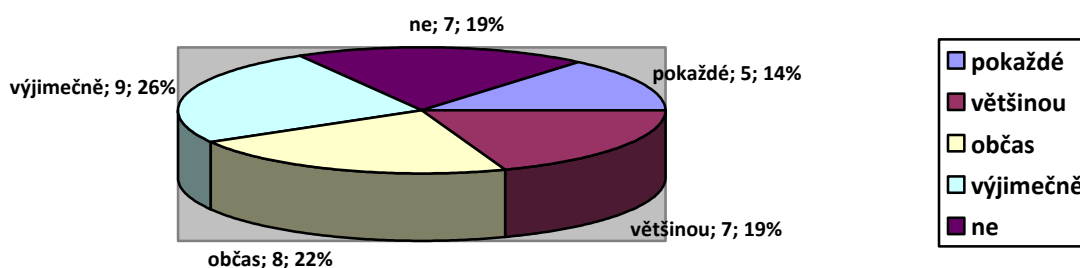
Nejvíce respondentů uvedlo, že kruh používají výjimečně, a to v 40%. V 22% je kruh využíván občas. Ve stejném procentuálním zastoupení je počet učitelů, kteří kruhy nepoužívají vůbec. 16 % používá kruhy v rámci výuky pokaždé.

Otázka č. 12

Možnost volby činnosti žáků

Tabulka č. 12 – Volba činností

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	5	14
Ano, většinou	7	19
Ano, občas	8	22
Ano, výjimečně	9	26
Ne	7	19



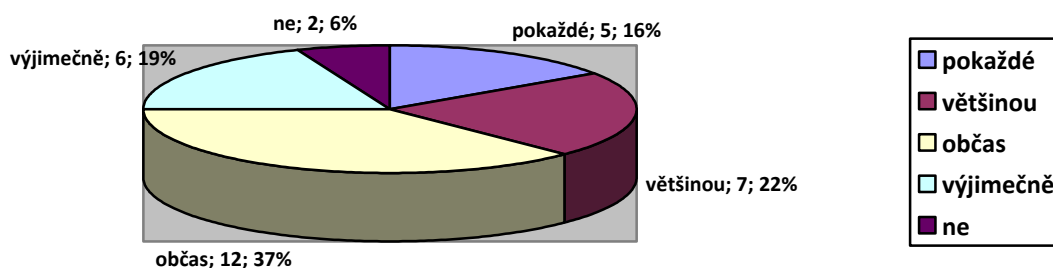
Volbu činností umožňuje žákům pokaždé 14% respondentů. Většinou v 19% dotazovaných. Občas volbu činností umožňuje 22% a výjimečně 26%. V 19% tato možnost není nabídnuta.

Otázka č. 13

Úprava třídy pro výuku

Tabulka č. 13 – Úprava třídy

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	5	16
Ano, většinou	7	3
Ano, občas	12	25
Ano, výjimečně	6	34
Ne	2	22



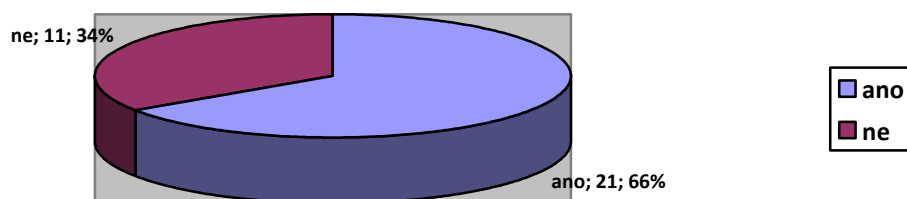
Třidu pokaždé upravují učitelé v 16%. Většinou pak ve 3% a občas v 25%. Nejvýše zastoupených respondentů je těch, kteří upravují třídu dle potřeby občas a to v 37%. Výjimečně pak v 19%. Třidu vůbec neupravuje 22% dotázaných.

Otázka č. 14

Vymezený prostor pro odpočinek ve třídě

Tabulka č. 14 – Prostor pro odpočinek

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano	21	66
Ne	11	34



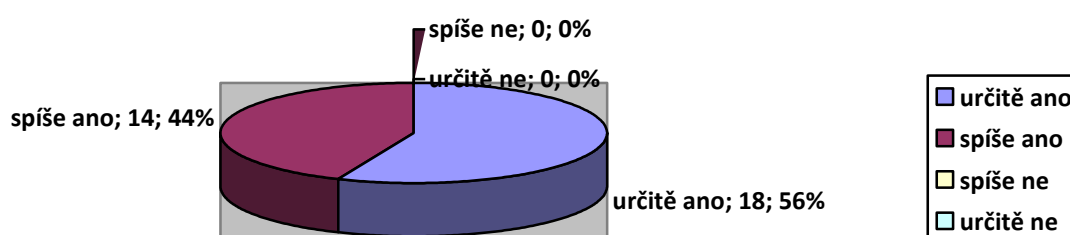
Z uvedeného vyplývá, že většina respondentů má vymezený prostor pro odpočinek ve třídě a to v 66%. Ve 34 % je tomu naopak.

Otázka č. 15

Výzdoba třídy

Tabulka č. 15 – Výzdoba třídy

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Určitě ano	18	56
Spíše ano	14	44
Spíše ne	0	0
Určitě ne	0	0



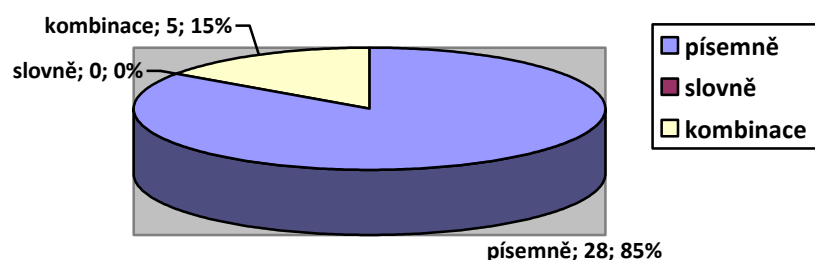
56% respondentů se domnívá, že jejich třída je určitě vyzdobena a upravena tak, že působí na žáky motivačně. V 44% spíše ano. Není nikdo, kdo by neměl motivačně vyzdobenou třídu.

Otázka č. 16

Hodnocení žáků

Tabulka č. 16 – Hodnocení žáků

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Klasické známky	28	85
Slovní hodnocení	0	0
Kombinace předchozího	5	15



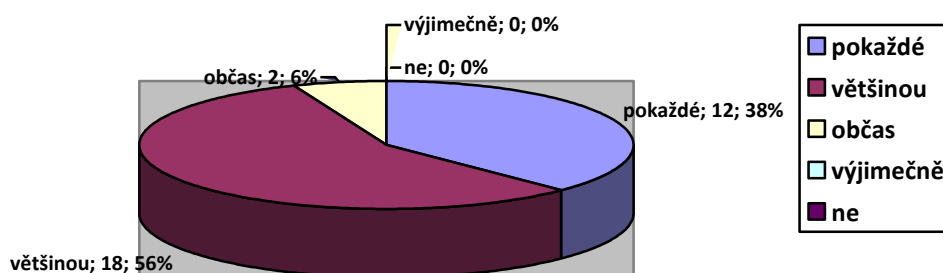
K mému velkému překvapení a bohužel i předvídatelnému, je výsledek, který se týkal zodpovězení otázek, které se týkaly hodnocení žáků. Vidíme, že ve většině případů jsou žáci hodnoceny pouze klasickými známkami (85%). Pouze slovní hodnocení nepoužívá nikdo z dotazovaných. 15% respondentů používá jak známky, tak slovní hodnocení.

Otázka č. 17

Sebehodnocení žáků

Tabulka č. 17 - Sebehodnocení

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	12	38
Ano, většinou	18	56
Ano, občas	2	6
Ano, výjimečně	0	0
Ne	0	0



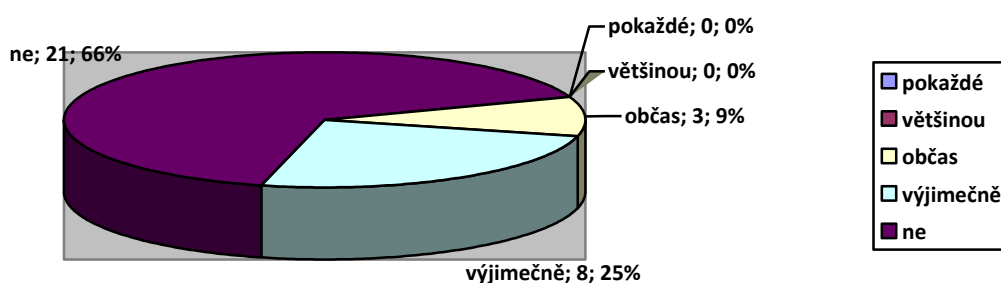
Co se týká sebehodnocení a využívání této formy hodnocení, které známe pod názvem Formativní hodnocení je používáno pokaždé v 38%. Většinou v 56% a občas v 6%. Není nikdo, kdo by nevynezoval prostor pro vlastní sebehodnocení žáků vůbec.

Otázka č. 18

Zapojení rodičů do výuky

Tabulka č. 18 – Zapojení rodičů do výuky

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano, pokaždé	0	0
Ano, většinou	0	0
Ano, občas	3	9
Ano, výjimečně	8	25
Ne	21	66



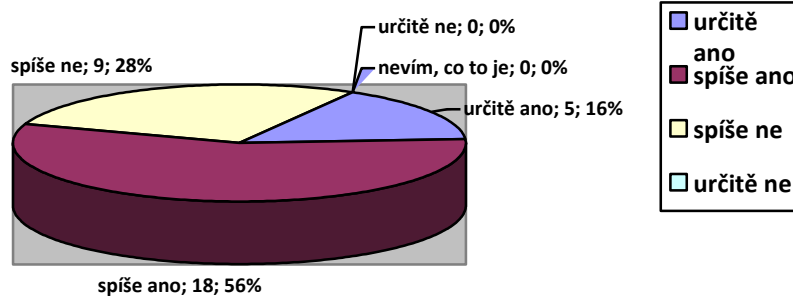
Rodiče jsou občas zapojováni do výuky a to v 9%, výjimečně v 25%. Z výše uvedeného vyplývá, že v 66% se nezapojují do výuky vůbec.

Otázka č. 19

Kompetence k výuce otevřeného vyučování

Tabulka č. 19 – Kompetence k výuce OV

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Určitě ano	5	16
Spíše ano	18	56
Spíše ne	9	28
Určitě ne	0	0
Nevím, co to je	0	0



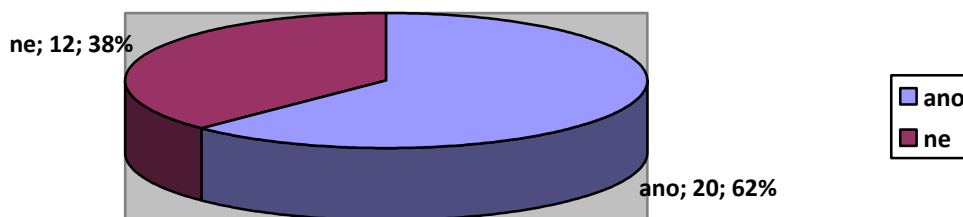
16% respondentů se zdá být zcela kompetentními k výuce otevřeného vyučování a 56% spíše ano. Spíše ne uvedlo 28%. Nikdo z dotazovaných nevedl, že by se určitě cítil být nekompetentní. Nikdo z dotazovaných nevedl, že by nevěděl co otevřené vyučování je.

Otázka č. 20

Absolvování školení (semináře) na téma otevřené vyučování

Tabulka č. 19 – Školení OV

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Ano	20	62
Ne	12	38



62% respondentů se zúčastnilo školení, nebo semináře, které se týkalo otevřeného vyučování. 38% nikoliv.

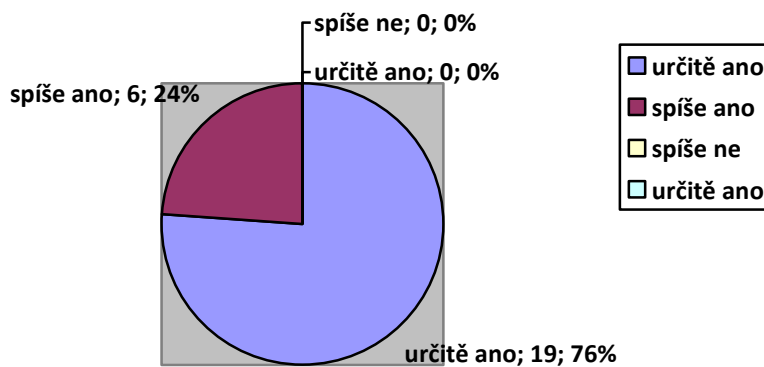
Dotazník pro rodiče

Otázka číslo 1

Moje dítě se cítí ve škole bezpečně

Tabulka č. 21 – Dítě se cítí bezpečně

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Určitě ano	19	76
Spíše ano	6	24
Spíše ne	0	0
Určitě ne	0	0



Respondenti v 76% odpověděli, že se jejich dítě ve škole určitě cítí bezpečně a 24% spíše ano. Nikdo z respondentů se nevyjádřil negativně k této otázce.

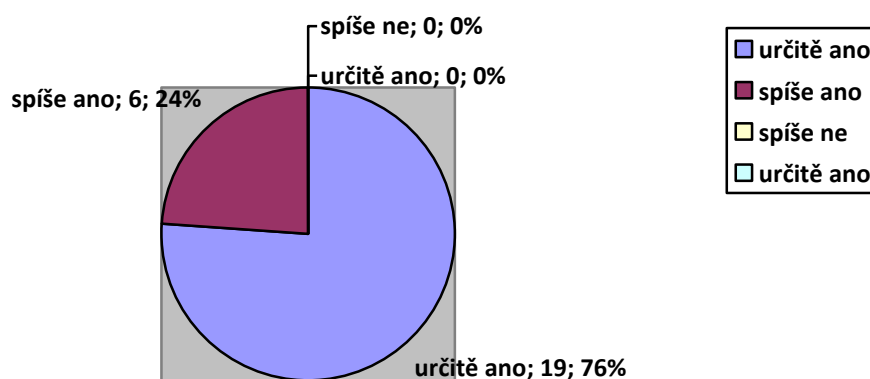
Otázka číslo 2

Dcera – syn se do školy těší

Tabulka č. 22 – dítě se do školy těší

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Určitě ano	19	76
Spíše ano	6	24
Spíše ne	0	0
Určitě ne	0	0

Také otázka číslo 2 je v odpovědích potěšující a v četnosti odpovědí zcela shodná s otázkou předchozí. 76% odpovědělo určitě ano a 24% spíše ano.

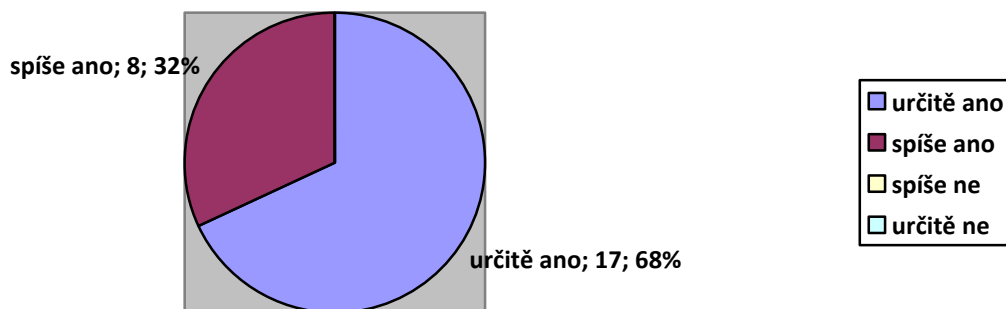


Otázka číslo 3

Škola je dostatečně otevřená rodičům

Tabulka č. 23 – Škola otevřená rodičům

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Určitě ano	17	68
Spíše ano	8	32
Spíše ne	0	0
Určitě ne	0	0



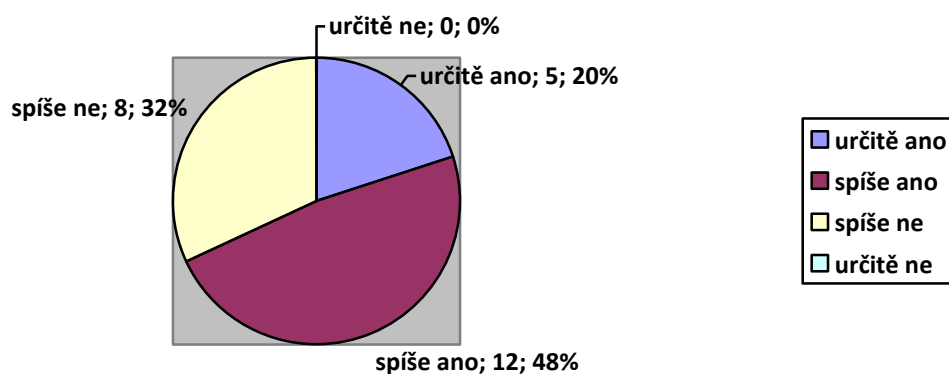
68 % respondentů uvedlo, že je škola otevřená rodičům. 17% tázaných uvedlo spíše ano. Nikdo z respondentů se nevyjádřil negativně.

Otázka číslo 4

Jsou nám známy pedagogické zásady otevřeného vyučování

Tabulka č. 24 – Známost zásad OV

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Určitě ano	5	20
Spíše ano	12	48
Spíše ne	8	32
Určitě ne	0	0



Na

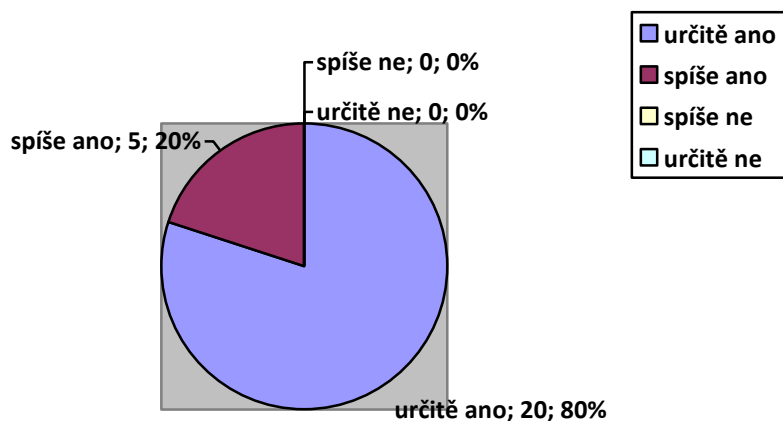
Na otázku, zda-li jsou rodičům známy pedagogické zásady otevřeného vyučování odpovědělo 20% určitě ano, 40 % spíše ano, 32 % spíše ne a 0% určitě ne.

Otázka číslo 5

Setkání k pedagogické koncepci otevřeného vyučování

Tabulka č. 25 – Setkání rodičů OV

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Určitě ano	20	80
Spíše ano	5	20
Spíše ne	0	0
Určitě ne	0	0



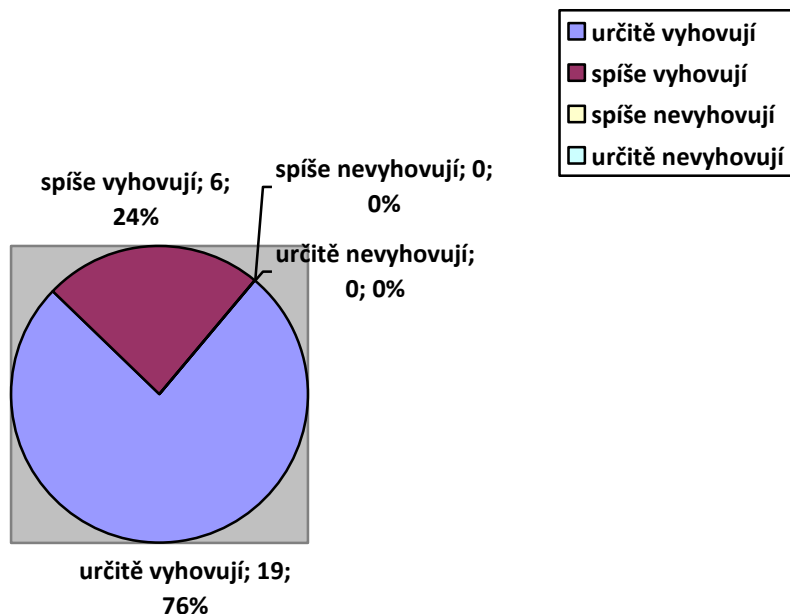
V 80% by se rodiče rádi setkali, aby se dozvěděli více o této pedagogické koncepci. 20% spíše ano. Nikdo z dotázaných nevedl, že by neměl o setkání zájem.

Otázka číslo 6

Týdenní plány

Tabulka č. 26 – Týdenní plány 2

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Určitě vyhovují	19	76
Spíše vyhovují	6	24
Spíše nevyhovují	0	0
Nevím, co to je	0	0



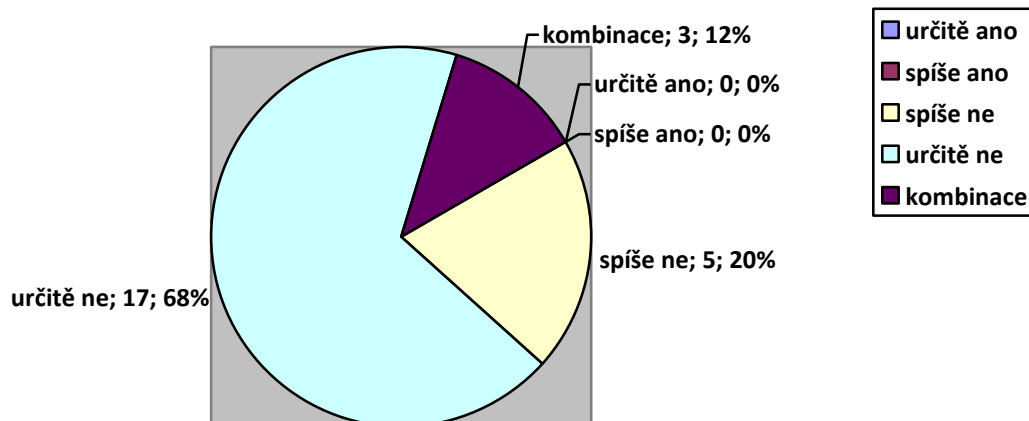
Týdenní plány vyhovují 76% respondentům v odpovědích určitě ano. Týdenní plány spíše vyhovují 24% respondentů.

Otázka číslo 7

Zavedení slovního hodnocení dle principů otevřeného vyučování

Tabulka č. 26 – Zavedení slovního hodnocení

Varianty odpovědí	Výsledky – absolutní četnost	Výsledky Relativní četnost %
Určitě ano	0	0
Spíše ano	0	0
Spíše ne	5	20
Určitě ne	17	68
Kombinace slovního hodnocení a známková	3	12



Na otázku, zda rodiče souhlasí se slovním hodnocením dle principů otevřeného vyučování, neodpověděl žádný z rodičů souhlasně. Spíš ne odpovědělo 20% dotázaných a určitě ne odpovědělo 68% respondentů. 12 % je pro kombinaci slovního hodnocení s klasickým známkováním.

6.4 Závěry výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat, jestli jsou na školách využívány prvky otevřeného vyučování a pokud ano, jaké konkrétní prvky otevřeného vyučování jsou na školách používány.

Otevřenému vyučování se ve své pedagogické praxi věnuji již devět let. Vedu rozhovory s pedagogy a rodiči. Vzhledem k mé pedagogické zkušenosti s tímto typem inovativní pedagogiky a získáním dostupným informací, jsem došla k subjektivnímu názoru, že mnozí pedagogičtí pracovníci zařazují inovativní prvky do vlastní výuky. Většina z nich se však nechává inspirovat i jinými pedagogickými směry a následně je pak kombinují. Domnívám se, že mnozí z nich používají prvky otevřeného vyučování, aniž by věděli, že s touto

pedagogickou koncepcí souvisí. Na školách je nejméně používáno slovní hodnocení, taktéž rodiče dokáží změnu v hodnocení přijímat do určité míry. Ve většině případů trvají na klasickém známkování.

Tento můj názor potvrdily závěry výsledků dotazníkového šetření, kde je patrné, že se pedagogičtí pracovníci orientují v zavádění inovativních prvků do výuky kombinací několika alternativních pedagogických směrů a to v 46%. Výuku pouze podle zásad otevřeného vyučování neuplatňuje 59% dotázaných. Překvapujícím zjištěním pro mne bylo, že není nikdo, kdo by neznal didaktickou koncepci otevřeného vyučování. Podle výsledků se oblibě těší projektové vyučování, které je zaváděno ve výuce všemi pedagogickými pracovníky. Ve velké míře jsou využívány pracovní listy ve výuce. Z výsledků šetření vyplývá, že v 85 % je používáno na školách klasické známkování. Taktéž rodiče se vyslovili v 88 % nesouhlasně pro zavedení slovního hodnocení.

Vliv na výsledky dotazníkového šetření mohla mít také skutečnost, že 67% respondentů z řad učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, bylo z malotřídních škol. Na malotřídní škole jsou didaktické inovace, např. individualizace, volná činnost, aj. využívány víceméně přirozeně, v souvislosti s malotřídním uspořádáním tříd. Zajímavé by jistě bylo šetření určené pouze plně organizovaným školám.

7 Závěr

Tato diplomová práce se zabývala didaktickou koncepcí tzv. otevřeného vyučování a jejího uplatnění na 1. stupni v malotřídní škole. Teoretická část byla věnována popisu této koncepce a souvisejících didaktických inovací. Dále jsem se zaměřila na charakteristiku malotřídních škol.

Součástí empirické části bylo představení Základní a mateřské školy v Radimi, kde se vyučuje dle zásad otevřeného vyučování. Jako ukázky používaných pracovních materiálů jsem předložila pracovní listy a žákovské týdenní plány, které jsou na této škole používány. V empirické části bylo zjišťováno uplatňování prvků otevřeného vyučování v běžných školách a názory rodičů a učitelů.

Přínosné bylo zjištění, že jsou na školách používány mnohé prvky otevřeného vyučování do běžné výuky a že tato didaktická koncepce není pedagogům zcela neznámá. Zajímavé byly i názory rodičů, kteří se v zásadě nevyslovili proti této koncepci a mají zájem se dozvědět více o otevřeném vyučování. Z výsledků však vyplývá, že ve většině případů nejsou rodiče nakloněny k zavedení slovního hodnocení, které je dle zásad otevřeného vyučování stěžejní.

V současné době je stále větší poptávka z řad rodičů o alternativní školství, obzvláště ve velkých městech. Příkladem toho jsou rodiče, kteří se čím dál více rozhodují vzdělávat své děti doma v rámci individuálního vzdělávání. Školy jsou tak nuceny změnit tradiční pojetí vzdělávání a měnit tak podobu školy. Dochází k zavádění jednotlivých prvků inovativních pedagogických směrů do výuky, taktéž i prvků otevřeného vyučování. Více je zaváděno projektové vyučování, tolik typické pro otevřené vyučování a je zaváděno ve velké míře ve všech typech škol. Žáci jsou vedeni ke kritickému myšlení a čím dál častěji bývá zaváděno formativní hodnocení. Vedení žáků k samostatnosti a zodpovědnosti k vykonané práci je samozřejmostí.

Jak jsem již zmínila v závěru šetření dat, mnohé didaktické inovace jsou používány právě na malotřídních školách, kde jsou inovativní prvky používány přirozeně, v souvislosti s malotřídním uspořádáním, kde je spojeno více ročníků dohromady. Je zde více prostor na samostatnou práci žáků, dle otevřeného vyučování - volnou činnost. Probíhá pravidelná individualizace výuky. Rodinná atmosféra školního prostředí pěstuje dobré vztahy mezi žáky. Škola je významným kulturním a společenským prvkem obce.

Prvky otevřené výuky a její principy, mohou velkou měrou přispět k propracovanějšímu způsobu vzdělávání nejen na malotřídních školách. Mohou se tak stát významnou pomocí při vlastní pedagogické práci učitelů. Např. týdenní plány velmi usnadňují organizaci výuky tam, kde jsou spojeni žáci rozdílného věku, případně rozdílného tempa práce.

Nejproblematictější otázkou zůstává hodnocení žáků. Je sice zařazováno formativní hodnocení žáků, ale průběžné a výstupní hodnocení je stále zachováno v tradiční podobě. V tomto případě záleží na ředitelích škol, jestli budou otevření i jiné formě hodnocení a také na rodičích, jestli budou ochotni tuto inovaci přijmout.

Jakékoliv inovace ve výuce kladou větší nároky na pedagogy. Jak jsem již psala, je potěšující, že v běžné praxi dochází k různým inovacím a že se učitelé nechávají obohacovat i jinými pedagogickými přístupy a zavádějí je následně výuce. Jedním z nejdůležitějších faktorů ve výchovném a vzdělávacím procesu je bezesporu osobnost pedagoga, jeho hodnotové ukotvení a vlastní ochota se vzdělávat.

V neposlední řadě je důležité si uvědomit, že jde hlavně o žáka. V duchu principů otevřeného vyučování je apel směřován na ředitele, pedagogy a rodiče, aby dokázali být otevření jedinečnosti každého dítěte, otevření změnám, ve schopnosti vytvořit takové podmínky pro výchovu a vzdělávání, kde se děti budou cítit bezpečně a získají zodpovědný a pozitivní vztah k procesu učení, které je bude provázet celým životem.

8 Seznam zdrojů

BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení v 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997, 118 s. ISBN 80 – 7178 – 137 – 1.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). 160 s. ISBN 80-7178-815-5.

KNOTOVÁ, Dana, TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídní školy a volnočasové aktivity*. Příspěvek přednesený na konferenci Pedagogika volného času – teória a prax. Trnava: Trnavská univerzita, 2008. s. 56-60 ISBN 978-80-8082-171-5

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 134 s. ISBN 978-80-7435-501-1.

PRŮCHA, Jan, VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2014. 320 s. ISBN 9788024789934

RÝDL, Karel. *Alternativní školy, inovace ve vzdělávání, pedagogický výzkum*. In: *Učitelské listy, roč. 9, č. 6, 2002. s. 5-7.*

RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Daltonský plán jako výzva – metody a formy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1998. 45 s. ISBN 86106 – 03 – 9.

VÁCLAVÍK, Vladimír. (2005). *Otevřené vyučování – opomíjená nabídka pro didaktické inovace*. In: *Jandová, Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. s. 39-41. ISBN 80-7040-789-1.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Otevřené vyučování* Učební text k předmětu „Vzdělávací program otevřené vyučování“. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. 2007. 61 s.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Otevřené vyučování: na příkladu vzdělávacího programu pro 3. ročník ZŠ*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-3-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŇOVÁ, Růžena., POLÁČKOVÁ, Věra a kol. Co je to „otevřené vyučování“. In *Pedagogika*, roč. XLIII, č. 1, 1993. s. 63-68.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam internetových zdrojů

EVJÁKOVÁ, Radka. *Waldorfská škola jako cesta dítěte ke svobodným bytostem*. [online]. [cit. 2019-02-05]. Dostupné z <https://www.zkola.cz/rodice/vybirameskolu/alternativni-vzdelavani/Stranky/Waldorfsk%C3%A1-1-%C5%A1kola-jako-cesta-d%C4%9Bt%C3%AD-ke-svobodn%C3%BDm-bytostem.aspx>

Alternativní školy v ČR [online]. [cit. 2018-05-02]. Dostupné z www.alternativniskoly.cz
<http://www.alternativniskoly.cz/dalton/>

HOLOTOVÁ, Věra. *Otevřené vyučování jako jedna z moderních metod*. 2012. [online]. [cit. 2017-06-05]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15137/OTEVRENE-VYUCOVANI-JAKO-JEDNA-Z-MODERNICH-METOD.html/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT. 2017.166 s. [cit. 2019-05-04.]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Offenes Lernen. Oficiální stránky programu. [online]. [cit. 2019-05-05]. Dostupné z <https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/kaw/offeneslernen.htm>

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Otevřené vyučování*. [online]. [cit. 02-06-2017] Dostupné z <http://www.otevrene-vyucovani.cz/>

Step by Step ČR, o.s. Oficiální stránky programu.[online].[cit. 04-03-2019]. Dostupné z <http://www.sbscr.cz/old/index602b.html?t=1&c=82>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Praha: MŠMT, ročník 2004, číslo 561. 160 s.[online]. [cit. 05-04-2019]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Problematika málotřídních škol*. 2015. [online].[cit. 2016-16-09]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZS/19727/PROBLEMATIKA-MALOTRIDNICH-SKOL.html/>

Zdroje pro náměty do pracovních listů

Čítanka 5, 1. vydání. Praha: Alter.2010. s. 128

eTwinning [online]. Dostupné z: <https://www.etwinning.net/cz/pub/index.htm>

9 Seznam obrázků

- Obr. 1 - Myšlenková mapa otevřeného vzdělávání (Václavík, 2007, s. 10)
- Obr. 2 - Příklad uspořádání učebny v rámci otevřeného vyučování (Václavík, online)
- Obr. 3 - Uložené pracovní materiály, foto: Jana Zedníčková [20. 2. 2019].
- Obr. 4 - Odpočinkový prostor ve třídě, foto: Jana Zedníčková [12. 3. 2019].
- Obr. 5 - Pracovní kout s počítači, foto: Jana Zedníčková [12. 3. 2019].
- Obr. 6 - Tablety ve výuce, foto: Jana Zedníčková [20. 2. 2019].
- Obr. 7 - Portfolio, foto: Jana Zedníčková [25.6.20016].
- Obr. 8 - Pravidla třídy, foto Jana Zedníčková [18. 9.2001].
- Obr. 9 - Výuka na školní zahradě, foto Jana Zedníčková [3. 6. 2018].
- Obr. 10 - Výuka na školní zahradě, foto Jana Zedníčková [20. 5. 2019].
- Obr. 11 - Volná práce žáků, foto Jana Zedníčková [20. 5. 2019].
- Obr. 12 - Volná práce žáků, foto: Jana Zedníčková [12. 4. 2019].
- Obr. 13 - Volná práce žáků, foto: Jana Zedníčková [17. 5. 2016].
- Obr. 14 - Volná práce žáků foto: Jana Zedníčková [17. 5. 2016]
- Obr. 15 - Týdenní plány, foto: Jana Zedníčková [8. 3. 2019]
- Obrázek 16 - Pracovní činnost s maminkou, foto: Jana Zedníčková [4. 4. 2019]
- Obrázek 17 - Velikonoční dílna, foto: Jana Zedníčková [11. 4. 2019]
- Obrázek 18 - Keramická dílna pro rodiče s dětmi, foto: Jana Zedníčková [18. 3. 2019]
- Obrázek 19 - Pěvecké vystoupení žáků, foto: Jana Zedníčková [28. 10. 2018]

10 Přílohy

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro učitele

Příloha B: Dotazník pro rodiče

Příloha C: Týdenní plán

Příloha D: Pracovní list. Český jazyk - čtení

Příloha E: Pracovní list. Český jazyk - čtení

Příloha F: Pracovní list. Člověk a jeho svět, anglický jazyk

Příloha A: Dotazník pro učitele

Dotazníkové šetření

Vážený respondente,
ráda bych Vás poprosila o spolupráci při vyplnění dotazníku, který bude součástí praktické části mé závěrečné práce s názvem „Otevřená výuka na malotřídní škole“. Dotazníkové šetření je anonymní. Zvolenou odpověď prosím zakroužkujte, není-li uvedeno jinak, vyberte vždy jen jednu odpověď. Pokud je u otázky uvedena varianta „jiné“, vypište odpověď dle vlastního úsudku, pokud si nevyberete z žádné z nabídnutých variant odpovědí. Předem Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

1. Jste?

- a) žena
- b) muž

2. Kolik je Vám let?

- a) 18 – 25
- b) 26 – 35
- c) 36 – 45
- d) 46 – 55
- e) nad 55

3. Pracujete jako?

- a) učitel malotřídní školy
- b) učitel plně organizované školy

4. Inspirujete se ve svých výukových metodách některými z alternativních směrů?

- a) ano, prvky Montessori
- b) ano, prvky daltonského vyučování
- c) ano, prvky Waldorfské školy
- d) ano, programem Začít spolu
- e) ano, prvky Zdravé školy
- f) ano, prvky otevřeného vyučování
- g) ano, kombinací několika předchozích
- h) ano, jinými.....
- i) ne

5. Vyučujete ve své třídě podle zásad otevřeného vyučování?

- a) ano, využívám jen otevřené výuky
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne
- f) nevím, o co jde

6. Snažíte se během své výuky vést žáky k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní vzdělávání?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne

7. Využíváte ve své výuce projektové vyučování (práci s projekty)?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne

8. Využíváte ve své výuce pracovní listy či kartotéky úkolů?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne

9. Využíváte ve své výuce tzv. volné práce?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne

10. Využíváte ve své výuce tzv. týdenních plánů (přehled různých úkolů, které má žák v daném čase splnit)?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne
- f) využíváme denních plánů
- g) využíváme měsíčních plánů
- h) jiné.....

11. Využíváte ve své výuce společnou činnost žáků v kruhu (zejména v úvodní a závěrečné etapě vyučování)?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne

12. Dáváte žákům v rámci své výuky možnost si zvolit, jaké činnosti se budou z několika nabízených věnovat a kdy?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne

13. Upravujete prostor třídy nějak pro výuku (např. lavice dáváte k sobě, aby žáci mohli spolupracovat a pracovat ve skupinkách aj.)?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne

14. Je součástí Vaší třídy i vymezený prostor pro odpočinek?

- a) ano
- b) ne

15. Řekl/a byste, že je Vaše třída vyzdobena a upravena tak, aby na žáky působila motivačně?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

16. Jak jsou v rámci Vaší výuky děti hodnoceny?

- a) písemně
- b) slovně
- c) kombinace předchozího
- d) jinak.....

17. Je součástí hodnocení žáků i jejich sebehodnocení?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne

18. Zapojujete rodiče do výuky žáků?

- a) ano, pokaždé
- b) ano, většinou
- c) ano, občas
- d) ano, výjimečně
- e) ne

19. Myslíte si, že jste kompetentní využívat výukové metody otevřeného vyučování?

- a) určitě ano
- e) spíše ano
- f) spíše ne
- g) určitě ne
- h) nevím, co to je

20. Absolvoval/a jste nějaké školení, přednášku aj. na téma otevřené vyučování?

- a) ano
- b) ne

Příloha B: Dotazník pro rodiče

Dotazníkové šetření

Vážení rodiče,

ráda bych Vás poprosila o spolupráci při vyplnění dotazníku, který bude součástí praktické části mé závěrečné práce s názvem „Otevřená výuka na malotřídní škole“ a zároveň bude důležitou součástí plánování pedagogického směřování, v duchu principů této pedagogické koncepce. Dotazníkové šetření je anonymní. Zvolenou odpověď prosím zakroužkujte, není-li uvedeno jinak, vyberte vždy jen jednu odpověď. Předem Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

1. Domnívám se, že se dítě ve škole cítí bezpečně
 - a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne

2. Dcera – syn se do školy těší:
 - a) Určitě ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíš ne
 - d) Určitě ne

3. Škola je dostatečně otevřená rodičům
 - a) Určitě ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Určitě ne

4. Jsou nám známy pedagogické zásady otevřeného vyučování (www.otevrene-vyucovani.cz), které jsou ve výuce uplatňovány již od roku 2010 a které budou oficiálně součástí ŠVP (Školního vzdělávacího plánu ZŠ Radim) v dalším školním roce.
 - a) Určitě ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Určitě ne

5. Privítali bychom setkání, kde bychom se dozvěděli více o této pedagogické koncepci, která je používána na naší škole
- a) Určitě ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Určitě ne
6. Výuka s pomocí Týdenních plánů (dle zásad otevřeného vyučování)
- a) Určitě vyhovuje
 - b) Spíše vyhovuje
 - c) Spíše nevyhovuje
 - d) Určitě nevyhovuje
 - e) Nevím co to je
7. Podle zásad otevřeného vyučování dochází k hodnocení žáka pouze slovně. (tzv. slovní hodnocení- průběžné i výstupní)
- a) Určitě vyhovuje
 - b) Spíše vyhovuje
 - c) Spíše nevyhovuje
 - d) Určitě nevyhovuje
 - e) Jsem pro slovní hodnocení, ale při přestupu do Jičína (v 5. roč.) preferuji klasické hodnocení formou známek na vysvědčení

Příloha C: Týdenní plán

Základní škola a mateřská škola Radim, okr. Jičín



TÝDENNÍ PLÁN

týden : 30 třída: 4. jméno:

od: do :

kontrola

Datum	***** Informace pro rodiče *****			
Předměty	Učivo	Sám	Žák	Učit.
	eTwinning - Projekt „Voda „			
Č E S K Ý J A Z Y K	Opakuj stále vyjmenovaná slova • PODSTATNÁ JMÉNA - ROD, ČÍSLO, PÁD PS - str. do str. 38 + pracovní listy • Rod střední - PS do str.40 - koncovky podstatných jmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M A T E M A T I K A	Čísla větší než 10 000 - porovnávání čísel, zaokrouhlování. sčít., odčít. - PS - do str. 29 - výběr cvičení dle libosti Geometrie: konstrukce čtverce a obdélníku PS - str. 43			
Č T E N Í	Vlastní četba - pracovní list Knihovna v naší třídě, škole Knihovna Radim			

Předměty	***** Učivo *****		sám	žák.	Uč.
Hudební Výchova VV+PČ	Jarní písně Voda - J. Pavlica, hebrejské písně, písně ke Dni matek Dělení hudebních nástrojů				
Člověk a jeho svět	ČJSV Přemyslovci Př - Projekt Voda - pracovní list				
AJ	Aj..- unit 16,slovíčka ,vazba I can,cant Projekt Voda - pracovní list				
ICT	Projekt Voda - pracovní list				
Dodatkové Úkoly	Onlinecvicení.cz Pracovní listy				
Domácí Úkoly:		Vlastní poznámky žáka:			
Co mne bavilo:					
Co mi dělalo problémy:					
Co se mi líbilo/nelíbilo a proč?					
Jak hodnotím svoji práci?					
Poznámky a hodnocení:					

Příloha D: Pracovní list

Pracovní list: Čtení

Vlastní četba

Název knihy:.....

Autor:.....

Ilustrátor:.....

Hlavní postavy.....

Prostředí:

Obsah, děj (3-4 věty).....

.....
.....
.....
.....

Ilustrace (vlastní)

Domy z knihy:

.....

Doporučení:

.....

Zapsal/a :

1. Do které skupiny bys zařadil/a svou přečtenou knihu:

- a) sportovní
- b) napínavá, dobrodružná
- c) zvířata
- d) romantika

2. Až budeš mít 4 – 5 pracovních listů (tzn. tento počet přečtených knih), zařaď jednotlivé knihy do těchto skupin. Vytvoř pro listy vlastní desky s těmito názvy:

- a) Dobrodružné náměty
- b) Sportovní prostředí
- c) Romantické příběhy
- d) O přírodě a o zvířatech
- e) Pohádky

Pracovní list: Čtení

Bajky

Bajka vypráví krátký, jednoduchý příběh, jako je např. Lev a,
Liška a Vystupují v něm zvířata nebo věci, jež se chovají
a jednají jako lidé. Bajka má pro čtenáře na začátku, nebo na konci.....

1. Uveď příklad lidského chování zvířete v přečtených bajkách:

myš....., lev

2. Vyhledej poučení u bajky Lev a myš a pověz ho svými slovy.

3. Liška a čáp je bajka, protože:

a) je to příběh

- Složitý
- Dlouhý
- Napínavý
- Krátký a jednoduchý

b) vystupují v něm

- Věci
- Lidé
- Zvířata
- Liška a čáp
- Liška a havran
- Lev a myš

c) Za bajkou

- Je
- Není

Napsané poučení

4. Poučení, které vyplývá z bajky Liška a čáp:

- a) Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.
- b) Kdo chce psa bít, hůl si vždycky najde
- c) Nečiň druhým to, co nechceš, aby oni činili tobě, v opačném případě se musíš smířit s odplatou.

5. Porovnej obě bajky a doplň: Víc se mi líbila bajka.....,

Protože.....

Příloha F: Pracovní list

Pracovní list: Člověk a jeho svět, anglický jazyk

Water

Melting point of water?

- 0°C
- 10°C
- 100°C
- 300°C

Boiling point of water?

- 50°C
- 100°C
- 200°C
- 500°C

How many percent of fresh and salt water is in the world?

- 50% salt / 50% fresh
- 70% salt / 30% fresh
- 80% salt / 20% fresh
- 97% salt / 3 % fresh

Where is the saltiest sea in the world?

- on the borders of Israel and Jordan
- In Germany
- In Russia
- In USA

Which water is drinkable?

- salt water
- fresh water
- dirty water
- poisoned water

The biggest ocean is?

- The Atlantic Ocean
- The Pacific ocean
- The Indian Ocean
- The Arctic Ocean