



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Malotřídní škola v Ktiši

Vypracoval: Bc. Tomáš Dryje

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. 6. 2021

.....

Bc. Tomáš Dryje

Poděkování

Tímto bych rád poděkoval doc. PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odborné vedení práce, trpělivost a ochotu, se kterou se mi v průběhu diplomové práce věnovala. Mé poděkování patří také všem komunikačním partnerům za jejich náměty a podněty. V neposlední řadě děkuji mé rodině, bez které bych tuto práci nemohl dokončit.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá tématem malotřídní školy ve Ktiši. V teoretické části definuji pojem malotřídní školy a její specifika. Praktická část je založena na metodě kvalitativního výzkumu. Cílem je zjistit možnosti a cesty pro lepší fungování školy ve Ktiši.

Klíčová slova: malotřídní škola, individuální vzdělávání, alternativní výuka, mimoškolní aktivity

Abstract

This diploma thesis deals with the topic of a small school with composite classes in the village of Ktiš. The theoretical part of the work defines the concept of a small school with composite classes and its specifics. The practical part is based on the method of qualitative research. The objective is to find out the possibilities and ways for a better functioning school in Ktiš.

Keywords: small school with composite classes, individual education, alternative teaching, extracurricular activities

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	10
1 Malotřídní školy	10
1.1 Co se rozumí malotřídní školou	10
1.2 Historie malotřídních škol	11
1.3 Důvody vzniku malotřídních škol	13
1.4 Specifika malotřídních škol	14
1.5 Problémy a obtíže malotřídních škol	14
1.6 Funkce malotřídních škol	15
2 Pojem učitel (na malotřídní škole)	17
2.1 Legislativní požadavky.....	17
2.2 Profesní standard učitele	17
2.2.1 Profesní kompetence	18
2.2.2 Profesní znalosti.....	19
2.2.3 Profesní dovednosti	19
2.2.4 Profesní schopnosti.....	20
2.2.5 Postoje, hodnoty a osobní vlastnosti.....	20
2.2.6 Psychická odolnost učitele.....	21
2.2.7 Etika učitele.....	21
2.3 Specifika učitele na malotřídní škole	22
2.4 Úskalí a nebezpečí učitelské profese	22
3 Obec Ktiš.....	23
3.1 Od historie do současnosti.....	23
3.2 Geografické údaje	24
Praktická část.....	25
4 Škola ve Ktiši	25
4.1 Základní údaje o škole	25
4.2 Personální obsazení školy	25

4.3	Přehled oboru vzdělávání a projekty, do nichž je ZŠ a MŠ Ktiš zapojena	26
4.4	Fungování naší školy a spolupráce s obcí.....	26
4.5	Zázemí ZŠ a MŠ Ktiš.....	27
4.6	Prostředí školy.....	27
4.7	Charakteristika žáků	27
4.8	„Filosofie“ školy.....	28
4.9	Provoz ZŠ Ktiš	29
4.9.1	Školní družina.....	30
4.10	Školní rok	33
4.11	Školní zahrada.....	42
4.12	Žáci na individuálním vzdělávání.....	44
4.13	Mimoškolní akce.....	46
4.14	Specifika školy.....	50
4.15	Problémy školy	51
4.16	Vize budoucnosti	51
5	Metodologie výzkumného šetření	53
5.1	Pedagogický výzkum	53
5.2	Kvalitativní výzkum.....	54
5.2.1	Metody výzkumu	55
5.3	Cíl výzkumného šetření	56
5.4	Otázky do rozhovorů	56
5.5	Popis výzkumného postupu	58
5.5.1	Přípravná a úvodní část.....	58
5.5.2	Vzestup a upevnění kontaktu	60
5.5.3	Jádro tématu.....	60
5.5.4	Ukončení rozhovoru.....	61
5.6	Výzkumný soubor.....	61
5.7	Etika výzkumného šetření	62
6	Výsledky výzkumného šetření	63
7	Diskuze	72
	Závěr	76

Literární zdroje	78
Seznam příloh	80
Přílohy	I

Úvod

Malotřídní školy jsou součástí českého školství stejně jako školy plně-organizované. Malotřídní školství má u nás bohatou tradici a prošlo mnoha změnami. Malotřídní školy se často nachází v menších obcích a ve venkovských oblastech. Malotřídní školství má svá specifika, úskalí i výhody.

Pro svou diplomovou práci jsem si vybral téma malotřídní škola ve Ktiši, kde jsem zaměstnán již 11 let na plný úvazek jako pedagog.

V teoretické části se snažím představit malotřídní školství obecně. Zabývám se historií, vývojem a specifiky malotřídních škol. V teoretické části se též zabývám úlohou učitele. Profesi učitele představuji nejen na obecné rovině, ale také s ohledem na práci na malotřídní škole. Být učitelem na malotřídní škole má svá specifika, speciální požadavky i nároky, o kterých ve své práci pojednávám.

V praktické části popisuji fungování naší školy v praxi. Představuji naši školu a naši „filosofii“. Ve své práci kladu důraz na to, co děláme jinak než klasické školy. Velkou část věnuji ve své práci aktivitám, které sice nesouvisí s přímým vyučováním žáků, ale jsou edukačního charakteru. Tyto aktivity nás charakterizují.

Dále zde představuji komunikační partnery a výzkumné otázky. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak rodiče žáků vnímají naši školu a jak jsou s ní spokojeni a co by od nás dále očekávali. Dotazovaná skupina je výjimečná tím, že jde o rodiče, kteří mají u nás děti na individuálním vzdělávání.

Práce je v závěru zakončena rekapitulací problematiky a diskuzí výsledků šetření. Analýzou rozhovorů vyvozují praktické závěry pro školu ve Ktiši.

Toto téma své diplomové práce jsem si zvolil proto, že své zaměstnání mám rád a rád bych tuto práci využil jako podklad pro zlepšení a zkvalitnění naší školy. Spolu i s ostatními, kterým na naší škole záleží, bychom pak mohli i na základě zde zjištěných informací nalézt směr, jakým by se naše malá škola mohla ubírat v blízké budoucnosti.

Teoretická část

1 Malotřídní školy

Malotřídní školy patří neodmyslitelně k našemu českému školskému systému. Během dějin času zažívaly malotřídní školy „boom“, ale nacházely se i nad „propastí“ zániku. V následujících podkapitolách bych rád nastínil, co znamená malotřídní škola, jaká je historie malotřídního školství, proč vznikaly malotřídní školy, jaká jsou specifika malotřídních škol, s jakými problémy se tento druh škol potýká, jaká je jejich funkce a v neposlední řadě, jaký je cíl malotřídních škol.

1.1 Co se rozumí malotřídní školou

Musil a Sedláček (1964, s. 5) uvádějí, že „hlavním kritériem otázky, co rozumíme školou malotřídní, je počet ročníků ve třídě. Škola, která má ve třídě buď všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník, je škola malotřídní.“ Stejně tak i Trnková a kol. (2010, s. 11) uvádějí, že „za malotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.“ V praxi to tedy znamená, že vyučující vyučuje v jedné třídě více ročníků najednou. Dle ročníků v jedné třídě pak můžeme rozdělit malotřídní školy na jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. Rozdíl vzhledem ke klasické škole je tedy zřejmý. Zatímco na malotřídní škole je více ročníků v jedné třídě, v klasické škole má každý ročník svou vlastní třídu. V této oblasti se setkáváme také s termínem plně organizovaná škola, jehož se užívá pro klasickou základní školu, a s termínem neplně organizovaná škola, kterým je charakterizována „malotřídka“¹. Malotřídní školy jsou u nás v České republice jako školy s prvním stupněm, tedy s třídami od prvního do pátého ročníku. Druhý stupeň je vyučován pouze na klasických, plně organizovaných školách.

¹ Malotřídka je jednoslovný termín pro malotřídní školy, který budu v této práci užívat.

1.2 Historie malotřídních škol

Podle Kaspera a Kasperové (2008) počátek školství v našich zemích sahá až do konce 18. století, kdy v rámci reforem Marie Terezie bylo vzdělávání prohlášeno za politicum, vzdělávání se stalo věcí především státu a ne církve, jak tomu bylo ve větší míře až do té doby. Roku 1773 byl zrušen jezuitský řád, a tak školství spadalo výhradně pod moc státu. Musela být tedy nastolena jiná koncepce vzdělávání, než tomu bylo doposud. Trnková a kol. (2010) uvádějí, že roku 1774 byla výnosem Ignaze von Felbigera ustanovena povinná šestiletá školní docházka pro dívky i chlapce. Tento začátek školství je neodmyslitelně spjat s formou malotřídních škol, neboť jak Trnková a kol. (2010, s. 16) uvádějí: „Za účelem plnění (povinné školní docházky) byly zřízeny tři typy škol, a to triviální, hlavní a normální. Žádná z nich neměla tolik tříd, kolik měla ročníků. To znamená, že celé elementární školství bylo organizováno jako malotřídní.“

Dalším důvodem, proč bylo školství na počátku organizováno malotřídní formou, byl důvod personální, neboť nebylo dostatek kvalifikovaných učitelů (kantorů)². Filbigerova školská reforma se snažila řešit i vzdělávání učitelů, kteří navštěvovali tzv. preparandy (přípravky), které byly otevřené při školách. Kasper a Kasperová (2008) uvádějí, že v těchto kurzech se učitelé vzdělávali v pedagogice, v přípravě na výuku a ve vedení vyučování. Z těchto přípravek se postupně vyvinuly řádné učitelské ústavy. Trnková a kol. (2010) nás informují, že do poloviny 19. století byla v naší zemi vybudována hustá síť škol, a to především na venkově, kde byl dostatečný počet dětí (kolem 40) a kde v okruhu jedné hodiny cesty pěšky nebyla jiná škola. Většina škol v té době byla jednotřídních.

Musil a Sedláček (1964, s. 7) uvádějí, že „až do let 1868–1869, kdy byly v Rakousku-Uhersku vydány základní školské zákony, byly vícetřídní školy jen ve městech, kdežto na vesnicích byly skoro vesměs školy jednotřídní.“ Trnková a kol. (2010) nám sdělují, že roku 1869 byl přijat nový školský zákon, který prodloužil povinnou školní docházku na osm let a zavedl obecné a měšťanské školy. Obecné školy navštěvovaly děti, u kterých se neočekávalo další vzdělávání. Měšťanské školy byly naopak určeny těm, kteří hodlali pokračovat ve studiu i na školách vyššího typu. Během

² Kantor byl původně termín pro vedoucího kostelního sboru, který v kostele při bohoslužbách zpíval.

tzv. první republiky docházelo k postupnému snižování možného počtu žáků na jednu třídu, a to z osmdesáti na průměrných šedesát, což bylo dáno tzv. Malým školským zákonem z roku 1922. Pro školy malotřídního typu byly vydávány speciální osnovy, ve kterých docházelo k redukování učiva. To mělo za následek, jak uvádějí Trnková a kol. (2010, s. 21), že „malotřídkám tak zůstal připsán „cech“ škol, které poskytují méně kvalitní vzdělání.“ Malotřídní školy v tomto období tedy začínají být vnímány především jako zastaralý typ školství, které je na jednu stranu velmi náročné pro učitele, ale na druhou stranu přináší pochybný výsledný efekt vzdělávání u žáků. Třicátá léta 20. století byla ve znamení národnostního napětí, a to i ve školství. Po druhé světové válce, když se roku 1948 k moci dostává výhradně komunistická strana, dochází k cílené redukci malotřídních škol. Již roku 1948 vychází nový školský zákon, který zřizuje takzvanou jednotnou školu.

Musil a Sedláček (1964, s. 11) uvádějí: „Socialistická škola musí v každém ročníku povinné základní školy, ať je to škola ve městě či na vesnici, zajistit plnění výchovně vzdělávacího cíle a všech základních úkolů ve vyučovacích předmětech.“ V praxi to tedy znamenalo, že byly jednotné osnovy a nečinilo se rozdílu mezi školou plně organizovanou a malotřídkou. Jak dále poznamenávají Musil a Sedláček (1964), rozdíl mezi malotřídkou a klasickou základní školou byl tedy pouze v organizaci a formě výuky. Toto rozhodnutí přineslo školám malotřídního typu velké obtíže, které byly ještě zvýrazněny opatřením Ministerstva školství, které předepsalo povinné seskupení ročníku do tříd. V praxi to znamenalo, že dvojtřídka měla jednu třídu, ve které byl 1. a 3. ročník, a druhou třídu se 2., 4. a 5. ročníkem.

Podle Trnkové a kol. (2010) toto opatření bylo odůvodněno obavou, aby si učitelé na malotřídních školách neulehčovali výuku tím, že budou s žáky probírat podobné učivo najednou. V šedesátých letech dvacátého století docházelo k všeobecné centralizaci, což se týkalo i škol a školských zařízení. Jak dále uvádí Trnková a kol. (2010), tento tlak na rušení „malotřídek“ se ještě zvýšil koncem 60. a v průběhu 70. let, kdy se rozhodlo, že se bude podporovat pouze výstavba plně organizovaných škol. Fungování „malotřídek“ přišlo „státu“ zastaralé, neekonomické a nedostačující.

Kořínek (1978) odůvodňuje nepodpoření jednotřídních škol jako nevhodné a pedagogicky neúnosné. V tomto období dochází k první větší vlně rušení malotřídních

škol. V druhé polovině 70. let začala platit nová koncepce výuky, která předpokládala, že je možné urychlit vývoj žáka, pokud mu budou předkládány o stupeň vyšší nároky, než na jakém aktuálním stupni zralosti se žák nachází. Tato koncepce měla být platná pro všechny formy primárního vzdělávání, tedy i pro malotřídky. Zvlášť velký zásah to byl do fungování a organizace jednotřídních škol, neboť uvést v realizaci novou koncepci bylo na těchto školách zcela nemožné. Odborná veřejnost volala po tom, aby byla velká část malotřídek zrušena. Tento proces programového rušení malotřídek pokračoval i v osmdesátých letech. V druhé polovině osmdesátých let docházelo k postupnému uvolňování na politickém poli, což vyvrcholilo listopadovými událostmi roku 1989 a následnou kapitulací „vlády jedné strany“. Pro život jako takový stejně jako pro vzdělávání se tím u nás otevřela nová kapitola dějin. Po roce 1989 se zcela změnila strategie státu vůči školám, pominula snaha silné centralizace. Obce se staly právním subjektem a mohly se stát i zřizovateli škol. Stejně tak se právo zakládat školy vrátilo i církvím. Trnková a kol. (2010) uvádějí, že počátkem devadesátých let vzniklo na našem území kolem tří set nových škol, které byly ve větší části obnovou již dříve existujících škol převážně malotřídního typu.

1.3 Důvody vzniku malotřídních škol

Trnková a kol. (2010) uvádějí dva důvody vzniku malotřídních škol. „Malotřídky“ se budovaly tam, kde byla slabá síť škol nebo kde byl nedostatek kantorů, takové školy fungovaly většinou jako „jednotřídky“ s větším nebo menším počtem žáků. Druhým důvodem vzniku malotřídních škol, může být malý počet dětí v daném místě. Jelikož počet dětí je nedostačující, tak místo plně organizované školy je zřízena škola malotřídního typu. V České republice se můžeme setkat s oběma důvody vzniku malotřídních škol. Dnes se setkáváme i s dalšími důvody existence malotřídních škol. Jde především o obce s menším počtem obyvatel, které se snaží udržet či založit školu malotřídního typu buď pro svou prestiž, nebo pro zachování „života“ obce. Životní trend dnešní doby je silně ovlivněn pracovním trhem. Jelikož těžištěm pracovních míst jsou především města, dochází k časté migraci mladých lidí za prací. To má za následek, že obce přicházejí o mladé lidi, potenciální rodiče i potenciální žáky. Toto „vylidňování“ obcí má za následek, že „život“ v obci uvadá. Má-li obec alespoň školu, je to známka

toho, že obec ještě „žije“ a má naději i do budoucna. Dalším důvodem, proč mohou vzniknout školy malotřídního typu, je snaha založit komunitní školu, kam budou docházet především ti, kteří mají zájem o daný směr a typ vzdělávání (montessori apod.).

1.4 Specifika malotřídních škol

I když škola malotřídní i plně organizovaná škola mají společný edukační cíl, je zřejmé, že se v mnohém liší. Touto vzájemnou odlišností se budu zabývat v této podkapitole, půjde nastínění specifík (odlišností) malotřídních škol. Jak uvádí Trnková a kol. (2010, s. 103): „Malotřídní školy jsou specifické jak svou pedagogickou prací, tak také svým umístěním.“ Základním specifikem malotřídních škol, kterým je definována malotřídní škola jako taková, je, že na malotřídní škole je v jedné třídě více ročníků najednou. Malotřídní škola je též charakteristická tím, že ji navštěvuje menší počet dětí, než je tomu u školy klasické. Díky tomu, že ve třídě jsou žáci různých věkových skupin, tvoří se sociální vazby napříč věkem. Mezi žáky se též rozvíjí vzájemná spolupráce, neboť velmi často starší žáci pomáhají těm mladším. Při společné práci se též rozvíjí vzájemná komunikace, neboť žáci mají snahu se mezi sebou domluvit. Ze strany učitele velkou výhodou v procesu vzdělávání žáků je možnost individuálního přístupu k žákovi, což je též typickým znakem malotřídní školy. Na malotřídní škole je velmi úzký pracovní kolektiv, což má své výhody, ale i nevýhody³. Díky menšímu počtu žáků se zástupci školy setkávají i s menším počtem rodičů, což napomáhá k vytváření osobnějších vztahů a větší vzájemné spolupráci. Rodiče jsou velice často „vtahováni“ do života školy a často pomáhají i s akcemi, které škola organizuje.

1.5 Problémy a obtíže malotřídních škol

Nezákladnějším problémem většiny malotřídních škol je nejistá budoucnost. Tato nejistota je většinou způsobena nedostatkem dětí v obci. Nedostatek dětí může být způsoben jednak odlivem mladých lidí do měst, jednak i nízkou porodností v minulých letech. Trnková a kol. (2010, s. 117) uvádějí, že „od roku 2000 se s výrazným poklesem žáků vstupujících do první tříd začaly potýkat i venkovské základní školy.

³ O nevýhodách malotřídních škol budu pojednávat v příští kapitole.

Řada vesnic musela malou základní školu zavřít, jiné se rozhodly pro zvýšení finančního příspěvku z obecního rozpočtu pro školu, aby škola zůstala zachována.“ Druhým velkým problémem je finanční stránka. Školy malotřídního typu musejí být pro nedostatek prostředků dofinancovávány zřizovatelem, většinou obcí. Zde velmi záleží na postoji vedení obce (starostovi a zastupitelích), zda mají zájem školu podporovat, či nikoliv. Některé školy mohou mít problém i s kvalitním obsazením pedagogického sboru.

Trnková a kol. (2010, s. 50) dále uvádějí, že „atraktivita venkovských škol pro učitele je ovlivňována také geografickou polohou, nejen počtem obyvatelstva obce.“ Některé školy mohou řešit obtíže spojené s dopravou dětí do škol ze spádových oblastí a je nutné tak upravovat organizaci školního dne podle dopravních spojů žáků. Kromě těchto „vnějších“ problémů jsou zde obtíže i profesní. Práce v malotřídní škole klade vysoké nároky na čas, organizační schopnosti a komunikační dovednosti učitele.⁴ Náročná je i zastupitelnost chybějícího pedagoga. V neposlední řadě vyvstávají problémy s nedostatkem vybavenosti školy i stářím školních budov.

1.6 Funkce malotřídních škol

Malotřídní školy se v první řadě mají podílet na vzdělávání a výchově žáků. Jde-li o venkovskou školu, je možné tvrdit, že škola je něčím víc než jen vzdělávacím a výchovným zařízením. Tupý (1978, s. 13) poukazuje „na význam vesnické školy jako na nositele kulturnosti v místě působení, a její hodnotu výchovnou i vzdělávací, vliv učitele na celkovou kultivaci vesnice.“ V mnoha případech se škola na vesnici stává centrem kultury, umění a celkového dění v dané obci.

Jak uvádí Trnková a kol. (2010, s. 125) „školy na venkově patří k významným sociálním institucím. Všeobecně jsou vnímány jako důležitá součást občanské vybavenosti venkovských obcí a patří mezi klíčové instituce v obci.“ Škola se často podílí na organizaci různých akcí, ať už jde o různá divadelní vystoupení, tříkrálovou sbírku, uspořádání adventního a velikonočního jarmarku, masopustního průvodu či jiných. Závěrem bych se přidal k tvrzení Trnkové a kol. (2010, s. 103), že „význam školy pro venkovskou obec je veliký. Pro mnohé je existence školy v obci zárukou „zdravé“

⁴ Téma učitel na malotřídní škole bude podrobněji rozebráno na následujících stránkách.

věkové (zprostředkovaně i sociální) struktury sídla i jeho atraktivity. Ocitne-li se venkovská škola v ohrožení své existence, obec a její obyvatelé zpravidla vyjadřují velké obavy o její další rozvoj.“

2 Pojem učitel (na malotřídní škole)

Jak píše Průcha (2002, s. 17) v knize Učitel: „Ačkoli se s pojmem „učitel“ tak často zachází, není téměř nikdy pojem přesně vymezen, jako by se automaticky považoval za jednoznačný chápaný pro každého, laika i odborníka.“ Průcha a kol. (2013) též v Pedagogickém slovníku uvádějí, že učitel je obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel.

Být učitelem se může zdát na první pohled jako každé jiné řemeslo, ale již staří Řekové chovali zvláštní úctu ke svým učitelům. Slovo učitel je významově odvozeno z řeckého výrazu (παιδαγωγός), jenž původně označoval otroka, který doprovázel dítě do školy a zpět. „παιδαγωγός“, pedagog, tedy učitel je především ten, kdo provází a doprovází druhého člověka na jeho „cestě“ životem. Učitel je tedy někdo, kdo otvírá druhému brány poznání a napomáhá druhým se ve světě nejen „neztratit“, ale i obstát. Učitel tedy nejen předává nabyté vědomosti, ale snaží se děti i vychovávat, tedy doprovázet. Je zřejmé, že na učitele jsou kladeny velmi vysoké nároky. Tyto nároky nejsou kladeny pouze na znalosti a profesní dovednosti učitele, ale zahrnují i schopnosti, vlastnosti a postoje toho, který chce být druhým „průvodcem“.

2.1 Legislativní požadavky

Podle § 3 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který vešel v platnost prvního ledna 2010 a byl novelizován 2016, „se může stát učitelem každý, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka, pokud nebylo uvedeno jinak“ (MŠMT, 2016).

2.2 Profesionální standard učitele

Autorky Spilková a Tomková (2010, s. 39) uvádějí, že „v návaznosti na Národní program rozvoje vzdělávání, označovaný jako tzv. Bílá kniha, byl v rámci grantu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky zpracován v letech 2000 až 2001 projekt „Podpora práce učitelů.““ Jak nás informuje Spilková (2004), nejdůležitějším výstupem této aktivity byla snaha o formulaci profesních standardů v

podobě klíčových kompetencí učitele. Toto úsilí vyvrcholilo v roce 2008, kdy vznikl dokument „Standard kvality profese učitele“, který, jak nás seznamují Spilková a Tomková (2010), je vnímán jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, které jsou nutné pro kvalitní vykonávání profese v podmínkách kurikulární výchovy.

2.2.1 Profesní kompetence

Profesní standard učitele je tvořen klíčovými kompetencemi, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný výkon učitele. Jinými slovy standard stanovuje, co by měl učitel „umět“, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi. Vašutová (2007, s. 28–29) říká, že „kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“ Spilková (1996, s. 136) pojmenovává složky profesních kompetencí takto:

- **„Kompetence odborně předmětové** („vědecké základy daných předmětů se stávají stále více *conditio sine qua non*“)
- **Kompetence psychodidaktice** („vytvářet příznivé podmínky pro učení, motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákovy učení – individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo, základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků apod.“)
- **Kompetence komunikativní** („nejen ke vztahu k dětem, ale i ke světu dospělých – rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy“)
- **Kompetence organizační a řídicí** („plánovat a projektovat svou činnost, navazovat a udržovat určitý řád a systém“)
- **Kompetence diagnostická a intervenční** („jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci“)
- **Kompetence poradenská a konzultativní** („zejména ve vztahu k rodičům“)

- **Kompetence reflexe vlastní činnosti** („já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody“).“

2.2.2 Profesionální znalosti

Švec (2005, s. 14) definuje pedagogické znalosti jako „pedagogické poznatky, které si subjekt (student, učitel, vychovatel) osvojil, to znamená, dovede jich použít v praxi při řešení pedagogických situací“. Tyto pedagogické poznatky jedinec získává studiem, četbou a praxí. Spilková a Tomková (2010, s. 22–23) vidí profesionální znalosti jako: „znalosti předmětové/oborové, což je znalost obsahu, obecně pedagogické (principy a strategie výuky), znalost kurikula (programy, materiály, učebnice), oborově didaktické znalosti, tedy didaktická znalost obsahu (porozumění obsahu vzdělání a způsoby jeho interpretace dětem, znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních), znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, škola, region, školský systém, vzdělávací politika), znalost cílů, závěrů, klíčových hodnot ve vzdělání s jejich filozofickým a historickým zázemím.“

2.2.3 Profesionální dovednosti

Britský odborník Kyriacou (1996) popisuje těchto sedm klíčových dovedností učitele:

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací jednotky,
- řízení vyučovací jednotky,
- klima třídy,
- kázeň,
- hodnocení prospěchu žáků,
- reflexe vlastní práce a evaluace.

Jak uvádí Průcha (1997, s. 218): „Každá z těchto dovedností je popsána detailněji souborem dílčích činností, které musí učitel provádět, aby byl profesionálně úspěšný.“

2.2.4 Profesní schopnosti

Profesní schopnosti vycházejí z požadavku osvojení si klíčových kompetencí. Jak uvádí Kraus (2008, s. 200): „Kompetence jsou požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně etickou identitu.“

Mezi profesní schopnosti se řadí schopnosti:

- Didaktické – učitel by měl umět srozumitelně vykládat a předávat nabyté vědomosti. Jak uvádějí Kasper a Kasperová (2008, s. 25) „již Komenský rozpracoval celý systém didaktických pravidel, která umožňovala vést vyučování tak, aby bylo snadné, důkladné a příjemné.“
- Diagnostické – učitel dokáže analyzovat žákův výkon.
- Komunikativní – učitel umí zvolit vhodné formy a metody při komunikaci se žáky, ale i s rodiči.
- Organizační – učitel si dokáže dobře rozvrhnout čas a zvládá organizaci žáků při práci.
- Rozšiřovat obzor vědomostí – učitel je schopen se neustále učit novým věcem.
- Konstruktivní – učitel dokáže vhodně vysvětlit daný problém a umí k tomu zvolit příkladné a názorné prostředky.
- Výrazové – učitel používá vhodné slovní výrazy.
- Získat autoritu – učitel si dokáže u žáků získat respekt a udržet pozornost.

2.2.5 Postoje, hodnoty a osobní vlastnosti

Jak Průcha (1997, s. 183) uvádí: „V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů. Již u antických učenců se vytyčovaly požadavky na žádoucí rysy osobnosti učitelů a tyto snahy byly formulovány J. A. Komenským a dalšími pedagogy.“ Jan Amos Komenský kladl všestranné nároky na učitele. V jeho koncepci bylo vzdělání totiž něčím víc než jen souhrnem získaných vědomostí. Nabyté vědění totiž mělo člověka přivádět a motivovat ke správnému a morálnímu jednání. Dle Kaspera a Kasperové (2008, s. 21) je „vzdělání tedy potřeba k tomu, aby lidé jednali správně, tj. ve prospěch nejen sebe, ale i celé společnosti.“ Od učitele se tedy očekává, že bude: pracovitý, svědomitý, důsledný,

bude intelektuálně na výši, bude trpělivý, optimistický, citově vyzrálý, laskavý, srdečný, slušný, ohleduplný, uctivý, spravedlivý, zdravě cílevědomý, samostatný, čestný, poctivý, upřímný, zásadový, vytrvalý a bude rád pracovat s dětmi.

2.2.6 Psychická odolnost učitele

Jak už bylo několikrát uvedeno, na učitelskou profesi jsou kladeny velice vysoké nároky v mnoha směrech, což s sebou přináší velkou psychickou zátěž. Učitel také musí neustále něco řešit, ať je to neochota žáků, vztahové problémy mezi žáky, negativní přístup rodičů, problémy na pracovišti a jiné. K tomu, aby učitel obstál ve své profesi, je dobré si stanovit zásady a cíle, které napomáhají eliminovat stresové faktory. Vašutová (2007) shrnuje cíle do těchto bodů:

- Mít zdravé sebevědomí a být asertivní.
- Být hrdý na svoji profesi a umět argumentovat její společenskou důležitostí.
- Mít zájmy a koníčky realizované mimo školní vyučování.
- Mít dobré zázemí v rodině a v životním partnerovi.
- Mít oporu v učitelském sboru.
- Účastnit se podpůrných antistresových programů.
- Účastnit se programů dalšího vzdělávání pro zdokonalení se v profesi.

2.2.7 Etika učitele

Jak uvádí Vašutová (2007), etika učitele se vztahuje nejen k žákům a k jejich rodičům, ale projevuje se také ve vztahu k vlastní profesi, k vyučovacím předmětům, k verbálním i neverbálním projevům, k jeho přístupu ke společenským událostem, k jeho postojům a hodnotám. Rámec profesních kvalit učitele nás seznamuje s etickými principy profese učitele. Mezi základní principy patří dodržování lidských práv, respekt k jinakosti druhého člověka, pomoc slabšímu a ochrana života jako takového. Od učitele se očekává, že bude do kolektivu vnášet demokratické principy jednání, komunikace a soužití. Etické požadavky na učitele jsou poměrně vysoké, neboť učitel svým žákům nepředává pouze nabyté vědomosti, ale i své postoje, vzorce chování a jednání.

2.3 Specifika učitele na malotřídní škole

Vše, co bylo výše řečeno, samozřejmě platí i pro učitele na malotřídní škole, ba co víc, je možné tvrdit, že učitel na malotřídní škole je pod mnohem větším psychickým napětím. Malotřídní školy jsou většinou na obcích s menším počtem obyvatel, a tak je škola, tedy i učitelé, pod mnohem větším drobnohledem ostatních obyvatel. Specifikem učitele na malotřídní škole je jistě i to, že učitel bývá vzorem nejen pro své žáky, ale i pro občany obce. Práce pedagoga na „malotřídce“ je jistě i více časově náročná, neboť se škola velice často významně angažuje i v mimoškolních aktivitách. Učit na malotřídní škole má však i svá pozitiva, ve škole je většinou rodinné prostředí, učitel má velkou možnost dobře poznat své žáky, je zde i velmi úzký pracovní kolektiv, který může spolupracovat na bázi důvěry a vřelé spolupráce.

2.4 Úskalí a nebezpečí učitelské profese

Učitelství spadá pod takzvané pomáhající profese, a tak je zde velké nebezpečí syndromu vyhoření. Průcha (1997, s. 227–228) uvádí, že „tímto termínem označujeme to, že u starších učitelů se ve větší či menší míře shledávají projevy vyčerpání, zejména psychických sil, profesní ochablosti, apatičnosti k snahám „znovu zahořet“. Jak již bylo uvedeno, učitelská profese je náročná časově a může nepříjemně ovlivnit i soukromý život a život v rodině. Učitel je také často zavalen administrativními povinnostmi, které mu mohou brát sílu, chuť a čas, který by mohl věnovat přímé pedagogické činnosti. V neposlední řadě je zde i otázka finančního ohodnocení. Ačkoliv v pořadí prestiže je zaměstnání učitele na základní škole ceněno velmi dobře, zdá se, že pro mnohé (zvláště muže) není finanční ohodnocení této profese dostatečně lákavé.

3 Obec Ktiš

3.1 Od historie do současnosti

Obec Ktiš se nachází v okrese Prachatice, leží uprostřed mezi spojnici Český Krumlov – Prachatice. Ktiš má dnes kolem 500 obyvatel a má bohatou i pohnutou minulost.

Již první písemná zmínka o obci pochází údajně z roku 1310 v souvislosti se zlatokorunským opatem Dětřichem, který nechal ve Ktiši postavit malý kostel, jenž byl zasvěcen svatému Bartoloměji. Název obce Ktiš také figuruje v Popravčích knihách pánů z Rožmberka. Jméno obce je zřejmější z německého názvu Tisch, což označuje strom tis. Za zmínku stojí, že tato obec na počátku 20. století velmi prosperovala. Centrem prosperity byl ktišský mlýn, který patřil rodině Jungbauerově. Není také bez zajímavosti, že obec Ktiš byla převážně německou obcí. Podle sčítání lidu z roku 1930 žilo ve Ktiši 512 obyvatel, z toho bylo 17 Čechů, 491 Němců a 4 cizozemci. Vesnice měly často dvojjazyčné názvy: Ktiš – Tisch, Ktiška – Lichteneck, Sádlno – Zodl, Stará Huť – Althutten, Tisovka – Neuberg, Smědeč – Gross-Zmietsch, Miletínky – Paulus, Křižovice – Kschischowitz.

Druhá světová válka změnila životy mnoha lidí, i když to nejzásadnější přišlo až po jejím skončení. Většina obyvatel musela odejít pryč. Tento pohnutý osud se dotkl mnoha obyvatel Ktiše, kteří, ač neradi, museli odejít ze svých domovů. Obec Ktiš byla dosídlena přistěhovalci převážně z východní Evropy. Na počátku komunistické vlády zmizelo z okolí Ktiše ze zemského povrchu i mnoho osad německého původu. Domy i stavby těchto usedlostí byly srovnány se zemí. Jednalo se například o vesnice: Mosestift, Althutten, Lichteneck, Rubenz, Zodl a Krizowitz.

V padesátých letech dvacátého století pak vznikl nedaleko obce Ktiš vojenský prostor Boletice. V obci Ktiš se v devadesátých letech 20. století obnovily dávné tradice, které jsou organizovány spolkem Bartoloměj. V obci fungují i jiné spolky, jako je například Myslivecký spolek Vilém Ktiš, fotbalový SK Ktiš, anebo spolek dobrovolných hasičů SDH Ktiš, který má více jak stoletou tradici. V obci Ktiš také sídlí internetová firma FORPSI, která zaručuje servis webových stránek.

3.2 Geografické údaje

Obec Ktiš leží ve východní části prachatického okresu a nad severním okrajem vojenského výcvikového prostoru Boletice v nadmořské výšce 762 m. Ktiš se nachází na rozhraní šumavského předhůří a Novohradských hor. Tato oblast je v těsném sousedství s CHKO Šumava. Díky vojenskému prostoru se ve Ktiši a v okolí setkáme s nádhernou a neporušenou krajinou. Tato oblast patří také mezi nejméně znečištěné oblasti v ČR. Do samosprávy obce Ktiš spadá Ktiš, Březovík, Dobročkov, Ktiš-Pila, Miletínky, Smědeč, Smědeček a Tisovka.

Praktická část

4 Škola ve Ktiši

4.1 Základní údaje o škole

Název:	Základní škola a Mateřská škola Ktiš
Sídlo:	Ktiš 16, 384 03 Ktiš
Charakteristika školy:	Malotřídní škola pro první stupeň
Zřizovatel školy:	Obec Ktiš
Ředitel školy:	Mgr. Vojtěch Krninský
Adresa pro dálkový přístup:	www.skola.ktis.cz , skola.ktis15@seznam.cz

4.2 Personální obsazení školy

Pedagogičtí pracovníci

Mgr. Vojtěch Krninský, ředitel a učitel v ZŠ.

Iveta Viktorová, učitelka v MŠ.

Marie Machovcová, učitelka v MŠ.

Bc. Tomáš Dryje, učitel v ZŠ.

Ilona Dryjová, učitelka v ZŠ a vychovatelka ve ŠD.

Nepedagogičtí pracovníci

Michaela Karvánková, vedoucí ŠJ a pomocná kuchařka.

Hedvika Bělová, kuchařka a úklid v ZŠ.

Helena Nevšímalová, školní asistentka a úklid v MŠ.

Hana Pilátová, mzdová účetní a hospodářka školy.

4.3 Přehled oboru vzdělávání a projekty, do nichž je ZŠ a MŠ Ktiš zapojena

Mateřská škola

Ve školním roce 2020/2021 bylo v mateřské škole zapsáno 34 dětí, z toho 18 dětí je vedeno v režimu individuálního vzdělávání a 16 dětí v režimu celodenního prezenčního vzdělávání. Děti jsou umístěny v jednom oddělení. Provoz mateřské školy je od 6:35 hodin do 16:35 hodin. Výchovně vzdělávací činnost se řídí školním vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a nese název Na paloučku.

Základní škola

Ve školním roce 2020/2021 bylo ve škole zapsáno 34 žáků, z toho je 9 žáků vedeno v režimu individuálního vzdělávání a 25 žáků v režimu prezenčního vzdělávání. Provoz základní školy je od 7:00 hodin do 15:00 hodin. Základní škola je organizována jako dvoutřídní. Jedna třída zahrnuje 1. a 2. ročník, druhá třída zahrnuje 3., 4. a 5. ročník. Výchovně vzdělávací činnost se řídí školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který se jmenuje Pohodová první škola.

Škola ZŠ a MŠ Ktiš je zapojena do těchto projektů: Ovoce a zelenina do škol, do programu Mléko do škol a do programu Obědy pro děti.

4.4 Fungování naší školy a spolupráce s obcí

Jak je uvedeno výše, uvedená škola je „dvoutřídkou“. V prvním a druhém ročníku učí převážně autor práce Tomáš Dryje, třetí, čtvrtý a pátý ročník má na starosti pan ředitel Mgr. Vojtěch Krninský. Výchovy a prvouky vyučuje paní Ilona Dryjová.

Obec Ktiš je zřizovatelem ZŠ a MŠ Ktiš. Škola se těší velké podpoře vedení obce a to v čele s paní starostkou Ilonou Mikešovou, která školu ve Ktiši vidí jako důležitý a zásadní prvek života obce. Obec Ktiš se nezastupitelnou měrou podílí na spolufinancování školy na mnoha rovinách. Finančně dofinancovává platy zaměstnanců školy, hradí veškeré provozní náklady školních budov a pomáhá s financováním školních i mimoškolních aktivit, na kterých se škola podílí. Velkou pomocí ze strany obce je i pomoc praktická, kdy pracovníci obce pomáhají škole s údržbou školní

zahrady a s drobnými opravami školního hřiště. Technický chod školy a údržbu má na starosti místostarosta obce Jan Pavlík. Škola se zase podílí a vypomáhá při aktivitách, které organizuje a zaštiťuje obec Ktiš.

4.5 Zázemí ZŠ a MŠ Ktiš

Škola se skládá z komplexu tří navzájem propojených budov. V hlavní budově se nachází základní škola a školní družina, v menší budově je mateřská škola a obě budovy jsou propojeny třetí, nižší budovou, ve které se nachází kuchyně s jídelnou. Součástí školy i malé školní hřiště a velká školní zahrada⁵. Celý komplex budov prošel v roce 2015 venkovní rekonstrukcí, kdy bylo provedeno zateplení budov, výměna oken, výmalba venkovních fasád, výměna kotlů a celková rekonstrukce kotelny. V roce 2021 by se mělo začít i s vnitřní rekonstrukcí školy a školní jídelny. Půjde převážně o rekonstrukci sociálních zařízení, výměnu elektrického vedení a o výměnu tepelných radiátorů.

4.6 Prostředí školy

Základní škola v Ktiši je školou venkovského typu. V úzkém kolektivu pedagogů i nepedagogů se snažíme pěstovat „rodinné“ prostředí, které je založeno na vzájemné důvěře, spolupráci a respektu k sobě navzájem. O mnoha věcech, zvláště těch důležitých, se snažíme vzájemně diskutovat a hledat společné řešení. Snažíme se vždy shodnout na důležitých věcech, abychom mohli před žáky vystupovat názorově jednotní⁶. Naše spolupráce však nepopírá pestrost a individualitu přístupů pedagogů.

4.7 Charakteristika žáků

Školu navštěvuje 25 žáků v řádném denním studiu, ale je zde zapsáno 9 dětí s domácím individuálním vzděláváním⁷. Žáci školy v drtivé většině navštěvovali před vstupem do základní školy také mateřskou školu, která je součástí školy. Většina dětí bydlí přímo v obci Ktiš, jen dvě děti bydlí mimo obec, a to v Březovíku a ve Smědči. Děti pocházejí většinou ze sociálně slabších rodin, víc než polovina rodičů nepracuje a žije

⁵ Školní zahradě budu věnovat zcela samostatný oddíl.

⁶ Žáci mají totiž tendenci zkoušet. Co jim nepovolí jeden učitel, zkouší získat od druhého učitele.

⁷ Této skupině děti bude věnována samostatná podkapitola.

ze sociálních dávek. Nemalá část dětí (cca jedna třetina) žije v neúplných rodinách. Je nutné však přiznat, že děti chodí do školy velmi rády.

4.8 „Filosofie“ školy

Škola se snaží o velmi individuální přístup k dětem. Díky nízkému počtu dětí máme možnost se každému žákovi věnovat dostatečně a dost důkladně. Ve většině případů jsme seznámeni s prostředím a s rodinnými poměry, ze kterých žáci pocházejí, což nám napomáhá k porozumění žáků a jejich chování. Naším společným cílem je nejen žákovi předat vědomosti a znalosti z mnoha oborů, ale snažíme se být dětem opravdovými „průvodci“. Snažíme se v žácích rozvíjet klíčové kompetence. Právě na příkladech rozvoje klíčových kompetencí se pokusím lépe představit „filosofii“ naší školy.

Kompetence k učení

Žákům se snažíme předkládat učivo hravou a zábavnou formou. Například český jazyk je v první třídě vyučován metodou sfumato, která v sobě obsahuje mnoho tvůrčích a divadelních prvků. Učivo je dětem představováno většinou formou hry, což má za následek, že děti jsou velmi vnímavé a učení se novým věcem je baví a přijde jim zábavné. K učení se snažíme žáky motivovat.

Kompetence k řešení problémů

Žáci jsou ve škole vedeni k tomu, aby se v první řadě snažili vzniklé problémy řešit sami. Pokud zjistí, že na to nestačí, mají možnost poprosit starší kamarády, zda by jim s daným problémem nepomohli. Pokud si ani starší kamarádi nevědí rady, přicházejí k učitelům, kteří se snaží jim s daným problémem pomoci. Tato strategie velice dobře funguje při výuce, kdy starší a zkušenější žáci pomáhají těm mladším. Zároveň se tímto rozvíjí interpersonální komunikace a posilují se osobní vztahy a vazby mezi žáky napříč ročníky.

Kompetence komunikativní

Naučit děti správné komunikaci je větším problémem, než by se na první pohled zdálo. Žáci jsou vybízeni, aby se nebáli mluvit, když se jim něco nelíbí. Na druhou stranu se snažíme je vést také k tomu, že je v komunikaci potřebná disciplína (když

mluví někdo jiný, tak mlčím a naslouchám). Ve skupinové práci žáky vedeme k tomu, aby se uměli mezi sebou domluvit.

Kompetence sociální a personální

Žáci jsou vedeni ke vzájemné spolupráci. Snažíme se s nimi řešit a rozebírat problémové situace, ke kterým se mají možnost vždy vyjádřit. Žáci si sami sestavují pod moderací pedagoga pravidla vzájemného chování. (Co mi vadí, co bych nechtěl, aby mi druhí dělali...). Ve vzájemné interakci se snažíme klást důraz na tyto hodnoty: toleranci, úctu, respektování druhého v jeho jinakosti, hranice vlastní svobody, vzájemná spolupráce (neboť spolupráce je cennější než individualismus). U některých dětí je patrná malá sebedůvěra, a proto se snažíme tyto děti povzbuzovat, chválit a zvyšovat jejich sebedůvěru a sebeúctu. U dětí se snažíme také pěstovat zásady slušného chování (pozdravit, poprosit, poděkovat, chovat se slušně a zdvořile ke starším lidem, nemluvit sprostě, neubližovat druhým, mít rád přírodu a vážit si jí).

Kompetence občanské

Žáci jsou vedeni k demokratickým principům svobodné společnosti. Žáci jsou seznamováni s bohatou historií a kulturou našeho národa, je v nich pěstována národní hrdost a láska k vlasti a domovu.

Kompetence pracovní

Žáci jsou vedeni k pozitivnímu vztahu k práci. Učí se pracovat s různými nástroji a materiály a jsou také seznamováni s bezpečností práce. Žáci mají možnost svou kreativní činností přispět k výzdobě a vzhledu školy a školní zahrady.

4.9 Provoz ZŠ Ktiš

ZŠ Ktiš se pro děti otvírá již v sedm hodin ráno, kdy je umožněno převážně pracujícím rodičům, ale nejenom jim, aby posílali své děti do ranní družiny. Tato ranní družina je do 7:45, kdy děti odcházejí do svých tříd, aby se připravily na výuku. Vedením ranní družiny je pověřena paní Ilona Dryjová, která se dětem věnuje. Náplň ranní družiny je velmi různorodá. Děti většinou hrají různé společenské hry nebo kreativně vyrábějí. Využití ranní družiny je velké, víc než polovina dětí chodí do školy již po sedmé hodině.

Od 8:00 hodin do 11:40 je dopolední blok výuky dle rozvrhu. Kolem 11:45 se všichni scházíme ve školní jídelně, kde probíhá společný oběd. Po obědě přichází pro vyšší ročníky odpolední blok výuky, ostatní děti (převážně první a druhá třída) mají odpolední družinu⁸. Škola také dětem nabízí účast v odpoledních kroužcích, tyto kroužky jsou v čase odpolední družiny a jsou rozvrženy tak, aby se nekryly se školní výukou. Škola se snaží, aby tyto kroužky byly co nejvíce různorodé a pestré. Do vedení kroužků se zapojují také ostatní lidé z obce Ktiš. V současné době škola nabízí dětem tyto kroužky: kreativní kroužek (viz obrázek 1), taneční kroužek, dramatický kroužek, náboženství, kroužek stolních her a kroužek drobných ručních prací (viz obrázek 2). V minulosti jsme také nabízeli kroužek vaření, přírodovědný, myslivecký a kroužek badatelský. Kroužky jsou bez úplaty a je o ně mezi dětmi hojný zájem. Odpolední školní družina končí v 15:00 hodin, kdy jsou děti posílány domů.

Obr. 1: Práce v kreativním kroužku.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 2 : Kroužek drobných ručních prací.



Zdroj: archiv autora.

4.9.1 Školní družina

Odpolední družina začíná po obědě. Protože oběd probíhá společně, všichni čekají, až se nají poslední, sklídí se ze stolu a pak se s dětmi domlouváme na dalším programu. Většina už to má rozmyšlené. Paní vychovatelka jim každý den nabídne účast na společném programu (něco z oblastí tvoření, hry, učení, estetiky, sportu, poslechového čtení atd.). Pokud se aktivita dětem zalíbí a ony se přidají, vědí, že budou muset vydržet až do konce (práci dokončit), a zároveň, pokud se nepřidají hned na

⁸ Školní družině bude věnována samostatná kapitola.

začátku, nemohou se připojovat v průběhu. Ostatní (většinou po skupinkách) oznamují paní vychovatelce, kde budou a co budou dělat. Ona jim jejich aktivitu zpravidla schválí. Pokud by zvolili aktivitu ohrožující jejich zdraví nebo majetek školy, tak se s nimi domluví na úpravě jejich představy trávení času v družině (viz obrázky 3 a 4).

Obr. 2: Čas v družině.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 3: Společný čas v družině.



Zdroj: archiv autora.

Pravidla pro pobyt v družině si vytvářejí děti samy během celého září a další přidávají tak, jak je potřeba v průběhu celého školního roku v odpoledním kruhu. Mezi tato pravidla například patří, že žádné dítě nepůjde na zahradu nebo do lesa samo – vždy minimálně ve dvou, ideálně ve třech. Každé dítě první školní den dostane svůj vlastní nůž. V družině si děti mohou půjčovat veškeré nářadí s výjimkou seker. Například pro nůž platí další pravidlo: pokud s nožem nepracuji, ale jen ho přenáším z místa na místo, nůž musí být zavřený. S otevřeným nožem se nemůže běhat ani házet. Děti tato pravidla respektují ze dvou důvodů. Prvním z nich je, že se na nich shodli všichni společně – nebyla jim jen předána, a druhým je, že celá skupina je opravdu důsledná v postizích, pokud nejsou naplňována (tedy jako by se „hlídali“ navzájem). Nežalují na sebe, ale chtějí po sobě navzájem, aby dohodnutá pravidla byla dodržována.

Děti se tedy mohou (po domluvě s paní vychovatelkou) samostatně pohybovat po areálu školy, který zahrnuje i velkou zahradu, menší hřiště pod školou a za zahradou les. Povolené území v lese je ohraničené lesní cestou. To, že děti necháváme vybírat si to, jak čas v družině stráví, má svůj důvod. Naplňujeme tím cíl z našeho ŠVP, tedy učení kompetenci smysluplného trávení volného času. Vnímáme v dnešní době stále větší potřebu naučit se pracovat s časem, umět si ho zorganizovat nebo třeba i jen vyplnit.

Tyto každodenní tři hodiny jsou pro děti velmi cennou zkušeností, protože potom některým z nich už začínají odpolední kroužky a až do večerních hodin mají přesně dáno, jak jejich zbytek dne bude vypadat.

Nejdůležitější jsou pro nás vzájemné vztahy. To, že se děti v přirozené vzájemné komunikaci učí, jak jsou vztahy křehké, jak i slovo může ublížit a jak lze toto spojení obnovit, křivdu napravit, důvěru zpět získat. K tomu je „volná hra“ nejvhodnějším prostředkem. Každý den končí družina komunitním kruhem (viz obrázek 5), ve kterém děti zhodnotí, jak se svým volným časem naložily, co se jim povedlo a co méně, jestli měly nějaký problém a jestli se jim ho podařilo vyřešit. Zároveň je zde prostor pro vytváření nových pravidel nebo úpravu těch stávajících, pokud je to potřeba (viz obrázek 6). Po celý čas družiny všechny děti vědí, kde paní vychovatelka je, a pokud by nastala situace, ve které si samy nedokáží poradit, bez ostychu za ní přijdou a snaží se ji společně řešit.

Obr. 4: Hodnotící kruh.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 6: Tvorba pravidel.



Zdroj: archiv autora.

4.10 Školní rok

Školní rok se snažíme žákům zpestřit různými aktivitami. Pravidelně již čtvrtým rokem v září pořádáme „Adaptační den“ na vodě. Jelikož máme blízko Český Krumlov, tak pravidelně (podle počasí), buď hned v prvním zářijovém týdnu, nebo ve druhém, vyrážíme s celou školou na rafty (viz obrázky 7 a 8).

Obr. 5: Na raftech.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 8: Pohoda na vodě.



Zdroj: archiv autora.

Akce je velmi náročná na organizaci, neboť je potřeba hned v prvním školním týdnu domluvit schůzku s rodiči, zamluvit rafty, zajistit odvoz a zajistit dostatečný počet dospělých osob. Ke spoluúčasti na této akci oslovujeme rodiče a děti našich „domškoláků“. V letošním školním roce jsme sjížděli Vltavu z Českého Krumlova (Nové Spolí) až do Zlaté Koruny. Tato akce je u dětí velmi oblíbená, neboť pro mnohé děti je to jedinečná příležitost začít akci tohoto druhu.

Od září až do listopadu se naše škola účastní plaveckého výcviku v prachatickém bazénu (viz obrázek 9). Tento plavecký výcvik probíhá v rámci tělesné výchovy, a je tedy pro všechny povinný. Na plavání s námi též jezdí děti z naší mateřské školy (viz obrázek 10). Občas se najdou v naší škole děti, které se vody bojí, ale postupně během výcviku dokáží strach překonat a naučí se i plavat.

Obr. 9: Škola v bazéně.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 10: Mateřská škola také plave.



Zdroj: archiv autora.

V říjnu na svatohavelské posvícení si v rámci školní družiny mají děti možnost upéct a nazdobit perníčky, které pak mohou odnést domů rodičům.

Na podzim, pokud nám to počasí dovolí, věnujeme alespoň jeden den výletu do přírody. Na podzim ve školním roce 2020/2021 jsme byli s dětmi v Boubínském pralese, minulý rok jsme se vydali na Libínskou rozhlednu (viz obrázek 11). Dětem vždy rozdáme mapy s trasou k cíli a během cesty se učíme číst, hledat v mapě a umět se orientovat v terénu (viz obrázek 12). Cestou se učíme poznávat rostliny a květiny, povídáme si o přírodě nebo o místě kam směřujeme. Tyto výlety jsou jedinečnou příležitostí k upevňování mezilidských vztahů, kdy se máme možnost poznat i jinak než jen ve školní lavici (viz obrázek 13).

Obr. 11: Libínská rozhledna.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 12: Orientace v krajině.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 13: Spolu.



Zdroj: archiv autora.

Začátek listopadu je příležitostí, kdy můžeme vzpomenout na naše blízké a příbuzné, kteří již nejsou s námi. S dětmi v dušičkovém týdnu v rámci družiny vyrábíme z listů barevné kytičky, které pak děti mohou odnést na hřbitov (viz obrázky 14 a 15).

Obr. 14: Dušičky.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 15: Na hřbitově.



Zdroj: archiv autora.

Děti také mají rády Halloween, a tak jednu hodinu pracovních činností věnujeme vydlabávání halloweenské dýně. Tuto dýni pak máme u vstupních dveří školy, a když děti chodí někdy hodně brzo do školy, tak je vítá svítící Halloween.

Začátek prosince je spojen s mikulášskou nadílkou (viz obrázek 16). Děti ze školy v rámci dramatického kroužku nacvičí krátké příběhy ze života svatého Mikuláše (viz obrázek 17). Toto představení pak zahrají dětem v mateřské škole při jejich mikulášské besídce. Na závěr besídky přichází samotný Mikuláš s andělem (hrají je školní děti) a přinesou dětem ze školky balíček sladkostí.

Obr. 16: Mikuláš na návštěvě.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 17: Mikulášské divadlo.



Zdroj: archiv autora.

Prosinec je věnován přípravě na Vánoce. Děti při tvořivých dílnách vyrábějí jednoduché dárky na adventní trhy. Celý prosinec zařazujeme do školního programu krátká čtení s adventní (předvánoční) tematikou. Každé ráno před osmou hodinou se všichni shromáždí v jedné třídě, je zhasnuto a každý den se zapálí jedna malá svíčka na našem školním adventním kalendáři. Dětem je přečten krátký příběh s předvánočním poselstvím. Po příběhu se děti rozejdou do tříd a během dne je možné se v rámci komunitního kruhu k příběhu vrátit a popovídat si o něm. V druhé polovině prosince paní vychovatelka s dětmi peče a zdobí perníčky. Děti tuto činnost dělají rády, neboť mohou perníčky odnést domů a udělat tím někomu radost. V posledním týdnu před vánočními prázdninami zveme do naší školy paní Vendulu Bílkovou, která s dětmi plstí vánoční ozdoby. Poslední den před odchodem na vánoční prázdniny máme ve škole slavnostní vánoční oběd spojený s vánoční nadílkou. Celý den se snažíme navodit slavnostní atmosféru. Všichni přijdou do školy slavnostně oblečeni, vyprávíme si o vánočních událostech a vánočních zvycích. Slavnostní oběd je společný pro školu i školku a čas si na nás najde i vedení obce zastoupené paní starostkou Ilonou Mikešovou a její sekretářkou paní Zuzanou Frkovou (viz obrázek 18). Po obědě nastává rozbalování dárků, na které se děti moc těší (viz obrázek 19). Jako dárky pořizujeme deskové a stolní hry, didaktické hry, sportovní vybavení (branky a hole na hokejbal), stolní fotbal, koloběžky a jiné. Dárky jsou financované školou a obcí. Děti si velmi často dávají dárky i mezi sebou navzájem. Slavnostní den je zakončen společným hraním her, do kterého se samozřejmě zapojují i pedagogové.

Obr. 18: Vánoční oběd.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 19: Vánoční dárky.



Zdroj: archiv autora.

V lednu se naše škola ve spolupráci s Charitou Prachatice podílí na Tříkrálové sbírce. Žáci naší školy si obléknou kostýmy tří králů a obcházejí celou vesnici a koledují. Lidé z naší obce i samotní koledníci si tuto akci velice oblíbili, neboť si vykoledují o mnoho sladkostí, které si buď ještě tentýž den, nebo den následující rozdělí mezi sebe.

Do měsíce února většinou spadá Masopust, na který se s dětmi připravujeme výrobou masek a škrabošek. V pondělí před úterým masopustním děti společně s paní vychovatelkou dělají koblížky (viz obrázek 20), které pak v úterý při masopustním průvodu obcí děti v kostýmech rozdávají. Navštívíme v obci paní starostku, poštu, Teslu, obchod u Surů, faru, domov důchodců a obchod Jednota (viz obrázek 21).

Obr. 20: Výroba koblížků.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 21: Masopustní průvod.



Zdroj: archiv autora.

Ve školním roce 2019/2020 jsme v měsíci únoru vyrazili do školy v přírodě do Petříkova (viz obrázek 22). Tento nápad se „zrodil v hlavě“ paní Ilony Dryjové. Cílem bylo domluvit se s jinou školou (nejlépe malotřídkou) na „výměnném pobytu“. V praxi to znamenalo najít školu, která má jarní prázdniny v jiný čas než škola ve Ktiši, a tuto školu využívat k zázemí v době jejich jarních prázdnin, kdy je škola volná. Stejně zázemí nabízela naše škola pro spřátelenou školu. Paní Iloně Dryjové se takovou školu podařilo najít, a tak jsme mohli strávit týden v malebné a nenápadné vesničce. Celý týden si žáci rozdělovali služby na úklid i úkoly na přípravu jídla (viz obrázek 23). Společně jsme pak podnikali výlety do nedalekého okolí. Navštívili jsme město Borovany, zoologickou zahradu ve Dvorci, památník Jana Žižky u Trocnova a jiné. Žáci byli vzděláváni formou zážitkové pedagogiky, kterou ovládá naše kolegyně Ilona Dryjová.

Obr. 22: V Petříkově.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 23: Příprava svačiny.



Zdroj: archiv autora.

Na přelomu března a dubna s dětmi vítáme jaro. Děti při pracovním vyučování vyrobí Moranu, kterou pak v průvodu, za hlaholu drnčících nástrojů jdeme „utopit“ do řeky nedaleko našeho ktišského rybníka.

Na měsíc duben většinou připadnou Velikonoce, a tak s dětmi v hodinách družiny vyrábíme „malé pozornosti“ s velikonoční tematikou. Před velikonočními svátky jsme v minulosti navštěvovali i faru ve Ktiši, kde sídlilo DCŽM⁹, kde pro nás farní tým měl připravený dopolední program na téma Velikonoc. Bohužel od roku 2018 farní tým zanikl, organizace DCŽM získala jinou platformu a ktišská fara již aktivity DCŽM přestala využívat. V týdnu před Velikonocemi ve spolupráci s obcí pořádá naše škola velikonoční trhy, kde si lidé mohou zakoupit drobné předměty a výrobky s velikonoční tematikou. Na trhu si lidé mohou zakoupit zdobené kraslice, velikonoční svícny, uháčkované zajíčky či upletené pomlázky. Všechny tyto věci vyrábí žáci naší školy. Za utržené peníze škola nakoupí materiál, pomůcky i nářadí (tavné pistole, šicí stroj a jiné) na další tvoření.

V druhé polovině dubna probíhá na naší škole zápis do první třídy. Školní zápis patří mezi akce, kterým věnujeme cíleně hodně času a úsilí. Zápis se snažíme dělat netradiční formou. Každý rok si volíme jednotící téma, v jehož duchu se celý zápis odehrává. Školní děti pomáhají vytvořit milé a příjemné prostředí pro děti, které jdou k zápisu. Snažíme se pro čekající děti vytvořit různá stanoviště (viz obrázky 24 a 25), které mají na starosti školní děti. V posledních třech letech zápis probíhá na školní

⁹ DCŽM – Diecézní středisko života mládeže, které mělo na starosti vymýšlení a pořádání zážitkových a volnočasových aktivit pro mládež českobudějovické diecéze.

zahradě, velice se tento model osvědčuje, neboť se ve velké většině daří odbourávat u dětí stres a nejistotu.

Obr. 24: Zápis na faře.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 25: Zápis na školní zahradě.



Zdroj: archiv autora.

Květen je příhodným měsícem na výlet do přírody. Stejně jako na podzim i na jaře vyrážíme s dětmi na jednodenní výlet do krásné přírody. Dle potřeby využíváme dopravy soukromým autodopravcem, nebo linkovým autobusem.

Poslední čtvrtek v květnu se pravidelně účastníme dětského dne na Olšíně. Tento dětský den pořádají Vojenské lesy a statky České republiky. Na velmi rozlehlém prostoru jsou pro děti přichystána různá stanoviště (viz obrázek 26), která mají na starosti složky záchranné pomoci, vojáci (viz obrázek 27) a jiní.

Obr. 26: Lanová dráha na Olšíně.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 27: Žáci s vojáky.



Zdroj: archiv autora.

Na první červen připadá Den dětí, který s žáky slavíme formou sportovních her. Během posledních tří let (vyjma roku 2020)¹⁰ je naše škola zvána do Prachatic na sportovní akci s názvem „Pojď si najít, co Tě baví.“ Tuto akci pořádá město Prachatic ve spolupráci s DDM Prachatic. Na tuto sportovní akci jsou zvány školy, nebo jen některé třídy (záleží, jestli jde o školu malotřídního typu nebo o klasickou základní školu). Pro žáky jsou připravena sportovní stanoviště, kde si po krátké ukázce sportovců děti mohou samy vyzkoušet dané sportovní odvětví. Na tuto akci jsou pozváni též význační hosté, známí sportovci jako například fotbalista Karol Dobiáš, hokejista Jakub Kovář či veslař Václav Chalupa (viz obrázek 28). Tito sportovci jsou často v roli trenérů. Tato akce, jak říká hlavní organizátorka paní Radoslava Kutláková: „má zvednou děti od počítačů a mobilů a přilákat je k aktivnímu pohybu (viz obrázek 29).“ Díky této akci si některé děti z naší školy vybraly sport, kterému se aktivně věnují.

Obr. 28: Veslař Václav Chalupa.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 29: Poprvé na antuce.



Zdroj: archiv autora.

Vrcholem celého školního roku je bezesporu akce s názvem „Přežití“, kterou pořádáme každoročně ke konci června již pět let. Tato akce je spojená s pěším putováním k předem vybranému cíli (viz obrázek 30). V okolí cíle najdeme vhodné místo pro utáboření se (viz obrázek 31), kde přečkáme noc pod širým nebem, druhý den se vracíme zpátky do školy. Během této akce mohou děti uplatnit mnohé, co se přes rok naučily ve škole. Čtení v mapách, určování polohy, světových stran, umění rozdělávat oheň, postavit přístřešek za pomoci přírodnin, uvařit čaj z bylin, uvařit polévku a mnohé jiné. Největším dobrodružstvím pro děti je samozřejmě noc pod širým nebem. Na „Přežití“ zažijeme s dětmi mnohá dobrodružství a máme mnoho

¹⁰ Akce byla odvolána pro covid-19.

zážitků, na které jak my učitelé, tak i žáci strašně dlouho vzpomínáme. Je to skutečně jedna z „top“ akcí, na kterou se těšíme všichni celý rok.

Obr. 30: Cesta lesem.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 31: Vybudování tábořiště.



Zdroj: archiv autora.

Závěrečná akademie se koná na konci školního roku, kdy na školní zahradu pozveme rodiče žáků, zástupce obce, zaměstnance školy a přátele školy. Děti si připravují různá vystoupení všeho druhu jako například taneční kreace, hrané pohádky, divadelní skeče, anglické písničky s choreografií a jiné (viz obrázky 32 a 33).

Obr. 32: Zumba.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 33: Taneční kreace.



Zdroj: archiv autora.

V rámci akademie se také mateřská škola loučí s dětmi, které budou v září nastupovat do první třídy, my ve škole se pak loučíme s žáky pátých tříd, kteří nastoupí na druhý stupeň na jinou základní školu. Každý z odcházejících žáků dostane malý dárek, jako památku na naši školu. Loučení bývá velice emotivní a často se neobejde

bez slz na obou stranách. Žáci se v průběhu dalšího studia na jiné škole během roku stále rádi vracejí. Závěr oficiální části patří poděkování, kdy pan ředitel jmenovitě poděkuje všem zúčastněným za uplynulý školní rok a všem popřeje poklidné prázdniny. Akademie pak pokračuje neformálním setkáváním s rodiči a přáteli školy. Na tuto akci jsou také zváni naši „domškoláci“, takže děti mají možnost společného poznávání se. Je také připraveno občerstvení, kdo chce, může si opéct maso. Toto setkání se obvykle protáhne do večerních hodin.

4.11 Školní zahrada

Přírodní a vlastně dnes už i permakulturní zahradu (viz obrázek 34) jsme začali budovat v roce 2016 kvůli potřebě vytvořit si na ní vhodné zázemí pro učení se venku. Dnes v ní stojí velká přírodní učebna na 12 sloupech (viz obrázek 35), která zároveň slouží jako vzdělávací prvek, protože 12 sloupů je označeno jednotlivými měsíci, rozdělenými do 4 ročních období a zároveň jsou hlavní sloupy postavené ve směru 4 světových stran. Právě dokončujeme práce na jezírku, které bude sloužit především k výuce prvouky a přírodovědy, ale třeba i matematiky a základům fyziky.

Obr. 34: Školní zahrada.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 35: Venkovní učebna.



Zdroj: archiv autora.

Zahrada je koncipovaná tak, že děti neustále zvažují, jaký podíl z ní zabírají pro sebe samé a kolik z ní zbývá na živočichy a rostliny. Snaží se toto „využívání“ prostoru držet v jakési rovnováze. Máme zde keře s jedlými plody, druhou polovinu záhonu tvoří keře s bobulemi pro ptáky. Sečeme plochu hřiště, ale svahy nad ním zůstávají neposečené, aby se na nich stihly vysemenit luční květiny a sloužily jako úkryt nebo potrava pro hmyz. Děti mají na zahradě spoustu skrýší, ale postavily i spoustu hmyzích

hotelů (viz obrázek 36) a ptačích budek, ježkovník a hadník, vybudovaly i skalku pro ještěrky. Máme zde vyvýšené záhony, na kterých si děti pěstují různou zeleninu (viz obrázek 37), zbytky vracíme zpět na komposty.

Obr. 36: Stavba hmyzího hotelu.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 37: Sklizeň na zahradě.



Zdroj: archiv autora.

Děti se tak učí naprosto přirozenému soužití s přírodou a tomu, že vše nepatří pouze lidem, také se učí jakési vděčnosti. Na zahradě má každý svůj prostor, své místo. Je to oáza klidu i dětského smíchu.

Často zde lze zahlédnout někoho s knihou v ruce, někoho při důmyslné stavbě nějakého přístřešku, jiné děti hrající nějakou hru nebo skupinky pečující o své vlastní záhony. Čas, který tráví děti na zahradě, vnímáme jako dobře využitý, ať už ho naplňuje jakákoliv jejich činnost. Na zahradě se dopoledne i učíme. Naše paní učitelka absolvovala již několik kurzů na téma badatelství a učení se venku. Rádi bychom postupně přenesli co největší část výuky právě ven. Máme pro to skutečně nádherné zázemí a byla by škoda ho nevyužít. Učení se venku je totiž názorné, prostorové, jasné. Děti rovnou vidí, co počítají. Zapojují více smyslů. Jsou na čerstvém vzduchu. Z naší zkušenosti se i lépe soustředí. Dává jim smysl, protože věci, které se učí, jsou rovnou propojeny se skutečným světem. Na čerstvém vzduchu děti posilují imunitu. Naše zahrada k tomu, abychom na ní trávili co nejvíce času, sama vybízí.

4.12 Žáci na individuálním vzdělávání

Prvního žáka jsme do domácího vzdělávání přijali proto, že se naše kamarádka přestěhovala na Nový Zéland právě v době, kdy měla doma prvňáka. Museli jsme si zjistit všechny paragrafy, co vše je potřeba pro přijetí, co vše máme požadovat k přezkoušení, jak často ho musíme dělat, později i kolik žáků na domácím vzdělávání vůbec můžeme přijmout, abychom nepřekročili kapacitu školy. Byla to výzva a my zjistili, že o tento typ vzdělávání je opravdu velký zájem. Již v následujícím roce se povědomí mezi rodinami vzdělávajícími své děti doma nebo v různých skupinách zvětšilo několikanásobně a my začali skládat kritéria pro přijetí. Dnes si vybíráme pouze děti z komunitních škol Starhill, Loděnice a Mlýn Radouňka, pro které jsme školou tzv. kmenovou a děti z blízkého okolí. Má to dva hlavní důvody. Tím prvním je dojezdová vzdálenost přívětivá k tomu, aby se i tyto děti mohly účastnit školních akcí a tím druhým důvodem je, že i my můžeme navštěvovat je. Možnost účastnit se námi pořádaných waldorfských slavností využívají „domškoláci“ hojně – často jich tu bývá i více, než místních dětí. Stejně tak je to s brigádami na naší přírodní zahradě nebo na výletech. Je to pro nás příležitost, jak tyto děti poznat v neformálním prostředí a přezkoušení tak bývá spíše příjemné setkání známých tváří. Děti i rodiče se na to těší. Odpadl stres z neznámého a ze setkání s cizími učiteli. Přezkoušením žáků na domácím vzdělávání potvrzujeme skutečnosti uvedené na vysvědčení. Návrh vysvědčení nám garant vzdělávání pošle vždy s alespoň týdenním předstihem. Vysvědčení je to většinou slovní, což je pro nás výhodné, protože oproti známám tak máme reálnou představu o tom, co děti umí a kam se za pololetí posunuly. Nabídli jsme rodičům i možnost častějšího přezkoušení, než jednou za pololetí, ale zatím o něj nikdo neprojevil zájem. S komunitními školami to máme domluvené tak, že první pololetí jezdíme na přezkoušení my k nim - resp. jeden z nás učitelů a v tom druhém přijedou oni k nám. U každého z dětí si ze slovního hodnocení vypíšeme body, které lze jednoduše ověřit a ve chvíli, kdy nám děti představují svá portfolia a seznamují nás se svou prací, si jen odškrtneme, že to, co je uvedené na vysvědčení, odpovídá skutečnosti. Stalo se nám, že jsme i doporučili ukončení individuálního vzdělávání pro dítě, u jednoho dokonce i opakování celého ročníku. V obou případech jsme se s rodiči domluvili a vše proběhlo bez problémů. Garanty vzdělávání jsou rodiče. Odpovědnost za to, kolik toho děti

reálně umí, je tedy na nich. My jim poskytujeme oporu v tom, že se s námi mohou o čemkoli poradit a zároveň ověříme, že to, co mají děti napsané na vysvědčení, odpovídá realitě.

Rodiny u nás zapsaných dětí na individuálním vzdělávání tvoří komunitu. Je to cesta, která je nám velmi sympatická, osvědčila se nám a chtěli bychom u ní zůstat. Tímto způsobem, tedy doplněním počtu žáků o žáky s individuálním vzděláváním, bychom mohli být schopni udržet školu ve vesnici. Zároveň je to pro nás také velké obohacení v podobě dnes již nemalé skupiny rodičů, kteří mají zájem o to, jakým způsobem učíme, jak přistupujeme k dětem, jak jednoduše ve škole fungujeme. Několik z nich podpořilo naše školní projekty finančně a většina svou přítomností. Diskuze s nimi na téma vzdělávání a výchovy je vždy velmi inspirující. Jsou to lidé, kteří se o vzdělávání velmi intenzivně zajímají a dostáváme od nich tipy na podnětné knihy, na dobré lektory různých seminářů, ale také i na zajímavá diskuzní setkání o výchově a vzdělávání. Pro naše děti je střetnutí se s dětmi na domácím vzdělávání také v mnoha ohledech přínosem. Často s nimi tráví i celý víkend a učí se navazovat nové vztahy, přijímat jiné názory a jsou konfrontováni s úrovní nabytých vědomostí těchto dětí. Naprostá většina našich dětí se na setkání s „domškoláky“ vždy těší. Jen některým našim žákům je tím narušena jejich komfortní zóna a třeba i ohroženo vůdcovství ve skupině, a tak občas vyvolávají hlasování o tom, „domškoláky“ nezvat. Je to ale naprosté minimum našich dětí. Od místních rodičů, kteří děti k nám do školy dávají v podstatě jen proto, aby nemusely nikam od první třídy dojíždět, se žádného ocenění za svou práci často ani nedočkáme. Tito lidé (rodiče „domškoláků“), si ale váží našeho času a našeho přístupu ke každému z dětí jako k jedinečné osobnosti, s jedinečnými schopnostmi. Vyjadřují nám podporu v tom, že jsou u nás přednosti každého žáka rozvíjeny tempem, které jemu vyhovuje. Pozitivně kvitují i fakt, že se snažíme výuku přesunout ven, s dětmi se na všem domluvit, vést je k zodpovědnosti za svá rozhodnutí, učit je nakládat se svým volným časem nebo i jen dát jim prostor k tomu, aby mohly řešit vztahy mezi sebou. Setkání s nimi je tak pro nás velkým povzbuzením do další práce. I když o žáky s individuálním vzděláváním máme zájem, přesto nechceme jít cestou, jakou zvolily školy jako je například Březová, Chrudim a další, kdy jejich hlavní podíl žáků tvoří především žáci na individuálním vzdělávání. Chtěli bychom

vytvořit skupinu ideálně o 15 – 20 dětech. Skupinu, která bude přibližně stejně velká jako ta navštěvující školu denně. Chceme každého z nich znát, o každém něco vědět, na každého z nich se těšit. Je to cesta, na které jsme se společně shodli a která nám všem vyhovuje.

4.13 Mimoškolní akce

Níže jsou informace o akcích, které sice přímo nesouvisí se školní výukou, ale žáci, rodiče a přátelé školy se těchto akcí rádi účastní.

Slavnosti

Slavnostmi jsme se nechali inspirovat waldorfskou školou a s menšími výjimkami waldorfské slavnosti (slavnost svatého Michaela, slavnost svatého Martina, slavnost svatého Mikuláše a slavnost adventní spirály) zařazujeme do programu aktivit během školního roku.

Na 29. září připadá slavnost svatého Michaela. Archanděl Michael je mytická postava, která symbolizuje boj dobra se zlem. Podle legendy archanděl Michael bojoval proti drakovi, který je symbolem zla, a tohoto draka porazil. Tato slavnost tedy spočívá v překonání strachu a utkání se se „zlým drakem“.

V praxi to znamená, že děti jsou pozvány na školní zahradu (slavnost konáme z praktických důvodů o víkend, protože probíhá do nočních hodin), kde je přivítá paní Ilona Dryjová, která děti seznámí s programem a organizací. Zároveň dětem přiblíží i podstatu michaelské slavnosti. Na tuto slavnost zveme i rodiče a přátele školy, neboť potřebujeme pomoci s organizací celého programu. Někteří rodiče zajistí potřebné rekvizity (kostým anděla, oblek draka a jiné), jiní pomohou s přípravou stezky ke drakovi, další zase připraví na školní zahradě stoly s jednoduchým občerstvením. Po informativní části přichází tvůrčí část slavnosti, kdy děti mají možnost si vyrobit něco konkrétního, co se k této slavnosti váže. Za tu dobu, co slavnost pořádáme, jsme s dětmi vyráběli tyto věci: dřevěné meče (viz obrázek 38), zdobené štíty, perníkové rytíře, draky z kynutého těsta a jiné. Po této aktivitě děti vyrábí z krepových papírů létající „kometky“ (viz obrázky 39).

Obr. 38: Výroba mečů.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 39: Krepové kometky.



Zdroj: archiv autora.

Tyto se pak vyhazují do „oblak“ a společně s hlasitým zvoláním: „Archanděli Michaeli!“ přivolávají na pomoc postavu archanděla Michaela. Archanděl Michael je průvodcem a pomocníkem pro ty, kteří mají strach jít sami k „boji“ s drakem. Poslední částí slavnosti je cesta dítěte. Každé dítě jde samo, případně v doprovodu anděla, po označené stezce, která ho dovede k dračí sluji, kde se dítě utká s drakem (viz obrázek 40). Celá situace je umocněná padající tmou, kouřovými a „ohňovými“ efekty (viz obrázek 41). Po vítězném boji každé dítě za odvahu obdrží jablíčko. Celá slavnost je zakončena opékáním a posezením u ohně.

Obr. 40: Boj s drakem.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 41: Drak "chrlící" oheň.



Zdroj: archiv autora.

Kolem svátku svatého Martina (11. listopad) probíhá svatomartinská slavnost, na kterou jsou zváni všechny děti z obce a také žáci, kteří jsou u nás na škole zapsáni k individuálnímu vzdělávání. Tato slavnost je u dětí velmi oblíbená, neboť se téměř vždy podaří na tuto slavnost sehnat živého koně (viz obrázek 42). Děti ze školy na návsi pro všechny zúčastněné zahrají připravené divadlo ze života svatého Martina. Všechny

děti, které mají zájem, si o této slavnosti vyrobí lucerničky, se kterými pak jdou přivítat „svatého Martina“. Svatý Martin je sveze na svém koni. Vše je zakončeno průvodem s lucerničkami (viz obrázek 43) a hledáním „zlatých podkov“. Snažíme se o této slavnosti v dětech probudit solidaritu s těmi, kteří potřebují pomoc.

Obr. 42: - Kůň svatého Martina.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 43: Průvod s lucerničkami.



Zdroj: archiv autora.

Na první adventní neděli připadá slavnost s názvem „Adventní spirála“. S touto slavností je již tradičně spojena výroba svíček z pravého včelího vosku. Této slavnosti je věnováno celé nedělní odpoledne, kdy v odpoledních hodinách se všichni sejdou ve školní třídě, která je už připravená k výrobě svíček (viz obrázky 44 a 45).

Obr. 44: Výroba svíček.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 45: Svíčky.



Zdroj: archiv autora.

Na úvod zazní milé přivítání a krátké zamyšlení o adventu, jako o době, kdy se připravujeme na oslavu Vánoc. Výroba svíček zabere asi dvě hodiny času, který je proložen vzájemným sdílením a přátelským posezením u dobrého punče a malého občerstvení (viz obrázek 46). Na tuto slavnost k nám do školy zavítá pravidelně kolem třiceti lidí. Během výroby svíček se připraví ve vhodné a prostorné místnosti adventní spirála z chvojí. Jádrem slavnosti spočívá v tom, že děti jdou doprostřed spirály, kde si od velké svíce zapálí svou svíčku, kterou pak položí na jakékoliv místo na spirále, a vezmou si perníček (viz obrázek 47). Během tohoto rituálu se zpívá píseň „Panna na oslu jede“. Pokud by nějaké dítě nechtělo jít samo touto spirálou, může jej doprovodit anděl. Postupně během rituálu přibývá v místnosti od rozsvícených svíček světlo, které symbolizuje naději. Celá slavnost je zakončena zamyšlením a přáním dobře prožitého adventu.

Obr. 46: Příjemné posezení.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 47: Adventní světlo.



Zdroj: archiv autora.

Práce na zahradě

Vždy na jaře a na podzim se snažíme zorganizovat menší víkendovou brigádu na školní zahradě, kam pozveme nejen školní děti (viz obrázek 48) ale také jejich rodiče a přátele školy (viz obrázek 49). Setkání začíná již v pátek večer, kdy je možné se setkat a popovídat si u ohně. Sobotní den je naplněn prací na zahradě, která je předem rozdělena. Za poslední dva roky se díky těmto brigádám školní zahrada změnila k nepoznání. Sobotní večer je opět věnován vzájemnému sdílení. Nedělní dopoledne patří drobným dodělávkám a úklidu. Tyto akce jsou vždy velmi náročné časově i organizačně, ale mají velký ohlas a úspěch.

Obr. 48: Práce na zahradě.



Zdroj: archiv autora.

Obr. 49: Pohodová práce.



Zdroj: archiv autora.

4.14 Specifika školy

Škola ve Ktiši je sice počtem malá, ale v rámci celé vesnice má své důležité místo a postavení. Škola je v očích veřejnosti centrem dění, života i „nadějí do budoucnosti“. Škola je ze strany obce podporována jednak finančně, personálně i hmotně. Škola a její žáci naopak pomáhají s organizací a programem akcí. Společné aktivity mají sloužit ke zpestření života na vesnici. Mezi pravidelné aktivity patří: adventní a velikonoční trhy, vánoční vystoupení pro důchodce, recitační vystoupení na vítání občánků, maškarní průvod, pořádání dětského dne, lampionový průvod a jiné.

Velkou výhodou je místo, kde se škola nachází. Škola leží nedaleko lesa, součástí areálu je i krásná školní zahrada a asi 20 minut pěšky od školy je krásný rybník.

Toto byla vnější specifika školy a níže bych se popsal vnitřní specifika. Důležitým specifikem naší školy je velká provázanost s mateřskou školou, kdy mnohé akce konáme společně, dochází tak k přirozenému utváření vztahů mezi dětmi ze školky a školáky. Velmi se nám osvědčily společné výlety, společná návštěva kina či společné pracovní činnosti na školní zahradě. Úzký tým pracovníků (pedagogů i nepedagogů) se snaží budovat dobré vztahy i mimo pracovní rámec. Každý měsíc se scházíme nejen k

pracovním poradám, ale domlouváme si i společné aktivity, jako jsou výlety, bowling, setkání u ohně a jiné. Snažíme se mít nadstandardní vztahy.

Tuto přátelskou atmosféru se snažíme budovat i u našich žáků, kdy se každý z nás pedagogů i nepedagogů přistupujeme ke každému dítěti s velkým respektem a s vědomím jeho jedinečnosti. Tento individuální přístup k žákům vnímáme jako velkou devizu naší školy. Specifická je i práce s rodiči, kteří nás často navštěvují, abychom jim pomohli nebo poradili v různých oblastech, které ne vždy souvisí se vzděláváním.

4.15 Problémy školy

Zásadním problémem školy je nedostatek dětí. Tento nedostatek je způsoben migrací obyvatelstva, kdy mladí lidé se musí stěhovat za prací, protože v naší obci není moc velká příležitost pracovních míst. Tento odliv mladých lidí má za následek, že v obci zůstává málo mladých rodin s dětmi. Prognóza do blízké budoucnosti není moc povzbudivá, neboť v celé mateřské škole je tento rok pouze 16 dětí.

4.16 Vize budoucnosti

Rádi bychom se pokusili vytvořit ve škole vhodné podmínky pro děti, aby se rozvíjely nejen po stránce vědomostní, ale aby rozvíjely svou osobnost ve všech rovinách. Díky velké podpoře obce Ktiš můžeme tento rok rekonstruovat a upravit budovu školy, zařídit čtenářský koutek, opravit učebny i prostory školní družiny. Průběžně také upravujeme školní zahradu, kam bychom chtěli přesunout i školní výuku. Snažíme se o vytvoření školy, která se bude jasně profilovat a nabízet své přednosti. Základní charakteristikou by byla škola s nepříliš velkým počtem žáků, díky čemuž můžeme nabídnout individuální přístup ke každému dítěti, otevřenost k požadavkům a podmínkám rodičů, možnost navštěvování výuky pro rodiče i děti, které jsou na domácím vzdělávání.

Z metod výuky bychom chtěli upřednostnit názornou a praktickou výuku, která by byla podporována učením se venku na školní zahradě. Nedílnou součástí „image“ naší školy by byly akce pořádané školou, na které bychom opět zvali rodiče s dětmi (waldorfské slavnosti, rafty, masopust, vítání jara, loučení se školním rokem a jiné). Tyto akce by byly možností k vytvoření sociálních vazeb jak mezi dětmi, tak i mezi

pedagogy a rodiči žáků. Rádi bychom tímto oslovili rodiče z nedalekého okolí, kteří hledají spíše alternativní styl školní výuky než klasickou základní školu „s třiceti dětmi“ ve třídě.

5 Metodologie výzkumného šetření

V této kapitole se pokusím popsat metodologii výzkumného šetření, prezentovat formulaci svého výzkumného cíle a výzkumných otázek. Přiblížím způsob zkoumaného souboru a představím výzkumné metody. V této kapitole budu také popisovat postup při sběru dat i následnou analýzu dat.

5.1 Pedagogický výzkum

Nejdříve se pokusím osvětlit, co se míní výzkumem jako takovým. Průcha (1995, s. 7) uvádí, že „tento výraz je spojen s určitou činností: vybádat, probádat něco, zjistit něco, vypátrat něco, objasnit něco.“ Výzkum vyžaduje dostatečný čas jak na přípravu, tak na samotný průběh, tak také na analýzu dat i na závěrečné vyvození závěrů. Jak trochu úsměvně uvádí Gavora (2008, s. 11): „Výzkum není metodologická „jednohubka“, ale vyžaduje soustředění a opakovanou činnost.“ Dále Průcha (1997) uvádí, že pedagogický výzkum je výzkum, který je ve službě vzdělávání. Na jiném místě Průcha (1997, s. 438) specifikuje konkrétněji pedagogický výzkum, když vypočítává tyto charakteristiky pedagogického výzkumu:

- „Pedagogický výzkum je vědecká činnost, jejímž předmětem je edukační realita.
- Pedagogický výzkum má za účel systematicky popisovat, analyzovat a popisovat různé druhy edukační reality. Z toho vyplývá existence různých druhů a různých funkcí pedagogického výzkumu.
- Pedagogický výzkum je zaměřen na objekty edukační reality, které mají kvalitativně diferencovanou povahu. Z toho vyplývá existence různých metod a přístupů v pedagogickém výzkumu.
- Pedagogický výzkum je činnost, která je organizována a institucionalizována. Provádí se tedy v rámci určitých vědeckých a jiných institucí.
- Pedagogický výzkum je činnost, která je svou podstatou praktická, tj. vychází z lidské praxe a směřuje do ní svými výsledky a efekty.
- Pedagogický výzkum – jako každá systematická činnost – je založena na určité teorii. Pedagogický výzkum má tedy svou praktickou a teoretickou část.

- Pedagogický výzkum má svou etiku, tj. soubor morálních hodnot a norem, kterými se řídí profesionální činnost těch, kdo pedagogický výzkum provádějí.“

Pedagogický výzkum si klade za cíl nejen informovat o daném stavu věci, ale snaží se ze svých poznatků vyvodit i konkrétní závěry, které mohou přinést užitek pro další pedagogickou činnost.

5.2 Kvalitativní výzkum

Pro svou práci jsem se rozhodl využít kvalitativního výzkumu. Gavora (2008) uvádí, že kvalitativní výzkum, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, udává svá zjištění ve slovní, ne v číselné podobě. Jde tedy o opis, který je výstižný, plastický a podrobný. Průcha (1995, s. 32) uvádí, že „nejvýstižnější charakteristikou (kvalitativního výzkumu) je to, že v něm jde o zaměření na lidskou osobnost a na to, jak ona prožívá okolní svět, jak si jej vykládá a jaký význam mu přisuzuje atd.“

V kvalitativním výzkumu má svou nezastupitelnou roli výzkumník, který přijde do velmi úzkého vztahu se zkoumanými osobami. Gavora (2008, s. 35) popisuje výzkumníka jako toho, kdo „usiluje o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do prostředí a situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může rozumět a může je popsat.“ Hendl (2008) též uvádí, že rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem je i ve zkoumání sběru dat, protože v kvalitativním výzkumu nejde jen o to zjistit, jak se informační partneři chovají, ale především zjistit důvody jejich chování. Užíváme tedy otázek typu: Kdo?, Proč?, případně Jak?

Kvalitativní výzkum má velmi blízko k oboru sociologie a psychologie, neboť z těchto oborů ve své praxi čerpá (například: jak vést rozhovor, jaké pokládat otázky, vnímat atmosféru rozhovoru, umět vyvodit dané závěry a jiné), a proto můžeme souhlasit s Gavorou (2008, s. 35), který výsledek kvalitativního výzkumu vidí nejen v detailním popisu jevů, ale i v „porozumění člověku, tedy především v chápání jeho vlastních hledisek. Cílem není zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit.“

5.2.1 Metody výzkumu

Průcha (1995, s. 35) uvádí, že „metoda ve vědeckém výzkumu se chápe jako systém principů a předpisů, které ve svém souhrnu podávají návod, jak musí výzkumný pracovník postupovat, aby dosáhl nových poznatků.“ Pro svou práci jsem zvolil metodu hloubkového skupinového rozhovoru, metodu pozorování a metodu analýzy dat.

Hloubkový skupinový rozhovor

Hloubkový skupinový rozhovor je formou rozhovoru a patří k nejčastějším a nejužívanějším metodám kvalitativního výzkumu. Průcha (1995, s. 51) uvádí, že „rozhovor (interview) patří k nejpoužívanějším metodám v pedagogickém výzkumu stejně jako v psychologickém, sociologickém, etnografickém aj. Bývá definován jako metoda dotazování, při níž dotazovaná osoba je vedena otázkami tazatele k sdělování určitých informací.“

Hloubkový rozhovor Švaříček a Šedřová (2007, s. 159) definují jako „nestandardizované dotazování obvykle jednoho informačního partnera jedním tazatelem.“ Skupinový rozhovor je veden s více respondenty najednou. Tato forma rozhovoru je velmi náročná, neboť výzkumník musí být velice vnímavý nejen k tomu, co respondenti říkají, ale možná mnohem více k tomu, co „neříkají“, tím je myšleno, být vnímavý k atmosféře, ve které se rozhovor odehrává, umět správně reagovat na vzniklé situace, vědět, kdy nechat zúčastněné mluvit a kdy naopak rozhovor usměrnit, aby se nerozměnil. Pro svůj výzkum jsem použil polostrukturovaný hloubkový rozhovor, kde jsem vycházel z předem připravených témat a otázek, ale podle situace jsem se snažil reagovat na vzniklé problémy a nová témata, která se mi při rozhovoru otevřela. Tento dialog se občas blížil rozhovoru ohniskové skupiny.

Miovský (2006, s. 175) uvádí, že „ohniskové skupiny patří mezi jedny z nejprogresivnějších kvalitativních metod pro získávání dat.“ Morgan (1997) vidí ohniskové skupiny jako výzkumnou metodu, pomocí které získáváme kvalitativní data díky skupinové interakci na předložené téma. Dotazující určuje zaměření diskuse, které nazýváme ohnisko, jenž se odvíjí od cílů výzkumu a výzkumných otázek. V praxi to znamenalo, že jsem měl jasně určené základní tematické okruhy, ke kterým jsem měl

připraveny otázky jako „opěrné sloupy“ diskuze. Tyto opěrné body se staly jádrem rozhovorů, které jsem vedl ve skupině.

Miovský (2006, s. 160) dále říká, že tímto je dán „určitý stupeň jistoty, že všechna témata budou probrána.“ Proto jsem v případě potřeby do rozhovorů vstupoval, a tím jsem zastupoval funkci jakéhosi moderátora. Dle Miovského (2006, s. 177) je „moderátor ohniskové skupiny osoba, která má ve výzkumném týmu zodpovědnost za řízení a průběh skupiny. Je to osoba, která s účastníky komunikuje obvykle nejvíce. Roli moderátora můžeme vzdáleně přirovnat k roli dirigenta.“

Zúčastněné pozorování

Hendl (2005, s. 196) uvádí, že „zúčastněné pozorování nese znaky kvalitativních výzkumů v tom, že ho nelze plně standardizovat a nemá žádnou předepsanou formu zaznamenávání.“ Jde tedy hlavně o umění moderátora, který je vnímavý k procesu výzkumného rozhovoru a umí bleskově vyhodnocovat vzniklé situace, aby mohl pak účinně a kreativně upravovat témata a pokládat vhodné doplňující otázky.

5.3 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumu je zjistit potřebné informace, které by poskytly zpětnou vazbu o činnosti a fungování školy. Rád bych zjistil, jak „lákavá“ je naše škola pro lidi „zvenčí“. Pro svůj výzkum jsem si vybral specifickou skupinu rodičů, kteří nejsou ze Ktiše. Tito rodiče mají své děti u nás zapsány na individuálním vzdělávání. Získané informace bych chtěl využít ke zkvalitnění práce naší školy.

5.4 Otázky do rozhovorů

Pro skupinový rozhovor jsem měl připraveny čtyři základní okruhy s těmito otázkami.

- 1) Prvním okruhem byly otázky cílené na vzdělání. Co očekáváte od vzdělávání? Jaká je Vaše představa vzdělávání Vašeho dítěte? Co chcete, aby se Vaše dítě v tomto školním věku naučilo? Jak zvládáte domácí výuku? Jste s ní spokojeni? Naplňuje domácí výuka Vaše představy? Vidíte v domácím vzdělávání nějaké úskalí? Je něco konkrétního, s čím by Vám mohla škola pomoci?

- 2) Dalším okruhem byla spolupráce rodičů (domškoláků) a naší školy. Jak vnímáte spolupráci s MŠ a ZŠ Ktiš? Dokázali byste říci klady a záporny? Napadá Vás, jak přispět k lepší vzájemné spolupráci? Máte dostatek informací o dění na škole? Kde jste se dozvěděli o škole?
- 3) Společné aktivity. Které aktivity školy Vás nejvíce zaujaly? Na jakou aktivitu byste pozvali své známé s dětmi a proč? Měli byste nápad i jiných společných aktivit? Byla by i z Vaší strany ochota se na některých aktivitách aktivně podílet? Pokud ano, tak na jakých a jak?
- 4) Ocenili byste ze strany školy i určité poradenství pro nynější dobu, kdy se potýkáme s pandemií covid-19? Jak se změnil Váš život během pandemie?

Během rozhovoru mi z těchto připravených otázek vyvstaly tyto dotazy:

Pro dotazované s označením Participant 1, 2, 3...

1. Co očekáváte od vzdělání či vzdělávání?
2. V mnoha případech jste mluvili o tom, že Vám pojem vzdělání (vzdělávání) přijde nešťastný, zavádějící či umělý. Zkuste tedy slovo vzdělání (vzdělávání) nahradit jiným slovem, které se líbí Vám a lépe vystihuje tento proces.
3. Ve vzdělávacím systému se počítá s takzvanými výstupy, což je jakési minimum, které by si žák měl za určité období osvojit. Rád bych se Vás tedy zeptal, když si představíte své dítě, v jaké je třídě, jestli i Vy máte nějakou představu, co by mělo Vaše dítě umět či zvládat.
4. Vidíte v domácím vzdělávání nějaká úskalí?
5. V čem by Vám mohla být škola nápomocná?
6. Máte nějaký nápad nebo podnět, jak přispět ještě víc ke vzájemné spolupráci mezi rodiči a školou?
7. Jak a kde jste se dozvěděli o škole?
8. Kde sbíráte informace o dění na škole? Máte dostatek informací?
9. Která akce, na které jste byli, se Vám líbila a rádi byste na ni zase přijeli?
10. Vnímáte na současné době, kdy se učíme žít s covidem-19, nějakou změnu nebo nějaké pozitivum?

Pro dotazované s označením Participant A, B, C...

1. Co očekáváte od vzdělání či vzdělávání?
2. Jak zvládáte domácí výuku? Jste s ní spokojeni?
3. Naplňuje domácí výuka Vaše představy?
4. Vidíte v domácím vzdělávání nějaké úskalí? Pokud ano, tak jaké?
5. Je něco konkrétního, s čím by Vám mohla škola pomoci?
6. Kde jste se dozvěděli o škole?
7. Máte dostatek informací o škole?
8. Znáte nějakou akci, kterou pořádá (pořádala) škola?
9. Jak Vás „obohatil“ čas během pandemie covid-19 ve vztahu ke vzdělávání Vašich dětí?

5.5 Popis výzkumného postupu

Výzkumu předchází dlouhé dny až týdny intenzivních příprav. Samotný rozhovor je jen částí dlouhého a náročného procesu výzkumu. Proces hloubkového rozhovoru můžeme rozdělit do několika částí: přípravná a úvodní část, vzestup a upevnění kontaktu, jádro rozhovoru, závěr a ukončení rozhovoru.

5.5.1 Přípravná a úvodní část

Přípravná část je časově velmi náročná. V této fázi je potřeba rozmyslet, kdo bude osloven, a požádat o rozhovor. Je zapotřebí s danými osobami navázat kontakt.

Miovský (2006, s. 164) uvádí tyto dílčí cíle v přípravné fázi:

- „Navázat kontakt a získat úvodní čas;
- Informovat, proč žádáme o čas a co od účastníka očekáváme;
- Informovat o práci, kterou děláme a účelu rozhovoru;
- Informovat, co potřebujeme (kolik času, kde, za jakých podmínek atd.);
- Získat souhlas s provedením interview a se zvoleným způsobem fixace dat;
- Dohodnout se na místě, kde by mohlo interview probíhat.“

V této úvodní části je velmi podstatné vzbudit zájem v účastnících a rozhovor uskutečnit. Je dobré již na počátku si účastníky „získat“ pro setkání a neustále je

motivovat. Je však důležité mít na paměti také fakt, že každý účastník má vlastní svobodu a právo tento rozhovor odmítnout a to bez udání jakéhokoliv důvodu. Měl by se proto každý sám za sebe cítit naprosto svobodný a neměl by být nevkusně přemlouván či dokonce manipulován.¹¹ Skupinový rozhovor je náročnější na organizaci, protože je zapotřebí domluvit termín a místo tak, aby vyhovovalo všem. Je tedy vhodné, pokud získám souhlas aktérů skupinového rozhovoru, abychom si buď sjednali společnou informační schůzku, nebo se pomocí techniky společně spojili a přes online konferenci domluvili čas a místo setkání. Přípravná část interview končí souhlasem osloveného.

Miovský (2006, s. 165) dále upozorňuje, že „až udělením souhlasu se oslovený člověk stává účastníkem výzkumu.“ Tento souhlas by měl být jasný a zřejmý a nemělo by o něm být pochyb.

V úvodní fázi skupinového rozhovoru je důležité navodit atmosféru důvěry a pohody. Na úvod setkání je dobré se vzájemně představit a říct o sobě „několik slov“. V úvodní části je vhodné opět účastníky motivovat k otevřenému dialogu. Začátek interview by měl působit naprosto přirozeně, pokud se účastníci již znají, není zapotřebí zdlouhavých formalit, aby úvod nevypadal příliš formálně a strojeně, to by mohlo totiž účastníky hned na začátku odradit. V úvodu je potřeba ještě všem nastínit, za jakým účelem jsme se sešli a co se od nich očekává. Je důležité si také stanovit základní pravidla.

Morgan (1997 in Miovský 2006, s. 183–184) uvádí tato základní pravidla:

- „Hovoří vždy pouze jedna osoba;
- Nesmí probíhat žádné vedlejší rozhovory mezi sousedy;
- Diskuse se účastní všichni přítomní účastníci;
- Nikdo nemá dominantní roli;
- Každý má právo říci svůj názor;
- Každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, nemá právo jej ale odsuzovat či jinak dehonestovat;
- Každý má právo odmítnout odpověď, pokud je mu odpověď nepříjemná (nepřijatelná), a nemůže být do odpovědi nucen;

¹¹ Více se této problematice budu věnovat v kapitole s názvem: Etika výzkumu.

- Každý má právo zastavit svoji odpověď, nechce-li pokračovat;
- Každý má právo v případě nutnosti ukončit svoji účast ve skupině;
- Informace, které se účastníci o sobě navzájem dozvědí, patří pouze jim a žádné jiné osobě;
- Účastníci se oslovují jménem a nepoužívají pro oslovení nadávky atd.;
- Záznamy a další údaje z průběhu skupiny slouží výhradně výzkumným účelům a je zajištěna ochrana osobních údajů atd.“

Tyto základní regule by měly platit po celou dobu skupinového rozhovoru a je úkolem moderátora, aby na ně dohlížel, a pokud by bylo potřeba, tak aby je připomínal. Úvodní otázky by měly být lehčího charakteru, aby se zúčastnění nemuseli bát zapojit se do diskuze.

5.5.2 Vzestup a upevnění kontaktu

V této druhé fázi je potřeba si připravit pole působnosti tak, abychom se postupně dostali k jádru věci a k hlavnímu tématu hloubkového rozhovoru. Je dobré se snažit do diskuze zapojit každého zúčastněného, hovor prokládat odlehčujícími otázkami a někdy i vtipným komentářem.

Miovský (2006, s. 184) mluví o „takzvané strategii trychtýře, kdy se pozvolna cíleně stále více propracováváme zužováním tématu až k jádrovým tématům.“ Během rozhovoru se snažíme účastníky výzkumu povzbuzovat a chválit za jejich příspěvky. Pro utříbení myšlenek je vhodné umět shrnout názor dotazované osoby a zeptat se jí na ujištění, zda byla jeho slova správně pochopena. Tato občasná shrnutí pomou předejít vzájemnému nepochopení.

5.5.3 Jádro tématu

V této fázi rozhovoru by se již mělo hovořit zcela otevřeně a bez ostychu. Je zde kladen velký důraz na moderátora, který by měl tuto fázi korigovat, neboť se může lehce stát, že může dojít mezi zúčastněnými k velmi výbušné výměně názorů. Během celého rozhovoru je tedy žádoucí neustále dbát, a pokud je to nutné, tak i připomínat, na základní pravidla diskuze, která byla stanovena na počátku celého rozhovoru.

Moderátor se též snaží o to, aby se od základního tématu příliš neuhýbalo. Tato fáze rozhovoru je charakteristická svou dynamičností, neboť probíhá v komunikačních vlnách, což klade nároky na umění moderátora, aby uměl dobře odhadnout atmosféru, kdy je dobré nechat zúčastněné mluvit a kdy je nutné do diskuze vstoupit a nějakým způsobem ji usměrnit. Je důležité také dbát na to, aby se ke slovu dostali všichni, kdo se chtějí k danému tématu vyjádřit. Úlohou moderátora je též hlídat čas, neboť se může lehce stát, že se účastníci rozhovoru mohou „zaseknout“ na určitém tématu a hrozí nebezpečí, že se nestihnou probrat všechna zbývající témata. Posledním úkolem moderátora v této fázi je plynule přejít do závěrečné fáze.

5.5.4 Ukončení rozhovoru

V této závěrečné fázi se snažíme už neotevírat nová témata, pouze se snažíme „dopovídat“ to, co již bylo „započato“. Přichází na řadu též rekapitulace, kdy se ptáme, jestli ještě někdo chce něco k tomu, co již bylo řečeno, dodat, nebo jestli má ještě někdo nějaké připomínky. Na závěr by bylo vhodné, aby každý v krátkosti zhodnotil rozhovor, jestli ho v něčem obohatil, zda mu rozšířil obzory, nebo zda mu toto setkání nic nepřineslo a bylo pro něj jen ztrátou času. Závěrem by měl moderátor všem aktérům poděkovat za věnovaný čas, za aktivitu při diskuzích, za otevřenost a všichni by měli být znovu ubezpečeni o anonymitě a diskrétnosti celého setkání.

5.6 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem pro dané výzkumné šetření byli rodiče, kteří vzdělávají své děti doma, a škola zastřešuje jejich domácí vzdělávání. Proč jsem si vybral zrovna tyto komunikační partnery? Souvisí to se situací, ve které se naše škola nalézá. Jak jsem uvedl již dříve, „odliv“ mladých lidí způsobil, že v obci ubývá mladých rodin, následně i dětí školou povinných. Brzy se můžeme dostat do situace, kdy pro nedostatečný počet dětí budeme nuceni školu zavřít. Jak překlenout toto období? Jedna z možností je přilákat do školy lidi z nedalekého okolí, a protože víme, jak náročné je dopravní spojení do Ktiše, chceme těmto rodičům nabídnout možnost individuálního vzdělávání. Zároveň je dnes i spousta rodičů, kteří chtějí vzdělávat své děti doma a hledají školu, která je přijme „pod svá křídla“. Již během října 2020 jsem se snažil oslovit několik

rodičů, bohužel covid-19 neumožnil se setkat v prosincovém termínu, a tak jsem musel setkání odkládat. Situace spojená s covidem-19 nás přinutila společná setkání odkládat až do začátku dubna 2021. I přes možnost se setkávat se několik rodičů z obavy o své zdraví (kvůli pandemii) z již přislíbeného setkání omluvilo. Nakonec se podařilo získat 14 rodičů, které jsem rozdělil na dvě skupiny.

Výzkumný soubor se skládá ze dvou specifických skupin. Prvními participanty s označením (Participant 1, 2, 3...) byli rodiče, kteří již mají (nebo měli) dítě zapsané k individuálnímu vzdělávání. S těmito rodiči se pravidelně vídáme na školou pořádaných akcích, scházíme se na přezkušování nebo při volnočasových aktivitách.

Druhým vzorkem byli rodiče s označením (Participant A, B, C...), kteří k nám teprve své děti chtějí přihlásit k individuálnímu vzdělávání. Tyto rodiče jsem vesměs viděl při našem rozhovoru poprvé.

5.7 Etika výzkumného šetření

Etické hledisko je nedílnou součástí výzkumu. Již při oslovování dotyčných rodičů jsem se snažil, aby mou žádost o hloubkový rozhovor vnímali jako prosbu a příležitost k jakési reflexi než jako povinnost a nutnost. Respondenty jsem seznámil se svým záměrem a účelem své diplomové práce. Během každé fáze přípravy, před samotným rozhovorem i během rozhovoru, jsem zdůrazňoval možnost jejich svobodné volby se rozhovoru účastnit nebo neúčastnit. V úvodu rozhovoru jsem se rodičů zeptal, zda by jim nevadilo, kdybych si rozhovor s nimi nahrával. Nikomu to nevadilo. Rodiče jsem ubezpečil, že výzkumné šetření má sloužit výhradně studijním účelům. Komunikačním partnerům jsem zaručil anonymitu přepsaných rozhovorů. Od rodičů jsem dostal podepsaný informovaný souhlas, který jsem uschoval.

6 Výsledky výzkumného šetření

Popis rozhovoru

Na úvod jsem všem zúčastněným poděkoval, že si našli čas, abychom mohli uskutečnit monitorovaný rozhovor. Po představení a osvětlení, k čemu tento rozhovor potřebuji, jsme započali jeho realizaci. Na úvod jsem všechny ubezpečil, že daný rozhovor bude použit pouze pro výzkumné účely, že je anonymní a zcela dobrovolný. Okruhy otázek obdrželi komunikační partneři již předem, poslal jsem je emailem. Zároveň jsem však dotazované upozorňoval na to, že během rozhovoru můžeme „otevřít“ i další témata, než která byla uvedena v mailové korespondenci.

Úvodní „kolečko“ mělo seznamovací charakter, kdy jsem poprosil každého z rodičů, aby se představil. Kvůli dodržení anonymity budu výpovědi dotazovaných zaznamenávat pod označením Participant 1, 2, 3..., druhou skupinu jsem označil Participant A, B, C...

Analýza dat

Na úvod jsem všem položil základní otázku: „Co očekáváte od vzdělání či vzdělávání?“ Touto otázkou jsem se snažil zjistit, jak komunikační partneři vnímají vzdělání jako takové, co si pod tímto pojmem představují a co všechno tento pojem může v sobě zahrnovat. Již na úvod jsem u některých dotazovaných rodičů „narazil“, neboť se mnohým tento termín vzdělávání nelíbil, protože se jim zdál uměle vytvořeným slovem. Participant 1: „Termín vzdělání mi přijde jako uměle vytvořený pojem...“ Zařadil jsem tedy do našeho rozhovoru podotázku, zda by dotazovaní dokázali slovo vzdělání (vzdělávání) nahradit jiným, pro ně lépe vyjadřujícím slovem nebo pojmem. Komunikační partneři uváděli slova jako spolubytí, existence ve společnosti, vrůstání, objevování, chuť do života, nadšení či učení. Většina dotazovaných se však shodla na tom, že vzdělání (vzdělávání) je nikdy nekončící proces a nelze jej zúžit pouze na „školní léta“. Participant 1: „... podle mě se vzdělání nedá oddělit od každodenního bytí nepatrného prožitku nebo zkušenosti.“ Participant 2: „Vzdělávání vnímám jako postup nebo proces, který by neměl nikdy skončit.“ Participant 3: „Vzdělávání je pro mě jako cesta,...“ Participant 6: „I já vnímám vzdělání jako celoživotní proces, který začíná narozením a končí smrtí, takže se vzdělání nedá

ohraničit pouze na období, kdy chodí člověk do školy.“ Participant B: „Přijde mi, že každý den i celý život je jedno velké vzdělávání.“ Participant C: „Život sám o sobě nabízí neustálé vzdělávání se pro děti i mě samotnou.“

Co se týče obsahu těchto slov, rodiče pod vzděláním nevnímali ani tak souhrn encyklopedických vědomostí či znalostí, ale spíše nalezení správného místa ve společnosti, uplatnění se v životě, poznání sebe sama či schopnost logického a kritického myšlení. Vzdělávání ze strany respondentů je chápáno jako souhrn dovedností a schopností, které mohou jejich děti uplatňovat v každodenním životě. Participant 1: „Vzdělání chápu jako prostor a možnost pro vytváření dobrých podmínek či vhodného prostředí pro rozvoj svých dětí.“ Participant 3: „Je to cesta, na které (žák) hledá, kde by našel „jiskru“ ve svém životě, našel své naplnění, kde by uplatnil získané informace, své znalosti, dovednosti a zkušenosti.“ Participant 4: „Já vzdělávání vnímám jako možnost naučení se logickému a kritickému myšlení.“ Participant 6: „Vzdělání vnímám jako hledání si místa ve společnosti, ...“ Participant 8: „Hlavní kompetencí, kterou bych si přála, aby moje děti uměly, je kompetence rozhodování a rozlišování, aby se samy rozhodly, co chtějí umět.“ Participant D: „Já od vzdělávání očekávám, že pomůže mé dceři se plně rozvinout nejen v oblasti vědomostní, ale i ve schopnosti se orientovat ve světě.“ Při rozhovoru jsem se u rodičů setkával s postojem „nezasahování“ do procesu vzdělávání a s postojem spíše pozorovatele než toho, který aktivně nařizuje, co a kdy se má dítě naučit. Participant 1: „Samotný pojem vzdělání mi přijde rušivý, neboť mi evokuje potřebu aktivní činnosti, kdežto mně stačí jen být u svých dětí a pozorovat, jak se rozvíjejí. Ve slově vzdělání cítím hodně vstupy zvenku, co dělám já nebo co přináší systém, a to je mi pocitově nepříjemné.“ Participant 5: „Vzdělávání vnímám jako proces, do kterého nezasahuji a nesnažím se ho ovlivňovat, ale pouze ho pozoruji.“ Participant 6: „Ve vzdělávání svých dětí se cítím jako pozorovatel...“

Rodiče by si též přáli, aby vzdělávání jejich dětí bylo otevřené pro poznávání nových věcí, smysluplné, aby rozvíjelo osobnost dítěte jako celek a aby probíhalo v přátelské a radostné atmosféře. Participant 2: „Je pro mě důležité, aby se toto vzdělávání se uskutečňovalo nejlépe formou hry.“ Participant 4: „Zároveň by ve vzdělávání měli mít děti dostatek prostoru, aby mohly objevovat své přednosti a talenty a

aby jim v rámci vzdělávání bylo umožněno tyto talenty rozvíjet a uplatňovat.“ Participant A: „Očekávám, že mé děti budou otevřeny novým věcem.“ Participant C: „Od vzdělávání očekávám, že mohu vzdělávat své děti svobodně, formou, která je baví.“ Participant E: „Výhodu (domácího vzdělávání) vidím v tom, že dítě není vystaveno stresu, spěchu a dojíždění.“ Participant F: „Očekávám, že mé děti se budou vzdělávat s radostí a s láskou.“

Další otázka byla zaměřena konkrétněji na vzdělávání, neboť podle vzdělávacího systému se očekává, že žáci budou v určitém období zvládat dané pensum vědomostí a dovedností. Komunikační partneři ve svých odpovědích kladli velký důraz na svobodu, osobitost a individualitu dítěte. Z odpovědí vyplývá, že ve vzdělávání dětí by měl být člověk předně otevřený, trpělivý a vnímavý. Neměl by dle rodičů hlavně nic uspěchat ani příliš „tlačit na pilu“. Participant 1: „Já nemám žádné očekávání znalostí a dovedností.“ Participant 2: „Má zkušenost s tímto obdobím je taková, že je důležité nic neuchvátat, protože jakmile jsem začala mít pocit, že by to mé dítě mělo již nějakou konkrétní věc umět a já začnu na něj tlačit, tak se mi zasekne a veškerá snaha přichází vniveč.“ Participant 3: „Některé věci jí trvají déle, například psaní psacím písmem,...“ Participant 6: Zároveň si uvědomuji, že každé dítě má jinou startovní pozici,...“ Participant 6: „Když cítím, že k daným věcem není dostatečně zralý, tak ho k tomu ani uměle nestimuluji, neboť mám osobní zkušenost, že pokud se snažím něco uměle předpřipravit, tak syn nespolupracuje a odmítá cokoliv.“ Participant 8: „Zde je hrozně těžké najít tu správnou hranici mezi svou představou a mezi skutečnou realitou. Můj názor je tedy takový, že to, kdo je v jakém ročníku, hraje minimální roli, aspoň na prvním stupni.“

Rodiče procesu vzdělávání svých dětí nechávají mnohdy velkou svobodu, zároveň se umějí radovat i ze sebemenšího pokroku. Participant 3: „Některé věci jí trvají déle, například psaní psacím písmem, ale jinak jsem spokojená s tím, jak na tom je, protože vidím, že dělá to, co jí baví a dělá to ráda.“ Participant 6: „Já jsem spokojená se vším, protože vidím u svého dítěte vývoj a posun ve všech oblastech.“ Participant 7: „Já se musím přiznat, že jsem ani nedoufala, že se můj syn tento rok (1. třída) naučí číst, ale on se to naučil a to mě velice potěšilo a mám velikou radost, že i on má ze čtení radost, že je nadšený a má chuť dělat různé věci.“ Důležitými výstupy vzdělávání pro

dotazované nejsou ani tak naučené vědomosti, jako spíše nabyté sociální dovednosti. Participant 1: „Pro mě jsou mnohem důležitější sociální dovednosti, neboť mnoho lidí dnes naráží na to umět být sám se sebou a umět žít vztahy jako takové.“ Participant 4: „Já jsem měla očekávání takové, aby (můj syn) získal hlavně sociální zdatnost, aby se naučil vycházet s lidmi, se kterými se setká, ať už s dětmi nebo dospělými.“ Participant 6: „Nemůžu tedy říci, že bych očekával nějaký balík vědomostí.“ Participant C: „Ráda bych svým dětem předávala to, co považuji za smysluplné a nosné.“

Na otázku, zda vidí rodiče nějaké úskalí v domácím vzdělávání, dotazovaní zmiňovali, že největším problémem je jejich okolí, které mnohdy nepřijímá domácí vzdělávání za hodnotné a prospěšné. Participant 1: „Ano, úskalí vidím v obhájení této formy vzdělávání před svými příbuznými a přáteli, což je velmi náročné fyzicky i psychicky.“ Participant 2: „Úskalí domácího vzdělávání vidím v tom, že tato forma u nás v Čechách nemá vybudovanou dostatečně dlouhou tradici.“ Participant 5: „Úskalím jsou hlavně příbuzní. Kamarádi se třeba jen zeptají, ale ti příbuzní, ti to dávají člověku skutečně „sežrat“.“ Participant 6: „V rodině se často stává, že to dítě má narušený vztah s prarodiči, protože prarodiče nepřijali tuto formu vzdělávání svých vnoučat. Je tím velmi narušená jejich vzájemná komunikace, všechno se točí kolem tohoto tématu (domácího vzdělávání). Kdykoli nastane nějaký problém, tak se „hází“ příčina na domácí vzdělávání.“ Participant 7: „Je těžké si ustát (domácí vzdělávání) před okolím.“ Úskalím domácího vzdělávání je i časová a psychická náročnost. Participant A: „Největší náročnost vidím v umění vydržet a ustát náročné situace, takže nejvíce dostává zabrat má psychika.“ Participant D: „Úskalí domácího vzdělávání vnímám v několika oblastech. Jednak v časové náročnosti a také v tom, aby měl člověk vždy dostatek trpělivosti, když něco nejde podle jeho představ.“

Uzavřenost a sociální izolace. Participant 1: „Úskalí také vidím v tom, že je náročné naplnit sociální vazby dětí.“ Participant 3: „Mě také napadá jakýsi pocit vydělenosti a oddělenosti, který souvisí s komunikací s okolím.“ Participant D: „Velké úskalí spatřuji ve vytvoření stabilní komunity kamarádů pro mé děti.“ Participant E: „Největší problém vidím v nedostatečném kontaktu mých dětí s jejich vrstevníky.“

Poznání a uvědomování si vlastních stinných stránek a limitů a častá konfrontace s nimi v náročných situacích při vzdělávání. Participant 3: „Úskalí také vidím v tom, že v

domácím vzdělávání je člověk více konfrontován se svými slabými stránkami, s tím, co se nedaří, neboť u dětí zpětná vazba je mnohem frekventovanější.“ Participant 4: „Největším úskalím domácího vzdělávání mi přijde, že je boj sama se sebou, protože mám pocit, že na co člověk nejvíce narazí, je na své vlastní „zakopané psy“ a svoje vlastní problémy. Tím, že je člověk neustále v kontaktu se svými dětmi, tak se s tím pořád setkává a musí se s tím nějakým způsobem vyrovnat.“ Participant 6: „Úskalím je určitě práce na sobě. Člověka to mnohem více vystavuje sebezkoumání, protože intenzivním vztahem v rodině vyvstávají věci, které člověk nemá dostatečně zpracované.“

V neposlední řadě problémem může být i rozdílná představa rodičů (partnerů) o průběhu a náplni domácího vzdělávání. Participant 8: „Strašně velká věc je domluvit se s partnerem na společném přístupu na vzdělávání dětí, v tom vidím já velké úskalí. A to nejenom jestli domácí vzdělávání ano nebo ne, ale i na formě domácího vzdělávání.“

Na otázku, v čem by Vám mohla být naše škola nápomocná, komunikační partneři by byli rádi za předávání zkušeností, za možnost odborné konzultace a inspiraci. Participant 1: „Já to vnímám jako možnost konzultace, možnost se zeptat, co by mělo v daném období dítě znát a umět. Jde i o předávání zkušeností.“ Participant 3: „Velký přínos vidím v možnosti se díky vaší škole inspirovat, jak vzdělávat a vést děti. Jsem moc ráda i za vaši ochotu a otevřenost ve sdílení vašich zkušeností.“ Participant 7: „Většina byla už řečena, pro mě je nejdůležitější možnost setkávání se a předávání si zkušeností.“ Participant A: „Byli bychom rádi za častý kontakt, aby naše děti mohly slyšet něco „moudrého“ taky od někoho jiného než od nás.“ Participant C: „Byla bych moc ráda, jak jsem již zmínila již dříve, za pravidelné setkávání u vás ve škole na výuce. Vidím v tom příležitost, jak konzultovat věci, se kterými bych si nevěděla rady, jak získat na věci jiný pohled, jak se inspirovat pro další etapu vzdělávání mé dcery.“ Participant E: „Zároveň by to pro nás rodiče mohla být inspirace a povzbuzení, abychom si udrželi nadšení na cestě domácího vzdělávání.“

Rodiče by se rádi účastnili akcí, které pořádá škola. Participant 2: „Já oceňuji možnost účastnit se společných akcí, i když v této covidové době to nebylo moc možné.“ Participant B: „Určitě budeme moc rádi, když se budeme moci účastnit společných aktivit.“ Participant E: „Byl bych moc rád za účast na vámi pořádaných

akcích. Dokážu si představit společné výlety, společné aktivity a setkání, kde bychom mohli s dětmi něco prožít a zažít.“

Rodiče by uvítali ze strany školy podporu, důvěru a otevřený vztah, který by byl založený na vzájemné důvěře. Participant 2: „Ono to sice vypadá jednoduše, ale to zastřešení a ten pocit, že vše není jenom na mně jako na rodiči, ale že ještě mám někoho v zádech, tak toto vědomí mi pomáhá hodně, že to není jen na mně.“ Participant 6: „Měla jsem u vás vždycky pocit přijetí a za celou dobu si nepamatuji, že bychom museli mezi vašimi a našimi dětmi řešit nějaké velké konflikty.“ Participant 8: „Já bych strašně moc potřebovala cítit ty učitelky jako partnery. V momentě, kdy tam toto partnerství schází, tak mívám pocit, že každý stojíme na jiném břehu, a v momentě, kdy chybí důvěra ze strany školy, tak si nemůžeme vzájemně porozumět.“

Škola by též mohla být nápomocná při výuce, ať už zapůjčením výukových materiálů, tak i umožněním občasné přítomnosti „domškoláků“ na výuce. Participant 6: „Pomoc vidím v možnosti seznámení se se školními pomůckami a v jejich využití.“ Participant C: „Přijde mi taky úžasná nabídka si půjčit a odvést na nějakou dobu takzvané „tematické boxy“ s výukovými materiály.“ Participant 8: „Moc by se mi líbilo, kdyby „domškoláci“ mohli po domluvě občas navštívit výuku a zapojit se do ní a kdyby jim jejich vrstevníci mohli ukázat a vysvětlit, co se zrovna teď ve škole učí.“

Na otázku, zda by měli rodiče nějaký nápad nebo podnět, jak přispět ještě více ke vzájemné spolupráci, se objevovaly nápady jako pořádání společných akcí a časté setkávání formálního, ale i neformálního druhu. Participant 2: „V tomto období, kdy byly společné akce dosti omezeny, si myslím, že za mě budeme moc rádi za jakoukoli společnou akci, kterou budeme moci podniknout.“ Participant 3: „I já bych byla pro častější setkávání a pro společné akce.“ Participant 4: „Byla bych ráda pro neformální setkání, třeba s kytarou u ohně.“ Participant 6: „Já jsem vždycky strašně ráda za společné setkání s vaší školou, ať je to akce jakéhokoliv druhu, protože se mi moc líbí, jak to u vás funguje. Je u vás vidět vzájemná spolupráce i se tam krásně prolíná spolupráce vašich školních dětí mezi sebou i mezi našimi dětmi zvenčí (domškoláky).“ Participant 7: „Byla bych ráda za jakékoliv setkání, posezení třeba u ohně i s přespáním do druhého dne.“

Na otázku, jak a kde jste se dozvěděli o naší škole, dotazovaní prozradili, že se o naší škole dozvěděli:

- z internetu (Participant 5: „Já jsem se o škole dozvěděl ze stránek vaší školy.“ Participant A: „Na sociálních sítích (na Facebooku).“ Participant B: „Díky internetu, hlavně ze skupiny ZŠ a MŠ Ktiš na Facebooku.“),
- od známých nebo přátel (Participant 2: „Já jsem o tom hodně přemýšlela a na první naše společné setkání si moc nepamatuji, ale myslím si, že jsme se seznámili na kurzu plstění díky naší společné kamarádce Vendy.“ Participant 3: „Já jsem se o vaší škole dozvěděla od jedné kamarádky, která měla u vás již zapsané dítě na domácím vzdělávání.“ Participant 4: „Na doporučení jedné mé známé.“ Participant C: „O vaší škole jsem se dozvěděla od mé kamarádky, která má tedy dceru na domácím vzdělávání a ta mi přeposlala váš plakátek na zápis a mě to velmi oslovilo.“ Participant D: „O vaší škole jsme se dozvěděli v komunitní škole Mlýn Radouňka.“ Participant E: „O vaší škole jsme se dozvěděli od známých, a pak jsme si vás našli na internetu.“ Participant F: „Naši přátelé vás doporučili.“),
- díky osobnímu setkání (Participant 1: „Já znám Ilonku (Dryjovou), se kterou jsme chodily společně na Biskupské gymnázium v Budějovicích. Hluboko v paměti mi utkvěla první návštěva u vás ve škole, kdy děti místo v lavicích seděly na kulatém koberci a tam probíhala výuka. Také mě fascinovala výzdoba, kde všude na školní chodbě visely fotky z aktivit, které s dětmi děláte (fotky z běžkování, z kurzů Přežití a jiné).“ Participant 8: „Já Ilonku sleduji už od začátku, co se začala věnovat dětem ve školství, jsme kamarádky, a protože ji znám už víc jak 15 let, tak vím, kolik času, elánu a síly obětuje do vztahů a do práce s dětmi.“).

„Kde sbíráte informace o dění na naší škole?“ Na tuto otázku drtivá většina rodičů odpověděla, že dění naší školy sleduje přes facebookové stránky školy. Participant 1: „Sleduji vaše facebookové stránky.“ Participant 3: „Sleduji facebookové stránky ZŠ a MŠ Ktiš.“ Participant 6: „Já sleduji facebookovou stránku vaší školy, kde je spousta krásných fotografií a přehled s komentářem, co děláte.“ Participant 7: „Vaši školu sleduji hlavně na Facebooku a na fóru domácího a komunitního vzdělávání, kde v

příspěvcích se občas objeví i příspěvek ze ktišské školy.“ Participant 8: „Já vše sleduji přes Facebook.“

A na otázku zda tyto informace jsou dostatečné, odpovídali rodiče kladně. Participant A: „Ano, máme.“ Participant B: „Myslím, že ano.“ Participant C: „Myslím si, že nejvíce mi dalo strávit s vámi nějaký čas a poznat se. Uvítala bych včasné informace o různých aktivitách, abych mohla včas zareagovat a přijet.“ Participant D: „Ano, víme vše, co potřebujeme vědět.“ Participant E: „Ano.“ Participant F: „Ano, máme.“

Při dotazu, která akce, na které jste měli možnost být, se Vám líbila a rádi byste na ni zase zavítali, nebo zda dotazovaní znají nějakou akci, kterou jsme pořádali, rodiče vyjmenovávali různé akce, které jsme pořádali nebo o kterých slyšeli. Participant 1: „Mně se líbila slavnost svatého Michaela.“ Participant 2: „Mně se těžko vybírá nejlepší akce, mně se líbí obecně, jak přistupujete k akcím jako takovým. Já hrozně ráda pozoruji, jak s těmi dětmi pracujete, jaké máte mezi sebou vazby a vztahy.“ Participant 3: „Mně se líbí každá akce s vámi, kde děláme něco společně s dětmi, jako byla například výroba svíček, práce na školní zahradě, ale i jiné.“ Participant 4: „Adventní spirála se mi asi líbila nejvíce.“ Participant 7: „Mně se moc líbí ty pracovní akce, kdy můžeme něco společně vytvářet nebo se podílet na vzniku něčeho nového, krásného a prospěšného. Moc se mi líbí, že do těch mimoškolních aktivit jsou zapojeny i vaše ktišské děti.“ Participant 8: „Ráda bych přijela na cokoliv, ale mám to přes 400 km, což je dost nereálné.“ Participant B: „Ano, slyšela jsem o slavnostech, které na podzim pro děti pořádáte.“ Participant C: „Plstění, práce na přírodním jezírku na vaší školní zahradě, bruslení na ledě, akce s koňmi, ale vše zatím jen z fotek přes Facebook.“ Participant D: „Ano, slyšeli jsme o setkávání přátel školy.“ Participant E: „Ano, vzpomínám na fotky z nějaké pracovní brigády na zahradě a pečení pizzy.“ Jen jediný respondent neznal žádnou akci, kterou pořádala naše škola.

Poslední otázkou jsem se obracel na rodiče s dotazem, jak je „obohatit“ čas během pandemie covid-19 ve vztahu ke vzdělávání jejich dětí. A jak obecně hodnotí tuto „covidovou“ dobu. Rodiče odpovídali, že se pro ně zas tak moc nezměnilo, protože s dětmi byli i tak doma. Participant A: „Nepocítili jsme žádnou změnu, máme děti pořád doma.“ Participant B: „Nijak, děláme vše stejně již od narození našich dětí.“ Participant C: „Mám-li být upřímná, tak vlastně nijak. U nás to bylo a je stejné jako

před covidem. Co byla jediná změna, že obě děti nejezdily ani na ty dva dny v týdnu do Lesního klubíku, a tak jsme spolu trávili více času.“ Participant D: „U nás se nic moc nezměnilo.“ Jiní rodiče byli rádi, že jejich dítě nemusí podstupovat několikahodinovou online výuku denně. Participant 2: „Já jsem ráda, že naše děti nemusely sedět denně několik hodin u online výuky. Online výuka pro děti prvních a druhých tříd mi přijde v podstatě nemožná.“ Participant 5: „Pro mě bylo zásadní, že jsme nemuseli podstupovat žádnou online výuku.“ Pro jiné rodiče byl covid-19 impulsem pro přechod k domácímu vzdělávání. Participant E: „Díky covidu jsme se rozhodli pro domácí vzdělávání. Během covidu jsme si uvědomili, že není zapotřebí tolik opouštět domov, abychom hledali vzdělání, socializaci a inspiraci „jen“ ve škole.“ Participant 8: „Nám covid-19 napomohl k tomu, že jsme dali děti do domácího vzdělávání, protože v momentě, kdy mi během týdne přišlo skoro až 100 koordinačních mailů ze školy, co všechno mají mé děti (tři děti na prvním stupni) udělat, tak manžel uznal, že to klasickou cestou nelze zvládnout.“

7 Diskuze

V této kapitole bych rád okomentoval a shrnul zjištěné informace na základě rozhovorů. Samotné rozhovory byly vedeny ve velmi přátelské atmosféře a já jsem byl rád za tato setkání, neboť mi pomohla zjistit důležité informace pro moji diplomovou práci, ale zároveň mě i více přiblížila k samotným rodičům.

Na úvod bych rád podotkl, že byl patrný rozdíl mezi první skupinou respondentů (Participanti 1, 2, 3...) a druhou skupinou (Participanti A, B, C...). První skupina byla mnohem otevřenější, výmluvnější a konkrétnější. Ve druhé skupině odpovídali rodiče mnohem stručněji, kolikrát jen heslovitě nebo jednoslovně a s určitou bázlivostí. Příčinu spatřuji v tom, že první skupinu tvořili rodiče, které již u nás mají děti zapsané a se kterými se již delší dobu znám, kdežto ve druhé skupině byli rodiče, kteří k nám své děti chtějí přihlásit až příští školní rok, tudíž jsme neměli zatím takovou možnost se více seznámit.

V následující části bych rád zdůraznil náměty, podněty a postoje komunikačních partnerů, které se mi zdají důležité a stěžejní pro mou práci. Tyto postřehy bych rád pro větší zdůraznění vyjádřil v bodech, které bych následně doplnil svým krátkým komentářem.

- Vzdělávání jako proces na celý život.
- Velký respekt k dítěti, jeho vývoji a jeho potřebám.
- Individualita každého dítěte.
- Sociální zdatnost je více než vědomosti.
- Umět obhájit domácí vzdělávání před ostatními.
- Obava z izolace.
- Domácí vzdělávání „stojí čas a nervy“.
- Škola může pomoci konzultací, inspirací, setkáváním se.
- Informovanost o škole.
- Školní aktivity.

Rodiče vzdělávání vnímají jako důležitý proces, který nelze zúžit pouze na léta povinné školní docházky. Mnozí ve svých výpovědích mluvili, že jde o celoživotní proces. K tomuto procesu vzdělávání přistupují s velkým respektem a úctou. Rodiče se

cítí být na jedné straně zodpovědní za tento proces vzdělávání, na druhé straně se snaží být spíše pozorovateli a pasivními účastníky než aktivními motivátory. Tato pasivita rodičů nepramení z nezájmu o dítě či vzdělávání, ale z jejich rozhodnutí, že nemají právo výrazně zasahovat do vzdělání dítěte. Tímto postojem je vyjadřován velký respekt k dítěti, jeho vývoji i k jeho potřebám, ale vyvstává zde otázka, kde leží hranice neřízeného vzdělávání.

John Stuart Mill, anglický filosof 19. století řekl, že „svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda druhého člověka“. Myslím si, že tato pravda platí pro děti obzvlášť. Ve škole se snažíme toto pravidlo vštěpovat žákům již od první třídy.

Individualitu dítěte je zapotřebí ctít a respektovat, a to i na poli vzdělávání. Středem našeho zájmu by měl být především konkrétní žák se svými potřebami. V tomto směru vidím velkou výhodu malotřídních škol, kde je menší počet žáků než ve školách klasických. Mám-li ve třídě pouze osm dětí, jsem schopen každého z nich dobře poznat a věnovat se mu tam, kde je zrovna zapotřebí.

Sociální zdatnost je víc než dovednosti. Dotazovaní zmiňují, že si přejí, aby jejich děti obstály ve svém životě, našly své místo ve společnosti a uměly se ve světě orientovat. Cílem vzdělávání není soubor naučených informací. Poskytnuté informace mohou být prostředkem, jak se žák naučí zorientovat ve světě. V naší škole věnujeme veliké úsilí právě těmto sociálním dovednostem. Snažíme se dětem vštěpovat, že je důležité být dobrým a poctivým člověkem.

Velkým úskalím pro rodiče „domškoláků“ je umění „ustát“ nebo obhájit formu domácího vzdělávání před ostatními. V tomto bodě vidím velkou příležitost pro naši školu, jak těmto rodičům pomoci. Rodiče dětí v domácím vzdělávání často trpí izolací a neporozuměním. Naše škola by díky pravidelnému setkávání mohla dát zakusit těmto rodičům, že nejsou na vše zcela sami, že zde jsou i jiní rodiče, kteří smýšlejí obdobně jako oni. Zároveň by bylo možné pořádat na půdě školy různé diskuze a semináře na toto téma.

Domácí vzdělávání je náročné v mnoha směrech. Rodiče nejčastěji zmiňují časovou a psychickou náročnost. Velmi zajímavým podmětem ze strany některých rodičů bylo, aby jejich děti mohly být někdy přítomni školní výuce. Tento požadavek je inspirativní. Myslím si, že by to mohlo být pro všechny zúčastněné přínosem. Ať už pro

děti, které se vzdělávají individuálně, jejich rodiče, tak i pro žáky ve škole i jejich učitele. Děti, které se vzdělávají doma, by měly možnost poznat, jak to funguje ve škole, mohly by uplatnit své znalosti nebo se něco nového dozvědět, zároveň by měly možnost se setkat se svými vrstevníky.

Pro rodiče „domškoláků“ by to byla příležitost získat zpětnou vazbu a zároveň možnost setkání s vyučujícím, který má jejich děti na starosti. Školní děti by měly možnost prezentovat své dovednosti před někým „zvenčí“.

Pro učitele by to byla příležitost, jak zpestřit výuku. Je zřejmé, že tato „návštěva zvenku“ by přinášela obtíže a nároky ať už organizačního, či praktického charakteru. Kladla by také velké nároky na učitele, na jeho otevřenost, připravenost, flexibilitu a na umění improvizace. Naše škola možnost těchto návštěv „zvenku“ umožňuje a já osobně s nimi mám velmi dobrou zkušenost.

Jak může škola rodičům žáků v individuálním vzdělávání pomoci? Na tuto otázku účastníci odpovídali, že velkou pomocí by jim byla odborná rada, konzultace a inspirace. Pro práci s rodiči „domškoláků“ byla pověřena paní Ilona Dryjová, která s nimi vede veškerou agendu. Tato práce je velmi náročná na čas, energii a organizaci, neboť je zapotřebí se každému rodiči věnovat pozorně a naplno. Rodiče „domškoláků“ mají možnost mailové, facebookové, telefonické i osobní komunikace. Nejvíce je využívána komunikace přes Facebook, pokud jde o něco osobnějšího, tak jsme pro rodiče „domškoláků“ zřídili speciální mailovou adresu, kam mohou rodiče psát své požadavky.

Kde se o nás rodiče „domškoláků“ dozvěděli? Naše škola se snaží využívat sociální media. O všem, co se ve škole děje, se snažíme informovat na facebookové stránce Škola a školka Ktiš. Zde je možné vidět fotografie s krátkými popisky a různé komentáře. Prezentaci na stánkách Facebooku má na starosti paní Ilona Dryjová. V současné době také aktualizujeme webové stránky školy. Být viděn je dnes základní podmínkou. I přes „sílu“ medií bych nerad opomenul důležitost osobního setkávání. Filosofii naší školy je otevřenost, osobní přístup, snaha pomoci, nasazení a skutečný zájem.

Školní a mimoškolní aktivity jsou nedílnou součástí školy. Během školního roku organizujeme kolem 30 akcí. Tyto aktivity jsou různého charakteru, ať už jde o výlety,

tábory, poznávací exkurze, divadla, brigády na zahradě, slavnosti, adventní dílny, plstění, dětský den, „Přežití“ nebo jiné. Na mnohé akce mají možnost přijet i „domškoláci“. Mezi nejoblíbenější mimoškolní akce patří rafty, waldorfské slavnosti, Adventní spirála a brigáda na školní zahradě. Na těchto akcích se snažíme sblížit rodiče našich kmenových žáků s rodiči „domškoláků“. Jak je patrné z rozhovorů, rodiče jsou z těchto akcí nadšeni a rádi se k nám vracejí. I když tyto aktivity jsou také náročné na organizaci, čas i energii, jsme rozhodnuti v nich pokračovat, neboť v nich spatřujeme možnost, jak dát o sobě vědět a udělat škole dobré jméno, a tím oslovit i další rodiče.

Závěr

Vzdělávání na malotřídní škole s sebou přináší řadu odlišností oproti plně-organizovanému školství. Tato specifika mohou přinášet obtíže, ale mohou být také příležitostí jak proměnit malotřídní školu v něco výjimečného a jedinečného. Ve své diplomové práci jsem se snažil přiblížit fungování naší malotřídní školy ve Ktiši.

V teoretické části jsem nejprve nastínil malotřídní problematiku. V první kapitole jsem psal o vymezení pojmu malotřídního školství a o historii malotřídních škol. Dále jsem ve své práci zmiňoval důvody vzniku a specifika malotřídních škol. První kapitolu jsem zakončil výčtem obtíží a problémů, se kterými se potýkají malotřídní školy v posledních letech. V úplném závěru první kapitoly jsem poukázal na důležitost škol tohoto typu, a to především v malých obcích.

Druhá kapitola byla věnována učitelské profesi jako takové. Po profesních nárocích a požadavcích na učitelské zaměstnání jsem pojednával o profilu učitele o jeho postojích, hodnotách a osobních vlastnostech. V další podkapitole jsem se zaměřil na práci učitele na malotřídní škole, neboť být učitelem na malotřídní škole není stejné, jako být jím na škole klasické. Učitelská profese sebou přináší i mnoho obtíží a úskalí, o kterých se zmiňuji na konci druhé kapitoly.

Teoretickou část jsem zakončil kapitolou o obci Ktiš. V této krátké kapitole jsem představil obec Ktiš po stránce historické a geografické. Tato kapitola je pomyslným mostem od teoretické části k části praktické.

Úvodní kapitolu praktické části jsem věnoval naší škole ve Ktiši a nechávám v ní nahlédnout, jak naše škola vypadá, jak funguje a co nabízí. Důležitou podkapitolou je též část o žácích, kteří jsou na naší škole zapsáni na individuálním vzdělávání. V souvislosti s tím jsem velkou pozornost také věnoval popisu školních aktivit pro veřejnost, na kterých tyto žáky vzdělávané doma poznáváme, a filozofii naší školy přibližujeme budoucím partnerům v podobě prvňáčků a jejich rodičů. Jsou to například waldorfské slavnosti, rafty, práce na zahradě, „Přežití“ a další. Kapitola o škole ve Ktiši je zakončena nastíněním problémů, se kterými se naše škola potýká.

V následující kapitole jsem popisoval metodologii výzkumného šetření. Pro své výzkumné šetření jsem si vybral kvalitativní metodu, kterou jsem realizoval pomocí

skupinových rozhovorů. Pro své rozhovory jsem si vybral specifickou skupinu komunikačních partnerů. Šlo o rodiče dětí, které jsou u nás zapsány na individuálním vzdělávání. Tuto skupinu jsem si zvolil záměrně, neboť naše obec „trpí“ nedostatkem mladých rodin, což má za následek úbytek žáků navštěvujících naši školu.

Cílem mé diplomové práce tedy byl nejen popis fungování naší školy ve Ktiši, ale především také hledání cesty jakou by se mohla naše škola ubírat do budoucna. Výzkumné šetření mi mělo pomoci odhalit přednosti a slabiny naší činnosti. Komunikační partneři mi poskytli dobrou zpětnou vazbu o naší školní činnosti.

Jedním z mála nedostatků se jevil fakt, že nemáme fungující webové stránky, které by vypovídaly o tom, jak naše škola funguje a trochu ji představily i lidem, kteří nepocházejí přímo ze Ktiše. Tuto skutečnost se nám podařilo napravit již během toho, co jsem tuto práci psal. Utvrdil jsem se v tom, že energie, kterou vkládáme do pořádání školních akcí pro veřejnost, není zbytečná. Většina komunikantů právě tyto akce zmínila jako jeden z rozhodujících faktorů pro výběr naší školy. Někteří z nich dokonce popisovali, jak právě až na těchto akcích pochopili filozofii naší školy. Stejně tak se potvrdila má domněnka, že děti tímto způsobem přirozeně poznáme, a přezkoušení pro ně pak není tak stresující zážitek ani nutnost, ale těší se, že se za námi zase podívají. Jelikož dětí v naší obci ubývá, vnímám posílení našeho školního kolektivu o děti vzdělávané doma jako možnou cestou, jak školu ve vsi udržet.

Tato práce mě posouvá v mém povolání zase o kousek dál. Díky ní a rozhovorům s dotazovanými rodiči a jejich zpětné vazbě jsem si uvědomil, že bychom podporu těchto žáků mohli z naší strany vylepšit o podpůrné materiály ke stažení nebo nabídku online setkání.

Téma, kterého jsem se v rozhovorech dotkl pouze okrajově, byly obtíže vzdělávání dětí v době pandemie. Z výzkumu vyplývá, že rodiče těchto dětí s přechodem na online výuku neměli žádný problém. V jejich chodu života nenastaly žádné podstatné změny. Do jaké míry lze právě takovouto připravenost nebo rovnou kompetenci rozvíjet a jak, by ale vydalo na další práci.

Jsem rád, že jsem si díky této práci mohl znovu uvědomit, jakou má naše povolání smysl a vlastně i poprvé doopravdy slyšet, jak jsme pro některé z našich rodičů inspirativní a důležití. Bylo to mi to velkým a již potřebným povzbuzením.

Literární zdroje

GAVORA, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOŘÍNEK, Miroslav, 1978. *Problémy a perspektivy prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MUSIL, František a Josef SEDLÁČEK, 1964. *Naše malotřídní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

PRŮCHA, Jan, 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 1996. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. Pedagogika, 46(2), s. 135–146. ISSN 0031-3815.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ, 2010. *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

TUPÝ, Karel, 1978. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-325-2.

Internetové zdroje

MŠMT, 2010. Platné znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. lednu [online]. [cit. 2021-05-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Legislativa

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Seznam příloh

Příloha č. 1 Přepis rozhovorů

Přílohy

Příloha č. 1 Přepis rozhovorů

První skupina

Tazatel: **Co očekáváte od vzdělání či vzdělávání?**

Participant 1: „Termín vzdělání mi přijde jako uměle vytvořený pojem, neboť podle mě se vzdělání nedá oddělit od každodenního být nepatrného prožitku nebo zkušenosti. Vzdělání chápu jako prostor a možnost pro vytváření dobrých podmínek či vhodného prostředí pro rozvoj svých dětí. Samotný pojem vzdělání mi přijde rušivý, neboť mi evokuje potřebu aktivní činnosti, kdežto mně stačí jen být u svých dětí a pozorovat, jak se rozvíjejí. Ve slově vzdělání cítím hodně vstupy zvenku, co dělám já, nebo co přináší systém a to je mi pocitově nepříjemné.“

Participant 2: „Vzdělávání vnímám jako postup, nebo proces, který by neměl nikdy skončit. Je to nadšení objevovat věci kolem sebe, zkusit dělat nové věci, nebo dělat věci prostě jinak. Je pro mě důležité, aby se toto vzdělávání se uskutečňovalo nejlépe formou hry.“

Participant 3: „Vzdělávání je pro mě jako cesta, na které člověk jde za tím, co ho zajímá v návaznosti na své osobní záliby, koníčky. Je to cesta, na které hledá, kde by našel „jiskru“ ve svém životě, našel své naplnění, kde by uplatnil získané informace, své znalosti, dovednosti a zkušenosti.“

Participant 4: „Já vzdělávání vnímám jako možnost naučení se logickému a kritickému myšlení. Zároveň by ve vzdělání měli mít děti dostatek prostoru, aby mohly objevovat své přednosti a talenty a aby jim v rámci vzdělávání bylo umožněno tyto talenty rozvíjet a uplatňovat.“

Participant 5: „Protože upřednostňuji neřízené samo vzdělávání, tak vlastně ani nemohu od vzdělávání nic očekávat. Snažím se tedy od vzdělávání svých dětí nic neočekávat. Vzdělávání je příprava na život, takže očekávám, že mé děti budou

připraveni na život a že v něm ob stojí. Vzdělávání vnímám jako proces, do kterého nezasahuji a nesnažím se ho ovlivňovat, ale pouze ho pozoruji.“

Participant 6: „I já vnímám vzdělání jako celoživotní proces, který začíná narozením a končí smrtí, takže se vzdělání nedá ohraničit pouze na období, kdy chodí člověk do školy. Nemám žádná očekávání, jsem spíše pozorovatel toho procesu vzdělávání. Vzdělání vnímám jako hledání si místa ve společnosti, jako objevování svých talentů ale i svých limitů a slabin, se kterými se učí nějak pracovat. Ve vzdělávání svých dětí se cítím jako pozorovatel a jako ten, který může svým dětem pomoci a poradit, když je o to požádán.“

Participant 7: „No já nemám, co bych k tomu, co tady bylo řečeno, co dodat. Souhlasím s tím, že vzdělání vnímám hlavně jako nikdy nekončící proces, ve kterém chci svým dětem dopřát plnou svobodu a snažit se jim pomoci, aby mohly plně rozvinout své schopnosti a dovednosti.“

Participant 8: „Kdybych šla do svého ideálu, tak bych byla moc ráda, kdyby moje děti zjistily, v jakých všech oblastech je možné bádát a vzdělávat se. Také bych si přála, aby si osvojili nástroje, které budou uplatňovat při samostudiu, ke kterému stejně každé vzdělání směřuje. Osobně upřednostňuji umění používat klíčové kompetence, než pouhou znalost informací, neboť těch znalostí je takové množství, že je nelze obsáhnout. Základní vzdělávání by se mělo orientovat hlavně na to, aby se člověk cítil sám být kompetentní získávat ty znalosti. Hlavní kompetencí, kterou bych si přála, aby moje děti uměly, je kompetence rozhodování a rozlišování, aby se samy rozhodly, co chtějí umět.“

Tazatel: V mnoha případech jste mluvili o tom, že Vám pojem vzdělání (vzdělávání) přijde nešťastný, zavádějící či umělý. Zkuste mi tedy to slovo vzdělání (vzdělávání) nahradit jiným slovem, které se líbí Vám a lépe vystihuje tento proces.

Participant 1: „Spolubytí.“

Participant 2: „Existence ve společnosti.“

Participant 3: „Vrůstání.“

Participant 4: „Učení.“

Participant 5: „Učení, mně to slovo nevadí.“

Participant 6: „Objevování.“

Participant 7: „Chuť do života, nadšení.“

Participant 8: „Objevování.“

Tazatel: Ve vzdělávacím systému se počítá s takzvanými výstupy, což je jakési minimum, které by si žák měl za určité období osvojit. Rád bych se Vás tedy zeptal, když si představíte své dítě, v jaké je třídě, jestli i Vy máte nějakou představu, co by mělo Vaše dítě umět či zvládat.

Participant 1: „Já nemám žádné očekávání znalostí a dovedností. Pro mě jsou mnohem důležitější sociální dovednosti, neboť mnoho lidí dnes naráží na to umět být sám se sebou a umět žít vztahy jako takové.“

Participant 2: „Z pohledu rodiče bych řekla, že první a druhá třída je nejnáročnější v tom, že se děti kladou nároky, aby se naučily číst a psát. Má zkušenost s tímto obdobím je taková, že je důležité nic neuchvátat, protože jakmile jsem začala mít pocit, že by to mé dítě mělo již nějakou konkrétní věc umět a já začnu na něj tlačit, tak se mi zasekne a veškerá snaha přichází vniveč.“

Participant 3: „Musím říci, že o těch školních dovednostech, co by měla moje dcera zvládnout, mám přehled, a tak si také uvědomuji, že v některých oblastech tyto školní požadavky naplňuje více a v některých zase méně. Některé věci jí trvají déle, například psaní psacím písmem, ale jinak jsem spokojená, s tím jak na tom je, protože vidím, že dělá to, co ji baví a dělá to ráda. Ve svém snažení se zlepšuje, a když něco chce, tak za tím dokáže jít.“

Participant 4: „Já jsem měla očekávání takové, aby (můj syn) získal hlavně sociální zdatnost, aby se naučil vycházet s lidmi, se kterými se setká, až už s dětmi nebo dospělými.“

Participant 5: „Já jsem dříve měl očekávání, hodně toho bylo vidět na slovním hodnocení, které jsme synovi psali, že mnohá očekávání splnil, ale nyní se snažím spíše očekávání nemít. Chtěl bych říct, že ta otázka směřuje jinam, než kam směřuji já. Očekávám, že (můj syn) bude tam, kde chce být.“

Participant 6: „Já jsem spokojená se vším, protože vidím u svého dítěte vývoj a posun ve všech oblastech. Zároveň si uvědomuji, že každé dítě má jinou startovní pozici, ať už v interakci se svým okolím (se svými kamarády) nebo třeba ve vztahu k matematickým dovednostem, ke čtení a psaní. Každý má také jiné vlohy, to jsou takové originály, že

ani nemůžu mít nějaká očekávání. Já vím, že můj syn (4. třída) byl pomalejší v sociální interakci, byl donedávna hodně ostýchavý, měl problémy s navázáním kontaktu, ale tento rok vidím obrovský posun, získal sílu, jistotu a pevnou půdu pod nohama. V těch dovednostech (matematických, jazykových) žádné očekávání nemám, nechávám to na synovi, kdy bude k tomu zralý. Když cítím, že k daným věcem není dostatečně zralý, tak ho k tomu ani uměle nestimuluji, neboť mám osobní zkušenost, že pokud se snažím něco uměle předpřipravit, tak syn nespolupracuje a odmítá cokoliv. Dcera (1. třída) je taková pozorovatelka, spíše hledá to svoje místo. Ke všemu novému je ale velmi pozorná, vše nasává jako houba, baví ji čtení, o psaní má velký zájem. Je v tomto zas úplně jiná než můj syn. Já jsem zase jen ten pozorovatel, žasnu, baví mě to a miluji to. Ráda vidím moje děti se rozvíjet. Nemůžu tedy říci, že bych očekával nějaký balík vědomostí.“

Participant 7: „Já se musím přiznat, že jsem ani nedoufala, že se můj syn naučí tento rok (1. třída) naučí číst, ale on se to naučil a to mě velice potěšilo a mám velikou radost, že i on má ze čtení radost, že je nadšený a má chuť dělat různé věci a různé kroužky a sám si ty věci také vybírá. Poměrně i velmi dobře už v sedmi letech rozhodnout, které věci ho budou bavit a které ne, a dokáže u nich i vydržet.“

Participant 8: „Zde je hrozně těžké najít tu správnou hranici mezi svou představou a mezi skutečnou realitou. Já mám čtyři děti a každé je úplně jiné. Můj nejstarší syn je extrémně zvědavý, a tak uměl číst a psát ještě než šel do první třídy, protože ho to zajímalo. Kdežto můj nejmladší syn je na konci první třídy a ještě ani neumí číst. Můj názor je tedy takový, že to, kdo je v jakém ročníku, hraje minimální roli, aspoň na prvním stupni.“

Tazatel: Vidíte v domácím vzdělávání nějaká úskalí?

Participant 1: „Ano, úskalí vidím v obhájení této formy vzdělávání před svými příbuznými a přáteli, což je velmi náročné fyzicky i psychicky. Úskalí také vidím v tom, že je náročné naplnit sociální vazby dětí.“

Participant 2: „Úskalí domácího vzdělávání vidím v tom, že tato forma u nás v Čechách nemá vybudovanou dostatečně dlouhou tradici. Já jsem se o domácím vzdělávání dozvěděla od kamarádky, která pro mě byla dlouhou dobu jediná osoba, která touto formou vzdělávala své děti. Mé okolí domácí vzdělávání vnímalo jako něco nenormálního, a tak bylo velmi těžké obhájit před svým okolím tuto formu vzdělávání. Náročné je to i pro mé děti, které se setkávají se svými kamarády, kteří chodí do klasických škol. Často se stane, že kamarádi mých dětí by se také chtěli vzdělávat tímto způsobem, ale protože musí chodit do klasických škol, tak se jim často posmívají, že budou hloupí, když nechodí do školy a snaží se je srážet. Pokud se můžu ještě vrátit ke své kamarádce, tak u nich to zašlo dokonce tak daleko, že její dcera, aby předešla posměškům i jakési lehčí formě šikany, tvrdila svým vrstevníkům, že také chodí do školy a že dostává známky jako každý jiný.“

Participant 3: „Má tam také napadá jakýsi pocit vydělenosti a oddělenosti, který souvisí s komunikací s okolím. Úskalí také vidím v tom, že v domácím vzdělávání je člověk více konfrontován se svými slabými stránkami, s tím co se nedaří, neboť u dětí zpětná vazba je mnohem frekventovanější. V domácím vzdělávání je mnohem užší a hutnější kontakt spolubytí. Toto vidím jako úskalí, ale zároveň i jako velkou výzvu, pokud jsem ochotna se tomuto postavit.“

Participant 4: „My když jsme se rozhodli, že budeme mít své dítě na domácím vzdělávání, tak jsem se hrozně bála toho, že budou mému synovi chybět sociální kontakty, ale díky setkávání s ostatními dětmi při různých kroužcích, tak tato obava se ukázala jako zbytečná. Největší úskalí domácího vzdělávání mi přijde, že je boj sama se sebou, protože mám pocit, že na co člověk nejvíce narazí, je na své vlastní „zakopané psy“ a svoje vlastní problémy. Tím, že je člověk neustále v kontaktu se svými dětmi, tak se s tím pořád setkává a musí se s tím nějakým způsobem vyrovnat.“

Participant 5: „Úskalí jsou hlavně příbuzní. Kamarádi se třeba jen zeptají, ale ti příbuzní ty to dávají člověku skutečně „sežrat“.“

Participant 6: „Úskalím je určitě práce na sobě. Člověka to mnohem více vystavuje sebezkoumání, protože intenzivním vztahem v rodině vyvstávají věci, které člověk nemá dostatečně zpracované. V rodině se často stává, že to dítě má narušený vťah s

prarodiči, protože prarodiče nepřijali tuto formu vzdělávání svých vnoučat. Je tím velmi narušená jejich vzájemná komunikace, všechno se točí kolem tohoto tématu (domácího vzdělávání). Kdykoli nastane nějaký problém, tak se „hází“ příčina na domácí vzdělávání.“

Participant 7: „Je těžké si ustát (domácí vzdělávání) před okolím. Také bych ráda zdůraznila, na co často narážím je to, že můj syn je zvědavý, chce vědět, ale problém je v tom, že to nechce slyšet ode mě. Buď chce slyšet vysvětlení od táty, který ale není zrovna doma, protože je v práci, nebo to chce slyšet od někoho třetího, kdo není v tom úzkém kruhu.“

Participant 8: „Strašně velká věc je domluvit se s partnerem na společném přístupu na vzdělávání dětí, v tom vidím já velké úskalí. A to nejenom jestli domácí vzdělávání ano nebo ne, ale i na formě domácího vzdělávání. Dalším úskalím může být to, že zatímco ve škole jsou daná jasná a zaběhnutá pravidla, tak v domácím vzdělávání člověk postupně pravidla hledá a tvoří.“

Tazatel: V čem by Vám mohla být škola nápomocná?

Participant 1: „Já to vnímám jako možnost konzultace, možnost se zeptat, co by mělo v daném období dítě znát a umět. Jde i o předávání zkušeností.“

Participant 2: „Já oceňuji možnost účastnit se společných akcí, i když v této covidové době to nebylo moc možné. Ono to sice vypadá jednoduše, ale to zastřešení a ten pocit, že vše není jenom na mně jako na rodiči, ale že ještě mám někoho v zádech, tak toto vědomí mi pomáhá hodně, že to není jen na mně. Pak mi pomáhá i to, že prostřednictvím školy člověk potkává i další rodiče, kteří v určitých věcech si také nejsou tak jistí a také hledají řešení.“

Participant 3: „Velký přínos vidím v možnosti se díky vaší škole inspirovat, jak vzdělávat a vést děti. Jsem moc ráda i za vaši ochotu a otevřenost ve sdílení vašich zkušeností.“

Participant 4: „Mně vlastně na začátku této otázky nic moc nenapadlo, ale nyní po vyslechnutí odpovědí ostatních, mi mnoho věcí přijde skvělých a inspirativních.“

Participant 5: „Hlavně asi tím, že splníme zákon, že je náš syn řádně zapsaný.“

Participant 6: „Pomoc vidím v možnosti seznámení se se školními pomůckami a v jejich využití.“

Participant 7: „Většina byla už řečena, pro mě je nejdůležitější možnost setkávání se a předávání si zkušeností.“

Participant 8: „Já bych strašně moc potřebovala cítit ty učitelky jako partnery. V momentě, kdy tam toto partnerství schází, tak mívám pocit, že každý stojíme na jiném břehu a v momentě, kdy chybí důvěra ze strany školy, tak si nemůžeme vzájemně porozumět.“

Tazatel: Máte nějaký nápad nebo podnět, jak přispět ještě víc ke vzájemné spolupráci mezi Vámi rodiči a školou?

Participant 1: „Společné setkání a pečení pizzy.“

Participant 2: „V tomto období, kdy byly společné akce dosti omezené si myslím, že za mě budeme moc rádi za jakoukoli společnou akci, kterou budeme moci podniknout. Můj syn nemluví o ničem jiném, než o tom, že se moc těší zase na rafty, které jsme spolu s vaší školou absolvovali na začátku září, kdy ještě nebyla druhá covidová vlna. Musím se přiznat, že i mně tyto společné akce velmi chybí a moc se na ně zase těším.“

Participant 3: „I já bych byla pro častější setkávání a pro společné akce.“

Participant 4: „Byla bych ráda pro neformální setkání, třeba s kytarou u ohně.“

Participant 5: „Na podzim jsme se k vám chystali na slavnost svatého Michaela, ale syn si to na poslední chvíli rozmyslel, a tak jsme nikam nejeli, když pak ale od ostatních dětí slyšel, jak to bylo super, tak říkal, že by příště určitě jel.“

Participant 6: „Já jsem vždycky strašně ráda za společné setkání s vaší školou, ať je to akce jakéhokoliv druhu, protože se mi moc líbí, jak to u vás funguje. Je u vás vidět vzájemná spolupráce i se tam krásně prolíná spolupráce vašich školních dětí mezi sebou i mezi našimi dětmi zvenčí (domškoláky). Měla jsem u vás vždycky pocit přijetí a

za celou dobu si nepamatují, že bychom museli mezi vašimi a našimi dětmi řešit nějaké velké konflikty.“

Participant 7: „Byla bych ráda za jakékoliv setkání, posezení třeba u ohně i s přespáním do druhého dne.“

Participant 8: „Více neformálních setkávání.“

Tazatel: Jak a kde jste se dozvěděli o škole?

Participant 1: „Já znám Ilonku (Dryjovou), se kterou jsme chodily společně na Biskupské gymnázium v Budějovicích. Hluboko v paměti mi utkvěla první návštěva u vás ve škole, kdy děti místo v lavicích seděly na kulatém koberci a tam probíhala výuka. Také mě fascinovala výzdoba, kde všude na školní chodbě visely fotky z aktivit, které s dětmi děláte (fotky z běžkování, z kurzů přežití a jiné). Toto setkání mi dokonale nabouralo klasickou představu o škole, kterou člověk někde v sobě nosí. Když jsme ze Ktiše odjížděli, tak si pamatuji, jak jsme v autě rozebírali, jaká je dojezdová vzdálenost do Ktiše.“

Participant 2: „Já jsem o tom hodně přemýšlela a na první naše společné setkání si moc nepamatuji, ale myslím si, že jsme se seznámili na kurzu plstění díky naší společné kamarádce Vendy.“

Participant 3: „Já jsem se o vaší škole dozvěděla od jedné kamarádky, která měla u vás již zapsané dítě na domácím vzdělávání.“

Participant 4: „Na doporučení jedné mé známé.“

Participant 5: „Já jsem se o škole dozvěděl ze stránek vaší školy.“

Participant 6: (žádná odpověď)

Participant 7: (žádná odpověď)

Participant 8: „Já Ilonku sleduji už od začátku, co se začala věnovat dětem ve školství, jsme kamarádky a protože ji znám už víc jak 15 let, tak vím, kolik času, elánu a síly obětuje do vztahů a do práce s dětmi.“

Tazatel: Kde sbíráte informace o dění na škole? Máte dostatek informací?

Participant 1: „Sleduji vaše facebookové stránky.“

Participant 2: „Jsem v častém kontaktu s tvou kolegyní (Ilonkou Dryjovou), takže mám informace z první ruky, které pak můžu šířit dál mezi ostatní.“

Participant 3: „Sleduji facebookové stránky ZŠ a MŠ Ktiš.“

Participant 4: „První věc, která člověku vyběhne, když se chce něco dozvědět o vaší škole, jsou webové stránky, kde jsou pouze základní informace.“

Participant 5: „Já jsem se sice o vaší škole dozvěděl z webových stránek, ale na druhou stranu musím přiznat, že tam zas tolik informací není, mnohem lepší je to na vašich facebookových stránkách, ale tam mi přijde, že jsou pouze fotky již proběhlých akcí.“

Participant 6: „Já sleduji facebookovou stránku vaší školy, kde je spousta krásných fotografií a přehled s komentářem, co děláte.“

Participant 7: „Vaši školu sleduji hlavně na Facebooku a na fóru domácího a komunitního vzdělávání, kde v příspěvcích se občas objeví i příspěvek ze ktišské školy.“

Participant 8: „Já vše sleduji přes Facebook.“

Tazatel: Která akce, na které jste byli, se Vám líbila a rádi byste na ni zase přijeli?

Participant 1: „Mně se líbila slavnost svatého Michaela.“

Participant 2: „Mně se těžko vybírá nejlepší akce, mně se líbí obecně, jak přistupujete k akcím jako takovým. Já hrozně ráda pozoruji, jak s těmi dětmi pracujete, jaké máte mezi sebou vazby a vztahy.“

Participant 3: „Mně se líbí každá akce s vámi, kde děláme něco společně s dětmi, jako byla například výroba svíček, práce na školní zahradě a tak. Líbí se mi, že při společných aktivitách je zároveň i čas na vzájemné rozhovory, sdílení a předávání bohatých zkušeností.“

Participant 4: „Adventní spirála se mi asi líbila nejvíce.“

Participant 5: „Já zatím na žádné akci nebyl, ale když to slyším, tak bych jel hned.“

Participant 6: „Těžko se vybírá, všechny se mi líbily.“

Participant 7: „Mně se moc líbí ty pracovní akce, kdy můžeme něco společně vytvářet, nebo se podílet na vzniku něčeho nového, krásného a prospěšného. Moc se mi líbí, že do těch mimoškolních aktivit jsou zapojeny i vaše ktišské děti.“

Participant 8: „Ráda bych přijela na cokoliv, ale mám to přes 400 km, což je dost nereálné.“

Tazatel: Vnímáte na současné době, kdy se učíme žít s covidem, nějaké změny, nebo nějaké pozitivum?

Participant 1: „Mně přijde, že se lidem podařilo mnohem lépe uchopit co ta online výuka vlastně je. Možná jsme si mohli vyzkoušet, co se dá online výukou předat a co se vůbec předat nedá. Spousta lidí také zjistilo, co se ty jejich děti ve škole učí, co to všechno obnáší chodit do školy. Přišlo se také na to, že některé věci na dálku nefungují, učitel má určitě jinou pozici za obrazovkou online výuky, než když je tváří v tvář žákům ve třídě. Také si myslím, že mnohým dětem schází kolektiv spolužáků.“

Participant 2: „Já jsem ráda, že naše děti nemusely sedět denně několik hodin u online výuky. Přijde mi také, že online výuka je mnohem náročnější pro učitele, protože

mnohem lépe se něco druhému vysvětluje, když ho má u sebe, než přes obrazovku. Online výuka pro děti prvních a druhých tříd mi přijde v podstatě nemožná.“

Participant 3: „Pro mě je důležité vědomí, že za námi někdo stojí, že vím, když budu něco potřebovat, že se mohu na llonku, nebo na kohokoliv z vás obrátit, a to mi stačí.“

Participant 4: „Žádnou významnou změnu jsme nepocítili.“

Participant 5: „Pro mě bylo zásadní, že jsme nemuseli podstupovat žádnou online výuku.“

Participant 6: (Neodpověděla)

Participant 7: „Byla jsem ráda za volný čas.“

Participant 8: „Nám COVID napomohl k tomu, že jsme dali děti do domácího vzdělávání, protože v momentě, kdy mi během týdne přišlo skoro až 100 koordinačních mailů ze školy, co všechno mají mé děti (tři děti na prvním stupni) udělat, tak manžel uznal, že to klasickou cestou nelze zvládnout.“

Druhá skupina:

Tazatel: **Co očekáváte od vzdělání či vzdělávání?**

Participant A: „Očekávám, že mé děti budou otevřeny novým věcem.“

Participant B: „Očekávám, že budu mému dítěti průvodcem v jeho otázkách týkajících se toho, co ho zajímá. Přijde mi, že každý den i celý život je jedno velké vzdělávání.“

Participant C: „Od vzdělávání očekávám, že mohu vzdělávat své děti svobodně, formou, která je baví. Život sám o sobě nabízí neustálé vzdělávání se pro děti i mě samotnou. Rádi s dětmi cestujeme a poznáváme svět i touto formou. Ráda bych svým dětem předávala to, co považuji za smysluplné a nosné.“

Participant D: „Já od vzdělávání očekávám, že pomůže mé dceři se plně rozvinout v oblasti vědomostí a ve schopnosti se orientovat ve světě.“

Participant E: „Rozvoj komplexních dovedností v domácím prostředí. Výhodu vidím v tom, že dítě není vystaveno stresu, spěchu a dojíždění.“

Participant F: „Očekávám, že mé děti se budou vzdělávat s radostí a s láskou.“

Tazatel: Jak zvládáte domácí výuku? Jste s ní spokojeni?

Participant A: „Myslím si, že celkově jsme s domácí výukou spokojeni, i když občas nezvládáme.“

Participant B: „S domácí výukou jsme spokojeni a myslím, že to zvládáme obstojně.“

Participant C: „Dcera se prakticky učí sama, občas s mou malou pomocí, má o věci kolem sebe velký zájem. Má dcera půjde do první třídy až v září, tak domácí výuku teprve pomalu zavádíme formou větší zodpovědnosti a deníku zážitků a zkušeností.“

Participant D: „Domácímu vzdělávání věnujeme hodně času i úsilí a jsme s ní spokojeni.“

Participant E: „Já mám zkušenost s domácím vzděláváním zatím pouze z doby „covidové“. Mé děti chodily do klasické školy, ale během zavření škol jsem zjistila, že bych raději své děti vzdělávala doma sama. Ráda bych měla svobodu a volnost v tom, co budu učit své děti. Ráda bych dětem „ušila vzdělání na míru“ podle jejich vlastních potřeb.“

Participant F: „Domácí výuku zvládáme skvěle a docela i bez stresu, je to naše priorita, které věnujeme hodně času a energie.“

Tazatel: **Naplňuje domácí výuka Vaše představy?**

Participant A: „Ano, naplňuje.“

Participant B: „Ano, když si můžeme dělat podle svého tempa a svých možností. Chci, aby děti byly otevřeny novým věcem a uměly se informovaně rozhodovat.“

Participant C: „Odpověděla bych, že ano, i když po zkušenosti, kdy jsem mohla být několik dní s dcerou přítomna na výuce u vás ve škole, bych ráda uvítala možnost občas přijet s dcerou na několik dní, aby se mohla dcera zapojit do vaší výuky, protože se jí výuka moc líbila. Na domácím vzdělávání se mi líbí, že mám možnost reagovat dle dceřiných potřeb a volit tak potřebné způsoby a materiály.“

Participant D: „Ano, naplňuje.“

Participant E: „Ano, jsme rádi, že naše dítě můžeme vzdělávat doma.“

Participant F: „Ano.“

Tazatel: **Vidíte v domácím vzdělávání nějaké úskalí? Pokud ano, tak jaké?**

Participant A: „Největší náročnost vidím v umění vydržet a ustát náročné situace, takže nejvíce dostává zabrat má psychika.“

Participant B: „Žádné nepřekonatelné úskalí v domácím vzdělávání nevidím, baví nás to.“

Participant C: „Ano, vidím. Vše má dvě strany. Řekla bych, že je nutná sebereflexe moje i mé dcery, je také pro mě důležité a zároveň udržovat kontakt s přáteli, objevovat svět v širším měřítku a udělat vše pro to, aby děti nezneužívaly svobodu, chápali pravidla jako přátele na cestě svého vývoje, pokud jim dávají smysl.“

Participant D: „Úskalí domácího vzdělávání vnímám v několika oblastech. Jednak v časové náročnosti a také v tom, aby měl člověk vždy dostatek trpělivosti, když něco nejde podle jeho představ. Velké úskalí spatřuji ve vytvoření stabilní komunity

kamarádů pro mé děti. Avšak neberu to pouze jako úskalí, ale jako výzvu k hledání, poznávání a učení se. A to mi přijde skvělé.“

Participant E: „Největší problém vidím v nedostatečném kontaktu mých dětí s jejich vrstevníky.“

Participant F: „Ne.“

Tazatel: Je něco konkrétního, s čím by Vám mohla škola pomoci?

Participant A: „Byli bychom rádi za častý kontakt, aby naše děti mohly slyšet něco „moudrého“ taky od někoho jiného než od nás. Byli bychom také rádi za jiný náhled na věci a bylo by fajn, kdyby naše děti mohly navázat u vás ve škole přátelské vztahy se svými vrstevníky.“

Participant B: „Určitě budeme moc rádi, když se budeme moci účastnit společných aktivit.“

Participant C: „Byla bych moc ráda, jak jsem již zmínila již dříve, za pravidelné setkávání u vás ve škole na výuce. Vidím v tom příležitost, jak konzultovat věci, se kterými bych si nevěděla rady, jak získat na věci jiný pohled, jak se inspirovat pro další etapu vzdělávání mé dcery. Přijde mi taky úžasná nabídka si půjčit a odvést na nějakou dobu takzvané „tematické boxy“ s výukovými materiály.“

Participant D: „Nic mě teď konkrétního nenapadá.“

Participant E: „Byl bych moc rád za účast na vámi pořádaných akcích. Dokážu si představit společné výlety, společné aktivity a setkání, kde bychom mohli s dětmi něco prožít a zažít. Zároveň by to pro nás rodiče mohla být inspirace a povzbuzení, abychom si udrželi nadšení na cestě domácího vzdělávání.“

Participant F: „Nenapadá mě nic jiného, než co tu bylo řečeno.“

Tazatel: Kde jste se dozvěděli o škole?

Participant A: „Na sociálních sítích (na Facebooku).“

Participant B: „Díky internetu, hlavně ze skupiny ZŠ a MŠ Ktiš na Facebooku.“

Participant C: „O vaší škole jsem se dozvěděla od mé kamarádky, která má tedy dceru na domácím vzdělávání a ta mi přeposlala váš plakátek na zápis a mě to velmi oslovilo.“

Participant D: „O vaší škole jsme se dozvěděli v komunitní škole Mlýn Radouňka.“

Participant E: „O vaší škole jsme se dozvěděli od známých a pak jsme si vás našli na internetu.“

Participant F: „Naši přátelé vás nám doporučili.“

Tazatel: **Máte dostatek informací o škole?**

Participant A: „Ano, máme.“

Participant B: „Myslím, že ano.“

Participant C: „Myslím si, že nejvíce mi dalo strávit s vámi nějaký čas a poznat se. Uvítala bych včasné informace o různých aktivitách, abych mohla včas zareagovat a přijet.“

Participant D: „Ano, víme vše, co potřebujeme vědět.“

Participant E: „Ano.“

Participant F: „Ano, máme.“

Tazatel: **Znáte nějakou akci, kterou pořádá (pořádala) škola?**

Participant A: „Ano, z fotek na Facebooku.“

Participant B: „Ano, slyšela jsem o slavnostech, které na podzim pro děti pořádáte.“

Participant C: „Plstění, práce na přírodním jezírku na vaší školní zahradě, bruslení na ledě, akce s koňmi, ale vše zatím jen z fotek přes Facebook.“

Participant D: „Ano, slyšeli jsme o setkávání přátel školy.“

Participant E: „Ano, vzpomínám na fotky z nějaké pracovní brigády na zahradě a pečení pizzy.“

Participant F: „Ne.“

Tazatel: Jak Vás „obohatil“ čas během covidu-19 ve vztahu ke vzdělávání Vašich dětí?

Participant A: „Nepocítily jsme žádnou změnu, máme děti pořád doma.“

Participant B: „Nijak, děláme vše stejně již od narození našich dětí.“

Participant C: „Mám-li být upřímná, tak vlastně nijak. U nás to bylo a je stejné jako před covidem. Co byla jediná změna, že obě děti nejezdily ani na ty dva dny v týdnu do Lesního klubíku, a tak jsme byly spolu více času.“

Participant D: „U nás se nic moc nezměnilo.“

Participant E: „Díky covidu jsme se rozhodli pro domácí vzdělávání. Během covidu jsme si uvědomili, že není zapotřebí tolik opouštět domov, abychom hledali vzdělání, socializaci a inspiraci „jen“ ve škole.“

Participant F: „Covid nás odnaučil spěchat a naučil nás užívat si společného volného času.“

