

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hana Černochová

Alternativní program Začít spolu na 1. stupni základních škol

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, PhD.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s využitím citovaných literárních pramenů a dalších zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dále prohlašuji, že text mé závěrečné práce v písemné podobě je totožný s textem závěrečné práce umístěné na IS/STAG.

V Olomouci dne 1. 4. 2020

.....
Hana Černochová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce Mgr. Daně Cibákové, PhD. za její odborné vedení, trpělivost, ochotný přístup a věnovaný čas, jež mi poskytla při zpracování této závěrečné práce. Mé poděkování patří rovněž všem základním školám, které se zapojily do výzkumného šetření a ochotně mi poskytly čas a prostor pro realizaci výzkumu. V neposlední řadě děkuji mé rodině a blízkým přátelům za jejich obětavost, lásku a podporu během celého mého studia.

Obsah

ÚVOD.....	6
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1.1 Alternativní a inovativní školství.....	8
1.1.1 Vymezení pojmů.....	8
1.1.2 Vznik a vývoj alternativních škol.....	11
1.1.3 Soudobé alternativy a inovace ve vzdělávání v České republice.....	14
1.2 Program Začít spolu.....	17
1.2.1 Historie programu.....	18
1.2.2 Obecná charakteristika.....	19
1.2.3 Organizační a metodické strategie.....	23
1.2.4 Diagnostické a hodnotící strategie.....	29
1.2.5 Sociálně – vztahové strategie.....	31
1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	37
1.3.1 Systém kurikulárních dokumentů v České republice.....	37
1.3.2 Implementace vzdělávacího programu Začít spolu do škol.....	40
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
2.1 Charakteristika výzkumu.....	42
2.1.1 Cíl výzkumu.....	42
2.1.2 Zajištění etické dimenze výzkumu.....	43
2.1.3 Výzkumný vzorek.....	43
2.2 Metodologie.....	47
2.2.1 Kvalitativní výzkum.....	47
2.2.2 Pozorování.....	48
2.2.3 Rozhovor.....	49
2.3 Vlastní sběr dat.....	51
2.4 Zpracování dat.....	52

2.5	Analýza a interpretace dat.....	53
2.5.1	Pozorování	53
2.5.2	Rozhovor.....	68
2.6	Shrnutí a diskuze výsledků	79
	ZÁVĚR.....	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	89
	SEZNAM TABULEK	90
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH	92

ÚVOD

Potřebujeme, aby učení dávalo smysl a dělalo radost. (Step by Step ČR)

Vzdělání, radost z učení, sebedůvěra, nebát se zeptat, najít si přátelství, umět spolupracovat, laskavý přístup pedagogů. Tato slova zaznívají z úst rodičů dětí, když se jich zeptáme, jaké nejdůležitější věci od školy očekávají. Rodiče si často vybírají alternativy právě proto, že nabízí odlišný přístup k výuce. Najít školu a učitele, kteří povzbuzují žáky v učení, umí je nadchnout pro další vzdělávání, klade na žáky nároky, ale zároveň žáci rádi chodí do školy, těší se na výuku, nabízí jiné metody a formy práce, není jednoduché. Program Začít spolu se snaží o takovou výuku, která by dávala smysl a dělala radost.

Motivací pro výběr tohoto konkrétního alternativního programu Začít spolu, který je ve světě znám jako program Step by Step, je má předchozí zkušenost s tímto programem v mateřské škole. Setkala jsem se s ním při odborné praxi v rámci studia na střední škole. Bylo pro mě obohacím vidět odlišnou práci s dětmi než v běžné mateřské škole. Také jsem měla možnost se s tímto programem seznámit na soukromé základní škole v místě mého bydliště, která mi umožnila zde týden strávit, pozorovat práci učitelů 1. stupně a být v přímé interakci s žáky. Program Začít spolu přináší ale spoustu námětů, které se můžou začlenit i do běžné výuky. Také ve své budoucí praxi bych chtěla využít některé prvky z alternativního programu Začít spolu.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část práce je rozčleněna do tří kapitol – Alternativní a inovativní školství, Program Začít spolu a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Cílem teoretické části je na základě odborné literatury popsat historii alternativního školství, možnost volby alternativních systémů v České republice a charakterizovat vzdělávací program Začít spolu, jeho realizaci na 1. stupni základních škol. Tím mám na mysli organizaci vyučování a strukturu dne, metodické strategie, hodnocení a spolupráci s rodiči. Tento program se v České republice realizuje na základních školách od roku 1996, patří tedy mezi mladší formy alternativního školství a o tomto programu nebylo ještě mnoho napsáno. Proto doufám, že má diplomová práce bude přínosem pro ty, kteří by se chtěli dozvědět, na jakých principech program Začít spolu stojí a co je pro něj typické.

V odborných publikacích nalezneme několik výzkumů na téma srovnávání tradiční a alternativní školy. Také diplomové práce se zabývají různými alternativními programy a snaží se vyzkoumat rozdíly v přístupu učitelů v jednotlivých školách nebo porovnávají

charakteristiky jednotlivých alternativních škol s běžnou základní školou. V mém výzkumu jsem se rozhodla zaměřit pouze na konkrétní alternativní program a srovnání přístupů učitelů v těchto alternativách, abych více pronikla do problematiky tohoto vzdělávacího programu.

Cílem výzkumného šetření bylo ověřit funkčnost programu Začít spolu v praxi formou pozorování a rozhovorů. Zabývala jsem se analýzou a komparací center aktivit. Cílem bylo popsat, zanalyzovat a komparovat centra aktivit.

Celkovým cílem práce je seznámit čtenáře s tímto typem výuky a povzbudit je, aby se nebáli nových výukových metod, které žáky učí nejen vědomostem, ale především spolupráci ve skupině, k respektu a lásce ke svým bližním, se kterými ve školních lavicích prožívají část života.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Alternativní a inovativní školství

Vzdělávací program Začít spolu (dále jen ZaS) byl od jeho samého počátku nazýván jako alternativní program. Vychází z klasických reformních škol a navazuje na myšlenky velkých pedagogických osobností. V dnešní době je pokládán jak za alternativní program, tak za inovativní vzdělávací program, který přináší změny do klasického školního výchovně-vzdělávacího systému. Proto považujeme za důležité vymezit základní pojmy spojené s alternativním školstvím a uvést rozdíly mezi alternativními a inovativními školami. Kapitola dále obsahuje stručný popis vzniku a vývoje alternativních škol až k samotným inovativním programům.

1.1.1 Vymezení pojmů

Alternativní

Pojem alternativní pochází z latinského alter = „jiný, ten druhý, odlišný, nestandardní. V pedagogice se používá ve významu nestandardního, inovativního, netradičního, neoficiálního, jiného možného školství, výchovy, vzdělávání. Hledání, objevování a zkoušení nových cest a přístupů (v teorii i praxi), které mají zefektivnit výchovu a vzdělávání.“ (Kolář, 2012, s. 14)

Alternativní vzdělávací program

Podle Koláře se jedná o „vzdělávací programy, které vznikají vedle oficiálního, státem podporovaného vzdělávacího programu. Vznikaly postupně, podle společenských podmínek“ (Kolář, 2012, s. 15)

1. Klasické alternativní programy (daltonský plán, jenský plán, škola M. Montessori, freinetovská škola,...)
2. Moderní alternativní programy (otevřené vyučování, školy bez ročníků, cestující školy, bielefeldská škola,...)
3. Některé církevní školy

V České republice (dále jen ČR) se můžeme setkat například s těmito alternativními programy: Zdravá škola, ZaS, Angažovaní učení, Škola hrou, Domácí vzdělávání (Kolář, 2012, s. 15).

Anglicko-český slovník jej charakterizuje jako „*obecné označení pro nabídku jiných než tradičních pedagogických postupů nebo pro hnutí odmítající formální přípravu dětí ve škole.*“ (Mareš, Gavora, 1999, s. 16)

Zelina (2000, s. 17) udává, že alternativní programy se hlavně snaží o hledání lepších a efektivnějších způsobů ve vzdělávání.

Alternativní škola

Alternativní školy jsou dle Koláře „*školy, které uplatňují různorodé inovace při vzdělávání, netradiční cíle, přístupy, formy, obsahy, způsoby hodnocení žáků a výukové metody. Humanistická orientace, pedocentrické zaměření. Odmítají tradiční herbartovskou školu s orientací na učitele a výkony žáků. Kladou důraz na pozitivní klima třídy, na radost z učení, spolupráci a individuální rozvoj žáka. Mohou být státní, nestátní i soukromé. Základ mají v klasických reformních školách, které vznikaly zejména na počátku 20. století v Evropě i USA.*“ (Kolář, 2012, s. 14)

Naproti tomu Zelina tvrdí, že za alternativní školy můžeme považovat pouze ty, které mění podstatu školy - liší se jinými cílovými základy, novými metodami, vztahy mezi učiteli a žáky, organizací vyučovacích hodin. Mají zasahovat do podstaty školy, ne jen měnit detaily. Alternativními školami podle Zeliny nejsou ty, které například mají rozšířenou výuku cizích jazyků či školy s rozšířenou výukou sportů nebo hodnotí slovně – je to jen alternativní hodnocení. (Zelina, 2000, s. 14)

Pedagogický slovník vymezuje tento pojem jako „*obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifčnostech obsahu vzdělávání, organizace, metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 16)

Podle anglicko-českého slovníku je to taková „*škola, jejíž cíle, obsah nebo metody vyučování se liší od standardních.*“ (Mareš, Gavora, 1999, s. 16)

Průcha (2001, s. 20) bere při vymezení pojmu alternativní škola v úvahu tři aspekty:

- **Školskopolitický aspekt** - Podle tohoto aspektu jsou za alternativní školy považovány ty, které nejsou řízeny, spravovány a kontrolovány státem, tedy školy soukromé, církevní, zřizované kulturními a jinými institucemi.
- **Ekonomický aspekt** - Zde rozlišuje Průcha školy podle toho, kdo je financuje. Za alternativní označuje ty školy, v nichž za vzdělávání platí jejich klienti, popř. jejich rodiče.
- **Pedagogický a didaktický aspekt** - Pedagogický a didaktický aspekt je nejdůležitější. Za alternativní školy se považují školy, které dávají žákům alternativu v podobě jiných vyučovacích metod, odlišné organizaci vyučování, laskavějším přístupem k žákům. Tyto didaktické inovace se dají najít i ve veřejných státních školách, proto nelze říct, že veřejné školy nemůžou být alternativní, naopak státní školy, které realizují specifické vzdělávací programy – např. školy s programem ZaS nebo s programem Zdravá škola, můžeme považovat za alternativní (Průcha, 2015, s. 27).

Alternativní škola je tedy taková škola, která se liší nějakým prvkem od škol běžných, standardních. Tato odlišnost může spočívat v jiných organizačních metodách, způsobech hodnocení, vztazích mezi rodiči, učiteli, žáky apod., přičemž svou roli nehraje to, kdo je zřizovatelem školy.

Pojem alternativní škola se začal užívat zhruba v 70. letech 20. století pro školy, jež reagovaly na nespokojenost s dosavadním obsahem a organizací veřejných škol. Dnes se ale termín alternativní škola užívá i pro alternativní směry, které vznikaly na počátku 20. století v rámci tzv. reformního pedagogického hnutí (Tvrzová in Vališová, Kasíková, 2007, str. 35).

Termín alternativní škola je značně komplikovaný navíc i ve vztahu k pojmu inovativní škola. Tyto pojmy se v české terminologii často zaměňují.

Alternativní x inovativní

Existuje jen velmi úzká hranice mezi pojmem inovativní a alternativní. Pojem inovativní není dosud přesně definován. Podle Průchy (2015, s. 178) se inovativní program uskutečňuje v hlavním proudu vzdělávání, zatímco alternativní škola stojí mimo hlavní proud.

Spilková a Kořa (1998, s. 342) charakterizují inovativní školy takto: „*Inovativní školy se snaží (většinou v rámci běžné státní školy) o vnitřní proměnu a kladou důraz na:*

- *Osobnostní a sociální rozvoj žáků*
- *Konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání*

- *Propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí*
- *Kooperativní strategie učení*
- *Otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy*
- *Spolupráci školy s rodinou a místní komunitou.*“

„Lze říci, že inovativní školy jsou součástí souboru alternativních škol, kde představují mnohdy radikální, od standardních škol nejvíce odlišný typ.“ (Průcha, 2015, s. 178)

Podle Skalkové (1995, s. 13) obecně pojem inovace chápeme jako *„rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitnění tohoto systému.“*

Pedagogický slovník charakterizuje inovace ve vzdělávání jako *„souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření zaváděná zvláště v obsahu a organizaci vzdělávacího procesu“* a inovativní školu jako termín pro školy, které *„uplatňují inovace ve vzdělávání, tj. odlišnosti od standardních vzdělávacích obsahů, forem učení a vyučování, hodnocení výkonu žáků, vztahů mezi učiteli a žáky, aj. Termín inovativní škola není dosud jednoznačně vymezen, do značné míry se shoduje s významem termínu alternativní škola.“* (Průcha a kol., 2013, s. 105)

1.1.2 Vznik a vývoj alternativních škol

Vznik alternativních škol je nejspíš spojen s potřebou společnosti neustále něco zlepšovat, měnit, přetvářet, zdokonalovat, a to i v oblasti školství. Tyto snahy můžeme vidět již po staletí, práce se ale zaměřuje pouze na oblast reformní pedagogiky a stručný vývoj alternativního a inovativního školství do současnosti.

Reformní pedagogika

Reformní pedagogika byla hnutím, jež měla svou vnitřní dynamiku, zformulované cíle a programové ideje. Reformní pedagogiku můžeme také chápat jako období pedagogické obnovy (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 8). Přesnou periodizaci tohoto hnutí nelze zcela přesně určit, ale v různých zemích evropského kontinentu a ve Spojených státech amerických se projevovalo nejvíce v letech 1880 – 1940. Počátkem vzniku reformně pedagogického hnutí byl rozkol mezi tradiční školou a požadavky reformního hnutí na novou upravenou výchovu mladých lidí. Zastánci reformní pedagogiky odmítali školu, která preferuje učitele, intelektualismus a didaktický materialismus. (Rýdl, 1994, s. 17) Hlavním úkolem hnutí bylo přinést změnu v tradičních způsobech vzdělávání (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 10).

Reformní pedagogiku charakterizují tyto znaky:

- pedocentrismus;
- kritika tradiční školy;
- respekt a podpora přirozených potřeb dítěte;
- respektování individuality dítěte;
- podpora vzájemné spolupráce žáků a sociálního života školního společenství;
- spojování předmětů do celků a bloků, uplatnění projektové metody;
- vycházení ze zkušeností dítěte;
- základem učení je činnostní učení, získávání vlastních zkušeností a řešení problémových situací (Kasper, Kasperová, 2008 in Pecháčková, Václavík, 2014, s. 9).

Mezi nejznámější školy reformního hnutí řadíme školy waldorfské, montessoriovské a jenské, jež navazovaly na ideje Rousseaua, Keyové a Tolstého, kteří viděli v dětech specifické rozdíly (Rýdl, 1994, s. 24). Myšlenky z reformního hnutí se také šířily u nás. Během první světové války se pojí především se jmény jako Otokar Chlup nebo Václav Příhoda. Vlivem komunistické ideologie ale bylo jejich šíření po druhé světové válce znemožněno. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 10)

Dodnes ve školství najdeme řadu prvků z období reformně pedagogického hnutí, avšak musíme brát v potaz fakt, že společenský duch doby 20. a 30. let byl jiný. Také pedagogický a psychologický výzkum nebyl tak rozsáhlý jako dnes, proto alternativní školství musí tyto prvky rozvíjet a reagovat na dnešní problémy. (Rýdl, 1994, s. 26)

Jelikož program ZaS vychází hlavně z myšlenek Marie Montessori, Petera Petersona a Heleny Parkhurstové, stručně představíme filozofii těchto reformních škol a jejich základní znaky.

Montessoriovská škola

Její zakladatelkou je italská lékařka a pedagožka Marie Montessori (1879 – 1952). Roku 1907 založila v Římě Dům dětí, kde se věnovala mentálně postiženým dětem. Pozorovala jejich chování v různých situacích a v duchu pedocentrismu a důvěry dokázala vytvořit pro děti bezpečné prostředí (Průcha, 1996, s. 26). Děti s mentálním postižením naučila číst a psát, dosáhly úrovně běžných dětí. Rozvíjela děti za pomoci smyslů, pohybů a řeči. Za tímto účelem vytvořila speciální didaktický materiál. Děti si samy vybíraly, jaké činnosti se chtějí konkrétně věnovat. Nechtěla zasahovat do přirozeného vývoje dítěte, jen

nabídnout konkrétní materiál, který si dítě svobodně vybere, a bude s ním pracovat. Fenomémem Montessori nazýváme polarizaci pozornosti, tzn. že dítě je schopné se soustředit dlouhou dobu na činnost, která ho zaujme. Marie Montessori právě tuto skutečnost využívá pro práci s dítětem a pro jeho zaujatost didaktickým materiálem. Montessori školy nerozdělují děti podle věku, pracují v heterogenních skupinách, kde se učí vzájemné pomoci a spolupráci. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 19)

Tato koncepce se rozšířila po celém světě, také v ČR je rozšířena od předškolního až do středního vzdělávání (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 21).

Jenská škola

Tuto koncepci svobodné lidové školy směřující k vytváření návyků pro pospolitě soužití vytvořil Peter Peterson (1884 – 1952). Vyrůstal na severoněmeckém venkově, který ovlivnil jeho povahu uzavřeností a tvrdostí. Požadoval volnou školu pro všechny nadané děti bez ohledu na jejich materiální možnosti. (Rýdl, 2001, s. 23) Své představy o dobré škole mohl uplatnit na reálné škole v Hamburku, kde od roku 1920 pracoval jako ředitel. Roku 1927 vydal rozsáhlou práci o teorii i praxi jenské koncepce. Mezi základní znaky této školy patří členění žáků do věkově smíšených skupin, tzv. kmenových skupin, které se budou navzájem podporovat. Dalšími znaky jsou kurikulární orientace na svět, škola jako prostor pro život, rytmický týdenní plán místo rozčleněného rozvrhu hodin – začíná se kurzem počtů a mateřského jazyka, navazují přírodovědné předměty a kulturní přehled. Po přestávce se společnou snídaní se pokračuje předčítáním, den končí tělocvičnými aktivitami či volnou hrou dětí. (Rýdl, 2001, s. 57) Jenská škola zahrnuje zejména tyto organizační formy: rozhovor, hra, práce a slavnost. V jenské škole se uplatňuje tzv. rodinný princip – společenství dětí, rodičů a vychovatelů, třída působí jako školní obývací pokoj. Z pohledu pedagogického je učební proces vnímán jako životní kruh dětí a mládeže okolo učitele. (Pecháčková, Václavík, s. 32)

Školy pracující podle Jenského plánu nalezneme hlavně v Nizozemsku a v Německu. V ČR se tento plán neuchytil, avšak některé jeho prvky jsou používány při otevřeném vyučování nebo právě v programu ZaS. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 34)

Daltonská škola

Vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové (1887 – 1973), která vedla svou vlastní experimentální školu v Daltonu. Mezi principy této školy patří vytváření vlastního pracovního programu na jeden měsíc, za který má žák zodpovědnost a při osvojování poznatků postupuje svým vlastním tempem. Daltonská škola zdůrazňuje

kooperativní učení a staví na demokratických principech. Ve škole se střídá skupinová práce s individuální, kdy si žák sám určuje pořadí úkolů, které bude vypracovávat. Pro učení jsou zřízeny dostatečně vybavené laboratoře, pro každý předmět zvlášť. Žáci pracují na svých úkolech a po splnění jsou přezkoušeni. Poté uzavírají s učitelem další smlouvu.

Daltonské školy jsou dnes nejrozšířenější v Nizozemsku, Anglii a USA. V ČR nalezneme jen několik daltonských základních škol. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 46)

Alternativní hnutí v 70. letech 20. století

Ve druhé polovině 20. století se rozvíjelo alternativní pedagogické hnutí, které vycházelo z myšlenek reformní pedagogiky a z vědeckých poznatků. V sedmdesátých letech hnutí studentů vysokých škol v Evropě a v severní Americe reagovalo na vývoj západního světa. Tento jejich postoj zvedl ostrou kritiku i vzhledem ke školství, kdy studenti odmítali zastaralý tradiční vzdělávací systém. Studentské hnutí bylo impulzem k zamýšlení se nad dosavadním systémem vzdělávání a odborníci provedli řadu školských reforem a úprav právních předpisů, což v západní Evropě a Americe otevřelo cestu i k alternativním školám.

Kromě klasických reformních škol se začaly v druhé polovině 20. století rozvíjet další typy alternativních škol, např. otevřené školy, volné školy, školy bez ročníků apod., které neměly tak striktně vymezené koncepce. (Pecháčková, Václavík, 2014, str. 12)

Jak už jsme zmínili, tak i v ČR byly určité snahy přinést změny do školství, ale vlivem komunistické ideologie nebyla možná velká reforma. Tu ovšem přinesl rok 1989.

1.1.3 Soudobé alternativy a inovace ve vzdělávání v České republice

Od roku 2005 se do vzdělávací soustavy ČR zavedl nový systém kurikulárních dokumentů. Na státní úrovni jsou tyto dokumenty zastoupeny Národním programem pro vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a Rámcovým vzdělávacím programem (dále je RVP). Na úrovni školní tento dokument představuje Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který si každá škola sestavuje sama.

„Je otázkou, zda současné dělení škol na tradiční a alternativní je dostatečné a vyhovující.“ (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 124)

Cítat níže nám dokazuje posun školství vpřed od roku 2000. Bude ale ještě nějaký čas trvat, než nastane chvíle, kdy nebudeme vidět žádný rozdíl mezi dnes nazývanou alternativní či inovativní školou a běžnou školou.

„Veríme, že príde čas, že nebudú alternatívne školy – každá škola bude originálna, autentická, bude sa niečím líšiť od ostatných škôl. Je to nevyhnutnosť diktovaná trhom vzdelávania.“ (Zelina, 2000, str. 14)

Význam alternatívnych škôl spatrujeme práve v tom, že vytvári alternatívu k bežným školám, nabízejí jiné metody a formy práce, odstraňujú jednotvárnosť školstvá (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 15).

Mezi inovatívne programy zařazujeme podľa Pecháčkové a Václavíka (2014, s. 60) ZaS, Program podpory zdravia ve škole, Otvorené vyučovanie, Komunitní a Tvorivou školu.

Program podpory zdravia ve škole

Tento program vznikl v rámci evropských projektů podpory zdravia v roce 1997. Zdravia není pouze nepřítomnost nemoci, člověk musí být v souladu ve všech těchto složkách zdravia: biologické, psychické, sociální, duchovní a environmentální. Zdravia je předpokladem úspěšného učení, neboť souvisí se vším, co se okolo nás děje a z této filozofie vychází také tento program. Pokud není podporován zdravý vývoj člověka, není podporován ani předpoklad úspěšného učení. Program podpory zdravia zahrnuje tři pilíře, a to pohodu prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství. Tyto pilíře vytváří na škole příjemnou atmosféru, kde by žáci měli pociťovat radost z učení. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 62)

Otvorené vyučovanie

Název „otevřené vyučování“ hlavně spočívá v tom, že žákům je umožněna větší svoboda ve vyučovací proces. Učitelům se díky RVP otevřela cesta k využívání nových metod a organizačních forem, díky kterým si žáci mohou osvojovat učební proces mnohem svobodněji. Učitel už není ten, kdo jen vykládá učivo, zatímco žáci jsou pasivní, ale právě žáci se stávají hybateli ve vyučovací proces. RVP stanovuje vzdělávací obsah a očekávané výstupy, ale dává možnost volby, jakými metodami a postupy učivo uchopit. Pro otevřené vyučování je typická i otevřená třída, tzn. že žáci sedí po skupinkách v tzv. hnízdech, které jim umožňují lepší podmínky pro skupinovou práci. Místo rozvrhu hodin si v otevřené škole rozvrhují činnosti. Opouští se od rozdělení vyučovacího dne na 45 minutové hodiny a nahrazují se vyučovacími bloky, které nemají striktně vymezenou délku. Každý žák si vypracovává týdenní plán se seznamem úkolů, které musí splnit. Tyto úkoly plní v rámci společného vyučování nebo ve volné práci. Tím se výuka značně individualizuje. Nakonec se týdenní plány vyhodnocují. Hodnocení by mělo vždy podpořit žáka, jeho individuální pokrok, jeho výsledky se neporovnávají s druhými. Motivací pro žáka by nemělo být získání

co největšího počtu nejlepších známek, ale potěšení a radost z dobře vykonaného úkolu. Škola s otevřeným vyučováním často zařazuje do vyučovacího procesu projektové vyučování a spolupracuje s rodiči, kteří se také mohou do vyučovacího procesu zapojit.

Ve vyspělých zemích se otevřené vyučování uplatňovalo již v 70. letech 20. století, avšak v ČR tento způsob výuky není velmi rozšířen. Uplatňuje se hlavně v primárním školství. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 67)

Komunitní škola

Tato škola si klade za cíl nejen umožnit žákům povinné vzdělání, ale i zapojit žáky do života komunity. Škola se stává společenským centrem života v dané lokalitě, nabízí rodičům a veřejnosti ovlivňovat chod školy, můžou se zde uskutečňovat vzdělávací workshopy a další události, které podpoří místní společenství. Učitelé využívají potenciálu místní komunity, rozvíjí její nápady, iniciují a rozvíjí zde spolupráci. V komunitní škole mohou žáci i ostatní lidé z dané lokality smysluplně trávit svůj čas, vzdělávat se. Tímto způsobem se přispívá ke zlepšení všeobecného vzdělávání žáků. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 126)

Tvořivá škola

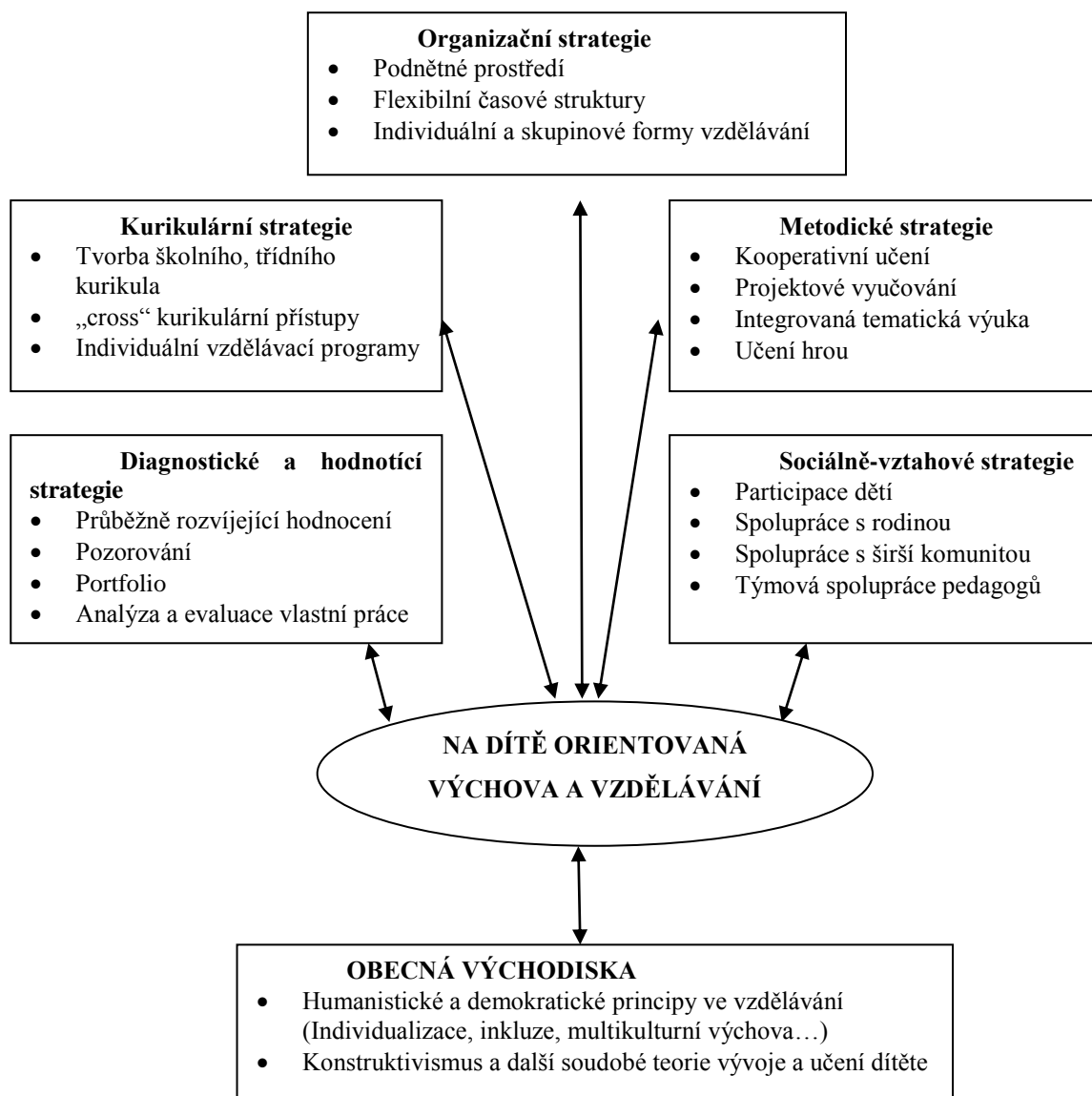
Mezi základní znaky patří činnostní učení, které je výchozím bodem pro celoživotní učení. Učivo je vysvětlováno na konkrétních příkladech z praxe, žáci sami objevují a manipulují s pomůckami. Vlastním tvořením si osvojují učivo. Tvořivá škola se zaměřuje na rozvíjení aktivity, samostatnosti, kreativity. K činnostnímu učení napomáhají hlavně organizační formy, jako je badatelsky orientovaná výuka, projektové vyučování nebo aktivizační metody. Dbá se na individualitu každého žáka, učitel podporuje žáka v samostatném myšlení a vytváří pro něj vhodné příležitosti k rozvoji jeho osobnosti.

V ČR byl systém činnostního učení realizován již v 30. letech 20. století. Vzdělávací program Tvořivá škola se inspiroval už v učení Jana Ámose Komenského, který položil základy tvořivému učení. K tomuto inovativnímu programu se ale ČR vrátila znovu až po roce 1989. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 128)

1.2 Program Začít spolu

Tato kapitola představuje základní charakteristiku vzdělávacího programu ZaS. Představíme historii, filozofii a principy programu, jeho metodické, organizační, diagnostické a hodnotící strategie, a nakonec neméně důležitou složku spolupráci s rodinou.

Pro lepší přehlednost uvádíme schéma, které nám graficky vyjadřuje východiska a strategie programu ZaS.



Obr. 1: Východiska a strategie programu Začít spolu (Kargerová, Krejčová, 2011)

1.2.1 Historie programu

Začátky programu ZaS (v USA uváděný jako program Step by Step) datujeme do 80. let 20. století, kdy v Americe vzniká vzdělávací systém orientovaný na dítě. „*Základní idea vzniku programu spočívala ve snaze udělat něco pro obnovu demokracie v posttotalitních zemích východního bloku a podpořit v těchto zemích rozvoj občanské společnosti fungující na základě demokratických postupů.*“ (Babanová, Škardová, 2018, s. 8)

K výraznému rozšíření programu z Ameriky do Evropy pomohl Geroge Soros, filantrop maďarského původu. Podporoval činnost Charty 77 a chápal, jak moc je důležitá výchova a vzdělávání založené na demokratických principech. Tvrdil, že až vyrostou děti, které zažily demokracii v pravém světle, budou odolnější vůči různým manipulacím. George Soros sestavil tým odborníků, založil nadaci Open Society Foundations a ve spolupráci s neziskovou organizací Children's Resources International, Washington, D.C. vytvořil ucelený program pro předškolní a primární vzdělávání. Za finanční pomoci Sorosovy nadace se program rozšířil do zemí bývalého východního bloku. (Babanová, Škardová, 2018, s. 6)

V současné době se realizuje tento program v 30 zemích převážně střední, jihovýchodní a východní Evropy (např. na Slovensku, Maďarsku, Estonsku, Slovinsku, Chorvatsku). Program je zaštitěn mezinárodní organizací International Step by Step Association (dále jen ISSA), která má za cíl udržovat demokratické principy a napomáhat zapojení rodičů do společenství školy.

V roce 1994 začala spolupráce s prvními deseti mateřskými školami v ČR. Principy tohoto programu oslovovaly další ředitele a učitele mateřských škol a v roce 1996 se zapojilo nových osm mateřských škol. S rozšiřováním programu do mateřských škol vznikla potřeba pokračovat s tímto vzdělávacím programem na základních školách. Byla to hlavně iniciativa rodičů, kteří viděli v tomto programu smysl a viděli, jak se jejich dítě rozvíjí a v tomto programu prospívá. Prvních šest tříd ve školním roce 1996/1997 začalo s tímto programem pracovat na 1. stupni základní školy pod záštitou Sorosovy nadace (Lukavská, 1998, s. 387). Ve školním roce 2000/2001 už bylo začleněno 33 škol a stále se přidávalo více institucí. V ČR program ZaS funguje již 25 let a je do něj zapojeno přes 100 mateřských a 70 základních škol. (Úvod, c2019)

Na monitorování a evaluaci programu se v ČR podílí organizace Step by Step, o. s., která má právo a licenci na šíření programu a za pomoci její aktivity se přispívá k rozvoji vyšší úrovně vzdělání, k demokratizaci a humanismu (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 13).

1.2.2 Obecná charakteristika

Program ZaS je otevřený didaktický systém, který poskytuje konkrétní postupy k uskutečnění ideí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Program ZaS je jednou z variant vyučování orientovaného na dítě. (Lukavská, 2003, s. 45) Umožňuje, aby žák rozvíjel sám sebe, klade důraz na vlastní aktivitu žáka, na jeho tvořivost, svobodné rozhodování. Humanismus představuje pilíř soudobého českého školství, věří ve schopnosti dítěte, v jeho rozvoj a sebezdokonalování. (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 17) Humanistické učení učí respektu k ostatním, oceňování jedinečnosti člověka a úctě ke všem lidem. Podporuje učení v přirozeném prostředí, povzbuzuje ke schopnosti žasnout, neustále se rozvíjet. Úkolem učitele je podporovat rozumový i morální růst žáka tak, aby se co nejlépe rozvíjel. Zásadně se proměňují vztahy mezi všemi přítomnými, které jsou založeny na respektu, úctě k jinakosti, pobývání v porozumění. (Lukavská, 2003, s. 43)

Program se řídí se tzv. pedocentrickým přístupem, v centru pozornosti je dítě, učivo je orientováno na žáka. Učitel individuálně přistupuje k žákům, podporuje jejich rozvoj, přizpůsobuje výuku jejich potřebám, rozvíjí vzájemnou spolupráci, mluví s dětmi otevřeně, naslouchá jim. Škola se snaží utvářet pozitivní atmosféru. (Babanová, Škardová, 2018, s. 7)

Program ZaS nahlíží na dítě jako na jedinečnou osobnost a učitel musí vybírat takové strategie a metody učení, aby každého jedince rozvíjel jako celistvou osobnost a motivoval ho k dalšímu učení. Když učitel plánuje výuku, snaží se najít pro všechny takovou vzdělávací příležitost, ve které může každý žák zažít úspěch. Nediferencuje výuku jen pro děti s podpůrnými opatřeními nebo mimořádně nadané, ale pro všechny. Program ZaS v sobě spojuje moderní poznatky z pedagogiky a psychologie s osvědčenými vzdělávacími postupy. (Inovativní vzdělávání, c2016)

Tento otevřený didaktický systém je založený na konstruktivistickém pojetí učiva. Konstruktivismus vychází ze spontánního učení žáka, neboť když žáci přijdou na věc sami, trvale to v nich zůstane a pokud dojde k omylům, poučí se pro příště. Učitelé při výuce na určité téma předpokládají, že žáci o tématu již něco vědí, že s ním mají určité zkušenosti a cílem je tyto předchozí poznatky a představy o tématu rozpracovat a dále se jimi zabírat. Každý žák by se měl podílet na konstruování svého vlastního poznávání, protože učící se člověk poznává svět kolem sebe po svém. Zároveň je potřeba vzájemný kontakt s druhými lidmi – výměna názorů, sdělování pochybností, vzájemné rady. Sociální poznání si totiž můžeme konstruovat jen za přítomnosti druhých lidí. (Košťálová in Rutová, 2003, s. 20)

Z pedagogického konstruktivismu vychází třífázový model učení evokace - uvědomění – reflexe, který se často při výuce v ZaS využívá. Žáci potřebují znát smysl jejich učení. „*Je to model, který se pokouší co nejvýstižněji přenést klíčové znaky spontánního učení do situace ve škole, kde musí chtít nechtít nastat učení řízené, tedy s cíli, tématy a úkoly, k nimž může mít žák dost vlažný vztah, a ještě navíc uvnitř skupiny, kterou si žák sám nevybral.*“ (Košťálová in Rutová, 2003, s. 20) Tento model dává žákům možnost volby, svobodu ve způsobu vlastního učení, vnitřní motivaci. Mohou si stanovit vlastní cíle, kterými řídí proces učení. Učitelům dává návod, jak sestavit vyučovací hodiny, aby mozek žáků dostával adekvátní podněty ve vhodný čas a jednotlivé kroky učení na sebe logicky navazovaly. E - U - R není metoda, ale rámec učení, který učitelé využívají v učebním procesu a sami do něj zařazují vhodné metody a formy práce.

Evokace je první fází učení, při které učitelé od žáků zjišťují, co již o daném tématu ví (prekoncepty) a co by se dále chtěli dozvědět. Evokace není opakování již poznaného. Buduje se vnitřní motivace pro učení. Vynikají na povrch otázky, na které by žáci chtěli zjistit odpověď. Žáci si mohou stanovit hypotézy a v následujících fázích ověřit jejich správnost. Probouzí v žácích zvědavost a touhu po poznávání nového.

Druhou fází učení je tzv. uvědomění si významu nových informací. Žáci jsou při této fázi sami aktivní, vyhledávají informace k danému tématu, které získávají např. z encyklopedií, časopisů, videí, pokusů, exkurze či návštěvy rodičů ve třídě. Porovnávají své výsledky s druhými. Dochází k propojení nových poznatků s informacemi, které již vědí, k uvědomění si nových informací. Učitel rozhoduje po fázi evokace, čím konkrétně se žáci budou zabývat, řídí učební situaci. V programu ZaS tato část často probíhá v centrech aktivit.

Reflexe je třetí a poslední částí modelu. Nejde jen o shrnutí učební jednotky. Každý žák hodnotí sám sebe, co nového se naučil, proč něčemu neporozuměl, jak pro příště svou práci zlepšit. Pro každého žáka se stane důležitou získanou informací něco jiného, proto není učitelovou prací na závěr hodiny společné shrnutí nového. Ve třídě není vždy možnost, aby se každý vyjádřil, co nového jej zaujalo, proto si žáci zakládají svá portfolia. (Košťálová in Rutová, 2003, s. 25)

Dále program ZaS vychází z Gardnerovy teorie multičetné inteligence. Howard Gardner ve své publikaci Dimenze myšlení popsal teorii o mnohačetné inteligenci. Inteligenci vymezil takto: „*samotná inteligence musí obsahovat soubor schopností řešit problémy – musí tedy člověku umožňovat vyřešení skutečných problémů a těžkostí, se kterými se setkává, a v případě potřeby udělat něco účinného, avšak musí také obsahovat potenciál pro nalézání*

nebo vytváření problémů, čímž položí základ pro získávání nových vědomostí.“ (Gardner, 2018, s. 102) Podle něj má každý člověk sedm typů inteligence a každému vyhovuje řešení problémů jiným způsobem. Proto když se zadává žákům úkol, nemůže se očekávat, že jej všichni budou řešit stejnou cestou. V programu ZaS by měli žáci dostávat úkoly ke každému typu inteligence, žákům by měl být umožněn způsob, jak se budou učit, a při kterém budou zažívat pocit úspěchu. Je otázkou, zda je inteligence vrozená, či zda se dají některé typy učením a zkušeností rozvinout (Průcha, 1997, s. 104).

Sedm typů inteligence podle Gardnera:

- **Jazyková inteligence** - Jazyková inteligence je nejdůležitějším typem inteligence. Lidé nemohou ve světě obstát, aniž by neuměli do nějaké míry ovládat zvukovou i syntaxovou stránku jazyka. Jazykově nadaní žáci rádi vyprávějí příběhy a vedou rozhovory s druhými, ve volném čase čtou, rádi luští křížovky, mají rádi slovní hříčky, nečiní jim problém analýza a syntéza slov.
- **Hudební inteligence** - Jedná se o schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby. Lidé s výraznějším hudebním nadáním si lépe pamatují informace ve zvukové podobě a nemají rádi lidi, kteří mluví monotónně. Hudebně nadaní žáci se budou nejspíše projevovat tak, že si často prozpěvují, hrají na hudební nástroj a ihned poznají, když je tón mimo tóninu. Tvrdí, že ke svému učení potřebují hudbu. Také si při výkladu učitele mohou ťukat do rytmu, podle toho, jak rychle učitel mluví.
- **Logicko-matematická inteligence** - Vychází z manipulace s předměty, s jejich porovnáváním, uspořádáváním, z chápání číselných operací. Jde o jednu z nejranějších typů inteligence, které se rozvíjí. Tito lidé mají schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky. Logicko-matematicky nadaní žáci rádi počítají příklady rychle z hlavy, odůvodňují věci logicky a jasně, baví je různé strategické hry, rádi bádají, řeší logické skládky a hlavolamy.
- **Prostorová inteligence** - Tato schopnost je o umění vnímat svět z jeho vizuální stránky, umět se orientovat v prostoru, přesně postřehnout a pochopit věci a problémy kolem nás. Prvkem myšlení u těchto lidí jsou jasné znaky a představy. Zájmem u žáků s prostorovou inteligencí je modelování, vizuální znázorňování, prohlížení fotografií. Kreslí přesné podoby lidí nebo věcí, časté je u těchto žáků denní snění.
- **Tělesně-pohybová inteligence** - Svě tělo využíváme pro vyjádření sama sebe nebo pro konání zaměřené k určitému cíli. Díky této schopnosti také dovedeme zacházet

s předměty a dělat činnosti, které vyžadují jemnou motoriku. Pohybově nadaní žáci jsou často neposední, mají rádi pohyb, jako např. plavání, tanec, skákání, vyhrávají v soutěživých sportech a vynikají také při činnostech, které vyžadují zručnost, např. řezbářství, šití. Když s někým hovoří, dotýkají se ho. Umí věrohodně napodobovat chování druhých lidí.

- **Intrapersonální inteligence** - Intrapersonální inteligence je o způsobilosti rozvíjet a řídit své vlastní prožitky, pochopit své vlastní já. Schopnost ihned rozlišovat mezi svými pocity. Intrapersonálně nadaní žáci mohou působit jako nezávislí lidé se svým vnitřním světem a velkou sebedůvěrou. Jsou rádi sami, meditují, sní, uvažují a mají svůj vyhraněný názor na svět.
- **Interpersonální inteligence** - Tato inteligence je o schopnosti vidět potřeby druhých lidí, vnímat každého jako jedinečnou osobnost. Interpersonální nadání poskytuje dospělému jedinci poznat přání a touhy druhých lidí a podle jejich tužeb konat, např. tento člověk usmíruje hádky v rodině. Interpersonální žáci jsou stále ve společnosti lidí, mají hodně kamarádů, rádi pracují ve skupině, mají rozvinutou větší schopnost empatie. (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 40; Kovaliková, 1995, s. 62)

ZaS se řídí čtyřmi hlavními principy:

- **Individualizace práce** - Jestliže učitel diferencuje výuku, dává tím žákům možnost volby. Žáci pak přebírají odpovědnost za svůj úkol, který se snaží splnit, jak nejlépe dovedou. (Lukavská, 1998, s. 387) Výuka se dá individualizovat například způsobem zadávání, organizování a řízení práce žáků, ale také způsoby hodnocení činností a jejich výsledků (Lukavská, 2003, s. 98).
- **Chápání světa v souvislostech** - Výuka probíhá v blocích, předměty nejsou od sebe striktně odděleny, tím je celá výuka celistvější, je více prostoru k diskuzi nad daným tématem. Učitelé integrují jedno téma do všech předmětů, propojují zkušenosti dětí s dalším objevováním chápání světa a sbíráním zkušeností. (Lukavská, 1998, s. 388)
- **Práce v centrech aktivit** - Rozdělení třídy do center aktivit učiteli pomáhá diferencovat výuku ať už pro individualizované vyučování nebo skupinovou práci, kterou integrovaná tematická výuka často vyžaduje (Lukavská, 2003, s. 46).
- **Zapojení rodin do práce školy** - Program ZaS dbá na navození takových vztahů, které ujišťují všechny o neohrožujícím prostředí školy. Vztahy mezi učiteli, žáky

i mezi rodiči jsou vytvořeny na vzájemném respektu, důvěře a úctě. (Lukavská, 1998, s. 389)

Ředitelka Step by Step ČR Pasáková o programu říká: „*Vzdělávací program Začít spolu je cenný zejména z toho důvodu, že nabízí ucelený didaktický systém, nezabývá se jen atraktivními pedagogickými prvky, ale ukazuje učitelům způsob, jak mohou o své práci uvažovat jinak, například jakými principy se řídit, jak spolupracovat s kolegy, rodinami dětí, jak rovnocenně komunikovat s žáky, jak umožnit, aby se učilo a rozvíjelo skutečně každé dítě.*“ (Babanová, Škardová, 2018, s. 12)

Metodičky programu ZaS Babanová a Škardová uvádí, že cílem vzdělávání je smysluplné učení a samostatné myšlení dětí. Nejde pouze o výsledek učení, ale důležitý je samotný proces, jak se děti naučí pracovat s problémem, jaké si osvojí metody učení. V programu je velmi důležité podnětné prostředí. (Babanová, Škardová, 2018, s. 6)

1.2.3 Organizační a metodické strategie

Mezi hlavní metodické strategie tohoto programu se řadí kooperované učení, projektové vyučování a integrovaná tematická výuka. Pro tyto metodické strategie se využívají hlavně tyto organizační formy: skupinová práce a práce v centrech aktivit. Ve všech těchto strategiích se využívá nejrůznějších vyučovacích metod – slovní, názorně-demonstrační, praktické i aktivizační. Níže v textu popíšeme organizaci dne v programu ZaS a strategie vyučovacího procesu.

Základní vyučovací metodou se stává vlastní objevování, které se uskutečňuje za pomoci poznávacích procesů, ale též cestou prožitků, zážitků, zkušeností (Lukavská, 1998, s. 392).

Organizace vyučování a struktura dne

Vyučování se uskutečňuje buď formou vyučovacích bloků, kdy každý z těchto bloků nemusí nutně trvat 45 minut nebo formou projektového vyučování, které propojuje poznatky z jednotlivých předmětů do logických celků.

Je velmi těžké popsat organizaci jednoho dne, jelikož každý den ve škole může probíhat jinak. Organizace dne se řídí potřebami žáků a také tématem, na kterém zrovna třída pracuje. Několik společných činností ale využívají všichni učitelé v programu ZaS. (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 78)

1. Ranní kruh (20 – 30 minut)

Začíná se jím každý den, probíhá v kruhu na koberci. Učitel se společně uvítá s žáky, navodí příjemnou atmosféru dne. Většinou je ranní kruh spojen s určitým rituálem, např. společná třídní písnička. Učitel v této části motivuje žáky pro vyučovací proces, tato motivace může probíhat formou ranního dopisu/zprávy, díky níž se dozví, kterému tématu se budou v daném dni věnovat, co vše je čeká, např. „*Dnes se půjdeme podívat do výrobní v pekárně. Popřemýšlejte, na co všechno bychom se mohli zeptat*“. Zpráva může mít i podobu úkolu, jenž slouží k procvičení učiva či zopakování probrané látky.

Ranní kruh je hlavně součástí komunikační výchovy, neboť slouží k vzájemnému sdílení. Zvláště v pondělí zabere část hodiny, kdy se žákům dává prostor, aby popovídali, co zažili o víkendu. V ranním kruhu jde o sociální kontakt se svými vrstevníky ve třídě.

2. Společná práce (60 – 90 minut)

Poté následuje společná práce. Většinou se do tohoto prvního ranního bloku zařazuje učivo matematiky a češtiny. Učitelé využívají hojně didaktické hry. I když se jedná o společnou práci, tzn. že se všichni věnují jednomu konkrétnímu předmětu, nemusí výuka probíhat frontálně v lavicích. Ba naopak často práce probíhá ve skupinkách či dvojicích, kdy se mohou učitelé individuálně věnovat žákům a sledovat jejich pokroky.

3. Přestávka (20 – 30 minut)

Přestávka je určena k odpočinku, ke svačině, k regeneraci sil. Velkou výhodou mají ty školy, které mají zahradu a žáci mohou trávit přestávku venku. Potkají se zde se svými kamarády z jiných tříd, navazují nová přátelství.

4. Práce v centrech aktivit (90 minut)

Jedním z typických prvků ZaS je práce v centrech aktivit → činnostně orientované vyučování. Takové vyučování probíhá v prostředí učebních koutků. Koutky jsou vybaveny tak, aby podněcovaly žáky k činnosti. Žáci zde manipulují s předměty, experimentují, hrají si. Ve třídě je prostředí přizpůsobeno tak, aby si každý žák našel činnost, která odpovídá jeho schopnostem. Třída, která je bohatě vybavena, pobízí žáky k činnosti intenzivněji než holá třída a pouhý výklad učitele.

Jedná se o integrovanou tematickou výuku (dále jen ITV) – činnosti v centrech aktivit se vztahují k jednomu tématu, které právě žáci probírají. Většinou jsou žáci rozděleni do malých skupinek o počtu čtyř až pěti žáků. Skupinky pracují v jednom z vybraných center aktivit. Centra aktivit mají za cíl vést děti ke vzájemné spolupráci a k vzájemnému učení, mají zefektivnit učení. Hlavním důvodem pro práci v centrech je, že se dítě může svobodně rozhodnout, ve kterém centru chce pracovat. Jestliže se svobodně rozhodne, má větší motivaci a zodpovědnost daný úkol splnit. Centra aktivity jsou právě zdrojem diferenciac

a individualizace žáků ve třídě. Žáci mohou volit úkoly podle náročnosti, centra aktivit respektují individuální styly a potřeby žáků. Díky práci v centrech se učí hlavně vzájemné komunikaci, mají možnost pracovat se svými vrstevníky, učí se oceňovat navzájem (Babanová, Škardová, 2018, s. 12).

Ve třídě to tedy vypadá tak, že v jednu chvíli pracují děti na různých činnostech v různých centrech. Žáci se většinou zapisují do center podle předem daných pravidel tak, aby prošli např. během týdne všechny základní úkoly a došli tak k očekávaným výstupům, které nám vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVZP ZV). Kromě základních úkolů jsou pro žáky připravené i úkoly volitelné pro ty, kteří chtějí udělat něco navíc nebo už jsou se základním úkolem hotovi. Činnosti jsou pro žáky připravovány tak, aby je vedly k přemýšlení, k vytvoření produktu a všechny úkoly by měly být provázeny jedním tématem, kterým se žáci právě zabývají. Při sestavování úkolů je pro učitele užitečné využívat Gardnerovu teorii multičetné inteligence. Někdy si mohou formulovat úkoly i žáci sami. Výhodou práce v centrech je, že se učitel může individuálně věnovat žákům, kteří potřebují jeho pomoc. Při centrech aktivity se do děje zapojuje jako facilitátor a rádce (Tomková a kol., 2009, s. 24).

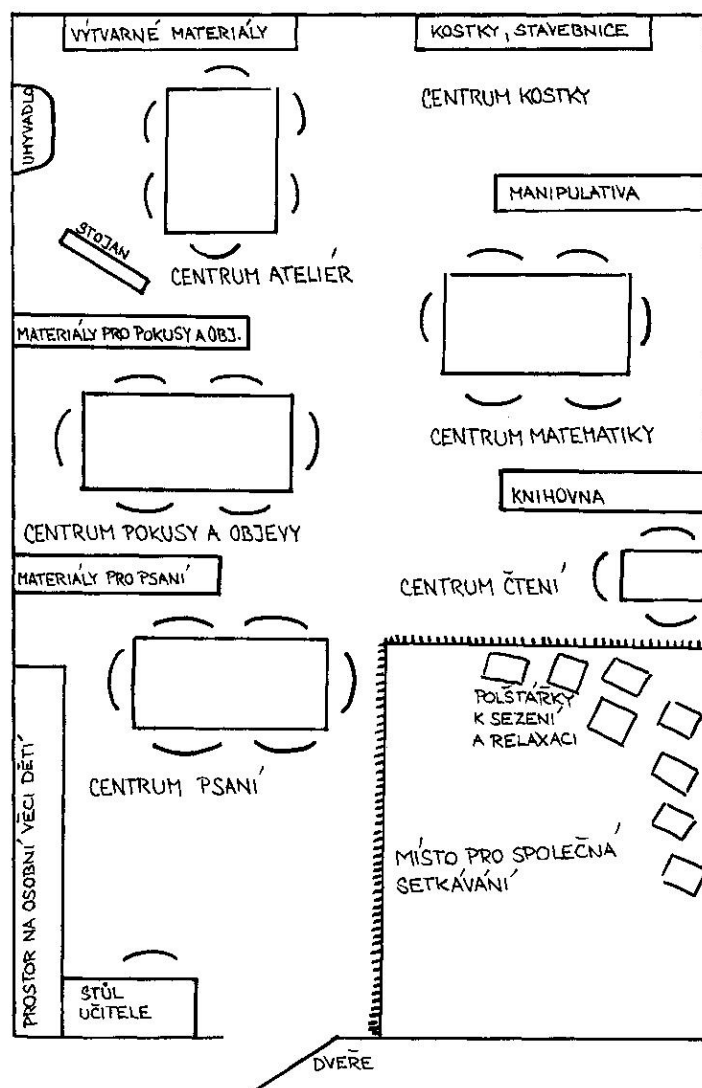
Nejběžnějšími centry aktivit na 1. stupni základní školy (dále jen ZŠ) jsou centra:

- **Čtení a psaní** - Centra slouží k opoře pro čtenářskou gramotnost, ke zvýšení zájmu žáků o literaturu, psaní. Vyžadují klidnou a soustředěnou práci. Centrum čtení obsahuje například tyto pomůcky: nejrůznější knihy, časopisy, umělecké texty, encyklopedie, hry se slovy, luštěnky, písmena z různých materiálů, přehrávače a sluchátka, polštáře pro pohodlí u čtení, poslouchání. V centru psaní lze najít psací potřeby, linkované i nelinkované sešity, pracovní listy, písanky, počítač či pomůcky k výrobě vlastní knížky.
- **Matematika a manipulace** - Z počátku je myšlení dětí konkrétní, potřebují si všechno osahat, ohmatat. Čísla jsou abstraktním pojmem, proto vybavení centra matematiky pomáhá žákům poznávat vztahy a matematické zákonitosti. Jsou zde např. rýsovací potřeby, papíry, provázky, špejle, přírodniny na počítání, skládačky, hlavolamy, rébusy, korálky, tabulky, pomůcky pro rozvoj smyslů, matematické a manipulativní hry Lego, Cheva, Člověče, nezlob se, Ubongo.
- **Ateliér** - Žáci zde mají možnost výtvarně znázornit své zážitky, představy, nálady. Rozvíjí se jejich fantazie a tvořivost, učí se novým výtvarným technikám. K tomu jsou zapotřebí pastelky, fixy, barvy, štětce, papíry, rudky, uhly, tuše apod. Žáci si také vždy

oblékají zástěry, aby se neušpinili, dbají na čistotu práce. V odborných knihách se seznamují s výtvarným uměním, s obrazy, umělci.

- **Pokusy a objevy** (věda) - Jak už samotný název napovídá, v tomto centru žáci objevují, experimentují, nebo se dokonce můžou starat o drobné zvíře či pěstovat rostliny. Pro většinu žáků je toto centrum nejoblíbenější. Pracují s přírodninami, mikroskopem, lupou, s chemickými látkami, využívají nejrůznější odpadový materiál, papírnické potřeby, encyklopedie o přírodě, mapy, pracovní sešity.
- **Kostky** (především v nižších ročnících) - Mladší žáci si zde vytváří představu o prostorové orientaci, rozvíjí jemnou i hrubou motoriku, starší žáci pak mohou vypočítávat obvod, obsah postavených předmětů. Ke konstruování představ využívají molitanové, dřevěné, plastové kostky a další součásti jako např. dopravní značky, figurky zvířat, lidí a papíry, na které mohou svůj výtvar zakreslit, vytvořit plánec či něco vypočítat. (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 58)

Podle možnosti se zařazují i centra počítačů, relaxace, dramatiky, poslechu. Jestliže ve třídě není prostor na to, aby každé centrum mělo své místo, centra se smysluplně spojují (např. centrum čtení a psaní). Každý koutek by měl být jasně ohraničený, např. policemi, stolky, kobercem, dbá se také na bezpečnost dětí. Centra, která vyžadují tichou práci, by neměla být v blízkosti hlučných center. Pro větší přehlednost se centra označují symbolem, názvem. Učitel by měl vždy do koutků dobře vidět, aby věděl, co se v nich děje. Centra mohou fungovat i ve skromných podmínkách, ale vždy by měla mít dostatečně velké materiální zajištění. Jestliže bude pracovat skupinka v centru a nebude mít dostatek pomůcek, nebude výuka tak efektivní. Pomůcky by měly být žákům snadno přístupné, využívá se hojně přírodnin.



Obr. 2: Uspořádání třídy do center aktivit (Kargerová, Krejčová, 2011)

5. Hodnotící kruh (20 – 30 minut)

Na závěr se celý den opět uzavře v hodnotícím kruhu. Žáci představují výsledky své práce spolužákům, navzájem se hodnotí, co se jim povedlo, v čem by se měli ještě zlepšit. Povídají si o zajímavostech, které se dozvěděli, dávají doporučení dalším skupinám, na co si dát pozor, až budou v tomto centru pracovat. Žáci se učí navzájem hodnotit, umět pochválit i poradit, jak by skupina mohla pro příště pracovat lépe. Samozřejmostí je i hodnocení učitele. Výsledky své práce si žáci zakládají do portfolia, do kterého se mohou kdykoli podívat a zreflektovat svou práci.

I když je každý den jiný, je důležité, aby žáci měli vymezenou určitou strukturu dne, která jim dává pocit stability, jistoty.

Pravidla ve třídě si na začátku školního roku stanovují žáci spolu s učitelkou. Dohodnutá pravidla tedy nejsou jen výmyslem učitelky, ale vedou k zodpovědnosti samostatné žáky za jejich chování. (Babanová, Škardová, 2018, s. 8)

Výuka neprobíhá jen ve třídách, ale samozřejmostí je i propojení života školy s reálným životem mimo ni. Toto propojení může probíhat formou různých besed, vycházek, exkurzí.

Kooperované učení

Jako základní metoda se používá kooperační učení, kdy žáci společně pracují při řešení úkolů. Skupina dává žákům zažívat pocit sounáležitosti. Žáci musí spolu dobře vycházet, aby se jim povedlo najít řešení úkolu, budují si mezi sebou partnerské vztahy, učí se spolu komunikovat. (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 24) Kooperace se vyskytuje ve dvou podobách. Buď spolupracují všechny skupiny spolu, tzn. že celá třída funguje jako „skupina skupin“, přičemž každá skupina má na starost vypracovat jiný úkol a společně poté dojít ke společnému cíli nebo je chápána kooperace jako pomoc, asistence jedinci, kdy jeden učí a druhý se učí. (Kasíková, 1997, s. 32)

Projektové vyučování

„Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, které směřují ke konečnému produktu.“ (Tomková a kol., 2009, s. 14) Během projektu se žáci zabývají tématem ze života, které si sami navrhli. Téma většinou vychází z jednoho vyučovacího předmětu, ale zahrnuje v sobě poznatky i z dalších předmětů. Žáci přebírají odpovědnost za celkovou práci na projektu, žákům musí dávat smysl, motivovat je. Vnitřní motivace je nejdůležitějším předpokladem pro splnění cílů projektového vyučování. (Tomková a kol., 2009, s. 15) Projekt má tři hlavní fáze: příprava, samotná realizace a prezentace projektů (může proběhnout i pro veřejnost). Trvá obvykle delší časový úsek a žáci pracují ve skupinkách. Projekt učí spolupracovat, řešit problémy, tvořit, podněcuje intuici a fantazii, učí pracovat s informacemi, má mravní dimenzi. (Coufalová, 2006, s. 16)

Integrovaná tematická výuka

Učitelé se snaží o celistvou výuku, proto je často zařazována metoda ITV. Žáci zabývají jedním tématem delší dobu tak, aby měli co nejvíce propojené poznatky o světě ze všech vyučovacích předmětů a taky aby se rozvíjela celá jejich osobnost, tzv. multidisciplinární přístup. Téma často vybírají i sami žáci či rodiče. (Lukavská, 1998, s. 392)

ITV výuka je podle Kovalikové (1995, s. 21) „*cesta, jak vytvářet mozkově kompatibilní (kurikulum odpovídá způsobu učení lidského mozku) učební prostředí pro žáky i učitele.*“ ITV vychází z výzkumu lidského mozku, kdy se člověk dokáže smysluplně vzdělávat jen za určitých podmínek. Mozkově kompatibilních složek je celkem osm. Jsou jimi: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí. (Kovaliková, 1995, s. 21) Tyto složky podporují učení, jejich nepřítomnost učení ztěžuje či dokonce znemožňuje (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 81). Stojí na třech pilířích, a to: výzkum mozku, výukové postupy učitele a příprava kurikula. Hlavním principem ITV je celoroční téma, které spojuje celý vyučovací proces. Motivuje žáky pro činnost, musí je bavit, téma musí mít velkou myšlenku. Obvykle se vybírá ze společenskovedních či přírodovědných oborů. Hlavní téma je rozčleněno do měsíčních podtémat a poté ještě do tematických částí, které trvají zhruba jeden týden. Učitel postupuje tak, že po vytvoření celoročního tématu i s jeho tematickými částmi stanoví klíčové učivo a poté utvoří aplikační úkoly, které žáky dovedou k získání klíčových kompetencí a k osvojení učiva. (Kovaliková, 1995, s. 109) ITV bourá hranice mezi jednotlivými předměty. Týdenní téma by mělo být integrováno do všech předmětů, žáci by měli poznávat svět jako celek. V ZaS jsou tematické celky rozvinuty do konkrétních úkolů, kterými se pak žáci zabývají v centrech aktivit.

1.2.4 Diagnostické a hodnotící strategie

Hodnocením nazýváme všechny „*hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ (Slavík, 1999, s. 23) Nejen v programu ZaS, ale i v ostatních alternativách či inovacích se opouští od kvantitního hodnocení, které je nahrazeno hodnocením kvalitativním, které mívá nejrůznější podoby od verbálního vyjadřování až k písemnému slovnímu hodnocení. Kvalitativní hodnocení je zaměřeno na to, co žák umí, jaké jsou jeho pozitivní stránky, porovnání sám se sebou jak ve znalostech, tak v postojích.

V programu ZaS se chápe hodnocení jako zpětná vazba pro žáka i rodiče a usměrňuje následující činnosti a chování žáka, motivuje jej pro další práci. Hodnocení je proces shromažďování informací o žákovi, díky němu učitel může každému žákovi upravit vzdělávací program tak, aby se co nejvíce rozvíjel, dále jej chápe jako dovednost učitele i žáka.

Důležitou složkou hodnocení je také sebehodnocení. Každý žák může bezprostředně po dokončení práce svoji činnost ohodnotit, uvědomit si, jak se mu práce povedla, zda se mu

dobře pracovalo a co by chtěl do příště zlepšit. Není třeba velikých slov, stačí mnohdy jen vyjádřit radost z dokončené práce, z jejího průběhu i výsledku. Sebehodnocení učí žáky posoudit kvalitu své práce, navrhnout zlepšení, stanovit si nové cíle. Hodnocení probíhá ústní formou většinou v hodnotícím kruhu, volnými výpověďmi žáků v denících nebo vyplňují dotazníky sebehodnocení. (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 134)

Aby učitel mohl kvalitně ohodnocovat práci a individualitu každého z žáků, potřebuje k tomu dostatečný podkladový materiál. Kromě vyplněných sešitů a písemných prací mu může posloužit portfolium nebo záznamy z anekdotických pozorování. „*Učitel systematicky sleduje, zaznamenává a dokumentuje každý pokrok dětí, přičemž se vyhýbá předpojatosti a stereotypům.*“ (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 147)

Portfolium je dle Košťálové (2012, s. 112) „*soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů*“. Jedná se většinou o složku, která obsahuje práce žáka, ať už se jedná o výtvarné či písemné práce z jiných předmětů. Dále může obsahovat čtenářské deníky, žákovu psanou tvorbu, žákovo hodnocení práce ve třídě, jeho názory na gramotnost a učení, nové cíle pro psaní a čtení. Vždy musí být všechny dokumenty opatřeny datem, aby učitelé mohli sledovat žákův pokrok. Do portfolia si mohou žáci také zakládat ty práce, které se jim zdají důležité nebo které se jim obzvlášť povedly. Prostřednictvím portfolia mají učitelé i rodiče příležitost zhodnotit žákův pokrok, jeho postoje, návyky a zkušenosti. Samotnému žákovi portfolium dodává sebevědomí, vidí svůj vlastní pokrok, má hmatatelný důkaz o své dokončené práci. (Lukavská, 2003, s. 58)

„*Anekdotické či autentické pozorování je pozorování, při němž učitel pozoruje žáka a zachycuje jeho momentální chování při nějaké činnosti.*“ (Lukavská, 2003, s. 59) Používá popisných sloves a někdy si doslovně zapisuje, co žák řekl. Učitel žáka nehodnotí, jen popisuje, co v danou chvíli žák prováděl. (Lukavská, 2003, s. 59) Učitel musí využívat pozorovacích archů a vypracovat si jednoduchý systém, jestliže má při všech svých činnostech ještě každého žáka sledovat. Může se rozhodnout např. pozorovat každý den jiného žáka nebo se zaměřit u více žáků pouze na některé činnosti.

Individuální vzdělávací plán je v běžném školství chápán jako plán pro žáky, kteří mají diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení. V programu ZaS se vypracovává pro všechny žáky, má ale neformální charakter. Rodiče se svým dítětem a učitelem hledají cestu, jak nejlépe rozvíjet konkrétní dítě, společně sestavují cíle. Jednou z forem individuálního vzdělávacího plánu je žakovská smlouva, která je výsledkem individuálních konzultací. Ve smlouvě je jasně zformulován úkol, na kterém žák bude pracovat, datum, do kdy bude úkol hotový a jakým způsobem to předvede učiteli. Žák

je zodpovědný spolu s rodiči i učitelem za to, aby spolehlivě pracoval na svých úkolech a zdokonalil se ve svých vědomostech i dovednostech. (Lukavská, 2003, s. 133)

Hodnocení se zakládá na individuální normě. Velmi se dbá, aby žák uměl ohodnotit sám sebe. Učitel neporovnává výsledky žáků mezi sebou, ale pouze individuální pokroky jednotlivých žáků s jeho předchozími výsledky práce. Ve třídě pak nevzniká hodnocení jako „premiant“ či „outsider“ třídy.

Není podmínkou, že všechny školy s programem ZaS hodnotí žáky slovně, i když tato forma nejlépe vystihuje právě individuální pokroky jednotlivých žáků. Škola může doplnit slovní hodnocení procentuálním vyjádřením úspěšnosti nebo známkou. (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 26)

1.2.5 Sociálně – vztahové strategie

Učitel v programu ZaS

Psycholog Rogers říká, že jestliže učitelé mají blízké a pevné vztahy s druhými lidmi a jsou v souladu sami se sebou, mají poté předpoklad věřit i ve své žáky a učit je tomu stejnému (Lukavská, 2003, s. 31).

V publikaci Kompetentní učitel, kterou vydalo ISSA, jsou jasně definované standardy, které určují kvalitu programu ZaS. Mezinárodní profesní standardy vyjadřují nároky na práci učitele, na jeho dovednosti, postoje a strategie. Smyslem standardů je povzbudit učitele ke kvalitnější práci a usilovat o jejich seberozvoj. Také učitelé pomáhají při plánování, realizaci a hodnocení vlastní práce. Řediteli standardy slouží k evaluaci práce jednotlivých učitelů, k plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a celkové analýze vzdělávacího procesu. (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 14)

Kvalita školy hlavně záleží na jednotlivých učitelích, kteří musí být opravdu všestranní a postupovat s nejnovějšími pedagogicko-didaktickými trendy. Učitel je pro dítě vždy vzorem. Odborníci občanského sdružení Step by Step vytvořili dokument Kompetentní učitel, jenž je v souladu s RVP. Odpovídá českým podmínkám. Publikaci mohou využívat všichni, kterým záleží na kvalitní výuce a chtějí být dobrými učiteli. (Pohl, 2012, s. 15) Díky tomuto dokumentu program ZaS nabírá na své výjimečnosti (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 14).

Mezi mezinárodní profesní standardy patří:

- **Komunikace** - Učitel dává žákům příležitost ke vzájemné komunikaci ve výuce i o přestávkách. Využívá jejich dovedností, znalostí a zkušeností. Podporuje jejich vzájemnou komunikaci. Jestliže se žáci cítí bezpečně, dokáží hovořit i o svých pocitech. Sám je jim modelem při rozhovorech s rodiči i ostatními učiteli, se žáky samotnými, kdy se vyjadřuje zdvořile a přátelským způsobem.
- **Rodina a komunita** - Učitel si je vědom, že rodiče jsou velmi důležitými osobami a vytváří s nimi partnerský vztah, předkládá jim návrhy, jak se mohou zapojit do života školy. Informuje je o pokrocích dítěte, o školních akcích, o vzdělávacím plánu.
- **Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty** - Demokratické a inkluzivní vzdělávání pro všechny je dalším standardem práce učitele. Snaží se individuálně každému najít příležitost ke vzdělávání bez ohledu na pohlaví, věk, etnikum, náboženství, rodinné zázemí, speciální vzdělávací potřeby apod. Zbavuje žáky předsudků, učí je respektu k ostatním. Vychovává z žáků demokratické občany a vede je k účasti na občanském životě.
- **Hodnocení a plánování výuky** - Hodnocení by mělo vždy respektovat jedinečnost každého dítěte. Učitel pozoruje a zaznamenává vývoj a výsledky žáka a průběžně plánuje výuku tak, aby všechny žáky dovedl k očekávaným výstupům z RVP ZV a zároveň přihlíží k individuálním možnostem žáka. Do plánování výuky zapojuje rodiče.
- **Výchovné a vzdělávací strategie** - Učitel využívá nejrůznějších výchovných a vzdělávacích strategií ve vyučovacím procesu tak, aby rozvíjel žáky ve všech ohledech ke vzdělávacím cílům v RVP ZV. Do výuky zahrnuje také strategie zaměřené na sociální a emocionální rozvoj žáků. Vychází z životních zkušeností a dovedností žáků, využívá metod kooperačního učení i dalších inovativních metod, které vedou k pochopení reálných situací.
- **Učební prostředí** - Podnětné prostředí napomáhá vyučovacímu procesu. Učitel může společně s žáky navrhnout řešení prostoru, kde by se jim nejlépe učilo. Učitel udržuje pozitivní atmosféru a příjemné klima, které je pro žáka bezpečné a učí i žáky, aby se spoluúčastnili na vytváření příjemného prostředí.
- **Profesní rozvoj** - Učitel se ohlíží za svou práci, reflektuje ji, hodnotí a plánuje další zlepšení. Reaguje na potřeby měnící se společnosti a zvažuje své profesní kompetence.

Vzdělávání je pro učitele celoživotní proces. Svě zkušenosti konzultuje s ostatními učiteli, kooperuje s nimi. Vyhledává příležitosti k dalšímu pedagogickému vzdělávání. Může absolvovat zahraniční stáž, vyhledat mentorskou a metodickou podporu, zapojit se do projektu Učíme spolu. Program ZaS pořádá každoročně pro pedagogické pracovníky letní školu. (Kargerová a kol., 2011, s. 4-57)

V programu ZaS musí být učitel kreativní a flexibilní, přípravy na vyučování mu zabírají více času, musí být ochotný spolupracovat s rodiči. Na druhou stranu se rozvíjí i on sám osobnostně. Stále se učí novým věcem a posouvá své kvality dopředu.

Spolupráce s rodiči

Rodiče jsou primárními osobami, které mají na své děti velký vliv, jsou zodpovědní za jejich vzdělání, chtějí pro své děti to nejlepší. V programu ZaS škola bere rodiče jako rovnocenné partnery, kteří mohou spolurozhodovat o tom, jak bude výuka dětí probíhat. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 149) Usiluje o tzv. participační model. Kladné vztahy s rodiči a vzájemná důvěra učitelům pomůže také lépe pochopit projevy dětí, jejich problémy, nahlédnout do soukromí rodiny – se získanými daty učitelé musí nakládat citlivě (Kargerová, 2019, str. 57).

Program ZaS se snaží vtáhnout rodiče do děje školy, přistupovat ke každé rodině individuálně, nabídnout rodičům takový typ spolupráce, který jim bude vyhovovat. Kvalitu spolupráce s rodinou poznáme podle toho, jak silný vztah mají rodiče se školou, jak moc jsou ochotni zapojit se do dění školy a místní komunity. (Kargerová, 2019, s. 19)

Takovou spoluprací jako je spolupráce rodičů se školou v programu ZaS by veřejnost často označovala jako „nadstandardní“, ale naopak v programu ZaS je dobrá spolupráce s rodiči jedním z ukazatelů kvality (Kargerová, 2019, str. 65).

Jestliže se objeví nějaké problémy mezi rodiči a školou, vedení dává možnost otevřenému dialogu s rodiči. Rodiče mají plné právo vědět, co se ve škole děje.

Jak se liší role dítěte, učitele a rodiče uvádíme v následující tabulce:

Tab. 1: Role učitele, dítěte a rodiny v ZaS (zdroj: Trpálková in Kargerová, 2019)

	Běžné vzdělávání	Začít spolu
Role učitele	Učitelé jsou zodpovědní za chování dětí a dění ve třídě, jsou v ní hlavní autoritou.	Pravidla práce a chování vytvářejí učitelé společně s dětmi. Každý nese odpovědnost za své jednání.
	Učitelé jsou v roli „předavatelů“ informací.	Učitelé jsou v roli průvodců dětí na jejich vzdělávací cestě, jsou partnery podporujícími učení dětí.
Role dítěte	Dítě je chápáno jako nezkušené, jako „čistý list papíru“, na který je třeba vepsat informace důležité pro jeho život. Je pasivním příjemcem.	Dítě je chápáno jako samostatně myslící bytost, schopná rozvíjet své vlastní poznávání, vytvářet si své vlastní teorie o světě. Je aktivním tvůrcem svého vzdělávání.
Role rodiny ve školním vzdělávání dítěte	Rodiče do školního vzdělávání svých dětí nezasahují, do dění ve třídě se nezapojují.	Rodiče jsou považováni za prvotní učitele a partnery učitele. Očekává se jejich přímá účast na školním vzdělávání svého dítěte, i ve třídě.
	Ke komunikaci s rodiči dochází v případě, že je třeba informovat je o výsledcích dítěte, nebo pokud se objeví nějaký problém.	Komunikace s rodinami je průběžná, je zaměřena na stanovování vzdělávacích cílů a individuálních plánů pro každé dítě.
	Rodiče navštěvují školu ve dnech k tomu určených.	Rodiče jsou ve škole vítáni kdykoliv.
	Škola je společenstvím sama pro sebe, žije svým vlastním životem.	Škola je součástí komunity, je jí otevřená. Život mimo školní zdi je důležitým zdrojem učení, ze kterého škola vychází a čerpá.

Krejčová s Kargerovou (2011, str. 149) vymezují tři rámcové kategorie spolupráce školy s rodinou:

1. Osobní kontakt školy/učitele s rodinou
2. Písemné formy spolupráce školy/učitele s rodinou
3. Rodiče ve třídě

Třídní schůzky

Třídní schůzky jsou pracovním setkáním učitele s rodiči, ale také vzájemným setkáním rodičů, kdy mnohdy dochází k přátelským rozhovorům, k vyměňování zkušeností a nápadů. Učitel objasňuje, hodnotí, rozebírá situace ve třídě, předává potřebné informace, ale je také otevřený diskuzi k programu ZaS či k jiným tématům, na kterých se s rodiči dohodne. Třídní

schůzky jsou tedy spíše organizační záležitostí, nerozebírají se zde prohřešky žáků. Naopak se s rodiči můžeme pobavit o tom, kdo má jaká očekávání, jaká pravidla má škola, zda by byl někdo z rodičů ochotný zapojit se do výuky nebo s nimi jednoduše sdílíme dojmy ze školy. Obvykle se konají pouze dvakrát ročně. (Kargerová, 2019, s. 25)

Na třídních schůzkách můžou učitelé rodičům rozdat dotazník ohledně jejich spolupráce se školou. Dotazník umožní rodičům představit si, v jaké oblasti by škole mohli pomoci. Často by se totiž rádi zapojili, ale neví jak.

Individuální konzultace

Jsou jednou z nejdůležitějších strategií při spolupráci rodiny se školou. Probíhají asi čtyřikrát ročně podle potřeby, doba konzultací se pohybuje v rozmezí 20 – 40 minut. V základní škole probíhají za účasti učitele, rodiče a samotného žáka, tzv. triáda. Program ZaS považuje takové schůzky za nejefektivnější formu třídních schůzek. Na konzultacích jde hlavně o žáka, měl by tedy být přímým účastníkem. V rámci konzultací se individuálně probírají žákovy pokroky, úspěchy, společně s učitelem a rodiči žák hodnotí výsledky své školní práce na základě svého portfolia a radí se s nimi, jak by svou práci mohl ještě zlepšit. Pokud má žák ve škole problémy, snaží se všichni dohromady najít řešení. Je pozitivní pro žáka vidět, že rodiče a učitel mají zájem jej podpořit a pomoci mu. Tato forma konzultací pomáhá naplňovat i klíčové kompetence u žáka – komunikativní, sociální a personální.

Konzultace ovšem můžou být úspěšné pouze tehdy, když komunikují a spolupracují všechny strany. Jestliže se na konzultacích všichni na něčem domluvili, mělo by se to dodržet. (Kargerová, 2019, str. 43)

V dnešním světě je komunikace usnadněná prostřednictvím informačních technologií. Tedy kromě osobních setkání je učitel v kontaktu s rodiči přes e-mail nebo web školy. Může každodenně informovat rodiče krátkými zprávami na třídním webu či zaslat rodičům e-mail, v němž je informuje, čím se právě ve třídě zabývají nebo je požádat o případnou pomoc. Dále každý půlrok zasílá slovní hodnocení dítěte. Další formou může být např. dopis, ve kterém učitel navrhuje, jak rodiče mohou v dítěti rozvíjet pozitivní přístup ke škole a k učení. (Lukavská, 1998, s. 391)

Velmi se dbá na vztahy nejenom mezi rodiči, učiteli a žáky, ale také s jejich nejbližším okolím. Proto se ve škole hledají a vytvářejí možnosti, jak umožnit i prarodičům a sourozencům zapojit se do vyučovacího procesu a mít podíl na tom, co se ve škole děje. „*Učení se stává autentičtější, celostnějším a podporuje u dětí zájem a vnitřní motivaci.*“ (Kargerová, 2019, s. 51)

- **Rituály** - Škola se svými žáky a rodiči tvoří jednu velkou komunitu. Pro komunitu jsou obzvláště důležité rituály. Ve škole s programem ZaS se koná např. neformální konec školního roku i s rodiči a blízkými, Drakiáda spojená s prohlídkou podzimní výstavy připravenou žáky či Vánoční slavnost.
- **Rodičovský koutek** - Jedná se o místnost ve škole, která vyzývá k setkání rodičů navzájem, k prohlížení výtvorů, fotek. Rodiče si zde mohou dát jednoduché občerstvení nebo si přečíst informace na nástěnce.
- **Rodiče jako účastníci ve vyučovacím procesu** - Rodiče mohou být přítomni pouze jako pozorovatelé nebo se zapojit jako asistenti učitele. Často jsou využíváni jako experti pro určitou oblast – např. tatínek lékař může přijít povyprávět o dějích v lidském těle, maminka pracuje v divadle a tak zajistí exkurzi apod. Ve školních vzdělávacích programech nalezneme spoustu témat, která propojují rodinu a školu. Děti tak nemusí vyhledávat informace v učebnicích, ale zdrojem informací se stanou jejich rodiče. S rodiči musí být jasně vymezená pravidla při návštěvě třídy, aby jejich přítomnost nenarušovala chod třídy.
- **Vzdělávací semináře pro rodiče** - Jsou určeny k tomu, aby rodiče pochopili nastavení programu ZaS, měli dostatek informací o škole, seznámili se s novými postupy. Obecně můžeme říci, že vzdělávání rodičů napomáhá k vzájemnému porozumění.
- Diskuze o aktuálních tématech ve školství, prožitkové workshopy a výpravy, sdílení zkušeností, inspirací, vytváření zpětné vazby pro školu. (Kargerová, 2019, str. 67)

Program ZaS je moderním vzdělávacím programem, rozvíjí klíčové kompetence žáků, kteří dovedou řešit problémové situace, umí spolu komunikovat a spolupracovat, dokážou kriticky a občansky myslet. Tento program si učitelé mohou jakkoli přizpůsobit svým podmínkám, počítá nejen s individualitou dětí, ale také rodičů a pedagogů. Přináší inspiraci do současného školství. (Kargerová, 2019, s. 9)

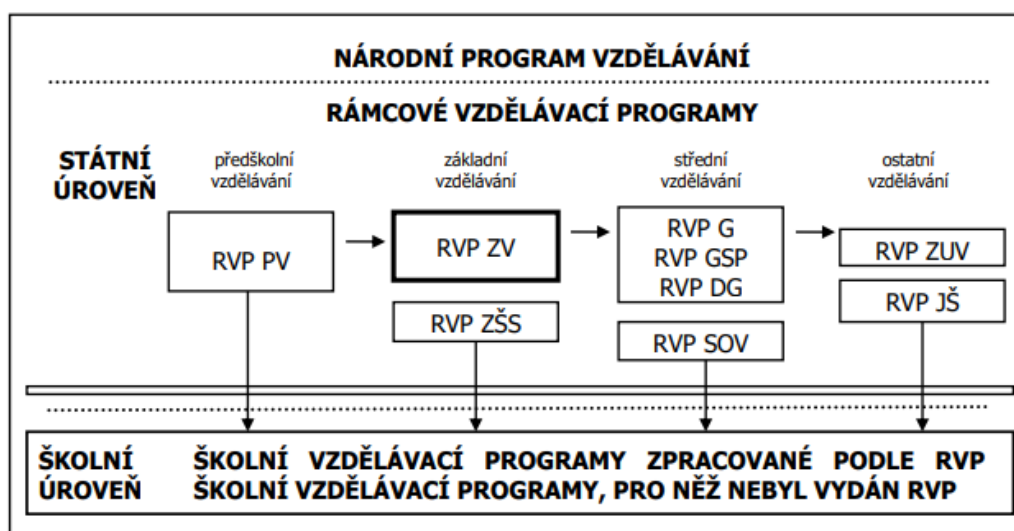
1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

České školství prošlo za posledních 20 let velkou proměnou. Od 1. září 2005 se systém vzdělávání pro základní školství v České republice řídí podle RVP ZV. Tento dokument zahájil novou generaci kurikulárních dokumentů pro řízení školního vzdělávání. „Otevřel se prostor pro samostatnou iniciativu a autonomii škol – a to nejen s ohledem k rozhodování o samotném obsahu vzdělávání, ale i s ohledem k rozhodování o samotném obsahu vzdělávání.“ (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 14)

Kapitola pojednává o systému těchto kurikulárních dokumentů v ČR a o implementaci vzdělávacího programu ZaS do systému. Na prahu třetího tisíciletí jistě byla potřebná proměna vzdělávacího kurikula v ČR. Školství muselo reagovat na potřeby měnící se společnosti.

1.3.1 Systém kurikulárních dokumentů v České republice

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň zastupuje Národní program pro vzdělávání a RVP. RVP stanovují rámce vzdělávání pro každou z etap vzdělávání, jak pro předškolní, základní, tak i střední vzdělávání. ŠVP prezentují školní úroveň.



Obr. 3: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2017)

Národní program vzdělávání

Národní program vzdělávání vymezuje obecné cíle vzdělávání, výchovy a principů vzdělávací politiky. Obsahuje východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, odráží

celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, c2020).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV je kurikulárním dokumentem, který stanovuje obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a je závazný pro tvorbu ŠVP. RVP ZV představuje pouze rámec, podle něhož mají jednotlivé školy vytvářet svůj vlastní ŠVP. RVP ZV navazuje na RVP pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro střední vzdělávání (Průcha, 2015, s. 220).

RVP ZV vymezuje pojetí a cíle základního vzdělávání, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo. Zařazuje průřezová témata, stanovuje standardy pro základní vzdělávání. Dále uvádí rámcový vzdělávací plán a nakonec specifikuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných.

Mezi cíle základního vzdělávání patří:

- „Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- Přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní i sociální zdraví a být za ně odpovědný
- Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“ (RVP ZV, 2017, s. 8)

Osvojit si předepsané učivo již není hlavním cílem. Cílem je dosáhnout skrze učivo klíčových kompetencí, které vybavují žáka dovednostmi a schopnostmi pro život v 21. století.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP ZV, 2017, s. 10)

Za základní klíčové kompetence se považují tyto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Všechny tyto kompetence se navzájem prolínají, jsou výsledkem celkového procesu vyučování a připravují žáka na život v 21. století.

Vzdělávací obsah je rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí, které v sobě zahrnují jeden nebo více vzdělávacích oborů.

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

V RVP ZV je každá vzdělávací oblast charakterizována, je uvedeno její cílové zaměření a očekávané výstupy, kterých by žáci měli dosáhnout. U žáků 1. stupně jsou očekávané výstupy rozdělené do dvou období. První období stanovuje, co by žák měl umět po třetím ročníku a druhé období vymezuje očekávané výstupy po ukončení pátého ročníku. Neméně důležitou složku zahrnuje učivo, které je rozděleno do tematických celků a škola si jej dále rozpracovává. Škola také rozčleňuje vzdělávací obsah do vyučovacích předmětů. (RVP ZV, 2017, s. 14)

Školní vzdělávací program

„ŠVP je školský dokument, který v souladu se školským zákonem zpracovává podle RVP ZV každá škola realizující základní vzdělávání.“ (RVP ZV, 2017, s. 154) ŠVP bere v úvahu podmínky a možnosti konkrétní školy i regionální a sociální zvláštnosti v daném kraji, kde bude vzdělávání probíhat. Vychází z potřeb žáků i z požadavků zákonných zástupců. Na vytváření ŠVP se podílí nejen ředitel, který je odpovědný za zpracování, ale také celý učitelský sbor, který bude tento ŠVP realizovat. ŠVP dává velkou možnost vytvořit

školu, která bude nabízet něco více oproti ostatním školám. Ředitel může měnit a upravovat ŠVP, tyto změny vydá v dodatku nebo vytvoří zcela nový ŠVP. Obvykle jsou změny prováděny v přípravném týdnu a nabývají účinnosti od 1. září.

ŠVP obsahuje tyto náležitosti:

- Identifikační údaje
- Charakteristiku školy
- Charakteristiku ŠVP
- Učební plán
- Učební osnovy
- Hodnocení výsledků vzdělávání žáků (RVP ZV, 2017, s. 159).

Právě v charakteristice školy najdeme údaj, jakými výchovně-vzdělávacími strategiemi se škola řídí. ŠVP i další oficiální školní dokumenty jsou veřejně přístupné, aby každý zájemce mohl do nich nahlížet.

Tím, že si každá škola vytváří svůj vlastní ŠVP, je odpovědná za to, jakým způsobem si tento dokument navrhne a jak jej bude realizovat. Program ZaS svou filozofií a metodickými strategiemi zcela odpovídá požadavkům Národního programu pro rozvoj vzdělávání i RVP ZV a je s ním v souladu. V těchto oficiálních dokumentech je ZaS doporučován jako inspirativní podklad pro vytváření ŠVP. Vzdělávací program ZaS je otevřený didaktický systém, který má rozpracovanou svou metodiku komplexně. Ředitelé a učitelé základních škol mohou převzít celou jeho metodiku či si vybrat jen některé prvky, které zařadí do výchovně-vzdělávacího procesu. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 14)

1.3.2 Implementace vzdělávacího programu Začít spolu do škol

Program ZaS ovlivňuje také pregraduální a postgraduální studium vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách. Některé školy, které uskutečňují program ZaS již nějakou dobu, se staly tzv. modely dobré praxe. Studenti pedagogických fakult i ostatní zájemci mohou přijít do školy, která jim umožní náslechn ve třídě či konzultaci s učiteli. (Kargerová, 2019, s. 11)

Jestliže chtějí školy nově zavést inovaci do jejich vzdělávacích programů, mohou si vybrat právě vzdělávací program ZaS. Prvním krokem je zaškolení učitelů. To se děje buď formou náslechnů a konzultací s učiteli v modelové škole s programem ZaS nebo se učitelé mohou vzdělávat na letních školách a cyklickém vzdělávání. Učitelé ze škol ZaS působí jako lektoři a nabízejí jednorázové prezentace a semináře pro seznámení se s programem.

Ze začátku také poskytují poradenské služby školám, které program začínají uvádět do praxe. Vzdělávání učitelů nabízí také organizace Step by Step. Nabídky na kurzy jsou zveřejňovány buď v pedagogických časopisech (např. Učitelské listy) nebo na internetových stránkách organizace. Obsahem základních vzdělávacích modulů je např. seznámení s vyučovací strukturou, představení možností individuální práce, metody a formy hodnocení, jak spolupracovat s rodinou apod. (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 217)

Zavedení nového programu do škol je ovšem náročná a dlouhá cesta. Je třeba porozumět přístupu zaměřeného na dítě, postupně začleňovat nové metody a postupy a neustále se vzdělávat. Program ZaS má velmi dobře propracovaný systém vzdělávání učitelů. Vše závisí na samotném učiteli, zda je ochoten věnovat svůj čas objevování nových cest ke kvalitnější a smysluplnější výuce.

Program ZaS může realizovat každá škola, je zcela v souladu s RVP ZV a zapojuje se do něj stále více škol (Začít spolu, 2011, s. 3).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Charakteristika výzkumu

Stěžejním tématem celé práce je program ZaS a jeho realizace na 1. stupni ZŠ. Jelikož téma vzdělávací program ZaS je velmi obecné, rozhodli jsme se ve výzkumné části zkoumat typický prvek této inovativní pedagogiky, čímž jsou centra aktivit. Centra aktivit odlišují výuku od jiných alternativních či inovativních škol. V teoretické části práce jsme popsali jaké výhody tato forma učení má a čím je typická. V praktické části je hlavním tématem analýza a komparace výchovně-vzdělávacího procesu, který je veden formou center aktivit na 1. stupni základních škol, které se řídí programem ZaS.

2.1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo popsat, analyzovat a komparovat vyučování v centrech aktivit na 1. stupni ZŠ. Dalšími cíli bylo ověřit realizaci center aktivit v praxi a získat vhled a porozumění na učitelovo pojetí výuky v centrech aktivit.

Ke zjištění hlavního cíle bylo potřeba stanovit si výzkumné otázky. Při formulaci otázek jsme se drželi připomínek od Skutila (2011, s. 52): otázky by měly být adekvátní naší práci, nemělo by se na ně dát odpovědět pouze „ano“ či „ne“, ale spíše by mělo být na ně možno odpovědět více způsoby. Položili jsme si jednu hlavní výzkumnou otázku a čtyři vedlejší výzkumné otázky, které doplní komplexnější pohled na zvolenou problematiku. Hlavní výzkumná otázka je široká tak, aby splňovala požadavky na kvalitativní výzkum.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakým způsobem učitelé realizují centra aktivit ve výchovně-vzdělávacím procesu na 1. stupni ZŠ?

Vedlejší výzkumné otázky:

- Jakým způsobem učitelé organizují výuku?
- Jak probíhá interakce mezi učitelem a žákem?
- Jaké jsou výhody a nevýhody center aktivit?
- Jak probíhá spolupráce s rodiči a dalšími osobami, které se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu žáků?

2.1.2 Zajištění etické dimenze výzkumu

Při výzkumné činnosti musí být zabezpečena práva aktérů výzkumu. Kvalitativní výzkum zasahuje do určitého soukromí účastníků výzkumu, proto by měli všichni účastníci znát záměr výzkumu a být informováni o tom, co se se sesbíranými daty děje (Miovský, 2006, s. 76). Při oslovení škol jsme vedení školy ujistili o anonymitě výzkumu a sdělili, že data budou použita jen pro účely diplomové práce. Od paní učitelek jsme získali souhlas s nahráváním rozhovoru na začátku každého rozhovoru. Souhlas je zaznamenán na záznamu.

Při výzkumu se dbá na obecná etická pravidla, jako je úcta k lidem, respekt k individualitě každého člověka, určitá empatie pro nenadálé situace (Miovský, 2006, s. 278). Podstatným pravidlem je tzv. empatická neutralita, kdy badatel vyjadřuje zájem a pochopení účastníkům výzkumu, zároveň jejich jednání a odpovědi nijak nehodnotí, je neutrální (Miovský, 2006, s. 280).

2.1.3 Výzkumný vzorek

Při výběru výzkumného souboru jsme postupovali tak, že jsme oslovili elektronickou poštou šest základních škol, které jsou uvedeny v síti škol s programem ZaS, nebo které mají na svých webových stránkách uvedeno, že zařazují do své výuky některé prvky z tohoto programu. Jednalo se o metodu záměrného výběru. Cíleně jsme vyhledávali školy, které realizují program ZaS a byli ochotni účastnit se výzkumu. Zároveň tyto školy musely být dosažitelné pro výzkumníka.

Ozvaly se tři školy z Moravskoslezského kraje a jedna z Jihomoravského kraje, které byly ochotny zapojit se do výzkumu. Následně jsme se s ředitelem školy nebo s konkrétní paní učitelkou domluvili na datu a času, kdy bude výzkum realizován. V každé škole jsme vždy provedli pouze jedno pozorování v jedné třídě a rozhovor s paní učitelkou této třídy. Pro zachování anonymity jsme označily školy, třídy a paní učitelky jako škola 1, třída A - paní učitelka Alena, škola 2, třída B - paní učitelka Jana, škola 3, třída C - paní učitelka Klára a škola 4, třída D - paní učitelka Šárka. Školy 1, 2, 3 se nachází v Moravskoslezském kraji, škola 4 leží v Jihomoravském kraji.

Pro lepší přehlednost uvádíme tabulku:

Tab. 2: Charakteristika výzkumného vzorku

Název školy	Název třídy	Jméno učitelky	Věk	Délka praxe	Délka praxe v ZŠ se ZaS	Třída	Počet žáků	Počet žáků v době výzkumu
Škola 1	Třída A	Alena	43 let	18 let	4 roky	3.	17	12
Škola 2	Třída B	Jana	55 let	30 let	15 let	3.	26	16
Škola 3	Třída C	Klára	48 let	23 let	3 roky	4.	18	16
Škola 4	Třída D	Šárka	46 let	21 let	3 roky	3.	27	25

Škola 1

Mottem této školy je: „Škola pro život“. Škola je státní, plně organizovaná, má zavedenou i speciální třídu a předmět speciální poradensk péče pro žáky se specifickými poruchami učení. V této škole se žáci učí od roku 1992. Škola navázala na činnost druhé základní školy, která fungovala od roku 1959, ale neměla vyhovující prostorové podmínky, proto se začala stavět pro školu nová budova. Kapacita žáků je 520, ale v této době ji navštěvuje 255 žáků a pracuje zde okolo 20 pedagogických pracovníků. Jedná se tedy o velkou městskou školu. Program ZaS se zde realizuje pouze v některých třídách na 1. stupni. Cílem školy je však vytvořit takové prostředí, aby všechny třídy mohly pracovat podle tohoto programu. Pozorování a rozhovor jsme provedli ve třetí třídě, kde učí paní učitelka Alena. Paní učitelka má vystudovanou aprobaci speciální pedagogika. Tomuto oboru se věnovala 11 let. Poté učila tři roky v mateřské škole, kde se také seznámila s programem ZaS. Po třech letech přešla na tuto základní školu, jelikož chtěla stále pracovat s tímto vzdělávacím programem. Ve třídě má 17 žáků, při výzkumu ovšem bylo přítomno jen 12 z nich, celý den byl velmi poklidný a žáci pracovali v tichosti. Také paní učitelka všechny činnosti vedla velmi klidným způsobem.

Škola 2

Tato škola má ve městě dlouholetou tradici. První školní rok byl zde zahájen již roku 1909, přes první a druhou světovou válku však sloužila jako vojenský lazaret a učit se zde začalo znovu až po válce. Škola se řídí podle ŠVP „Brána do života“, který vychází z principu programu ZaS. Má kapacitu až 570 žáků, v dnešní době zde má téměř naplněnou kapacitu. Průměrně je v jedné třídě 24 žáků. Pracuje zde 37 pedagogických pracovníků. Jedná se

o plnoorganizovanou státní školu. Momentálně je tato škola řazena mezi nejlepší ve městě. Prosazuje nejnovější metody ve vzdělávání, tím poskytuje nadstandard ve vzdělávání. Žáci se v matematice učí podle metody profesora Hejného, škola má od roku 2016 klub nadaných dětí, který spolupracuje s Mensou, zavádí metodu CLIL ve výuce nebo učí angličtinu podle metody Jolly Phonics. Od září 2018 škola zavedla do svého ŠVP koncepci vzdělávání nadaných žáků ve spolupráci s nadačním fondem Qiido a s finanční podporou zřizovatele školy. Paní učitelka Jana učí v programu ZaS již 15 let - od doby, jež byl na této škole zaveden, proto s ním má již bohaté zkušenosti. Vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň a je také speciální pedagožkou, ve škole se věnuje i nadaným žákům. Ve třídě má 26 žáků, z důvodu nemocnosti v době výzkumu bylo přítomno pouze 16 z nich. Při výuce v centrech aktivit je ve třídě přítomna také paní asistentka, která je přidělena k jednomu určitému žákovi a paní vychovatelka. Paní vychovatelky na této škole vždy pomáhají ve výuce, kde probíhají centra aktivit. Proto také měla paní učitelka během výuky čas věnovat se individuálně žákům, kteří potřebovali větší pozornost a pomoc.

Škola 3

Třetí školou byla škola soukromá, která zahájila svou činnost teprve nedávno. Ve městě chyběla návaznost na mateřskou školu, která realizuje program ZaS, proto zde byla motivace založit školu, která by poskytla žákům možnost pokračovat ve vzdělávání s tímto programem. Roku 2014 se poprvé otevřela první třída a od té doby se každý školní rok otevírala nová první třída. V současné době má škola návaznost i na druhý stupeň a jejím cílem je vytvořit malou komunitní školu se všemi ročníky základní školy. Vzdělávací program ZaS uskutečňuje od samého počátku a učí podle něj všichni pedagogové ve škole. V každé třídě učí aprobovaní pedagogové, kteří prošli letní školou ZaS. Kapacita dětí v jednotlivých třídách je maximálně 18 žáků. Specifikem této školy je, že škola je komunitní, malá. Žáci a pedagogové se navzájem dobře znají, o velké přestávce mají žáci možnost strávit spolu čas na zahradě, s učiteli si tykají. Škola dále nabízí výuku matematiky podle profesora Hejného, výuku čtení a psaní genetickou metodou, rozšířenou výuku cizích jazyků, je moderně vybavena. Škola se orientuje na činnostní a kooperativní učení, při kterém využívá moderních metod učení. Paní učitelka Klára učí na této škole třetím rokem, předtím učila 20 let na státní klasické škole s rozšířenou výukou jazyků. Ve třídě má 18 žáků, v době výzkumu bylo ve třídě přítomno 16 žáků.

Škola 4

Poslední výzkumné šetření jako jediné proběhlo až v březnu na plnoorganizované škole městského typu v Jihomoravském kraji. Tato škola sídlí ve dvou budovách a má celkovou kapacitu 960 žáků. Pracuje zde 52 pedagogických pracovníků. Do výuky zahrnuje prvky daltonského plánu a ve čtyřech třídách na 1. stupni se učí podle programu ZaS. S návrhem a prosbou na výuku s tímto programem přišli do školy před šesti lety rodiče. Podle programu ZaS se tedy neučí ve všech třídách 1. stupně. Matematika využívající principy Hejného metody se také učí jen v některých třídách. Škola dále nabízí rozšířenou výuku cizích jazyků a rozšířenou výuku tělesné výchovy se zaměřením na úpolové sporty. K dispozici má škola zahradu, kde je zřízena venkovní učebna. Paní učitelka Šárka učí na této škole pátým rokem, třetím rokem s programem ZaS. V době mého výzkumu bylo ve třídě přítomno 25 z 27 žáků.

2.2 Metodologie

2.2.1 Kvalitativní výzkum

Zvolili jsme kvalitativní výzkum, který nám pomáhá podrobněji analyzovat práci v centrech aktivit. Mezi základní znaky kvalitativního výzkumu patří realizace výzkumu v terénu, jednotný pohled na předmět výzkumu, zobecňování dat od jednotlivců, objasnění chování lidí v různých situacích. (Skutil, 2011, s. 70) Na začátku kvalitativního výzkumu se stanoví osa celé práce. Výzkumník se stále musí držet cíle, který si zvolil, ale hotový projekt se zcela upřesní až na konci výzkumu, kdy jsou sesbíraná všechna data. (Skutil, 2011, s. 72) „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10) Některé údaje samozřejmě mohou být kvantifikovány.

Kvalitativní výzkum se používá například za účelem podkrýt podstatu zkoumaného problému, porozumět tomu, co je podstatou jevů, chování, zachytit věci více do hloubky. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11) Každý kvalitativní výzkum obsahuje tři hlavní složky, a to údaje, které výzkumník sesbírá (nejčastěji se jedná o metodu pozorování a rozhovor), analýzu a interpretaci dat a závěrečnou výzkumnou zprávu.

Názory na vyhodnocení kvalitativního výzkumu se liší. Jedna skupina badatelů se domnívá, že údaje by se měly pouze shromažďovat a sdělovat tak, jak nám tazatelé odpovídali, nijak tyto informace neanalyzovat. Druhá skupina badatelů chce zachovat přesný popis nashromážděných údajů, ale jelikož není možné čtenářům prezentovat vše, údaje se musí redukovat a roztrdit do kategorií. Někteří badatelé usilují o vytvoření teorie, která by vysvětlila realitu zkoumaného jevu. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 13)

Vzhledem k povaze výzkumu jsme zvolili dvě výzkumné metody, a to zúčastněné pozorování a rozhovor. Pozorování nám pomohlo k popisu jednání aktérů a rozhovor nám posloužil k objasnění jevů, které jsme nemohli vysledovat a také k pochopení zkušeností a názorů učitelů. Pro tyto metody bylo zapotřebí vstoupit do terénu, tzv. terénní výzkum. Díky němu jsme mohli zkoumat lidi v jejich přirozeném prostředí a zaměřit se na vazby, vztahy, strukturu zkoumaného problému.

Získaná data z terénního výzkumu jdou rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří data, která výzkumník zachytil s přímým kontaktem s lidmi a prostředím. Tato data nazýváme jádrem výzkumu, běžně se jedná např. o videozáznam, poznámky a náčrtky z terénu, fotografie. Druhou skupinu představují data, která ověřují či doplňují primární data a zajišťují validitu výzkumu. Jsou získávána za určitým účelem, ne jen nahodile. Účastníci výzkumu

vždy musí vědět, proč postupujeme právě tímto způsobem a proč se jich ptáme na otázky, které mohou zasahovat i do soukromí. (Miovský, 2006, s. 106)

2.2.2 Pozorování

Pozorování je sledování probíhajících dějů přímo ve zkoumaném prostředí. Účelem je detailně zachytit vše, co se kolem děje, ale i neděje, např. proč se v této třídě neobjevily jevy, které se běžně vyskytovaly jinde? Při pozorování výzkumník vstupuje do terénu a jeho cílem je zjistit a představit určitý sociální proces. Výzkumník nejprve pozoruje, dělá si poznámky a poté své závěry shrnuje tak, aby jim čtenář porozuměl. Při pozorování bychom měli brát v potaz podle Denzina (in Miovský, 2006, s. 151) tyto kategorie: *čas, kdy provádíme pozorování, sociální situaci, přirozenost nebo naopak umělost situace, v níž pozorování probíhá, sociální vztahy, vazby, postoje, názory, jazyk apod.* Pozorování je vhodné ke zkoumání školní třídy, výzkumník zásadně neruší probíhající vyučovací proces a je ve svém výzkumu aktivní, přímo se výzkumu účastní. Pro objasnění závěrů je vhodné položit si otázku: „Jak tyto situace proběhly?“ Tato otázka pomáhá s interpretací dat z pozorování.

Rozlišujeme několik typů pozorování: zúčastněné pozorování, skryté zúčastněné pozorování, otevřené zúčastněné pozorování a nepřímé pozorování (Miovský, 2006, s. 152). Také dělíme pozorování na standardizované, kdy jsou přesně určena kritéria, která výzkumník pozoruje. U nestandardizovaného pozorování se často určuje jen cíl a předmět pozorování, a až po samotném výzkumu se doplňují další hlediska. (Gavora, 1996, s. 16)

Pro náš výzkum jsme zvolili standardizované zúčastněné pozorování. Měli jsme předem stanovená kritéria, která chceme a můžeme vypořádat. Soustředili jsme se však nejenom na tato kritéria, ale i další okolnosti, které se odehrály či neodehrály během pozorování. Pozorování umožňuje komplexní pohled na zkoumanou problematiku. Můžeme se zaměřit na jevy, které bychom se z teoretických poznatků či rozhovoru nedozvěděli. Utvoříme si vlastní názor na věc. Dozvíme se o aktérech informace, které by nám sami nesdělili. Badatel je v přímé interakci s pozorovanými, ačkoliv jen pozoruje a většinou se vůbec neúčastní vyučovacího procesu. Zaměřuje se na strukturu, vztahy a organizaci zkoumaného prostředí. Při popisu se vyhýbá subjektivním názorům a důkladně zapisuje vše, co se v pozorovaném prostředí děje.

V našem pozorování jsme si zvolili tyto kategorie, které chceme pozorovat: počet žáků ve třídě, uspořádání třídy, interakce mezi pedagogem a žáky, interakce mezi žáky navzájem, rozvoj jejich klíčových kompetencí, úloha učitele při centrech aktivit, tematické zaměření center, strukturu vyučovacího procesu, organizaci a atmosféru ve třídě.

2.2.3 Rozhovor

Rozhovor je jednou z nejčastějších metod sběru dat při kvalitativním výzkumu. Většinou výzkumník vede rozhovor s jedním účastníkem výzkumu, ale rozhovor může být také veden se skupinou lidí. Cílem rozhovorů je zkoumání členů různých sociálních skupin a jejich pohledu na zkoumaný problém. (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 159)

Rozlišují se tři typy rozhovorů, a to strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Strukturovaný rozhovor je typický tím, že výzkumník má předem připravené otázky a má určené, v jakém pořadí je bude respondentovi pokládat (Skutil, 2011, s. 90). Polostrukturovaný rozhovor se liší tím, že pořadí kladených otázek se může měnit a reaguje na odpovědi respondentů. Nestrukturovaný rozhovor přikládá důraz přirozenosti hovoru, výzkumník nemá předem připravené otázky, stěžejní je pouze téma rozhovoru. Tento typ rozhovoru klade nároky na výzkumníka, také jeho vyhodnocení je náročné. (Skutil, 2011, s. 91).

Rozhovor by se měl odehrávat v prostředí, které bude pro respondenta příjemné, výzkumník by měl vytvořit důvěryhodnou atmosféru, být na rozhovor dobře připraven (Skutil, 2011, s. 92). Měl by s respondentem navodit tzv. rapport, tzn. navázat přátelský vztah.

V úvodní části rozhovoru se výzkumník představuje, žádá o souhlas s účastí na výzkumu a navozuje příjemnou atmosféru úvodními otázkami. Následuje hlavní část rozhovoru, kdy badatel zjišťuje odpovědi na výzkumné otázky, které si položil. Hlavní výzkumná otázka je často velice široká, proto badatel přichází na rozhovor s otázkami, které rozvádějí hlavní výzkumnou otázku do menších celků, dále se doptává navazujícími otázkami pro hlubší pochopení zkoumané problematiky. Nakonec rozhovor končí ukončovacemi otázkami, badatel se může respondenta zeptat, zda by chtěl ještě něco k tématu doplnit. Poté poděkuje za participaci na výzkumu. Po ukončení rozhovoru následuje jeho transkripce, okódování údajů, anonymizace údajů. (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 163 – 169) Spolehlivost v rozhovoru zajišťuje konzistence otázek, ověřování, zda jim dotazovaný rozumí, dále přesný přepis rozhovoru a konzistence při kódování (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 41).

Pro náš výzkum jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který je nejrozšířenější podobou rozhovoru. Určili jsme si schéma otázek (otevřené, uzavřené i polozavřené), na které budeme zjišťovat odpovědi. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je možnost zaměřovat pořadí otázek a doptat se dalšími otázkami na oblasti, které nás zajímají, jít více do hloubky. (Mioviský, 2006, s. 159) Vždycky se však stanovuje tzv. jádro výzkumu, tzn. otázky, které si badatel stanovil, že se musí probrat.

Rozhovory byly zaměřeny na délku praxe v programu ZaS, časovou dotaci pro práci v centrech aktivit, časovou náročnost na přípravu učitele, kde se pro výuku inspirují, zda využívají Gardnerovu teorii multičetné inteligence. Dále jakým způsobem rozdělují žáky do skupin, zjištění názorů na centra aktivit, jaké výhody nevýhody spatřují v této formě vyučování, co pro paní učitelky osobně znamenají centra aktivit, zda centra aktivit považují za nejpřínosnější formu ve vyučovacím procesu, zda vyučování navštěvují rodiče žáků, jakým způsobem se rodiče zapojují. Dále jsme se ptali, zda prošly paní učitelky vzdělávacím kurzem ZaS a kterých dalších kurzů či seminářů se zúčastnily. Nakonec jsme dali volnost paním učitelkám pro doplnění rozhovoru.

2.3 Vlastní sběr dat

Data jsme sbírali v prvním týdnu únoru 2020 a v prvním týdnu v březnu 2020, jemuž předcházela od ledna 2020 plán výzkumu a stanovení výzkumných otázek. Samotné vyhodnocení dat trvalo do dubna 2020. Výzkum nám tedy zabral necelé tři měsíce.

Sběr dat probíhal dvěma metodami, a to pozorováním a rozhovorem. Průběh výzkumu probíhal na všech školách podobným způsobem. Vždy jsem se do dané školy dostavila na začátek vyučování, ačkoliv centra aktivit nezačínala vždy první vyučovací hodinu. Tím, že jsem ve třídě byla od začátku vyučování, žáci si zvykli na mou přítomnost a nenarušovala jsem nijak chod třídy. Usadila jsem se v místnosti tak, abych na všechny žáky viděla, ale zároveň, abych nepřitahovala jejich pozornost a zapisovala jsem si do deníku vše, co se v průběhu center aktivit dělo. Všechny paní učitelky byly velice komunikativní a v průběhu center aktivit mi ukazovaly, jaké využívají ve své praxi pomůcky. Byly ochotné poskytnout mi na ukázkou přípravu na hodiny, komentovaly práci dětí v centrech, sdílely se mnou své zkušenosti s tímto typem výuky.

Po pozorování následovaly rozhovory, které byly syceny tím, co jsem mohla ve třídě vypořádat. Rozhovor s paní učitelkou Alenou a Janou proběhl ve spěchu, neboť neměly dostatek času po vyučování. S paní učitelkou Alenou jsme dělali rozhovor ve třídě za přítomnosti žáků, kteří zde s ní měli doučování. Paní učitelka jim zadala práci na interaktivní tabuli a vzadu ve třídě jsme poté nahráli rozhovor. Paní učitelka Jana nedostala od vedení zprávu, že s ní budu chtít udělat rozhovor, neměla po vyučování čas, proto náš rozhovor proběhl o velké přestávce v družině. S paní učitelkou Klárou a Šárkou jsme měly dostatek času po vyučování, kdy jsem na ně počkala a ještě po řízeném rozhovoru mi byly ochotné odpovídat na další otázky, které se týkaly školství. Před začátkem každého rozhovoru jsem paní učitelky ujistila, že určitě budou znát na všechny otázky odpovědi, že nemusí být nervózní. Na začátku rozhovoru mi paní učitelky daly souhlas s nahráváním rozhovoru na mobilní zařízení. Poté jsem paním učitelkám kladla otázky, reagovala na ně, ptala se jich, zda by chtěly ještě něco doplnit. Poté jsem jim poděkovala a rozloučila se.

Ve všech školách jsem se cítila příjemně, paní učitelky mi byly ochotné cokoliv vysvětlit a byly nakloněny k další případné spolupráci. Tato zkušenost byla pro mě obohacující, měla jsem možnost nahlédnout do různých typů škol a seznámit se, jak reálně probíhají centra aktivit ve vzdělávacím programu ZaS.

2.4 Zpracování dat

Jedna z věcí, která napomáhá důvěryhodnosti a objektivitě výzkumu, je kvalitně vedená dokumentace, která nezkrusuje výzkumný proces (Skutil, 2011, s. 214). Analýza kvalitativních dat většinou postupuje v těchto krocích: transkripce, segmentace, kódování, poznámkování, postihování vztahů mezi kategoriemi, grafické a tabelární zobrazování, vytváření struktury příběhu, interpretace zkoumaných dat. Tyto kroky mohou probíhat paralelně. (Skutil, 2011, s. 216)

Tímto způsobem jsme také postupovali, když jsme zpracovávali naše data. Data z pozorování jsme přepsali, ačkoliv jsme měli vytvořenou strukturu. Všechny složky se ovšem navzájem prolínaly, proto bylo nutné poznámky z terénu přepsat do čitelnější podoby a znovu všechny poznámky roztrdit do kategorií, které jsme již pak vyhodnotili. Rozhovor jsme podle nahrávky taktéž přepsali. Poté jsme přepisy rozebírali na části, třídili a kodovali. Kódování proběhlo tzv. metodou tužka - papír. Nepoužívali jsme k zaznamenávání kódů žádné specializované programy. Kódy jsme nadepisovali na papír s přepsanými pozorováními a rozhovory. Ke zpracování kódů jsme používali program Microsoft Excel, do kterého jsme všechny kódy přepsali a poté barevně označovali a řadili do kategorií. Tyto kategorie jsme poté vyhodnotili a okomentovali. Vytvořili jsme šest kategorií z pozorování a šest kategorií z rozhovorů, které v sobě zahrnovaly subkategorie a jednotlivé kódy.

Kódování a určování kategorií rozhovoru je pro začínajícího výzkumníka náročná práce. Výzkumník se neustále vrací k přepisům pozorování a rozhovorů, hledá podobnosti, odlišnosti, které řadí do kategorií, které pak interpretuje. Mohou se použít také grafická znázornění. Je běžné, že při kódování dochází ke komparaci blízkých jevů, tuto komparaci jsme také využili. Odpovědi z pozorování i z rozhovorů jsme porovnávali a dávali do souvislostí.

2.5 Analýza a interpretace dat

V záznamech z pozorování a rozhovoru jsme vyhledávali části, které se tematicky překrývají, které spolu nějakým způsobem souvisí, dají se porovnat. Z kódů, které jsme si zaznačili do přepsaných záznamů, jsme vytvořili šest kategorií z pozorování a šest kategorií z rozhovorů, které byly nazvány tak, aby pojmenovaly obsah a význam sdělení. Všechny kategorie by měly směřovat k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: Jakým způsobem učitelé realizují centra aktivit ve výchovně-vzdělávacím procesu na 1. stupni ZŠ?

2.5.1 Pozorování

1. Kategorie: Počet osob ve třídě

Ve třídách, ve kterých výzkum probíhal, jsme mohli pozorovat práci s malým počtem 12 žáků až po počet 25 žáků. Vždy s žáky byla přítomna třídní paní učitelka, ve třídě B pomáhala paní asistentka přidělená ke konkrétnímu dítěti a navíc ještě paní vychovatelka. Ve třídě D kromě paní učitelky Šárky pomáhala ještě paní asistentka pedagoga přiřazená k více dětem a dvě studentky, které zde vykonávaly praxi. Do třídy B se během vyučování přišly na práci žáků podívat dvě paní učitelky z vedlejší třídy. Všechny paní učitelky si chválily spolupráci s ostatními dospělými ve třídě, zvláště při centrech aktivity je výpomoc oceňována. Žáky ve výuce nijak neovlivnila má přítomnost, jsou zvyklí, že ve třídě je několik dalších dospělých osob. Mít ve třídě 12 nebo 25 žáků je veliký rozdíl, hlavně v míře hluku. Paní učitelky s menším počtem žáků ve třídě nemusí chystat tolik pomůcek a organizace není tak složitá. Paní učitelka Šárka poté v rozhovoru řekla: „*Ideální na tom ZaS je, když je ve třídě kolem 22 dětí. Čím méně, tím líp.*“

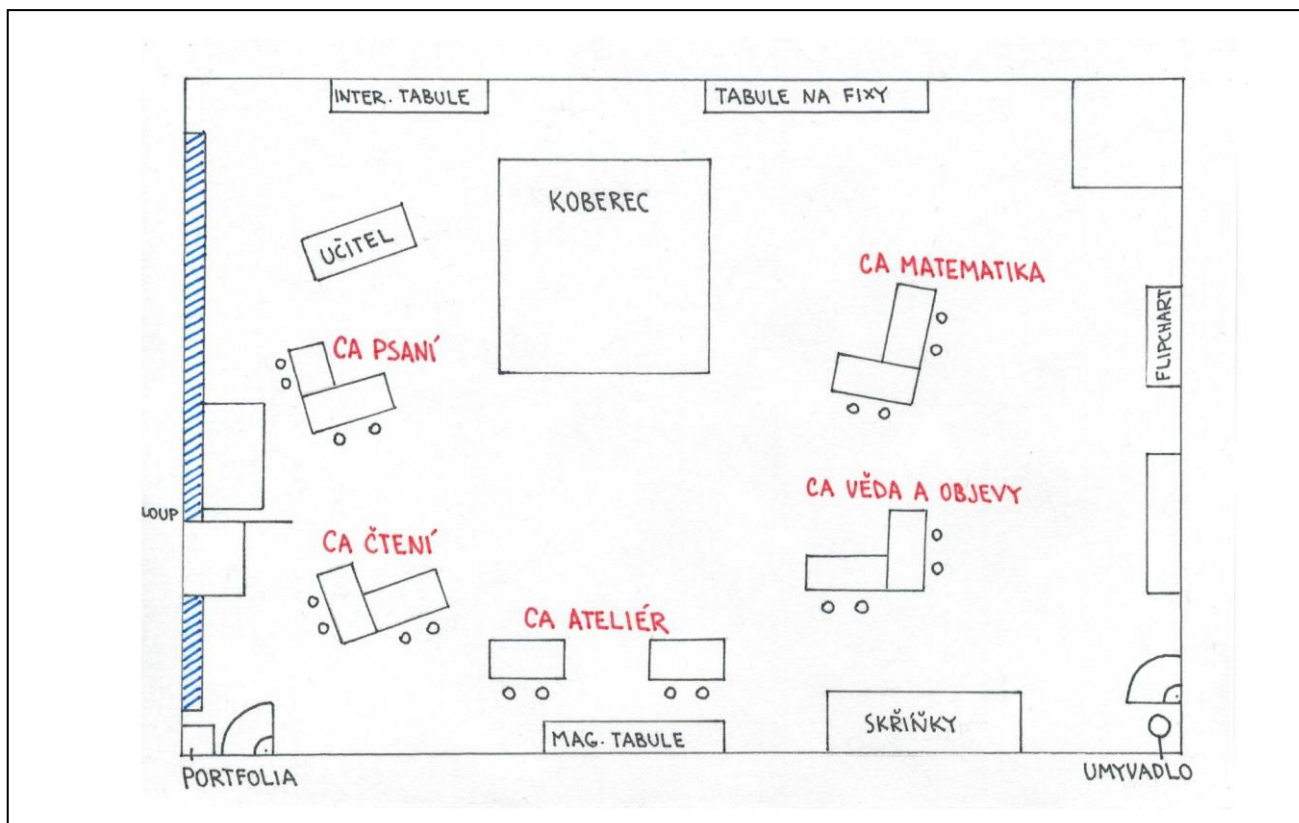
2. Kategorie: Uspořádání třídy

Školy pracující podle programu ZaS by měly mít i třídu, která odpovídá potřebám výuky v centrech aktivit. Když porovnáme schéma z metodické příručky a třídy, ve kterých probíhal náš výzkum, můžeme vidět rozdíly. Všechny třídy ze škol 1, 2, 3 i 4 měly několik společných věcí. Lavice byly uspořádané do tzv. hnízd, kdy sedí žáci v lavicích naproti sobě. Takové uspořádání je přizpůsobené pro skupinovou práci. Také byly všechny třídy vybaveny kobercem, kde se můžou všichni společně scházet v komunitním kruhu. Celá třída by měla být rozdělena do tzv. koutků, kde každý koutek představuje jedno centrum. Ve třídě B neměli jasně dané, kde se které centrum nachází. Koutek by měl být ohraničen políčkami, kde je další vybavení do centra. Avšak ve všech třídách, ve kterých výzkum probíhal, centra ohraničena políčkami nebyla. Všechny pomůcky a police byly umístěny u stěn, neoddělovaly od sebe

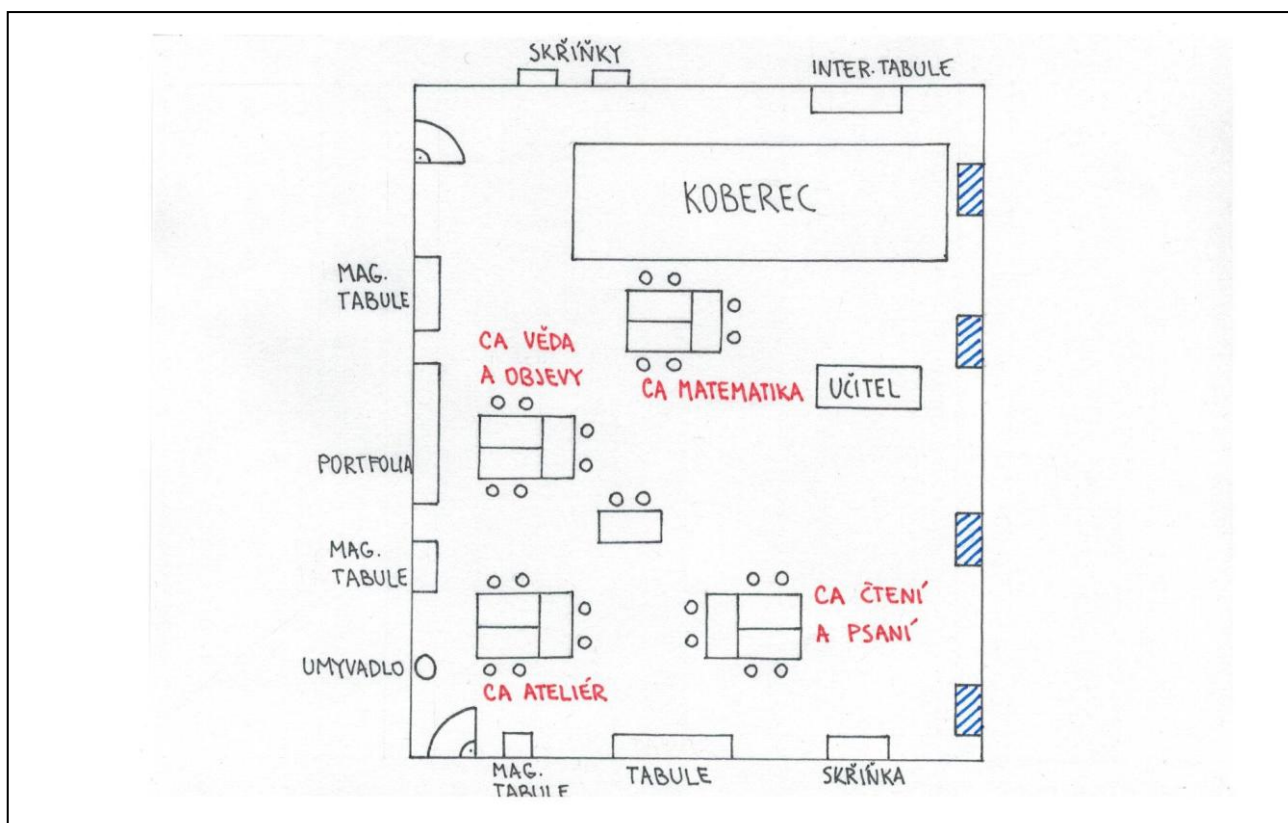
jednotlivá centra nijak výrazně. Paní učitelky většinou uváděly důvod, že z prostorového hlediska by se pak do třídy nevešly a že jim takové uspořádání vyhovuje.

Třídy byly dobře materiálně vybavené. Ve všech třídách byla klasická křídlová tabule nebo tabule na fixy, interaktivní tabule a popř. flipchart. Zdi byly vymalovány příjemnými barvami. Na stěnách visely didaktické pomůcky, výtvary žáků, plánek pro celoroční hru, třídní pravidla, služby, myšlenkové mapy, rozvrh hodin, kalendář. Ve třídě A jsme navíc mohli vidět Chybárium, kde jsou umístěna slova, ve kterých žáci nejčastěji dělají chyby, ve třídě B zase Knížkovník – zde žáci zapisují knížky, které přečetli. Ve třídě C měli bohatou výzdobu na stěnách, kde měli umístěné mapy ČR a několik menších plánů znázorňujících region, ve kterém žáci vyrůstají. Velkou celoroční hru s Ferdou Mravencem vyvěsila paní učitelka ve třídě D. Třídy obsahovaly spoustu úložného prostoru. Každé centrum mělo své pomůcky, jako např. encyklopedie, odborné knížky, dětskou literaturu, výtvarné pomůcky, atlasy, lupy, glóbus, odměrné válce, metry apod. Žáci měli prostor pro svá portfolia a další osobní věci. Všechny třídy působily čistě, příjemně a útulně. Splňovaly kritéria pro výuku v centrech aktivit.

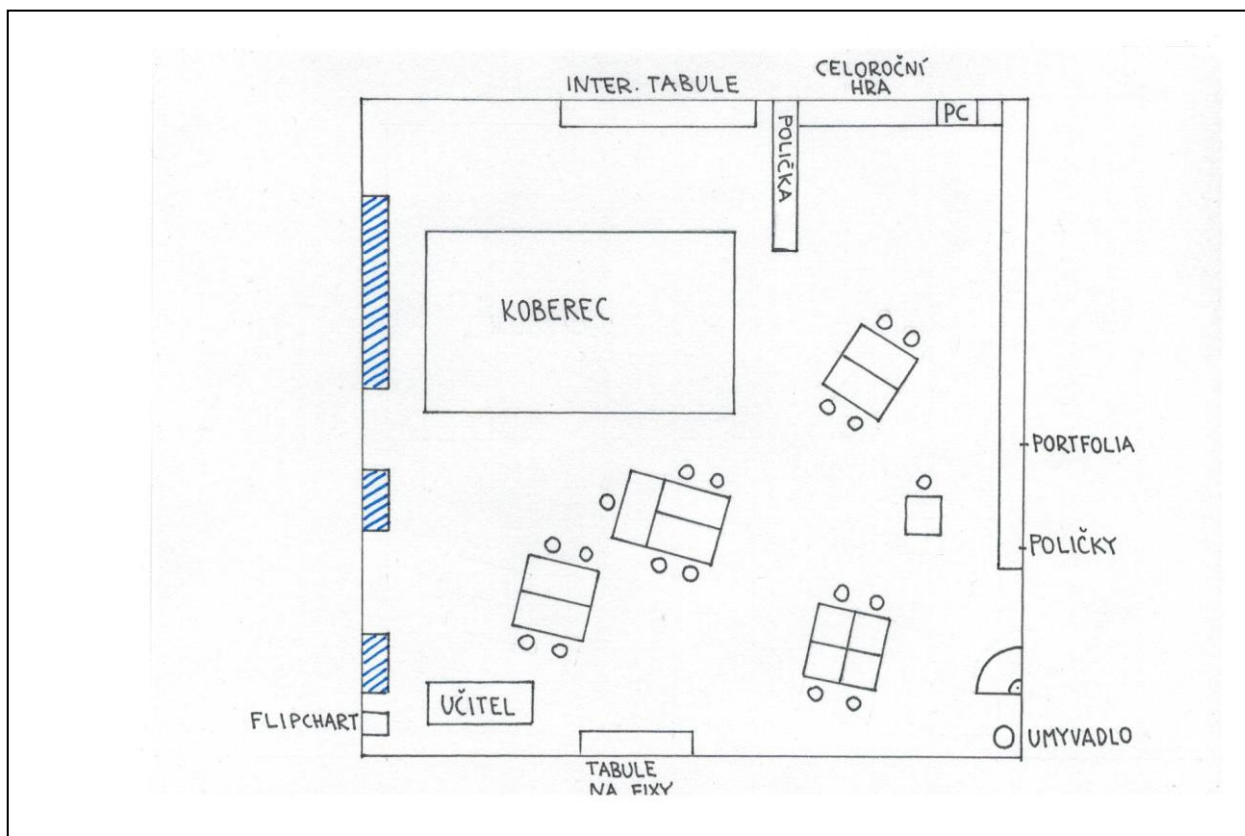
Jak to v jednotlivých třídách vypadalo, přinášíme na těchto jednoduchých nákresech:



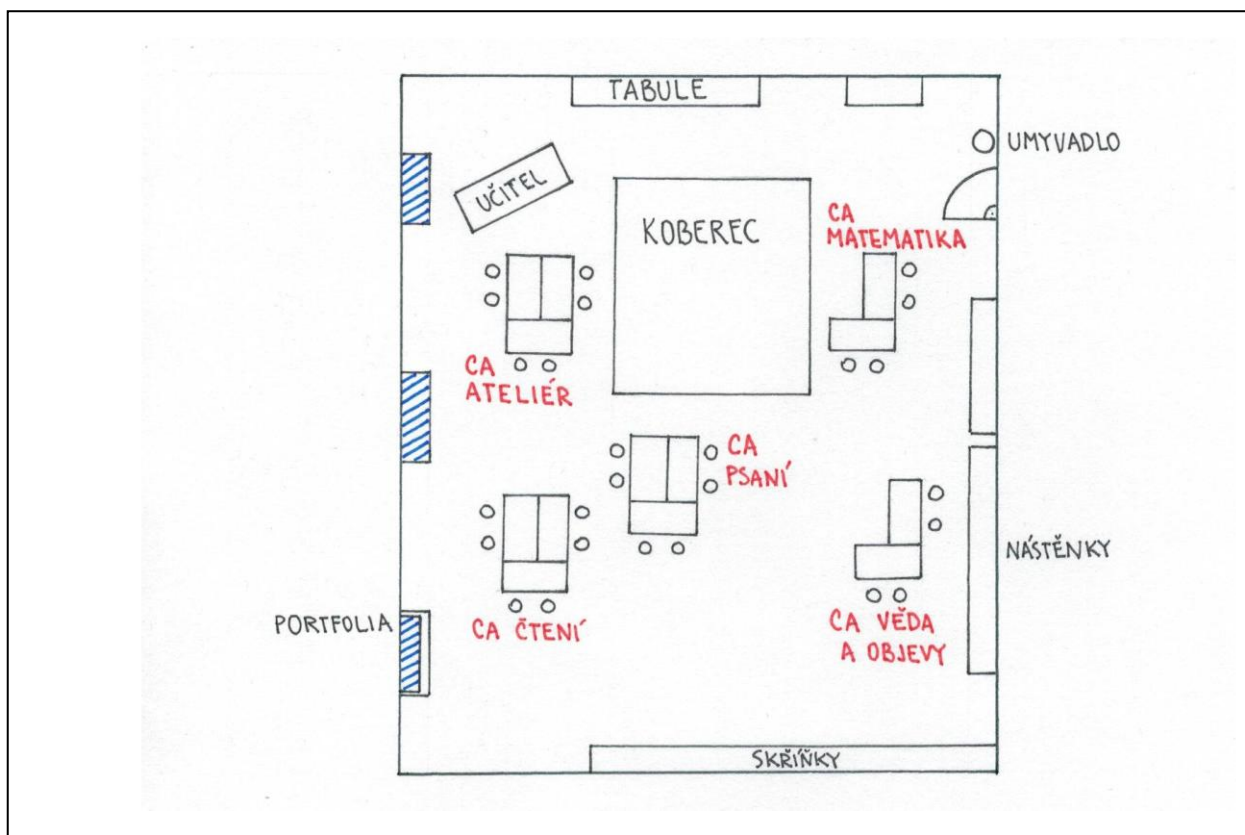
Obr. 4: uspořádání třídy A



Obr. 5: uspořádání třídy B



Obr. 6: uspořádání třídy C



Obr. 7: uspořádání třídy D

3. Kategorie: Tematické zaměření center

Jak jsme uváděli v teoretické části, všechna centra aktivit by se měla vztahovat k jednomu tématu, tzv. integrovaná tematická výuka. Paní učitelky v rozhovoru odpovídaly, že ne vždy se dá jedno téma aplikovat na všechna centra, ale snaží se o to. Ve třídách A, C, D měly paní učitelky stanovené jedno téma, které se prolínalo téměř do všech úkolů v centrech. Ve třídě B jsme nosné téma nezaznamenali. Třída A pracovala s tímto tématem více než tři týdny, třída C pouze jeden den a ve třídě D je vyhrazeno jedno téma na dva týdny. Každá paní učitelka organizuje centra trochu jiným způsobem, jak uvedeme v dalších kategoriích.

Centra aktivit jsou pro žáky zpestřením výuky, na tuto formu výuky se těší. Centra aktivit jim spíše připomínají hraní než učení. Všechny paní učitelky se snažily do úkolů zahrnout zajímavé úlohy, cvičení, nadstandardní informace. V centrech převládá více manipulačních činností než při běžné výuce. Podporují mezipředmětové vztahy, rozšiřují žákům komplexnější pohled na svět. Vždy jsou centra, při kterých dochází k větší míře hluku a centra klidná. Při našem výzkumu byla centra využita k opakování a procvičení učiva. Žáci při výuce využívali učebnice, pracovní sešity, didaktické pomůcky, pracovní listy, výtvarné materiály, atlasy a mohli používat vše, co našli v materiálním vybavení daného centra.

Když bychom porovnali třídu B s ostatními třídami, tak tato výuka nenabízela ucelený pohled na jedno téma. Každé centrum se věnovalo jinému tématu. Žáci, kteří se zabývali jedním tématem ve všech centrech, byli více motivováni k práci, téma v nich rezonovalo i o přestávkách, stále se k němu vraceli. Měli možnost proniknout více do hloubky. Zvláště u tématu Morseova abeceda ve třídě D byl vidět veliký zájem dětí o tento systém dorozumívání. Ve třídě A nejvíce zaujalo žáky centrum pokusů a objevů, kdy tvořili plakát o jedné skupině živočichů. Ve třídě D se žákům líbilo navrhnout si svůj vlastní kraj, v tomto úkolu chtěli pokračovat i po škole. Ve třídě B nedokážeme posoudit, ale nejvíce radosti vyjadřovali žáci z výtvoru, který namalovali v centru ateliér.

Pro lepší představivost přinášíme tabulku s konkrétními tématy a úkoly do center aktivit z jednotlivých tříd:

Tab. 3: Centra aktivit ve třídě A

Třída	Téma	Centrum	Znění úkolů
Třída A	Živočichové	CA Čtení	<ol style="list-style-type: none"> 1. přečti si pozorně text 2. jednotlivé odstavce si označ pomocí metody I.N.S.E.R.T. 3. urči pravdivost vět 4. dopiš věty podle textu 5. napiš do tabulky skupiny obratlovců 6. nastříhej si pásek s živočichy a správně přiřaď do tabulky 7. najdi živočicha v atlase a napiš do tabulky části jeho těla 8. nakresli obrázek do tabulky 9. k bezobratlým živočichům najdi v atlase informace a napiš je do tabulky
		CA Psaní	<ol style="list-style-type: none"> 1. přečti si text, zorientuj se v něm a pak odpověz na otázky na kartách (ano – ne) 2. vyber si dvě zvířata a zapiš o nich na pracovní list všechno, co ses dozvěděl/a 3. nakresli jejich obrázek
		CA Matematika	<ol style="list-style-type: none"> 1. vystříhni slovní úlohy o živočiších 2. nalep je na papír, napiš zápis, výpočet i odpověď 3. navrhni ohradu pro zvířata na své farmě 4. použij pravítko a tužku
		CA Ateliér	<ol style="list-style-type: none"> 1. vyber si jeden obrázek živočicha 2. odpověz si: je to ryba, pták, plaz nebo savec? 3. živočicha namaluj dle předlohy tuší a popiš části jeho těla 4. barvami domaluj pozadí
		CA Pokusy a objevy	<ol style="list-style-type: none"> 1. vytvořte informační plakát 2. vyhledejte v atlase informace k tomuto druhu živočichů 3. nakreslete jeho zástupce 4. napište základní informace, popište části těla, napište, čím se živí a kde se všude vyskytuje

Tab. 4: Centra aktivit ve třídě B

Třída	Téma	Centrum	Znění úkolů
Třída B	Zdraví, sport, zima	CA Čtení a psaní	1. vymysli co nejvíce slov, která souvisí s tématem zdraví - nemoci 2. vymysli co nejvíce slov s tématem sport 3. vezmi si pracovní list a pracuj podle zadání
		CA Matematika	1. společně si zahrajte s kostkami hru Dobývatele 2. vezmi si učebnici, pracovní sešit a vypracuj cvičení 3. vezmi si domino a procvičuj zlomky 4. až budeš mít hotovo, zahraj si s kamarádem Dobble
		CA Věda a objevy	1. pracuj s p. asistentkou Luckou 2. pracuj v pracovním sešitě
		CA Ateliér	1. podle předlohy namaluj sněhuláka vodovými barvami

Tab. 5: Centra aktivit ve třídě C

Třída	Téma	Centrum	Znění úkolů
Třída C	Náš kraj	CA Čtení	To je jízda! 1. pracujte všichni s jedním pracovním listem 2. společně si jej přečtete 3. splňte úkoly 4. tento úkol by vám měl trvat 40 minut
		CA Matematika	Toulky Prahou 1. vyplňte každý zvlášť pracovní list se slovními úlohami, které vám zároveň představí Prahu 2. při plnění si můžete radit 3. na přečtení pracovního listu máte 5 minut, na plnění 20 minut
		CA Ateliér	Top kraj 1. navrhnete a nakreslete svůj vlastní kraj 2. namalujte mapu, rozhodněte, která pohoří, řeky, místa, města byste tam rádi měli 3. vše zakreslete do mapy, zdůvodněte své rozhodnutí 4. na vyhotovení máte 60 – 70 minut

Tab. 6: Centra aktivit ve třídě D

Třída	Téma	Centrum	Znění úkolů
Třída D	Morseova abeceda	CA Psaní	1. podle návodu napiš kamarádovi vzkaz morseovkou a dej mu ho vyluštit 2. za tento úkol můžeš získat 1 bod
		CA Čtení	1. do Ferdova sešitu si nalepte morseovku a zkuste se ji naučit 2. za tento úkol můžeš získat 1 bod
		CA Počítání	1. počítejte na PL s Ferdou Mravencem 2. hotový list pak nalepte do Ferdova sešitu 3. za tento úkol můžeš získat 1 bod
		CA Pokusy a objevy	1. přečtěte si a společně vypracujte PL o měření 2. změřte, kolik cm má vaše rozpětí paží a jaká je vaše výška 3. zjištěné údaje запиšte do Ferdova sešitu 4. za tento úkol můžeš získat 1 bod
		CA Ateliér	1. libovolnou výtvarnou technikou ztvárněte Ferdu Mravence a další postavy, které se v knížce objevují 2. za tento úkol můžeš získat 1 bod

Tab. 7: Tematické zaměření center

Subkategorie	Kódy
Tematické zaměření center	aktivita, jemná motorika, opakování učiva, psychomotorické úkoly, práce s učebnicemi, zaměření center, procvičení učiva, klidné centrum, mezipředmětové vztahy, charakteristika center
Příprava úkolů do center aktivit	příprava pomůcek, úkoly navíc, zajímavost úkolů, práce podle šablony, vysvětlení úkolů krok za krokem, představení úkolů, zaujetí tématem, motivace, divergentní úlohy, manipulační činnosti
Využití didaktických pomůcek	využití interaktivní tabule, materiální podmínky, sešity, učebnice, didaktické nástěnky, atlasy, encyklopedie, metr, pravítka, pracovní listy, výtvarné pomůcky

4. Kategorie: Interakce mezi pedagogem a žáky

Žáci na 1. stupni mají obecně kladné vztahy se svými učiteli. Vzhledem k tomu, že jsme prováděli výzkum ve třech třetích třídách a jeden ve čtvrté třídě, mohli jsme vidět dobře vybudované vztahy mezi učiteli a žáky. Vnímali učitele jako autoritu a zároveň jako osobu, která je jim blízká. Ve škole 3, která je školou soukromou, žáci paní učitelce tykali a oslovovali ji křestním jménem, dokonce zdvojnásobili jména. Stejně tak tykali i ostatním

paním učitelkám ve škole. Paní učitelku objímali, rádi seděli vedle ní. V této třídě byla vybudovaná velmi důvěrná atmosféra mezi učitelem a žákem. Ve třídách A, B i D paním učitelkám žáci vykali. Všechny paní učitelky se snažily všimnout si všech žáků ve třídě, dobře znaly vlastnosti a individuální potřeby každého z nich. Měly zájem o své žáky. Žáci se nebáli na cokoli zeptat, nadšeně ukazovali své výtvary, sdělovali paní učitelkám osobní věci. Paní učitelky často hladily žáky po vlasech, žáci se s nimi mohli obejmout.

Při centrech aktivit učitel zaujímá roli tzv. facilitátora. Vystupuje jako rádce pro žáky. Na začátek vždy paní učitelky uvedly instrukce do center, poté žáky nechaly pracovat samostatně. Celou dobu byly přítomny ve třídě, kontrolovaly práci žáků: „*Matěji, přečti mi otázku. Oprav si to.*“ Odpovídaly na dotazy, pomáhaly žákům, když si nevěděli rady. Ve třídě B, jako v jediné, se paní učitelka přímo zapojila do dění v centru. V centru matematiky při hře Dobyvatelé chyběla jedné žačce dvojice, proto s ní hrála paní učitelka. Paní učitelka ze třídy B byla také jediná, která byla celou dobu přítomna s dětmi v jednom centru a pomáhala jim s úkoly. Zaměřila se tak na individuální práci žáků. V ostatních školách paní učitelky průběžně sledovaly práci ve všech centrech, ale nijak výrazně nezasahovaly do práce žáků a neřídily jejich učení. Ve třídě A si paní učitelka sedla k centru čtení, pozorovala žáky, jak pracují. Radila jim, jak zlepšit práci a také s nimi zopakovala znalosti z tématu živočichové.

Paní učitelky povzbuzovaly žáky v práci: „*Přemýšlejte nad tím, určitě na něco přijдете.*“ Někteří žáci nevěděli, jak pokračovat v práci dále nebo měli svou část již hotovou a sedli si do lavice. Paní učitelky tyto žáky povzbudily a poradily, jak by se mohli ještě zapojit. Nakonec tak žáci přispěli k větší atraktivitě výtvoru. Pro žáky byla velmi důležitá neustálá motivace v práci. Někdy se snažili zadané úkoly odbýt a mít je rychle hotové. Paní učitelka Alena reagovala takto: „*Fando, já na tebe budu asi zlá. Přečti si to po sobě znovu.*“

Paní učitelka Klára při neshodě mezi žáky musela zasáhnout: „*Představte si, že na vás taky někdo nadává.*“ Takových situací se ve všech pozorováních vyskytlo velmi málo. Paní učitelky nemusely řešit závažnější konflikty a vždycky našly kompromis, jak s žáky situaci vyřešit. Za odvedenou práci je vždy dostatečně chválily: „*Chválím skupinu čtení.*“ nebo „*Jaké krásné výkresy jste dnes namalovaly! Všem se to moc povedlo!*“

Nejdůležitější pro správné fungování center je kvalitní učitelova příprava na výuku. Úkoly by měly být navrženy tak, aby zapojily všechny složky mozku. Úkoly by měly být pro žáky atraktivní, zajímavé, měly by přinášet nové zkušenosti, metody a hlavně rozvíjet žákovy schopnosti a dovednosti. Učitelé musí dobře znát své žáky a jejich potřeby. Při našem výzkumu jsme mohli vidět spoustu navržených úkolů. Všechna centra žáky bavila, neobjevovaly se výroky, že se jim nechce do práce nebo že tyto úkoly nechtějí dělat. Spíše

naopak. Shrnutím může být výrok jednoho z žáků ze školy A: „*Chtěl bych být dnes ve škole do osmi do večera, baví mě to.*“

Myslím si, že všechny paní učitelky se snažily nejen o to připravit žákům zajímavou výuku, ale také mít kladný vztah se svými žáky.

Tab. 8: Interakce mezi pedagogem a žáky

Subkategorie	Kódy
Vzájemná důvěra	individuální práce s žáky, povzbuzení, hodnocení, prohlubování znalostí, individualizace, žáci se SPU, slova chvály, volnost v hodině, oblíbenost učitele, důvěrný vztah
Problémové situace	řešení problémů s pedagogem, neudržení kázně, upozornění na problémy, zklidnění, uvědomění
Úloha učitele	cíle center, řídicí prvek, diagnostika žáků, pozorování práce žáků, zájem o žáky, zapojení učitelů do činností, řízení center, kontrola center, přebíhání mezi centry, přehled o žácích, učitel jako rádce, respekt k individualitě žáků

5. Kategorie: Interakce mezi žáky

Centra aktivit vždy probíhají formou skupinové práce, kdy se žáci rozdělí do menších skupin po čtyřech až pěti lidech. Někdy si určují složení skupin sami, někdy losem nebo je rozdělí paní učitelka. Žáci se učí spolupracovat s každým ve třídě, respektovat se. První věcí, kterou jsme mohli vypořádat, bylo právě vnímání žáků navzájem. V žádné třídě se neobjevil náznak, že někdo nechce s někým spolupracovat, být s ním ve skupince.

Skupinová práce je specifickou formou vyučování, přináší do výuky spoustu výhod. Při našem pozorování se ve třídách objevovaly podobné vzorce interakce a komunikace mezi žáky. Navzájem se velmi dobře znali. Nebylo pro ně překážkou si rychle rozdělit role ve skupině. Věděli, kdo umí hezky psát, kreslit, kdo umí rychle vyhledávat informace, kdo bude spolehlivě hlídat časový limit. Ihned jsme viděli, kdo z žáků je vůdčí typ. Po přečtení písemných instrukcí se ve skupině museli domluvit na plánu práce. Žáci měli pouze určitý čas na splnění úkolů, který si také sami hlídali. Mohli se inspirovat výtvary ostatních spolužáků, zvláště v centru ateliér, nebo vymyslet svá vlastní řešení úkolů. Ve třídě D jsme zaznamenali v centru ateliér velké ovlivnění ve skupině. Jedna žákyně vybarvila omalovánku s Ferdou Mravencem a poté dokreslila další věci, stejně pak postupovali ostatní spolužáci, ačkoliv měli práci rozmyšlenou jinak, ale nechali se ovlivnit. Naopak ve třídě A pracovaly v ateliéru dvě žákyně, každá měla již předem připravené návrhy a vznikly dva odlišné výkresy. Stejně tak

ve třídě C pracovala každá skupinka podle sebe. Ve třídě B žáci malovali podle šablony, kterou jim vystavila na interaktivní tabuli paní učitelka. V ostatních centrech takové ovlivnění nenastalo. Jakmile se žáci domluvili na postupu, samostatně začali pracovat. Byli ochotní si navzájem pomáhat, nebáli se požádat o pomoc spolužáka, řešili spolu nové situace. Např. ve třídě B žáci dostali za úkol v centru matematiky přijít na vyřešení tzv. výstaviště. Zkoušeli různé možnosti, jak by úlohu mohli vyřešit a společně pak došli k cíli. Ve třídě D v centru pokusy a objevy při vyplňování pracovního listu zaznělo mezi žáky, že když si navzájem vypomůžou, budou mít práci rychleji. Žáci ve všech třídách mezi sebou dobře komunikovali, navzájem si radili a ochotně si půjčovali věci navzájem.

V centrech aktivit žáci velmi rádi pracují. Jsou nadšení z této formy výuky. Mohou se ale také objevit neshody mezi žáky. Některá nedorozumění jsme také zaznamenali, ale nejednalo se o žádné velké rozepře. Aby se žáci naučili spolu domluvit, musí pochopit, že ne vždy bude celá skupinka pracovat podle návrhu jednoho člověka, který se chce prosadit. Takovou situaci jsme viděli ve třídě C, kdy jeden z žáků v centru ateliér chtěl nakreslit do top kraje své vlastní nápady, které ale nesouzněly s celkovým návrhem a plánem. Tuto situaci vyřešili ostatní chlapci tak, že kus papíru odtrhli. Musela zde zasáhnout paní učitelka, protože situaci nevyřešili správným způsobem. Navzájem se pak omluvili. Domluvit se, jak bude konečná práce vypadat a jak bude skupinka postupovat, bylo pro žáky v některých centrech těžké, např. výroba plakátů o rybách ve třídě A. Paní učitelky vždy nechaly žáky konflikty vyřešit mezi sebou a až poté zasáhly. Některým žákům se během center nechtěla dodělávat práce, odbíhali od jedné práce k druhé, cítili se unavení: „*Dokreslíš to za mě? Já už jsem unavená.*“ Dotáhnout však úkol do konce bylo pro ně motivací a ve skupince se podporovali navzájem. Dokázali se oceňovat mezi sebou: „*Máš to moc hezké.*“ nebo „*To je dobrý nápad.*“

V centrech čtení a psaní a v centru matematiky většinou dostali žáci za úkol vyřešit individuálně úlohy na pracovních listech. Mohli si při práci radit, i když každý pracoval sám. Ve třídě D se v rámci čtení učili Morseovu abecedu. Nejprve se každý učil sám, ale poté mezi sebou navrhli, že se budou učit společně. Říkali si navzájem znaky pro jednotlivá písmena a zkoušeli se mezi sebou. Takto je učení mnohem více bavilo. Nejvíce pohybově aktivní centra ve všech třídách byla centra věd a objevů. Žáci vyjadřovali radost z práce, ochotně si pomáhali s plněním úkolů, které vyžadovaly velkou míru spolupráce, rozuměli si mezi sebou a dokázali se omluvit, když se něco nepodařilo.

Práce v centrech aktivit vedla žáky k rozvoji schopností, dovedností. Cílem vzdělávání je právě utvářet a rozvíjet klíčové kompetence. Skrze centra aktivit se žáci učili volit správné

strategie učení, vyhledávat informace, řešit problémové úlohy, vzájemně komunikovat, domluvit se na postupu práce. Uplatňovali vlastní fantazii, logické uvažování. Práci se vždy snažili dodělat do konce, centra vedla k vytrvalosti. Všechny schopnosti a dovednosti, které se rozvíjí a utváří v centrech aktivit, využijí poté v praktickém životě.

Tab. 9: Interakce mezi žáky

Subkategorie	Kódy
Vnímání spolužáků	inspirace ostatními, oceňování hodnoty druhého, dobrá znalost vlastností spolužáků, vzájemný respekt, ovlivňování ve skupině
Spolupráce	rozvržení času, práce se zájmem, složení skupiny (heterogenní, homogenní), řešení nové situace, vzájemná pomoc, naslouchání, požádání o pomoc, ochota pomoci, spolupráce, rozdělení rolí ve skupině, myslet společně, plánování práce, rady kamarádovi, společné učení, možnost poradit si
Neshody	projevení osobnosti a temperamentu, prosazení svých zájmů, možnosti řešení problémů, společná domluva, odbíhání od práce
Neverbální projev	haptika, oční kontakt, mimika, gesta, únava, lenost, ztráta soustředěnosti, projevy emocí, radost z práce
Klíčové kompetence	samostatné plnění úkolů, realizace vlastních nápadů, osvojení práce s netradičními metodami, využití netradičních materiálů, snaha věci dokončit, komunikativní dovednosti, důraz na praktickou dovednost, přenos do praktického života, logické uvažování, uplatnění fantazie, projektování vlastních nápadů, vyhledávání informací, vytrvalost, zdokonalování, učební strategie, vyjádření názoru, sebehodnocení, vzájemná komunikace, nebát se zeptat, schopnost vysvětlit zadání druhému, vyjádření názoru, dodržovat pravidla, udržovat své věci v pořádku a čistotě

6. Kategorie: Organizace a atmosféra ve třídě

V každé škole měli jinou časovou dotaci na centra. Jaký systém učitelé mají, uvedeme v analýze rozhovoru.

Ve třídě A centra probíhala čtvrtou a pátou vyučovací hodinu. Před těmito hodinami se žáci učili triviui. Na začátku center proběhla motivace formou výstavky výtvorů, které již

v těchto centrech vznikly. Žáci se tak mohli inspirovat pracemi svých spolužáků. Následovalo rozdělení do center podle předem daného rozpisu, který měla paní učitelka u sebe. Žáci již věděli, co se v kterém centru dělá, proto paní učitelka nevysvětlovala úkoly dopodrobna. Vždy si k sobě zavolala jednu skupinku a individuálně s nimi zopakovala, co bude jejich úkolem. Popřípadě je odkázala na spolužáky: „*Víte, co máte dělat? Pokud ne, zeptejte se dětí, kteří již v centru byli.*“ Žáci si také mohli přečíst písemné instrukce, které ležely na stole paní učitelky. Na začátek se paní učitelka také zeptala na pravidlo číslo tři a jeden žák odpověděl: „*Když něco nevíme, zeptáme se jednoho kamaráda, když ani on to neví, zeptáme se druhého a až nakonec paní učitelky.*“ Poté již žáci pracovali samostatně.

Ve třídě B měli žáci již předem připravené pomůcky od paní učitelky. V centrech žáci pracovali první dvě vyučovací hodiny. Na začátku hodiny neproběhly žádné instrukce k centrům, zřejmě žáci věděli, jak mají postupovat. Přečetli si zadání na lístečku a začali pracovat. V podstatě jen jedno centrum pracovalo samostatně, protože v dalších centrech byla přítomna paní vychovatelka, paní asistentka a ve třetím centru paní učitelka, která ovšem neustále odbíhala k ostatním centrům a kontrolovala práci žáků. První hodina byla mnohem rušnější než druhá hodina.

Ve třídě C dnes začínali prezentací měsíčních projektů, centra proto začala až v polovině třetí hodiny a pokračovala do konce páté vyučovací hodiny. Během této doby všichni žáci stihli vystřídat tři centra. Na začátku center paní učitelka žáky uklidnila: „*Najděte si vaše místečka, vysvětlím vám princip.*“ Žáci sami věděli, jak mají být do skupinek rozdělení, mohli si vytvořit skupinku v předešlých hodinách sami. V této jediné škole byly skupiny čistě homogenní. Mohli jsme pozorovat, že dívčí skupiny pracovaly mnohem klidněji a systematičtěji než chlapecké skupiny. Žáci byli na začátku nadšení, těšili se na práci v centrech. Paní učitelka představila žákům úkoly v jednotlivých centrech a vysvětlila jim, jak budou postupovat při výběru centra. Nejprve se žáci domluvili, s kterým centrem chtějí začít, poté si přečetli písemné instrukce a samostatně pracovali. Na každý úkol měli vymezený čas, proto si je sami museli hlídat. Paní učitelka jim také postup práce napsala na tabuli. Připomněla pravidla: „*Rozmyslete se, naplánujte si a už začněte, ať to stihnete.*“ Skupiny byly celkem čtyři a centra tři, proto v jednu chvíli dvě skupinky pracovaly na stejném centru.

Ve třídě D, stejně jako ve třídě A, probíhala centra až po výuce trivia, tzn. třetí hodinu. Práci dokončovali a hodnotili ještě v části čtvrté hodiny. Na centra aktivit připravil žáky ranní dopis, který byl napsán za pomoci znaků Morseovy abecedy. Žáci se v něm dozvěděli, že je dnes čekají centra. V reakci na to si vzali papírek se svou jmenovkou a umístili jej na tabuli do políčka k centru, ve kterém dnes chtějí pracovat. Kdo přišel dříve do školy, mohl se dříve

rozhodnout, v kterém centru dnes bude pracovat. Jediným limitem bylo, že do každého centra se může zapsat nejvíce pět žáků. Skupiny vznikaly spíše náhodně, žáci se nedomlouvali mezi sebou, kdo s kým chce být. Morseova abeceda byla motivačním prvkem pro centra. Žáci jsou k práci také motivováni celoroční hrou na motivy Ferdý Mravence. Mají založený Ferdův sešit, do kterého si vlepují všechny pracovní listy, na kterých v centrech pracovali. Než začala samostatná práce žáků v jednotlivých centrech, sedli si všichni na koberec do kruhu. Paní učitelka promítla na interaktivní tabuli zadání do center a vysvětlila, jaké úkoly žáky čekají. Zároveň se ptala dětí, co se v kterém centru dělá, neboť tato centra proběhla již předešlý den. Žáci si tak mohli dávat navzájem rady, jak postupovat v řešení úkolů. Každé centrum má své dané místo, proto žáci hned věděli, kam se mají posadit a začali samostatně pracovat.

I když mají všechna centra své dané místo ve třídě, paní učitelky dávaly žákům na výběr, kde chtějí pracovat. Někteří žáci zůstali sedět v lavicích, někteří si vzali práci na koberec. Ve třídě D paní učitelka povolila žákům pracovat na chodbě, kde měli větší klid. Paní učitelky dávaly žákům svobodu ve výběru místa.

Při této formě výuky vzniká ve třídě hluk. Ve třídě A byla míra hluku nejmenší, protože zde bylo přítomno jen dvanáct dětí. Ve třídách B, C i D paní učitelky upozorňovaly žáky často, aby se utišili. Ve třídě C a D jsme mohli slyšet podobnost v upozornění na hluk. Paní učitelka Klára použila tuto větu: „*Prosím o půlmetrový hlas.*“ Tuto výzvu také napsala na tabuli. Paní učitelka Šárka upozornila ještě razantněji: „*Prosím o čtvrtmetrový hlas!*“ Ptali jsme se na důvod, proč se dětem dává zrovna takový pokyn. Paní učitelka Šárka odpověděla, že metodici z letní školy jim doporučili, aby používali výzvu o používání metrového hlasu. Paní učitelce Šárce ale tato vzdálenost přišla velká, proto si větu upravila. Všechny paní učitelky měly stanovená třídní pravidla se svými žáky, tato pravidla vždy visela na viditelném místě ve třídě.

V průběhu center aktivit žáci pracovali na zadaných úkolech, paní učitelky průběžně kontrolovaly jednotlivá centra, pomáhaly žákům, když si nevěděli rady. Ve třídě A paní učitelka Alena občas popoháněla žáky, aby stihli úkoly dokončit včas. Na centra měli dvě hodiny, o přestávce jim paní učitelka říkala: „*Odpočiňte si, jo?*“ Někteří žáci však pokračovali i po přestávce. Bez přestávky pokračovali v práci také ve třídě C. Jelikož zde žáci nestíhali, paní učitelka se s nimi domluvila, že dnes přestávku vynechají. Ve škole B a D žáci přestávku měli, jelikož v centrech pracovali pouze jednu hodinu.

Jestliže žáci dokončili nějaký úkol dříve, paní učitelky zadávaly postupně další úkoly. Všechny paní učitelky měly do zásoby připraveny spousty úkolů. Paní učitelka Jana využívala hlavně pomůcek, kterých je ve třídě málo a nemůže je používat se všemi najednou, např. hra

Dobble, pomůcka Logico Piccolo. Paní učitelka Alena si k sobě volala žáky, kteří měli již práci hotovou a vysvětlila jim další úkoly. Vždy stačilo vysvětlit zadání úkolu jednomu člověku z centra, poté si již žáci předávali instrukce mezi sebou. Paní učitelka je k tomu i sama nabádala: „*Klárko, pomůžeš Anetce? Vysvěti ji další úkol.*“ Ke konci hodiny také některé žákyně pomáhali s třídní výzdobou. Paní učitelka Klára nevyužila žádné další úkoly, protože většina žáků nakonec dotvářela top kraj v centru ateliér, kde měli stále co vymýšlet. Paní učitelka Šárka využila didaktických pomůcek do češtiny pro opakování psaní tvrdého a měkkého i/y po obojetných souhláskách. Tím, že pro rychlejší žáky byla hned připravena další aktivita, nevznikaly v jednotlivých třídách žádné prostoje. Paní učitelky dobře znaly své žáky, dokázaly odhadnout, které úkoly žáci zvládnout. Dokázaly pomoci těm, kteří potřebují individuální práci a větší péči. Pro nadanější žáky měly připravené zajímavé úkoly, které mohou dále rozvíjet myšlení žáků.

Ve třídě A si všechny výtvary z center položili na koberec, aby se navzájem mohli podívat na výtvary svých spolužáků. Ve třídě B si po splnění úkolů pracovní listy uložili do složek a uklízeli si kolem svého místa. Ve třídě C pracovní listy odevzdali paní učitelce a výkresy srolovali a uložili na pozdější dodělání. Ve třídě D mají speciální Ferdův sešit, do kterého si žáci vlepují všechny pracovní listy, které vyřešili během center aktivit. Za každý úkol získávají určitý počet bodů. Do sešitu si také píšou vlastní sebehodnocení a paní učitelka Šárka jim počítá body a také píše hodnocení každému dítěti do jeho sešitu.

Součástí center aktivit je i hodnocení celé práce. Reflexi jsme mohli pozorovat však jenom ve třídě D, kdy paní učitelka Šárka věnovala hodnotícímu kruhu část čtvrté vyučovací hodiny. Před hodnocením žáky uklidnila, všichni seděli v lavicích: „*Polož si hlavu na stůl, promítni si v hlavě, co jsi dnes stihl udělat, zkus ohodnotit svoji práci.*“ Ve třídě v tuto chvíli bylo ticho, nebyl čas na dotazování. Po pěti minutách paní učitelka dala prostor žákům, kteří si ještě chtěli v centrech něco dodělat, ostatní si sedli na koberec. Paní učitelka se ptala žáků, zda bylo něco pro ně těžké, co se jim líbilo, jak by celkově ohodnotili svoji práci. Kdo chtěl mluvit, zvedl ruku, ostatní naslouchali. Ve třídě A probíhá hodnocení až po ukončení celého tematického bloku. Paní učitelka Alena uvedla, že nevýhodou je, že už si žáci nemusí všechno pamatovat. Tomuto hodnocení zároveň ale vyčleňuje celou vyučovací hodinu. Ve třídě B také nebyl čas na hodnocení, paní učitelka na závěr jen žáky chválila. Ve třídě C v tento den žáci nestihli zhodnotit svou práci, protože se protáhlo ranní prezentování měsíčních projektů. Hodnotit centra aktivit budou až další den. V každé vyučovací hodině zhodnotí jedno centrum. Paní učitelka Klára je upozornila na to, že budou hodnotit, jak se jim práce povedla, jak se jim ve skupince pracovalo a co by chtěli pro příště zlepšit.

Centra aktivit jsou konstruktivisticky zaměřenou výukou, vychází z třífázového modelu učení E – U – R, který jsme popsali v teoretické části. Samotným centrům předcházela evokace, poté uvědomění a nakonec reflexe. Všechny paní učitelky tuto strukturu v centrech mají zavedenou, i když jsme nemohli všechny části vysledovat.

Tab. 10: Organizace ve třídě

Subkategorie	Kódy
Struktura vyučovacího procesu	motivace, zadání instrukcí, průběh vyučovacího celku, kritéria hodnocení, časový limit
Vnější organizace	tvorba skupin, výběr místa pro práci, instrukce, udržování pořádku, výměna center, postup podle instrukcí, organizace práce, hlídání času, postup na tabuli, dodržování pravidel, písemné zadání úkolů, připomenutí pravidel, nedostatek času, úschova vytvořených prací, rozmístění center, pohybová aktivita, zápis do sešitu, dodělávání, svoboda volby, možnost výběru centra, třídní pravidla, míra hluku ve třídě, útulnost prostředí, klid, zamyšlení

2.5.2 Rozhovor

1. Kategorie: Zkušenosti programem ZaS

Všechny paní učitelky mají docela krátkou zkušenost s realizací tohoto programu v praxi. Paní učitelka Alena učí tímto způsobem čtvrtým rokem, paní učitelka Klára i Šárka třetím rokem a nejdelší praxi s tímto programem má paní učitelka Jana, která s prvky programu pracuje již patnáct let.

Předtím, než začaly naše respondentky vyučovat s prvky programu ZaS, učily na běžných školách. Paní učitelka Alena dříve pracovala jako speciální pedagog. S touto aprobací mohla učit také v mateřské škole, která funguje na principech ZaS a učí zde jedna z lektorek ZaS pro mateřské školy. Před třemi lety přešla na základní školu, kde mohla pokračovat v učení se ZaS. Když ještě pracovala v mateřské škole, absolvovala seminář Den ve školce ZaS, v rámci základní školy se zúčastnila týdenní letní školy v Praze a naposledy v říjnu byla na dvoudenním semináři ZaS, který se týkal role plánování a systémů příprav. Paní učitelka Jana učila na běžné škole, na které se před patnácti lety začalo s výukou ZaS. Před patnácti a deseti lety také absolvovala letní školu v Plzni. „A celkově máme pořád nějaké školení, semináře.“ Paní učitelka Klára má za sebou dlouhou praxi na plnoorganizované

městské škole. Před třemi lety začala učit na soukromé škole, která aplikuje program ZaS. Teprve po prvním roce praxe na této škole se o prázdninách zúčastnila letní školy a uvádí, že když učitelé chtějí někam vyjet, můžou kdykoliv navštívit další kurzy. Paní učitelka Šárka se seznámila s programem ZaS na školeních hned po vystudování fakulty, ale k vyučování v tomto programu se dostala teprve před třemi lety. Učila na klasické základní škole, poté na škole s daltonským programem. Přáním rodičů na daltonské škole bylo otevřít třídy i s programem ZaS. Jednu z těchto tříd vyučuje i paní učitelka Šárka. Před třemi lety absolvovala letní školu a také se byla podívat na dvou školách v Brně, které jsou modelovými školami ZaS. „*Jinak máme tu možnost využít a jet, když chceme.*“

Vidíme, že všechny respondentky navštívily letní školy a neustále se vzdělávají ve svém oboru. Všechny paní učitelky odpověděly, že vedení školy jim dává příležitosti k inovaci výuky a pokud chtějí, můžou navštěvovat různé kurzy a semináře.

Tab. 11: Zkušenosti s programem ZaS

Subkategorie	Kódy
Praxe v programu ZaS	předchozí praxe
Absolvované kurzy	účast na školení, obohacení z kurzů a seminářů

2. Kategorie: Časová dotace na centra aktivit

Zde se odpovědi mírně lišily. Nikde v metodice programu není dáno, jak často mají pedagogové zařazovat centra aktivit do vyučování.

Striktně určený den na výuku center má jenom paní učitelka Klára, která realizuje centra každý čtvrtek, protože je to jediný den, kdy je s žáky všech pět vyučovacích hodin. Za tento den se vystřídají všichni žáci ve všech centrech, která pro ně paní učitelka připraví. Centra probíhají většinou třetí až pátou hodinu. „*Je to jediný den, kdy máme blok pěti hodin v kuse, takže to mám tak pěkně napasované.*“ Paní učitelka Šárka a Alena zařazují centra podle potřeby, jak jim to vyjde. Paní učitelka Alena si určuje téma, kterému se v centrech věnuje podle potřeby dva až tři týdny. Na každé téma má připraveno pět center a během těch dvou až tří týdnů realizuje pět dnů v centrech. Žáci se tedy v jeden den věnují jen jednomu centru. Paní učitelka Šárka také vytváří centra na jedno téma, snaží se o integrovanou tematickou výuku. Říká, že na centra potřebuje šest dní. Vždy na jedno téma připravuje pět center. Preferuje stejný systém jako paní učitelka Alena s tím rozdílem, že šestý den si nechává do zásoby, kdyby žáci potřebovali den na dodělání práce v jednotlivých centrech. Těchto šest dní v centrech ji vychází do periody čtrnácti dnů. „*Tento týden jsme byli*

v centrech podruhé a příští týden to vlastně bude třikrát, tak aby se to do těch čtrnácti dnů vešlo.“ Paní učitelka Jana realizuje centra vždy dvakrát za týden. Každý týden mají čtyři hodiny. Žáci vystřídají za jeden den dvě centra a další den se učí v dalších dvou centrech. Takto se během dvou dnů vystřídají všichni žáci ve čtyřech centrech. Také ale uvádí: *„V té početné třídě bych měla raději pět center aktivit a byly by ty skupinky méně početné, to znamená pět hodin, ale rozvrhově už bych to nedala.*“

Počet center se tedy liší u jednotlivých paní učitelek. Paní učitelka Šárka a Alena mají vždy pět center, paní učitelka Jana vždy čtyři centra a paní učitelka Klára podle potřeby. Také časová dotace na centra je odlišná na různých školách. Společným prvkem je, že všichni žáci musí za určitý čas vystřídat všechna centra. Některé respondentky by preferovaly jiný systém center, ale časový plán a rozvrh jim to nedovoluje.

Součástí center je i hodnocení a zpětná vazba jak od učitelů, tak od žáků navzájem.

3. Kategorie: Výhody a nevýhody center aktivit

V této kategorii vzniklo nejvíce kódů. Většina kódů směřuje k závěru, že centra aktivit a program ZaS rozvíjí žáka, nabízí mu příležitosti k jeho rozvoji. Paní učitelky dokázaly vyjmenovat spoustu výhod, ať už se jednalo o centra aktivit či celkově o program ZaS. Když měly mluvit o nevýhodě center, všechny se shodly na třech nevýhodách, a to: časová náročnost, hluk ve třídě a kontakt se sociálně vyloučenými žáky. Paní učitelka Alena otázku na nevýhody komentuje takto: *„Tak nevýhoda je ta náročnost, jak jsem říkala a jinak v tom spatřuju samé výhody pro děti.*“ Paní učitelka Jana odpovídá téměř shodně: *„No za mě jsou tam jenom výhody, jediná nevýhoda je pro mě časová náročnost.*“ Podobnou odpověď rozvíjí paní učitelka Klára: *„Leda snad to, že je to náročné na přípravu pro mě a někdy se ty centra vyvinou trošičku jinak, než jsem měla já v plánu.*“ Paní učitelka Šárka mluví i o jedné možné nevýhodě pro žáky: *„Možná taková malá nevýhoda je, že děti, které potřebují jako k učení klid, tak že vždycky nějaká míra hluku tam je a člověk si jako musí určit s tou třídou, co ještě ano, co už ne.*“ Paní učitelka Klára ještě na konci rozhovoru dodává, že někdy může být problémem, když se ve třídě objeví problematictější žák, který nemusí zapadnout do kolektivu, ostatní žáci ho nechtějí ve skupině, nechtějí s ním spolupracovat. Někdy se ovšem nevýhoda práce s tímto žákem změní ve výhodu, kdy ostatní ve skupince zjistí, že i tento žák má schopnosti, které jim mohou pomoci k dosažení cíle.

K tomu, aby výuka v centrech aktivit byla úspěšná, musí být pro žáky zajímavá. Centra aktivit jsou pro ně zdrojem zábavy, učení berou spíše jako hru a zábavu. *„...berou jako hru ten den a ani si možná neuvědomují, že se učí, jo?“* vysvětluje paní učitelka Klára. Žáci

pracují vždy ve skupině. Skupinová práce je pro většinu žáků přitažlivější než frontální výuka. V centrech aktivit se často objevují úkoly zajímavé, s nadstandardními informacemi, pracují taktéž s netradičními metodami. Mohou využívat didaktických pomůcek, které nejsou k dispozici pro celou třídu. Paní učitelka Alena říká: „*Myslím si, že většina třetáků nezvládne pracovat s atlasem, s odborným textem, neví, co to je metoda I.N.S.E.R.T., a to ty děti už se tady s tím setkávají a potom je pro ně jednodušší psát psané texty.*“

Jednu subkategorii této kategorie jsme nazvali jako rozvoj schopností a dovedností, neboť kódy, které nám vznikly z odpovědí respondentů, směřovaly hlavně k této oblasti rozvoje u žáků. Paní učitelka Alena vyjmenovala seznam těchto výhod: „*...jinak v tom spatřuju samé výhody pro děti – rozvoj samostatnosti, rozvoj přemýšlení, rozvoj spolupráce, komunikace, umět se zeptat, nebát se zeptat.*“ Paní učitelka Šárka a Klára na prvním místě zmiňují spolupráci. Paní učitelka Šárka říká: „*Tak ty výhody určitě jsou v tom, že to je skupinová práce, takže se potřebují domluvit, potřebují si zvolit, jak to v té skupině bude, což je do života úplně super, je to taková příprava na život.*“ Paní učitelka Klára odpovídá obdobně: „*Tak výhody, to je to prohlubování těch kooperativních schopností,...*“ Žáci se v centrech setkávají s tzv. problémovými úlohami. Nezískávají návod, jak mají situaci vyřešit, ale problém musí vyřešit samostatně ve skupině. Žáky to vede k vytrvalosti v práci.

Paní učitelka Alena porovnává práci v centrech s klasickou výukou: „*...nemá tam tolik činností zaměřených na samostatnost těch dětí, na pracovitost, na to, aby samy přemýšlely, co a jak udělat. Ne jenom jakože mají něco splnit, ale i to jak.*“ Ve skupině se žáci navzájem motivují a nevzdávají úkoly tak snadno, jako když pracují sami. Paní učitelka Klára má tuto zkušenost: „*...co mi přijde hodně důležité to, že fakt ten problém, který je, neřeknou, že já si s tím nevím rady, ale jako pomáhají si navzájem, takže to jako dotahovat do konce, že možná sám by od toho utek, ale když je jich víc, tak se snaží to vyřešit.*“ Žáci se spolu musí domluvit na pracovním postupu, podílet se na společné práci, komunikovat mezi sebou. Žáci si musí navzájem ve skupině naslouchat, respektovat názor ostatních. V této chvíli se často projeví temperament dítěte.

Při centrech aktivit učitel vystupuje pouze jako facilitátor. Instrukce písemně zadává, žáci se ale mohou kdykoliv zeptat, pokud se vyskytnou nejasnosti. Umět se zeptat, nebát se zeptat pomáhá také k rozvoji komunikačních dovedností. Dalším úkolem žáků je i rozvržení času na práci a hlídání času. Skupiny můžou pracovat individuálně svým tempem, zároveň by ale práci měly splnit včas. Další výhodou pro žáky je procvičení a upevnění učiva jiným způsobem. Do center aktivit jsou zařazeny manipulační úkoly, z center většinou vznikne hotový výrobek. S tím souvisí dostatečná vybavenost center. Žáci si pomůcky

podle písemných instrukcí chystají sami. Čím jsou starší, tím jsou žáci samostatnější. Jestliže mají žáci úkol hotový, mohou si také cokoliv dalšího půjčit z centra a prohlubovat své vědomosti. Po dokončení celého bloku center aktivit následuje hodnocení, kdy žáci představují své projekty. Skupina odprezentuje svou práci. Žáci se učí mluvit před celou třídou, vyjádřit se tak, aby ostatní pochopili obsah sdělení. Zároveň si navzájem naslouchat a umět ocenit jeden druhého.

Jako přínos práce v centrech aktivit považují učitelé individuální práci. Jelikož žáci pracují samostatně podle zadání, učitel má čas věnovat se menší skupině žáků. Paní učitelka Jana považuje tuto výhodu za největší přínos center: „...*tak jsem třeba ve skupince s matematikou a tam zjistím vlastně, v čem mají problém, nebo protože berem Hejného metodu, tak třeba mají větší možnost se tam projevit s těmi nápady, protože v těch šestadvaceti mám třeba šest výborných matikářů a oni válcují ty ostatní, jo v nápadech a v tom.*“

Celkově by se tato kategorie dala shrnout nejdůležitějšími strategiemi programu ZaS, které uvedly paní učitelky. Za celou kategorii bychom určitě vyzdvihli spolupráci. Pojem spolupráce se v odpovědích objevoval nejčastěji. S tímto termínem souvisí pojem domluva. Aby skupinová práce fungovala, žáci se musí mezi sebou umět domluvit. Musí být samostatní. Když si neumí poradit, ať se nebojí zeptat. Práce v centrech by měla mít přesah do praktického života. Učitelé věří, že skrze centra se žáci mohou lépe připravit na jejich budoucí život. Paní učitelka Alena shrnuje: „*Já si myslím, že důležité je, aby děti byly připravené do života takovýma těma základníma věcmi.*“ Nakonec dodává: „*Pro mě je důležité, že to ty děti baví.*“ Paní učitelka Alena uvádí, že je důležité udržovat žáky stále ve střehu, pozornosti. Neustále pro ně vymýšlet zajímavé věci, aby do školy chodili rádi. Nadšenost žáků z center vidí i paní učitelka Klára: „*Je pravda, že se vždycky nejvíce těší na čtvrtek...jo jako fakt, oni to mají rádi no.*“ Oproti výuce na běžné škole paní učitelka Klára uvádí: „*Jako určitě ta práce i pro mne je zábavnější, je vidět i na dětech, že jsou schopni spolupracovat, jsou schopni společně hledat řešení, jsou schopni se domluvit na nějakém řešení, protože jsou zvyklí pracovat na společném problému a co vidím jako hodně, že ty děcka jsou ve srovnání třeba s tou klasikou víc jako takoví, prostě zvyklí řešit nějaký problém a dodělat ho do konce.*“ Všechny schopnosti a dovednosti potřebné pro život program ZaS podle paní učitelky Aleny rozvíjí, to je jeho největší výhoda.

Tab. 12: Výhody a nevýhody center aktivit

Subkategorie	Kódy
Rozvoj schopností a dovedností	řešení problémů, vytrvalost v plnění úkolů, prohlubování kooperativních schopností, prezentační schopnosti, umět se vyjádřit, samostatná práce se zdroji, ohleduplnost, respekt k druhému, rozvoj manipulačních schopností, samostatné myšlení, pracovitost, schopnost vyhledávat informace, komunikativní dovednosti, umět se ocenit
Přitažlivost výuky	centra jako zábava, nadstandardní informace, netradiční metody, nadšení žáků, skupinová práce, využití didaktických pomůcek, zájem dětí o centra, příležitost
Nevýhody	časová náročnost, míra hluku, sociálně slabší žáci
Nejdůležitější strategie	přenos do praktického života, poradit si v nové situaci, umět se zeptat, spolupráce, rozvržení času, respektování individuality, projevení temperamentu, samostatnost žáků, bourání předsudků o lidech, prosazení slabších žáků, program, který dítě rozvíjí

4. Kategorie: Příprava učitele

Na otázku kolik času zabírá příprava výuky v centrech aktivit, jsme se setkali se stejnou odpovědí u všech dotazovaných. Paní učitelky shodně odpověděly, že příprava center aktivit jim trvá vymyslet mnohem delší dobu než na klasickou výuku a ta příprava je hodně náročná. Paní učitelka Alena k porovnání s klasickými přípravami uvádí: „*K tomuto se musím běžně chystat na běžnou výuku, klasické přípravy učitelské, tak ty centra jsou hodně náročná na přípravu.*“ Paní učitelka Jana, která má zkušenost s tímto programem patnáct let a mohli bychom u ní předpokládat již zaběhnutý systém v této formě práce, říká: „*No upřímně, já jsem si myslela, že když už to učím tolik roků, že budu čerpat z těch předchozích a mám pocit, že vždycky zjistím, že jsem s dětma třeba trošku jinde v tom učivu v té chvíli, nebo že ta třída potřebuje něco jiného, takže bych řekla, že si vlastně skoro vždycky dělám nové ty přípravy.*“ Paní učitelka Jana si připravuje centra aktivit hodinu a půl až dvě hodiny, paní učitelka Alena zmiňuje, že dva dny přemýšlí nad úkoly a nad zadáním, aby je žáci pochopili. Paní učitelce Kláře dnes trvá příprava hodinu až dvě hodiny, ale když s programem ZaS začínala před třemi lety, příprava jí zabrala celé odpoledne až do půlnoci. „*No tak samotné vymýšlení a sepsání*

tak tři hodiny určitě. Ale to už předtím to mám jakože ten týden v hlavě, že už o tom přemýšlím“, odpovídá paní učitelka Šárka.

Všechny paní učitelky se snaží o integrovanou tematickou výuku. Většinou mají centra tematická, směřující k jednomu tématu. Paní učitelka Šárka v přípravě postupuje tak, že si zvolí jedno téma a poté si vytvoří myšlenkovou mapu, do které vepíše vše, co ji k danému tématu napadá. Přemýšlí, jak by se dané téma mohlo promítnout do všech předmětů v centrech nebo jak by mohla využít pomoci od rodičů. K inspiraci paní učitelky využívají internet nebo vybírají úkoly z učebnic, pracovních sešitů. Internet vnímají paní učitelky jako velkého pomocníka, který usnadňuje přípravu. Většina témat do center vychází z učiva prvouky, přírodovědy, vlastivědy. Paní učitelka Alena říká, že témata z prvouky žáky nejvíc zajímají. Žáci ji zároveň pomáhají témata vymýšlet: *„Nejedeme podle učebnice, ale na začátku roku si seřadíme témata podle toho, co se dětem nejvíce líbí, oni hlasují, takže teď jsme měli téma živočichové, kteří jsou v učebnici někdy až ke konci roku, takže podle toho pracujeme tak, aby to ty děti bavilo.“* Paní učitelka Šárka také přemýšlela o možnosti naplánovat témata společně s dětmi například na konci roku, kdy se žáků zeptá, co by je další rok zajímalo, o této možnosti slyšela na letní škole. Avšak zatím si témata plánuje sama, kvůli tomu, že si tento program stále osahává. Paní učitelka Klára říká, že nejdůležitější je vybrat téma, které někdy navrhnou i samotní žáci. Téma pak propojí do všech předmětů a poté přemýšlí, jaké konkrétní úkoly do center vymyslí. Předtím, než absolvovala letní školu, připravit úkoly do center bylo pro ni náročné. Na letní škole se dozvěděla, že úkoly nemusí být vždy propracované do posledního kroku, že lepší jsou úkoly více otevřené. Úkoly by měly být navrženy tak, aby žáky co nejvíce rozvíjely.

K dobré přípravě učitelům může posloužit Gardnerova teorie multičetné inteligence. Paní učitelka Jana jasně vyjádřila, že tuto teorii nepoužívá. Paní učitelka Alena odpovídá: *„Ano, ony se rozvíjejí právě v těch centrech. Každé centrum rozvíjí jinou tu inteligenci.“* Paní učitelka Klára si uvědomuje, že každé dítě je jiné a je dobré na to myslet při plánování: *„...ale přiznám se, že ne vždycky je to pro mě kritérium, které jako sestavuje, které je důležité při sestavování...ale jako jo, snažím se, aby tam byly zapojené všechny ty složky.“* Paní učitelka Šárka o této teorii ví, snaží se při přípravě myslet na to, aby všechny složky byly zahrnuty: *„Ale že bych to úplně na tom stavěla, tak to takhle propracované ještě ne.“* Je vidět, že opětovné školení a absolvování kurzů má význam. Lektoři programu ZaS mají jasně dané principy, na kterých staví. Paní učitelky se při plánování musí držet také RVP ZV, kde jsou dané očekávané výstupy. Tyto výstupy se dají plnit i skrze centra. Pro učitele není závazné, jestli udělají všechna cvičení v učebnicích a pracovních sešitech, ale zda žáky dovedou

k očekávaným výstupům. Jestliže tedy pedagogové využívají centra aktivit, musí k tomu volit adekvátní množství učebnic. Paní učitelka Šárka říká: „*Protože jestli budu jako první dvě hodiny dělat trivium, jako český jazyk a matematiku a další ty dvě hodiny denně bych dělala všechna centra, tak třeba je mi jasné, že nemůžu, třeba když bych měla pracovní sešit do prvouky, tak to nemůžu za ten rok ho udělat.*“

Tab. 13: Příprava učitele

Subkategorie	Kódy
Integrovaná tematická výuka	předměty v centrech, tematické zaměření center, témata z prvouky, plánování práce s dětmi, myšlenková mapa, inspirace pro učitele, procvičení, prověření
Návaznost na RVP ZV	zavazující výstupy, zpracovávání nových příprav, splnění očekávaných výstupů skrze centra, směřovat k cíli, implementace do běžné výuky
Individuální přístup	tvorba úloh, neustálé zapojování do činností, různorodost hodnocení, potřeby žáků, využití složek Gardnerovy teorie
Časová náročnost	nároky na učitele

5. Kategorie: Organizace ve třídě

Otázky na uspořádání třídy a organizaci ve třídě byly spíše pro upřesnění k pozorovanému. Během pozorování jsme zjistili mnohem více o organizačních záležitostech.

Paní učitelky uvedly, že třída musí být pro děti bezpečným prostředím, ve kterém ví, kde co najdou. Paní učitelka Šárka si chválí, že nemusí stále odpovídat na otázky typu: „*Můžu si vzít papír? Můžu si vzít tužku?*“ Centra aktivit probíhají formou skupinové práce, tudíž prostor třídy je rozdělen do pracovních koutků. Každý pracovní koutek má své vybavení. Výhodou je, že není potřeba mít didaktickou pomůcku pro každého, ale právě ve skupinové práci můžeme využít netradičních pomůcek, kterých je ve škole pouze malé množství. Každá skupina pracuje u jednoho stolečku. V jednu chvíli se vyučuje více předmětů, nejčastěji čtyři až pět předmětů naráz. Jestliže někdy vlivem okolností dojde ke změně režimu a centra se nekonají „*...tak jsou jakoby naštvaní, smutní, že nebudou centra*“, popisuje paní učitelka Klára. Paní učitelka Alena odpovídá podobně: „*V momentě, kdy to není někdy náhodou, tak jsou úplně v šoku proč, co se děje.*“

Jelikož centra aktivit vyžadují skupinovou práci, žáci se musí do skupin rozdělit. Paní učitelka Alena nechává žáky rozdělit podle toho, jak chtějí, poté si je zapíše k sobě do tabulky a v této skupince zůstávají po dobu, kdy trvá jeden integrovaný blok center. „*A oni podle toho*

i sedí v lavicích, takže vlastně v těch centrech, takže vlastně když přijdou první den do centra, jako by, že máme centra, tak sedí nějak a když máme druhý den centra, tak už sedí v jiné lavici umístěné podle těch center.“ Paní učitelka Jana a Šárka také nechávají volbu skupin na žácích. Paní učitelka Klára se snaží skupiny střídat. Někdy nechává volbu na žácích a někdy využívá náhodu losu: „...já se to snažím střídat, protože někdy vím, že některé skupinky moc nefungují, že se to pak zvrhne v to, že zrovna ti rádi malují, tak prostě malují, a pak už se nevrhnou na nic jiného, takže máme, jako velmi často děláme třeba los náhodný.“ Tento systém odůvodňuje s tímto vysvětlením: „To, že třeba dostanou člověka, kterého by si normálně nevybrali, a pak najednou zjistí – jo, s tím to bylo v pohodě.“ Může se ale stát situace, že si žáci vylosují do skupiny člověka, se kterým být nechtějí a vznikají konflikty. Pak žáci musí cítit bezpečí v komunitním kruhu, kde si vše mohou mezi sebou vyříkat. Paní učitelka Klára je tímto způsobem připravuje na praktický život: „V práci budete pracovat s lidma i s kterýma se vám nepracuje dobře a je to o tom, že se to prostě musím naučit a dát zpátky tomu člověku zpětnou vazbu, třeba proč jste s ním nechtěli pracovat, aby i on měl možnost se spravit a zlepšit, aby ho jako příště chtěli do té skupinky.“

Co se dále týče organizace ve třídě během center aktivit, skupina si mezi sebou musí rozdělit role. Zde se projevuje temperament jednotlivých žáků. Žáci s vůdcovskými sklony se ujímají vedení skupinky, určují role jednotlivých žáků ve skupině. Dále si žáci musí pečlivě přečíst písemné zadání úkolů, dobře si rozvrhnout čas a hlídat si čas pro úkoly vymezený. Všechny paní učitelky zadávají instrukce do center písemně. Paní učitelka Alena žákům instrukce položí na stůl do center, kde si zadání přečtou, pokud jej pochopí, pracují, pokud ne, můžou se jít zeptat nebo jim paní učitelka vysvětlí zadání na koberci. Paní učitelka Klára má vždy přichystané složky s klipem, kdy každý klip představuje jedno centrum a zadání putuje po žácích v lavicích nebo je umístěné vzadu na koberci a žáci se na zadání mohou kdykoliv podívat.

Paní učitelka Šárka a Jana mají tu výhodu, že jim s organizací ve třídě pomáhají paní asistentky. Další dospělé ve třídě vnímají jako velkou výpomoc. Paní učitelka Šárka má také každý pátek na praxi ve třídě dvě studentky pedagogické fakulty, které se aktivně zapojují do výuky. S paní učitelkou Janou je ve třídě přítomna nejen paní asistentka, ale také paní vychovatelka.

Tab. 14: Organizace ve třídě

Subkategorie	Kódy
Pracovní prostředí	bezpečné prostředí, uspořádání třídy, v jednu chvíli více předmětů, vybavení center, místo práce, materiální podmínky, počet dospělých lidí ve třídě, množství didaktických pomůcek, změna režimu
Skupinová práce	vytvoření skupiny, práce podle písemných instrukcí, umět si rozvrhnout čas, projevení temperamentu, typu osobnosti, počet žáků ve třídě, odlišný způsob výuky, rozdělení rolí

6. Kategorie: Spolupráce s rodiči

Pomoc rodičů je v programu ZaS vítaná, zvláště při centrech aktivit. Spolupráce s rodinou dítěte je jedním z hlavních pilířů. Všechny paní učitelky se shodly, že v první třídě se zapojuje ve třídě nejvíce rodičů. Čím jsou děti starší, tím méně rodičů výuku navštěvuje. Paní učitelka Šárka uvádí: „*Ono je to jednak o tom, že ty děti jsou najednou starší, tak už nemají tak tu potřebu je opečovávat a taky o tom, že už mě poznali v té první třídě, v té druhé a rodiče většinou, když mají pocit, že to je v pořádku, tak nemají potřebu nějak moc sem chodit no.*“ Stejně tak s ní souhlasí paní učitelka Alena: „*V první třídě hodně, protože já mám tyhle žáky od první třídy, takže v první třídě je to hodně zajímavé, to hodně se chodili dívat. Ted' už ne. I když už ví, o co jde, tak já bych byla radši, kdyby chodili častěji, ale nemůžou z pracovních důvodů.*“ Zaměstnání rodičů je jedním z důvodů, proč nemůžou tak často navštěvovat výuku, i když učitelé by si to přáli. Naopak někdy může zaměstnání rodičů posloužit pro exkurzi, výlet. „*Na těch jakoby úvodních schůzkách já třeba dělám to, že je poprosím, aby mi napsali, co třeba jakože můžou nabídnout právě za exkurze nebo kterých tématů by se oni sami rádi dotkli, že třeba se to týká jejich profese a já si to takhle nějak vypíšu a pak už jakože vím, že ten a ten rodič může do toho se zapojit*“, říká paní učitelka Šárka. Paní učitelka Klára průběžně píše rodičům s žádostí o pomoc anebo se rodiče sami ozývají: „*Právě ted' se třeba nabízeli, takže někdy se nabídnou sami a právě potom napasuju ty centra, takže máme třeba tatínka stolaře, takže potom jako budem dělat něco se dřevem.*“

Rodič je pro své dítě velkou oporou. Rodiče mohou fungovat také jako asistenti. Většina rodičů, když už navštíví výuku, tak se aktivně zapojuje do výuky. Nejčastěji chodí na tvořivé aktivity. „*Třeba s vařením nám tady byli hodně pomáhat, s nějakým tvořením vánočním taky pomáhali hodně*“, říká paní učitelka Klára. Souhlasí s ní paní učitelka Jana: „*Třeba měla jsem loni maminku, ta má ted' miminko, ještě jak byla těhotná, tak tady chodila a ta třeba byla ve výtvarce, ta s dětma šila.*“ Všechno záleží na tom, jací jsou rodiče.

Ve škole 4, kde učí paní učitelka Šárka, přišli sami rodiče s žádostí, že by chtěli být ve výuce ještě více zapojeni a zda by se na této škole nemohla otevřít třída s programem ZaS. Byli ochotni se také finančně podílet na chodu třídy. Ve škole s daltonským plánem je určen jeden den otevřených dveří za měsíc, kdy se rodiče mohou přijít podívat do výuky, program ZaS však umožňuje rodičům účastnit se výuky každý den. Rodiče se setkávají s paní učitelkou ve škole 4 ještě před zahájením školního roku a podílí se na přípravě třídy. *„Rodiče můžou přijít, pokud chtějí o těch prázdninách, v tom přípravném týdnu a podílí se tedy vlastně na tom, jak to tady bude uspořádáno v té třídě.“*

Vztahy mezi rodiči žáků a učitelem jsou si mnohem bližší než v klasické škole. Ne setkávají se spolu jen na třídních schůzkách, ale například i ve školních kavárnách, na celoškolních akcích, jezdí s dětmi na výlety, na školy v přírodě. Rodiče se sami nabízejí s pomocí nebo upozorňují učitele, že se bude dít něco zajímavého v jejich okolí: *„Třeba i co já nepostřehnu, tak oni vlastně tak hezky napíší a já na tom pak můžu stavět dál“*, pochvaluje si spolupráci paní učitelka Šárka.

Tab. 15: Spolupráce s rodiči

Subkategorie	Kódy
Ovlivnění výuky	nabídka pomoci rodičů, žádost rodičů, důvěra v učitele, finanční podpora rodičů
Aktivní zapojení rodičů	návštěva tříd v nižších ročnících, zapojení rodičů do výuky, rodiče jako asistenti, rodič jako opora pro dítě, realizace vlastních nápadů

2.6 Shrnutí a diskuze výsledků

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo popsat, analyzovat a komparovat vyučování v centrech aktivit na 1. stupni základních škol. Výzkumné šetření proběhlo ve čtyřech základních školách. Pro získání dat byla využita metoda pozorování a rozhovoru. Data z výzkumu byla nejdříve vyhodnocována jednotlivě, poté porovnána mezi sebou. Výsledky, které byly získány z pozorování, jsme doplnily výsledky z rozhovorů. Cílem výzkumného šetření bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Jakým způsobem učitelé realizují centra aktivit ve výchovně-vzdělávacím procesu na 1. stupni základních škol? Jelikož tato otázka byla velice široká, zvolili jsme si vedlejší výzkumné otázky.

První otázka se věnovala tématu organizace výuky: Jakým způsobem učitelé organizují výuku? Na tuto otázku nám odpověděly kategorie z pozorování: uspořádání třídy, tematické zaměření center, organizace a atmosféra ve třídě a z rozhovoru: časová dotace, učitelova příprava a organizace ve třídě. V rámci pozorování jsme mohli vidět, jak je třída uzpůsobená této formě výuky, jak se žáci rozdělují do pracovních skupin. K tomu, aby centra správně fungovala, musí učitel dopředu připravit vše potřebné. Z pozorování jsme zjistili, že všechny třídy byly uspořádané podobným způsobem. Třída musí být pro žáky bezpečným místem. Ve všech třídách byl umístěn koberec, kde se žáci společně setkávají s učitelem v komunitním kruhu. Třídy byly rozdělené do jednotlivých center aktivit, žáci seděli v tzv. hnízdech. Všechna centra aktivit byla dobře vybavená. Paním učitelkám usnadňovalo práci, když žáci sami věděli, kde co najdou. Celkové materiální vybavení tříd bylo na dobré úrovni. Ve třídách byly umístěny interaktivní tabule, didaktické pomůcky a byl zde dostatečný prostor pro uložení pomůcek. Do skupin se žáci rozdělovali podle své volby nebo podle předem daného rozpisu, skupiny čítaly čtyři až šest žáků. Zadání úkolů do center ve všech třídách dostávali žáci písemně, v určité míře ve všech třídách plnili žáci úkoly samostatně. Centra aktivit vycházely z třífázového modelu učení E – U – R. Kromě paní učitelky Jany ze školy 2 měly všechny paní učitelky připravena centra na jedno téma. Jestliže jsou úkoly tematicky propojené, žáci mají větší motivaci pro splnění úkolů, výuka je pro ně přitažlivější, pronikají více do hloubky tématu. Když jsme zjišťovali v rozhovoru, jak často paní učitelky realizují tuto výuku, jejich odpovědi se lišily. Všechny paní učitelky se shodly na tom, že příprava na výuku je důležitá a zabere jim mnohem více času než příprava na běžnou výuku. Pokud je příprava kvalitní, učitel stojí pouze v pozadí a na žáky dohlíží. Organizace v centrech je pak převedena na samotné žáky. Sami si organizují postup práce a hlídají si čas. Co se týče struktury hodin, musíme poznamenat, že jsme neměli možnost

vidět celkovou motivaci pro centra. Některé třídy pokračovaly v centrech z předešlých dnů anebo se motivace neuskutečnila vůbec. Průběh center aktivit byl podobný ve všech třídách. Žáci dostali písemné zadání, rozdělili si úkoly mezi sebou a snažili se práci dokončit včas. Kdo zvládl zadanou práci dříve, měl na výběr z dalších úkolů, které paní učitelky postupně zadávaly. Závěrečné hodnocení jsme viděli jen ve třídě D, kdy si žáci sedli na koberec do kruhu a hodnotili, jak se jim pracovalo, co se jim povedlo a co by pro příště chtěli zlepšit. Ostatní paní učitelky odpovídaly, že s dětmi také vedou závěrečnou reflexi. Ve třídě A však hodnotí až po skončení celého tematického bloku center. Ve třídě B a C proběhla jen rychlá reakce na centra aktivit ze strany paní učitelek, a jelikož nestíhali, hodnocení proběhlo až další den. Vyplněné pracovní listy a vytvořené projekty si žáci schovávali do svých portfolií nebo je odevzdaly paní učitelce. Ve třídě D si vyplněné pracovní listy vlepili do sešitu. Atmosféra ve všech třídách byla příjemná. Žáci vyjadřovali radost z práce, tato forma výuky se jim velice líbila. Skupinová práce vyžaduje určitou míru hluku, která se ale udržovala v patřičné míře.

Dále jsme se v našem výzkumu zaměřili na vztahy mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem: Jak probíhá interakce mezi učitelem a žákem? Tyto vztahy jsme zjišťovali především z pozorování a na tuto otázku nám odpověděly kategorie: interakce mezi učitelem a žáky a interakce mezi žáky. Všechny paní učitelky měly s žáky vybudované dobré vztahy, které se odrážely na příjemné atmosféře ve třídě. Paní učitelky měly velký zájem o žáky. Paní učitelka Jana uvedla, že nemají povinnost od vedení školy učit formou center aktivit, ale vidí v tomto programu smysl. Tento program žáky rozvíjí. Učí je pracovat jiným způsobem, přemýšlet nad věcmi jinak, přicházet si na věci sami. Všechny paní učitelky souhlasily, že program ZaS přináší něco navíc, ukazuje žákům novou cestu k učení. Paní učitelky se snažily vymyslet žákům úkoly, které by je bavily, které jsou nadstandardní oproti běžným. Záleží jim, aby žáci ve škole rostli ve všech směrech. Snažily se o individuální práci a pomoc těm žákům, kteří vyžadují větší péči. Žáky v práci povzbuzovaly a často chválily. Také dokázaly vyřešit mírné neshody a konflikty mezi žáky. Žáci se nebáli svých paní učitelek na cokoli zeptat, nadšeně jim ukazovali své výtvary, svěřovali se jim s osobními věcmi. Chtěli, aby paní učitelky viděly jejich snahu. Centra aktivit žáky učí nejen kognitivní dovednosti, ale učí je také komunikovat mezi sebou, respektovat druhé. Díky centrům mají žáci větší příležitost poznat se mezi sebou. Tím, že pokaždé pracují s jinými spolužáky ve skupině, neobjevují se náznaky, že někdo nechce s někým pracovat. Žáci si uměli dobře rozdělit role ve skupině a společně se motivovat k dokončení práce. V centrech aktivit je vždy

možnost poradit si mezi sebou. Žáci společně plnili úkoly, uměli požádat o pomoc, půjčovali si mezi sebou pomůcky, dokázali se omluvit, když neplnili věci tak, jak měli.

Dále jsme pozorovali a zjišťovali z rozhovorů, jaké výhody a nevýhody centra aktivit přináší: Jaké jsou výhody a nevýhody center aktivit? Většinu odpovědí jsme získali z rozhovorů, kategorie: výhody a nevýhody center aktivit, ale sami jsme mohli ve třídách pozorovat, co všechno centra aktivit přináší. Jedinou nevýhodou, na které se paní učitelky shodly, byla časová náročnost na učitelovu přípravu. Jako další dvě nevýhody uvedly hluk ve třídě a kontakt se sociálně vyloučenými žáky. Při našem pozorování jsme ale nezaznamenali, že by někteří žáci nebyli přijati od své skupiny. Centra aktivit nabízí příležitost k rozvoji žáka. Vše, co se v centrech aktivit dělá, vede k rozvoji schopností a dovedností, které jsou potřeba k praktickému životu. Paní učitelky tuto skutečnost – přípravu na život - označily za nejdůležitější strategii programu. V budoucí práci budou žáci pracovat také v kolektivu, budou se muset spolu umět domluvit, umět respektovat ostatní. Stejně je to v centrech aktivit, která probíhají skupinovou formou a přinášejí spoustu výhod. Na prvním místě umisťovaly paní učitelky jako výhodu, že se žáci učí spolupráci. U žáků se dále rozvíjí samostatnost, komunikace, umění klást otázky. Žáci se učí pracovitosti, vytrvalosti dokončit zadané úkoly. Navzájem si musí naslouchat, aby se mohli domluvit na společné práci. Respektují názory ostatních. Často se v centrech objevují nadstandardní úkoly a úkoly manipulační. Na jednotlivé úkoly mají žáci stanovený čas, který si musí sami hlídat a musí si tedy časově dobře zvolit postup práce. Centra byla zaměřena na opakování a procvičení učiva, aby žáci měli možnost proniknout více do hloubky jednotlivých úkolů a naučit se tak novým poznatkům. Centra aktivit však nenabízí výhody jen pro žáky, ale i pro učitele. Paní učitelky se během center individuálně věnovaly jednotlivým skupinám a žákům, kteří potřebují zvýšenou pozornost. Jestliže se učitel na výuku dobře připraví a zvládne organizaci, pak vystupuje ve třídě pouze jako rádce. Všechny paní učitelky si práci v centrech pochvalovaly i přes náročnost, kterou tato forma výuky přináší.

Nakonec jsme se zaměřili ve výzkumu na vztahy a spolupráci s ostatními účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, především na spolupráci s rodiči: Jak probíhá spolupráce s rodiči a dalšími osobami, které se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu žáků? Z tohoto okruhu nám vznikla kategorie z rozhovoru: spolupráce s rodiči. Během našeho výzkumu nebyli ve třídách přítomni žádní rodiče. Proto jsme odpovědi na naše otázky týkající se této kategorie zjišťovali pouze z rozhovorů. Všechny paní učitelky vítají pomoc rodičů. S rodiči mají navázané blízké vztahy, nabízejí rodičům možnosti, jak se zapojit do chodu školy, třídy. Rodiče také sami přicházejí s nápady. Při centrech aktivit paní učitelky využívají rodiče

hlavně při praktických činnostech. Rodiče mohou nabídnout zkušenosti ze svého zaměstnání, buď je přímo využívat ve třídě, nebo žáky pozvat na exkurzi. Zaměstnání rodičů je však jedním z faktorů, proč nemůžou navštěvovat výuku tak často, jak by chtěli. Nejčastěji se chodí dívat na výuku v první třídě, ale jakmile získají důvěru k paní učitelce, nemají potřebu tolik školy navštěvovat. Většinou se paní učitelky domlouvají s rodiči přes elektronickou poštu. Píší průběžně s žádostí o pomoc nebo se rodiče sami ozývají. Všechno záleží na tom, jací rodiče jsou. Někteří se chodí na výuku jen dívat, někteří se aktivně zapojují. Školy také nabízí setkání ve školních kavárnách, na celoškolních akcích. Rodiče mohou s dětmi jet na výlet či na školu v přírodě. Třídy s programem ZaS podporují vztahy mezi školou a rodiči. Také individuální schůzky neprobíhají pouze mezi učitelem a rodiči, ale k individuálním konzultacím jsou přizváni samotní žáci, s kterými se prochází jejich portfolium a společně se všichni podílí na výchovně-vzdělávacím procesu. Paní učitelky si také chválí spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky ve škole, jako je paní vychovatelka, paní asistentky, studenti z pedagogických fakult nebo jiné učitelé. Oceňují každou pomoc zvláště při organizaci center aktivit.

Nelze podat jeden návod, jak vést centra aktivit, ale z uvedených výsledků vidíme, že centra aktivit mohou fungovat rozdílným způsobem, ale vést k jednomu cíli – aby byl žák připraven na život v 21. století. Při výzkumu jsme navštívili čtyři základní školy, chtěli jsme zjistit, jakým způsobem učitelé na různých školách realizují centra aktivit. Jistě by stálo za zmínku porovnat ještě více škol a strávit ve škole více času, sledovat konkrétní třídy po delší časový úsek. Doporučili bychom učitelům, aby se občas podívali i do jiných tříd, kde centra aktivit probíhají a inspirovali se navzájem. A také bychom doporučili využít seminářů ze ZaS, které nabízejí učitelům další profesní růst.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na alternativní program Začít spolu, jehož principy přebírá stále více mateřských i základních škol. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická práce se skládá ze tří kapitol. V první kapitole se vymezují teoretické pojmy spojené s alternativním školstvím. Druhá kapitola charakterizuje samotný program Začít spolu, představuje jeho principy a strategie. Třetí kapitola se zaměřuje na Rámcový vzdělávací program a na implementaci programu Začít spolu do škol.

Na teoretickou část navazuje praktická část, jejímž tématem byla analýza a komparace center aktivit, jež jsou typickým prvkem tohoto vzdělávacího programu. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé realizují centra aktivit na 1. stupni a centra aktivit na základě terénního výzkumu popsat, analyzovat a komparovat. Tento cíl byl naplněn. Praktická část popisuje organizaci center, interakci mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, výhody či nevýhody center aktivit a spolupráci s rodiči. Cílem diplomové práce bylo také ověřit, jak centra fungují v praxi. Výzkum proběhl ve čtyřech základních školách. Výběr těchto škol byl vhodný, jednalo se jak o školy soukromé, tak státní, s menším i větším počtem žáků.

K získání dat z výzkumu bylo použito dvou metod, pozorování a rozhovor. Díky pozorování bylo možné zachytit výchovně-vzdělávací proces v praxi a data z rozhovoru posloužila k většímu pochopení této organizační formy výuky.

Při pozorování bylo zjištěno, že pokud učitel dokáže zorganizovat výuku, je možné, aby v jednom čase pracovali žáci ve skupinkách na úkolech z různých předmětů. Žáci si dokáží samostatně rozdělit mezi sebou role, naplánovat si práci a dokončit ji v určitém časovém horizontu. Během procesu se učí respektu jeden k druhému, naslouchat ostatním a umět si navzájem pomoci.

Rozhovor odpověděl na dotazy týkající se hlavně otázek, proč učit v centrech aktivit, co k tomu paní učitelky vede. Paní učitelky dokázaly popsat spoustu výhod, která centra aktivit nabízí. Tuto formu výuky považují za velmi přínosnou, i přes náročnost přípravy pro učitele.

Z kombinace pozorování čtyř tříd lze posoudit, že všechny paní učitelky se snažily žákům připravit zajímavou výuku a předat jim to nejlepší ze sebe. Na spolupráci žáků se podepsala práce paní učitelek po celý rok, kdy je vedou k vzájemnému porozumění. Ve třídách panovala příjemná atmosféra a žáci byli z této formy výuky nadšeni. Nelze

posoudit, ve které třídě probíhala centra aktivit nejlépe podle principů Začít spolu, každá paní učitelka výuku vedla specifickým způsobem.

Ve zkratce pro shrnutí: centra aktivit jsou konstruktivisticky zaměřenou výukou, která podporuje individualitu každého žáka. Centra aktivit dávají žákovi svobodu, umožňují rozvíjet jeho jedinečnost. Žáci se učí plánovat práci a také ji dokončit a zhodnotit sami sebe. Není ani tak důležité, jaký výsledek z center vznikne, jako celý proces výuky. Centra aktivit přináší žákům radost z výuky.

Tato diplomová práce potvrzuje, že centra aktivit nabízí rozvoj každému žákovi, a že je možné výuku realizovat s jakýmkoliv počtem žáků. Žáci se díky centrům aktivit neučí jen vědomostem, ale hlavně dovednostem, schopnostem a spoluprací v malé skupině a připravují tak žáky pro budoucí studium i život. Centra aktivit mají smysl, protože mimo jiné učí lásce k druhým lidem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knížní publikace

BABANOVÁ, Anna a Mirka ŠKARDOVÁ. Potřebujeme, aby učení dávalo smysl aneb jak inkluze a integrace fungují ve školách. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. 2018, 6(6.), 6-12.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.

KARGEROVÁ, J.; KREJČOVÁ, V.; MAŇOUROVÁ, Z. et al. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step Česká republika, 2011.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Ilustroval Stanislav FIALA. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-167-3.

Kolář, Zdeněk a kolektiv. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha : Grada Publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KOVALIK, Susan. *Integrovaná tematická výuka: výuka, která vychází z poznání, jak se učí lidský mozek*. Praha: Spirála, 1995. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 8090187307.

LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X.

LUKAVSKÁ, Eva. Program Začít spolu jako jeden z alternativních přístupů realizovaných na 1. stupni ZŠ v České Republice. *Pedagogika*. 1998, **48**(4.), 387 - 395. ISSN 2336-2189.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024713624.

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

POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. V Praze: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-27-8

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, ISBN 8071785849.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

RUTOVÁ, Nina, ed. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Strom, 2003. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. ISBN 80-86106-09-8.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 8090003583.

RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 8085866870.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-11-7.

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

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslav KOŤA. Zamyšlení nad současnou školou. *Pedagogika*. 1998, **48**(4.), 341-342. ISSN 2336-2189.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, Pedagogika. ISBN 9788024717340.

VESELKOVÁ, Anna. Rozhovor. *Začít spolu*. Step by Step, 2011, (2.), 3.

Začít spolu. Praha: Step by Step ČR, o. s., 2012, 2(1.), 1-20.

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Iris, 2000, ISBN 8088778980

Internetové zdroje

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Začít spolu [online]. Praha: Step by Step, c2019 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z <https://www.zacitspolu.eu>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Vzdělávání 2020* [online]. Praha: MŠMT, c2020 [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>

Úvod. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step, c2019 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu>

Začít spolu. Inovativní vzdělávání [online]. Praha: Institut pro podporu inovativního vzdělávání, c2016 [cit. 2020-01-09]. Dostupné z: <http://www.inovativnivzdelavani.cz>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ISSA - International Step by Step Association

ITV - Integrovaná tematická výuka

RVP - Rámcový vzdělávací program

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP - Školní vzdělávací program

ZaS - Začít spolu

ZŠ - Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Role učitele, dítěte a rodiny v ZaS

Tab. 2: Charakteristika výzkumného vzorku

Tab. 3: Centra aktivit ve třídě A

Tab. 4: Centra aktivit ve třídě B

Tab. 5: Centra aktivit ve třídě C

Tab. 6: Centra aktivit ve třídě D

Tab. 7: Tematické zaměření center

Tab. 8: Interakce mezi pedagogem a žáky

Tab. 9: Interakce mezi žáky

Tab. 10: Organizace ve třídě

Tab. 11: Zkušenosti s programem ZaS

Tab. 12: Výhody a nevýhody center aktivit

Tab. 13: Příprava učitele

Tab. 14: Organizace ve třídě

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Východiska a strategie programu Začít spolu

Obr. 2: Uspořádání třídy do center aktivit

Obr. 3: Systém kurikulárních dokumentů

Obr. 4: Uspořádání třídy A

Obr. 5: Uspořádání třídy B

Obr. 6: Uspořádání třídy C

Obr. 7: Uspořádání třídy D

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Vzorový záznamový arch pro pozorování

Příloha 2: Vzorový záznamový arch pro rozhovor s pedagogy

Příloha 3: Přepis rozhovoru ze školy 1

Příloha 4: Přepis rozhovoru ze školy 2

Příloha 5: Přepis rozhovoru ze školy 3

Příloha 6: Přepis rozhovoru ze školy 4

Příloha 1: Vzorový záznamový arch pro pozorování

<u>Pozorování:</u>	
Škola:	
Třída:	
Datum:	
Počet žáků ve třídě:	
Interakce pedagog – žáci:	
Interakce mezi žáky:	
Rozvoj klíčových kompetencí:	
Úloha učitele:	
Tematické zaměření center:	
Struktura vyučovacího procesu:	
Organizace a atmosféra výchovně-vzdělávacího procesu:	

Příloha 2: Vzorový záznamový arch pro rozhovor s pedagogy

<u>Rozhovor:</u>	
Škola:	
Třída:	
Datum:	
Souhlasíte s nahráváním rozhovoru na mobilní zařízení?	
Jak dlouho učíte v programu Začít spolu?	
V čem vidíte největší rozdíly mezi běžnou výukou a výukou Začít spolu?	
Jak často zařazujete do vyučovacího procesu centra aktivit?	
Kolik času vám zabírá příprava na centra aktivit?	
Využíváte při přípravě Gardnerovu teorii multičetné inteligence?	
Kde se pro tento typ výuky inspirujete?	
Jakým způsobem se žáci rozdělují do center?	
Účastnila jste se vzdělávacího semináře k programu Začít spolu či dalších seminářů, které by vás seznámili s inovativními metodami ve školství?	
Jaké spatřujete výhody a nevýhody práce v centrech?	
Jak probíhá spolupráce s rodiči, navštěvují výuku?	
Která strategie programu je pro vás nejdůležitější?	
Chtěla byste ještě něco doplnit?	

Příloha 3: Přepis rozhovoru ze školy 1

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru na mobilní zařízení?

Ano.

Jak dlouho učíte v programu Začít spolu?

V mateřské škole už jsem pracovala s programem Začít spolu asi tři roky a teď čtvrtým rokem na základní škole.

V čem vidíte největší rozdíly mezi běžnou výukou a výukou Začít spolu?

Běžná výuka neobsahuje tolik projektových dnů si myslím, není tam tolik činností zaměřených na samostatnost těch dětí, na pracovitost, na to, aby samy přemýšlely, co a jak udělat. Ne jenom jakože mají něco splnit, ale i to jak.

Jak často zařazujete do vyučovacího procesu centra aktivit?

Centra máme podle potřeby. Kdysi jsem jela striktně třeba třikrát týdně dvě hodiny, nedalo se to z časových důvodů někdy zvládat, protože byla divadla, plavání a jiné různé školní akce, takže podle potřeby, někdy téma děláme 14 dní, někdy tři týdny po dvou hodinách, podle toho, jak nám to vyhovuje.

Zapisují se žáci sami do center nebo určujete vy, kdo bude v jakém centru?

Ne, děti se zapisují samy.

I tu skupinku si udělaly svoji?

Ano. A oni podle toho i sedí v lavicích, takže vlastně v těch centrech, takže vlastně když přijdou první den do centra, jako by, že máme centra, tak sedí nějak a když máme druhý den centra, tak už sedí v jiné lavici umístěné podle těch center.

Kolik času vám zabírá příprava na centra aktivit?

No, minimálně když to vezmu na dny, dva dny třeba, když o tom přemýšlím, pak to musím nějak dát na papír, pak přemýšlím, jestli to ty děti jsou schopné pochopit z toho zadání, takže ta příprava je hodně náročná. K tomuto se musím běžně chystat na běžnou výuku, klasické přípravy učitelské, tak ty centra jsou hodně náročná na přípravu.

Kde se pro tento typ výuky inspirujete?

No, hodně se inspiroju na internetu, pinterest, internet.

Využíváte při přípravě Gardnerovu teorii multičetné inteligence?

Ano, ony se rozvíjejí ty inteligence právě v těch centrech. Každé centrum rozvíjí jinou tu inteligenci.

Jaké spatřujete výhody a nevýhody práce v centrech?

Tak nevýhoda je ta náročnost, jak jsem říkala a jinak v tom spatřuju samé výhody pro děti – rozvoj samostatnosti, rozvoj přemýšlení, rozvoj spolupráce, komunikace, umět se zeptat, nebát se zeptat. Myslím si, že možná ano, možná se pletu, ale myslím si, že většina třetáků nezvládne pracovat s atlasem, s odborným textem, neví co to je metoda Insert, a to ty děti už se tady s tím setkávají a potom je pro ně jednodušší psát psané texty.

Vnímala jste rozdíl v práci žáků při mé přítomnosti?

Já jsem na to zvyklá, na návštěvy v hodinách a na náslechy, takže ne.

Jak probíhá spolupráce s rodiči, navštěvují výuku?

V první třídě hodně, protože já mám tyhle žáky od první třídy, takže v první třídě je to hodně zajímavé, to hodně se chodili dívat. Teď už ne. I když už ví, o co jde, tak já bych byla radši, kdyby chodili častěji, ale nemůžou z pracovních důvodů.

Účastnila jste se vzdělávacího semináře k programu Začít spolu či dalších seminářů, které by vás seznámili s inovativními metodami ve školství?

Tak absolvovala jsem už ve školce program Začít spolu, to bylo Den ve školce Začít spolu, tam jsem vlastně byla celý den taky na náslechu jako vy a tady ve škole jsem byla na letní škole v Praze, to bylo týdenní a potom jsem byla teď v říjnu na dvoudenním semináři Začít spolu, kde právě bylo role plánování a systémy, přípravy atd.

Která strategie programu je pro vás nejdůležitější?

Já si myslím, že důležité je, aby děti byly připravené do života takovýma těma základníma věcmi, takže aby si uměly poradit, když si neumí poradit, aby se uměly zeptat, aby se nebály, aby se zorientovaly, všechno si myslím, že ten program Začít spolu v těch dětech rozvíjí.

Chtěla byste ještě něco doplnit?

Chtěla bych říct, že ty centra děti strašně baví. Hlavně třeba témata co máme v prvouce. Nejedeme podle učebnice, ale na začátku roku si seřadíme podle toho, co se dětem nejvíce líbí, oni hlasují, takže teď jsme měli téma živočichové, kteří jsou v učebnici až někdy ke konci roku, takže podle toho pracujeme tak, aby to ty děti bavilo, a teď třeba budeme mít téma Svět kolem nás, měření hmotnosti, měření objemu atd. Takže tam taky vidím nějaký posun od věci, co je baví. Pro mě je důležité, že to ty děti baví. Mají ranní otázku každý den, mají ranní dopis. V momentě, kdy to není někdy náhodou, tak jsou úplně v šoku, proč, co se děje. Takže jsou zvyklí pořád být jakoby ve střehu, v pozornosti, snažím se je pořád jako zabavit, zaujmout, aby to dopadlo trošku. Aby tady chodili rádi.

Jak probíhá hodnocení center?

Různě, to téma může probíhat, když vidím, že jsou všichni hotovi, tak jdeme všichni na koberec a zhodnotíme to. Třeba ten den anebo to zhodnotíme, potom celou jednu hodinu věnujeme hodnocení.

Umí se děti ocenit?

Právě že umí, ale ta nevýhoda toho hodnocení až po je, že si až tak nepamatují, takže je lepší to hodnotit jako buď hned po skončení nebo třeba hned druhý den, kdy ještě mají všechno v paměti. Takže my si zítra sedneme a zhodnotíme vlastně to téma živočichové.

Práce v centrech je pro děti úplně jiná než běžná výuka...

Myslím, že to téma můžou úplně nějak jinak rozvíjet, že si to mohou osahat, vyzkoušet, přečíst si to v atlase, přečíst si to v nějaké knize.

Jakým způsobem zadáváte instrukce do center aktivit?

To mám napsané, jestli jste viděla, tak buď si to přečtou, pochopí, tak pracují nebo se můžou zeptat nebo ráno na koberci si to ukážeme.

Děkuju mockrát za váš čas.

Příloha 4: Přepis rozhovoru ze školy 2

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru na mobilní zařízení?

Ano souhlasím.

Jak dlouho učíte v programu Začít spolu?

15 let přibližně.

V čem vidíte největší rozdíly mezi běžnou výukou a výukou Začít spolu?

No já myslím, že to Začít spolu se u nás i do běžné výuky, protože ty děcka jsou zvyklé spolupracovat v těch centrech, takže i do běžných hodin se snažím zařazovat takovou tu skupinovou práci, takže asi tak.

Jak často zařazujete do vyučovacího procesu centra aktivit?

Každý týden. Každý týden mají čtyři vyučovací hodiny a vlastně se tam točí čeština, matematika, prvouka a výtvarná výchova nebo tvůrčí činnosti. Takže dneska třeba má jedna skupinka češtinu a matematiku a zítra bude mít ta stejná skupinka výtvarku a prvouku.

Kolik času vám zabírá příprava na centra aktivit?

No upřímně já jsem si myslela, že když už to učím tolik roků, že budu čerpat z těch předchozích a mám pocit, že vždycky zjistím, že jsem s dětma třeba trošku jinde v tom učivu v té chvíli nebo že ta třída potřebuje něco jiného, takže bych řekla, že si vlastně skoro vždycky dělám nové ty přípravy. No díky internetu, kde se něco dá sehnat, tak je to trošku jednodušší, ale nevím, hodinu a půl, dvě hodiny.

Využíváte při přípravě Gardnerovu teorii multičetné inteligence?

Ne.

Účastnili jste se vzdělávacího semináře k programu Začít spolu či dalších seminářů, které by vás seznámili s inovativními metodami ve školství?

Na letní škole v Plzni, ale to už je asi těch 15 let zpátky, vlastně no....A celkově máme pořád nějaké školení, semináře, to máme pořád, to určitě, ale k těm centrům, k tomu Začít spolu já teď asi fakt neřeknu přesně, asi před 15 lety a pak před 10 znovu nebo když se objeví nějaké školení, ale my máme i vlastně tady, že jsme škola Začít spolu, to máme hned vlastně na tom, že třeba byly se u nás podívat nevím třeba tři roky zpátky ty lektorky, takže jako máme máme nějakou jako...snažíme se pořád někde posunovat.

Jaké spatřujete výhody a nevýhody práce v centrech?

No za mě jsou tam jenom výhody, jediná nevýhoda je pro mě časová náročnost. A někdy, někdy mám pocit, že abych to udělala vlastně zajímavé ty centra, takže mi třeba tak jako kdyby chybí, že bych měla ještě něco probrat, ale spíš je to takové, že mi pak chybí něco v pracovním sešitě, ale zas to neberu teda...oni to zas procvičí třeba jiným způsobem, že v těch centrech aktivit třeba mají více manipulačních činností, to jak jsem vám říkala, že vlastně mám třeba pět sad něčeho, tak to nemůžu dát celé třídě, takže tam se využívá tadyto, tak třeba tady mohou o to méně psát nebo v těch centrech a můžou si to procvičovat to učivo jiným způsobem.

Považujete tuto výuku za přínosnější než běžnou?

Určitě a největší přínos ještě spatřuji v tom, že se můžu věnovat individuálně nebo více méně individuálně třeba šesti dětem namísto šestadvaceti. Takže když mám pocit, že třeba něco nejde nebo vím, že to může být i nové učivo nebo chci jen něco procvičit nebo si prověřit, tak jsem třeba ve skupince s matematikou a tam zjistím vlastně, v čem mají problém, nebo protože berem Hejného metodu, tak třeba mají větší možnost se tam projevit s těmi nápady, protože v těch šestadvaceti mám třeba šest výborných matikářů a oni válčují ty ostatní, jo v nápadech a v tom. A když jsou v těch centrech, tak třeba se tam můžou prosadit i ti slabší, když bych tak řekla.

Jak probíhá spolupráce s rodiči, navštěvují výuku?

Tady v té třídě tento rok ne, ale třeba jsem měla v loni maminku, ta má teď miminko, byla na mateřské, ještě byla jako těhotná, tak tady chodila a ta třeba byla ve výtvarce, ta s dětma šila. Jako ano, záleží, jací jsou rodiče. Třeba se nám stane, že jsou rodiče, kteří chodí opravdu pravidelně anebo jsou kteří se třeba přijdou se podívat, to ano, ale jsou rodiče, kteří třeba přijdou třikrát do roka. Ale někteří se dívají a někteří se chtějí zapojit, že buď mají svůj nápad anebo vlastně pomáhají v těch, že jsou s tou jednou skupinkou, dejme tomu. A já mám vlastně výhodu, že jsme tam tři v té třídě. Že tam mám paní vychovatelku, kterou máme ve všech těch třídách, kde jsou centra aktivit a mám paní asistentku, protože mám dítě, které potřebuje asistenta pedagoga.

Která strategie programu je pro vás nejdůležitější?

Nevím, jestli strategie, ale za mě je strašně důležité, že se ty děti učí spolupracovat, učí se i svým způsobem rozvrhnout si ten čas, protože ne vždycky u té skupinky vlastně jsem a oni pracují svým tempem a snaží se vlastně, aby to v té hodině stihly. A asi nejdůležitější je ta spolupráce, protože třeba dneska to zrovna tak nemám, ale někdy mají úplně, že se musí domluvit na tom vlastně třeba je projekt a na tom projektu se musí domluvit, jakým způsobem budou pracovat, kterým směrem se to bude ubírat, a tam se projevují ty osobnosti. Někdy je to těžké, ale vlastně musí se domluvit. A vlastně zjišťují, že i v tom životě to tak je.

Chtěla byste ještě něco doplnit?

Nevím, mi se centra aktivit opravdu líbí, tak nemáme to povinné, to znamená, že paní ředitelka neřekla, že musíme dělat a v podstatě to děláme všichni, takže z toho usuzuji, že se nám to jako osvědčilo a že se nám to líbí. Přijde mi to zajímavé a hlavně to, co jsem říkala, že se můžu zaměřit na tu jednu oblast, tak to mi připadá obrovská výhoda a jediné, že bych v té početné třídě měla raději pět center aktivit a byly by ty skupinky méně početné, to znamená pět hodin, ale rozvrhově už bych to nedala.

Děkuju vám za váš čas.

Paní učitelka po rozhovoru ještě uvedla, že asi nejnáročnější je pro ni časově rozvrhnout centra. Říkala, že ne vždy dobře rozvrhne práci pro celou hodinu, proto potom využívá didaktické pomůcky, které by v běžné výuce žáci nemohli použít, protože jich nemá tolik.

Příloha 5: Přepis rozvoru ze školy 3

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru na mobilní zařízení?

Ano.

Jak dlouho učíte v programu Začít spolu?

Todle 3 roky.

Říkala jste, že dříve jste učila na klasické škole...

Ano, klasickou.

V čem vidíte největší rozdíly mezi běžnou výukou a výukou Začít spolu?

Jako určitě je ta práce i pro mne zábavnější, je vidět na dětech, že jsou schopni spolupracovat, jsou schopni společně hledat řešení, jsou schopni se domluvit na nějakém řešení, protože jsou zvyklí pracovat na společném problému a co vidím jako hodně, že ty děcka jsou ve srovnání třeba s tou klasikou víc jako takoví, prostě zvyklí řešit nějaký problém a dodělat ho do konce. Neutěct od něj, jakoby dávají si výzvy, mají to rádi a líbí se mi, že jsou schopni spolupracovat, že umí pracovat na úkolu, který jim někdo napíše. Nemusí se jim vysvětlovat, takže pracují podle napsaných instrukcí, takže ta spolupráce se mi tam líbí hodně.

Instrukce do center vždy zadáváte písemnou formou?

Ano, máme takové složky vlastně s tím klipem, který každý ten klip je nějaké centrum, třeba matematika, objevy, ateliér a do toho jim to vždycky zacvaknu a buďto to vlastně putuje po lavici nebo to mají někde vzadu, kde si to chodí...takže mají to vždycky písemně no.

Kolik času vám zabírá příprava na centra aktivit?

No první rok jsem měla pocit, že jsem končila tak o půlnoci a dělala jsem to celé odpoledne. Ale to bylo to, když já jsem ještě vlastně nevěděla, že nemusím mít ty úkoly propracované do posledního detailu, že jsou lepší ty úkoly, které jsou více otevřené. Dneska už mi to trvá tak dvě hod'ky, hod'ku, jak kdy.

Jak často zařazujete do vyučovacího procesu centra aktivit? Každý čtvrtek?

Ano, každý čtvrtek, protože to je jediný den, kdy jsem s nima vlastně pořád, protože jinak já chodím ještě na tu matiku pryč a oni zas mají angličtinu, takže to je jediný den, kdy máme blok pět hodin v kuse, takže to mám tak pěkně napasované.

Kde se pro tento typ výuky inspirujete?

Nejdůležitější je vždycky vybrat téma, takže někdy to vyleze z dětí nějaké téma, které je zajímavé, někdy to vyleze z učiva, že to hodně se snažím pasovat na tu přírodovědu, vlastivědu, aby to bylo nějaké téma, které potom propojím vlastně do všech těch předmětů a v tu chvíli pak

někdy člověk vymyslí sám, někdy hledá inspirace na internetu, někdy použije i třeba nějaké pracovní sešity, ze kterých se dají vzít různé křížovky, hádanky, takže koukám i jinam ne jenom, že bych to měla tady v hlavě.

Využíváte při přípravě Gardnerovu teorii multičetné inteligence?

Jako ty složky vlastně...jojo...jako je pravda, že toto třeba je důležité, aby...přesně, každé dítě to má jakoby jinak, jinou složku a je dobré na to myslet při plánování, ale přiznám se, že ne vždycky je to pro mě to kritérium, které jako sestavuje, které je důležité při sestavování. Někdy spíš chcu ty učební cíle, ty převáží nad tímhle, ale jako jo, snažím se, aby tam byly zapojené všechny ty složky.

Jakým způsobem se žáci rozdělují do center? Podle toho, jak sami chtějí?

Ne, jako já se to snažím střídat, protože někdy vím, že některé skupinky moc nefungují, že se to pak právě zvrhne v to, že zrovna ti rádi malují, tak prostě malují, a pak už se nevrhnou na nic jiného, takže máme jako velmi často děláme třeba los náhodný, jakože vybírají si kamínky z klobouku a oni jako časem i to sami chcou, že třeba my chceme, aby měl někoho nového, tak chce někoho vylosovat. To, že třeba dostanou člověka, kterého by si normálně nevybrali, a pak najednou zjistí: jo, s tím to bylo v pohodě, jo? Takže někdy se sami zapisují a někdy děláme los. Snažím se to střídat, aby to bylo takové, aby je to bavilo no.

Jaké spatřujete výhody a nevýhody práce v centrech?

Tak výhody, to je to prohlubování těch kooperativních schopností a říkám, co mi přijde hodně důležité, to že fakt ten problém, který je, neřeknou, že já si s tím nevím rady, ale jako pomáhají si navzájem, takže jako dotahovat to do konce, že možná sám by od toho utek, ale když je jich víc, tak se snaží to vyřešit. Potom i to, že jak se dělají ty závěrečné zhodnocení, tak jako i ty prezentační schopnosti, že potom představují ty své projekty, to mi přijde taky hodně důležité v dnešní době. To, že pracují sami, hledají si zdroje, to mi přijde taky jako hodně přínosné a nevýhody? Leda snad to, že je to náročné na tu přípravu pro mě a někdy se ty centra vyvinou trošičku jinak, než jsem měla já v plánu, takže někdy jako, že se to posune někam jinam. Tak to, ale to mě spíš přijde, že to je možná i tím, že jsem to špatně zapsala to zadání, ale jakože se někam posune jinam, než jsem měla původně v plánu, že třeba něco, co já jsem myslela, že procvičí to to to a bude je to bavit, tak najednou zjistím, že to prohrnou rychle a vůbec to nemá ten efekt, který jsem chtěla a zas naopak některé centrum, které mi přijde, že už jsem vymyslela jenom tak jako...a to je úplně chytne a rozvine tam se spoustu situací, které by člověk ani netušil, jo? Že spíš ještě nemám vychytané úplně takovou tu, jak ta situace se vyvrbí.

Jak probíhá spolupráce s rodiči, navštěvují výuku?

Chodí, jo. Rádi. Většinou na takové ty tvořivé, na ten ateliér. Právě teď se třeba nabízeli, takže někdy se nabídnou sami a právě potom napasuju ty centra, takže máme třeba tatínka stolaře, takže potom jako budem dělat něco se dřevem, tak se to zase jakože myslím si, že to ještě teprve máme v plánu, že to bude nějaké téma, které bude právě napasované na to, abychom to zapojili právě i do té češtiny i do té matematiky, takže snažím se, když už mám nějakou nabídku, tak to napasovat třeba. A někdy zase vím, že budu dělat něco složitějšího a mám rodiče, kteří řeknou: až bude něco složitějšího, tak jakože mám dát vědět. Tak třeba řeknu: budem dělat to, potřebovala bych pomoci, tak oni se pak jako přihlásí. Takže jak kdy no. Třeba s vařením nám tady byli hodně pomáhat, s nějakým tvořením vánočním taky pomáhali hodně. Ale je pravda, že u těch mladších tříd chodí víc. Tím, že jsem měla čtvrtáky, pátáky, tak tam už to není tak často jak u těch malých. U těch prvňáků, druháků, tam mají skoro každý týden někoho, mám pocit.

Účastnili jste se vzdělávacího semináře k programu Začít spolu či dalších seminářů, které by vás seznámili s inovativními metodami ve školství?

Jo, byla jsem akorát, že první rok byl pro mě takový, že ne. První rok jsem to dělala.....možná právě to pro mě bylo náročné ty přípravy. To jsem to dělala spíš jakože jsem si načetla knížky a metodou pokus omyl a co kolegyně mi tak poradily. A druhý rok už jsem potom byla o prázdninách, takže ten druhý rok už byl pro mě právě ulevující v těch přípravách, že jsem zjistila, že vlastně tam jsem chystala hodně i pracovní listy a takové a zjistila jsem, že to vlastně o tom není, takže možná i to mi usnadnilo tu přípravu na to, že...To byla letní škola na týden. A jinak když chceme, tak můžem jet na další kurzy a jako teď se chystáme právě na to Eduscrom, na ten druhý stupeň, že to jsou vlastně jakoby návaznost právě to, co už tady dělají, jak to využívat i na tom druhém stupni, takže se chystáme taky, že se zajedem podívat.

Která strategie programu je pro vás nejdůležitější?

Hmm...jako i ta samostatnost těch dětí, že vlastně fakt si jako většinou, jako je to teď ještě, jsou to ti čtvrtáci a začínáme spolu, tak se sem tam přijdou zeptat, ale čím jsou starší, tím více se snaží si poradit sami. I to, že ví, kde si mají vzít jaké materiály, že člověk nemusí jako nějakým způsobem pořád jako všechno jim chystat a mně se prostě hrozně líbí to, že se učí mezi sebou komunikovat a tu nějakou ohleduplnost a i to, co tu třeba dneska nastalo, že někdo dělal něco jinak, oni se v té skupince třeba rozhádají, ale my to potom rozeberem. Takže jakoby narazit na ty situace, s kterými se setkávají běžně, ale jsou v podstatě jakoby řízené, protože oni si to potom zpětně řeknou v takovém to bezpečném kruhu, tak možná toto. A to, co už opakuju pořád, že jim to rozvíjí ty schopnosti ty prezentační a tady tyhlesy no.

Chtěla byste ještě něco doplnit?

Je pravda, že se vždycky nejvíce těší na čtvrtek. A budou centra? A když náhodou do toho třeba něco vlez, tak jsou jakoby naštvaní, smutní, že nebudou centra, takže oni to berou jako hru ten den a ani si možná neuvědomují, že se učí, jo? Že přesto, že mají v tom centru matiku, v tom centru češtinu, tak oni to prostě berou, že to bude zase něco zajímavého, že vždycky se snažím dát tam právě nějaké takové téma, co je nad, jo? Že se dozví nějakou zajímavost, jsme dělali pokusy s rostlinami a takové, tak oni chodili domů a ti rodiče říkali: Ježkovy, on přišel domů s takovým objevem...a jako že oni fakt chodí nadšení a doma to sdělují, co se tady jako dělo, takže je to baví, tak. Myslím si, že je to baví. Jo jako fakt, oni to mají rádi no. Někdy je problém, že když se ve třídě vyskytne dítě nějaké takové problematičtější, tak že ne vždycky do všech skupinek zapadne, ne vždy jsou ty skupinky takové, že vidím, že si ho vylosujou a udělají takové to "ehh", takže jako s tím třeba ještě pracovat, ale zase se musí naučit v životě. Taky budou pracovat...Já vždycky říkám: V práci budete pracovat s lidma i s kterýma se vám nepracuje dobře a je to o tom, že se to prostě musím naučit a dát zpátky tomu člověku zpětnou vazbu, třeba proč jste s ním nechtěli pracovat, aby i on měl možnost se spravit a zlepšit, aby jako ho příště chtěli do té skupinky. No takže tak, ale jako je pravda, že dneska nebyly úplně typické ty centra tím, že my jsme vlastně začli ten úvod téma prezentacema, tak se to trošku protáhlo, ale tak aspoň částečně.

Mockrát děkuji za váš čas.

Příloha 6: Přepis rozhovoru ze školy 4

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru na mobilní zařízení?

Ano, souhlasím.

Jak dlouho učíte v programu Začít spolu?

Třetí rok.

Učila jste předtím na škole běžného typu?

Na daltonské škole. A ještě úplně na začátku jsem učila tři roky jako na klasické škole, kde jsem měla romské děti, tady v Brně.

V čem vidíte největší rozdíly mezi běžnou výukou a výukou Začít spolu?

Myslím si, že v tom programu Začít spolu je možnost většího rozvoje těch dětí v tom, co jim jde, co je baví, je tam aji více příležitostí.

Jak často zařazujete do vyučovacího procesu centra aktivit?

Záleží, jak to vyjde. Když třeba bylo deset pracovních dnů na dva týdny a chodili jsme plavat, takže z toho bylo osm dnů, kdy jsme centra mohli mít. Tak když vlastně chci mít ještě to dodělavací centrum, tak potřebuju šest dnů. Takže to bych v běžném týdnu nezvládla. Do toho se přidá třeba ještě divadlo nebo nějaká akce a to každých 14 dnů se prostě něco najde, takže mě to vlastně vychází na těch 14 dnů s tím, že třeba, jak jste teďka viděla, jsme začali včera, dneska jsme byli podruhé v centrech a příští týden to vlastně bude třikrát, tak aby do těch 14 dnů se to vešlo.

Kdyby bylo na vás, realizovala byste centra každý den nebo vám vyhovuje stávající systém?

No, asi mně to takto vyhovuje. Kdybych byla asi na škole, která je vyloženě, jakože uzpůsobená tomu programu Začít spolu, takže třeba...Byla jsem na jedné takové se podívat, takže oni tam třeba jakože měli svůj vlastní vchod do té školy, svoji vlastní šatnu, svoje vlastní záchody, umývárnu. To bylo z bývalých jeslí, potom měli svoji třídu a taky dřív v těch jeslích byla ložnice, tak tam měli ještě jakoby druhou třídu, to měli spojené a tam vyloženě měli jakože první, druhou hodinu trivium, že dělali a třetí, čtvrtou – to byli druháčci, takže měli jenom čtyři hodiny, tak měli vlastně ten blok té práce v centrech, tak to si myslím, jakože je super, když to takhle je uzpůsobené, ale jako musí k tomu být i ty pracovní podmínky i tomu musí člověk volit jakoby množství dejme tomu učebnic, pracovních sešitů, co chcete za ten rok zvládnout. Protože jestliže budu jako první dvě hodiny dělat trivium, jako český jazyk a matematiku a další ty dvě hodiny denně bych dělala všechna centra, tak třeba je mi jasné, že nemůžu, třeba když bych měla pracovní sešit do prvouky, tak to nemůžu za ten rok ho udělat.

Kde se pro tento typ výuky inspirujete?

Já vlastně se snažím o integrovanou tematickou výuku v těch centrech, takže já si dělám myšlenkovou mapu. Takže jestliže prostě vím, že teďka nás třeba čekala voda, jak jsme brali tu neživou přírodu, tak si napíšu prostě klasicky, udělám si myšlenkovou mapu, napíšu si voda a teď přemýšlím ve všech těch předmětech, jak se té vody můžu dotknout i s tím, že tam zapojuju vlastně, jestli vím, jakože z rodičů, jestli někdo pracuje někde, co se týká vody, jestli je možnost udělat třeba procházku, nějaký výlet, jestli je možné s rodiči něco naplánovat a pak vlastně se na to podívám a na základě toho si ta centra udělám.

Kolik času vám zabírá příprava na centra aktivit?

No tak samotné vymýšlení...vymýšlení a sepsání tak tři hodiny určitě. Ale to už předtím to mám jakože ten týden v hlavě, že už přemýšlím. Setkala jsem se s tím, že třeba na té letní škole nám říkali, že na konci třeba června, když jako končíte s tou třídou, tak že se paní učitelka

zeptá, co by je zajímalo, jaká témata v té další třídě a že oni si to jako ve skupinkách vypíší, pak si to jako nějak čárkují, že kolik má co hlasů a vyjde jí třeba 20 témat nebo 15, třeba vesmír nevím, třeba ta voda, zdravá výživa, ekologie a to vlastně dává do těch center. A na základě toho dělá tu integrovanou tematickou výuku v těch centrech a to mě připadá super. Já úplně jsem jim to takto nedávala v té druhé, aby jakože vymysleli ta témata, protože jsem si to chtěla zatím tak jako nechat ještě pro sebe. Protože si pořád ten program osahávám. Říkám si, když tam potom vyjdou nějaká centra jako témata, kde vlastně se nám to nebude úplně týkat výuky, tak stejně bych měla tu tendenci to nějak té výuce, k tomu, co nás těch 14 dnů jako čeká, to jako nějak směřovat, protože já i v těch klasických hodinách jako nemáte úplně prostor to všechno jakože pojmout.

Jak probíhá spolupráce s rodiči, navštěvují výuku?

Ono vlastně ten program ZaS jak tady vzniknul, tak to bylo na základě toho, to jsem vám myslím už říkala do toho telefonu, že tady se docela rozmnožily lesní školky a rodiče vlastně přišli potom jakože poprosit vedení školy, jestli by kromě toho, že jsme daltonská škola, máme tady Dalton, tak jestli by i ten program ZaS bylo možné otevřít v jedné třídě, takže vedení jim vyhovělo a tam vyloženě to byli rodiče, kteří chtěli víc být v té škole ještě a víc se zapojovat. Takže v té první třídě už je to tady u nás tím, že můžou se podílet na přípravě té třídy, ještě než začne školní rok. Takže rodiče vlastně my jim to oznámíme, rodiče můžou přijít, pokud chtějí o těch prázdninách, v tom přípravném týdnu a podílí se tedy vlastně na tom, jak to tady bude uspořádáné v té třídě a potom se vlastně hnedka na těch jakoby úvodních schůzkách já třeba dělám to, že je poprosím, aby mi napsali, co třeba jakože můžou nabídnout právě za exkurze nebo kterých tématů by se oni sami rádi dotkli, že třeba se to týká jejich profese a já si to takhle nějak vypíšu a pak už jakože vím, že ten a ten rodič může do toho se zapojit, do toho. A taky je oslovuju a nebo tím, že máme elektronickou žákovskou knížku, tak napíšu mail: „Čeká nás to a to, prosím máte k tomu někdo něco, co byste mohli třídě nabídnout?“ a oni se už sami ozývají. Ta pomoc je vítaná, moc je vítaná a vlastně my máme jednou za měsíc den otevřených dveří, takže to mohou chodit od těch osmi do dvanácti a tady v tom programu ZaS to máme tak, že můžou každý den, jako kdykoliv přijít. Hodně v té první třídě chodili, v té druhé trošičku míň a teď v té třetí chodí ještě míň. Ono je to jednak o tom, že ty děti jsou najednou starší, tak už nemají tak tu potřebu je opečovávat a taky o tom, že už mě poznali v té první třídě, v té druhé a rodiče většinou když mají pocit, že to je v pořádku, tak nemají potřebu nějak moc sem chodit no. Ale když jsou ty dny otevřených dveří, tak když třeba v té první tady bylo opravdu 15 rodičů, jo, nebo od 15 dětí každý měsíc, jo? Teďka v té třetí, tak pět jich je asi pravidelně. A vlastně ještě organizujeme jako kavárny pro rodiče, takže

odpoledne na nějaké téma, to je třeba tak čtyřikrát za rok. Že nějaké téma, které cítím, že je potřeba, tak vlastně můžou přijít i s těmi dětmi a tomu tématu se věnujeme a potom takové ty výlety a tak to vlastně taky s nimi, že jakoby dá se říct, že na všechna divadla, výlety, co jsou v plánu nebo co se chystají, tak vždycky je to otevřené, že se můžou účastnit. A některé výlety nebo tak zase vzejdou jako z jejich strany. A funguje to hezky, že třeba teď máme Ferdu Mravence, tak mi třeba i rodiče napsali v srpnu, že vlastně v divadle, že bude opera, v zemském muzeu že bude výstava, takže třeba i co já nepostřehnu, tak oni vlastně mi tak hezky napíší a já na tom pak můžu stavět dál.

Účastnili jste se vzdělávacího semináře k programu Začít spolu či dalších seminářů, které by vás seznámili s inovativními metodami ve školství?

Já jsem byla vlastně hnedka po fakultě, tu jsem končila v roce 1999, tak jsem byla na několika školeních toho programu ZaS, pak jsem měla mateřské, pak jsem učila a tak a teďka, když jsem se k tomu programu dostala znovu, tak jsem byla na té letní škole a byla jsem se podívat na dvou školách tady v Brně. V Pramínku jsem právě byla – to je ta škola, o které jsem mluvila, že tam má každá třída svůj vchod, všechno to ostatní a mají jakoby i venku prostor a oni tak, jak to bývalo v těch jeslích, oni vyjdou prostě bezbariérovým výstupem vyjdou z obou těch učeben a tam mají svoji zahradu, prostě nádhera no, je to teda polosoukromá škola, že tam je napůl zřizovatel, napůl jakoby majitel. Toto je státní škola pak jsem se byla ještě v Bystrci podívat na Heyrovského, tam školí paní učitelka Olga Novotná, jestli jste se s tím jménem setkala, tak ta tam vlastně...to je vlastně lektorka na letních školách, tak ta je taky na státní škole. Jinam máme tu možnost využít a jet, když chceme.

Využíváte při přípravě Gardnerovu teorii multičetné inteligence?

No, oni o tom mluvili vlastně na té letní škole, ještě vlastně i v té učebnici, inspirující nebo ten učitel 21. století, tam je to podle těch složek, podle těch barviček, tak o těch typech různé paměti, jako sluchový, řečový, tak to se snažím vždycky na to myslet. Ale že bych to úplně na tom stavěla, tak to takhle propracovaně ještě ne.

Asi někdy učební cíle převyšují nad cíli této teorie...

No tam jsou vždycky ty výstupy na konci měsíce, co prostě mají mít děti probrané, co mají umět, takže to je takové jako zavazující, ale zas není zavazující, kolik máte mít projety stránek v učebnici, kolik v pracovním sešitě a pokud chcete v těch centrech jako každý den pracovat, tak to musíte něco vynechat, protože to je...to se nedá stihnout.

Jaké vidíte výhody a nevýhody práce v centrech?

Tak ty výhody určitě jsou v tom, že to je skupinová práce, takže se potřebují domluvit, potřebují si zvolit, jak to v té skupině bude, což do života je úplně super, je to taková ta

příprava na život. Potom ty výhody, že si zvyknou, že v jedné chvíli se může dělat prostě jakože ta výuka se týká různých předmětů, že k tomu mají vlastně vybavení do těch center, takže nemusí mi říkat.: „Můžu si vzít papír, můžu si vzít tužku, můžu tamto?“ Že vědí, kde co najdou – to je velká výhoda tady vybavenosti těch center. Možná taková malá nevýhoda je, že děti, které potřebují jako k učení klid, tak že vždycky nějaká míra hluku tam je a člověk si jako musí určit s tou třídou, co ještě ano, co už ne. To jste třeba i dneska viděla. Takže záleží také, kolik je těch dětí ve třídě, ideální na tom ZaS, když je ve třídě kolem 22 dětí. Čím méně, tím líp. A asi spíš vidím všechny ty výhody...možná ta nevýhoda, že někomu jakoby může scházet ten klid. Vlastně když je prostor jít třeba na chodbu, to co měli dneska tady jedna ta skupina, tak prostě můžou využít tu chodbu, kde je klid jo. Ale zase to musí být ošetřené, že vlastně učitel má přehled o tom, kde ty děti jsou a co dělají. Tím, že vás tady dneska bylo hodně, tak to bylo super. Když bych tu byla sama, tak bych vlastně stála někde mezi dveřmi, abych viděla na obě části těch dětí, které pracují.

Paní asistentka je tady s vámi každý den?

Paní asistentka je tady každý den, ona je na 20 hodin týdně.

Chtěla byste ještě něco doplnit?

Ještě třeba je zajímavé, jakože obecně k tomu ZaS, že když třeba škola jako nemá toho asistenta v té první třídě možnost, tak že vlastně rodiče, kteří jsou nadšení a chtějí mít tady ten program ZaS, tak se můžou finančně nějak podílet na platbě za toho asistenta. Poněvadž ono je to většinou tak, že v té první třídě jako přijdou děti do školy, ale málokdo má třeba jako nějaké doporučení z poradny, že už jako potřebuje asistenta k sobě. To se krystalizuje první, druhá třída. Takže my jsme třeba v té třetí došli do toho stadia, že přes poradnu jsme asistenta dostali, jo. A do té doby jsme to řešili tak, že rodiče se na tom vlastně jako podíleli. Ale to mně připadá jako výhoda. Já bych svému vlastnímu dítěti, byť by bylo jako třeba i sebevíc šikovné, tak když bych mohla, tak bych mu to dopřála, protože to je super, když jsou prostě dva lidi v té třídě. Právě že i ty děti, které jsou hodně chytré, tak tím, že mají dva lidi v té třídě, tak vlastně se cítí spokojenější, protože můžou i s těmi svými super poznatky i s tím, že by se pořád hlásily, pořád všechno vědí, tak můžou jít za tou druhou osobou. Poněvadž učitel stejně potom sklouzne k tomu, že spíš se dívá na ty děti, které nestíhají, které prostě neví, co se děje. Možná tu střední sortu jakoby...a u těch dětí nadaných, tam je to vždycky problém, jakým způsobem jakoby tu výuku gradovat a ty úlohy gradovat, aby i oni byli prostě nasyceni.

Možná i v tom je výhoda center, že učitelé se mohou individuálněji věnovat žákům, posunout je dále nebo naopak dostanou v menší skupince šanci děti, které by se ve frontální výuce nedostali ke slovu...

Pak si myslím, že výhoda je třeba i chystání pomůcek. Že vám stačí, když budete mít třídu o 25 dětech, tak že vám stačí mít pětkrát všechno, jo. Myslím teď třeba odměrné válce, pipety, takové ty věci na pokusy. To je super.

Mockrát děkuji za váš čas.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Černochová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, PhD.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Alternativní program Začít spolu na 1. stupni základních škol
Název v angličtině:	Alternative programme "Step by Step" in the 1st stage of primary schools
Anotace práce:	Tématem diplomové práce je Alternativní program Začít spolu na 1. stupni základních škol. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část pojednává o alternativním školství, charakterizuje program Začít spolu v celé jeho šíři a poslední kapitola se zaměřuje na Rámcový vzdělávací program a jeho souvislost s programem Začít spolu. Praktická část obsahuje výsledky kvalitativního výzkumu, jehož tématem je popis, analýza a komparace center aktivit. Při výzkumu bylo použito metody pozorování a rozhovoru.
Klíčová slova:	Alternativní školství, program Začít spolu, 1. stupeň základní školy, centra aktivit, skupinová práce
Anotace v angličtině:	This thesis deals with Alternative programme Step by Step in the 1st stage of primary schools. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part describes an alternative education, it characterizes the programme Start together in its entirety. The last part focuses on the Framework Educational Programme and its connection with the programme Start together. The practical part contains the results of a qualitative research, topic of which is the description, analysis and comparison of activity centres. The research method used was observation and interview.
Klíčová slova v angličtině:	Alternative education, the programme Step by Step, the 1st stage of primary school, activity centres, group work
Přílohy vázané v práci:	Pozorovací arch, záznamový arch s otázkami pro rozhovor, přepsané rozhovory
Rozsah práce:	92 stran + 26 stran příloh
Jazyk práce:	Český