

Německá celodenní škola: Studie o implementaci pedagogické koncepce do praxe

Jana Pavlíková

Katedra filozofie a společenských věd, Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové

Abstrakt: Studie přináší v českém pedagogickém prostředí nové téma německé celodenní školy. Definuje pojem celodenní škola a vymezuje aspekty „pedagogické koncepce celodenní škola“ v teoretické rovině. Přináší rovněž krátký přehled o historii této vzdělávací instituce. Cílem empirické části studie je zjistit, zda konkrétní školy naplňují všechny požadavky, které jsou na ně v „pedagogické koncepci celodenní škola“ kladeny. Šetření využívá kvalitativní výzkumnou strategii, metodu mnohopřípadové studie na typologicky vybraném vzorku devíti škol ze spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko. Výsledky jsou interpretovány a přehledně prezentovány v tabulce. Závěry mají evaluační i doporučující charakter.

Klíčová slova: německá celodenní škola, pedagogická koncepce celodenní škola

1 Úvod

Německý vzdělávací systém je silně diferencován. Vedle tzv. Grundschule (základní škola primárního stupně), která je hlavním typem vzdělávací instituce v primárním stupni vzdělávání, existuje na nižším sekundárním stupni několik typů škol, které diferencují žáky podle výkonu a podle jejich aspirace na vyšší vzdělání – tzv. Hauptschule (hlavní škola), tzv. Realschule (reálná škola), tzv. Gesamtschule (integrovaná škola), tzv. Gymnasium (gymnázium). Všechny tyto vzdělávací instituce se, pokud splní níže uvedené podmínky, mohou stát celodenní školou. Celodenní škola tedy není samostatným typem vzdělávací instituce v německém vzdělávacím systému, jedná se o organizační formu školy, která vzdělává žáky v souladu se specifickou pedagogickou koncepcí.

Přestože celodenní školy dosahují v současné době podílu 41,7 % na celkovém počtu všech škol primárního a nižšího sekundárního stupně ve Spolkové republice Německo¹, nebyla dosud tato forma vzdělávání v českém pedagogickém prostředí podrobněji popsána. Publikace zabývající se německým vzdělávacím

¹ Běžnou formou školního vzdělávání v Německu je tzv. půldenní škola („Halbtagschule“), která trvá zpravidla do 13:00–13:30 hodin. Žáci poté odcházejí domů. Škola nezajišťuje stravování, zpravidla nezajišťuje ani odpolední péči.

systémem se o ní zmiňují pouze okrajově, přitom se tato instituce stala fenoménem německé vzdělávací politiky začátku 21. století. Díky svým specifickým charakteristikám vzbuzuje celodenní škola zájem vědců a stává se atraktivním výzkumným polem. Dominuje akční a evaluační výzkum pro potřeby praxe, naopak pro potřeby vzdělávací politiky jsou realizovány rozsáhlé longitudinální kvantitativní výzkumy. Tato studie prezentuje výsledky vlastního kvalitativního šetření realizovaného na podzim roku 2008 ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko.

2 Teoretický kontext

2.1 Historie celodenní školy v Německu

Historií celodenních škol v Německu se v 60. letech zabýval Joachim Lohmann, který zasazuje její kořeny do 19. století a později do poválečného období (viz Lohmann, 1965). Druhým významným odborníkem na problematiku historie celodenních škol je Harald Ludwig, který revidoval Lohmannova zjištění a shledává kořeny jednotlivých specifických charakteristik moderní celodenní školy v době reformě-pedagogických hnutí (viz Ludwig in Holtappels, 1995; Ludwig in Ladethin, Rekus 2005; Ludwig, 2007; Ludwig in Coelen, O., 2008).

Teprve 50. léta však přinášejí události klíčové pro rozvoj celodenních škol v Německu. Stále intenzivněji se prosazovala diskuse o celodenním vzdělávání, zakládány byly experimentální celodenní školy, v roce 1955 vznikla Obecně prospěšná společnost pro školy s celodenní péčí². Společnost podporovala experimenty, přinášela data z empirických výzkumů těchto pokusných škol, vydávala časopis Die Tagesheimschule (od roku 1961 čtvrtletně) a pořádala konference. V roce 1961 se konala konference Institutu pro pedagogiku UNESCO v Hamburku, jejímž hlavním tématem bylo celodenní vzdělávání. Výstupy z konference znamenaly podstatný přínos pro teorii celodenních škol, neboť poskytly vědecké komunitě první přesné definice pojmů celodenního vzdělávání (viz Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule, 1962).

Celodenní škola se těšila v různých obdobích 20. století různé oblibě, ve vědecké komunitě probíhala a stále probíhá diskuse o této formě vzdělávání. Nejintenzivnější fáze rozvoje celodenních škol započala po zveřejnění výsledků

² Tzv. Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule, v současné době Ganztagsschulverband, G. G. T. eV

mezinárodních srovnávacích výzkumů (PISA, TIMMS) v roce 2001. Jako vyspělý západní stát Německo zcela propadlo a začalo ještě intenzivněji hledat způsoby, jak reformovat vzdělávací systém, aby jeho žáci dosahovali lepších výsledků. Forum Bildung přispělo svými doporučeními k prvnímu plošnému zřízení celodenních škol v historii. Spolková vláda společně s jednotlivými spolkovými zeměmi schválila 12. 5. 2003 investiční program „Budoucnost vzdělávání a péče o děti“ (Zukunft Bildung und Betreuung)³, který měl pomoci vybudovat infrastrukturu pro zřízení celodenních škol. K dispozici byla dána částka čtyři miliony eur a všechny finanční prostředky měly být využity na podporu celodenního vzdělávání. V současné době je počet celodenních škol stabilní, rozvoj není směřován ke zvyšování počtu škol, nýbrž ke kvalitě škol již existujících.

2.2 Definice pojmu celodenní škola

Teorií celodenních škol a jejich definováním se zabývá mnoho odborníků (Holtappels, 1995; Appel, 2009; Coelen, Otto, 2008; Tenorth, Tippelt, 2007). Oficiální definice, podle které jsou školy celodenními školami uznávány, vytvořila dne 27. 3. 2003 Stálá konference ministrů školství. Definice vychází ze starších vymezení celodenního vzdělávání, čerpá zejména z Appelovy klasifikace celodenních škol, snaží se ponechat prostor pro zvláštnosti vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. Celodenní školy jsou v současné době závazně definovány jako školy, které v primárním a prvním sekundárním stupni vzdělávání splňují minimálně následující podmínky:

- „Žáci musí mít možnost účastnit se komplexní nabídky edukačních aktivit v rámci celodenního vzdělávání nejméně tři dny v týdnu, nejméně 7 hodin (60 minut).
- Žáci, kteří se účastní odpoledních aktivit, musejí mít možnost společného stravování v polední přestávce.
- Odpolední aktivity musejí být koncepčně v souladu s dopoledními aktivitami a musejí být organizovány v úzké spolupráci vedením školy, které za ně nese odpovědnost.“ (KMK 2006)

Tyto podmínky tedy určují školám minimální rozsah celodenních aktivit, přičemž je velice důležitá koncepční provázanost odpoledních a dopoledních ak-

³ Více o programu „Zukunft Bildung und Betreuung“ dostupné na webových stránkách Spolkového ministerstva pro vzdělávání a vědu <http://www.bmbf.de/de/3735.php>

tivit, neboť teprve při splnění této podmínky je celodenní škola schopna plnit svůj výchovně-vzdělávací závazek. V definici celodenních škol jsou rozlišeny tři možné organizační formy:

„Celodenní škola I. typu (tzv. voll gebundene Ganztagschule), kde všichni žáci jsou povinni účastnit se komplexní nabídky edukačních aktivit v rámci celodenního vzdělávání nejméně tři dny v týdnu, nejméně 7 hodin (60 minut).

Celodenní škola II. typu (tzv. teilgebundene Ganztagschule), kde se komplexní nabídky edukačních aktivit v rámci celodenního vzdělávání účastní pouze určitá část žáků (např. pouze nižší ročníky, určité třídy z vícečetného ročníku), a to nejméně tři dny v týdnu, nejméně 7 hodin (60 minut).

Celodenní škola III. typu (tzv. offene Ganztagschule), kde je účast žáků na odpoledních edukačních aktivitách dobrovolná. Nabídka edukačních aktivit v rámci celodenního vzdělávání musí být pro žáky zajištěna po nejméně tři dny v týdnu, nejméně 7 hodin (60 minut). Žáci, kteří se přihlásí na určitou edukační aktivitu, ji však poté musejí navštěvovat povinně nejméně půl školního roku.“ (KMK 2006)

Tato definice sice ponechává prostor pro regionální zvláštnosti vzdělávacích systémů jednotlivých spolkových zemí, je však poměrně vágní a umožňuje tak vznik škol, které nenaplnují *pedagogickou koncepci celodenní škola*, a tedy ani cíl, pro jehož naplnění jsou zakládány.

2.3 Vymezení pojmu „pedagogická koncepce celodenní škola“

Základní charakteristické znaky *pedagogické koncepce celodenní škola* lze definovat jako:

1. *Intenzivní využití času* – filosofií celodenních škol je poskytovat žákům čas NAVÍC, který bude efektivně naplněn rozmanitými činnostmi zaměřenými na hru, učení, získávání zkušeností v praxi, rozvíjení dovedností a postojů, sociální učení apod.
2. *Rozmanitost profesí ve škole* – na edukačním procesu se podílejí nejen učitelé/pedagogové, sociální pracovníci, školní psychologové, ale také rodiče, odborníci z praxe, duchovní a mnozí další tak, aby byla zajištěna odbornost a propojení s praktickým životem. Akcentována je spolupráce všech těchto pedagogických pracovníků v zájmu dítěte a v souladu s koncepcí školy.

3. *Participace* – pro fungování celodenní školy je důležitá aktivní spoluúčast všech aktérů na životě školy; učitelé, žáci i rodiče se podílejí na rozmanitých činnostech spojených s provozem celodenní školy i s realizací volnočasových aktivit, což upevňuje jejich osobní vztah ke „své škole“ a pocit přináležitosti.
4. *Učební plán* – počty hodin v jednotlivých předmětech jsou na celodenních školách shodné s počtem hodin na konvenčních školách, a to zejména z toho důvodu, aby nedocházelo k přetížení žáků výukou. Hodiny v předmětech mohou být navýšeny pouze za účelem procvičování (cvičné hodiny). Výuku obohacují nově vytvořené předměty projektového charakteru (výchova ke zdraví, školní první pomoc, mediace konfliktů, environmentální výchova, regionální výchova apod.).
5. *Stravování* – každá škola musí odpovídajícím způsobem zajistit společné stravování žáků a vést je při tom ke zdravému životnímu stylu a vhodnému chování v souladu se společenskou normou a koncepcí školy (odlišují se např. církevní školy).
6. *Volnočasové aktivity* – množství výuky a volnočasových aktivit je vyvážené tak, aby nedocházelo k přetížení žáků výukou, ani zanedbávání plnění předepsaných standardů. Škola zajišťuje vhodné prostředí pro rozmanité aktivity a při organizaci volnočasových aktivit vede žáky ke smysluplnému trávení volného času.
7. *Domácí úkoly* – edukační model celodenní škola je možné nazvat „školou bez domácích úkolů“ (APPEL 2009, s. 78) Jedním z důvodů vzniku celodenních škol je fakt, že mnozí rodiče nemohou svým dětem při plnění domácích úkolů pomáhat, což prohlubuje sociální nerovnost ve vzdělávání. Žáci přicházející ze školy v pozdním odpolední by navíc neměli být zahlceni další školní prací.
8. *Podpůrné aktivity* – celodenní škola se specializuje na pomoc žákům se specifickými potřebami učení, pomoc žákům z rodin imigrantů s jazykovou bariérou (zejména v písemných předmětech) a podporu nadaných žáků. Tím, že tyto žáky dokáže diagnostikovat a v návaznosti na diagnózu jim poskytne dostatek času pro učení a zvládnutí úkolů, mohou být ve vzdělávání úspěšnější, než by byli na běžné škole.
9. *Formy výuky* – „pedagogická koncepce celodenní škola“ je založena na filosofii reformní pedagogiky – akcentuje činnostní učení, učení spojené s praxí, systematické učení v souvislostech, mezipředmětové vazby, samo-

statné učení a získávání kompetence k učení, procvičování i prohlubování učiva při volnočasových aktivitách, individuální potřeby a zájmy žáka, výuku v projektech.

10. *Školní klima* – dobré vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči jsou důležitým předpokladem pro správné fungování celodenní školy. Tím, že učitelé a žáci jsou v kontaktu delší dobu během dne a podílí na rozmanitých mimovýukových aktivitách, formální autorita učitele zeslabuje a musí tedy volit nové formy vzájemné komunikace a interakce. Tento model navíc předpokládá příznivý dopad volnočasových aktivit vedených učiteli na vztahy učitel-žák, buduje důvěru mezi žáky a učitelem a vytváří tak lepší podmínky pro učení.
11. *Rytmizace* – všechny aktivity nabízené žákům během školního dne jsou rovnoměrně rozvrstveny tak, aby se vhodně střídaly fáze koncentrace a relaxace. Škola tímto způsobem vychází vstříc potřebám dítěte, předchází stresu z častého a rychlého střídání poměrně krátkých (45 min.) vyučovacích hodin, snaží se žákům poskytnout dostatek času na odpočinek a občerstvení. Učovací hodiny jsou mnohdy spojovány do dvouhodinových bloků, mezi nimiž jsou delší přestávky (trávené žáky často venku). Některé školy prodlužují pouze přestávky mezi hodinami, jiné školy volí delší vyučovací hodiny (60 až 75 minut), aby se průběh hodiny odehrával v klidnějším tempu, aby bylo možné realizovat i náročnější výukové aktivity a jejich potřebnou reflexi, aby učitel mohl pozornost v hodině rozvrstvit mezi jednotlivé žáky, aby mohly být integrovány domácí úkoly do výuky apod.
(viz Appel, 2009, upraveno a doplněno autorkou)

Uvedenými charakteristikami jsem relativně velmi stručně vymezila své výzkumné pole, ve kterém šetření probíhalo. To bylo realizováno v rámci výzkumného kvalitativního paradigmatu „případové studie“ K. Yina a F. R. Stakea. Je však nutné uvést, že na počátku mého šetření byl terénní výzkum a teoretické vymezení pro potřeby této studie jsem provedla posléze. Charakteristika celé pedagogické koncepce celodenních škol je pak syntézou mnoha pramenů⁴ realizovanou právě na základě předchozího terénního výzkumu.

⁴ Viz Holtappels H. G., 2006; Holtappels H.-J., 2004; Ipfling citováno podle Bargel, Kuthe, 1991; Coelen, Otto, 2008 a další.

3 Empirická část

3.1 Cíle šetření

Výzkumné šetření implementace „pedagogické koncepce celodenní škola“ do praxe jsem realizovala jako součást výzkumu role učitele v německé celodenní škole pro svou doktorskou disertaci. Při mé terénní práci se již ukázalo, že charakteristické znaky „pedagogické koncepce celodenní škola“ nejsou všemi školami naplňovány zcela. To mne přivedlo k myšlence „sdružit“ část nasbíraných dat jako odpověď na otázku, do jaké míry jednotlivé školy odpovídají ideálnímu obrazu, jakým jsou jako celek vykreslovány.

3.2 Metodologie šetření

Vzhledem k povaze výzkumného problému jsem zvolila kvalitativní strategii sběru dat. Kvalitativní výzkum má explorativní charakter, zaměřuje se na nové téma, prozkoumává výzkumné pole nového problému, kterým implementace „pedagogické koncepce celodenní škola“ do praxe bezpochyby je, neboť tomuto tématu se odborná komunita v kontextu celodenních škol běžně nevěnuje. Jako metodu jsem vzhledem ke komplexnosti a hloubce zkoumaného jevu zvolila případovou studii. Případové studie mohou zkoumat organizace a instituce, v jejich rámci implementaci programů (v mém případě implementaci pedagogické koncepce). Cílem pak může být mj. evaluace. Případovou studii zde prezentovanou lze tedy označit za evaluační studii, má povahu mnohopřípadové studie (viz Hendl, 2008). V rámci případové studie jsem využila všechny relevantní metody sběru dat – analýzu autentických dokumentů (školní vzdělávací programy, školní řády, rozvrhy hodin, výnosy ředitele školy k organizaci výuky), semistrukturované rozhovory s řediteli, učiteli a žáky a pozorování (terénní zápisy). Data byla analyzována pomocí kódování, kde nejprve byly zjišťovány základní kategorie „pedagogické koncepce celodenní škola“, poté byly jednotlivé kategorie analyzovány zvlášť a porovnávány.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum jsem realizovala od září do listopadu ve školním roce 2008/2009 ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko. Právě tuto spolkovou zemi jsem zvolila, neboť zde celodenní školy mají nejdelší tradici (i v mém výzkumu je škola se čtyřicetiletou tradicí, původně pokusná škola z roku 1968) a největší zastoupení. S celkovým počtem 3.732 celodenních škol, které tvoří podíl

60,9 % všech škol primárního a nižšího sekundárního stupně, je tato spolková země na prvním místě v absolutních číslech⁵.

Výběr vzorku byl prováděn cíleně – typologicky (v případě, že využijeme Pattenovu klasifikaci způsobů vzorkování v kvalitativním výzkumu, lze výběr vzorku označit za účelové vzorkování – výběr typických případů (viz Hendl, 2008, s. 152), se záměrem ilustrovat typické případy celodenních škol v rámci celého spektra druhů škol v primárním a sekundárním stupni německého vzdělávacího systému. Zároveň, při vědomí faktu, že celodenní škola není samostatnou vzdělávací institucí, jedná se o organizační formu typů škol existujících v německém tradičně diferencovaném vzdělávacím systému, jsem chtěla získat alespoň jednu školu primárního stupně a všechny druhy škol nižšího sekundárního stupně (tedy alespoň jednu hlavní školu, jednu reálnou školu, jednu souhrnnou školu, jedno gymnázium). Všechny tyto typické případy jsou ve vzorku zastoupeny.

3.3.1 Charakteristika jednotlivých škol

Ve výzkumném vzorku jsou zastoupeny dvě školy primárního stupně, dvě hlavní školy, jedna reálná škola, dvě gymnázia, jedna integrovaná škola a jedna speciální základní škola⁶. Celkem bylo do případové studie zahrnuto devět škol. Školy jsem pro potřeby analýzy, interpretace dat označila kódy.

Základní škola primárního stupně v menším městě (dále jen PRIM1) je celodenní školou III. typu (nepovinná účast na odpoledních aktivitách) od roku 2003/2004. Velikost – 180 žáků, 4 ročníky, 8 tříd. Odpolední aktivity navštěvuje více než polovina žáků. Škola zabezpečuje péči o děti od 7:30 hodin ráno do 16:00 hodin odpoledne. Vyučování trvá od 8:00 hodin do 13:15 hodin, resp. do 12:30 hodin. Pro všechny žáky, kteří se účastní odpoledních aktivit, je zajištěno společné stravování. V odpoledním bloku se střídá pomoc s domácími úkoly, běžná dětská hra a volnočasové kroužky. Odpolední péči zabezpečují vychovatelky a praktikantky, učitelé se zapojují pouze do vedení kroužků.

Základní škola primárního stupně ve větším městě (dále jen PRIM2) je celodenní školou III. typu (nepovinná účast na odpoledních aktivitách). Škola vzdělává žáky ve 4 ročnících, v 5 třídách. Odpolední aktivity navštěvuje cca

⁵ Zdroj: Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2004 bis 2008 (viz literatura)

⁶ Do výzkumu byly zahrnuty všechny ročníky s celodenním vzděláváním (1.–6. ročník).

40 žáků z celkového počtu 100 žáků. Vyučování začíná v 8:00 hodin a končí zpravidla v 12:30, resp. 13:15. Odpolední blok aktivit začíná v 11:30 a postupně se připojují žáci, kteří mají více než 4 vyučovací hodiny. Odpolední blok končí v 16:00 hodin, v pátek v 15:00 hodin. Pro všechny žáky účastníci se odpoledních aktivit je připraveno společné stravování. V době po obědě žáci vypracovávají pod vedením pedagogických pracovníků domácí úkoly, od 13:30 jsou nabízeny kroužky. Učitelé se do odpoledních aktivit téměř nezapojují.

Speciální škola ve velkém městě (dále jen SPEC3) je celodenní školou III. typu (nepovinná účast na odpoledních aktivitách) od roku 2007/2008. Škola vzdělává celkem 140 žáků s různými poruchami v 11 ročnících, možnost navštěvovat odpolední aktivity mají žáci 1.–6. ročníku. Dopolední vyučování trvá od 8:25 hodin nejpozději do 13:40 hodin, u nižších tříd zpravidla do 11:55, resp. 12:55 hodin. Odpolední péče začíná v 12:00 hodin obědem, za celý odpolední blok odpovídá tým ze spolku „Die Falken“. Učitelé se do odpolední péče zapojují jen velmi zřídka, převážně formou vedení kroužků. Odpolední blok má několik částí – žáci v době po obědě vypracovávají domácí úkoly pod dohledem dvou pedagogických pracovníků, dále se žáci účastní různých kurzů a kroužků, páteční odpoledne je věnováno specifickým aktivitám, exkurzím apod. Odpolední blok končí v 15:30.

Hlavní škola v menším městě (dále jen HLAV4) je celodenní školou I. typu (povinná účast všech žáků v celodenním vzdělávání) od roku 2006/2007. Školu navštěvuje 348 žáků, pracuje zde 46 učitelů a učitelek. Škola integruje žáky s různým stupněm postižení za spolupráce odpovídajícího počtu pedagogických asistentů. Celodenního vzdělávání se prozatím účastní žáci 5.–7. ročníku. Vyučování začíná v 8:15 hodin a končí v 15:50 hodin. Vyučování probíhá jak v dopoledních, tak v odpoledních hodinách, nabídka zájmových aktivit je zatím omezená, probíhá v polední přestávce. V odpoledních hodinách jsou zařazeny speciální hodiny pro vypracovávání domácích úkolů a individuální podporu žáků.

Hlavní škola v problémové okrajové čtvrti velkého města (dále jen HLAV5) je celodenní školou I. typu (povinná účast všech žáků v celodenním vzdělávání) od roku 1989/1990. Celodenního vzdělávání se účastní všechny ročníky, avšak v různé intenzitě (5.–7. ročník 5 dní v týdnu, 8. ročník 3 dny v týdnu, 9.–10. ročník 2 dny v týdnu). Školu navštěvuje 310 žáků, ve škole je zaměstnáno 20 učitelů, 2 sociální pedagožky. Škola zajišťuje péči o žáky od 7:30 do 16:00. Vyučování je rozloženo do celého dne, přičemž v odpoledních hodinách

probíhají téměř výhradně mezipředmětové projekty v heterogenních skupinách a podpůrná výuka (tutoria, třídní učitelé).

Reálná škola ve velkém městě (dále jen REAL6) je celodenní školou I. typu (povinná účast všech žáků v celodenním vzdělávání) od roku 1966. Zároveň se jedná o školu církevní (katolickou). Škola má čtyři paralelní třídy v každém ročníku (5.–10. ročník), ve škole vyučuje cca 40 učitelů. Vyučování trvá od 8:10 do 16:00 hodin, žáci mají denně 8 hodin výuky, zájmové aktivity mohou provozovat v polední přestávce.

Integrovaná škola ve větším městě (dále jen INTG7) je celodenní školou I. typu (povinná účast všech žáků v celodenním vzdělávání) od roku 1975. Školu navštěvuje 1400 žáků a pracuje zde 110 učitelů. Výuka začíná v 8:00 hodin a trvá do 15:30 hodin. V odpoledním vyučování se žáci účastní certifikovaných kurzů vedených rodiči nebo volnočasových aktivit či přírodovědných projektů, popř. běžné výuky. Speciální hodiny jsou vyhrazeny pro podpůrné vyučování a vypracovávání domácích úkolů.

Gymnázium ve velkém městě (dále jen GYMN8) je přechodovou formou celodenní školy – jedná se o celodenní školu II. typu (povinná účast všech žáků pouze na některých aktivitách z celodenního vzdělávání, zájmové aktivity jsou dobrovolné). V současné době vzdělává toto gymnázium cca 1300 žáků, počet učitelů se je cca 100. Odpoledních nepovinných aktivit se účastní 95 % žáků. Vyučování začíná v 8:00 a končí v 16:00. Celodenní vzdělávání je charakterizováno významným podílem individualizované výuky, otevřeným a podpůrným vyučováním, zastoupeny jsou v odpoledním bloku také volnočasové aktivity.

Venkovské gymnázium (dále jen GYMN9) je celodenní školou I. typu (povinná účast všech žáků v celodenním vzdělávání) od roku 1968. Škola vzdělává cca 1200 žáků, pracuje zde 80 učitelů. Škola je celodenní školou I. typu, ovšem pouze některé dny v týdnu. Žáci si vybírají jednu nebo dvě odpolední volnočasové aktivity (úterý/středa), v některých dnech je realizována individuální podpora žáků (žáci jsou vyučováni v menších skupinkách, někdy podle výkonnosti, jindy ve třídních skupinách). Podpůrná výuka je realizována v hlavních písemných a jazykových předmětech. Vyučování začíná v 8:00 hodin a končí v 16:20 hodin.

Tab. 1: Přehled o rozsahu realizace pedagogické koncepce u jednotlivých škol

	rytmizace školního dne	participace	pedagogický koncept stravování	volnočasové aktivity	domácí úkoly	podpůrné aktivity
PRIM1	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
PRIM2	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
SPEC3	R	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
HLAV4	R	ANO	NE	R	ANO	ANO
HLAV5	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
REAL6	NE	ANO	ANO	R	ANO	NE
INTG7	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	R
GYMN8	ANO	NE	R	ANO	ANO	ANO
GYMN9	ANO	NE	NE	ANO	R	R

Vysvětlivky: ANO (realizuje úplně), R (realizuje nedostatečně), NE (nerealizuje)

3.4 Hlavní zjištění

Školy z výzkumného vzorku splňují formální podmínky vydané Stálou konferencí ministrů školství dne 27. 3. 2003 (viz odst. 2.2), což potvrzuje analýza rozhovorů s řediteli i studium školní dokumentace. Všechny školy z výzkumného vzorku byly uznány jako celodenní bez výjimek. V průběhu šetření jsem zkoumala celý obraz pedagogické koncepce zapojených celodenních škol, pro potřeby tohoto textu vybírám a ve srovnání prezentuji zásadní kategorie – *rytmizace školního dne, intenzivní využití času navíc, participace, pedagogický koncept stravování, volnočasové aktivity, domácí úkoly, podpůrné aktivity, formy výuky.*

3.4.1 Rytimizace školního dne

Optimální rytimizace školního dne představuje důležitou součást *pedagogické koncepce celodenní škola*, neboť zabraňuje přetěžování žáků a ztrátě motivace kvůli jednostrannosti činností. Škola by měla zajistit, aby celodenní vzdělávání nebylo založeno pouze na střídání běžných vyučovacích hodin a přestávek. Jestliže školní den trvá 8 hodin, při běžném vyučování by žáci denně absolvovali 9 vyučovacích hodin, což by bylo neúnosné. Proto je požadavek na rytimizaci velmi významný. Rytimizace znamená smysluplné střídání rozmanitých vzdělávacích forem během školního dne s ohledem na střídání fází koncentrace

a fází relaxace. Ve správně rytmizovaném školním dni se tedy střídají vyučovací hodiny ve školní třídě s projektovým vyučováním ve věkově heterogenní skupině, s volnočasovými a zájmovými aktivitami, s formami otevřeného vyučování, individualizovanou výukou a dalšími aktivitami. Pro takové vzdělávání je nutné přizpůsobit délku vyučovacích hodin, nejčastěji prodloužením vyučovací hodiny na 60 minut, 90 minut, ve zvláštních případech na 65 a 70 minut.

Zda škola správně rytmizuje vyučování, jsem zjišťovala pozorováním ve výuce a účastí na ostatních aktivitách ve školním dni, dále analýzou rozvrhů hodin a školních vzdělávacích programů. Zjistila jsem, že pouze dvě školy rytmizují školní den optimálně. Škola HLAV5 zavedla prodloužené vyučovací hodiny (60'). První dvě hodiny a další dvě hodiny jsou bez přestávky a vedení školy se snaží, aby vždy v bloku dvou hodin vyučoval jeden učitel. Mezi těmito bloky je třicetiminutová přestávka. V polední přestávce jsou učitelé a staršími žáky organizovány volnočasové aktivity, v odpolední části školního dne se žáci účastní mezipředmětových projektů v ročníkově smíšených skupinách, podpůrného vyučování a také je realizována aktivita „Žáci učí spolužáky“⁷. Vyučování začíná tzv. otevřeným začátkem, kdy žáci přicházejí do školy v průběhu jedné hodiny a zapojují se průběžně do vyučování. Tuto rytmizaci je možné označit za optimální a příkladnou, neboť se střídají fáze relaxace a koncentrace, v různých fázích dne se žáci učí vždy jinou formou. Subjektivní pocit z výuky: ve škole probíhá vzdělávání ve velice klidné atmosféře, na všechny činnosti je vždy dostatek času. Škola GYMN8 zavedla místo prodloužených vyučovacích hodin devadesátiminutové bloky. Střídá se blok vyučování s blokem otevřené výuky. Poté následuje opět blok dvou vyučovacích hodin. V polední přestávce se žáci mohou účastnit volnočasových aktivit. Odpolední blok je v některých dnech pro žáky volitelný (v případě volitelných zájmových kurzů), v některých dnech povinný (podpůrné otevřené vyučování). Také tato škola realizuje projekt „Žáci učí spolužáky“, a to v odpoledním bloku jedenkrát za týden. Tato rytmizace je příkladná zejména svým střídáním vzdělávacích forem a dostatkem času pro individuální přístup. Další školy, které naplňují toto kritérium, jsou školy INTG7 a GYMN9, ovšem již ne tak příkladně. Obě školy mají prodloužené vyučovací hodiny na 60, 65 a 70 minut. V dopoledních hodinách probíhá vyučování, odpolední hodiny jsou věnovány volnočasovým aktivitám a individuální podpoře. Škála aktivit není tak pestrá, ani organizační a časový rozvrh není tak vhodně propracován jako u výše uvedených příkladných realizací. Zdá se, že tyto školy

⁷ Žáci 9. a 10. ročníků vyučují žáky z 5.–7. ročníků (pod vedením učitelů).

poměrně úspěšně bojují proti přetížení žáků a snaží se jim nabízet poměrně širokou škálu rozmanitých příležitostí pro učení.

Školy primárního stupně (PRIM1 a PRIM2) a speciální škola SPEC3 splňují toto kritérium podle svých možností. Do odpoledních hodin nemůže být situováno žádné vyučování, což je způsobeno typem celodenní školy, kdy se odpoledních aktivit neúčastní všichni žáci. V tom mají tyto školy ztíženou pozici pro rytmizaci. Přesto lze u primárních škol (PRIM1 a PRIM2) nalézt prvky rytmizace – školy v dopolední části školního dne zařazují blokovou výuku, vyučují žáky ve věkově heterogenních skupinách, zařazují speciální hodiny pro individuální podporu žáků. V odpoledním bloku se však školy omezují výhradně na pomoc s domácími úkoly, volnočasové aktivity a běžnou dětskou hru. Odpolední část výuky se podobá družinám známým v českém pedagogickém prostředí. Speciální škola velmi specificky realizuje odpolední aktivity prostřednictvím externí organizace „Die Falken“. V odpoledních hodinách probíhá pomoc při vypracovávání domácích úkolů, volnočasové kroužky a běžná dětská hra. Tato organizace se rovněž podobá školní družině, s tou výjimkou, že pracovníci organizace „Die Falken“ jsou nadšení svou prací a aktivně se podílejí na plánování i pořádání rozmanitých aktivit volnočasového i zájmového charakteru, exkurzí, výletů, slavností apod. U všech těchto koncepcí chybí větší propojenost dopoledního a odpoledního bloku, která je ovšem v podmínkách primární školy a pouze s částí žáků z dopolední výuky obtížně realizovatelná. Výhodou je, že žáci nejsou přetížení výukou a v odpoledních aktivitách se vzdělávají méně formálně v oblasti, která je zajímavá.

Škola HLAV4 realizuje rytmizaci s velkými rezervami. Nemá prodloužené vyučovací hodiny a v dopoledních i odpoledních hodinách je realizováno výhradně běžné vyučování. Jedinou výjimkou jsou hodiny zvané silentium, během kterých žáci pracují na domácích úkolech. Volnočasových aktivit je málo a probíhají pouze v polední přestávce. Žáci se mohou cítit přetížení počtem vyučovacích hodin, chybí zde rozmanité příležitosti k učení, většina vzdělávacích aktivit se odehrává ve školní třídě, což může být pro žáky stereotypní. Zde velmi záleží na vyučovacím stylu učitele.

Den ve škole REAL6 nelze označit za rytmizovaný. Vyučovací hodiny, kterých je ve školním dni většinou osm, se střídají jedna za druhou, jediným zpestřením je polední přestávka, kdy mohou žáci navštěvovat zájmové aktivity. Těchto aktivit je však pouze šest v celém týdnu a navíc mají převážně vzdělávací charakter (matematika pro pokročilé, japonština apod.). Takto sestavený školní den žáky

značně demotivuje a je velmi náročný. I ze subjektivních výpovědí žáků vyplývá, že škola je pro ně poměrně náročná, a v 8. ročníku již konstatují, že pokud by mohli znovu vybrat, zvolili by raději půldenní školu před celodenní.

3.4.2 *Participace*

Participací se rozumí podílení se různých aktérů vzdělávání na životě školy a edukačním procesu. V případě celodenních škol je tento aspekt významný z hlediska rozšíření vzdělávací nabídky. Nejen rozšíření času pro výuku zvyšuje množství vzdělávacích příležitostí. Při zapojení externích odborníků, rodičů a starších žáků do edukačního procesu roste počet kvalitativně odlišných příležitostí k učení.

Participaci jsem zkoumala pozorováním ve vyučování, studiem školní dokumentace (učební plány, rozvrhy hodin, výnosy upravující činnost externích odborníků) a rozhovory s řediteli škol. Většina škol z výzkumného vzorku tomuto kritériu vyhovuje. Některé školy zapojují rodiče do edukačního procesu. Toto realizuje například škola INTG7, která spolupracuje s rodiči již několik desetiletí. Využívá dobrovolnické činnosti rodičů v oblasti školního stravování a při dohledu nad žáky v přestávkách (podobně škola REAL6). Škola INTG7 dává rodičům příležitost zapojit se do výuky v roli expertů, případně jako vedoucí volnočasových aktivit. Škola PRIM1 spolupracuje s rodiči na mimovýukových aktivitách – školních slavnostech, výletech, bazarech apod. Externí odborníky využívají při výuce školy PRIM1 a PRIM2. Jedná se zejména o odborníky na výtvarné umění, hudbu, matematiku (univerzitní profesori) či literaturu, kteří vzdělávají žáky v dané oblasti slabší i nadané. Tito odborníci jim ukazují problematiku z jiného úhlu pohledu, často v nových souvislostech (např. propojení hudby a matematiky). Školy HLAV4 a HLAV5 spolupracují s firmami při předprofesní přípravě, dále spolupracují s organizacemi jako Červený kříž (projekt „Školní zdravotník“), Policie, místní knihovny, psychologové (projekt „Mediátor konfliktů ve škole“) apod. Díky tomu, že některé edukační aktivity jsou vedeny jiným odborníkem než učitelem, stává se vzdělávání na celodenní škole rozmanitějším. Externí odborníci a rodiče navíc přinášejí do školy jiný (možná méně formální) přístup, mohou problematiku vyložit novým způsobem a mohou tak přispět k větší motivaci a zájmu dětí o obor.

Ani jedna ze škol gymnaziálního typu (GYMN8 a GYMN9) nepodporuje spolupráci s externími odborníky ani s rodiči. Podle mého názoru to je velkou chybou obou škol, neboť právě pro žáky gymnázia, často nadané, by byl externí odbor-

ník velkým přínosem. V tomto ohledu školy „pedagogické koncepci celodenní škola“ nevyhovují.

3.4.3 Pedagogický koncept stravování

Pedagogický koncept společného stravování jsem zkoumala zúčastněným pozorováním a studiem školních vzdělávacích programů, dále rozhovory se zúčastněnými pedagogickými pracovníky a žáky. Každá celodenní škola by měla mít propracovaný koncept poledního stravování. Nejde jen o to, aby žáci měli možnost jíst v poledne teplé jídlo. Cílem společného stravování je výchova k vhodnému stolování, výchova ke zdravému stravování a utváření třídního i školního společenství. Škola by tedy měla dbát na to, aby žáci participovali na přípravě a uklizení jídelního stolu (toto realizují školy REAL6, SPEC3 a HLAV5). Škola by měla dbát na to, jaké pokrmy žákům nabízí. V tomto aspektu nejlépe vyhovuje škola PRIM2. Žákům nabízí pokrmy z bio-potravin, které navíc odpovídají představě o vyvážené zdravé stravě. Tento cíl má škola zakotven i ve školním vzdělávacím programu. Ostatní školy bohužel spíše reagují na požadavky žáků, prvotním cílem při sestavování jídelníčku je, aby žákům pokrmy chutnaly a byly pro ně atraktivní (žáci se totiž účastní společného stravování ve školách dobrovolně). Do některých škol dovážejí obědy cateringové firmy, popřípadě školy připravují obědy ze zmražených polotovarů. Obědy ve většině škol z mého vzorku mají charakter pokrmů rychlého občerstvení – krokety či hranolky, pizza, smažené kuřecí nugety, smažený sýr, gyros. Většinou však nechybí salát, či dokonce salátový bar. V tomto ohledu německým školám velmi chybí regulace a nařízení, která by usměrňovala výběr pokrmů na jídelním lístku ve prospěch zdravé stravy (např. ve srovnání s českými školami). Školy SPEC3, REAL6, HLAV5 a PRIM2 si zakládají na společném stolování jednotlivých tříd či odpoledních skupin (v případě SPEC3). Skupina stoluje vždy s učitelkou, učitelem či vychovatelkou. Děti jsou vedeny k společenskému chování u stolu, na církevní škole REAL6 se před jídlem modlí. Žáci čekají u stolu do té doby, než poslední žák poobědvá. Pedagogický pracovník přítomný u stolu žáky usměrňuje, avšak tato situace poskytuje příležitost k méně formální komunikaci a budování přátelského vztahu.

Školy PRIM1, HLAV4, INTG7 a GYMN9 nepřikládají společnému stravování dostatečný význam. Žáci neobědvají ve stálých skupinách, učitelé většinou obědvají u stolu s ostatními učiteli, ne se svou třídou, pokrmy se orientují na přání žáků. Ve škole GYMN9 si žáci mohou dokonce vybrat, zda budou obědovat teplé jídlo, nebo pokrm rychlého občerstvení (např. gyros a hranolky).

Podobně je na tom škola GYMN8, kde je však třeba ocenit, že jeden den v týdnu obědvá celá třída společně s třídním učitelem. V tento den jako by se vše řídilo podle pravidel výše uvedených příkladných škol. Na moji přímou otázku mi však učitel nebyl schopen vysvětlit, proč pouze jeden den.

3.4.4 *Volnočasové aktivity*

Volnočasové aktivity by měly být žákům nabízeny v rámci vyučování (dopoledního či odpoledního bloku), ne pouze v polední přestávce. Žáci tak získají odlišnou příležitost k učení, mohou rozvíjet svůj talent, účastní se aktivit, které jsou zajímavé a baví je. V různých studiích je zkoumána širší nabídka a kvalita volnočasových aktivit. Já jsem ve svém šetření zúčastněným pozorováním, rozhovory s pedagogickými pracovníky a žáky i studiem školních dokumentů (výnos k volnočasovým aktivitám, jejich rozvrh) zkoumala, zda je nabídka volnočasových aktivit rozmanitá a zda jsou chápány jako součást vzdělávání (jsou součástí dopoledního či odpoledního bloku). Většina škol vyhovuje těmto kritériím. Ve dvou školách jsou volnočasové aktivity nabízeny žákům pouze v polední přestávce (HLAV4 a REAL6), u těchto škol chybí také dostatečná nabídka i rozmanitost. Nej kvalitnější nabídku (z hlediska rozmanitosti i vedení volnočasových aktivit externími odborníky) nabízejí školy primárního stupně PRIM1 a PRIM2, přičemž na těchto školách volnočasové aktivity tvoří velkou část odpoledního bloku. Nežádka jsou zapojeni do vedení aktivit externí odborníci (akademický malíř, akademický sochař, spisovatelka). Ostatní školy nabízejí volnočasové aktivity vedené učiteli, což přináší výhody (méně formální vztah žáků a učitele) i nevýhody (chybí nový přístup externího odborníka). Ve většině škol sekundárního stupně jsou volnočasové aktivity situovány do některých dnů v týdnu (nejčastěji do dvou dnů).

3.4.5 *Domácí úkoly*

Celodenní škola by měla být školou bez domácích úkolů, neboť koncentrace žáků po příchodu domů kolem 17. hodiny není již po celém dni ve škole na takové úrovni, aby byli schopni vypracovat písemné domácí úkoly. Celodenní škola má také eliminovat nesrovnatelné rozdíly podpory rodičů žákům při vypracovávání domácích úkolů. V ideálním případě pak mají být úkoly úplně integrovány do vyučování. K tomuto účelu mimo jiné slouží také prodloužení vyučovacích hodin. Druhý způsob, jak škola umožní žákům vypracovat domácí úkoly v rámci vyučování, je vyhrazení speciálních hodin domácím úkolům, při kterých je k dispozici pedagogický pracovník, který žákům pomáhá. Domácí

úkoly jsem zkoumala zúčastněným pozorováním ve výuce i ve speciálních hodinách, dále pak rozhovory s učiteli a žáky.

Příkladně tento aspekt realizují školy HLAV5 a GYMN8. Škola HLAV5 integruje domácí úkoly do vyučování tak, že prodlužuje vyučovací hodinu na 60 minut. Učitel se sám rozhodne, kdy během hodiny (případně hodin v rámci týdne) zařadí opakovací a procvičovací část. Žáci nedostávají žádné další domácí úkoly, vyjma opakování slovní zásoby v cizích jazycích. Škola GYMN8 poskytuje učitelům v hlavních písemných předmětech vždy dvě hodiny týdně, které učitel může využít pro opakování. Učitelé často využívají tento čas k individualizaci, zadávají žákům samostatnou práci, případně práci podle týdenního plánu, připravují výuku na stanovištích. Každý žák pak vypracovává úkoly, které odpovídají jeho schopnostem, případně i zájmu a zaměření. Učitel má v těchto hodinách dostatek času věnovat se zvláště různým skupinám žáků (nadaným žákům, žákům s SPU apod.).

Druhý způsob zvládnání úkolů ve speciálně vyhrazených hodinách zvolily všechny ostatní školy. Některé školy však i tento způsob realizují efektivněji. Např. škola PRIM1, kde dohlíží na vypracovávání domácích úkolů vychovatelka a tyto úkoly také kontroluje, případně procvičuje se žáky to, co jim zatím nejde. Dává pak zprávu učiteli, na co se má dále zaměřit při výuce. Učitel se úkoly nemusí při vyučování již zabývat. Nevýhodou této formy vypracovávání domácích úkolů je, že neušetří čas při výuce, učitel se musí věnovat kontrole. Žáci někdy nemohou všechny úkoly ve škole stihnout vypracovat (ve školách INTG7 a REAL6 je taková hodina zařazena pouze 2–3krát týdně).

Naopak velmi problematický je způsob, který zvolila škola GYMN9. Učitel žákům zadává úkoly v hodině a žákům je doporučeno, aby si úkoly vypracovali ve škole, v polední přestávce. Žáci však při rozhovorech přiznávají, že v polední přestávce se raději věnují společenským či sportovním hrám a úkoly nechávají na doma, když večer přijdou ze školy. Tento způsob tedy zcela odporuje „pedagogické koncepci celodenní škola“, přestože se formálně zdá v pořádku (žáci dostali čas a prostor pro domácí úkoly, bohužel v době obecně určené k relaxaci).

3.4.6 *Podpůrné aktivity*

Za individuální podporu lze považovat vzdělávací aktivity, které napomáhají žákům v učení a zabraňují jejich vzdělávacímu neúspěchu (propadnutí u slabších žáků, ztráta motivace u průměrných žáků, nedostatečná stimulace u na-

daných žáků atd.). Zda škola nabízí žákům podpůrné aktivity, jsem zkoumala pozorováním, studiem školních dokumentů a rozhovory s žáky i učiteli. Z šetření vyplývá, že školy se této problematice intenzivně věnují. Formy individuální podpory jsou různé. V celodenních školách I. typu je podpůrné vyučování integrováno do dopoledního vyučování. V některých školách (PRIM1 a PRIM2) jsou k tomuto účelu vyhrazeny hodiny otevřeného vyučování, kdy někteří žáci pracují na týdenním plánu, s jinými žáky učitelka procvičuje či prohlubuje učivo. Mimo to jsou v těchto školách nepravidelně organizovány hodiny pro nadané žáky pod vedením expertů (např. matematici, kteří běžně vyučují na univerzitě, se věnují nadaným žákům ve 3. a 4. ročníku). Ve škole SPEC3 jsou hodiny vyhrazeny vždy pro menší skupinku žáků (každý týden se jedná o jiné žáky), zatímco ostatní odcházejí domů či do centra odpoledních aktivit. Učitelka se této malé skupince žáků může intenzivně věnovat, aniž by musela dohlížet i na ostatní žáky. Vhodně realizuje individuální podporu také škola GYMN8, která využívá hodin otevřeného vyučování pro individuální podporu (viz odst. 3.4.5 Domácí úkoly).

V některých školách jsou nabízeny určitým skupinám žáků speciální podpůrné aktivity. Např. ve škole HLAV4 je organizována speciální skupina pro cizince, kteří nezvládají německý jazyk na takové úrovni, aby je nebrzdil při vyučování. V této škole díky integraci žáků s různým stupněm postižení pracují asistenti, kteří umožňují, aby výuka byl podpůrná jako celek.

Velmi problematická je individuální podpora ve školách INTG7 a GYMN9, kde se jí účastní pouze slabší žáci v omezeném čase a navíc dobrovolně (na doporučení učitele). Podpora nadaných žáků chybí. Individuální podporu vůbec nerealizuje škola REAL6, jejíž ředitel uvádí, že jako církevní škola se nemusí řídit podle učebních plánů schválených ministerstvem, individuální podporou je podle něj navýšení počtu hodin v klíčových předmětech. Kromě vyššího počtu hodin však ve výuce nelze pozorovat individualizaci či větší diferenciaci, metody ani formy výuky, které jsem pozorovala, ji neumožňovaly. Individuální podpora se zdá být formálně deklarovaná.

Příkladně individuální podporu realizuje škola HLAV5. Je úzce spjata s diagnostikou, která je v této škole prováděna na začátku 5. ročníku v německém jazyce, matematice, v oblasti motoriky a poté průběžně podle potřeby. Podpůrné vyučování má tři pilíře: 1) Podpůrné hodiny ke kompenzaci slabých

stránek a rozvoji silných stránek – k tomu slouží „tutoria“⁸. Tento pilíř se orientuje na žáky, kteří nemají žádnou významnější poruchu. 2) Podpůrné hodiny pro žáky s LMD a speciálními vzdělávacími potřebami v učení. Podporu těmto žákům poskytují učitelé ve speciálních skupinách-souběžně s „tutorií“. 3) Třetím pilířem je podpora žáků, pro které je německý jazyk cizím jazykem. „Němčinu pro imigranty“ vedou učitelé ve speciálních skupinách.

4 Závěry a diskuse

Je důležité připomenout, že výše prezentovaná zjištění jsou jen určitým úzkým výsekem dat. Převedení do tabulky 1 je pak jistým interpretačním zjednodušením, avšak podle mého názoru velmi ilustrativním.

Výsledky šetření ukazují, že školy mohou uspokojivě splnit všechna kritéria. Dvě školy z výzkumného vzorku realizují všechny zkoumané aspekty pedagogické koncepce, mnohé nadto příkladně. Některé školy však kritéria z různých důvodů nenaplní, čímž se (a především pak také žáky) připravují o plnou funkčnost celodenního vzdělávání. Tyto chyby mohou být nezáměrné – školy např. opomíjejí promyslet pedagogický koncept oběda, nebo se zaměřují na jeden charakteristický prvek, který realizují s maximálním nasazením, ovšem ostatní prvky jim unikají. V reálném prostředí škol jsem také zjistila benevolenci pravidel pro akreditaci celodenních škol, která umožňuje celodenním školám „vyjímat“ a realizovat pouze některé z hlavních znaků této koncepce. Některé školy ze zkoumaného vzorku jsou poměrně nové a na své koncepci ještě pracují, resp. plánují změny, které by jejich celodenní vzdělávání zkvalitnily. Některé školy však záměrně některé prvky nerealizují a tím ochuzují žáky o nové podněty a příležitosti k učení. Podle mého názoru by však všechny charakteristické znaky „pedagogické koncepce celodenní škola“ měla splňovat každá takto se profilující škola, neboť pouze to zajistí standardní edukační kvalitu a splnění cílů celodenního vzdělávání.

Přestože německé celodenní školy vycházejí z jiné kulturní, ekonomické, politické, společenské reality, představují pro český vzdělávací systém i každodenní práci učitelů a ředitelů škol zajímavá řešení, která bychom neměli ignorovat. Domnívám se navíc, že existují v českém vzdělávacím systému dobré podmínky pro transformaci našich škol ve školy celodenní – díky fungování školních

⁸ Žáci z vyšších ročníků vyučují pod vedením učitele žáky nižších ročníků. Prospěch pro obě skupiny je zřejmý.

družin, společného školního stravování, zájmové činnosti ve školách a mnoha dalším aspektům . . .

Literatura

- Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004.* Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006.
- Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2004 bis 2008.* Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2010.
- APPEL, S. *Handbuch Ganztagschule.* Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009.
- BARGEL, T., KUTHE, M. *Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf.* Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1991.
- COELEN, T., OTTO, H-U. *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- FISCHER, K. Stellungsnhme des landesverbandes zur Ganztagschulentwicklung in NRW. (Nepublikovaná přednáška v rámci Kongresu celodenních škol 21. 11. 2008 v Hannoveru.)
- Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule.* Pädagogische Erwägungen über die Ganztagschule. Bericht über die Tagung des unesco-institut für Pädagogik vom 27. bis 29. November 1961. In *Tagesheimschule*, 1962, Sonderheft 1.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, 2008.
- HOLTAPPELS, H. G. *Ganztagsziehung in der Schule.* Opladen: Leske & Burdich, 1995.
- HOLTAPPELS, H. G. Stichwort: Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2006, č. 1, s. 5 až 29.
- LADETHIN, V., REKUS, J. (ed.). *Die Ganztagschule.* Weinheim und München: Juventa, 2005.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003.
- TENORTH, H-E., TIPPELT, R. *Beltz Lexikon Pädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.

Autorka

Mgr. Jana Pavlíková, Katedra filozofie a společenských věd, Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, e-mail: jana.pavlikova@uhk.cz

German all-day school: A study on its implementation into educational practice

Abstract: The study presents a new topic in the Czech educational context – the German all-day school. The study defines the German all-day school and describes the philosophy of education in the German all-day school. It also provides a brief overview of the history of this educational institution. The aim of the empirical part of this study is to explore whether particular schools meet all the requirements for the philosophy of education in the German all-day school. The research used a qualitative research strategy, case study method, typological sample of nine schools from North Rhine-Westphalia. The results are interpreted and presented in the table. Findings of the evaluation are recommendatory.

Key words: German all-day school, the philosophy of education in the German all-day school

První číslo časopisu Scientia in Educatione (sciED)

Nový odborný recenzovaný časopis *Scientia in Educatione (sciED)* poskytuje publikační platformu pro sdílení výsledků výzkumů v didaktikách přírodovědných oborů (zejména biologie, geologie, environmentalistiky, fyziky a chemie) a matematiky. Časopis tak přispívá nejen k rozvoji oborově didaktického výzkumu jako takového, ale též k postupnému vytvoření jasných, všeobecně sdílených a akceptovaných kritérií kvality a k tvorbě uznávané společné terminologie. Časopis *sciED* vychází dvakrát ročně v elektronické podobě (www.scied.cz) a uveřejňuje příspěvky v českém, slovenském a anglickém jazyce. První číslo časopisu (1/2010) přináší několik zajímavých studií teoretického, empirického i přehledového charakteru. Za zmínku stojí např. studie T. Janíka a I. Stuchlíkové *Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí* věnovaná aktuálnímu i minulému dění v oblasti oborových didaktik, empirická studie M. Kekule a V. Žáka *Selected Attitudes of Students to Physics at School in the Czech Republic* mapující postoje žáků k fyzice nebo přehledová studie P. Dostála *Didaktika biologie – vývoj a současnost*, která popisuje vznik a vývoj didaktiky biologie od poválečných let až po současnost.