

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012-2015

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Monika Homolová

Alternativní pedagogika, její přednosti a úskalí

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Albína Měchurová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2012-2015

BACHELOR THESIS

Monika Homolová

Alternative pedagogy, its priorities and difficulties

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Albína Měchurová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Monika Homolová

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá alternativní pedagogikou, jejími představiteli a jednotlivými alternativními směry. Rozebírá jejich vznik, vývoj a názory jejich představitelů. Praktická část na základě dotazníkového šetření ukazuje názory rodičů na jednotlivé typy škol. Dále prostřednictvím zúčastněného pozorování poskytuje náhled na průběh výuky v běžné základní škole, Montessori, začít spolu a waldorfské škole.

Klíčová slova

Alternativní pedagogika, herbartismus, Montessori, pedagog, reformní pedagogika, waldorfská škola, typy alternativních škol, Začít spolu, základní škola.

Annotation

In its theoretical part, the present bachelor thesis deals with alternative pedagogy, its representatives and particular alternative movements. It analyses their origin, development and their advocates' opinions. Based on questionnaire research, the practical part shows the opinions of parents on particular types of schools. Via assisted observation, it furthermore offers an overview of teaching at regular primary school, at Montessori, the so-called Start Together school and at Waldorf school. In the conclusion, the bachelor thesis deals with one of the most desired types of an alternative school models, which is the Waldorf school.

Key words

Alternative pedagogy, educationalist, elementary school, herbartism, Montessori, reformatory pedagogy, Step by Step, types of alternative school, waldorf school

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA, VYMEZENÍ POJMU	8
2. HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ	10
2.1 Nejstarší pedagogové	13
2.2 Jan Amos Komenský	15
2.3 John Locke (1632-1704)	17
2.4 Jean Jacques Rousseau	19
2.5 Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841).....	20
3. REFORMNÍ PEDAGOGIKA, JEJÍ HLAVNÍ PŘEDSTAVITELÉ A JEJICH PEDAGOGICKÉ KONCEPCE.....	23
3.1 Maria Montessori (1870 – 1952)	24
3.2 Rudolf Steiner – Waldorfská škola	26
3.3 Célestine Freinet (1896 - 1966).....	29
3.4 Jenský plán – Peter Petersen (1884 - 1952)	30
3.5 Daltonská škola.....	31
3.6 Zdravá škola	32
3.7 Začít spolu	34
PRAKTICKÁ ČÁST	36
4. CÍL PRŮZKUMU, HYPOTÉZY, POUŽITÁ METODOLOGIE	36
5. DOTAZNÍK	38
6. ZÁZNAMY Z VÝUKY	96
6.1 Běžná základní škola.....	98
6.2 Montessori	102
6.3 Začít spolu	105
6.4 Waldorfská škola	107
7. ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	110
ZÁVĚR	113
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	114
SEZNAM GRAFŮ	117

ÚVOD

Historie alternativních škol v České republice je poměrně krátká. Datuje se v podstatě až od roku 1989.¹ V době, kdy světu vládou informace, se lidé se stále rychleji touží dostávat k jejich většímu množství. Je přirozené, že luxus, který s sebou informační věk přináší, chtějí lidé dopřát nejen sobě, ale také příštím generacím. V posledních letech se stále více rodičů chce v maximální možné míře podílet na vzdělání svých potomků. Stoupá počet těch, kteří se domnívají, že herbartovský systém s téměř dvoustetletou tradicí není to nejlepší, co by svým dětem mohli dopřát.

Využívají proto řady nabídek alternativních škol, které se zejména v posledních letech stávají trendem. Osobní motivace k výběru tohoto tématu vyplynula z výchovy a následné předškolní a školní docházky dětí autorky, která se v souvislosti se školní docházkou a výchovou začala zamýšlet nad variantami jednotlivých alternativních škol a podrobněji se zajímat o jejich výhody a nevýhody. Hlavním cílem práce je postihnout přednosti a úskalí alternativní pedagogiky. Teoretická část práce je zaměřena na vysvětlení pojmu alternativní pedagogika, shrnutí historie vzdělávání s důrazem na historická období, ve kterých se začaly objevovat náznaky alternativních metod, seznámení s hlavními představiteli alternativní pedagogiky a nejznámějšími alternativními směry, kterými jsou Montessori, Waldorfská škola, Dalton, Jenský plán, Začít spolu a Zdravá škola. Kvantitativní výzkum v podobě dotazníku, který je součástí praktické části, je zaměřen na názory rodičů na několik typů škol. Dále se autorka v praktické části práce zaměřuje na srovnání výuky v několika různých školách (běžná základní škola, Montessori, Začít spolu, waldorfská škola). Zde využívá formu empirického výzkumu v podobě metody zúčastněného pozorování.

¹ PRUCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012, s. 9.
ISBN 978-80-7178-999-4

TEORETICKÁ ČÁST

1. ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA, VYMEZENÍ POJMU

Alternativní vzdělávání je obecný termín pro přístupy, které nabízejí alternativu k tradičnímu vzdělávání, ale zároveň i pro hnutí, která koncepci formálního vzdělávání zcela odmítají.²

Představitelé alternativní pedagogiky usilují především o změnu charakteru práce školy, vymezují se proti tzv. staré herbartovské škole, které vytýkají zejména mechanický způsob učení a autoritářský přístup učitele k žákovi.³ Jako alternativní tedy chápeme školy, soukromé i státní, které se vyznačují jedním společným rysem. Tím je odlišení se od hlavního proudu běžných škol dané vzdělávací soustavy. Jejich odlišnost spočívá v jinak organizované výuce, v jiných kurikulárních strukturách a také jiných způsobech hodnocení. Pojem alternativní škola tedy neztotožňujeme pouze se soukromými školami, ale se všemi, které se odlišují od běžných škol. Na počátku vzniku alternativního vzdělávání stála reformní pedagogika, která se rozvíjela zejména ve 20. a 30. letech. U nás však byla kritizována a odmítána z ideologických pozic. Standardní školy svými charakteristikami reprezentují jistou normu. Příčiny vzniku alternativních škol můžeme najít v neustálé snaze populace o zdokonalení již vytvořeného a zažitého. Poté, co se určité typy škol ustálily, začaly se objevovat tendence tento stav měnit. Historická východiska pro rozvoj alternativních škol jsou zakotvena v kritice způsobu vzdělávání, kterou se zabývali teoretici reformní pedagogiky od počátku 20. století. Byli jimi například J. Dewey, R. Steiner a další.⁴

² PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012, s. 11. ISBN 978-80-7178-999-4

³ VÁŇOVÁ, M. Alternativní školy. *Dingir*. 2011, č. 4. DOI: 1212-1371. Dostupné z: http://www.dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

⁴ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012, s. 13 – 15. ISBN 978-80-7178-999-4

Stoupenci alternativních škol vycházejí z různých politických, filozofických a náboženských předpokladů.⁵

Pokud jde o rozvoj alternativního školství, bylo Československo ve 20. a 30. letech jednou z nejprogresivnějších zemí. To souviselo s vysokou úrovní tehdejší reformní pedagogiky. Tehdejší alternativní školy se vyvíjely zejména na základě nadšení a tvořivosti učitelů, zároveň byly podporovány výzkumem a pedagogickou teorií. Alternativní pedagogika se vyznačuje několika kritérii. Patří mezi ně humánní přístup k dítěti, koncipování výchovy na základě spolupráce rodičů, dětí a školy, důraz na přirozený vývoj dítěte, posilování individuálních přístupů k učení a cílevědomé rozvíjení komunikační pedagogiky. Tato kritéria jsou však poněkud obecná a dá se říci, že o totéž usilují i současné běžné školy. Na rozdíl od běžných škol ale školy alternativní vznikají za účelem kompenzace nedostatků, na které lze narazit v souvislosti se standardním školstvím. Zároveň vznikaly proto, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání.⁶ Nejdůležitější je však fakt, že alternativní školy tvoří prostor, v němž dochází k realizaci experimentování a inovace vzdělávání. Jde o inovaci v organizaci vzdělávacího procesu i obsahu vzdělávání.

⁵ VÁŇOVÁ, M. Alternativní školy. *Dingir*. 2011, č. 4. DOI: 1212-1371. Dostupné z: http://www.dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

⁶ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012, s. 17 – 19. ISBN 978-80-7178-999-4

2. HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ

Neměli bychom opomíjet historické souvislosti, ve kterých se vyvíjelo evropské pedagogické myšlení. Naše myšlení a jednání určila právě historie.

Některé pedagogické metody jsou známé z již nejranějších fází lidského vývoje, Jedná se především o příklad dospělých, které dítě napodobuje.

Důležitým prostředkem přirozené výchovy byla již v prvobytně pospolné společnosti hra. Mezi ní a prací nebyla ostrá hranice.⁷ S rozpadem prvobytně pospolné společnosti dochází také k zániku prvobytné rovnosti výchovy, která se postupně stala výsadou vládnoucí třídy.⁸

Ve druhé polovině 18. století české země zaznamenaly výrazné změny v hospodářském, společenském i politickém životě. Na základě pragmatické sankce, která zaručila po smrti Karla VI. vládu i potomku ženského pohlaví, usedla na trůn jeho dcera Marie Terezie. Vládla nejprve po boku svého manžela, Františka Štěpána Lotrinského, a po jeho smrti s pomocí Josefa II., svého syna. V období jejich vlády došlo k prosazení významných reforem společnosti. Reformy se týkaly politické, správní a soudní oblasti. Jejich součástí byly také reformy školské.⁹ Velký důraz byl kladen na vyučovací metody. K základním bodům reformy patří používání tzv. „*nové metody*“¹⁰, která měla zajišťovat efektivní vyučování. Měly být používány schválené učebnice, došlo k zavedení rozvrhu hodin a děti se dělily do skupin podle věku a schopností. Velký význam byl kladen také na kázeň. Učitelé by měli ctít osobnost žáka, nepoužívat tresty v hněvu, vyhnout se udělování trestů za špatné učební výkony. Prostor byl věnován problematice zkoušek, které se měly konat jednou za pololetí. Dalším důležitým bodem je otázka vyučovacího jazyka. Vyučování probíhalo v češtině nebo němčině.

⁷ CIPRO, M. Průvodce dějinami výchovy. 1. vyd. Praha: Panorama Praha, 1984, s. 9. ISBN 11-088-84.

⁸ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 22. ISBN 14-406-8

⁹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 80, 81. ISBN 978-80-247-2429-4

¹⁰ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 86. ISBN 978-80-247-2429-4

„V zimě se vyučovalo od 8 do 11 hodin a v létě od 7 do 10 hodin a poté od 14 do 16 hodin“.¹¹ To odpovídalo struktuře dne, která byla dána pracovním zatížením žáků. V průběhu celého 19. století se církev snažila uplatnit dohled nad školou i výukou. Zároveň docházelo ke střetům církve a státu v oblasti školství. Došlo k výraznému nárůstu procenta dětí, které navštěvovaly školu šest let, díky čemuž došlo k výraznému poklesu analfabetů a všeobecná vzdělanost díky tomu vzrostla.

V roce 1869 došlo k přijetí nového školského zákona. Změny v oblasti školství byly očekávány již po roce 1848, k nim ale došlo pouze na úrovni středního školství.¹² Značným vývojem prošly také vyučovací metody a učebnice, které se zkvalitnily. Současně sílila kritika přetěžování žáků požadavky školy a vyučovacích metod, která vycházela z řad učitelů. Školství prošlo během tohoto období významnými změnami. Mezi ně patří Hasnerův zákon, který mj. zavedl povinnou osmiletou školní docházku. Kromě toho deklaroval svobodu vyučování a vědy, všechny hlavní jazyky prohlašoval za rovnoprávné. Školský systém určený Hasnerovým zákonem přetrval po roce 1918 i v meziválečném období.¹³

Dalším výrazným jevem 19. století byl zřetelný rozchod české a německé národnosti v politické, společensko-kulturní oblasti. Tento rozkol se projevil i v oblasti školství. V důsledku toho došlo v roce 1882 k rozdělení Karlo-Ferdinandovy univerzity v Praze na českou a německou část.

Zároveň byly v poslední třetině 19. století založeny národnostně oddělené učitelské spolky, z nichž nejznámějším na české straně se stal Sokol, který založil Miroslav Tyrš v roce 1864 a na straně německé Německý tělovýchovný spolek. České školství se nacházelo oproti rozvinutějšímu německému školství v obtížnější situaci. Tento stav trval do vypuknutí první světové války. Na upřednostňované postavení německého školství poukazují zejména vysoké počty středních škol německého jazyka. Čeští učitelé se však snažili o pozvednutí významu školy.

¹¹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 88. ISBN 978-80-247-2429-4

¹² KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 95. ISBN 978-80-247-2429-4

¹³ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 97. ISBN 978-80-247-2429-4

Zejména druhou polovinu 19. století lze považovat za období stabilizace, pedagogika jako věda zaznamenala zejména v jeho druhé polovině velký rozvoj.¹⁴

Po vzniku Československé republiky nedošlo oproti předchozímu období k žádným výrazným změnám. Jediným významnějším zákonem se stal *tzv. malý školský zákon z roku 1922*.¹⁵

Během prvního desetiletí vzniku Československa se objevily pokusy českých učitelů o reformu. Spojovala je snaha o podporu přirozeného vývoje dítěte a pedocentrické názory, které se týkaly individuální svobody dítěte. Vedle zastánců volné výchovy stála druhá skupina reformátorů, kteří usilovali o dodržování *zásady vedení a řádu v rámci svobodné výchovy*.¹⁶ Jednou z nejvýznamnějších osobností byl Václav Příhoda.¹⁷ Podle jeho názoru neodpovídal tehdejší školský systém demokratické situaci státu. Vytvořil plán jednotné, vnitřně diferencované školy. Své úvahy stavěl především na zásadě individuality žáka.

¹⁴ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 99. ISBN 978-80-247-2429-4

¹⁵ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 198. ISBN 978-80-247-2429-4

¹⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 202. ISBN 978-80-247-2429-4

¹⁷ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 203. ISBN 978-80-247-2429-4

2.1 Nejstarší pedagogové

Vrcholem rozvoje starověké vzdělanosti a tedy i výchovy je kultura starých Řeků. Staří Řekové se vyznačovali velkým nadáním nejen v tvorbě orální a literární, architektury a sochařství, ale i v oblasti filozofie. Proto lze v jejich odkazu najít první teoreticky fundované koncepty výchovy a vysvětlení některých pedagogických problémů.¹⁸

Sókratés (asi 469 – 399 př. n.l.)

Sókratés byl jedním z řady antických filozofů, kteří se zabývali otázkou výchovy. Byl to filozofický představitel idealistického světového názoru. Usiloval o to, aby mladí lidé byli vychováni k poznání podstaty spravedlnosti, umírněnosti, statečnosti a zbožnosti. Své žáky vedl od neznalosti k hledání přesných pojmů.

Jeho žáci nacházeli své chyby v rozporech, ke kterým je Sókratés nechával dojít. Snažil se o to, aby člověk pravdu hledal sám. Jeho metoda učila přemýšlení, ale nepřinášela systematické znalosti. Jejím úkolem bylo aktivizovat samostatné poznání podstaty ctnosti, které se, podle Sókrata, lze naučit.¹⁹

Zavedl novou metodu k vyhledávání definicí, kterou byl systematicky vedený dialog. V jeho průběhu mělo dojít k výsledku debaty za použití argumentů a protiargumentů. Zároveň se diskutující pokoušeli nalézt chyby v argumentaci druhé strany.²⁰ Za morální kritérium považoval svědomí.

Pedagogický systém jezuitského řádu

Jezuitský řád, neboli Tovaryšstvo Ježíšovo, byl založen roku 1534. Jeho hlavními úkoly byl boj proti reformačním snahám v Evropě a misionářská činnost v nově objevených zemích. Jako nástroj církve byl jezuitský řád organizován vysloveně po vojenském způsobu. Vládla v něm bezvýhradná poslušnost a jeho úspěchy pramenily z absolutní disciplinovanosti jeho členů, kteří byli intelektuálně vysoce vyspělí.

¹⁸ CIPRO, M. Průvodce dějinami výchovy. 1. vyd. Praha: Panorama Praha, 1984, s. 19. ISBN 11-088-84.

¹⁹ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 34-36. ISBN 14-406-8

²⁰ Antika.avonet.cz. KADEŘÁVEK, P. a CHLUBNÝ, J. *Antika.avonet.cz* [online]. 2004 [cit. 2015-01-28]. Dostupné z: <http://antika.avonet.cz/article.php?ID=1934>

Jezuité zakládali bezplatné veřejné řádové školy, zaměřovali se zejména na školství střední a vysoké.²¹ Jako první začali systematicky vzdělávat učitele.

Během výuky byl kladen důraz zejména na tělesný výcvik a na uhlazené chování. Úspěchu v učení napomáhalo užívání odměn za výborný prospěch. Kázeň byla vyžadována mírná, jako tresty byly používány pouze slovní důtky. Z dnešního pohledu však jezuitský systém výchovy vykazoval řadu nedostatků. Vládl v něm odpor ke všemu novému, používané metody byly příliš mechanické. Příkladem jezuitů se téměř bez výjimky řídily i ostatní katolické mnišské řády.²²

Své metody Jezuité vybírali na základě nutnosti postupu od nejjednoduššího ke složitějšímu. Základ výuky byl tvořen přednáškami, cvičeními a opakováním, vrcholem byly zkoušky a filozofické deklamace. Probíraná témata se studenti učili nazpaměť, ale požadovalo se po nich, aby tomu, co si osvojili, rozuměli. Často využívali deklamací, které sloužily nejen k opakování učiva, ale také jako způsob osvojení si specifík různých textů. Deklamace nebyly pouhým opakováním, předpokládalo se, že žák tomu, o čem hovoří, také rozumí.

Zvláštní význam mělo v jezuitském školství divadlo, které u Jezuitů nepředstavovalo cíl, ale prostředek. Studenti během představení předváděli své schopnosti, během nácvičku se podporoval týmový duch a upevňovala se náklonnost ke škole.²³ Právě dramaturgie je součástí všech alternativních metod.

²¹ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 98,99. ISBN 14-406-8

²² ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 100. ISBN 14-406-8

²³ VĚŘÍŠOVÁ, I. *Kritické myšlení o.s.* [online]. 2001 [cit. 2015-01-31]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_jezuiti

„Taky jsem radil hned od začátku, aby byly zavedeny nějaké divadelní hry, poněvadž mám jistou zkušenost, že není účinnějšího prostředku k vypuzení malátnosti a vzbuzení čilosti. Ale odpovídalo se, že tyto hříčky sluší ponechat jesuitům, já že jsem byl povolán k vážnějším věcem. Odpovídal jsem: Tyto hříčky vedou k vážným cílům, jesuité jsou tu vpravdě syny světa, důmyslní ve svých věcech, my však vskutku syny světa, ve svých věcech neprozíraví.“²⁴

2.2 Jan Amos Komenský

Novověkou pedagogiku v první řadě symbolizuje osobnost a dílo Jana Amose Komenského (1592-1670). Přestože v jeho uvažování jsou ještě patrné rysy středověkého myšlení, je považován za příklad formování novověkého pedagogického myšlení.

Komenský chápe výchovu jako nápravu lidstva, což je chápáno jako přelom v pedagogickém uvažování. Jeho nápravné snahy vyvrcholily v jeho díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*.²⁵ Myšlení Komenského bylo formováno zejména během jeho studií v zahraničí, kde se seznámil s principy racionálnosti a univerzálnosti u předních učených humanistů. Začal se zabývat myšlenkou vzdělání a jeho rozšiřování způsobem, který byl v dosavadní historii zcela neobvyklý.²⁶ Vychází z předpokladu, že výchova rozvíjí to, co je potenciaálně v nás.²⁷

V jeho uvažování uvádí učitel člověka do jednoty světa, kde lze všechny všemu všestranně učit a dovést k osvícení. Jeho cílem není výchova k postavení ve společnosti, ale k všeobecné lidské vzdělanosti bez ohledu na majetkové poměry či pohlaví. Jeho myšlenka veřejné školy společné pro všechny byla revoluční zejména proto, že povinná školní docházka byla uzákoněna až o více než sto let později.²⁸

²⁴ KOVÁŘOVÁ, H., Učitelství listy. Komenského Schola Ludus na muzejním jevišti. 1947, č.16

²⁵ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 11. ISBN 978-80-247-2429-4

²⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 14. ISBN 978-80-247-2429-4

²⁷ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 17. ISBN 978-80-247-2429-4

²⁸ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 25.

Podle jeho názoru je vzdělání potřebné k tomu, aby lidstvo jednalo ve prospěch celé společnosti, nejen ve svůj vlastní. Přestože člověk nabyde vzdělání především v mládí, měl by celý svůj život vnímat jako školu. Na základě této myšlenky rozdělil plán vzdělávání pro celý lidský život.

Jeho víra v řád ho zavedla k myšlence pansofie, neboli vševědy, která měla obsáhnout celé vědění tehdejší doby. Tím však neměl na mysli encyklopedické znalosti, ale postihnutí harmonie a celku světa. Vševědění v tomto smyslu mělo utvářet základ vzdělání. Vševědu vnímal jako všeobecnou moudrost. Nepovažoval za potřebné vzdělání jednotlivce ve všech vědách a uměních, naopak, zdůrazňoval nutnost pečlivé volby obsahu vzdělávání. Za základ vzdělání považoval názornost a za nejvhodnější způsob uvažování metodu indukce.²⁹ Metoda indukce, neboli zobecňování, spočívá v postupu od jednotlivého k obecnému.³⁰ To, aby děti samy přišly na podstatu určitého jevu, je také společným zájmem alternativních škol.

Komenský vytvořil celý systém didaktických pravidel, který umožnil vytvořit snadnou a důkladnou výuku. Dítě by podle něj nemělo být nuceno do učení proti své vůli, ale škola, metoda, rodiče, i věci samy by měly podněcovat jeho touhu po vědění. To ho dovedlo k vypracování celé řady zásad, mezi které patří výuka v mateřském jazyce, postup od nejbližšího ke vzdálenějšímu, cvik smyslů, potom teprve paměti, porozumění a následně soudnost, postupování bez přetěžování podle míry chápavosti, výuka bez tělesných trestů, učení pouze toho, co lze později využít, atd.³¹

ISBN 978-80-247-2429-4

²⁹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 21 - 23.

ISBN 978-80-247-2429-4

³⁰ STUDIUM PSYCHOLOGIE. *Studium psychologie: Psychologie pro každého* [online]. © 2015 [cit. 2015-01-31]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/11-mysleni-myslenkove-operace.html>

³¹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 25.

ISBN 978-80-247-2429-4

2.3 John Locke (1632-1704)

John Locke měl coby představitel anglického osvícenství blízko k myšlenkám Komenského, zejména ve směru myšlenek nápravy světa prostřednictvím vzdělání. Locke však navíc působil zejména v politické sféře.³² Přestože se zabýval především politologickými otázkami, i jeho pedagogické snahy jsou pro současnou pedagogiku významné.

Čerpal z názorů Komenského, především z důrazu na smyslové poznání. Jeho cílem je výchova občana, který je vybaven dovednostmi a schopnostmi, které zajistí důstojný život jemu i jeho rodině, ale zároveň i prosperitu celé společnosti.³³

Mezi jeho pedagogická díla patří Úvahy o výchově, kde se opíral o své vlastní životní a výchovné zkušenosti. Pozitivně hodnotil puritánskou výchovu svého otce, negativně zejména příliš pevný řád, zastaralé vyučovací metody, ale hlavně nerespektování přirozeného nadání dítěte. Zřejmě díky vlastním negativním zkušenostem s návštěvou školy upřednostňuje, na rozdíl od Komenského, individuální vyučování.

Ve svých pedagogických názorech klade důraz na využití výchovných zásad v praxi. Člověka vnímá jako tabula rasa, čili nepopsanou desku, která je postupem času tvořena právě zejména výchovou.³⁴ Velký důraz klade na tělesnou výchovu, kterou jako lékař považuje za nezbytnou pro správný celkový vývoj dítěte. Odmítá tvrdé tělesné tresty, ačkoliv pevná puritánská morálka je základem jeho výchovy. Zároveň ale respektuje práva dítěte a znakem jeho výchovy je úcta k dítěti. Jejím cílem je úspěšný, šťastný a spokojený člověk, který je však zároveň disciplinovaný a rozvážený, čestný, poctivý, vytrvalý a je schopen snášet zátěž. Pro dosažení toho doporučuje v mladším věku přivyknout pravidlům a normám. To navrhuje v pozdějším věku vystřídat otevřenějším přístupem a větším respektem ze strany vychovatele. Tímto způsobem by měl vychovávaný jedinec pochopit a přijmout společenská pravidla, následovat je a také je aktivně dodržovat.

³² KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 38, 39. ISBN 978-80-247-2429-4

³³ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 43. ISBN 978-80-247-2429-4

³⁴ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 46. ISBN 978-80-247-2429-4

Podle Lockeova má žák přicházet co nejvíce do styku s poznávanými věcmi a aktivně s nimi pracovat. Nedoporučuje estetickou výchovu, místo ní upřednostňuje výchovu pracovní, kde zdůrazňuje výchovný aspekt práce.

Lockeovy ideje pronikly do českého pedagogického myšlení především přes německou pedagogickou tradici. Jeho realismus inspiroval zejména český pedagogický pozitivismus na přelomu devatenáctého a dvacátého století.³⁵

³⁵ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 47, 48. ISBN 978-80-247-2429-4

2.4 Jean Jacques Rousseau

Mezi názory Johna Locke a J. J. Rousseaua můžeme nalézt určité shody, zároveň se však v mnoha úvahách zcela rozcházejí. Na rozdíl od Locke, který ve svých úvahách zdůrazňuje především sílu zkušenosti a rozumu, se Rousseau nechává vést citem. Rousseau zformuloval koncept „*přirozené a svobodné*“³⁶ výchovy, který dal směr velké části evropského pedagogického myšlení. Paradoxem je, že jeho čtyři děti vyrůstaly ve státním nalezinci.

Ve svých názorech kladl důraz na přirozený cit, lásku k přírodě a návrat k tzv. přirozenému stavu. To ho výrazně odlišovalo od francouzských racionalistů 18. století, pro které byly nejvyššími autoritami rozum a vzdělanost.³⁷

Své pedagogické zásady zformuloval ve výchovném románu *Emil*, čili o vychování, v němž se zabývá problematikou tzv. přirozené výchovy. Uvádí zde, že výchova by měla respektovat přirozené potřeby a zásady dítěte, do jehož vývoje by dospělý neměl zasahovat, pouze jej podporovat. Zbytečnými zásahy do vývoje dítěte by mohlo dojít k jeho poškození. Narážíme zde na dualitu dítěte a dospělého, přičemž na jedné straně stojí čisté, nezkažené dítě a na straně druhé dospělý, který „přirozenému stavu“, v němž se nachází dítě jež nerozumí, protože se mu příliš vzdálil. Cílem Rousseaua je tedy navrácení se do tohoto „přirozeného stavu“. Problematika „přirozené výchovy“ podle Rousseaua je však velmi složitá. „Ukazuje se, že člověk se možná přirozený rodí, ale od prvního nadechnutí pozemského takovým nezůstává, ale naopak je tvorem kulturním, společenským“. Vedle myšlenky přirozené výchovy se Rousseau zabývá i konceptem tzv. svobodné výchovy, který je postaven na co nejvolnějším vztahu mezi dítětem a vychovatelem, který je zároveň citový. Výsledkem je vychovatel, schopný vcítit se do dítěte a důvěřující dítě, které se nechává vychovatelem vést.³⁸

³⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 59. ISBN 978-80-247-2429-4

³⁷ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 60. ISBN 978-80-247-2429-4

³⁸ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 64. ISBN 978-80-247-2429-4

Rousseau svými myšlenkami otevřel důležité pedagogické otázky, ale sám vytvořil spíše utopický koncept výchovy.³⁹

2.5 Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841)

Německý filozof a myslitel značně ovlivnil pedagogickou teorii i praxi v českých zemích. Usiloval o humanizaci výchovy. „*Jeho cílem je člověk mravní, jednající správně*“.⁴⁰ Podle Herbartu se takovým stane ten, kdo se řídí správným poznáním jevů a věcí. Cílem jeho výchovy je morálka a ctnost. Vůle není zcela svobodná, je omezena poznáním, které s ní má být v harmonii. K tomu má dítě kromě výchovy vést i školní vyučování.⁴¹

Herbartova pedagogická snaha měla za cíl to, aby uplatnění pedagogických idejí přinášelo zaručené výsledky, které by se dostavovaly se stejnou pravidelností, jako při uplatnění přírodovědného zákona v praxi.⁴² Výchova podle něj vyžaduje vědecky podložené plánování, aby dosáhla svého cíle, kterými byla ctnost, morálka a mravnost.⁴³ K významným prvkům jeho díla patří hledání odpovědi na otázku, jak se vědění může stát svědomím a poznání mravním postojem.⁴⁴

Ve své koncepci vyučování vychází z myšlenky, že úkolem vyučování je obohacování, třídění a množení představ žáků. *V duchu asociální teorie stanovil Herbart čtyři stupně vyučování, které se staly známými pod názvy : jasnost, asociace, systém, metoda.*⁴⁵

Jasnost znamená zhloubání žáka do látky, přičemž dochází k soustředění pozornosti a pozorování podrobností. Učitel mu látku vysvětluje s použitím názornosti. Poté přechází

³⁹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 66. ISBN 978-80-247-2429-4

⁴⁰ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 108. ISBN 978-80-247-2429-4

⁴¹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 108. ISBN 978-80-247-2429-4

⁴² HERBART, J. F.. J.F. Herbart a jeho pedagogika. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1977, s.5, ISBN 14-668-77

⁴³ HERBART, J. F.. J.F. Herbart a jeho pedagogika. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1977, s.23, ISBN 14-668-77

⁴⁴ HERBART, J. F.. J.F. Herbart a jeho pedagogika. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1977, s. 25, ISBN 14-668-77

⁴⁵ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 109. ISBN 978-80-247-2429-4

k asociaci, během které získané představy, které učitel ve vědomí žáků vyvolává, spojují s novými. Ve třetím stadiu, systematizaci, se představy uvádějí do vztahu, zobecňují se a formují se závěry. Zde se již jedná o promýšlení. Poslední stupeň, metoda, znamená aplikaci, během které se řeší samostatné úkoly a procvičují nové poznatky. Těmito stupni se Herbart snažil vyjádřit, že činnost žáka a učitele předpokládá vnitřní souvislosti, kterými jsou sjednoceny metodické postupy. Nejedná se tedy o libovolné, ničím nespojené kroky.

Kromě toho *Herbart upozornil na vzájemný vztah obsahu, vyučujícího učitele a učícího se žáka. Tento poznatek trvale vstoupil do didaktického myšlení jako „Herbartův“ či „didaktický trojúhelník“.*⁴⁶ Jeho učení o vychovávajícím vyučování předpokládá, že víme, na jakém stupni vývoje žáci jsou a jakým způsobem se ve vyučování učí.⁴⁷

Kvůli jeho zvláštnímu postavení ve filozofii mimo hlavní proudy a obtížnosti jeho myšlenkových konstrukcí, mělo v době jeho života jeho učení poměrně malý ohlas. Jeho dílo však bylo vzkříšeno dvacet let po jeho smrti. Důvodem pro rozšíření herbartismu bylo to, že byla nutné najít vhodnou teorii vzdělávání a výchovy pro účely rozvíjejícího se kapitalismu v podmínkách německého pruského císařství.⁴⁸

Základy herbartovské koncepce pedagogiky si nejprve osvojili američtí pedagogové, kteří navštěvovali semináře v Jeně, kde se setkali s propojením teorie a praxe. Přestože ne všichni studenti jenských seminářů byli nadšenými stoupenci Herbartovy pedagogiky, došli k přesvědčení, že plánování a vedení výuky i problémy psychologie učení přivede pro dosavadní činnost amerických škol změnu. Vzestup a úspěch amerických herbartovců je však datován zhruba od poloviny 70.let, kdy byly přeloženy některé kapitoly jeho díla. Zpočátku zájem o Herbarta vzrůstal v psychologii, následovně byla publikována řada statí týkajících se teoretických principů nové pedagogiky. Díky tomu se herbartismus stával jedním z největších hnutí, které vedlo k založení tzv. Herbartovského klubu roku 1892, jehož činnost později vyústila v zásadní reformu. Podle vzoru německého Spolku pro vědeckou pedagogiku došlo ke

⁴⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 109.
ISBN 978-80-247-2429-4

⁴⁷ HEINER, U. Svobodné Waldorfské školy na miskách vah. Praha: DINGIR, 2011, s. 4
ISBN 978-80-86779-15-7

⁴⁸ HERBART, J. F.. J.F. Herbart a jeho pedagogika. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1977, s. 41, ISBN 14-668-77

vzniku National Herbart Society for the Scientific Study of Teaching. Podstatou byla struktura otevřenosti všem názorovým proudům a zaměření diskuse k problémům výchovy a přechod od teoretické sféry do oblasti praxe. Výchozím, ale nikoliv konečným bodem tohoto snažení se stal Herbart a jeho dílo. V Evropě se všechna nová pedagogická hnutí odvíjela od kritiky herbartismu, v Americe docházelo k přehodnocování pozic a přebírání herbartovských principů.

Herbartismus se stal spojujícím článkem mezi reformní a progresivní pedagogikou a jeho stoupenci se stali spojenci v úsilí za progresivní výchovné hnutí a tvůrčí praxi amerických škol.⁴⁹ Později herbartovci jeho původní učení zjednodušovali a měnili některé jeho části. Za ortodoxního propagátora herbartismu je považován Josef Dastich. Většina českých Herbartovců však nedokázala překonat idealistické a metafyzické základy herbartismu.⁵⁰

Důležitou součástí Herbartova pedagogického systému se staly pomocné vědy, etika a psychologie, které uvádí prostředky a cíl výchovy. Pedagogiku se snažil konstruovat ve vědecký systém.

⁴⁹ SOMR, M. Názory a rozpory herbartovské pedagogiky. *Scientific paper of the University of Pardubice*. 2000, č. 6.

⁵⁰ KADLUBIEC, Miro. Vývoj andragogického myšlení. *Institutio Quaestio Logos Exsistentia* [online]. © 2011-2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.iqle.cz/index.php>

3. REFORMNÍ PEDAGOGIKA, JEJÍ HLAVNÍ PŘEDSTAVITELÉ A JEJICH PEDAGOGICKÉ KONCEPCE

S postupným rozvojem školství docházelo ke stále častější kritice, která směřovala na stranu školy. Pojem reformní pedagogika zahrnuje různorodé pedagogické koncepce, které se podílely na reformě školy a výchovy na konci 19. a počátku 20. století. Reformní pedagogika obsahovala různé reformní návrhy. Reformisté vycházeli především z myšlenek tzv. přirozeného vývoje dítěte. Roku 1900 vznikl spis *Století dítěte*, jehož autorkou byla Ellen Keyová. Autorka se v tomto díle zabývala principem přirozené výchovy, která však zároveň respektuje individuální specifika dítěte. Výchova by podle ní měla být svobodná a přirozená. Tento spis se stal programem *hnutí nové výchovy*, které usilovalo o prosazení zásad pedocentrismu ve výchově a také o reformu školy.⁵¹ Pedocentrismus je uplatňování pedagogického principu zaměřeného výhradně na dítě.⁵²

Základními znaky reformní pedagogiky je kromě pedocentrismu a kritiky tradiční školy také svobodná výchova dítěte, do které by pedagog neměl příliš zasahovat, ale měl by podpořit přirozený vývoj dítěte s důrazem na jeho respektování. Tradiční škole byl vytýkán zejména mechanický způsob učení, předmětem kritiky byla také skutečnost, že byla stará škola zcela ovládána učitelem, nebrala ohledy na individualitu žáka, jeho potřeby nebo zájmy.⁵³ V průběhu individuální i skupinové výuky se uplatňuje individualizace a také kooperace. Důraz je kladen také na koncentraci a globalizaci, která spočívá ve spojování předmětů do bloků. Základem vyučování se stává činnostní učení. Rozvoj zaznamenala tzv. projektová metoda, díky které se žáci učili samostatně řešit problémové situace, které se vztahují k danému tématu. Vyzdvihována byla i sebekázeň a spolupráce rodičů se školou.⁵⁴

⁵¹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 111, 112.
ISBN 978-80-247-2429-4

⁵² <http://www.motolacek.cz/skolka/zacit-spolu/>

⁵³ <http://www.montessoricr.cz/montessori-v-mediich/stolete-vyroci-montessori-hnuti/4fec5d9b97369a96db94/>

⁵⁴ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 113.

Reformně pedagogické hnutí položilo základ vzniku celé řadě alternativních pedagogických konceptů v 60. a 70. letech 20. století. Proto je také 20. století nazýváno stoletím dítěte.⁵⁵

3.1 Maria Montessori (1870 – 1952)

Zakladatelka pedagogické koncepce Montessori je zároveň držitelkou Nobelovy ceny míru. Jako první žena v Itálii se stala doktorkou medicíny. Poté se specializovala na studium dětských nervových nemocí na pozici asistentky na univerzitní psychiatrické klinice v Římě. Po ukončení studia pedagogiky, experimentální psychologie a antropologie otevřela v Římě Casa dei bambini, neboli Dům dětí, pro děti z chudých římských rodin. Později založila obdobný Dům dětí také v Barceloně. Aplikovala zde své metody, které se týkaly vývoje a aktivizace dětí pomocí vlastního, neboli senzomotorického materiálu. V tomto období se rozhodla pro ukončení akademické kariéry a věnovala se jen přednáškové činnosti. Její první práci, ve které jsou shrnuty výsledky jejích výzkumů patří *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech neboli Objevení dítěte*.⁵⁶

Dalším významným dílem je Příručka vědecké pedagogiky. Vysvětluje v ní význam tzv. didaktického materiálu. Podstatou její koncepce je svoboda dítěte a podpora jeho dovedností a schopností. Byla přesvědčena o tom, že dítě má v sobě „naprogramované“ potenciality, které je možné maximálně rozvinout, pokud je vytvořeno vhodné výchovné prostředí a speciální, tzv. didaktický materiál. Prostředí samotnému připisuje Montessori mimořádný význam, stejně jako dostatečnému přísunu podnětů, které vedou ke zdravému vývoji. Dospělý by dítě neměl aktivně formovat nebo mu naopak ponechat úplnou svobodu, ale měl by vytvářet situace, které vedou k jeho rozvoji. Maria Montessori se zabývala zejména dětmi předškolního a mladšího školního věku. Důraz kladla především na pochopení věcí a jevů, rozvoj řeči a myšlení. Využívala tzv. senzitivní období ve vývoji dítěte, během kterých by dítě mělo být

⁵⁵ <http://www.montessoricr.cz/montessori-v-mediich/stolete-vyroci-montessori-hnuti/4fec5d9b97369a96db94/>

⁵⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 130, 131. ISBN 978-80-247-2429-4

mimořádně citlivé na získávání konkrétních dovedností. Tato senzitivita mizí, pokud není senzitivní období využito pro vývoj.

Základním principem pedagogiky Montessori je *princip věkové heterogenity*. Skupiny v montessoriovských školách jsou věkově smíšené, účelem je poskytnutí většího prostoru pro spolupráci.

Základním aspektem montessoriovské pedagogiky je svoboda dítěte jako možnost svobodně jednat a získávat zkušenosti. Zároveň je svoboda chápána jako proces sebekontroly a posilování vnitřní kázně. Montessori zpochybnila představu tzv. poslušného dítěte, které se vždy řídí pokyny dospělého, neodporuje, je hodné. Na druhé straně je ale bez zájmu, pasivní, tedy nesvobodné. Výchova podle Montessori je svobodná výchova osobnosti, která se vyznačuje postupným získáváním nezávislosti a samostatnosti.⁵⁷

Dítě nemotivují pouze prostředky vnější motivace, neusiluje o to, aby nějakým způsobem splnilo očekávání či bylo pochváleno, ale jedná z vlastní vůle samo za sebe. Podle Montessori je člověk, který je pánem sebe sama, zároveň zná své přednosti a slabosti a dokáže s nimi manipulovat, svobodný. Svobodu vyvažuje disciplína, která nevyklučuje pořádek a řád. Zároveň je Montessori pedagogika postavena i na sociálním citění a začleňování jedince do sociálních vazeb.

Co se týče pojetí práce, učení a činnosti, musí u dítěte všemu předcházet motivace, aby se mohlo na práci soustředit. Pokud dojde k soustředění, nemělo by být dítě rušeno a měl by mu být poskytnut dostatek času na práci. Dítě, které koncentruje pozornost na určitou věc, si samo určuje, jak dlouho se danou činností bude zabývat. Zároveň však záleží i na schopnostech pedagoga upoutat pozornost dítěte a na tom, jak didaktický materiál koresponduje s jednotlivými senzitivními fázemi.

V rámci tohoto typu pedagogiky je dodržován i princip ticha. Znamená to, že dítě by mělo činnost provádět v klidu a tichosti, soustředěné na danou věc. Montessoriovská pedagogika usiluje o rozvoj několika hlavních stránek osobnosti – o rozvoj kompetencí, které souvisí s péčí o sebe sama (např. mytí rukou), o rozvoj sociálních kompetencí (např. zodpovědnost, zdravé sebevědomí), o rozvoj dovedností, které podporují začlenění dítěte do širšího okolí (např. udržování pořádku) i o rozvoj motoriky.

⁵⁷ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 131 - 133.
ISBN 978-80-247-2429-4

Tento typ alternativní pedagogiky rozvíjí osobnost dítěte pomocí činností z následujících základních oborů:

- a) *Cvičení praktického života.*
- b) *Rozvoj smyslů a myšlení pomocí smyslového materiálu.*
- c) *Řeč.*
- d) *Matematika.*
- e) *Kosmická výchova.*⁵⁸

Co se didaktického materiálu týče, je prostředí podporující aktivitu dítěte obohaceno o speciální pomůcky. Je důležité, aby pracovní prostředí dítěte, tedy pracovní stůl, nepůsobil chaoticky. Měla by na něm být pouze jedna pomůcka, se kterou se pracuje. V opačném případě hrozí přetížení psychiky a ztráta pozornosti. Pomůcky jsou jednoduché, estetické a podnětné. Specifikou didaktického materiálu je tzv. kontrola chyb, která spočívá v samotném materiálu. Dítě má zpětnou vazbu, je opraveno samotnou pomůckou.⁵⁹

3.2 Rudolf Steiner – Waldorfská škola

První Waldorfskou školu založil Rudolf Steiner roku 1919. V současné době lze najít tento typ škol na všech kontinentech. Vedle pedagogiky Montessori je toto antroposofické hnutí považováno za nejúspěšnější reformní iniciativu, která vzešla z klasické doby reformní pedagogiky v první třetině 20. století. Waldorfské školy jsou koedukační všeobecné školy, žáci se zde učí bez známkování v heterogenních třídách. Učební plán, stavba výuky i rozvrh hodin jsou zaměřeny na vývoj. Výuka je rozdělena na ranní „hlavní vyučování“ (běžné hlavní předměty) a odpolední „odborná

⁵⁸ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 134, 135.
ISBN 978-80-247-2429-4

⁵⁹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 137.
ISBN 978-80-247-2429-4

vyučování“.⁶⁰ Od rodičů žáků se vyžaduje, aby antroposofickým principům nejen důvěřovali, ale řídili se jimi i doma.⁶¹

Cílem výuky a výchovy je jeho všestranný rozvoj nejen v teoretických, ale také v praktických a uměleckých oborech. Waldorfská pedagogika usiluje o posilování nejen stránky kognitivní, ale také volní a citové tak, aby se tyto složky lidské bytosti rozvíjely v rovnováze. Žáci jsou vedeni k vnímání člověka i světa v jeho smysluplnosti.

Jedním z hlavních cílů waldorfské pedagogiky je vést, vzdělávat i vychovávat žáka tak, aby v každém specifickém životním období svého života dostával takovou „potravu“, která plně rozvine a posílí jeho ducha, duši i tělo.⁶²

Typické je epochové vyučování, během kterého je denně probírán hodinu a třičtvrtě jeden učební předmět po dobu dvou až tří týdnů. Účelem je důkladnější a trvalejší učení.⁶³

Waldorfské školy mají organizační, pedagogické, didaktické a metodické rysy typické pro školy klasické reformní pedagogiky. Na druhé straně však zároveň navazují na školní pedagogiku herbartismu.⁶⁴

Jedním ze základních úkolů waldorfského učitele je výchova podle temperamentu. Jejím cílem je udržovat v rovnováze duševní konstituci dítěte.⁶⁵ Waldorfský pedagog usiluje o harmonický rozvoj osobnosti žáka nejen „myšlenkovým světem“, ale i „citovým světem“ prostřednictvím umění.⁶⁶

Protože základním cílem waldorfské pedagogiky je pomoci žákům k tomu, aby se s vědomím jedinečnosti vlastní individuality v dospělosti svobodně a zdravě dokázali postavit do světa, je úkolem pedagoga i to, aby rozpoznal vlohy, možnosti a nadání

⁶⁰ HEINER, U. Svobodné Waldorfské školy na miskách vah. Praha: DINGIR, 2011, s. 3
ISBN 978-80-86779-15-7

⁶¹ VÁŇOVÁ, M. Alternativní školy. *Dingir*. 2011, č. 4. DOI: 1212-1371. Dostupné:
http://www.dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

⁶² PETROVÁ D. A KOL. *Waldorfská škola: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2007.

⁶³ HEINER, U. Svobodné Waldorfské školy na miskách vah. Praha: DINGIR, 2011, s. 7
ISBN 978-80-86779-15-7

⁶⁴ HEINER, U. Svobodné Waldorfské školy na miskách vah. Praha: DINGIR, 2011, s. 4
ISBN 978-80-86779-15-7

⁶⁵ HEINER, U. Svobodné Waldorfské školy na miskách vah. Praha: DINGIR, 2011, s. 5
ISBN 978-80-86779-15-7

⁶⁶ HEINER, U. Svobodné Waldorfské školy na miskách vah. Praha: DINGIR, 2011, s. 7
ISBN 978-80-86779-15-7

každého žáka a pomohl mu v poznávání světa i sebe sama tak, aby se stal samostatným, morálně vyspělým a zodpovědným vůči sobě i světu.⁶⁷

Waldorfská pedagogika vychází z poznání vývojových zákonitostí dítěte a zároveň pohlíží na každého žáka jako na jedinečnou a neopakovatelnou osobnost. Za hlavní úkol je považováno rozpoznání zjevných a skrytých dispozic, možností a schopností žáků s cílem dopomoci jim k všestrannému rozvoji a širokospektrální aktivní orientaci v současném globálním světě.⁶⁸

Tento typ alternativní školy má řadu přívrženců i kritiků. Nejčastěji jim bývá vytýkána dogmaticnost antroposofické výchovy, která žákům vštěpuje specifický pohled na svět a vytváří v nich určité vzorce chování. Kritizovány také bývají sektářské prvky školy a uzavřenost školy vůči vědecké kritice. Proti tomu se však její příznivci ohrazují s vysvětlením, že antroposofie ve školách není prezentována jako světový názor. Obhajují také svobodu žáků prezentovat své názory i svou ochotu přijímat diskusi.⁶⁹

Protože původní Steinerovy spisy jsou téměř nedostupné, v překladu vychází teprve v posledních letech, jsou rodičům k dispozici pouze nekritické propagační materiály. Většina rodičů tedy pravděpodobně podstatu školy, Steinerovu filozofii.⁷⁰

⁶⁷ PETROVÁ D. A KOL. *Waldorfská škola: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2007.

⁶⁸ PETROVÁ D. A KOL. *Waldorfská škola: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2007.

⁶⁹ VÁŇOVÁ, M. Alternativní školy. *Dingir*. 2011, č. 4. DOI: 1212-1371. Dostupné z: http://www.dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

⁷⁰ HEŘT, J. Antroposofie a waldorfské školství. Věda kontra iracionalita 2: Sborník přednášek Českého klubu skeptiků Sisyfos. Praha: Akademie věd ČR, 2002. s. 144-161. ISBN 80-200-1020-3.

3.3 Célestine Freinet (1896 - 1966)

Célestine Freinet je jedním z předních zástupců hnutí tzv. moderních škol, *FIMEM – Fédération Internationale des Mouvements D'Ecole Moderne*.⁷¹

Pro kariéru učitele se rozhodl přesto, že se cítil negativně ovlivněn tradiční školou. Svou koncepci představil roku 1932 na mezinárodním kongresu Hnutí za novou výchovu v Nice. Zde také navázal úzké vztahy s reformně orientovanými učiteli. Kvůli svému odvážnému pedagogickému myšlení byl však penzionován. Nedaleko Cannes založil na bývalém statku tzv. venkovský výchovný ústav. Později byl obviněn z konspirace s Moskvou a internován. Po propuštění a žití v ilegalitě působil po skončení 2. světové války opět na svém venkovském výchovném ústavu. Během svého pedagogického působení hledal nové způsoby výuky, které souvisely s empirickými daty, které o dětech získával. Vedl si poznámky o každém žákovi a stavěl na vývojově psychologických poznatcích. Kladl důraz na samostatnou aktivitu žáků a na využití celé řady pracovních pomůcek při vyučování.

Snažil se také řešit řadu sociálních problémů právě pomocí reformy školství a výchovy. Hlavním cílem jeho pedagogiky je samostatně a kriticky smýšlející osobnost, která přispívá svými silami k rozvoji společenství. Jeho myšlení nevychází z kolektivu, ale je postaveno na podpoře autentického rozvoje osobnosti. Vyžaduje také, aby žáci ve škole byli připravováni na skutečný život. Podstatou jeho pedagogického konceptu je tedy aktivní učení.

Ve školách zavedl pro společná setkání, tzv. školní auly, tradiční učebny nahradil pracovněmi vybavenými flexibilním nábytkem.

Rozvinul metodu školního tisku s využitím tiskárny. Díky tomu dostali žáci možnost, kromě práce s textem, získávat poznatky v souvislostech. Freinet usiloval o nahrazení klasických učebnic pracovními listy.⁷²

Stejně flexibilní, jako učební pomůcky, měl být i učební plán. Základní jednotkou byl týdenní vyučovací plán, který navrhovali žáci a který byl přijat nebo pozměněn po

⁷¹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 146.
ISBN 978-80-247-2429-4

⁷² KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 147 - 149.
ISBN 978-80-247-2429-4

konzultaci s učitelem. Důležitým rysem Freinetovy pedagogiky byla také podpora tzv. třídní demokracie. Žáci tak dostali možnost vyjádřit kritiku či chválu.⁷³

3.4 Jenský plán – Peter Petersen (1884 - 1952)

Peter Petersen, univerzitní profesor a evangelický pastor, rozvinul Jenský plán jako ucelenou koncepci již v meziválečném období. Označení Jenský plán získala tato koncepce během mezinárodního reformně pedagogického kongresu v Jeně roku 1927.⁷⁴ Petersen bývá řazen k vychovatelům, kteří se snažili pedagogicky využít existencialistické myšlení.⁷⁵ Věřil, že znovu objeví počátek lidské existence a tedy i výchovy, ve vzájemném souladu pospolitosti a přírody. V jenském plánu potom rozlišoval pospolitost jako duchovní jednotu, ve které všichni spolupracují na uskutečňování pospolitého života, od společnosti jako vynuceného spolku, který je řízen jen materiálními zájmy, případně zájmy uspokojování smyslových potřeb. Taková společnost podle něj postrádá prostor pro duchovní rozvoj lidství.⁷⁶ V jenských školách žáci nebyli rozdělení do věkově homogenních tříd, ale seskupováni do kmenových skupin nezávisle na věku. Mezi rozvíjené aktivity dodnes patří *rozhovor, hra, práce a slavnost, které podporují jak kooperaci, tak individualizaci.*⁷⁷

Den v Petersenově škole začínal společným rozhovorem. Jeho účelem bylo podtrhnout význam společného setkání a prokázat si vzájemné úcty. Žáci se tak učili naslouchat druhým a také projevit své pocity. Rozhovor probíhal v jenské škole i během dne, kdy docházelo k diskusím o společných problémech v rámci řešení projektů. Na pracovním charakteru se zakládá i současná jenská pedagogika. Petersen rozlišoval několik forem práce. Pracovní úkoly byly nastavené jako situace a vybízely žáky k samostatnému nebo společnému řešení.

⁷³ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 150. ISBN 978-80-247-2429-4

⁷⁴ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 193. ISBN 978-80-247-2429-4

⁷⁵ RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 53. ISBN 80-85866-87-0

⁷⁶ RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 56. ISBN 80-85866-87-0

⁷⁷ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 193. ISBN 978-80-247-2429-4

Hra, jako jedna z nejpřirozenějších aktivit v období mladšího školního věku, měla v jenském školství důležitou roli. Jednalo se zejména o didaktické hry, které sledovaly jasný záměr. Byly jakýmsi vstupem do pracovní části dne. Dramatizační hry vedly k osobnostnímu rozvoji dětí, vyjádření vidění světa i celkovému uvolnění. Dále je s jenskou pedagogikou dosud neodlučitelně spojena slavnost. Uzavírala týden a vrcholil jí život školní společenosti. Slavnosti měly vysokou estetickou úroveň i proto, že rozvoj estetického cítění a tvořivosti patřil v jenských školách k cílům, které byly podporovány.⁷⁸

Zajímavostí je, že Petersen pod vlivem různých politických režimů vykládal jenský plán různě a postupně ho zbavoval metafyzicko-naturalistického filozofického pozadí.⁷⁹ V České republice školy jenského typu zatím nejsou.

3.5 Daltonská škola

Daltonská škola, která nese název podle experimentální školy v Daltonu, vznikla na základě iniciativy americké učitelky Helen Parkhurst (1887-1973), spolupracovnice Marie Montessori.

Daltonský plán se opírá o několik principů. Jedním z nich je svoboda žáka, která jde ruku v ruce s jeho vlastní odpovědností. Tento princip je využit např. v tom, že každý žák má vytvořen svůj program práce, kterou se zabývá po dobu jednoho měsíce. Během této doby má vymezeny cíle, kterých by měl v učení dosáhnout. Dostává tak možnost postupovat svým vlastním tempem a nese za práci zodpovědnost. Dalším principem je důraz na spolupráci a vytváření sociálního vědomí. Neméně důležitý je princip osobní zkušenosti na základě samostatné činnosti žáka a také střídání výuky v rámci třídy a skupinovou nebo individuální práci.

Základní charakteristikou daltonské školy je poměrně uvolněná třídní struktura.

⁷⁸ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, s. 194, 195.
ISBN 978-80-247-2429-4

⁷⁹ RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 61.
ISBN 80-85866-87-0

Její kritici se zaměřují na praktickou realizaci daltonského plánu. Potíže způsobuje např. nedostatečné opakování látky, které je důležité pro zapamatování, nesystematické získávání poznatků a také spoléhání se na žákovu vlastní aktivitu.⁸⁰

Daltonský plán se od ostatních alternativních proudů liší tím, že se nejedná o ucelený systém, podle kterého je třeba postupovat, ale o soubor principů ovlivňujících od základu styl výuky. Pokud učitel zachovává základní principy daltonské výuky, má víceméně volnou ruku v tom, jakým způsobem žáky povede. To je důvod, proč ve vpodstatě nelze najít dvě třídy, které by pracovaly naprosto totožným způsobem.⁸¹

V České republice se vyučuje pouze v daltonských blocích, např. po dvou tučovacích hodinách dvakrát týdně. Blok je většinou zaměřen na opakování a procvičování učiva. Dítě si volí, kterému předmětu se bude v konkrétním bloku věnovat a poté plní úkoly.⁸²

3.6 Zdravá škola

Zdravá škola je, jak napovídá název, výraz pro školu, která podporuje zdraví. Myšlenka ozdravení práce školské komunity a celého života vznikla přibližně přes deseti lety v Evropském úřadu WHO v Kodani jako součást programu „Zdraví pro všechny do roku 2000“.⁸³

Hlavní myšlenkou Zdravé školy je pochopit zdraví nejen jako nepřítomnost nemoci, ale celostně, bez oddělování zdraví duševního, tělesného a sociálního, zdraví dětí i učitelů. Zároveň jako pocit pohody, spokojenosti a vyrovnanosti.⁸⁴

Snaha o podporu zdraví ve školách se dá rozdělit do tří etap. První z nich se datuje od roku 1986 a je jí *práce výzkumné skupiny pro hygienu vzdělávacího procesu a podporu zdraví Státního zdravotního ústavu v Praze a práce oddělení hygieny dětí a*

⁸⁰ PRUCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001, s. xxx
ISBN 80-7178-584-9

⁸¹ DALTON INTERNATIONAL. *Czech Dalton* [online]. © 2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>

⁸² HRÁZSKÁ, Jana. *Alternativní školy* [online]. © 2001- 2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/dalton/>

⁸³ SVOBODOVÁ, J. Zdravá škola včera a dnes. Brno: PAIDO, 1998, s. 22, ISBN 80-85931-53-2

⁸⁴ SVOBODOVÁ, J. Zdravá škola včera a dnes. Brno: PAIDO, 1998, s. 25, ISBN 80-85931-53-2

*dorostu hygienické služby.*⁸⁵ Výsledky ukázaly, že nejvýrazněji zdraví škodí již dříve známé faktory, jako kouření, nedostatek pohybu, nevhodná strava. Další ukazatelé však hovořily o prostředí, o němž se do té doby nediskutovalo, např. úzkost, stres, nadměrná psychická zátěž. Druhá etapa, od roku 1991 zahrnuje evropský projekt Školy podporující zdraví, zdravé školy. Česká republika byla mezi prvními sedmi zeměmi, přijatými do evropské sítě Zdravých škol v roce 1992.⁸⁶ Jako třetí etapu lze chápat současnou situaci, kdy dochází k seznamování veřejnosti s podobami Zdravé školy.⁸⁷ Podstatou tohoto projektu je výchova ke zdravému stylu života v tom nejširším slova smyslu. V praxi se jedná především o změnu vztahů, ať mezi učitelem a žákem, kde se opouští od manipulativního a autoritativního vztahu k dětem a upřednostňuje se vztah partnerský. Cílem je vztah založený na respektu, který vede ke spoluúčasti dítěte na vzdělávacím procesu.⁸⁸

Co se týče metod a forem školní práce, zdravé školy využívají například integrované vyučování a tematickou výuku, přičemž základní práce je individuální nebo skupinová činnost s ohledem na individuální tempo žáka. Také se často využívá podnětů, které vycházejí z reformních systémů, jako je Montessori, Waldorf, Jenská škola, freinetovská škola nebo Dalton.

V organizaci vyučování dochází ve Zdravých školách ke změnám podle zásad duševní hygieny. Na mnoha školách se osvědčila možnost úpravy délky vyučovacích hodin bez striktně dodržovaného rozvrhu a zvonění. Také se dbá na estetiku prostředí, vznikají např. relaxační koutky pro odpočinek v době přestávek.⁸⁹

Dalším významným prvkem je důraz na dodržování pitného režimu v průběhu vyučování. Zároveň změny pronikají i do jídelníčků školních jídelen. Projevuje se snaha o zařazení většího množství ovoce a zeleniny a snížení podílu bílkovin a omezení tuků.⁹⁰

⁸⁵ SVOBODOVÁ, J. Zdravá škola včera a dnes. Brno: PAIDO, 1998, s. 25, ISBN 80-85931-53-2

⁸⁶ SVOBODOVÁ, J. Zdravá škola včera a dnes. Brno: PAIDO, 1998, s. 23 – 24, ISBN 80-85931-53-2

⁸⁷ SVOBODOVÁ, J. Zdravá škola včera a dnes. Brno: PAIDO, 1998, s. 30, ISBN 80-85931-53-2

⁸⁸ SVOBODOVÁ, J. Zdravá škola včera a dnes. Brno: PAIDO, 1998, s. 24, ISBN 80-85931-53-2

⁸⁹ SVOBODOVÁ, J. Zdravá škola včera a dnes. Brno: PAIDO, 1998, s. 31, 32, ISBN 80-85931-53-2

⁹⁰ SVOBODOVÁ, J. Zdravá škola včera a dnes. Brno: PAIDO, 1998, s. 34, ISBN 80-85931-53-2

3.7 Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu neboli Step by step vznikl v 90. letech v USA na základě nových poznatků o lidském mozku, procesu učení a také praxe z mnoha škol. Program je viditelně inspirován školou Celéstina Freineta.⁹¹

V České republice je tento program realizován roku 1994, od roku 1996 je vyučován i na základních školách. Průběžně se vyvíjel a přizpůsoboval našim kulturním podmínkám a tradicím. Program je realizován s finanční podporou Sorosovy nadace jako součást Projektu podpory vzdělávání Open Society fund Praha.⁹²

Základní myšlenkou tohoto programu je výchova a vzdělávání s demokratickými principy. Obecná východiska, typická pro program Začít spolu, jsou tedy založena na demokratických a humanistických principech ve vzdělávání. Program vychází modelu, který klade důraz na rozvoj možností a vlastní potenciál dítěte. Je postaven na přesvědčení, že dítě se nejlépe vyvíjí, když je věnuje své činnosti, tedy hře, celým srdcem.

Dítěti je v procesu výchovy poskytována podpurná atmosféra, která je založena na porozumění, uznání, naslouchání a bezpodmínečném přijetí dítěte. Zvláštní důraz je kladen na úctu k dítěti, důvěru a respekt, dále na orientaci na jeho vnitřní aktivitu, prožitky a zkušenosti a tvořivost. Aby se dítě mohlo efektivně učit a zdravě rozvíjet, musí se cítit spokojené a v bezpečí. Pokud tomu tak není a dítě se cítí ponížené, je těmito pocity ovlivněné i jeho vnímání ve skupině i další rozvoj. Pedagog je zde chápán jako autorita, zejména ale ve smyslu vyzrálé osobnosti. Dítěti je spíše partnerem a průvodcem na cestě k poznání. Respektuje právo dítěte projevit se jako jedinečná osobnost, učit se a rozvíjet v rozsahu svých potřeb a postupovat svým tempem. Metodika programu zdůrazňuje konstruktivismus, progresivní vzdělávání a praktické činnosti přiměřené stupni vývoje.

Podle zastánců konstruktivismu k učení dochází tehdy, když se dítě pokouší dodat světu, kterým je obklopeno, smysl. Učení je interaktivním procesem. Dítě samo konstruuje své porozumění a učení, úlohou dospělého je usnadňovat, zprostředkovávat a podporovat.

⁹¹ HRÁZSKÁ, Jana. *Alternativní školy* [online]. © 2001- 2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/zacit-spolu/>

⁹² STEP BY STEP ČESKÁ REPUBLIKA, občanské sdružení. *Step by Step ČR, o.p.s.* [online]. © 2010-2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=23>

Progresivní vzdělávání staví na reálné podstatě učení – na škole života, nejpřirozenější charakteristice výchovy a vzdělávání.⁹³

Činnosti přiměřené stupni vývoje se zakládají na znalosti vývoje dítěte a na porozumění tomu, že je dítě jedinečnou bytostí, přestože každé prochází v průběhu vývoje stejnými vývojovými fázemi. Vzdělání a výchova jsou vnímány jako celistvý proces zasahující celou osobnost dítěte s důrazem na prožitkové a integrované učení, kooperativní činnosti, učení se ze života a pro život.⁹⁴

Jádro vzdělávacího programu tvoří pedagogika orientovaná na dítě. Je zde využita řada metod z reformní pedagogiky počátku 20. století i pozdějších inovativních programů. Prosazuje kooperativní vyučování a pedagogický konstruktivismus. Klade důraz na moderní vyučovací metody, podnětné prostředí, kvalitní hodnocení a evaluaci, spolupráci s rodiči a další vzdělávání pedagogů.⁹⁵

⁹³ GAJDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003, str. 9-12. ISBN 80-7178-515-5.

⁹⁴ GAJDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003, str. 12, 13. ISBN 80-7178-515-5.

⁹⁵ ABECEDA, o.s. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. © 2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-1>

PRAKTICKÁ ČÁST

4. CÍL PRŮZKUMU, HYPOTÉZY, POUŽITÁ METODOLOGIE

Cílem této části práce je postihnout přednosti a úskalí alternativní pedagogiky a zodpovědět otázku:

Jaké jsou přednosti a úskalí alternativních škol ve srovnání s tradiční školou?

Je výuka v alternativní škole srovnatelná s výukou v běžné škole?

Jaké jsou důvody rodičů pro volbu alternativní školy.

Hypotéza č. 1: Alternativní pedagogika má své přednosti, které využívají i běžné základní školy.

Hypotéza č. 2: Alternativní pedagogika vznikla jako protipól tradiční pedagogiky. I ta však od 20. století prošla značným vývojem. Proto v dnešní době, kdy řada alternativních prvků pronikla i do tradiční školy, je výuka v alternativní a tradiční škole, srovnatelná.

Hypotéza č.3: Rodiče volící pro své dítě alternativní školu očekávají především individuální přístup k dítěti.

Autorka využila kvantitativní i kvalitativní metody výzkumu. První využitou metodou je kvantitativní šetření prostřednictvím dotazníku.

Výzkumný vzorek pro dotazníkové šetření tvoří rodiče dětí, které navštěvují stupeň základní nebo alternativní školy. Dotazník vyplňovali rodiče dětí ze čtyř různých škol, ve kterých byl prováděn náslech výuky, zároveň byl zveřejněn na internetových stránkách www.babycafe.cz.

V další části je využit kvalitativní metoda zúčastněného pozorování, během něhož se autorka zúčastnila výuky ve čtyřech různých typech škol za účelem získání srovnání. Náslechy proběhly v období jednoho měsíce. Kromě samotného zúčastněného pozorování autorka získala informace o jednotlivých školách a jejich základním programu na základě krátkého nestrukturovaného rozhovoru s jejich představiteli. V případě běžné základní školy získala informace od třídní učitelky, v Montessori škole od ředitelky školy, o programu Začít spolu poskytla informace třídní učitelka a o Waldorfské škole opět její ředitel.

Zúčastněného pozorování se zúčastnil třetí ročník Masarykovy základní školy, Újezd nad Lesy, škola Montessori Na Dlouhém Lánu, Praha 6, dále základní škola Na Beránku, Praha 12, kde je v první třídě vyučováno podle programu Začít spolu, a čtvrtý ročník Základní školy waldorfské, Praha 5.

5. DOTAZNÍK

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 102 respondentů z řad rodičů dětí navštěvujících běžnou základní školu, Montessori, Začít spolu a Waldorfskou školu. 58 respondentů jsou rodiči dětí, které navštěvují běžnou základní školu, 44 rodičů upřednostnilo některou z alternativních škol (12 rodičů zvolilo pro své dítě školu Montessori, 14 rodičů waldorfskou školu, a 18 rodičů reprezentuje školu učící podle programu Začít spolu)

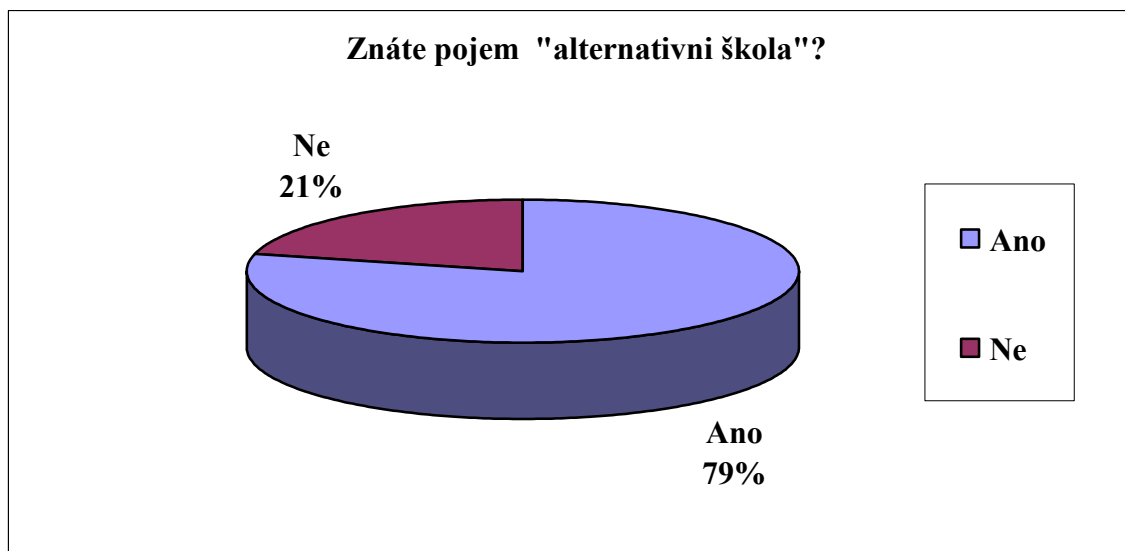
1. Znáte pojem alternativní škola?

- a) Ano
- b) Ne

Z celkového počtu 102 respondentů jich 87 zná pojem alternativní škola. 15 dotazovaných se s tímto pojmem nesetkala.

Co se týče rodičů dětí navštěvujících běžnou základní školu, 45 z nich pojem alternativní škola zná. 13 rodičů na otázku odpovědělo záporně.

Graf 1:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

U rodičů dětí navštěvujících alternativní školu lze předpokládat, že tento pojem znají, přesto 3 z nich odpověděli záporně.

Graf 2:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Většina rodičů pojem alternativní škola skutečně zná, překvapivě se však i mezi rodiči, jejichž dítě alternativní školu navštěvuje, našli tací, kterým tento pojem známý není.

2. Na základě čeho jste vybírali školu pro vaše dítě?

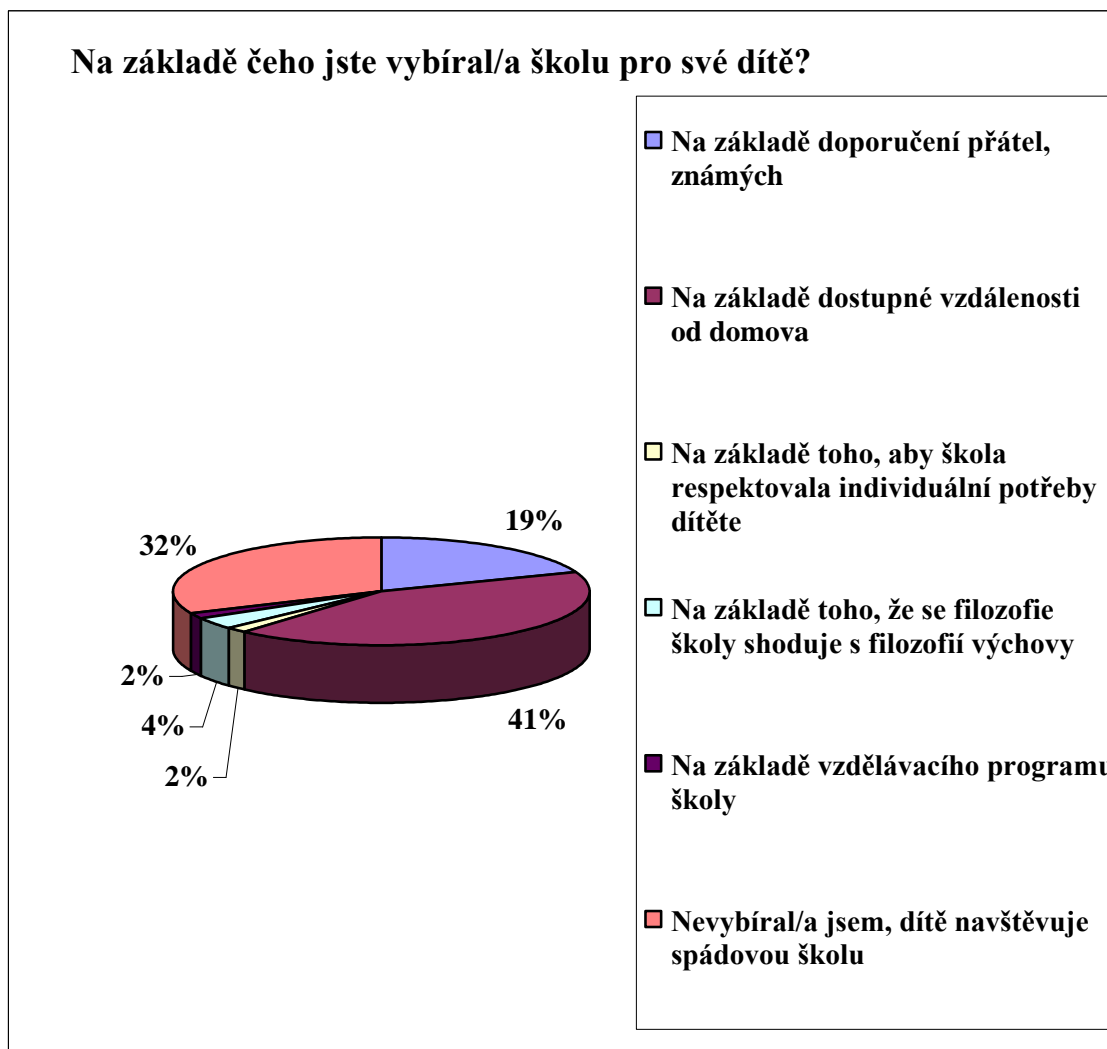
- a) Na základě doporučení přátel, známých
- b) Na základě dostupné vzdálenosti od domova
- c) Na základě toho, aby škola respektovala individuální potřeby dítěte
- d) Na základě toho, že se filozofie školy shoduje s filozofií výchovy
- e) Na základě vzdělávacího programu školy
- f) Nevybíral/a jsem, dítě navštěvuje spádovou školu

Z celkového počtu respondentů volilo 14 z nich školu pro své dítě na základě doporučení přátel či známých. Na základě dostupné vzdálenosti od domova se rozhodovalo 29 rodičů. Pro 17 dotazovaných bylo rozhodující to, aby škola respektovala případné individuální potřeby dítěte. Na základě shody filozofie školy s filozofií výchovy volilo 13 rodičů. Nejméně respondentů v počtu 7 se rozhodovalo na základě vzdělávacího programu školy. 22 respondentů zvolilo poslední možnost, spádovou školu.

24 rodičů dětí, které navštěvují běžnou základní školu, volilo školu podle kritéria dostupnosti od domova. Většinou je škola, která je blízko, zároveň spádová, tuto odpověď zvolilo 18 respondentů. 11 z nich zvolilo místo školní docházky svého dítěte

na základě doporučení přátel či známých. Zbylé varianty zvolil jen zlomek rodičů. 2 se rozhodli na základě shody filozofie školy s filozofií výchovy v rodině. Na základě respektování individuálních potřeb dítěte a na základě vzdělávacího programu školy se rozhodovali pouze 2 rodiče za každou odpověď.

Graf 3:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Rodiče dětí z alternativních škol měli při výběru školy odlišná kritéria. Pouze 3 vybírali školu na základě doporučení známých, pro 7 rodičů byla důležitá její vzdálenost od domova. Na základě toho, zda škola respektuje individuální potřeby dítěte, se rozhodlo 14 respondentů. Pro dalších 11 bylo rozhodující, aby se filozofie

školy shodovala s filozofií výchovy. Vzdělávací program byl důležitý pro 6 respondentů. Pouze 3 rodiče zvolili spádovou školu.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

Rodiče z této skupiny se rozdělili na 2 části a podělili se pouze o 2 varianty odpovědí. Jedna část, kterou tvořilo 7 respondentů, se rozhodovala podle toho, aby škola respektovala individuální potřeby dítěte. Zbýlých 5 dotazovaných považují za nejdůležitější shodu filozofie školy s filozofií výchovy v rodině. Zde je vidět, že program Montessori je specifitější než předchozí 2 a rodiče vybírají školu cíleně.

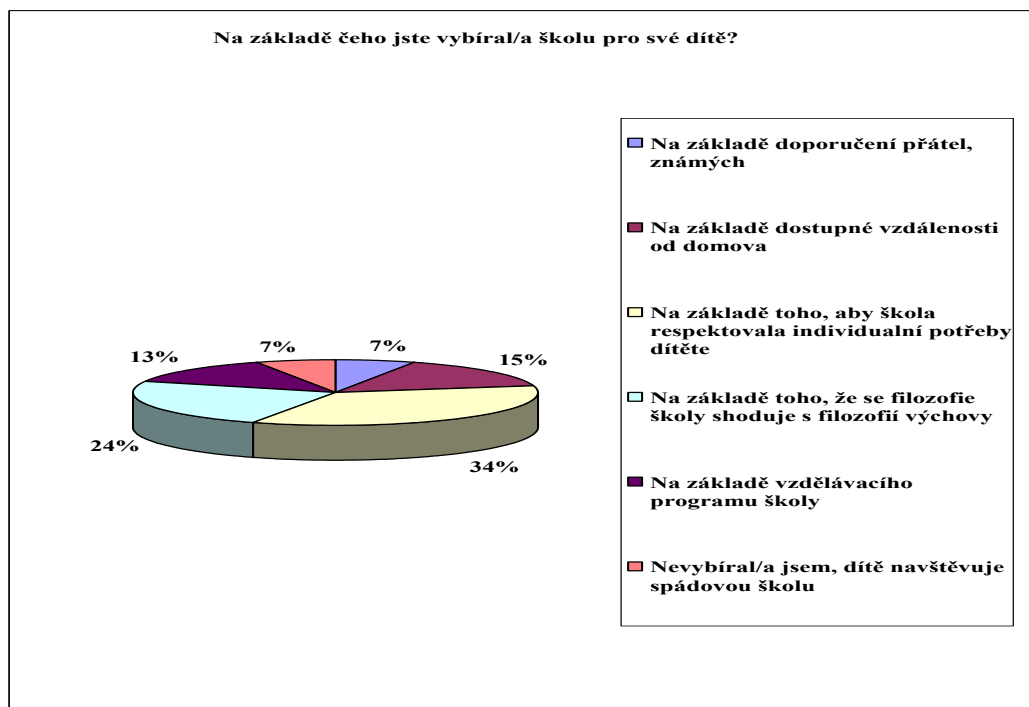
Začít spolu:

Pouze 1 rodič vybral školu pro své dítě na doporučení svých přátel nebo známých. 6 dotazovaných volilo na základě dostupné vzdálenosti od domova. Na základě toho, aby škola respektovala individuální potřeby dítěte se rozhodovali 3 rodiče. Na shodě filozofie školy s filozofií výchovy trvali 2 respondenti. Pro 4 rodiče byl stěžejní vzdělávací program školy a 2 zvolili školu spádovou.

Waldorf:

2 rodiče volili školu pro své dítě na základě doporučení svých přátel nebo známých. Pro 5 dotázaných bylo stěžejní respektování individuálních potřeb dítěte ze strany školy. 4 respondenti se rozhodli na základě toho, aby se filozofie školy shodovala s filozofií výuky. 2 respondenti se rozhodli na základě vzdělávacího programu školy.

Graf 4:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Většina rodičů dětí, které navštěvují běžnou základní školu, se pro její volbu rozhodla na základě dostupné vzdálenosti od domova, případně zvolili spádovou školu bez jakéhokoliv výběru. Pro rodiče dětí z alternativních škol je naopak rozhodujícím kritériem vzdělávací program školy či její filozofie.

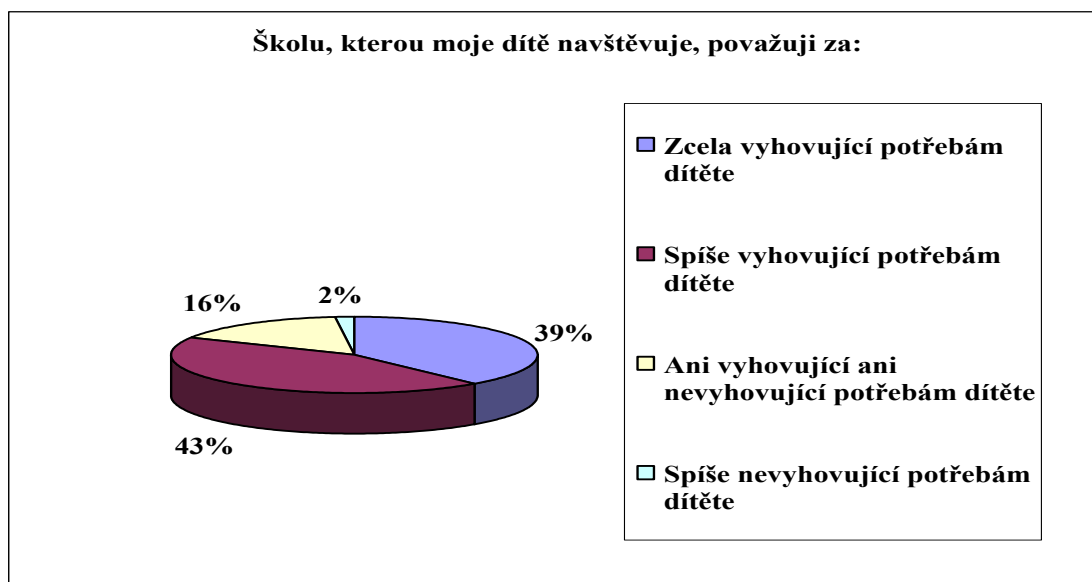
3. Školu, kterou moje dítě navštěvuje, považuji za:

- Zcela vyhovující potřebám dítěte
- Spíše vyhovující potřebám dítěte
- Ani vyhovující ani nevyhovující potřebám dítěte
- Spíše nevyhovující potřebám dítěte
- Zcela nevyhovující potřebám dítěte

Z celkového počtu 102 respondentů jich 46 považuje školu, kterou pro své dítě zvolili, za zcela vyhovující jeho potřebám. Téměř stejný počet, 44 respondentů, považuje školu za spíše vyhovující. 10 dotazovaných volí neutrální variantu. 1 respondent považuje školu, kterou jeho dítě navštěvuje za spíše nevyhovující a 1 za zcela nevyhovující.

Většina rodičů z běžné základní školy je s volbou školy spokojena. První 2 možnosti zvolila převážná většina respondentů. Za zcela vyhovující považuje školu, kterou jejich dítě navštěvuje 22 rodičů, k variantě *Spíše vyhovující* se přiklání 25 rodičů. Neutrální odpověď *Ani vyhovující ani nevyhovující* zvolilo 9 rodičů a pouze 1 považuje školu, kterou jeho dítě navštěvuje za spíše nevyhovující jeho potřebám.

Graf 5:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

26 rodičů dětí z alternativních škol považuje zvolenou školu za zcela vyhovující, 18 pak za spíše vyhovující. Jeden respondent zvolil neutrální variantu *Ani vyhovující, ani nevyhovující* a jeden dotazovaných považuje zvolenou školu za zcela nevyhovující.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

7 dotazovaných se domnívá, že Montessori škola jejich dítěti škola zcela vyhovuje. 4 respondenti považují tento typ školy za spíše vyhovující a 1 respondent za zcela nevyhovující.

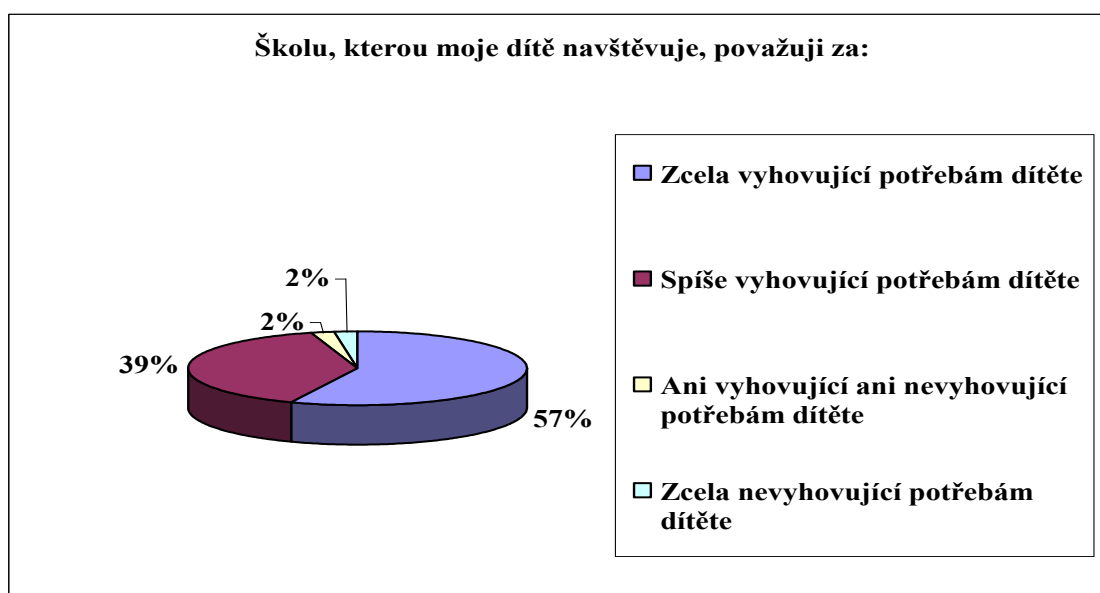
Začít spolu:

10 rodičů je se svou volbou spokojeno a považuje zvolenou školu za zcela vyhovující potřebám dítěte. 9 respondentů se přiklání k odpovědi *Spíše vyhovující*.

Waldorf:

8 rodičů považuje waldorfskou školu za zcela vyhovující potřebám dítěte. 4 respondenti ji vnímají jako spíše vyhovující a 1 respondent nedokáže tento bod zhodnotit.

Graf 6:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení

Lze říci, že většina rodičů je se školou, kterou zvolili pro své dítě, spokojena, bez ohledu na skutečnost, zda se jedná o školu alternativní či běžnou.

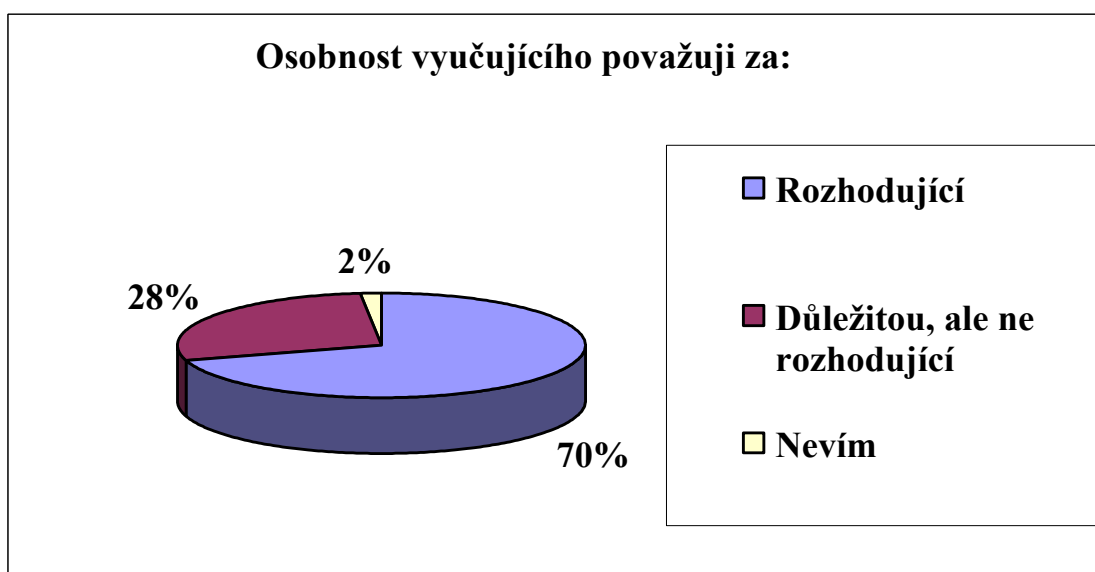
4. Osobnost vyučujícího považují za:

- a) Rozhodující
- b) Důležitou, ale ne rozhodující
- c) Nevím
- d) Nepříliš důležitou
- e) Zcela nepodstatnou

Co se týče osobnosti vyučujícího, 72 respondentů z celkového počtu ji považuje za rozhodující. 29 pak za důležitou, ale ne rozhodující. 1 dotazovaný na tuto otázku nemá názor.

Většina respondentů ze skupiny rodičů dětí navštěvujících běžnou základní školu, v počtu 40, považuje osobnost vyučujícího za rozhodující. 16 respondentů se domnívá, že osobnost pedagoga je sice důležitá, ale ne rozhodující. Pouze 1 rodič neví, zda je osobnost pedagoga důležitá či nikoliv.

Graf 7:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

33 rodičů z alternativních škol považuje osobnost vyučujícího za rozhodující, 11 pak za důležitou, ale ne rozhodující.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

I v tomto případě se rodiče podělili pouze o 2 varianty odpovědí. 8 z nich považuje osobnost pedagoga za rozhodující, 4 za důležitou, ale ne rozhodující.

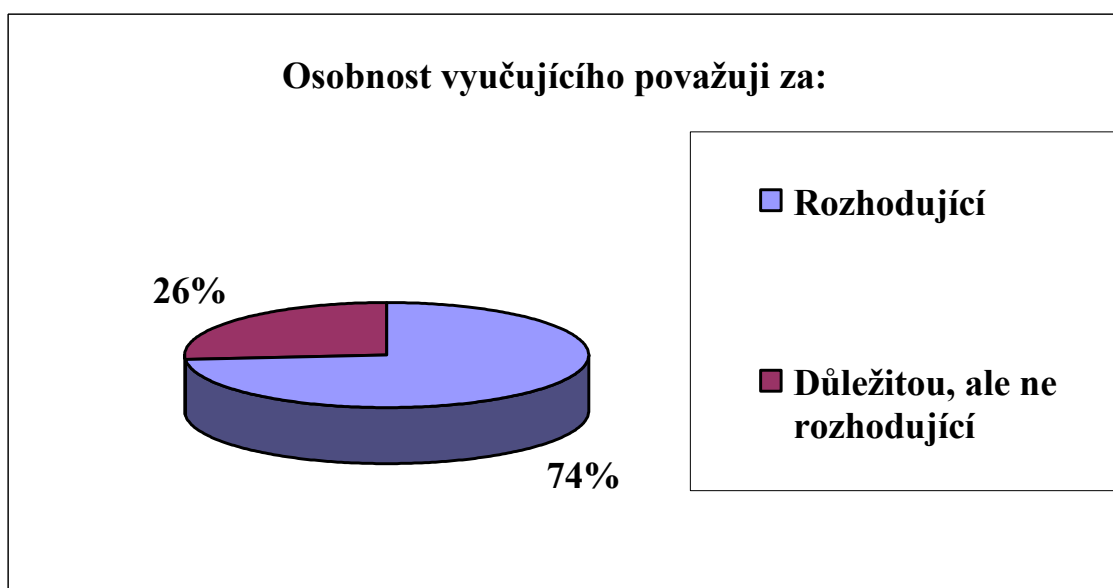
Začít spolu:

Co se týče osobnosti vyučujícího, 14 rodičů ji považuje za rozhodující. 5 rodičů se domnívá, že osobnost vyučujícího je sice důležitá, ale ne rozhodující.

Waldorf:

Z řad rodičů dětí navštěvujících waldorfskou školu považuje 8 rodičů osobnost vyučujícího za rozhodující, 4 dotazovaní zastávají názor, že hraje roli důležitou, ne však rozhodující.

Graf 8:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

V této kategorii se skupiny názorově shodují. Rodiče z běžných i alternativních škol považují osobnost vyučujícího za rozhodující

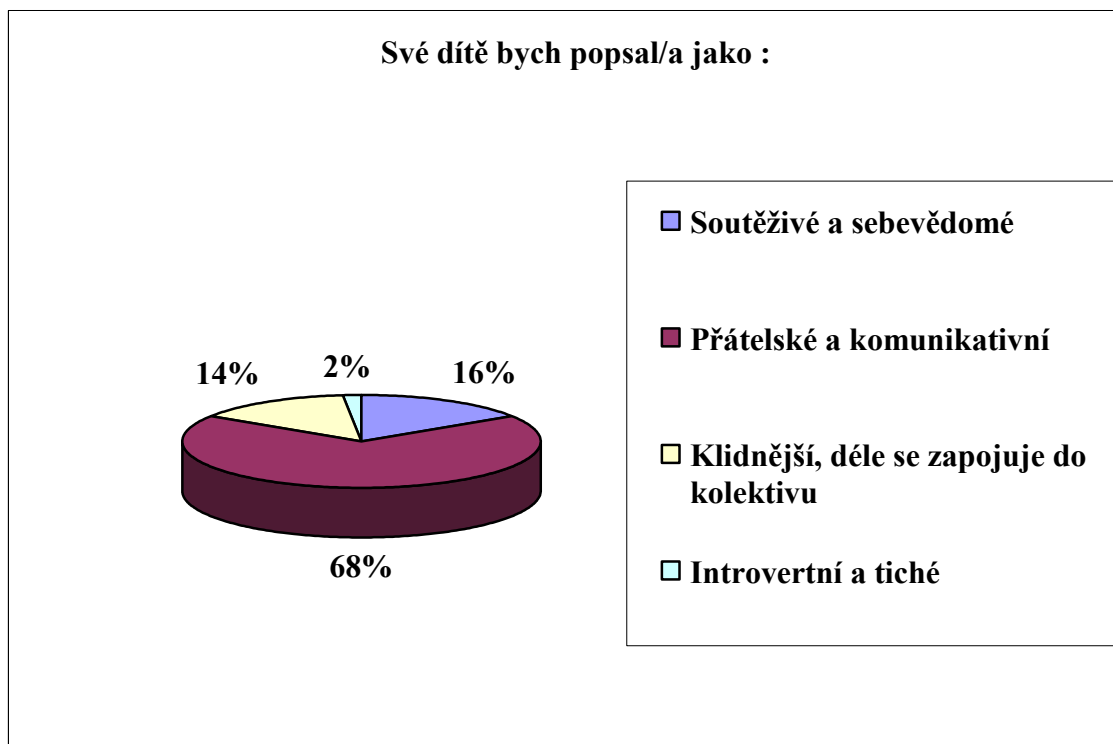
5. Svě dítě bych popsal jako:

- a) Soutěživé a sebevědomé
- b) Přátelské a komunikativní
- c) Klidnější, déle se zapojuje do kolektivu
- d) Introvertní a tiché

Jako soutěživé a sebevědomé by své dítě popsal 14 respondentů z celkového počtu. Většina, v počtu 70, se domnívá, že je jejich dítě přátelské a komunikativní. 16 dotazovaných popisuje své dítě jako klidnější, déle se zapojující do kolektivu. Rodiči introvertního a tichého dítěte se cítí být 2 dotazovaní.

Většina rodičů dětí z běžných škol v počtu 39 své dítě vnímá jako přátelské a komunikativní. Za soutěživé a sebevědomé považuje své dítě 9 respondentů. 8 respondentů zvolilo třetí variantu a domnívá se, že jejich dítě je spíše klidnější a trvá mu delší dobu, než se zapojí do kolektivu. Pouze 1 rodič zvolil poslední variantu a své dítě považuje za introvertní a tiché.

Graf 9:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

7 rodičů dětí z alternativních škol považuje své dítě za sebevědomé a soutěživé, 29 za přátelské a komunikativní. 7 dětí je podle rodičů klidnější, déle se zapojují do kolektivu, 1 dítě je introvertní a tiché.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

9 rodičů považuje své dítě za přátelské a komunikativní. 2 respondenti se domnívají, že jejich dítě je spíše klidnější, trvá mu déle, než se zapojí do kolektivu a pouze 1 dotázaný zvolil možnost *Introvertní a tiché*.

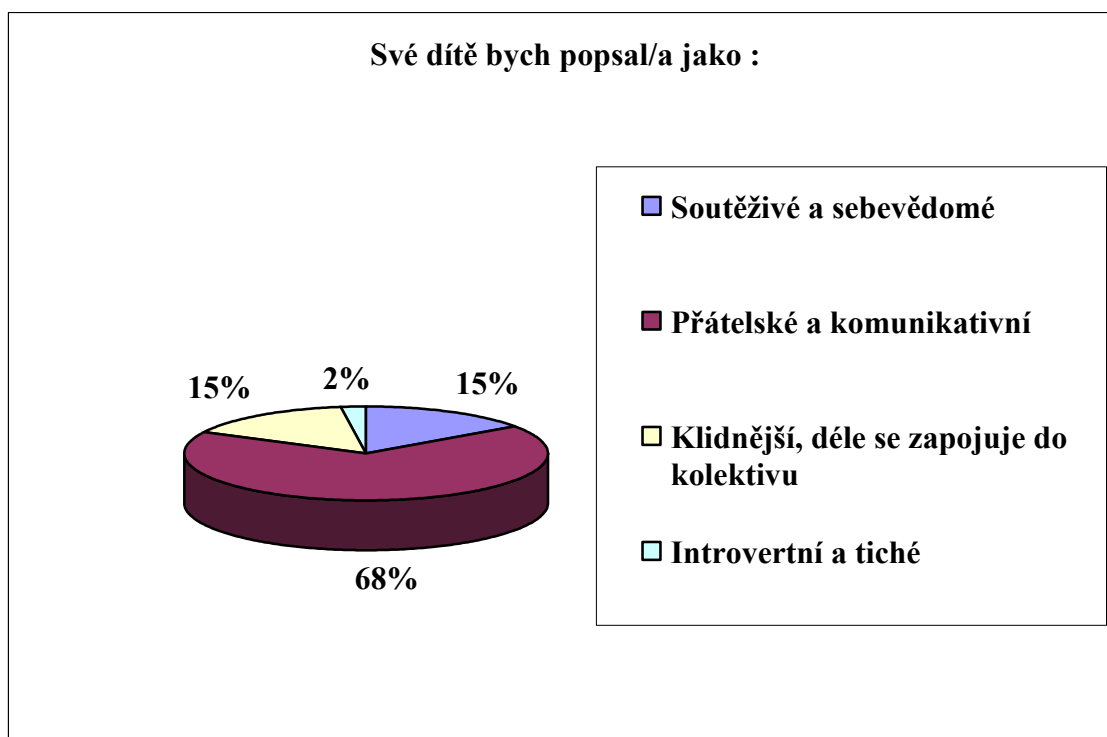
Začít spolu:

5 dotazovaných rodičů považuje své dítě za sebevědomé a soutěživé. 10 upřednostnilo kategorii *Přátelské a komunikativní*. 4 respondenti se domnívají, že jejich dítě je spíše klidnější a déle se zapojuje do kolektivu.

Waldorf:

Pouze jeden z respondentů této skupiny považuje své dítě za soutěživé a sebevědomé. Zbytek rodičů, v počtu dvanáct, se domnívá, že je jejich dítě přátelské a komunikativní.

Graf 10:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Vzhledem k odlišnému počtu respondentů ve skupinách nelze říci, že alternativní školy navštěvují děti, které nejsou soutěživé. Převážná většina rodičů v obou skupinách se shoduje, že jejich dítě je přátelské a komunikativní. Alternativní

školy nepodporují soutěživost mezi dětmi, to ale v současné době platí i o školách běžných.

6. Dítě je hodnoceno:

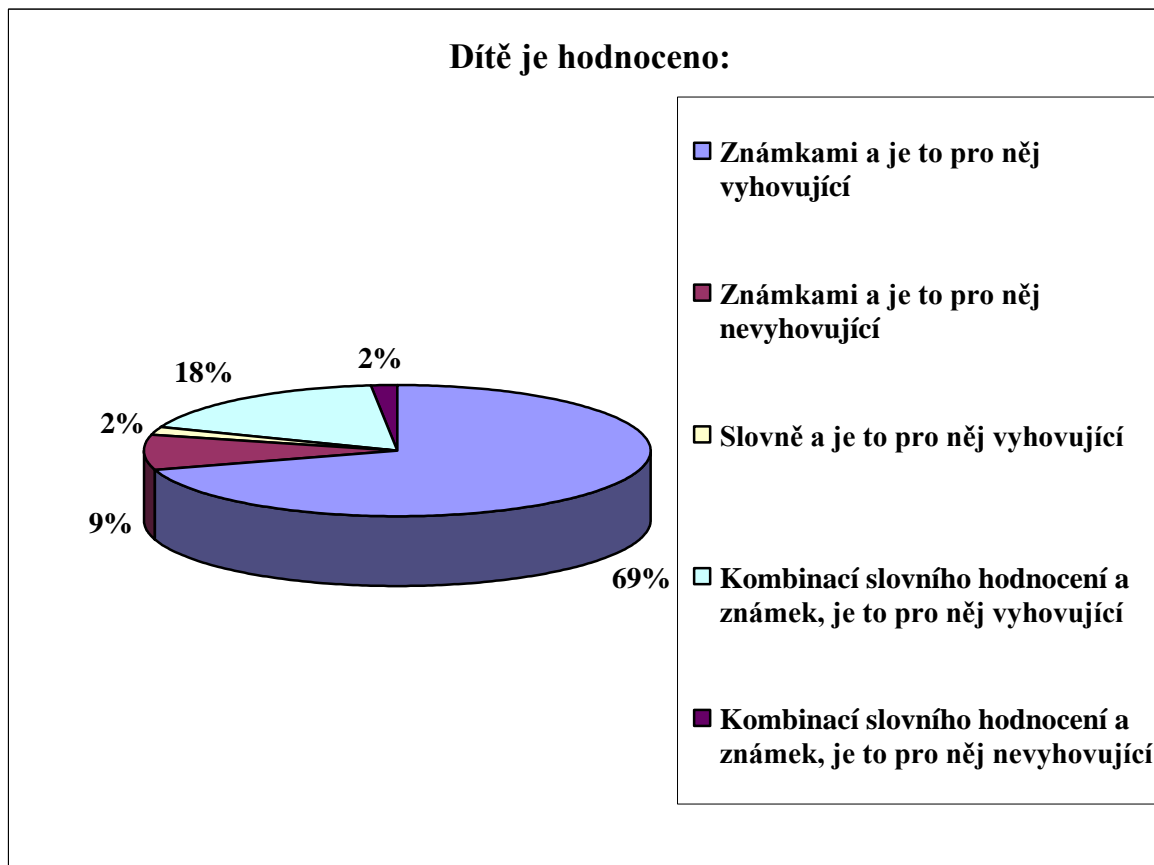
- a) Známkami a je to pro něj vyhovující
- b) Známkami a je to pro něj nevyhovující
- c) Slovně a je to pro něj vyhovující
- d) Slovně a je to pro něj nevyhovující
- e) Kombinací slovního hodnocení a známek, je to pro něj vyhovující
- f) Kombinací slovního hodnocení a známek, je to pro něj nevyhovující

Co se týče hodnocení, 54 dětí z celkového počtu 102 je hodnoceno známkami a vyhovuje jim to. 5 dětem hodnocení prostřednictvím známek nevyhovuje.

Slovní hodnocení vyhovuje 24 dětem, naopak nevyhovuje pouze 1. Kombinace slovního hodnocení a známek vyhovuje 17 dětem a nevyhovuje opět pouze jednomu.

Překvapivě i běžné základní školy nabízejí alternativní variantu hodnocení žáků. Většina, kterou tvoří 40 respondentů, shledává hodnocení prostřednictvím známek za vyhovující. 5 dotazovaných se domnívá, že jejich dítěti tento způsob nevyhovuje. 1 respondent považuje za vyhovující slovní hodnocení, kterým je hodnoceno jeho dítě. Kombinace známek a slovního hodnocení považuje za vyhovující 10 respondentů, za nevyhovující považuje kombinaci obojího pouze 1.

Graf 11:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

15 dětí z alternativních škol je hodnoceno známkami a tento způsob je pro ně vyhovující. 21 dětí je hodnoceno slovně a rovněž je to pro ně vyhovující. 7 dětem vyhovuje kombinace slovního hodnocení a známek a 1 dítěti slovní hodnocení nevhovuje.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

10 rodičů zvolili variantu slovního hodnocení a spokojenost dítěte s ním. 1 dítěti slovní hodnocení nevhovuje a 1 respondent zvolil variantu kombinace slovního hodnocení a známek, které dítěti nevhovuje.

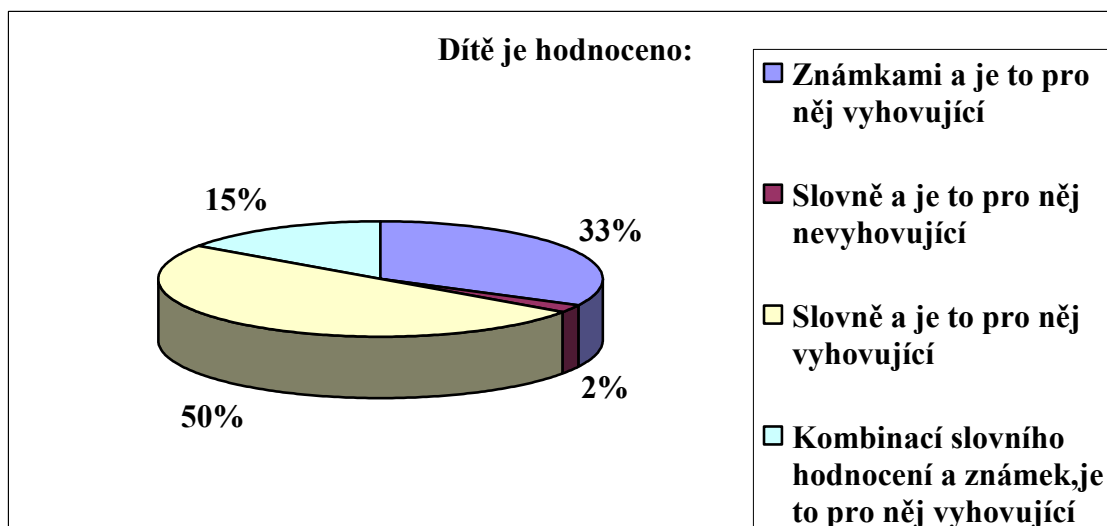
Začít spolu:

Co se týče hodnocení, 14 dětí z kategorie „Začít spolu“ je hodnoceno známkami a je to pro ně vyhovující. 1 dítěti vyhovuje slovní hodnocení a 4 vyhovuje kombinace slovního hodnocení a známek.

Waldorf:

11 dětí je na waldorfské škole hodnoceno slovně a tento způsob jim vyhovuje. Zbývající 2 jsou hodnoceny kombinací slovního hodnocení a známek a rovněž jim tento způsob vyhovuje.

Graf 12:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Většině dětí vyhovuje hodnocení školy, kterou navštěvují. I v běžných školách se vyskytuje hodnocení v kombinaci známek a hodnocení slovního, což je příklad pronikání alternativních prvků do herbartovského systému.

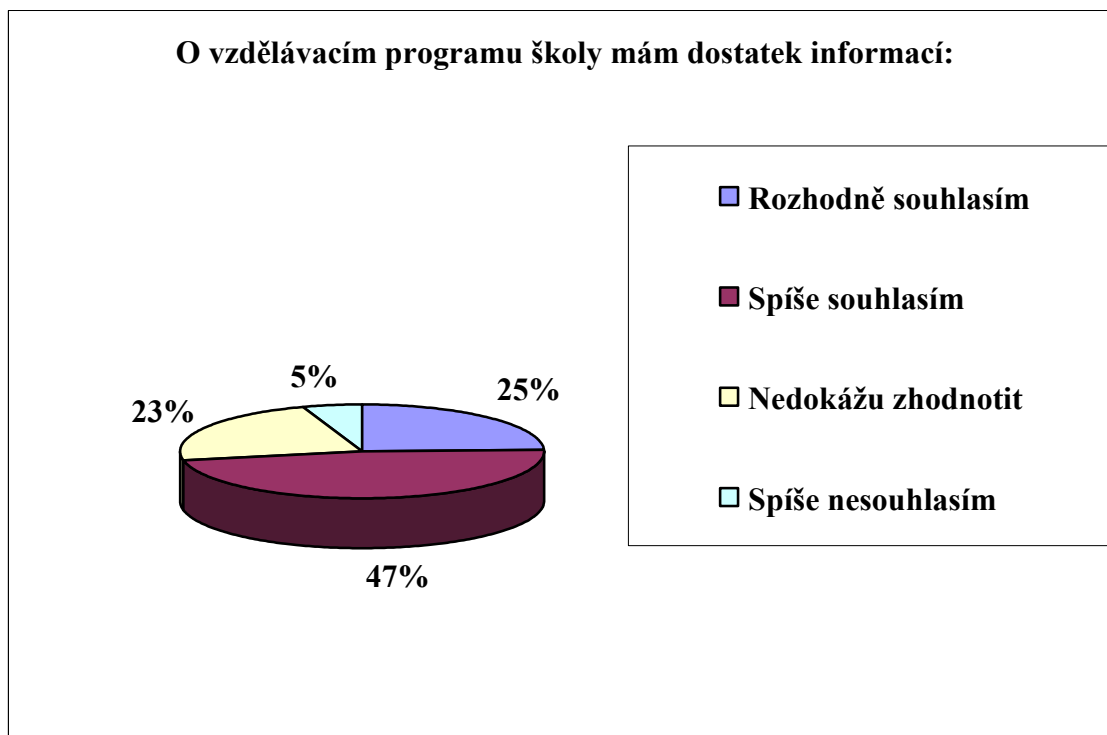
7. O vzdělávacím programu školy mám dostatek informací

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

39 respondentů z celkového počtu 102 rozhodně souhlasí s tvrzením, že má dostatek informací o vzdělávacím programu školy. 45 rodičů s tímto tvrzením spíše souhlasí, 14 respondentů nedokáže tento bod zhodnotit. 3 rodiče s tvrzením spíše nesouhlasí a 1 nesouhlasí zcela.

Co se týče vzdělávacího programu školy, pouze 1 z rodičů, ze skupiny rodičů dětí navštěvujících běžnou základní školu ho vyhodnotil jako rozhodující při výběru školy. Přesto je 14 respondentů přesvědčeno, že o vzdělávacím programu školy, kterou navštěvuje jejich dítě, mají dostatek informací. Odpověď *Spíše souhlasím* zvolilo 26 dotazovaných. 13 respondentů nedokáže zhodnotit, zda je se vzdělávacím programem dostatečně seznámeno. 3 pak přiznávají, že s ním příliš seznámeni nejsou a volí odpověď *Spíše nesouhlasím*.

Graf 13:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

25 rodičů dětí navštěvující alternativní školy rozhodně souhlasí s tím, že mají dostatek informací o vzdělávacím programu školy. 17 rodičů s tímto tvrzením spíše souhlasí. 1 respondent tuto problematiku nedokáže zhodnotit a 1 přiznává, že dostatek informací o vzdělávacím programu školy, kterou navštěvuje jeho dítě, rozhodně nemá.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

7 rodičů rozhodně souhlasí s tím, že má se vzdělávacím programem Montessori dostatek informací. 3 respondenti se přiklánějí k variantě *Spíše souhlasím* a 1 dotázaný přiznává, že o programu rozhodně dostatek informací nemá,

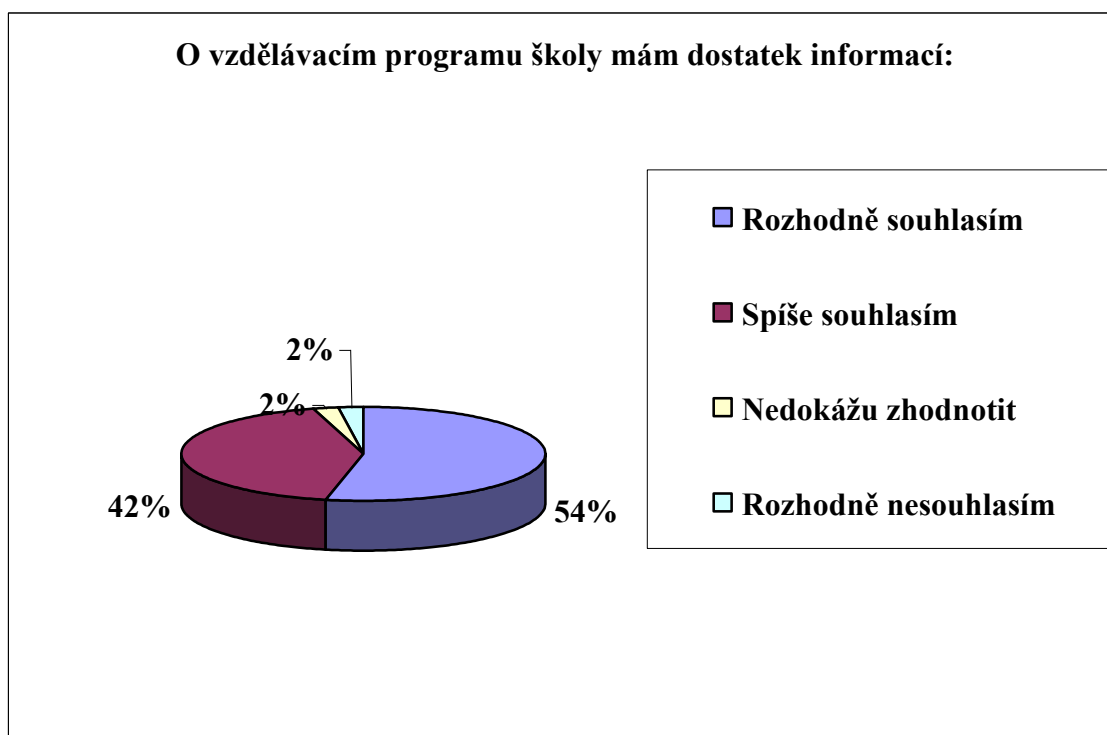
Začít spolu:

Co se týče vzdělávacího programu, cítí se být všichni rodiče informováni. 9 z nich zvolilo variantu *Rozhodně souhlasím*, 10 pak *Spiše souhlasím*.

Waldorf:

9 rodičů rozhodně souhlasí s tvrzením, že má dostatek informací o vzdělávacím programu waldorfské školy, kterou navštěvuje jejich dítě. 4 respondenti volí variantu *Spiše souhlasím*.

Graf 14:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Z odpovědí respondentů vyplývá, že o vzdělávací program školy se více zajímají rodiče dětí navštěvujících alternativní školy. Jak již vyplynulo z již uvedené otázky, řada rodičů dětí z běžných základních škol volí školu spádovou či blízkou bez ohledu na její vzdělávací program.

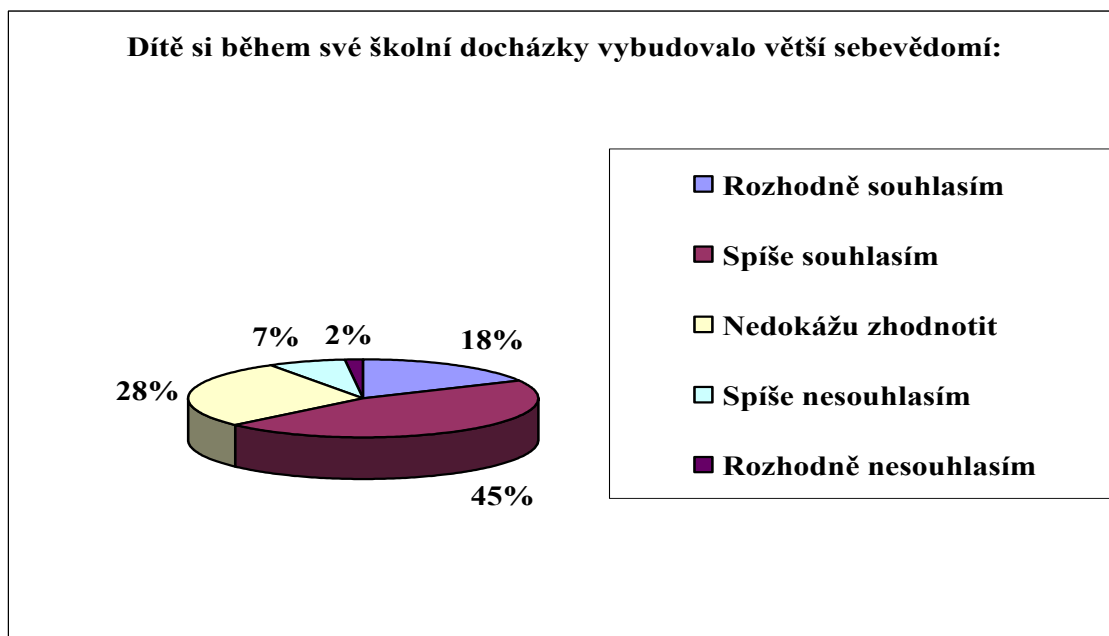
8. Dítě si během své školní docházky vybudovalo větší sebevědomí.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

33 rodičů z celkového počtu rozhodně souhlasí s tvrzením, že si jejich dítě během školní docházky vybudovalo vyšší sebevědomí. 37 rodičů spíše souhlasí, 25 respondentů nedokáže tento bod zhodnotit. 6 rodičů s tímto tvrzením spíše nesouhlasí a 1 nesouhlasí zcela.

10 dotazovaných ze skupiny rodičů dětí z běžných základních škol je přesvědčeno, že si jejich dítě vybudovalo během své školní docházky větší sebevědomí. 26 dotazovaných se souvislostí vyššího sebevědomí a školní docházky spíše souhlasí. 16 respondentů pak tuto souvislost nedokáže zhodnotit, 4 rodiče se domnívají, že jejich dítěti během školní docházky sebevědomí spíše nestouplo a 1 s touto možností rozhodně nesouhlasí.

Graf 15:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

23 rodičů dětí navštěvujících alternativní školy se domnívá, že si jejich děti během školní docházky vybudovaly vyšší sebevědomí. 10 rodičů s tímto tvrzením spíše souhlasí, 10 dotazovaných tento bod nedokáže zhodnotit a 1 rodič spíše nesouhlasí.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

Co se týče souvislosti školní docházky a sebevědomí dítěte, 7 respondentů rozhodně souhlasí s tím, že si jejich dítě během školní docházky v Montessori škole vybudovalo větší sebevědomí. 4 rodiče s tímto tvrzením spíše souhlasí a 1 s ním naopak spíše nesouhlasí.

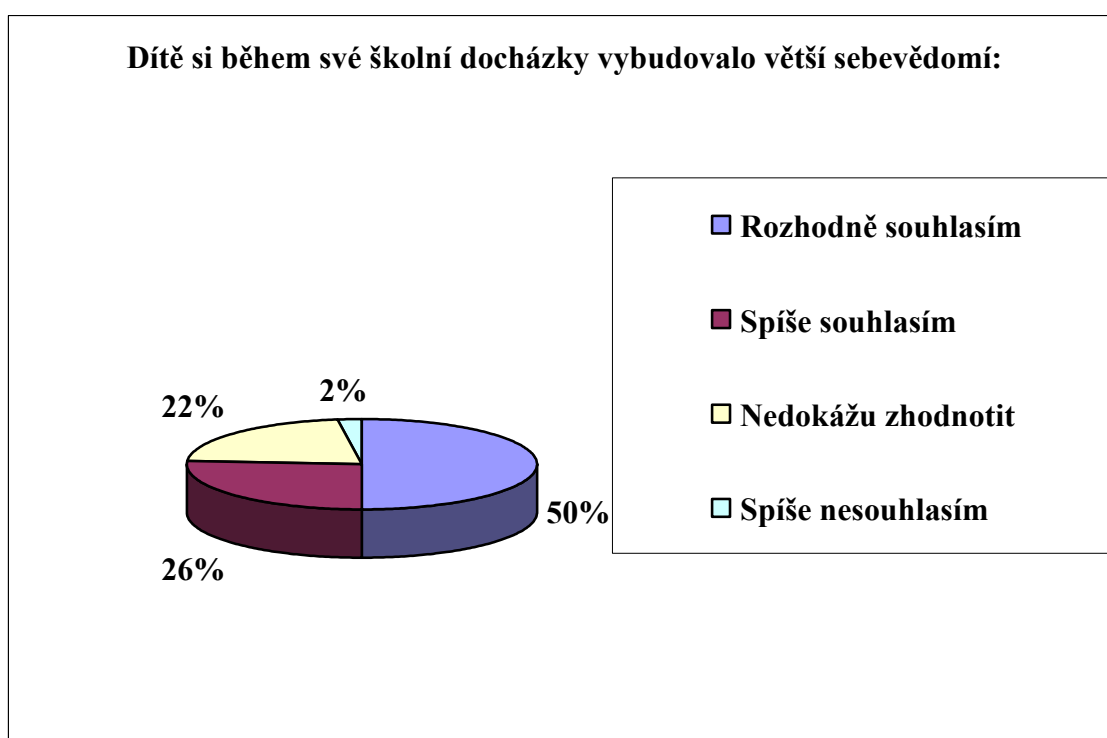
Začít spolu:

Na otázku, zda si dítě během své školní docházky vybuodovalo větší sebevědomí, odpovědělo 5 rodičů zcela souhlasně. 6 rodičů s touto souvislostí spíše souhlasí. 8 dotázaných nedokáže tento bod zhodnotit.

Waldorf:

11 rodičů rozhodně souhlasí s tvrzením, že si jejich dítě během své školní docházky vybuodovalo větší sebevědomí. 1 respondent s tímto spíše souhlasí a 1 dotazovaný tento bod nedokáže zhodnotit.

Graf 16:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Na základě odpovědí dotazovaných, kdy většina respondentů z obou skupin volila první dvě souhlasné varianty lze říci, že rodiče dětí z alternativních škol jsou o souvislosti nárůstu sebevědomí dítěte během školní docházky více přesvědčeni, než rodiče dětí ze škol tradičních

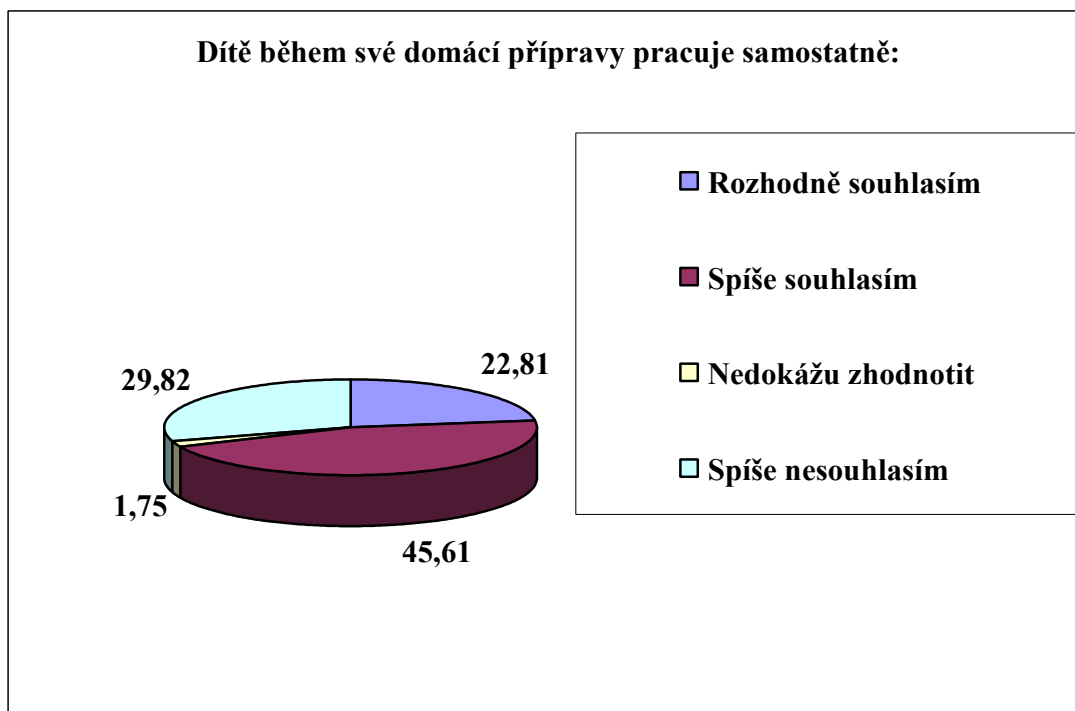
9. Dítě během své domácí přípravy pracuje samostatně.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

29 dotazovaných z celkového počtu rozhodně souhlasí s tím, že jejich dítě během své domácí přípravy pracuje samostatně. 45 dotazovaných spíše souhlasí. Pouze 1 respondent nedokáže tuto problematiku zhodnotit. 24 dotazovaných s tvrzením spíše nesouhlasí, tři nesouhlasí zcela.

Co se týče domácí přípravy dětí z běžných základních škol, 13 respondentů rozhodně souhlasí s tím, že jejich dítě pracuje samostatně. 26 dotazovaných s touto variantou spíše souhlasí. 17 rodičů spíše nesouhlasí s tím, že jejich dítě během své domácí přípravy pracuje samostatně. Pouze 1 rodič s touto variantou rozhodně nesouhlasí.

Graf 17:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

16 dětí z alternativních škol pracuje podle svých rodičů během své domácí přípravy samostatně. 19 respondentů se přiklání k variantě, že jejich děti pracují spíše samostatně, 1 dotazovaný tento bod nedokáže zhodnotit, 6 rodičů s tímto tvrzením spíše nesouhlasí a 2 nesouhlasí zcela.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

5 dotázaných rozhodně souhlasí s tím, že se jejich dítě své domácí přípravě věnuje samostatně. 4 rodiče s tímto tvrzením spíše souhlasí. 1 respondent volí spíše nesouhlasnou odpověď a 2 dotázaní zcela nesouhlasí.

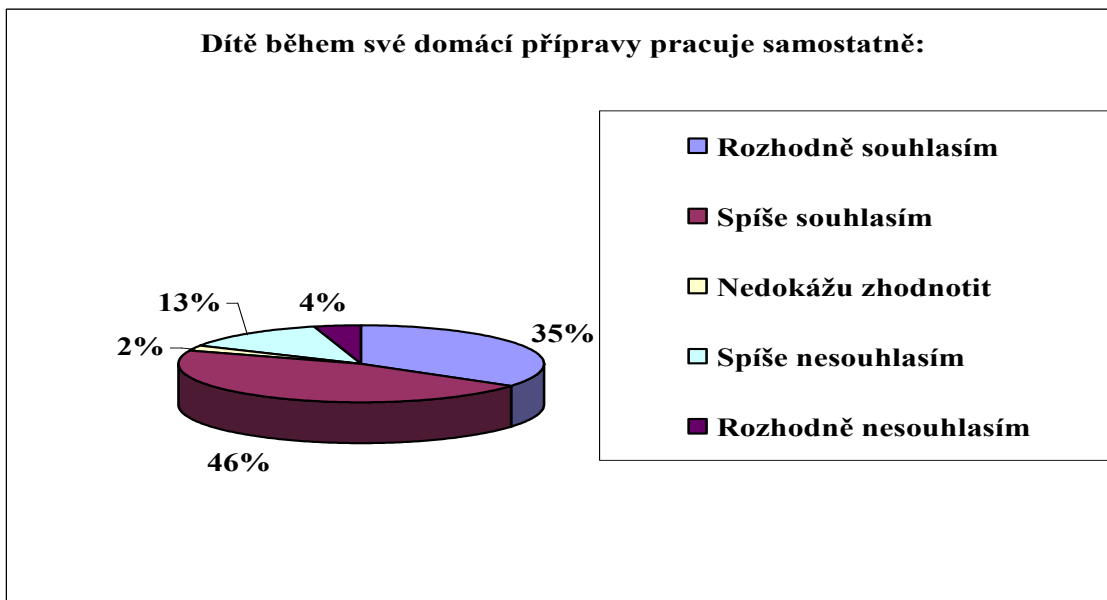
Začít spolu:

Během své domácí přípravy pracuje 5 dětí zcela samostatně. 9 dětí pracuje spíše samostatně. 5 respondentů pak spíše nesouhlasí s tvrzením, že jejich dítě pracuje během své domácí přípravy samostatně.

Waldorf:

6 rodičů s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, stejný počet se přiklání k variantě *Spíše souhlasím* a 1 respondent nedokáže tuto problematiku zhodnotit.

Graf 18:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Z odpovědí respondentů vyplývá, že samostatněji během své domácí přípravy pracují děti navštěvující alternativní školy.

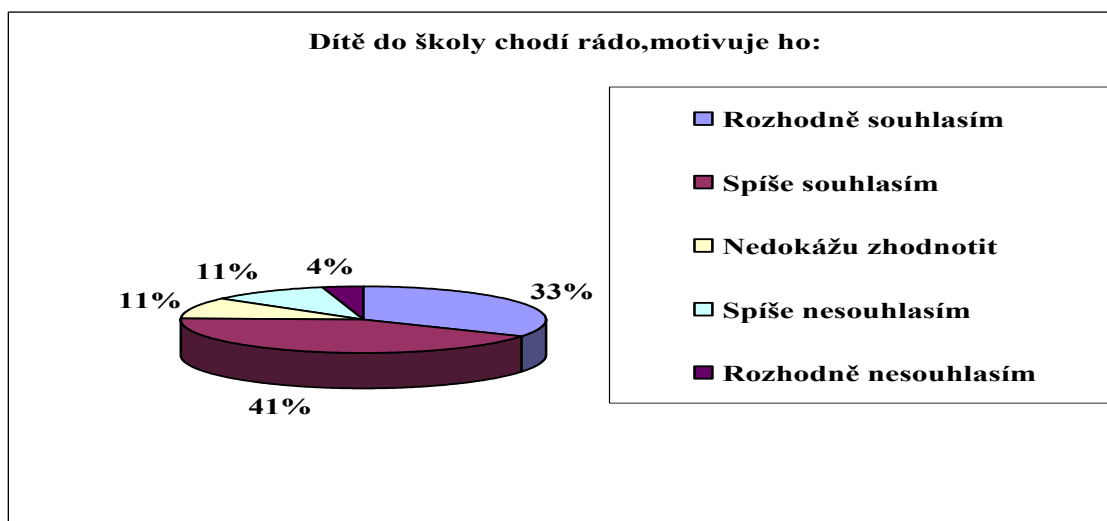
10. Dítě do školy chodí rádo, motivuje ho.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- d) Rozhodně nesouhlasí

42 rodičů z celkového počtu rozhodně souhlasí s tvrzením, že jejich dítě chodí do školy, která ho motivuje, rádo. Podobný počet, 45 respondentů, s tímto tvrzením spíše souhlasí. 7 dotazovaných se domnívá, že tento bod nedokáží zhodnotit. 6 respondentů spíše nesouhlasí, 2 rozhodně nesouhlasí.

Převážná většina rodičů dětí z běžných základních škol zvolila kladnou variantu. 19 rodičů rozhodně souhlasí s tím, že jejich dítě chodí do školy, která ho zároveň motivuje, rádo. 24 respondentů s touto variantou spíše souhlasí. Zhodnotit tuto variantu nedokáže 6 rodičů. Zbývající respondenti se přiklánějí k negativní možnosti. 6 z nich spíše nesouhlasí s tvrzením, že jejich dítě do školy chodí rádo a že ho škola motivuje. 2 pak nesouhlasí absolutně.

Graf 19:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

23 rodičů dětí z alternativních škol je přesvědčena o tom, že škola jejich děti motivuje a chodí do ní rády, 20 rodičů s tímto tvrzením spíše souhlasí a 1 respondent tento bod nedokáže zhodnotit.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

5 rodičů rozhodně souhlasí s tím, že Montessori škola jejich dítě motivuje a chodí do ní rádo. 4 pak spíše souhlasí. 1 respondent se domnívá, že tuto otázku nedokáže zhodnotit.

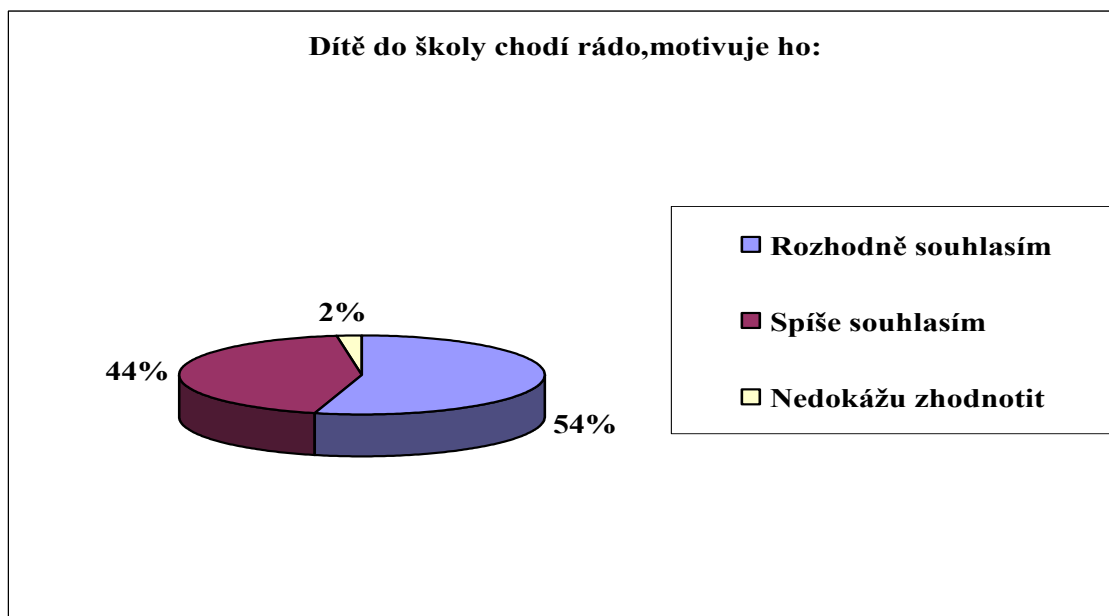
Začít spolu:

Rodiče dětí vzdělávajících se pomocí programu Začít spolu zvolili pouze kladné varianty odpovědí. 12 respondentů zcela souhlasí a 7 dotázaných zvolilo možnost *Spíše souhlasím*.

Waldorf:

V tomto bodě zvolili všichni respondenti pouze souhlasné varianty. 7 rodičů rozhodně souhlasí, 13 spíše souhlasí.

Graf 20:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Většina respondentů z obou skupin volila první dvě varianty odpovědí. Lze však říci, že alternativní škola je pro děti více motivující než škola běžná.

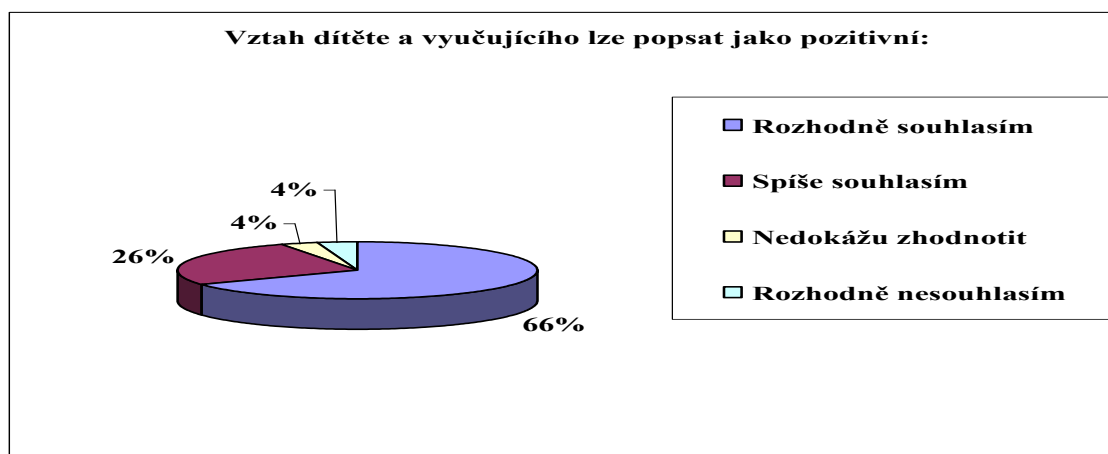
11. Vztah dítěte a vyučujícího lze popsat jako pozitivní.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

71 dotazovaných v celkovém počtu rozhodně souhlasí s tím, že vztah dítěte a vyučujícího lze popsat jako pozitivní. 27 respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasí. 2 dotazovaní tuto problematiku nedokáží zhodnotit a 2 rozhodně nesouhlasí.

Co se týče vztahu vyučujícího a dítěte, 38 respondentů z řad rodičů dětí z běžných základních škol rozhodně souhlasí s tím, že je pozitivní. Možnost *Spíše souhlasím* zvolilo 15 dotazovaných. 2 respondenti nedokáží zhodnotit, zda je vztah vyučujícího a dítěte pozitivní. Nesouhlasnou odpověď zvolili 2 rodiče, a to odpověď zcela nesouhlasnou.

Graf 21:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

33 rodičů dětí z alternativních škol s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, 11 rodičů spíše souhlasí.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

Vztah dítěte a vyučujícího 8 respondentů rozhodně považuje za pozitivní, 4 se přiklání ke druhé souhlasné variantě.

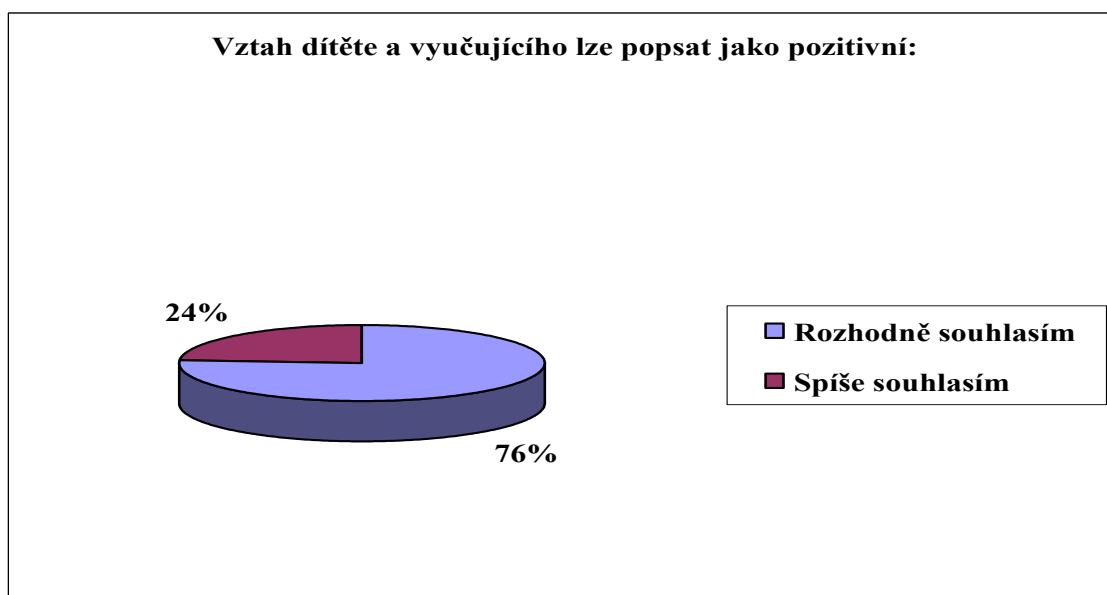
Začít spolu:

I v této problematice zůstává skupina rodičů jednotná a volí pouze první 2 možnosti. 15 dotázaných zcela souhlasí s tvrzením, že vztah dítěte a vyučujícího lze popsat jako pozitivní. 4 respondenti upřednostňují druhou variantu.

Waldorf:

I v této otázce jsou rodiče názorově téměř jednotní. Deset z nich s tvrzením rozhodně souhlasím, 3 zvolili druhou souhlasnou variantu

Graf 22:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

V této otázce se obě skupiny názorově téměř shodují, tudíž lze říci, že co se týče vztahu vyučujícího a dítěte, nemá na tuto skutečnost typ školy vliv.

12. Komunikaci rodiče s vyučujícím lze popsat jako:

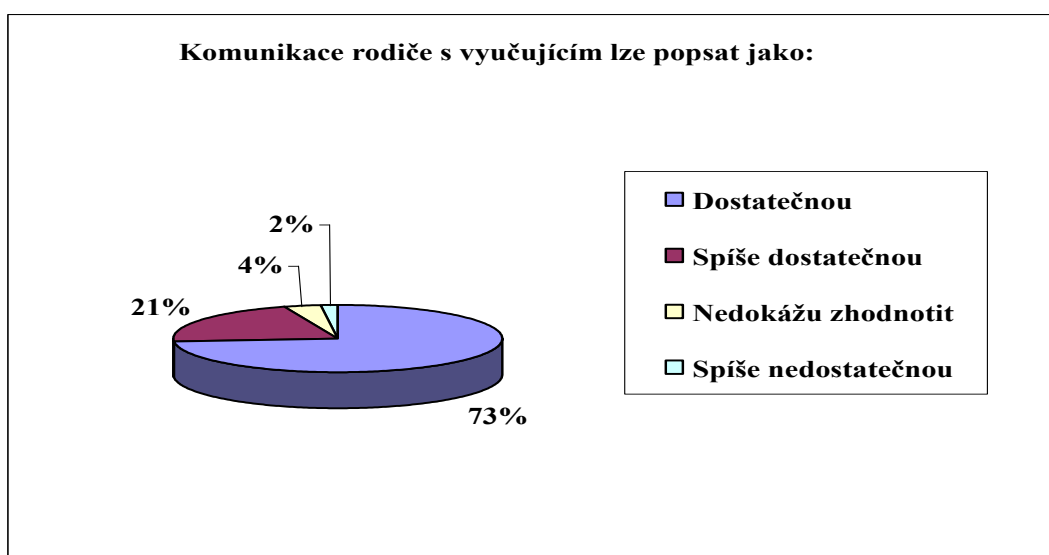
- a) Dostatečnou
- b) Spíše dostatečnou
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nedostatečnou
- e) Rozhodně nedostatečnou

Komunikace s vyučujícím je pro většinu rodičů velmi důležitá.

Jako dostatečnou ji popisuje 74 dotazovaných z celkového počtu. Spíše dostatečná se jeví 24 respondentům. 2 rodiče nedokáží tento bod zhodnotit. 1 respondent ji považuje za spíše nedostatečnou a 1 za zcela nedostatečnou.

V problematice komunikace vyučujícího s rodičem, která je pro většinu rodičů velmi důležitá. Co se týče skupiny rodičů dětí z běžných základních škol, za dostatečnou ji vyhodnocuje 42 respondentů. 12 dotazovaných považuje komunikaci s vyučujícím za spíše dostatečnou. 2 rodiče nedokáží zhodnotit, zda s nimi vyučující jejich dítěte komunikuje dostatečně či ne. Spíše nedostatečnou ji shledává 1 respondent.

Graf 23:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Rodiče dětí z alternativních škol v počtu 31 považují komunikaci vyučujícím za zcela dostatečnou, 12 za spíše dostatečnou, 1 respondent se domnívá, že je zcela nedostatečná.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

Komunikaci rodiče s vyučujícím považuje 8 respondentů za dostatečnou, 3 dotázaní volí možnost *Spíše dostatečnou* a pouze 1 respondent se domnívá, že s ním vyučující komunikuje zcela nedostatečně.

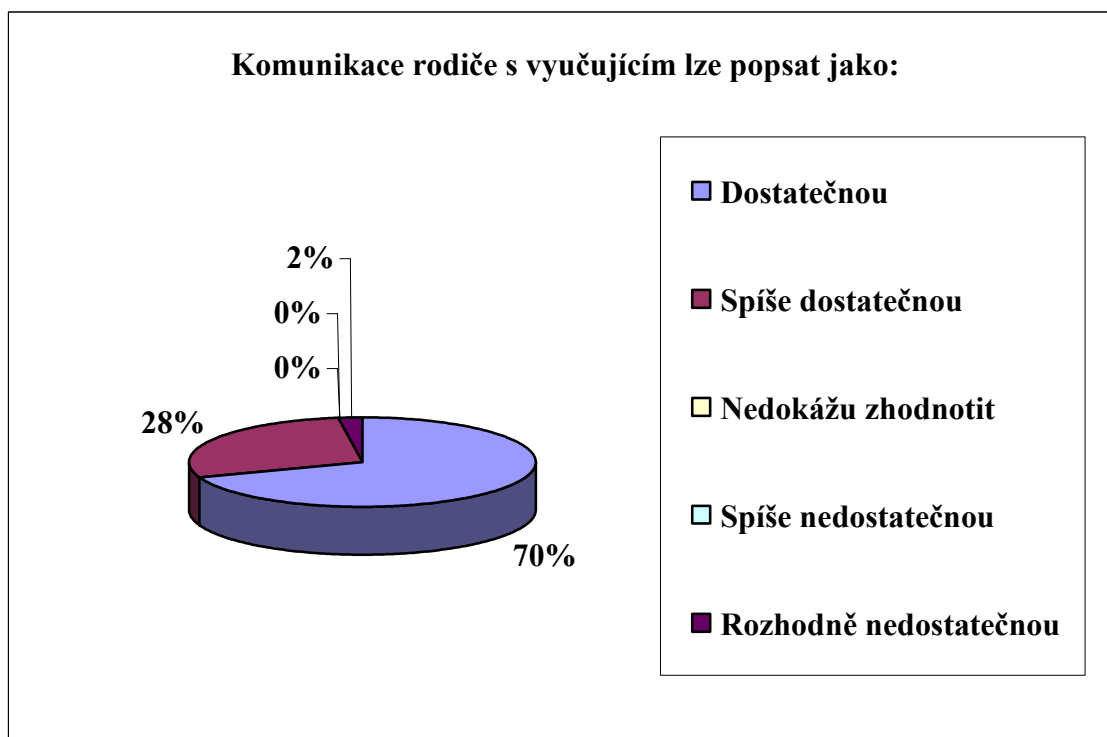
Začít spolu:

Problematiku komunikace vyučujícího s rodičem vyhodnocuje tato skupina také zcela pozitivně. 12 respondentů ji považuje za dostatečnou a 7 za spíše dostatečnou.

Waldorf:

Vyhodnocení této otázky je totožné s otázkou předchozí, tedy 10 respondentů zcela souhlasí, 3 spíše souhlasí

Graf 24:



Vyhodnocení:

Otázku komunikace vyučujícího s rodiči lze vyhodnotit obdobně jako předchozí problematiku, typ školy na tuto skutečnost nemá vliv.

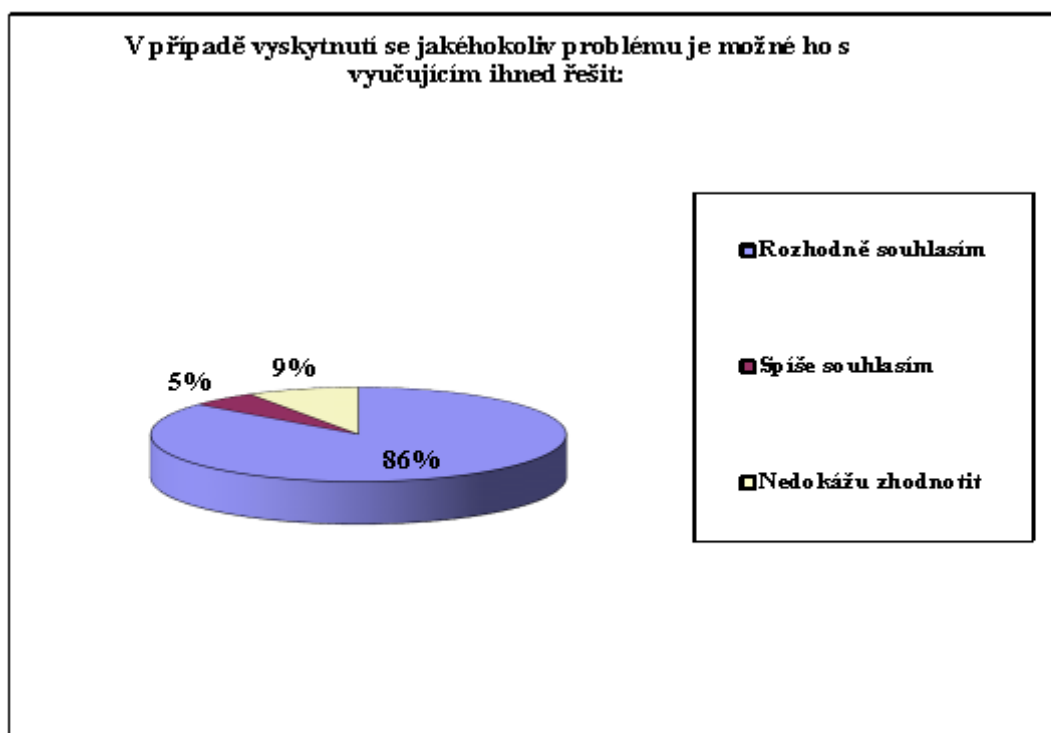
13. V případě vyskytnutí se jakéhokoliv problému je možné ho s vyučujícím ihned řešit.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

Co se týče možnosti řešit s vyučujícím ihned případné problémy, 81 respondentů z celkového počtu se domnívá, že tuto možnost rozhodně mají. 14 dotazovaných se přiklání ke druhé souhlasné variantě. 6 rodičů nedokáže tuto problematiku zhodnotit, 1 spíše nesouhlasí

Během školní docházky dítěte není neobvyklé, že se vyskytne problém, který rodič potřebuje v zájmu dítěte s vyučujícím řešit. 49 respondentů ze skupiny rodičů dětí z běžných základních škol, tedy většina, rozhodně souhlasí s tím, že s vyučujícím jejich dítěte je to možné. 3 respondenti se přiklánějí ke spíše souhlasné variantě. 5 dotazovaných nedokáže komunikaci s vyučujícím v případě vyskytnutí se problému, zhodnotit.

Graf 25:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

31 rodičů dětí z alternativních škol rozhodně souhlasí s tím, že případný problém mohou s vyučujícím ihned řešit. 10 dotazovaných s tímto tvrzením spíše souhlasí, 2 respondenti nedokáží tento bod zhodnotit a 1 respondent spíše nesouhlasí.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

8 rodičů rozhodně souhlasí s tím, že v případě, že se vyskytne nějaký problém, je možné ho s vyučujícím ihned řešit. 3 respondenti s tímto tvrzením spíše souhlasí a 1 naopak spíše nesouhlasí.

Začít spolu:

V případě vyskytnutí se jakéhokoliv problému je 12 rodičů přesvědčeno, že ho lze s vyučujícím ihned řešit. 6 rodičů zvolilo variantu *Spíše souhlasím* a 1 respondent tuto problematiku nedokáže zhodnotit.

Waldorf:

Co se týče možnosti okamžitého řešení případného problému s vyučujícím, 11 rodičů souhlasí s tím, že takovou možnost mají. 1 respondent spíše souhlasí a 1 nedokáže tento bod zhodnotit.

Graf 26:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Většina rodičů volila opět mezi prvními dvěma souhlasnými variantami. Rodiče dětí z běžných základních škol jsou ale více přesvědčeni, že případný problém je možné ihned s vyučujícím řešit.

14. Vyučující podporuje individualitu dítěte.

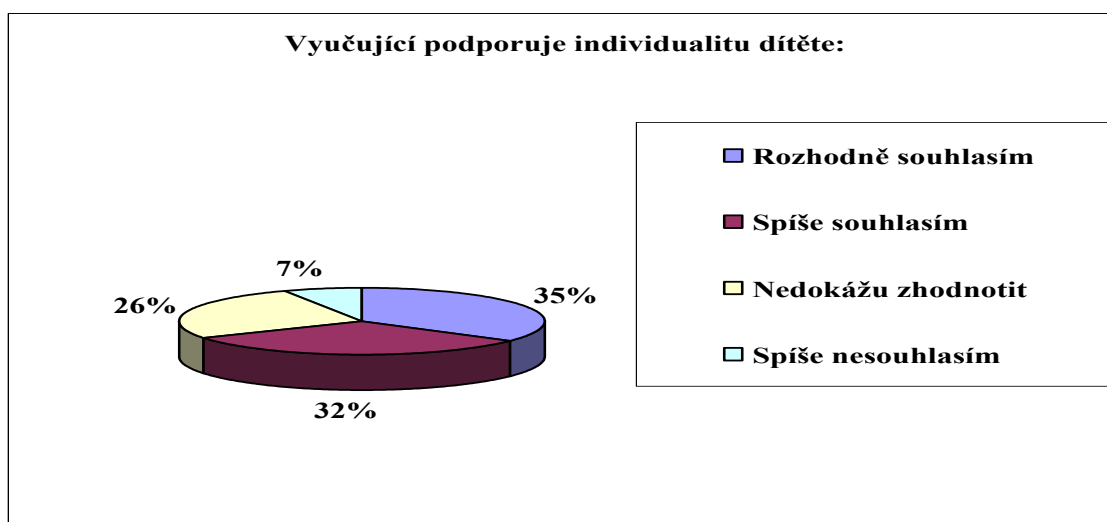
- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

46 respondentů z celkového počtu rozhodně souhlasí s tvrzením, že vyučující podporuje individualitu dítěte. 30 dotazovaných spíše souhlasí. 21 respondentů se domnívá, že tento bod nedokáží zhodnotit. 5 dotazovaných spíše nesouhlasí.

Co se týče podporování individuality dítěte, je očekávána především na školách alternativního typu. Přesto se 21 dotázaných ze skupiny rodičů žáků, kteří navštěvují běžnou základní školu domnívá, že vyučující individualitu dítěte podporuje a volí možnost *Rozhodně souhlasím*. 19 dotazovaných dává přednost odpovědi *Spíše souhlasím*.

15 respondentů tento bod nedokáže zhodnotit. Pouze 2 rodiče se přiklání k tomu, že vyučující individualitu dítěte spíše nepodporuje.

Graf 27:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Rodiče, kteří pro své děti zvolili alternativní typ školy, v počtu 27 rozhodně souhlasí s tím, že vyučující podporuje individualitu dítěte. 11 respondentů spíše souhlasí, 7 dotázaných nedokáže tento bod zhodnotit a 1 spíše nesouhlasí.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Začít spolu:

Co se týče podporování individuality dítěte ze strany vyučujícího, 7 rodičů souhlasí s tím, že ve třídě, kterou navštěvuje jejich dítě, funguje. 6 respondentů zvolilo odpověď *Spíše souhlasím* a 1 rodič tento bod nedokáže zhodnotit

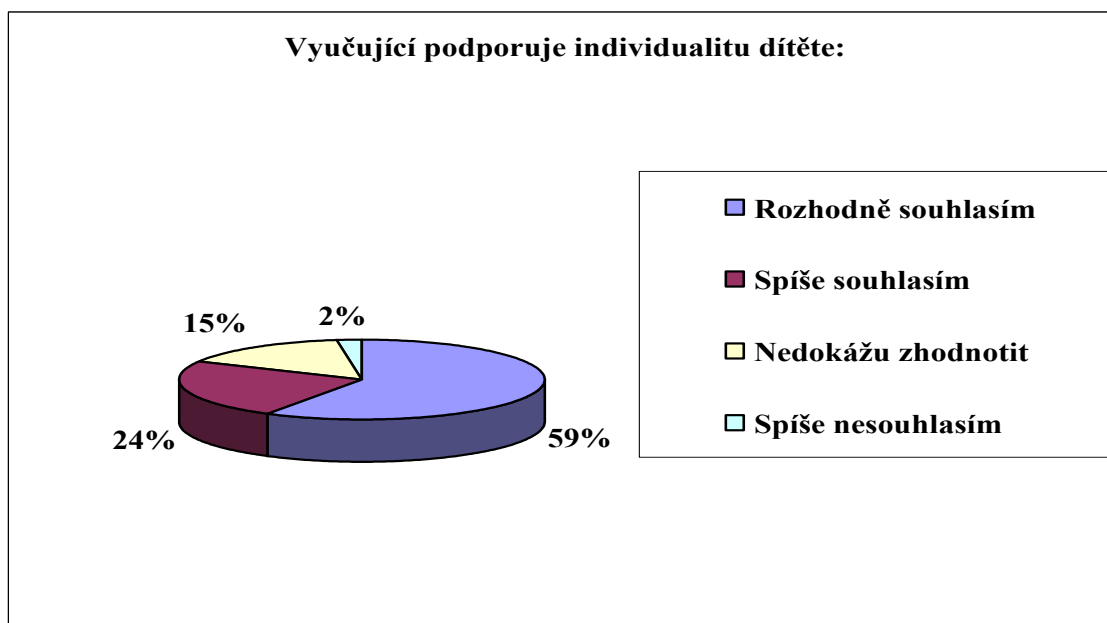
Montessori:

9 rodičů rozhodně souhlasí s tím, že v Montessori škole vyučující podporuje individualitu dítěte. 2 rodiče spíše souhlasí a 1 respondent se domnívá, že tomu spíše tak není,

Waldorf:

10 rodičů s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, 2 respondenti upřednostňují variantu Spíše souhlasím a 1 dotázaný tento bod nedovede zhodnotit.

Graf 28:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Alternativní školy podporují individualitu dítěte více než školy běžné, ale z odpovědí vyplývá také to, že podporování individuality dítěte, což je znak alternativní pedagogiky, proniká i do tradičních škol

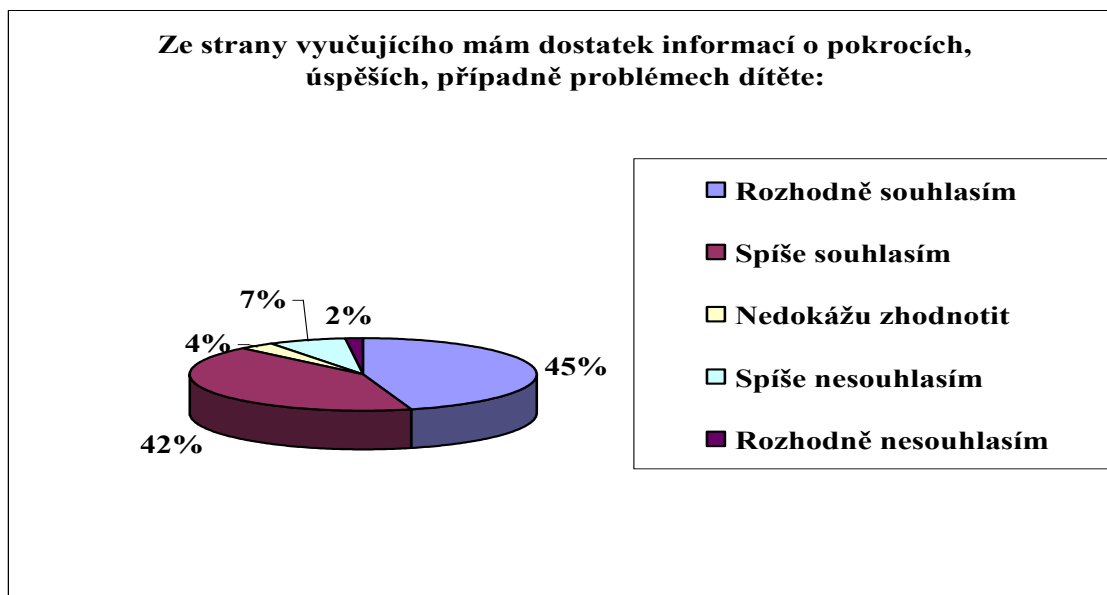
15. Ze strany vyučujícího mám dostatek informací o pokrocích, úspěších, případně problémech dítěte.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

Je samozřejmé, že se rodiče zajímají o pokroky, problémy nebo úspěchy svého dítěte. 49 dotazovaných z celkového počtu rozhodně souhlasí s tím, že mají ze strany vyučujícího dostatek informací o úspěších, pokrocích či problémech dítěte. 43 rodičů spíše souhlasí. 3 nedokáží tento bod zhodnotit a 5 dotazovaných spíše nesouhlasí a 2 respondenti rozhodně nesouhlasí.

Téměř všichni dotázaní z řad rodičů dětí navštěvujících běžné základní školy jsou s množstvím informací ze strany vyučujícího spokojeni. 26 rodičů volí zcela souhlasnou variantu, 24 dotázaných se přiklání k variantě spíše souhlasné. Zhodnotit tuto problematiku nedokáží 2 respondenti. 4 respondenti se domnívají, že ohledně svého dítěte dostatek informací ze strany vyučujícího spíše nemají. 1 respondent považuje informace ze strany vyučujícího za zcela nedostatečné.

Graf 29:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Rodiče dětí z alternativních škol v počtu 23 se cítí být zcela dostatečně informováni o pokrocích, úspěších nebo problémech dítěte, 18 respondentů se přiklání k variantě *Spíše souhlasím*, 1 nedokáže tento bod zhodnotit, 1 spíše nesouhlasí a 1 se cítí být zcela neinformován.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

Co se týče dostatečného množství informací, které se týkají pokroků, úspěchů či problémů dítěte, 7 rodičů se domnívá, že jich od vyučujícího rozhodně má dostatek. 3 rodiče se kloní k variantě *Spíše souhlasím*. 1 respondent zvolil spíše nesouhlasnou variantu a 1 nesouhlasí zcela.

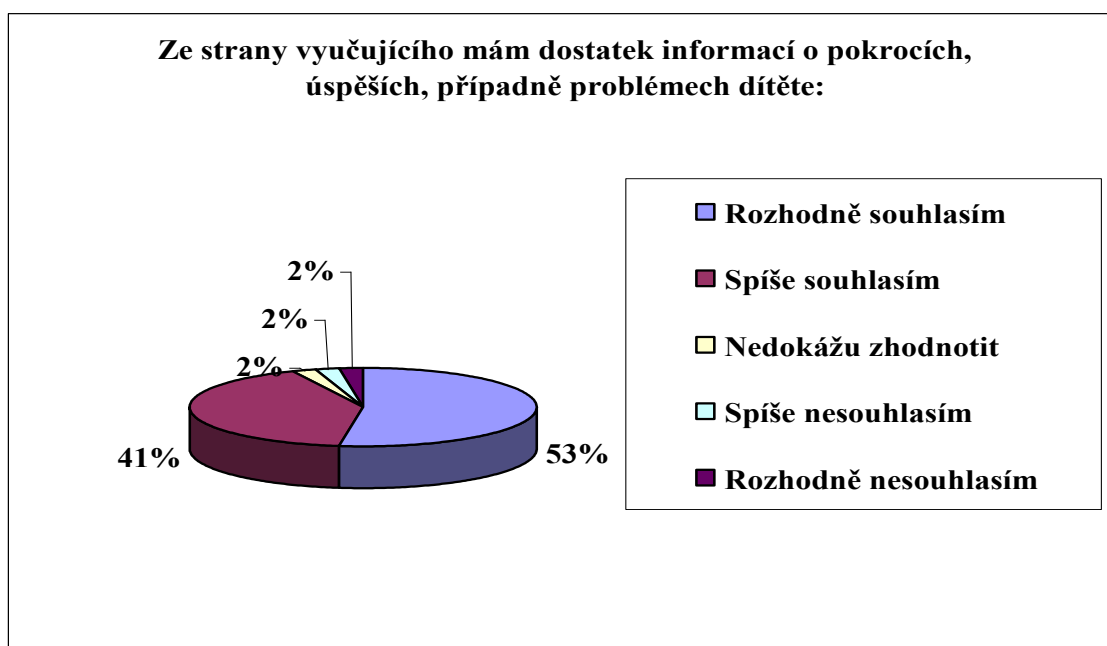
Začít spolu:

O problémech, pokrocích či úspěších svých dětí se 8 respondentů cítí být zcela dostatečně informováno. 10 rodičů volí odpověď *Spíše souhlasím* a 1 dotázaný nedokáže tento bod zhodnotit.

Waldorf:

Všichni rodiče volili mezi dvěma souhlasnými variantami. 8 respondentů rozhodně souhlasí, 5 rodičů s tímto tvrzením spíše souhlasí.

Graf 30:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

V této problematice jsou odpovědi obou skupin srovnatelné. Vyučující rodiče dostatečně informuje o pokrocích, úspěších či problémech dítěte, ať jde o alternativní či běžnou školu.

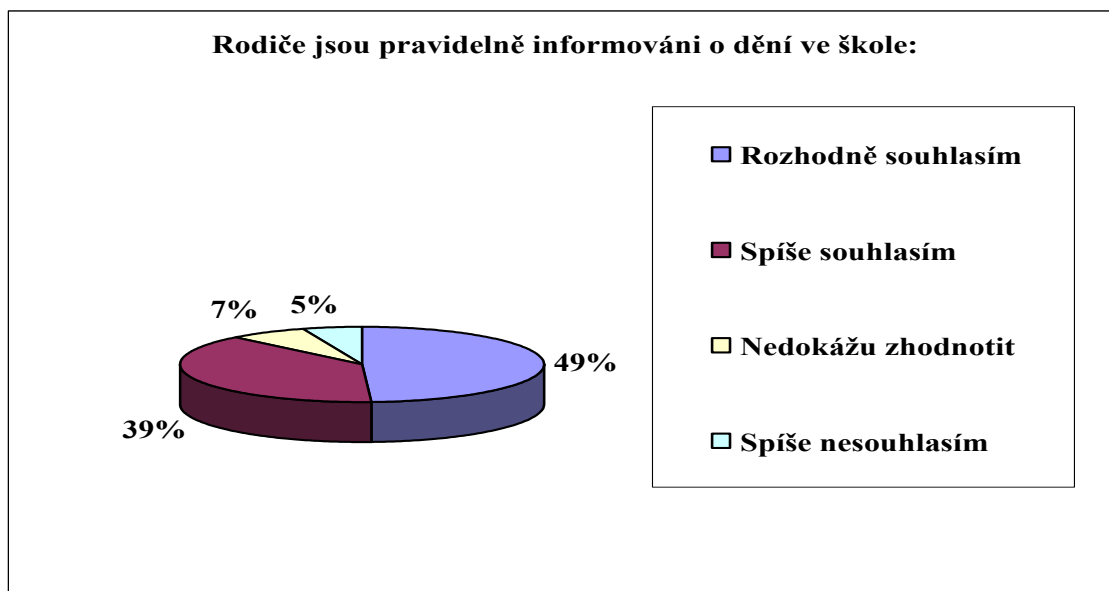
16. Rodiče jsou pravidelně informováni o dění ve škole.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

Z celkového počtu rodičů 56 rodičů rozhodně souhlasí s tím, že jsou o dění ve třídě pravidelně informováni. 33 jich spíše souhlasí, 7 respondentů nedokáže tuto problematiku zhodnotit. Variantu *Spíše nesouhlasím* volí 6 respondentů.

O dění ve třídě se 28 dotazovaných rodičů dětí běžné základní školy cítí být informováno zcela dostatečně. 22 rodičů se přiklání k možnosti *Spíše souhlasím*. 4 respondenti nedokáží tento bod zhodnotit. 3 respondenti se cítí o dění ve třídě spíše neinformováni.

Graf 31:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

O dění ve škole se rodiče dětí navštěvujících alternativní školu cítí být zcela informováni v počtu 28, 10 dotazovaných se přiklání ke druhé variantě, 3 rodiče tento bod nedokáží zhodnotit a 3 se cítí být spíše neinformováni.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

Co se týče o dění ve škole, 9 rodičů rozhodně souhlasí s tím, že jsou o něm pravidelně informováni. 1 dotázaný volí druhou souhlasnou variant, 1 tuto otázku nedokáže zhodnotit a 1 se cítí spíše neinformován.

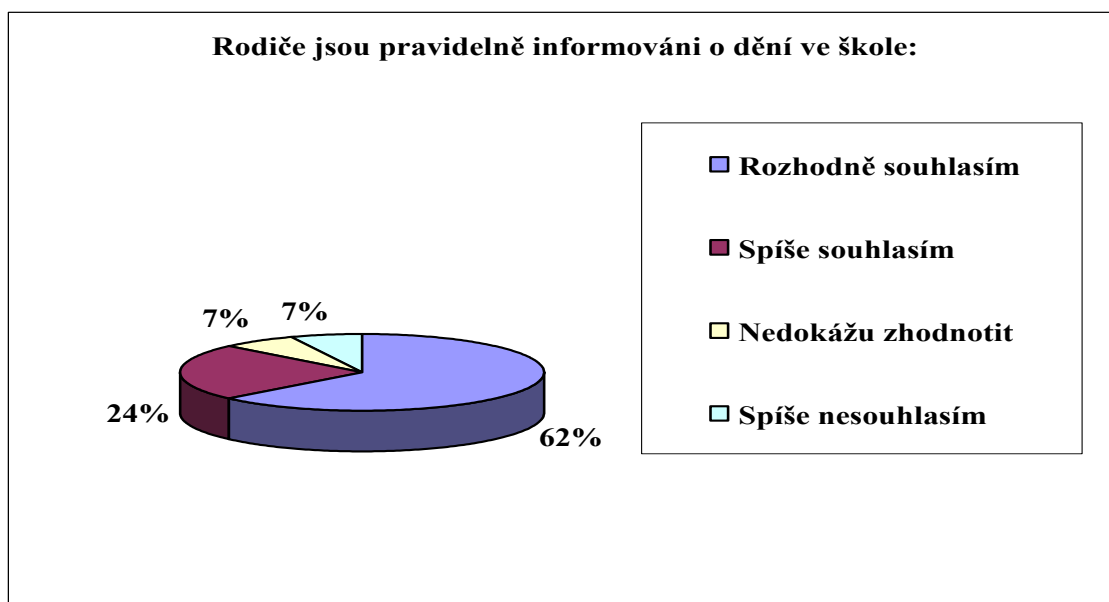
Začít spolu:

S tímto tvrzení rozhodně souhlasí 6 rodičů. K variantě Spíše souhlasím se přiklání 10 respondentů. 2 dotazovaní nedovedou zhodnotit, zda jsou pravidelně informováni o dění ve třídě a 2 rodiče se cítí spíše neinformováni.

Waldorf:

V této otázce jsou rodiče téměř názorově jednotní, pouze 1 respondent volí možnost *Spíše souhlasím*.

Graf 32:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Obě skupiny rodičů se domnívají, že jsou pravidelně informováni o dění ve škole. Z odpovědí respondentů vyplývá, že rodiče dětí z alternativních škol se cítí být informováni lépe.

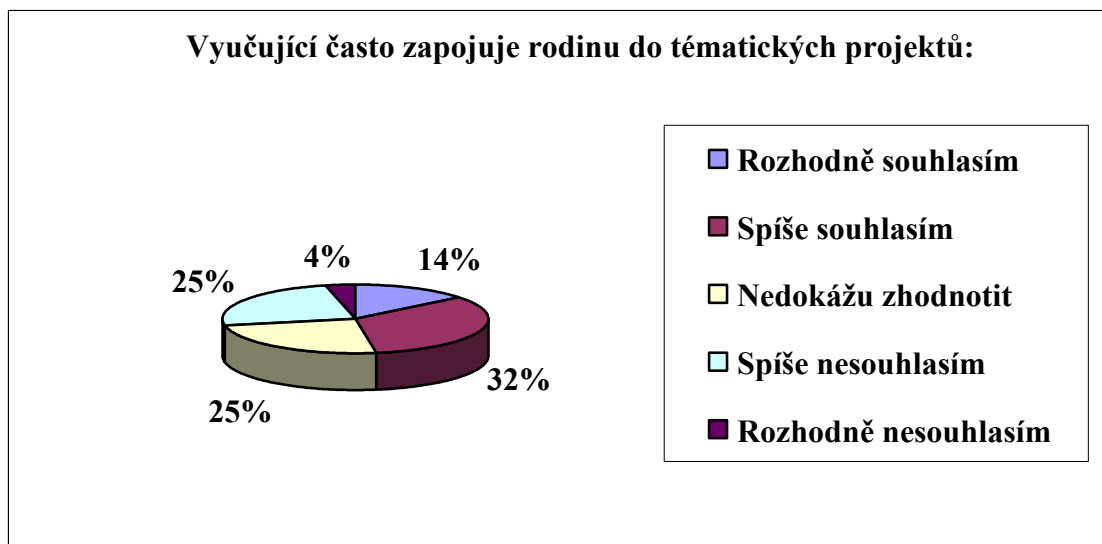
17. Vyučující často zapojuje rodinu do tematických projektů.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

19 respondentů z celkového počtu rozhodně souhlasí, že je vyučující často zapojuje do tematických projektů. 35 dotazovaných s tímto tvrzením spíše souhlasí. 25 rodičů nedokáže tento bod zhodnotit. 20 dotazovaných s tvrzením spíše nesouhlasí a 3 nesouhlasí zcela.

Co se týče dalšího alternativního prvku ve výuce, 8 z dotazovaných rodičů dětí z běžné základní školy rozhodně souhlasí s tím, že je jako rodinu vyučující často zapojuje do tematických projektů. 19 rodičů se přiklání ke spíše souhlasné variantě. 14 respondentů nedokáže tuto problematiku zhodnotit. Stejný počet, tedy 14, spíše nesouhlasí s tím, že by vyučující často zapojoval do tematických projektů rodinu. 2 rodiče pak nesouhlasí zcela.

Graf 33:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Rodiče dětí z alternativních škol v počtu 11 rozhodně souhlasí s tím, že je vyučující často zapojuje do tématických projektů. 15 respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasí, 11 dotazovaných tento bod nedokáže zhodnotit. Variantu *Spíše nesouhlasím* volí 6 respondentů a zcela zápornou variantu 1 dotázaný.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Začít spolu:

Zapojování rodiny do tématických projektů je prvkem typickým pro program *Začít spolu*. 9 respondentů odpovědělo kladně - 4 zvolili první možnost *Rozhodně souhlasím* a 5 považovalo za vhodnější druhou možnost *Spíše souhlasím*. 7 dotázaných nedokáže tento bod posoudit a 4 zvolili odpověď spíše nesouhlasím.

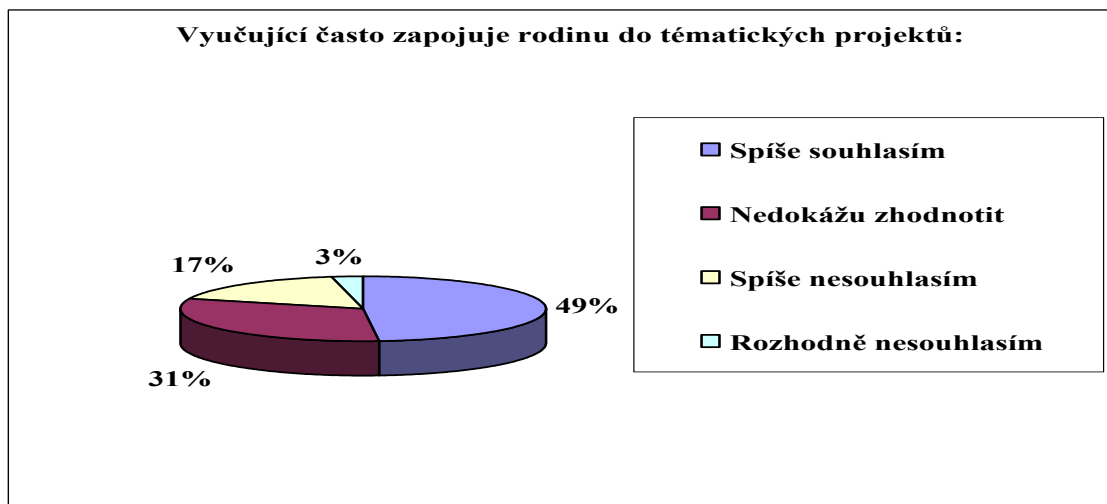
Montessori:

Rodiče z řad rodičů dětí navštěvujících Montessori školu v počtu 7 spíše souhlasí s tím, že i oni jsou často zapojováni. 2 rodiče tento bod nedokáží zhodnotit, 2 spíše nesouhlasí a 1 rodič se rozhodně necítí být často zapojován.

Waldorf:

7 rodičů s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, 4 volí druhou souhlasnou variantu a 1 respondent tuto problematiku nedokáže zhodnotit

Graf 34:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Přesto, že zapojování rodiny tématických projektů je jedním ze znaků alternativní pedagogiky, lze se s touto skutečností setkat v poměrně velkém počtu i v běžných školách.

18. Rodina se často zapojuje do organizace výletů, akcí, apod.

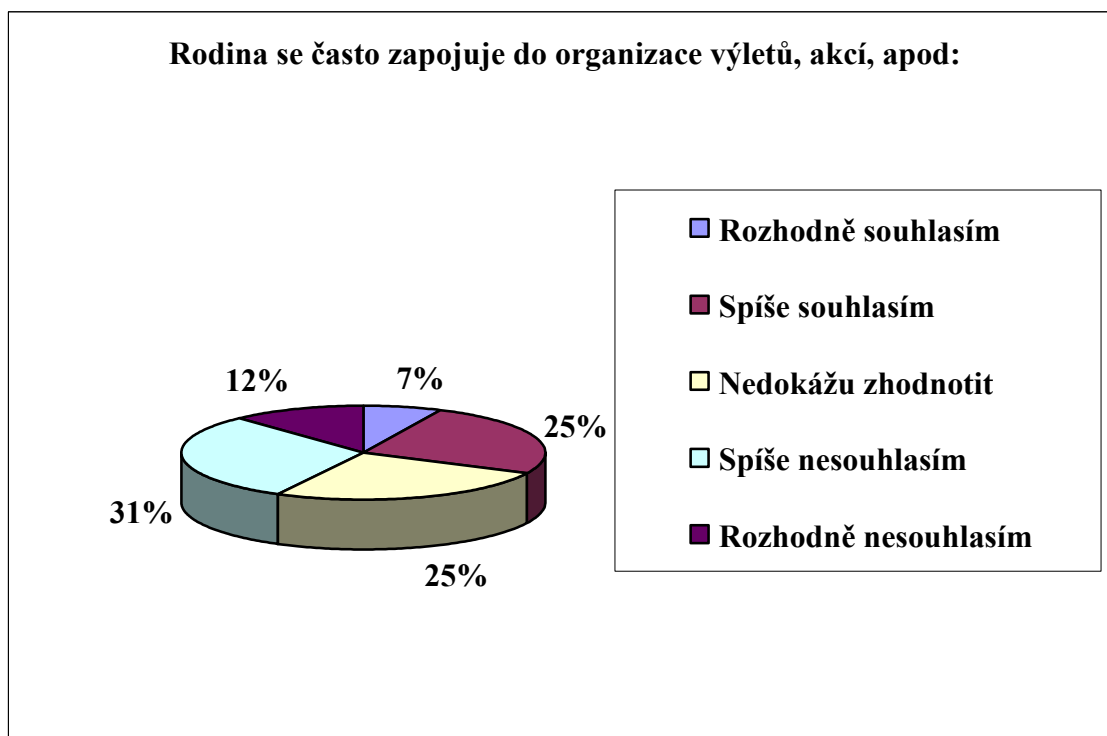
- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

Dalším alternativním prvkem ve výuce je zapojování rodiny do organizace výletů či akcí.

11 rodičů z celkového počtu rozhodně souhlasí s tím, že jsou často zapojováni do organizace výletů a akcí. 29 respondentů se přiklání ke druhé souhlasné variantě. 23 dotazovaných se domnívá, že tento bod nedokáží zhodnotit. 32 respondentů spíše nesouhlasí a 7 rozhodně nesouhlasí.

Rodiče dětí z běžné základní školy toto vyhodnotili zcela souhlasně pouze ve 4 případech. 17 dotázaných pak zvolilo spíše druhou souhlasnou variantu. 15 rodičů nedovede tento bod zhodnotit. 16 rodičů spíše nesouhlasí s tím, že by rodina byla často zapojována do organizace výletů a akcí a 7 dotázaných nesouhlasí zcela.

Graf 35 :



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Co se týče zapojování rodiny do organizace akcí a výletů, 7 rodičů dětí z alternativních škol rozhodně souhlasí, že tomu tak je. 15 respondentů spíše souhlasí, 9 rodičů nedokáže tento bod zhodnotit. 15 respondentů spíše nesouhlasí s tvrzením, že by je vyučující často zapojoval.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

Co se týče zapojování rodiny do organizace výletů či akcí, zvolilo 5 rodičů druhou souhlasnou variantu a 7 se jich kloní k variantě *Spíše nesouhlasím*.

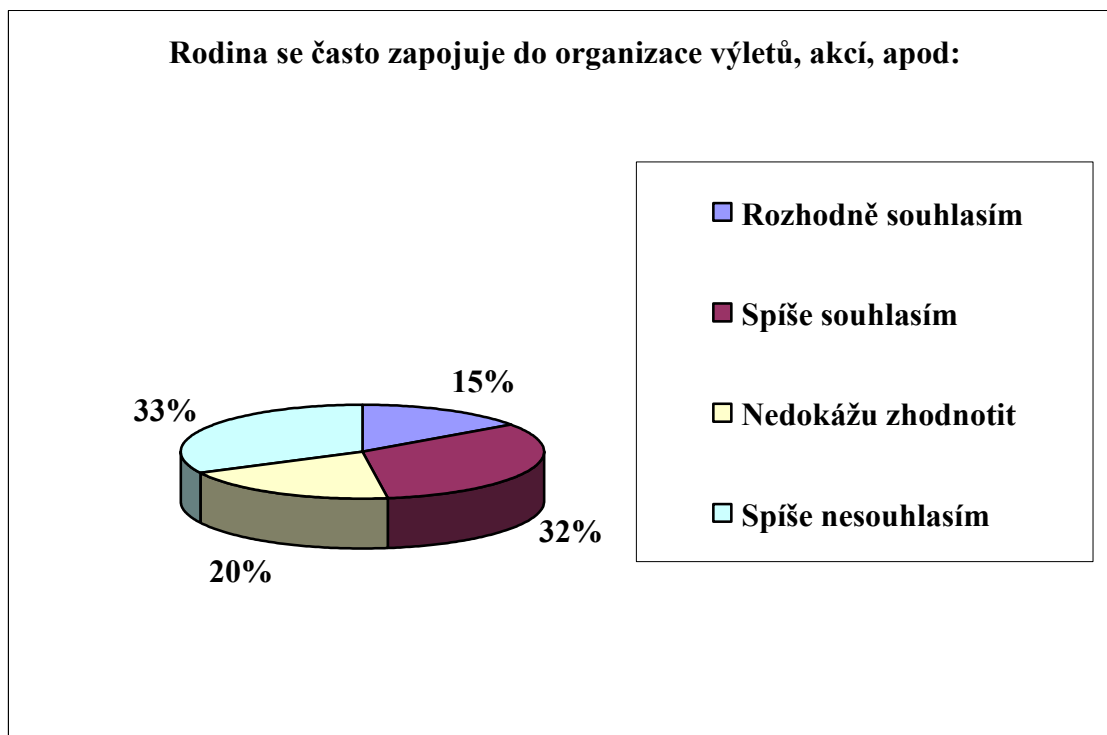
Začít spolu:

S tímto tvrzením rozhodně souhlasí pouze 2 rodiče. 4 volí variantu *Spíše souhlasím*. 5 respondentů nedokáže zhodnotit, zda je rodina často zapojována do organizace akcí či výletů. 9 respondentů volí možnost *Spíše nesouhlasím*. V této otázce tedy převažuje negativní varianta.

Waldorf:

5 respondentů rozhodně souhlasí s tím, že je rodina často zapojována do organizace výletů a jiných akcí. 6 rodičů spíše souhlasí a 2 dotazovaní tuto problematiku nedokáží zhodnotit.

Graf 36 :



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Ačkoliv se jedná o jeden z alternativních prvků výuky, každá ze skupin se názorově rozděluje. Část rodičů dětí z alternativních škol souhlasí s tím, že jsou do organizace výletů a různých akcí často zapojováni, na druhé straně část rodičů z alternativních škol odpovídají, že často zapojování spíše nejsou.

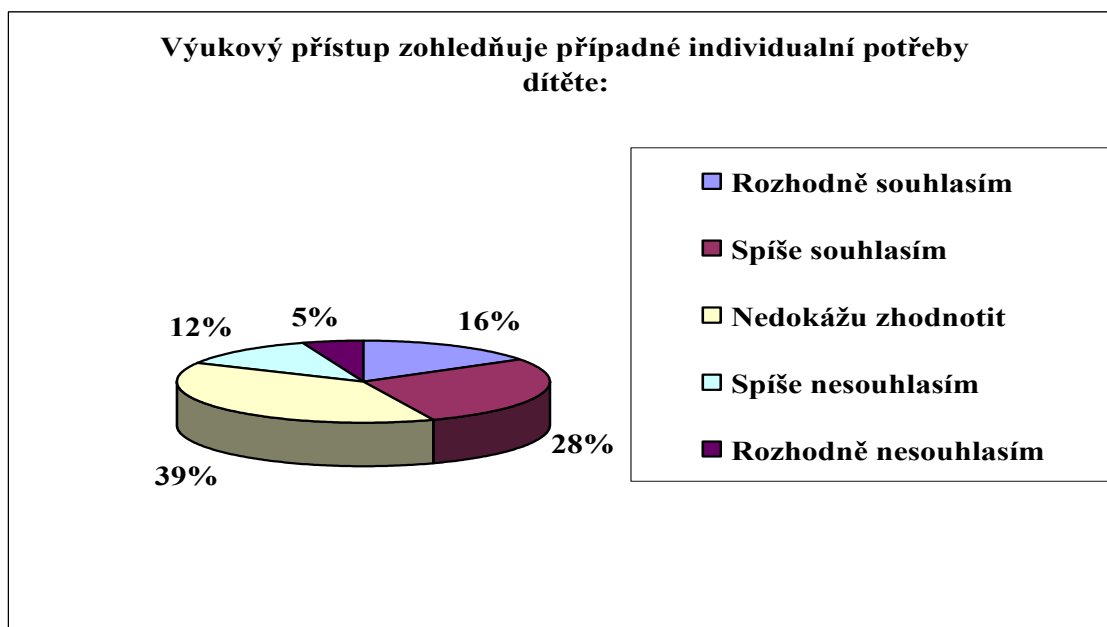
19. Výukový přístup zohledňuje případné individuální potřeby dítěte.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

27 respondentů z celkového počtu se domnívá, že výukový přístup rozhodně podporuje individuální potřeby dítěte. 33 rodičů zastává názor, že výukový přístup individualitu dítěte spíše podporuje. 28 respondentů nedokáže tento bod zhodnotit. 10 rodičů se domnívá, že výukový přístup individuální potřeby spíše nepodporuje a 4 zastávají názor, že je nepodporuje vůbec.

9 rodičů dětí z běžných základních škol rozhodně souhlasí s tím, že výukový přístup zohledňuje případné individuální potřeby dítěte. 16 dotázaných se přiklání ke spíše souhlasné variantě. 22 respondentů tuto problematiku nedokáže zhodnotit. 7 respondentů spíše nesouhlasí a 3 respondenti rozhodně nesouhlasí s tím, že výukový přístup zohledňuje případné individuální potřeby dítěte.

Graf 37:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Co se týče výukového přístupu alternativních škol, 18 respondentů rozhodně souhlasí s tím, že podporuje individualitu dítěte. 15 respondentů se přiklání ke druhé souhlasné variantě, 7 dotazovaných nedokáže tuto problematiku zhodnotit. 3 respondenti spíše nesouhlasí a 1 nesouhlasí zcela.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Začít spolu:

S tvrzením, že výukový přístup zohledňuje případné individuality dítěte 6 rodičů rozhodně souhlasí. 5 dotázaných spíše souhlasí a 7 rodičů nedokáže zhodnotit. Variantu *Spíše nesouhlasím* volí 2 respondenti.

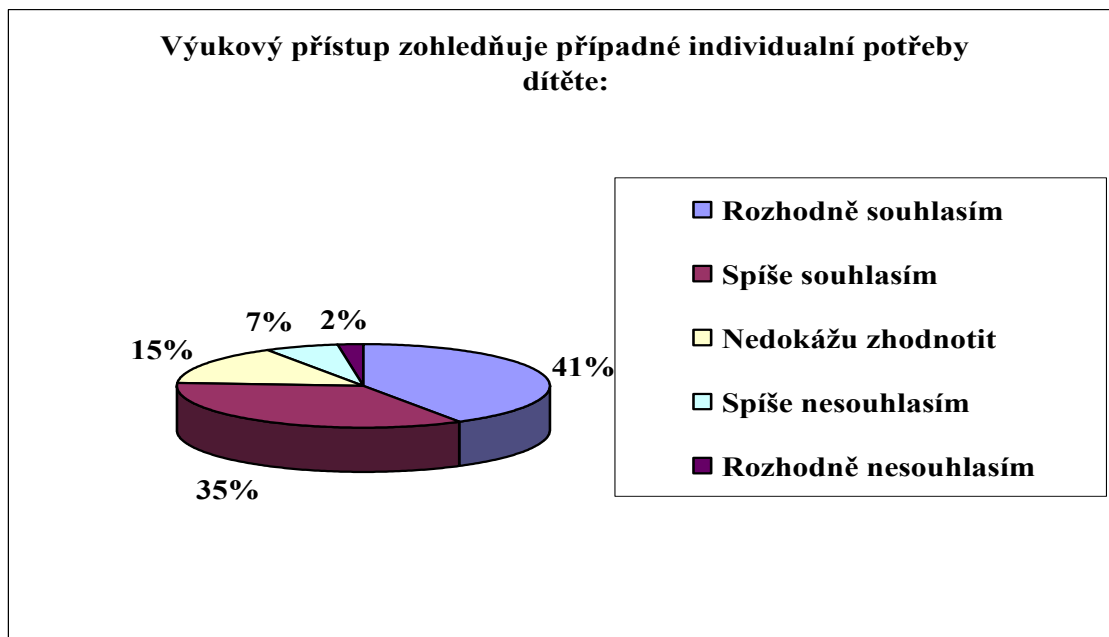
Montessori:

Výukový přístup zohledňující případné individuální potřeby dítěte je typický především pro alternativní školu. 8 rodičů s tímto tvrzením rozhodně souhlasí, 2 spíše souhlasí. 1 rodič se domnívá, že škola individuální potřeby spíše nerespektuje a 1 zvolil Variantu *Rozhodně nesouhlasím*.

Waldorf:

Ve věci výukového přístupu se rodiče z této skupiny opět shodli na 2 souhlasných variantách. 4 rodiče rozhodně souhlasí s tím, že výukový přístup zohledňuje případné individuality dítěte, 9 dotazovaných spíše souhlasí.

Graf 38:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Výukový přístup zohledňuje případné individuality dítěte více než výukový přístup běžných škol.

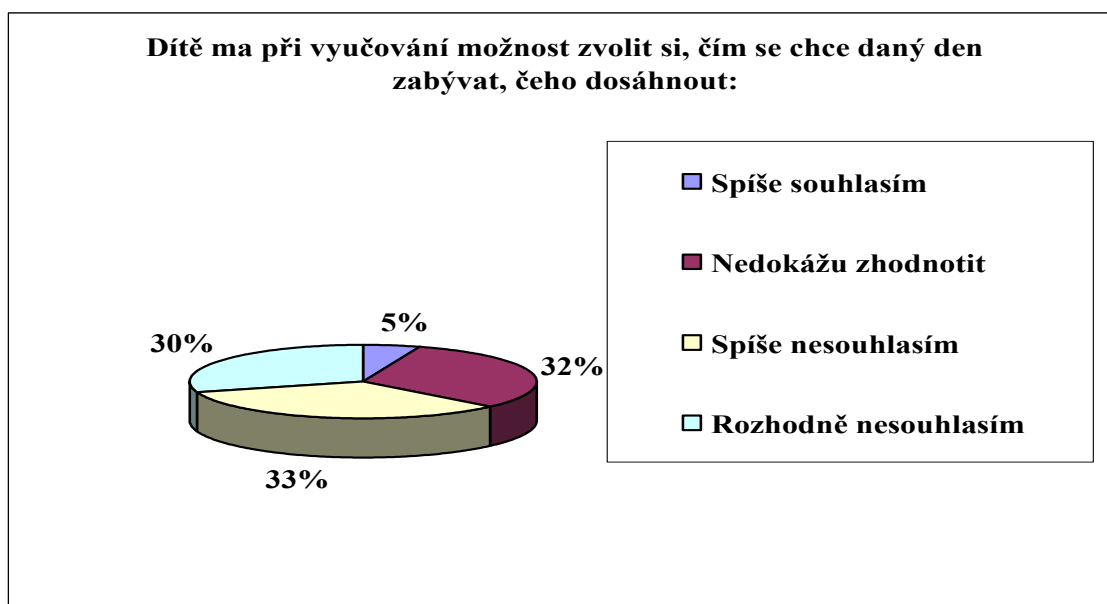
20. Dítě má při vyučování možnost zvolit si, čím se chce daný den zabývat, čeho dosáhnout.

- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

Co se týče volby dítěte, čím se chce daný den zabývat, 9 rodičů z celkového počtu rozhodně souhlasí s tím, že jejich dítě takovou možnost skutečně má. 11 dotazovaných spíše souhlasí. 28 respondentů volí variantu *Nedokážu zhodnotit*. 32 dotazovaných se přiklání k odpovědi *Spíše nesouhlasím* a 22 s tvrzením rozhodně nesouhlasí.

Tento bod je opět typický především pro alternativní směry. Žádný z respondentů, jehož dítě navštěvuje běžnou základní školu zcela nesouhlasí s tím, že si jeho dítě může při vyučování zvolit, čím se bude daný den zabývat. 3 z rodičů zvolili variantu *Spíše souhlasím*. 18 respondentů nedokáže tento bod zhodnotit. 19 rodičů spíše nesouhlasí s tvrzením, že jejich děti mají ve škole takovou možnost a 17 respondentů nesouhlasí zcela.

Graf 39:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Rodiče dětí z alternativních škol v počtu 9 rozhodně souhlasí s tvrzením, že si jejich dítě může zvolit, čím se bude daný den během vyučování zabývat. 8 respondentů se přiklání ke druhé souhlasné variantě. 11 dotazovaných tuto problematiku nedokáže zhodnotit, 11 respondentů se domnívá, že tomu tak spíše není a 5 je v tomto bodě zcela proti.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

Možnost volby, čím se bude dítě během dne zabývat, patří mezi typické prvky Montessori programu. Přesto rodiče nejsou názorově jednotní. 7 jich rozhodně souhlasí, 3 volí odpověď *Spíše souhlasím*. 1 respondent nedokáže tento bod zhodnotit a 1 spíše nesouhlasí.

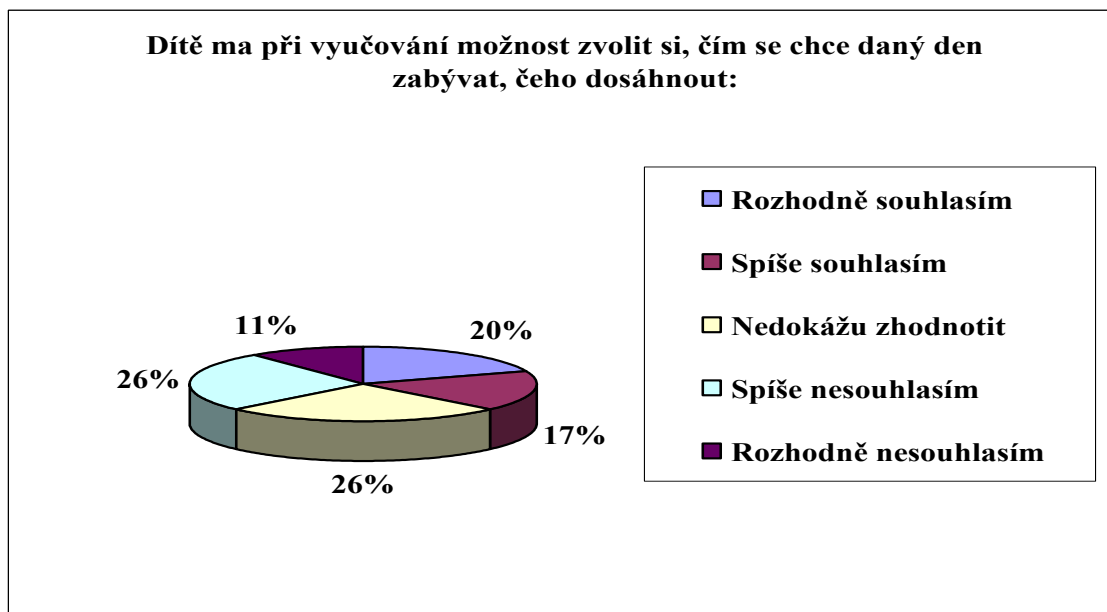
Začít spolu:

Pouze 2 respondenti volí odpověď *Rozhodně souhlasím*. 4 pak volí druhou možnost *Spíše souhlasím*. 5 rodičů tento bod nedokáže zhodnotit. K negativní variantě *Spíše nesouhlasím* se přiklání 8 dotázaných.

Waldorf:

S tvrzením, že dítě má při vyučování možnost zvolit si, čím se chce daný den zabývat, 4 respondenti rozhodně nesouhlasí, stejný počet spíše nesouhlasí a opět 4 dotazovaní nedokáží tento bod zhodnotit. Pouze 1 respondent volí možnost *Spíše souhlasím*.

Graf 40:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení:

Část rodičů dětí z alternativních škol souhlasí s tím, že si děti mohou zvolit, čím se budou daný den zabývat. Téměř stejně velká část ale s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. V této otázce záleží na typu alternativní školy. Překvapivě poměrně velká část respondentů z řad rodičů dětí z běžné základní školy

21. Během výuky děti často pracují ve dvojicích či skupinách.

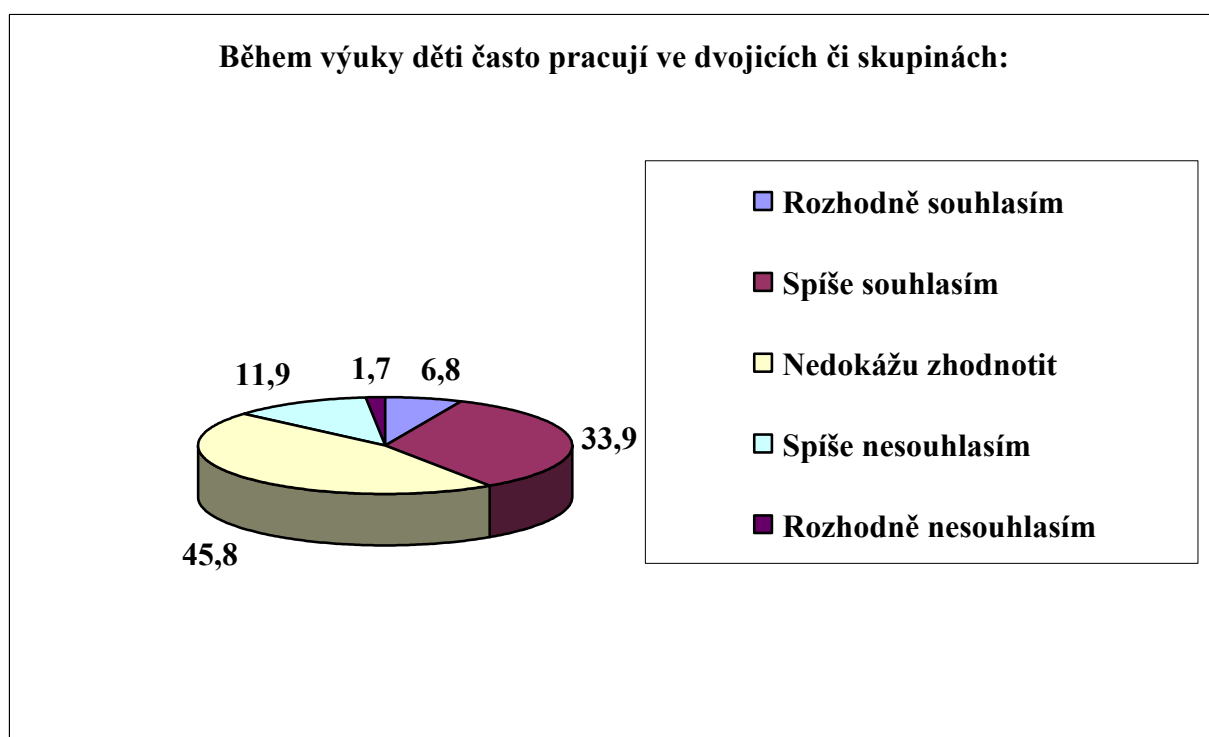
- a) Rozhodně souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Nedokážu zhodnotit
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Rozhodně nesouhlasím

I poslední bod je typický pro alternativní směry.

31 respondentů z celkového počtu souhlasí s tím, že děti často pracují ve skupinách či dvojicích. Téměř stejný počet, 30, jich spíše souhlasí. 31 rodičů nedokáže tento bod zhodnotit. 9 respondentů spíše nesouhlasí a 1 rozhodně nesouhlasí.

Pouze 4 rodiče z řad žáků navštěvujících běžné základní školy zvolili zcela souhlasnou odpověď. 20 respondentů zvolilo možnost *Spíše souhlasím*. 25 dotázaných nedokáže tento bod zhodnotit. 7 rodičů s tvrzením, že děti během výuky často pracují ve skupinách či dvojicích spíše nesouhlasí a 1 dotázaný rozhodně nesouhlasí s daným tvrzením

Graf 41



26 rodičů dětí z alternativních škol rozhodně souhlasí s tím, že jejich děti pracují často ve dvojicích či skupinách. 10 respondentů spíše souhlasí, 6 dotazovaných nedokáže tento bod zhodnotit, 2 spíše nesouhlasí.

Jednotlivé typy alternativních škol:

Montessori:

Co se týče práce ve skupinách či dvojicích během vyučování, 7 respondentů rozhodně souhlasí s tím, že jejich děti v Montessori škole tímto způsobem často pracují. 4 rodiče spíše souhlasí a 1 spíše nesouhlasí.

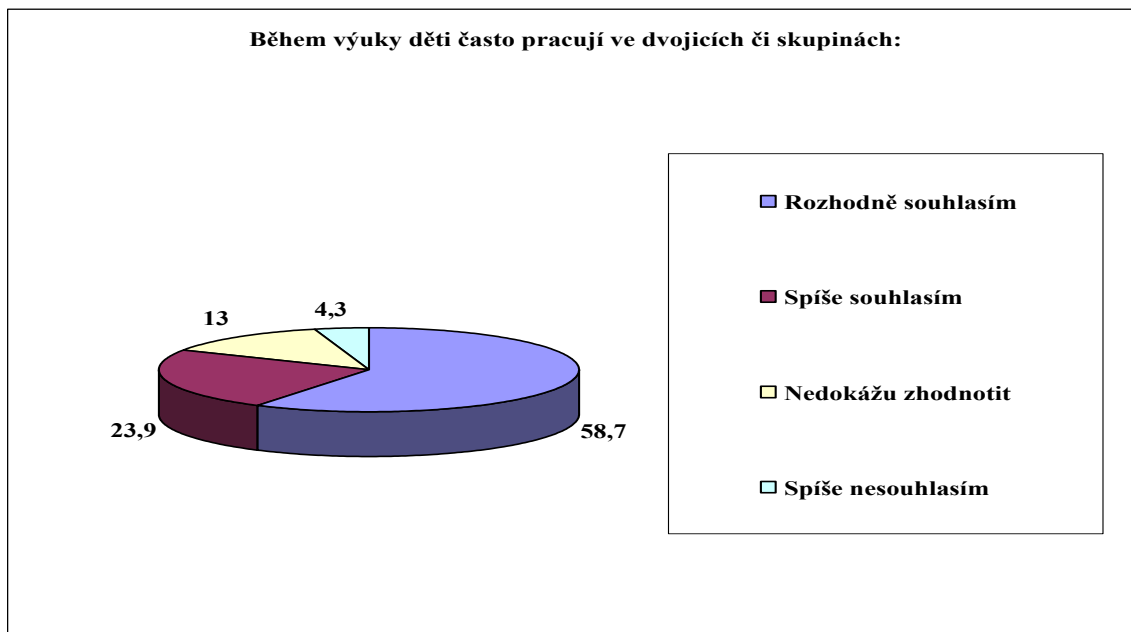
Začít spolu:

Tento prvek je typický pro program Začít spolu. 13 respondentů s tvrzením rozhodně souhlasí, 4 spíše souhlasí a 3 z rodičů nedokáží zhodnotit.

Waldorf:

7 rodičů rozhodně souhlasí s tvrzením, že děti často pracují ve dvojicích či skupinách. 3 respondenti s tvrzením spíše souhlasí a 2 dotazovaní tento bod nedokáží zhodnotit. 1 respondent spíše nesouhlasí.

Graf 42:



Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vyhodnocení

Práce ve dvojicích či skupinách je opět typickým znakem alternativních škol. Pronikl však i do běžných základních škol jako součást moderního vzdělávání.

6. ZÁZNAMY Z VÝUKY

Informace o školách, ve kterých byl prováděn náslech:

Masarykova ZŠ Újezd nad Lesy

Prioritou školy je vytváření zdravého a bezpečného prostředí, ve kterém panuje pohoda, radost a chuť společně poznávat a prožívat. Důraz je kladen na výchovu ke zdravému životnímu stylu, výuku cizích jazyků a environmentální výchovu.

Zaměření školy blíže specifikováno není a směřuje k naplnění cílů základního vzdělávání, které udává školský zákon.

Patří mezi ně:

- 1) vedení žáků k osvojení strategie učení a motivace k učení celoživotnímu,
- 2) učení žáky tvořivému myšlení,
- 3) řešení problémů, které jsou přiměřeně náročné,
- 4) účinná komunikace a spolupráce,
- 5) ochrana svého zdraví, jak fyzického, tak duševního,
- 6) ochrana vytvořených hodnot a životního prostředí,
- 7) ohleduplnost a tolerance k jiným lidem a k odlišným kulturním i duchovním hodnotám,
- 8) poznávání svých schopností a reálných možností a jejich uplatnění spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi.

ZŠ Montessori

Náslech Montessori výuky byl proveden na základní škole na Dlouhém Lánu. Montessori někdy může působit tak, že děti v jejím průběhu nemají žádné povinnosti, mohou si zvolit, čím se budou zabývat, pokud se jim nějaká činnost dělat nechce, dělat ji nemusí. Během předškolní docházky se dítě skutečně, pokud chce, může zabývat stále dokola jednou činností. To se ale s nástupem do první třídy mění. V této škole děti pracují podle týdenního plánu, tzn., že na začátku týdne dostanou seznam úkolů, které je během týdne třeba splnit.

Základním principem Montessori je heterogenita. Tento princip je ve škole, kde byl prováděn náslechem, upraven. Třídy jsou homogenní, ale jednotlivé třídy vzájemně spolupracují mezi sebou.

Výuka je uspořádána následovně – první část dne probíhá formou tzv. volné práce, která trvá 2-3 hodiny denně. Probíhá v blocích, které trvají 90 minut. Po nich následuje 30 minutová přestávka. Zbytek dne zabírají jiné aktivity, jako je např. hudební výchova, tělesná výchova, tvorba projektů nebo angličtina.

Začít spolu

Další náslechem byl proveden v první ZŠ Na Beránku, kde je část školy zaměřena i na výuku Montessori.

Program Začít spolu vychází ze skutečnosti, že děti do školy přicházejí se znalostmi na různých úrovních a tomu je tedy třeba přizpůsobit vyučování. Děti proto mají možnost svobodné volby úkolů, se kterou je ale spojena také zodpovědnost za jeho splnění.

Aktivním spoluvůrcem programu školy se stává rodina, tedy lidé dítěti nejbližší, kteří mají možnost co nejčastějšího vstupu do vyučování i činností mimo něj.

Tento program umožňuje žákům chápání světa v souvislostech tím, že objevování světa nabízí dětem v rámci práce na tematických celcích, nikoliv výukou ve vyučovacích předmětech, které jsou roztržštěné.

jsou rozděleny na centra pro čtení a psaní, matematiku, přírodní vědy a výtvarné a hudební umění. Práce v centrech aktivit dávají dětem možnost svobodné volby úkolů, rozvíjení schopnosti komunikovat a spolupracovat.

Waldorfská škola

Druhý náslechem jsem prováděla ve Waldorfské základní škole. Na tuto školu jsou děti přijímány na základě přijímacího řízení. V minulém roce se např. do první třídy hlásilo kolem šedesáti dětí, přijato bylo 24 z nich. Během zápisu se rodiče dětí zúčastní rozhovoru, během kterého vyučující zajímá prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a motivace rodičů, proč hlásí své dítě právě do waldorfské školy. Hlavním účelem je zabránit případnému konfliktu mezi rodinou a školou, který by mohl nastat, pokud by se rodiče s filozofií waldorfské pedagogiky neshodovali. V první třídě se děti neučí číst, pouze psát hůlkovým písmem. Číst se přirozeně naučí ve druhé třídě. Číst začínají z čítanky,

kteřou vytváří rodiče. V matematice se v první třídě začíná názorným počítáním a postupně jsou přidávána vyšší čísla a složitější matematické kombinace. Jednou měsíčně jsou pořádány třídní schůzky, během kterých se rodiče dozvídají, co právě ve škole probíhá. Je důležité, aby dítě vědělo, že rodiče jsou součástí školy.

Děti mají třídního učitele, který se, pokud je to možné, během jejich školní docházky nemění. Na specializované předměty, jako jsou cizí jazyky (na této škole je to od první třídy angličtina a němčina) nebo eurytmie, se vyučující střídají. Jedna hodina eurytmie se vyučuje od první třídy. Děti píší plnicím perem, menší děti pastelkami, důvodem je tvorba stopy na papíře. Ve třetí třídě probíhá epocha řemesel, v jejímž průběhu se děti starají o pole. Vždy je vítána aktivní pomoc několika rodičů při zavádění nových prvků do výuky (např. vyšívání).

Škola je finančně podporována Spolkem rodičů, který kromě podpory finanční zajišťuje také podporu materiální. Částka na materiály používané ve výuce je vyšší než v běžných školách. Kromě velké spotřeby papíru mají děti také sešity vyrobené na zakázku.

Na konci školního roku děti dostávají vysvědčení se slovním hodnocením, ve kterém je obsaženo, jak dítě přijímá režim školy či jak je na tom po sociální stránce. Po ukončení školní docházky mají děti možnost pokračovat ve waldorfském vzdělávání na škole na Opatově, případně se hlásí na střední školy uměleckého směru nebo gymnázia.

6.1 Běžná základní škola

Masarykova základní škola, Praha 9, Újezd nad Lesy

Motto školy: „Škola – dílna lidskosti“

Náslech výuky v běžné základní škole jsem prováděla ve třetím ročníku. Vyučující má téměř třicetiletou pedagogickou praxi. Ve třídě bylo 15 dětí, 8 jich chybělo.

Popis třídy

Třída je světlá, prostorná, vybavená tabulí, interaktivní tabulí, počítačem pro využití vyučující. V zadní části třídy jsou po celé stěně skříně s úložnými boxy pro školní potřeby dětí a prostor pro odpočinek.

Třída je vyzdobena obrázky, mapou České Republiky na stěně a květinami v oknech. Děti využívají tradiční školní lavice se dvěma místy, které jsou rozestavěny ve třech řadách. Na lavicích mají penály a učebnice.

Popis výuky

Zúčastnila jsem se čtvrté vyučovací hodiny, která následovala po pravidelném dopoledním kurzu plavání. Byla tedy první „výukovou“ hodinou dne. Hodina začíná zvoněním. Při příchodu vyučující do třídy se děti postaví, každý u svého místa v lavici. Vyučující začíná hodinu matematiky dvěma tematickými písničkami, které spouští na přehrávači a děti zpívají. Následuje tzv. matematická rozcvička, během které vyučující říká příklady na procvičení malé násobilky a děti se snaží přihlásit se jako první se správným výsledkem.

Následuje procvičování dělení. Celá třída společně odříkává násobky čtyř, pak postupně po řadách násobky pěti, šesti, sedmi, osmi a devíti. Vyučující zadává domácí úkol - opakovat násobilku během víkendu a zadává příklady na procvičení dělení. Děti se opět hlásí se správným výsledkem. Během této činnosti jsou všechny děti aktivní, soustředí se a téměř všechny se hlásí.

Při počítání příkladu $8 : 2$ vyučující vysvětluje, jak se pomocí odříkání násobků dvou, lze dobrat ke správnému výsledku. Poté obměňuje typ příkladů: „Myslím si číslo, vynásobím ho třemi, výsledek je 21. Které číslo si myslím?“. Děti se hlásí se správným výsledkem, ale jsou méně aktivní než u předchozí činnosti. Vyučující napovídá rozepsáním příkladu na tabuli, vysvětluje, jak příklad vypočítat.

V další části hodiny děti pracují s pracovním sešitem, ve kterém vypracovávají doplňovací cvičení. Se správným výsledkem se hlásí, jsou aktivní a soustředěné, pracují v tichosti. Výsledek společně konzultují s vyučující. Dítě nahlas sdělí třídě výsledek, vyučující se ptá ostatních, zda souhlasí, v případě nesouhlasu dítě rozepisuje příklad na číselnou osu na tabuli, kde pomocí barevných kříd odlišuje kladná a záporná čísla. Děti, které pracují rychleji, dostávají další úkol, o který se aktivně hlásí. Žák, které postupu zřejmě příliš nerozumí, si příklad může jít pro lepší názornost s pomocí vyučující zakreslit na číselnou osu na tabuli.

Vyučující se ptá, kdo příklady zvládl vyřešit samostatně, ty, které se nehlásí, si opět příklad zakreslují na tabuli pro lepší názornost. Rychlejší děti dostávají další úkol. Po vyřešení všech příkladů se vyučující ptá rychlejších dětí, jak zvládly práci navíc. Vyučující se zjevně snaží, aby všichni látku pochopily, ale zároveň, aby se nenudily ty, které mají příklady vyřešené rychleji.

Následuje odpočinková hra, během které děti zpívají, v řadě za sebou prochází třídou a dělají „vlak“. Během písničky se prostřídávají v pořadí a proplétají se mezi lavicemi. Po návratu na místa se vyučující ptá, co je rodokmen. Děti se hlásí a snaží se pojem vysvětlit. Následuje cvičení s rodokmenem rodiny v pracovním sešitě z matematiky. Děti mají za úkol doplňovat věty tak, aby byly pravdivé. Pracují společně, učitelka prochází mezi lavicemi a vyvolává, děti se aktivně hlásí. Během cvičení je několikrát „vyslán průzkumník“ k nástěnce, kde visí doplněný rodokmen téže rodiny, aby ověřil správnost informace potřebné k vyplnění do pracovního sešitu. U sporné odpovědi se diskutuje o její správnosti – učitelka se ptá dětí na jejich názor.

Po zazvonění na přestávku vyučující ukončuje hodinu. Děti stále pokračují v diskusi, zvonek zjevně nějak výrazně nevidují, není hlučný. Během přestávky část dětí stále diskutuje o cvičení v pracovním sešitě, část odchází na chodbu.

Po přestávce děti nadále vedou diskusi o správné odpovědi v rodokmenu, vyučující se ptá na výsledek diskuse, děti se stále na odpovědi neshodují. Vyučující zdůrazňuje, že je důležité domluvit se i se spolužákem, který má jiný názor.

Vyučující podněcuje děti k další diskusi, nabádá je k hlášení se („Matěj si myslí x, co si myslí Jonáš?“), napomíná za skákání do řeči a houpání se na židli.

Dítě vysvětluje správnou odpověď pomocí rodokmenu na nástěnce opoziční straně. Některé děti jsou velmi aktivní, ostatní spíše pasivně sledují výměnu názorů. Několik z nich diskutuje u nástěnky s rodokmenem, přesto se i zde hlásí o slovo. Vyučující do diskuse zasahuje minimálně, pouze usměrňuje.

Ptá se: „Jak to uzavřeme?“ Většina dětí, které během diskuse prosazovaly chybnou odpověď, uznává správnou, ale několik jich na chybné přesto trvá. O správnosti odpovědi se hlasuje, což do diskuse vtáhne i děti, které byly dosud spíše pasivní a svůj názor neprojevily. Po hlasování vyučující vysvětluje správnou odpověď, poté všichni souhlasí. Vyučující chválí děti za diskusi, některé v ní chtějí pokračovat, ale učitelka je přerušuje a pokračuje k dalšímu úkolu.

Následuje cvičení. Děti opouští lavice, procvičují pravou a levou ruku, protahují se, procvičují znalost pravé a levé strany (pravá ruka na levé koleno, levá ruka na pravé oko). Kdo chce, má možnost místo cvičení odpočívat, ale všechny děti se aktivně zúčastňují. V průběhu cvičení se jedno z nich vrací na své místo. Po skončení se všechny vrací do lavic.

Děti se chystají číst z čítanky. Jedno ji nemá, vyučující mu půjčuje svou. Četba probíhá postupně, každý čte dvě věty, děti čtou automaticky bez vyvolávání, v pořadí, ve kterém sedí za sebou v lavicích. Ty, které nepřečtou text plynule, nechává učitelka přečíst totéž znovu. Učitelka opravuje výslovnost slova s předložkou a klesání hlasem v souvětí.

Dítě čte text o oddělení zrna od plev, učitelka čtení přerušuje s otázkou: „Co jsou to plevy?“, následně dětem vzadu ve třídě ukazuje pšeničný klas a vysvětluje, z čeho se skládá. Poté se všichni vrací do lavic a pokračují v četbě.

Většina dětí se soustředí, sleduje text. Po přečtení se vyučující ptá na obsah textu - jak se zvířata chystají k zimnímu spánku. Aktivitu projevuje menší část dětí.

Další otázka zní, co je dnes nejvíc bavilo, co chtějí k dnešku říct. Děti se aktivně hlásí. Se zazvoněním vyučující ukončuje hodinu a přeje dětem hezký víkend. Jedno

z dětí ukazuje vyučující knihu, kterou dostalo k narozeninám, ta si ji prohlíží a ukazuje ostatním. Děti si rozdávají sešity, které si odnáší domů, zvedají židle a řadí se u dveří k odchodu.

Poznámky

Během výuky děti na vyučující nevolají, aniž by se přihlásily. V průběhu hodiny mohou odejít na toaletu nebo k umývadlu.

V průběhu hodiny se děti chovají ukázněně, nevykřikují, nehoupou se na židli ani svévolně neopouští svá místa.

Během plnění úkolů jsou soustředěné a zaujaté, vyučující se snaží, aby všichni chápali probíranou látku, ale zároveň aby se nenudily rychlejší děti.

6.2 Montessori

Popis třídy

Náslech Montessorii výuky byl prováděn ve 3. ročníku. Šlo o 1,5 hodiny trvající ranní blok.

Třída je prostorná, na téměř polovině podlahové plochy je koberec. Lavice jsou nepravidelně rozestavěné po třídě. Ve třídě je klasická tabule, skříň a regály s pomůckami dětí. Jedna stěna je vymalována oranžovou barvou. Na stěně je velký obrázek stromu, na kterém jsou místo listů nalepeny cedulky s radami, jak se chovat (např. „Dospělé osoby zdravíme“, „Neplýtváme elektřinou“), mapa České Republiky, plakát s vyjmenovanými slova a vystřižené obrázky siluet dětí, držících se za ruce. Na dveřích jsou nalepené fotografie dětí s výletů.. Na oknech jsou barevné závěsy a květiny.

Stůl vyučující s počítačem je umístěn na opačném konci třídy, než je tabule. I na něm jsou květiny. Část třídy, na které je koberec, je částečně oddělen regály. Přes celou třídu je natažena šňůra k zavěšení obrázků.

Průběh výuky

Vyučující s sebou do třídy přivádí novou holčičku a vysvětluje dětem, že přechází z jiné školy. Všichni si, včetně vyučující, sedají do kruhu na koberec, kde jsou vyskládány barevné kartičky a pracovní listy. Děti sedí na zemi, vyučující na relaxačním míči. Vyučující se ptá nově příchozí žákyně, kde bydlí, ze které školy přechází. Zdůrazňuje dětem, aby jí byly nápomocné při seznámením se s novým prostředím. Vybízí je, aby kladly nové spolužačce zajímavé otázky. Poté se vyučující ptá, zda jí chce někdo něco mimořádného oznámit. Téměř všichni sdělí nějaký zážitek či informaci. Děti se hlásí o slovo, vyučující je vyvolává.

Poté děti přerušuje se sdělením, že poté, co opravila písanky, není s prací dětí spokojená. Vytýká jim zejména úpravu a řadě z nich také neplnění týdenního plánu a nepozornost při opisu textu i čtení zadání. Dále je upozorňuje na to, že chtějí-li napsat cizí slovo, musí vědět, jak se správně píše nebo se zeptat. Rozdává sešity a každého seznámí s tím, zda je nutné udělat do sešitu opravu, kterou na konci týdne odevzdají ke kontrole. Většina dětí musí úkoly opravovat.

Vyzdvihuje úpravu sešitu jednoho ze žáků, s poznámkou, že je třeba ho pochválit, přestože se v Montessori škole nechválí, protože jako jeden z mála splnil vše, co měl za úkol. Poté děti uklízí písanky do poliček označených svými jmény.

Vyučující znovu zdůrazňuje důležitost úpravy sešitů, poté rozdává další opravené sešity. Děti, které v minulém týdnu chyběly, dostávají k vyplnění pracovní listy z minulého týdne. Poté vyučující žádá o odevzdání domácích úkolů a čtenářského deníku (Každý měsíc si děti mohou zvolit z několika knih daného žánru. Tento měsíc čtou poezii, v minulém pohádky.) a obrázek. Ten řada dětí nemá, vyučující jim zadává úkol nakreslit ho během odpolední výuky.

Po odevzdání si děti sedají opět do kruhu na koberec a postupně odevzdávají sešity s úkolem. Vyučující si odškrťává, kdo odevzdal. Jedna žákyně ukazuje nově přichozí spolužačce svůj čtenářský deník. Jedno z dětí, které v minulém týdnu chybělo, vypráví o knížce, kterou minulý měsíc četlo.

Všichni si uklízí své čtenářské deníky, vyučující se ptá, zda mají všichni, včetně těch, co chyběli, týdenní plán. Žádá děti, aby si připravily pracovní sešit z českého jazyka, se kterými si opět sedají do kruhu. Všechny děti si s sebou berou i penál. Učitelka děti seznamuje se zadáním úkolu, oznamuje, že podle týdenního plánu mají vypracovat stranu 6 a 7. Připomíná, že mají probraná podstatná jména, která se v Montessori výuce značí černým trojúhelníkem. Trojúhelník symbolizuje pyramidu a černá barva černé uhlí. Plyne z toho, že podstatná jména jsou nejstarší slova. Děti se hlásí s vysvětlením.

Poté se vyučující ptá, co jsou podstatná jména, jak se dají poznat, zda jsou ohebná a co u nich lze určovat. Část dětí je aktivní a hlásí se.

Poté se ptá, kdo si vzpomene, jak se v Montessori označují přídavná jména. Menší část dětí se opět hlásí.

Následně se děti přesouvají do lavic, kde pracují samostatně v pracovním sešitě. Mají za úkol podtrhat podle pravítka přídavná jména. Po chvíli vyučující upozorňuje na ubíhající čas, určuje, v kolik hodin provedou společnou kontrolu. Děti pracují v naprosté tichosti a soustředěně, vyučující se věnuje nově přichozí žákyni. Upozorňuje děti na rovné sezení v lavicích a poté také na poslední minutu práce. Ty děti, které mají úkol dokončen, se přesouvají i s pracovními sešity na koberec, několik jich ještě úkol dokončuje.

Společně s dětmi vyučující kontroluje vypracované cvičení, ptá se, zda ho měli všichni správně. Kdo ne, má za úkol ho opravit. Následně se ptá dětí, co je bazilišek (z textu). Dalším úkolem dle pracovního sešitu je poskládat, z čeho se skládá tělo baziliška a seřadit jednotlivé části podle abecedy. Děti společně v textu vyhledávají části těla, samostatně je pak řadí podle abecedy. Pracují v tichosti, při práci sedí, leží nebo klečí. Dalším úkolem je vymyslet k podstatnému jménu tři přídavná jména. Na tento úkol se děti přesouvají opět do lavic.

Vyučující oznamuje, že kdo práci dokončí, má přestávku. Několika dětem radí s úkolem, poté ukončuje výuku.

Poznámky

Výuka se, až na úvodní povídání si v kruhu, které zabralo téměř její polovinu, podobala výuce na běžné základní škole v tom, že částečně děti pracují společně, částečně samostatně se společnou kontrolou. Výrazně aktivní bylo 5 dětí, větší část třídy působila spíše pasivněji. Jedno z dětí bylo, co se týče pomůcek i zadaných úkolů, výrazně nepřipravené, za což ho vyučující často napomínala.

6.3 Začít spolu

Popis třídy

Náslech výuky podle programu Začít spolu proběhl v prvním ročníku základní školy Na Beránku.

Třída je prostorná, lavice jsou netradičně uspořádané - šikmo, stůl vyučující není vpředu, jak je obvykle v běžných školách zvykem, ale stojí bokem. Ve třídě je pohovka a poměrně hodně nábytku – skříní a polic, ve kterých jsou uloženy pomůcky dětí, učební pomůcky a květiny. Na stěnách jsou tematické velkoformátové plakáty a výtvary dětí. Na zadní stěně jsou zavěšena písmena abecedy.

V části třídy je skříňemi ohraničený prostor s kobercem. Vedle tohoto prostoru jsou lavice se šesti pracovními místy. Vyučovací hodina trvá 45 minut.

Popis výuky

Vyučující po příchodu do třídy ihned zahajuje výuku. Děti jsou rozděleny do skupinek, z nichž každá dostává rozdílný úkol. Každá skupinka dostane ták s pomůckami pro tento den.

První skupina - nakreslit podle předlohy obrázek prasátka jako symbol štěstí v novém roce - volné psaní (napsat svá přání na následující rok)

Druhá skupina - nácvik psaní, který probíhá ve čtyřech fázích - dítě písmeno obtahuje křídou na tabuli, poté ho kreslí prstem na ták s moukou, následně mokrou houbou na dveře a nakonec píše do písanky.

Třetí skupina – přečíst text, vybarvit obrázek, nakreslit čtyři přání do nového roku
- skládat na koberci „písmenkové kvarteto“ (karty s písmeny abecedy děti skládají po čtyřech – malé psací, velké psací, malé tiskací, velké tiskací)

Čtvrtá skupina – doplnit chybějící slabiky na pracovním listě, vybarvit obrázek

Pátá skupina – počítat příklady, obálky se slabikami ke skládání slov

Šestá skupina – nakreslit chýši, slepit leporelo z nastříhaných obdélníků z papíru

Během práce se děti volně baví se spolužáky. Vyučující hlučnější děti tiší a nabádá je k samostatné práci. Hotovou práci k ní děti nosí kontrole. Zároveň vyučující kontroluje pracující děti a upozorňuje je na případné chyby. Dokončené práce jsou odevzdávány do krabice s nápisem „Ke kontrole“, která je na stole vyučující. Děti mají možnost pracovat každé svým tempem, nemusí striktně sedět na svém místě, např. jeden ze žáků se jde podívat, jak pracuje sousední skupina. Vyučující upozorňuje děti, že hodina bude končit a že rozdělanou práci mohou dokončit během přestávky. Holčičce, která má hotovo dříve, než ostatní, dává na výběr práci navíc (vybarvování obrázku

nebo provlékání tkaniček). Hodina není ukončena zvoněním, výuku ukončuje v určitý čas učitelka a odchází ze třídy. Během přestávky děti, které to nestihly během hodiny, dokončují práci.

Na začátku následující hodiny se úkoly posunou k vedlejší skupině. Děti chodí vyučující ukazovat obrázky se svými přáními, řadí se za sebou ve frontě. Pokud přijde jiné dítě, upozorní ho, že se teď věnuje někomu jinému a požádá ho o zařazení se do fronty. Vyučující chválí jedno z nich za snahu, ale upozorňuje ho na špatný tvar písmene. Dítě, které je příliš hlučné, během hodiny napomíná.

Někteří pracují velmi soustředěně, jiní méně, baví se spolužáky a rozhlízejí se po třídě. Během výuky mohou kdykoliv odejít na toaletu nebo pro pomůcky, které jsou uloženy v nástěnných policích. Vzhledem k rozmanitosti úkolů používá každý jiné. S blížícím se koncem hodiny vyučující upozorňuje děti, že ty, které pracují pomaleji, by práci měly zrychlit. V závěru hodiny se ptá, kdo nestihl práci dokončit a zadává jim za úkol dokončení doma. Poté děti uklízí pomůcky a odevzdávají své práce. Učitelka opět končí hodinu upozorněním na přestávku.

Poznámky

Ačkoliv děti během hodiny nemusí pracovat zcela tiše ani nemusí striktně sedět na svých místech, ve třídě nevládl chaos a děti poměrně soustředěně pracovaly. Převážnou část hodiny pracují zcela samostatně pod dohledem vyučující, která aktivně kontroluje jejich práci a přitom se věnuje zodpovídání případných dotazů.

6.4 Waldorfská škola

Zúčastnila jsem se epochového vyučování ve čtvrtém ročníku Waldorfské školy Jinonice. Výuka trvala od 8:30 do 10:20. Ve třídě je 24 dětí, z toho téměř polovina

z nich má diagnostikovanou poruchu učení (dysfázie, ADHD...). Při příchodu do třídy si děti podávají s učitelkou ruku, následně si připravují (myjí) pracovní podložky.

Před zahájením výuky děti na tabuli napíší, co je daný den čeká (tento den je to český jazyk, němčina, eurytmie a ruční práce).

Učitelka děti žádá, aby šly na svá místa, a s pomocí zvuku zvonku zahajuje vyučování. Děti se postaví u svých míst na pozdrav, stejně jako učitelka. Vše probíhá v naprostém tichu. Učitelka připomíná páteční narozeniny jednoho z dětí, poté všichni společně pronáší průpověď. Následuje společný zpěv, kterému učitelka na začátku udává tón. Děti zpívají nejdříve společně, pak vícehlasně, podle řad naznačených učitelkou. Po skončení písně před třídu přistupují tři žáci, postupně přednáší další průpověď, na jejímž konci společně sfoukávají svíčku. Během přednesu přichází do hodiny se zpožděním další dítě, klepe na dveře, ale nevchází dovnitř, dokud mu učitelka neotevře. Děti, včetně učitelky, si připravují flétny, tři z nich housle. Učitelka ladí housle, v mezičase se zbytek třídy potichu baví se spolužáky. Poté všichni společně hrají a zpívají píseň. Po jejím skončení učitelka dětem poděkuje a vyzve je k uložení nástrojů a poté, aby si vyndaly pastelku. Rozdá papíry, které si děti mají podepsat. Než se papíry rozdají, děti se potichu baví. Ztichnou, když všechny dostanou papír.

Učitelka se dětí ptá, jestli ví, co je morseovka. Jedno z dětí odpovídá. Učitelka píská na flétnu signály a děti vymyslí a zapisují slova podle zaznělých tónů. Na první signál mají za úkol vymyslet co nejvíce libovolných slov, na druhý pouze podstatná jména (téma, které probírali předchozí den, učitelka připomíná, co jsou podstatná jména) a na třetí pouze přídavná jména (téma dnešního dne - učitelka připomíná, co jsou přídavná jména). Učitelka se dětí ptá na vytvořená slova, děti se aktivně hlásí. Pokud slovo neodpovídá signálu, učitelka dítěti půjčuje svou flétnu, aby si pro kontrolu zapískalo zadání a vytvořené slovo. Poté děti ukládají papíry a přisedají si. Učitelka prosí dvě děti, které si sedly na lavici, aby se posadily na židle. Následně nacvičují vánoční hru na téma narození Ježíše. Většina dětí umí text svých rolí z paměti. Během nácvičku doporučuje učitelka nachlazenému dítěti hlasový klid a nabízí se, že za něj odrecituje text. Několika dětem opravuje nedbalou výslovnost. Po skončení nácvičku si děti uklízí texty vánoční hry a připravují si sešity a papíry, učitelka se ptá, kdo nemá v sešitě nalepený text. Nikdo se nahlásí. Děti se rozdělují do pěti skupin. Oproti

předchozímu přesazování si s sebou nyní stěhují i židle, což ve třídě způsobí menší zmatek. Učitelka je nechává uspořádat, nabízí pomoc s rozdělením. Po usazení dětí rozdává každé skupině lístek s tématem, na které mají děti za úkol vymyslet co nejvíce podstatných jmen, podle kterých se pak ostatní budou snažit uhodnout dané téma.

Děti pracují šeptem, během hádání se aktivně hlásí. Všechna témata jsou uhodnuta, poté si děti zatleskají. Jedná se o příběhy z knih, které děti v dřívější době četly. Děti se vrací na svá místa a připravují si texty ke čtení. V textu předchozí den podtrhávaly podstatná jména. Čtou po větách, v pořadí, jak sedí za sebou. Pak učitelka zadává úkol, aby podtrhaly červenou barvou přídatná jména. Dále mají za úkol zjistit, zda jich je víc nebo míň než podstatných jmen. Jedná se o samostatnou práci, jejíž výsledek chodí jednotlivě pošeptat učitelce. Poté provádí společnou kontrolu. U jednotlivých přídatných jmen určují, zda jsou měkká, tvrdá nebo přivlastňovací a stupňují je. Učitelka vyvolává dítě, které nedává pozor a ukazuje mu, kde má v textu pokračovat.

Děti nejsou příliš aktivní. Po skončení čtení učitelka dětem zadává domácí úkol – podtrhat v textu podstatná jména tomu, kdo nemá z předchozího dne a opravit přídatná jména, která byla během hodiny podtrhána chybně. Poté učitelka dětem čte část příběhu o druidech z knihy. Děti v tichosti poslouchají. Po skončení četby učitelka zadává úkol, aby se děti do příštího čtení zamyslely nad možným řešením problému, který v příběhu vyvstal.

V závěru epochy všichni stojí, učitelka udává tón a výuka končí zpěvem. Ačkoliv epocha trvá devadesát minut, nikdo v jejím průběhu neodchází na toaletu.

Poznámky

Ve třídě není žádný zvláštní prostor pro možné vytvoření tzv. komunitního kruhu. Je mi to vysvětleno tím, že „komunitní kruh“ probíhá během epochy neustále. Během výuky rovněž není učitelkou podporována soutěživost mezi dětmi.

Děti navštěvující Waldorfskou školu působily velmi ukázněně. Překvapující pro autorku bylo, že při vymýšlení podstatných jmen používaly slova jako pokora, úcta, skromnost.

7. ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Úkolem této práce je postihnout přednosti a úskalí alternativních škol.

Jaké jsou přednosti, přínosy a úskalí alternativních škol ve srovnání s tradiční školou?

Je výuka v alternativní škole srovnatelná s výukou v běžné škole?

Jaké jsou důvody rodičů pro volbu alternativní školy.

Hypotéza č. 1: Alternativní pedagogika má své přednosti i úskalí.

Vyhodnocení hypotézy č. 1 :

Hlavní přínos alternativní pedagogiky je fakt, že díky vzniku reformní pedagogiky ve 20. století i představitelé tradiční školy pochopili, že je možné herbartovský systém dále modernizovat a rozvíjet. V současné době je ve díky tomu ve výuce tradičních škol zavedena celá řada alternativních prvků.

Rodiče, kteří některou z alternativních variant pro své dítě zvolili, jsou podle provedeného průzkumu, ve srovnání s rodiči dětí z běžných škol častěji přesvědčeni, že škola pozitivně ovlivnila sebevědomí jejich dětí. Dále průzkum prokázal, že alternativní škola podporuje individualitu dětí a motivuje je více, než škola běžná.. Pokud se vyskytne problém, jsou rodiče dětí z alternativních škol častěji přesvědčeni, že ho lze s vyučujícím ihned řešit. Dále se rodiče dětí z alternativních škol cítí lépe informováni o dění ve škole než rodiče z druhé skupiny.

Průzkum rovněž prokázal, že většina dětí z alternativních škol pracuje během své domácí přípravy samostatně. Co se týče např. výuky ve třídě Začít spolu, děti pracují téměř samostatně i převážnou část výuky.

Co se týče úskalí alternativní pedagogiky, podle výzkumu spočívají především v aplikaci alternativních prvků na nevhodné činnosti. Pokud dítě např. píše do sešitu vleže na zemi, lze předpokládat, že úprava sešitu bude jiná, než by byla, pokud by dítě sedělo u stolu.

Některé alternativní školy jsou velmi specifické, např. Waldorfská škola. Vzhledem k tomu, že do tohoto typu školy jsou děti přijímány na základě toho, zda se

filozofie výchovy v rodině shoduje s filozofií waldorfské pedagogiky, lze předpokládat, že alternativní prvky v podobě pronášení průpovědí, absence učebnic a moderní techniky dětem i jejich rodičům vyhovují. Otázkou je, jak se děti po devítileté školní docházce na Waldorfské škole přizpůsobí střední škole. Některým typům alternativních škol bývá vytýkáno, že znalosti, které děti získávají, nejsou systematické, z důvodu nedostatečného opakování si je děti dokonale neosvojí a díky možnosti zvolit si, čím se budou zabývat, nezískají jistou disciplinovanost nutnou pro učení se nových věcí. Výzkum to, že si děti volí, čím se budou daný den zabývat, neprokázal. V této otázce byli rodiče alternativních škol nejednotní. Co se však týče pozorování výuky, je faktem, že v Montessori třídě, která pracuje podle týdenního plánu, téměř celá třída na konci týdne odevzdala plán nesplněný.

Denní plán využívaný ve třídě Začít spolu se jeví efektivnější, z důvodu častější kontroly.

Hypotéza č. 2: V současnosti je výuka v alternativní a tradiční škole srovnatelná.

Vyhodnocení hypotézy č. 2:

Alternativní školy vznikly jako protipól k tradiční škole ve 20. století. I ta však prošla značným vývojem a v současné době je v tzv. tradiční, běžné nebo klasické škole zařazena celá řada alternativních prvků. I v tradičních školách můžeme ve třídě nalézt prostor vybavený kobercem, případně polštáři či relaxačními míči, pro tzv. komunitní kruh, kde se celá třída schází za účelem rozhovoru, sdílení zážitků nebo čtení. Mezi další alternativní prvky patří. Dalším alternativním prvkem, který se ustálil i v tradičních školách je práce ve dvojicích a skupinách a také zapojování rodiny jak do dění ve škole, tak i do organizace výletů a akcí.

Vzhledem k přizpůsobivosti dětí je pro většinu z nich rovněž vyhovující právě ten způsob hodnocení, kterým jsou hodnoceny, přičemž řada běžných škol používá kombinaci hodnocení prostřednictvím známek a slovního hodnocení. Také co se týče vztahu dítěte a vyučujícího, dle provedeného průzkumu zde hraje roli spíše osobnost vyučujícího než typ školy. Osobnost vyučujícího má vliv i na to, zda rodiče dostávají dostatek informací, které se týkají problémů či úspěchů jejich dítěte.

Hypotéza č.3: Rodiče volící pro své dítě alternativní školu očekávají především individuální přístup k dítěti.

Vyhodnocení hypotézy č. 3:

Rodiče dětí, kteří volí pro své dítě alternativní školu, mají při její volbě jiná kritéria, než rodiče, kteří děti umístí do běžných základních škol. První skupinu zajímá vzdělávací program školy, případně její filozofie, druhá skupina se rozhoduje na základě dostupnosti školy či volí školu spádovou. Průzkum však neprokázal, že by jedna či druhá volba byla správnější, případně šťastnější. Podle výzkumu většině dětem vyhovuje právě ta škola, kterou navštěvují, bez ohledu na to, zda je alternativní či nikoliv.

Alternativní školy volí také řada rodičů, jejichž děti mají poruchu učení, příkladem toho je waldorfská škola, kde byl prováděn náslech. Téměř polovina dětí ze třídy má diagnostikovanou poruchu učení. Waldorfská škola je specifická svým vzdělávacím programem, který je založen na antroposofii Rudolfa Steinera. Rodiče, kteří umísťují své děti do waldorfské školy se sice zajímají o její vzdělávací program, ale většinou už ne o pravou podstatu antroposofie, která nabízí mystický pohled do podstaty člověka, přírody a duchovních světů.

Co se týče povahových rysů dětí, průzkum neprokázal, že v alternativních školách se častěji vyskytují děti, které nejsou soutěživé.

ZÁVĚR

Tématem práce bylo postihnutí předností a úskalí alternativní pedagogiky. Autorka pro lepší názornost zvolila srovnání s běžnou základní školou. Formou dvou různých výzkumných metod, kterými byl dotazník a zúčastněné pozorování, došla k následnému závěru.

V současné době narůstá počet rodičů, kteří se chtějí na vzdělávání svých dětí více podílet a na výběr mají z celé řady variant. Tato práce se zabývala zkoumáním tří z nich, Montessori, waldorfskou školou a programem Začít spolu.

Ve většině alternativních škol převažují spíše alternativní prvky, které často zařazuje i tradiční škola, proto jsou výuky podle programu Začít spolu a Montessori s výukou v běžné základní škole srovnatelné.

I na běžných školách se alternativní metody často využívají jako doplněk k tradičním vyučovacím postupům. Z dotazníkového průzkumu české školní inspekce z roku 2014 vyplynulo, že školy, které jich využívají, s nimi mají většinou pozitivní zkušenost.⁹⁶

Specifická je waldorfská škola, která má zvláštní požadavky na přijetí dítěte a poté i na spolupráci rodiny se školou, která je velmi úzká. Kromě těchto požadavků obsahuje vzdělávací program prvky typické právě pro tento typ školy jako je absence učebnic a moderních výukových pomůcek. Porovnání adaptace dětí alternativních škol a jejich výsledky po ukončení povinné školní docházky je však tématem pro jiný výzkum.

Vzhledem k existenci dvoustupňového kurikula, na jehož základě si školy samy sestavují své Školní vzdělávací programy, ve kterých je konkretizován rámcový vzdělávací program pro daný typ školy, lze říci, že tyto i školy označené jako tradiční, běžné, herbartovské, jsou často jedna vůči druhé též alternativní. Na druhou stranu, řada alternativních škol si svůj program přizpůsobila podle svých potřeb, zařadila do výuky řadu alternativních prvků a existuje málo škol, které fungují podle původní koncepce.

⁹⁶ (http://www.lidovky.cz/alternativni-metody-se-ve-skolach-pouzivaji-jako-doplnek-ukazal-pruzkum-1qb-/veda.aspx?c=A141214_103318_ln_veda_hm).

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

CIPRO, M. Průvodce dějinami výchovy. 1. vyd. Praha: Panorama Praha, 1984. ISBN 11-088-84.

GAJDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-515-5.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4

PRUCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-87-0

ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN 14-406-8

SVOBODOVÁ, J. Zdravá škola včera a dnes. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-53-2

Seznam použitých zahraničních zdrojů

HEINER, U. Svobodné Waldorfské školy na miskách vah. Praha: DINGIR, 2011. ISBN 978-80-86779-15-7

HERBART, J. F.. J.F. Herbart a jeho pedagogika. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1977. ISBN 14-668-77

Seznam použitých internetových zdrojů

ABECEDA, o.s. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. © 2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-1>

Antika.avonet.cz. KADERŤÁVEK, P. a CHLUBNÝ, J.. *Antika.avonet.cz* [online]. 2004 [cit. 2015-01-28]. Dostupné z: <http://antika.avonet.cz/article.php?ID=1934>

DALTON INTERNATIONAL. *Czech Dalton* [online]. © 2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>

HEŘT, J. Antroposofie a waldorfské školství. Věda kontra iracionalita 2: Sborník přednášek Českého klubu skeptiků Sisyfos. Praha: Akademie věd ČR, 2002. s. 144-161. ISBN 80-200-1020-3.

HŘÁZSKÁ, J. *Alternativní školy* [online]. © 2001- 2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/dalton/>

KADLUBIEC, M. Vývoj andragogického myšlení. *Institutio Quaestio Logos Exsistentia* [online]. © 2011-2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.iqle.cz/index.php>

MAFRA, a.s. *Lidovky.cz* [online]. © 2015 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/alternativni-metody-se-ve-skolach-pouzivaji-jako-doplnek-ukazal-pruzkum-1qb-/veda.aspx?c=A141214_103318_In_veda_hm

MONTESSORI O.S. *Společnost Montessori* [online]. © 2012 - 2013 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-v-mediich/stolety-vyroci-montessori-hnuti/4fec5d9b97369a96db94/>

STEP BY STEP ČESKÁ REPUBLIKA, občanské sdružení. *Step by Step ČR, o.p.s.* [online]. © 2010-2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=23>

STUDIUM PSYCHOLOGIE. *Studium psychologie: Psychologie pro každého* [online]. © 2015 [cit. 2015-01-31]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/11-mysleni-myslenkove-operace.html>

ŠKOLKA MOTOLÁČEK. *Školka Motoláček: Dětství plné pohody* [online]. © 2012 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: <http://www.motolacek.cz/skolka/zacit-spolu/>

VÁŇOVÁ, M. Alternativní školy. *Dingir*. 2011, č. 4. DOI: 1212-1371. Dostupné z: http://www.dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

VĚŘÍŠOVÁ, I. *Kritické myšlení o.s.* [online]. 2001 [cit. 2015-01-31]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty25_jezuiti

Seznam ostatních zdrojů

PETROVÁ D. A KOL. Waldorfská škola: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, 2007.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Znáte pojem alternativní škola?	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	39
Graf 2: Znáte pojem alternativní škola	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	39
Graf 3: Na základě čeho jste vybírali školu pro vaše dítě?	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	41
Graf 4: Na základě čeho jste vybírali školu pro vaše dítě?	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	43
Graf 5: Školu, kterou moje dítě navštěvuj, považuji za:	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	44
Graf 6: Školu, kterou moje dítě navštěvuj, považuji za	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	45
Graf 7: Osobnost vyučujícího považuji za:	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	46
Graf 8: Osobnost vyučujícího považuji za:	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	47
Graf 9: Své dítě bych popsal jako:	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	49
Graf 10: Své dítě bych popsal jako:	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	50
Graf 11: Dítě je hodnoceno:	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	52
Graf 12: Dítě je hodnoceno:	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	53
Graf 13: O vzdělávacím programu školy mám dostatek informací	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	55
Graf 14: O vzdělávacím programu školy mám dostatek informací	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	56
Graf 15: Dítě si během své školní docházky vybudovalo větší sebevědomí.	

Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	58
Graf 16: Dítě si během své školní docházky vybudovalo větší sebevědomí.	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	59
Graf 17: Dítě během své domácí přípravy pracuje samostatně.	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	60
Graf 18: Dítě během své domácí přípravy pracuje samostatně.	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	62
Graf 19: Dítě do školy chodí rádo, motivuje ho	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	63
Graf 20: Dítě do školy chodí rádo, motivuje ho	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	64
Graf 21: Vztah dítěte a vyučujícího lze popsat jako pozitivní.	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	65
Graf 22: Vztah dítěte a vyučujícího lze popsat jako pozitivní.	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	66
Graf 23: Komunikaci rodiče s vyučujícím lze popsat jako:	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	67
Graf 24: Komunikaci rodiče s vyučujícím lze popsat jako:	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	69
Graf 25: V případě vyskytnutí se jakéhokoliv problému je možné ho s vyučujícím ihned řešit	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	70
Graf 26: V případě vyskytnutí se jakéhokoliv problému je možné ho s vyučujícím ihned řešit	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	72
Graf 27: Vyučující podporuje individualitu dítěte.	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	73
Graf 28: Vyučující podporuje individualitu dítěte	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	74
Graf 29: Ze strany vyučujícího mám dostatek informací o pokrocích, úspěších,	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	76
Graf 30: Ze strany vyučujícího mám dostatek informací o pokrocích, úspěších,	

Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	77
Graf 31: Rodiče jsou pravidelně informováni o dění ve škole.	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	79
Graf 32: Rodiče jsou pravidelně informováni o dění ve škole.	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	80.
Graf 33: Vyučující často zapojuje rodinu do tematických projektů.	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	82
Graf 34: Vyučující často zapojuje rodinu do tematických projektů.	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	83
Graf 35: Rodina se často zapojuje do organizace výletů, akcí, apod.	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	84
Graf 36: Rodina se často zapojuje do organizace výletů, akcí, apod.	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	86
Graf 37: Výukový přístup zohledňuje případné individuální potřeby dítěte.	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	87
Graf 38: Výukový přístup zohledňuje případné individuální potřeby dítěte.	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	89
Graf 39: Dítě má při vyučování možnost zvolit si, čím se chce daný den zabývat, čeho dosáhnout.	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	90
Graf 40: Dítě má při vyučování možnost zvolit si, čím se chce daný den zabývat, čeho dosáhnout.	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	92
Graf 41: Během výuky děti často pracují ve dvojicích či skupinách.	
Odpovědi rodičů z tradiční školy.....	93
Graf 42: Během výuky děti často pracují ve dvojicích či skupinách.	
Odpovědi rodičů z alternativní školy.....	95

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Monika Homolová

Obor: Sociální a mediální komunikace

Forma studia: Kombinované

Název práce: Alternativní pedagogika, její přednosti a úskalí

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 120

Počet titulů českých použitých zdrojů: 8

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 13

Počet ostatních zdrojů: 1

Vedoucí práce: PhDr. Albína Měchurová

