



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Důvody rodičů pro výběr alternativních škol před vzděláváním v základních školách běžného typu

Vypracoval: Jan Burýšek
Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 16. dubna 2024

Jan Burýšek

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval paní docentce Miluši Vítěčkové za její odborné vedení, motivaci a cenné rady a připomínky. A dále také všem účastníkům mého dotazníkového šetření za ochotu a spolupráci, která mi pomohla realizovat můj výzkum. Dále děkuji své mamince, za pomoc a pevné nervy.

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je popsat a analyzovat důvody, které vedou rodiče k umístění svých dětí do školy s alternativním typem vzdělávání. Diplomová práce se skládá ze dvou částí. V první části jsou obsaženy a zpracovány teoretické informace týkající se alternativního vzdělávání žáků, a v druhé, praktické části, jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na identifikaci motivů rodičů pro volbu alternativní školy. Práce rozhodně nemá za úkol podat vyčerpávající informace o veškerém dění, které se v alternativních školách koná. Teoretické informací již byly ve velké míře obsaženy a rozebrány v mnoha jiných pracích, a proto se zde zaměříme pouze na ty nejdůležitější, které dané školy charakterizují.

Klíčová slova

Alternativní školství; důvody rodičů; waldorfská pedagogika

Abstract

The aim of this thesis is to describe and analyze the reasons that lead parents to place their children in a school with an alternative type of education. The thesis consists of two parts. The first part contains and elaborates theoretical information concerning alternative education for pupils, and the second, practical part, presents the results of a questionnaire survey aimed at identifying parents' motives for choosing an alternative school. The theoretical information has already been largely covered and discussed in many other papers, and therefore we will focus here only on the most important ones that characterize the schools in question.

Keywords

Alternative education; parents' reasons; Waldorf pedagogy

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Vzdělávací soustava v České republice.....	9
2 Vliv školního prostředí na dětskou osobnost a rodinné vztahy	11
3 Vymezení základních pojmů	13
4 Tradiční vyučování	15
5 Alternativní vzdělávání	17
5.1 Historie a vývoj alternativního vzdělávání.....	17
5.2 Waldorfská pedagogika	18
5.2.1 Historie waldorfské pedagogiky	18
5.2.2 Hlavní myšlenky Waldorfské pedagogiky	19
5.2.3 Principy a zásady současné waldorfské pedagogiky.....	20
5.2.4 Hodnocení žáků.....	20
5.2.5 Epochové vyučování	21
5.3 Montessori pedagogika	21
5.3.1 Život a dílo Marie Montessoriové.....	21
5.3.2 Principy Montessori pedagogiky.....	23
5.3.3 Základní myšlenky Montessori pedagogiky	23
5.4 Jenský plán	28
5.4.1 Historie Jenského plánu	28
5.4.2 Hlavní myšlenky	29
5.4.3 Současnost Jenského plánu	30
5.5 Daltonský plán	31
5.5.1 Historie Daltonského plánu	31
5.5.2 Hlavní myšlenky Daltonského plánu.....	32
5.5.3 Současnost daltonského plánu	32
5.5.4 Hodnocení žáků.....	33
5.6 Církevní školy	34
5.6.1 Historie církevního školství	34
5.6.2 Vyučování na církevních školách	34
6 Základní rozdíly mezi alternativní a tradiční školou	36

7	Výběr školy	39
7.1	Co je dobrá škola.....	39
	PRAKTICKÁ ČÁST	44
8	Metodologie	44
9	Prezentace a analýza výsledků dotazníkového šetření pro rodiče	46
10	Diskuze a závěrečné shrnutí	62
	ZÁVĚR.....	66
	Seznam použitých zdrojů	68
	Seznam příloh	71

Úvod

Téměř u každého člověka nastane období, kdy se má rozhodnout, do jaké školy dá své dítě. Každý rodič sní o škole, kde se jeho dítěti dostane příjemného prostředí, kde bude rádo a získá také potřebné znalosti do života a navazujícího studia. V několika posledních desítkách let mají rodiče před sebou čím dál těžší břímě, spojené se zodpovědností za rozhodnutí, které pro své dítě před započítím školní docházky činí. Potřeby a představy rodičů se značně různí, a proto také roste počet nových škol, které se je snaží naplňovat. Osobně jsem měl příležitost navštívit alternativní školu a být svědkem jejího inovativního přístupu, který nabízí. Zejména mne zaujala snaha o individualizovaný přístup ke vzdělání. Byl zde také velmi kladen důraz na rozvoj osobnosti dítěte a propojení teoretických znalostí s praktickými dovednostmi. Proto mne zajímalo, proč tato forma není rozšířenější a proč se z ní nestal nový standard, který by určoval směr celého školství. Zároveň jsem chtěl pomoci přiblížit možnost alternativního vzdělávání širší veřejnosti.

Cílem této diplomové práce je popsat a analyzovat důvody, které vedou rodiče k umístění svých dětí do školy s alternativním typem vzdělávání. Zaměřuje se na rodiče dětí, kteří alternativní školu již navštěvují.

Téma této práce je důležité hned z několika důvodů. Zaprvé, vzdělání je jedním z nejdůležitějších faktorů v rozvoji každého z nás, a zároveň má tedy vliv na celou společnost. Díky tomu, že pochopíme, co vede rodiče k volbě alternativního školství, můžeme lépe pochopit jejich očekávání od těchto nových pedagogických přístupů a pomoci tak vytvářet nové vzdělávací možnosti a pomoci v budování nových vzdělávacích systémů. Zadruhé, ve společnosti koluje stále mnoho předsudků vzniklých mnohdy kvůli nejasnostem ve způsobu výuky na alternativních školách. Tato práce si klade za cíl přispět ke zlepšení celkové informovanosti veřejnosti o tomto rozsáhlém tématu. Věřím, že přinese cenné poznatky pro rodiče, pedagogy a ostatní důležité zainteresované subjekty a pomůže v podpoře rozmanitosti v našem vzdělávacím systému.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. V první části jsou obsaženy a zpracovány teoretické informace týkající se alternativního vzdělávání žáků, a v druhé, praktické části, prezentovány výsledky dotazníkového šetření mapujícího motivy pro volbu alternativní školy. Chtěl bych také upozornit, že tato práce rozhodně nemá za úkol podat vyčerpávající informace o alternativních školách, neboť jde o téma, které je zpracováno v mnoha odborných publikacích.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vzdělávací soustava v České republice

Tato kapitola představuje vzdělávací systém v České republice včetně legislativního rámce a hlavních dokumentů, jako je Národní program rozvoje vzdělávání a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Zmiňuje se o významu Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a Školního vzdělávacího programu (ŠVP) pro definici obsahu a průběhu vzdělávání.

Cíle vzdělávání a jeho obsah jsou ve veřejném školství utvářeny na dvou úrovních, školské a státní. Nejvyšším dokumentem na státní úrovni byl donedávna Národní program rozvoje vzdělávání v České republice nebo také Bílá kniha. Její platnost ale rokem 2020 skončila, jelikož se schválil nový dokument s názvem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Tento dokument je nejdůležitějším dokumentem pro rozvoj vzdělávací soustavy v České republice od roku 2020 až do roku 2030. Byl schválen vládou ČR 19. 10. 2020. „Cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají.“ (MŠMT, 2020)

V České Republice existují pro školy kromě právních předpisů dvě hlavní normy: Rámcově vzdělávací program (RVP) a Školní vzdělávací program (ŠVP). RVP je předepsán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a platí přímo pro všechny typy škol – státní, soukromé i alternativní. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání v ČR klade důraz na tyto principy a považuje základní vzdělání za nedílnou součást individuálního vývoje každého jedince. RVP stanovuje zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. Na základě RVP a pravidel v něm stanovených si pak jednotlivé školy vytvářejí své školní vzdělávací programy (ŠVP) (MŠMT, 2020). To vede ke značné variabilitě v přístupu k výukovým materiálům a programům, zejména právě u základních škol.

Spilková již v roce 2018 v kontextu k tzv. kurikulu budoucnosti, které by současné školy měly přijmout, tvrdí, že je potřeba žáky vybavit „potřebnými kompetencemi pro další celoživotní vzdělávání bez časového a prostorového omezení, pomoci jim nalézt smysl učení a probudit v nich motivaci k dalšímu vzdělávání. To však v řadě škol nebylo zatím přijato, a proto se tak často stávají terčem kritiky.“ (Dačevová & Němec, 2022, s. 73)

2 Vliv školního prostředí na dětskou osobnost a rodinné vztahy

Tato kapitola popisuje, jak školní prostředí ovlivňuje dětskou osobnost a rodinné vztahy. Zjišťuje, jak role školáka mění postavení dítěte v rodině a očekávání rodičů. Poskytuje pohled na význam školního prostředí pro budoucí studijní a sociální vývoj dětí a rodiny.

„Významnou institucí ovlivňující dětskou osobnost i rozvoj různých psychických funkcí je škola.“ Pomáhá nejen nabyt nových schopností, ale zároveň pomáhá rozvinout dovednosti. Do jisté míry také zmenšuje rozdíly mezi žáky a snaží se posílit jejich kompetence a vlastnosti tak, aby se jim dařilo co nejlépe. Má také určité požadavky a očekávání, která mohou být pro určité jedince hůře splnitelná. To, zda je jedinec ve škole úspěšný, předurčuje jeho další směřování. „Ani běžné sociální vlivy nepůsobí na všechny děti stejně, ale podle toho, jak jejich podnětům a požadavkům rozumí, jak si je vysvětlují a jak je prožívají.“ Důležitou roli hraje nejen aktuální vývojová úroveň jedince, ale také jeho předešlé zkušenosti. Podle nich hodnotí a snaží se o dodržování naučených pravidel (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 26–27).

Základní škola představuje pro dítě přechod do nového sociálního prostředí. Zde platí jiná pravidla, než na která bylo doposud zvyklé. Je to zkouška toho, jak je dítě psychicky vyspělé. Dítě se zde střetává nejen s učitelem, ale i se svými vrstevníky. V této chvíli je atmosféra v rodině velmi ovlivněna postojem rodičů ke školním výsledkům dítěte. Někteří rodiče rezignují na výchovu a zcela ji přenechají v rukou školy (Kraus, 1998).

I Vágnerová a Lisá (2021, s. 712) vnímá nástup do školy jako důležitý sociální mezník, kde „dítě získává novou roli a stává se školákem.“ O této době mluví jako o „počátku nové životní fáze.“ Nástup dítěte do školy může také významně zasáhnout do rodinných vztahů. Role školáka může velmi změnit jeho postavení v rodině a styl života celé rodiny. Často se mění názory rodičů na schopnosti a dovednosti dítěte a s tím související očekávání. Změna přístupu rodičů může významně ovlivnit rozvoj vlastností, jako například vytrvalost, sebeovládání, odolnost vůči zátěži, či schopnost překonávat překážky, které jsou nezbytné pro děti k dosažení úspěchu. Dítě přejímá postoj rodičů, což se odráží v jeho vztahu ke školní práci.

Škola je dítěti prezentována jako povinnost, jako nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji, nebo také jako zátěž. Vágnerová a Lisá (2021) tvrdí, že rodiče chápou úspěšnost dítěte jako potvrzení svých vlastních kvalit, jako jednu z možností naplnění potřeby seberealizace. Z pohledu rodičů je školní úspěšnost důležitá nejen v dané chvíli, ale i z hlediska budoucnosti.

3 Vymezení základních pojmů

V této kapitole se zaměřím na definici a vymezení pojmů, které budou používány v rámci diplomové práce.

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha přístupy k vymezení pojmu „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání.“ Latinské slovo alter se objevuje ve většině současných slovníkových charakteristik nebo definic jako jiný, druhý, nikoli ve smyslu pořadí nebo významu, ale ve smyslu výběru (Svobodová & Jůva, 1996).

Grecmanová (2000) preferuje univerzální pojetí pojmu alternativní školy, které zahrnuje různé typy škol odlišující se v několika klíčových aspektech od běžných škol, jako je zřizovatel, financování, spravování a pedagogický přístup. Tyto rozdíly jsou vnímány jako pokrokovější, modernější a perspektivnější. Většinou jsou jako alternativní vnímány školy, které mají určité inovační programy a postupy, a těmi se snaží odstraňovat nedostatky tradičních škol, aby tak lépe vyhovovaly aktuálním požadavkům společnosti a novému, alternativnímu životnímu stylu.

Pojem alternativní škola podle Rýdla (2016) označuje školu, která používá určité alternativní metody, nelišící se ani tolik v obsahu, či cílech, jako spíše v samotné organizaci vyučování.

Alternativní školy jsou instituce s odlišnými vzdělávacími metodami, které se vyznačují několika charakteristikami. Mezi ně patří přátelský vztah mezi učitelem a dítětem, používání her k rozvoji a osvojení nových dovedností, podpora přirozené touhy dětí po poznání a objevování světa kolem sebe. Dále také respektování individuálních potřeb žáků, menší počet žáků ve třídě a větší prostor pro jejich rozhodování. Prostředí je plně přizpůsobeno potřebám dětí a je také snadno dostupné. Učitel zaujímá spíše roli motivátora a podporovatele než autority. Důležitá je také úzká spolupráce s rodiči, kteří společně s pedagogickými pracovníky formují školní život, přičemž rodiče dobře znají své děti a učitelé mají odborné znalosti pedagogiky. Společně tak hledají nejlepší řešení pro každé dítě (Průcha, 2017).

Dále si rozebereme pojem důvod, který je ve slovníku současné češtiny vysvětlen jako okolnost povzbuzující k činu, aktivitě. Pojem motivace je zde uveden jako soubor

pohnutek, které podněcují k určité činnosti, cíli (nechybujte, 2018). Terminologie "motivace" a "důvod" jsou oba pojmy, které souvisejí s tím, co nás vede k určitému jednání, avšak mají mírně odlišné významy. Zjednodušeně řečeno, motivace se zabývá vnitřními pohnutkami a touhami, které nás vedou k jednání, zatímco důvod se soustředí na objektivní vysvětlení nebo zdůvodnění, proč se rozhodujeme tak, jak se rozhodujeme.

Podle Bedrnové (1998, s. 221) motivace „vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy zcela vědomé či uvědomované vnitřní hybné síly – pohnutky, motivy. Ty činnost člověka (tj. jeho chování, resp. poznávání, prožívání i jednání) určitým směrem orientují (zaměřují), v daném směru ho aktivizují a vzbuzenou aktivitu udržují. Navenek se pak působení těchto sil projevuje v podobě motivované činnosti, motivovaného jednání.“

Jedincovo chování, jehož cílem je dosáhnout určitého výkonu, probíhá v několika fázích:

- vyvolání určitých potřeb;
- zhodnocení vlastních schopností dosáhnout výsledku;
- předpoklad, že potřeba bude splněna;
- rozhodnutí provést příslušnou činnost.

Mezi potřeby, které motivaci podporují, patří mj. potřeba samostatnosti, potřeba kompetence, potřeba úspěšného výkonu nebo potřeba vyhnoutí se neúspěchu aj. (Průcha et al., 2003).

4 Tradiční vyučování

Na konci 19. a začátkem 20. století vzniklo mnoho různých pedagogických směrů, které jsou zaměřeny převážně na kritiku dosavadní herbartovské školy. Kritika tradiční frontální výuky se týkala zejména brzdění samostatnosti žáků, mechanického učení a nedostatečného podporování komunikačních dovedností. I přes reformní pedagogické směry, které se začaly vyskytovat na konci 19. století a přinesly řadu nových organizačních forem výuky, hromadné vyučování u nás přetrvává dodnes (Zormanová, 2012).

Nejprve si vymežíme, co rozumíme pod pojmem tradiční pedagogika. To nám následně pomůže porozumět rozdílnostem, které s alternativním vzděláváním souvisí.

V dnešní době vnímáme tradiční výuku většinou jako frontální, v níž zabírá velkou část výklad učitele. Jako tradiční výuka je dnes nejvíce brána výuka hromadná. Ta byla v době svého vzniku vnímána jako velmi výhodná a efektivní (Zormanová, 2012).

V klasické výuce používáme metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně - praktické. Tyto výukové metody umožňují efektivní a systematické osvojování znalostí při relativně nízkých ekonomických a časových nárocích. Z organizačního hlediska jsou tyto metody jednoduché. Velkou výhodou je, že učitelé a rodiče jsou na ně zvyklí. Na druhou stranu vyžadují zavedení vnější motivace, jakou je například klasifikace. Další nevýhodou tradičních výukových metod je jejich nízké propojení získaných znalostí a nedostatečné rozvíjení schopnosti spolupráce a komunikace mezi žáky. Klasické výukové metody také nerespektují didaktickou zásadu individuálního přístupu (Zormanová, 2012).

Diehl (2012) uvádí, že tradiční pojetí učení a jeho aplikace jsou obecně jednostranné. Učitel předává informace ve formě slov a obrázků a od studentů se očekává, že budou tyto informace přijímat. Tyto informace by si měli pamatovat až do chvíle, kdy z nich budou zkoušeni a následně je zreprodukovat za pomoci stejných slov. Čím lépe student látku zopakuje, tím je považován za schopnějšího. Jestliže však bude učitel ve vyučovacím procesu ten nejvíce aktivní, může se to obrátit proti němu. Studenti se zde stanou pouze poslušnými příjemci informací, kteří nemají důvod vynakládat jakoukoliv

snahu ze své strany. Takto vzniká tzv. aktivní/pasivní třída. V této třídě jsou ti rychlejší žáci nuceni snížit se na úroveň pomalejších žáků. A ti pomalejší jsou nuceni se přizpůsobit rychlému tempu třídy, aniž by měli učivo dostatečně zvládnuté. Tito žáci jsou nálepkováni jako „slabí“ či „potížisté.“ Avšak historie již mnohokrát ukázala, že právě ti nejgeniálnější byli v mládí takto nálepkováni. Pokud je výuka vedena pasivně, bez vnitřní motivace žáka, jeho vědomosti jsou často neúplné, roztříštěné na segmenty a zcela bez souvislostí. V ideálním případě, aktivního a dobrovolného vzdělávání, by každá další informace určitou částí žákovi logicky navazovala na tu předchozí a doplňovala ji. Žák by si tímto budoval přesnější a objektivnější pohled na věc. Namísto nezajímavých a neaktuálních témat by se mohla probírat témata, která děti opravdu zajímají. Z žáků, kteří byli doposud pouze pasivními příjemci, by se najednou stali „specialisté“ na určitou oblast. Místo toho jsou žáci nuceni obětovat značnou část svého dospívání tomu, aby se učili předměty, které jim vybrala společnost (Diehl, 2012).

5 Alternativní vzdělávání

5.1 Historie a vývoj alternativního vzdělávání

V Československu ve 20. a 30. letech probíhala významná fáze rozvoje reformní pedagogiky, a to i ve srovnání s ostatními zeměmi. V té době se jako klíčová postava v tomto směru vynořil Václav Příhoda, který podnikl několik významných studijních cest do zahraničí a přinesl si s sebou mnoho nových poznatků o alternativních pedagogických metodách. Avšak za éry komunistického režimu, která trvala v Československu, nebylo možné zakládat nebo provozovat alternativní školy, ani nebyly do tradičních škol zaváděny žádné reformní prvky. Až do roku 1989 byla reformní pedagogika kvůli ideologickým důvodům kritizována a odmítána (Průcha, 1994).

Avšak po sametové revoluci, již v roce 1989, se začaly objevovat první pokusy o rozvoj waldorfské pedagogiky. Díky silné podpoře ze zahraničí se podařilo založit waldorfskou školu v Písku, která byla první waldorfskou školou v České republice. Následně začaly vznikat školy stejného typu i v Praze a Semilech. Postupně zde vznikaly ještě další školy, mateřské, základní, dokonce i střední waldorfského typu, a to v různých městech, kterými byly například Příbram, Ostrava, Karlovy Vary, Pardubice a České Budějovice. Dalším alternativou, která si postupně v České republice vybudovala své místo, byla Montessori pedagogika. Na propagaci této pedagogiky se, spolu se zahraničními učiteli, podílela i řada českých autorů. A to byl pravděpodobně také jeden z hlavních důvodů, proč byla v roce 1994 ustanovena „Společnost Montessori“, která sloužila jako zastřešující organizace pro všechny tyto školy v České republice. Mimo tyto školy se v Česku pokusily uchytit i školy, které následovaly koncepce jenského a daltonského plánu (Rýdl, 2016).

V současné době nalezneme v České republice řadu škol, které si nárokují název alternativní. Mezi naše nejrozšířenější alternativy patří:

1. Daltonská škola,
2. Dobrá škola,

3. Domácí vzdělávání,
4. Integrovaná tematická výuka,
5. Jenský plán,
6. Lesní / přírodní škola,
7. Montessori,
8. Waldorfské školy,
9. Začít spolu,
10. Zdravá škola.

Alternativní školy jsou někdy nazývány školy hrou, protože jsou to školy s jinými metodami, organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuze, problémových úkolů a podobně (alternativníškoly, n.d.).

5.2 Waldorfská pedagogika

Waldorfská škola je v současnosti nejznámějším a nejrozšířenějším typem alternativního vzdělávání. Její pedagogický přístup je odvozen z konceptu rakouského filozofa, pedagoga a zakladatele antroposofie Rudolfa Steinera. Ten věnoval významnou část svého života přednáškové činnosti, během níž prezentoval svou unikátní filozofii a pedagogickou koncepci (Václavík, 1997).

5.2.1 Historie waldorfské pedagogiky

Za vznikem waldorfské pedagogiky stojí Rudolf Steiner. Díky antroposofii, své teorii, vnímal člověka, složeného ze tří hlavních částí. Duševní, tělesné a transcendentální, která překračuje všechny duševní funkce (Václavík, 1997).

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v Kraljevcu, tehdy součásti Rakouska - Uherska (dnes Chorvatsko). Jeho otec byl železniční úředník, proto se rodina často stěhovala po rakouských železničních stanicích. Po absolvování reálné školy začal studovat na vídeňské polytechnice, kde se kromě přírodovědných disciplín věnoval také německé literatuře, dějinám a filozofii. Steiner se později zaměřil na studium Goethova odkazu. Publikoval práce o Goethových přírodovědných spisech, které tímto velmi zpopularizoval a pracoval v Goethově Schillerově archívu ve Výmaru. Steiner se v roce 1897 přestěhoval do Berlína, kde se stal členem několika společností, které měly své zaměření v literárních vědách. Učil na dělnické škole a přednášel o mystické podstatě křesťanství. Za svůj život v rámci svých přednášek procestoval Evropu. V roce 1912 rozpracovává problematiku tzv. eurythmie a zabývá se otázkami sociálního povznesení společnosti pomocí antroposofie. Své učení antroposofie se snažil uplatnit také při své učitelské praxi na waldorfské škole. V roce 1925 Steiner umírá. Po sobě však zanechává řadu následovníků, včetně své druhé ženy, kteří šíří waldorfské učení do dalších zemí Evropy (Rýdl, 1994).

5.2.2 Hlavní myšlenky Waldorfské pedagogiky

Steiner antroposofii vysvětloval takto. Tvrdil, že ten, kdo chce pozorovat živoucí organismus, se na něj musí dívat jako na celek. Aby pochopil myšlenky mozku, musí začít u srdce člověka. Stejně platí i ve škole. Vychovatel nemůže porozumět dítěti, když nezná dospělého člověka. Dítě se učí pozorováním dospělých. I přes to, že antroposofie je postavena na značně imaginárních a nehmotných základech, antropozofové odmítají názor, že by antroposofie byla nějakou formou náboženství, nebo hotového myšlenkového systému. Je to způsob, jak získat poznatky o světě a o člověku. Má člověka probouzet, vychází z předpokladu, že se v jednotlivci mohou objevit hlubší schopnosti proniknout do světa a jeho podstaty. Učitel se nesnaží antroposofii učit žáky, nýbrž ke vzdělání sebe sama (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

5.2.3 Principy a zásady současné waldorfské pedagogiky

České waldorfské školy zpracovaly svoje vlastní učební osnovy, které byly posléze schválené Ministerstvem školství v České republice roku 1998. Od roku 2005 má každá waldorfská škola v ČR svůj vlastní ŠVP (Rýdl, 2016).

Waldorfské školy mají v současné době zajišťovat vzdělání pro děti všech sociálních vrstev společnosti. Vedle tradičního obsahu, vzdělávací program Waldorfských škol v Čechách naplňuje vzdělávací standardy vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zajišťuje všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech. Učební program waldorfských škol je velmi bohatý, jelikož respektuje skutečnost, že každé dítě má odlišné schopnosti či nadání. Snaží se, aby každé dítě mělo šanci v něčem vyniknout. To je jeden z důvodů, proč zde vedle tradičních předmětů nalezneme také knihařství, pletení, tkaní, zahradnictví, zeměměřičství atd. Ve waldorfských školách platí pravidlo, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí (iwaldorf, 2024).

Cílem školy není „nalít“ do žáků nepřehledné množství informací. Cílem je probrat méně, ale do hloubky. „Dát žákům základní kostru poznatků, na které se dá stavět, a základní metodu, jak se ve vědě orientovat. Nejen vědět, ale i chápat souvislosti“ (Vališová & Kasíková, 2007, s. 97).

5.2.4 Hodnocení žáků

Waldorfské školy se od tradičních liší v mnoha ohledech. Jedním z nich je také způsob hodnocení. Na Waldorfských školách se namísto běžného známkování používá především psaný posudek, ve kterém se hodnotí dosažených znalostí v každém předmětu. Hodnocení je tak objektivnější, spravedlivější a lépe vypovídá o možném budoucím vývoji žáka. Učitelé se v rámci vysvědčení žákům snaží dát rady pro další seberealizaci. Kolektiv se ve třídách nemění po celou dobu základní docházky, díky odstranění, mnohdy nepříjemného, propadání žáků (Rýdl, 1994).

5.2.5 Epochové vyučování

Vyučování v hlavních předmětech probíhá v epochách. Jedná se o 100 až 120 minutové ranní vyučovací bloky. Tyto bloky (epochy) se dále dělí na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Po dobu 3–4 týdnů se zabývají stejným tématem (Vališová & Kasíková, 2007).

Tento systém rozvrhu vyučovací látky v určitém čase měl podle Steinera nahradit tradiční rozvrh, kdy je žák nucen během jednoho dne soustředit pozornost na řadu problémů různorodého obsahu, čímž velmi omezuje svoji soustředěnost (Rýdl, 1994).

Na waldorfských školách se předměty rozdělují na „hlavní“ a „vedlejší“. Mezi hlavní předměty patří například matematika, mateřský jazyk, literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis i umělecké vyučování. Eurytmie, hudba, cizí jazyky, ruční práce či náboženství patří mezi předměty vedlejší (Vališová & Kasíková, 2007).

I v těchto předmětech se učitel snaží zachovat rozčlenění na část rytmickou, plnou říkadel a písniček, část vyučovací, ve které se probírá nová látka a vyprávěcí, která by měla třídu zklidnit a harmonizovat (iwaldorf, 2024). Využívány jsou metody skupinového, hromadného a individuálního vyučování s důrazem na rozvoj sociálního citění žáků a kooperaci (Vališová & Kasíková, 2007).

Žáci si během každé epochy vytváří tzv. epochální sešity, které nahrazují učebnice. Slouží k zápisu všech poznatků, přehledů, kreseb a vlastních postřehů a nápadů. Učitel nevyučuje během epochy pouze v oboru, ale vše konfrontuje se skutečností, která je pojata celostně (Rýdl, 1994).

5.3 Montessori pedagogika

5.3.1 Život a dílo Marie Montessoriové

Maria Montessoriová se narodila v Itálii v obci Chiaravelle u Ancony 31. srpna 1870. Maria studovala v Římě na univerzitě matematiku, biologii a medicínu. V roce 1896 se jí podařilo získat jako první ženě v Itálii titul doktora medicíny. Poté začíná pracovat jako asistentka na psychiatrické klinice římské univerzity, kde se starala o postižené děti. Potřeba hry u postižených dětí vedla M. Montessoriovou k myšlence

vychovatelnosti těchto dětí. Rozhodla se více zajímat o slabomyslné děti, kterým doporučovala mnohem intenzivnější pedagogickou péči. O této problematice také uspořádala přednášku na pedagogickém sjezdu v Turíně v roce 1898, která jí otevřela cestu do Evropy. Montessoriová začala studovat zahraniční zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky. Pobývala v Londýně a Paříži, kde se seznámila s praktickou péčí o tyto děti a také s odbornou prací lékařů, psychiatrů a speciálních pedagogů. Po ukončení studia pedagogiky se stala profesorkou antropologie. Stále se věnovala školám pro mentálně postižené děti a dospěla k názoru, že její metody by mohly mít ještě větší úspěch při aplikaci na normálních dětech. A proto začala pracovat v dětských útulcích. Děti se zde velmi rychle začaly zapojovat do jejích činností a her, ty podněcovala různými předměty, které nechávala dětem k dispozici (Rýdl, 1994).

Na základě svých zkušeností i zkušeností vlastních spolupracovníků, z cest, i dalších studií literatury vytvořila M. Montessoriová nový výchovný systém, který zveřejnila v řadě publikací. Ty se rychle rozšířily po celém světě. V roce 1929 založila se svým synem mezinárodní montessoriovskou společnost (AMI), která pomáhá rozšiřovat její ideje. Politické napětí v Evropě však sílilo. Činnost montessoriovského sdružení a školy byla omezována a během druhé světové války v mnoha zemích ustala úplně. V roce 1936 se M. Montessoriová stěhuje do Holandska, kde měla velký počet svých příznivců. I přes svůj pokročilý věk Maria podniká dlouhé cesty. Jednou z nich byla dokonce Indie v roce 1939. Mezitím ovšem vypukla válka a Angličané nechali všechny Italky nacházející se v té době v Indii internovat. Maria za svůj čas strávený v Indii vzdělala více než 1000 učitelů a vychovatelů. V roce 1946 se vrací do Holandska, kde pokračovala ve své vzdělávací činnosti. Za celoživotní zásluhy obdržela v roce 1950 Nobelovu cenu míru. Maria Montessori umírá ve svém domě v Amsterdamu v květnu 1952. V demokratizující se Evropě si získalo hnutí montessori přívržence takřka ve všech zemích i v zámoří (Rýdl, 1994).

5.3.2 Principy Montessori pedagogiky

Tato nová výchova vychází ze zájmu dětí a klade důraz na jejich spontánní činnost. Proto se tato pedagogika občas nazývá „pedagogika zájmů.“ Díky tomu, že děti jednají samy od sebe a podle svých zájmů, není třeba využívat kázeňské prostředky. Namísto množství vědomostí, na které bylo hleděno ve staré škole, je zde kladen důraz na rozvíjení schopností. Není důležité, aby se dítě naučilo poznatků co nejvíce, ale naučit ho samotné poznatky získat. Důraz se klade na individualizaci a diferenciaci. Ke každému dítěti se přistupuje tak, aby mu škola dávala to, co odpovídá jeho zájmům a potřebám. Cílem nemá být příprava na život, ale pouze provázení životem (Zelinková, 1997).

5.3.3 Základní myšlenky Montessori pedagogiky

Maria Montessori vytvořila několik základních myšlenek své pedagogiky:

- Dítě je tvůrcem sebe sama.
- Pomoz mi, abych to dokázal sám.
- Ruka je nástrojem ducha a práce rukou je hlavní pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.
- Respektování senzitivních (citlivých) období.
- Svobodná volba práce.
- Připravené prostředí.
- Polarizace pozornosti.
- Celostní učení.

(Zelinková, 1997)

Samostatnost a nezávislost

Základním požadavkem podle pedagogické teorie Marie Montessori je zajištění svobodného vývoje dítěte. Svoboda, nebo také volnost či nezávislost, vychází z lidské potřeby svobodně jednat. Svoboda však nesmí být bezohledná, vše má své hranice (Zelinková, 1997). Výchova by měla od počátku vést dítě k nezávislosti, protože pouze ten, kdo je nezávislý, může být také svobodný (Montessori, 2017). „Dítěti se musí poskytnout svoboda, aby se mohlo rozvíjet ve svobodného a samostatného člověka.“ (Rýdl, 2007, s. 173)

V rámci tohoto systému se děti mohou volně pohybovat. Zpočátku v prostředí malého kolektivu, jako je například rodina, nebo mateřská škola, kde je vše uspořádáno dle daných zákonů. Montessori se snaží převést dítě z chaosu do určitého řádu. Svoboda tak může vytvářet v dítěti protiváhu k pravidlům (Šebestová & Švarcová, 1996).

Soustředění

Děti nedovede nikdo přimět k pozornosti tak, jako ony samy sebe. Děti od 6–12 let se soustředí nejlépe, pokud jim dopřejeme zajímavé téma, o kterém potom můžeme dále diskutovat ve skupinkách. V montessori se koncentrované děti neruší. Montessori tvrdila, že žádný člověk nemůže svým působením zvnějšku dítě přimět, aby se soustředilo. Jen ono samo prý může dosáhnout soustředění, a nikomu z nás se nepodaří udělat to za něj (montessoricr, 2016).

Pokud je dítě zabráno do pohybové aktivity, kde spojuje smyslovou aktivitu s pohybem, a není nijak omezováno, ani rušeno, dostaví se tzv. polarizace pozornosti. Je to stav hlubokého soustředění, kdy dítě přestává reagovat na své okolí a vykonává danou činnost pro své vnitřní uspokojení (Rýdl, 1994).

„Vzpomene-li si dále, že právě nervózní lidé jeví nesamostatnost, neschopnost k soustředění, rozervanost, neproduktivní nespokojenost se sebou, se svou prací, věčný neklid,“ pak vidíme, že právě tyto vlastnosti, které chybí neurotikům, se Montessoriová snaží pěstovat u dětí v útlém věku (Zelinková, 1997, s. 15).

Připravené prostředí

Připravené prostředí zahrnuje pracovní místo, pomůcky, předměty k manipulaci. Ty je třeba uspořádat tak, aby následně umožnily osvojování nových poznatků, bez potřeby vnější pomoci (Zelinková, 1997).

Důležité je předem připravit prostředí, které tvoří pedagog / rodič pro vzdělání dítěte. Rýdl (1999, s. 19) zmiňuje důležitost připraveného prostředí takto: „Představte si, že by se někdo chtěl učit lyžovat, neměl by k tomu ale ani svah, ani lyže a ani sníh.“ Takový člověk by nebyl schopen si osvojit nové pohyby, které jsou nezbytné pro lyžování.

Dítě si sice vybírá, co se bude učit, ale pouze z té nabídky, kterou mu my vytvoříme. Je důležité, aby zde každé dítě našlo něco, co ho bude bavit, zajímat. Prostředí má zároveň vlastní řád a pravidla. Díky tomu zajistíme svobodu, ale zároveň také bezpečí dítěti. Bezpečí je základní podmínkou každého učení. Pedagog, nebo-li průvodce, nikoho neodsuzuje, neposuzuje ani nehodnotí, pouze jen podporuje, provází a inspiruje. Snaží se být vzorem (montessoricr, 2016). Děti jsou v Montessori školách spojovány do věkově různých skupin-trojročí. Optimální je spojit 1. – 3. ročník, 4. – 6. ročník a 7. – 9. ročník. (Rýdl, 1999). Díky tomu, že ve třídě jsou společně žáci různého věku, zažijí různé sociální role, což je vede k trpělivosti, toleranci, empatii a úctě k ostatním (montessoricr, 2016).

„Když mladší děti pozorují starší při činnostech, je tím povzbuzován první zájem o budoucí úkoly a ulehčen přístup k novým oblastem myšlení.“ Zatímco děti mladší se díky tomu začínají zajímat daleko dříve o cvičení, které by vzhledem věku od nich nikdo neočekával (Rýdl, 1999, s. 17).

Děti se zde učí sami od sebe a mezi sebou navzájem. „Zároveň také platí, co umím vysvětlit, tomu opravdu rozumím.“ (montessoricr, 2016)

Smysluplnost a propojenost

Vše, co se v Montessori děti naučí, dává smysl. Učení je živé a zároveň podporuje další růst člověka v jakémkoliv věku. Děti se učí, aby byly připravené na reálný svět. Informace a poznatky jsou dětem podávány v souvislostech, ale zároveň tak, aby se nechal prostor i dítěti na jeho vlastní aktivitu a objevování. Každé dítě se učí jinak a

každé potřebuje svůj specifický přístup. Proto je výuka tvořena tak, aby u dětí bylo zapojeno co nejvíce částí smyslového vnímání najednou. Používá se mnoho názorných pomůcek, díky kterým si dítě formuluje, do té doby značně abstraktní, představy o světě (montessoricr, 2016).

Pohyb v učení

„Pohyb je překrásným výdobytkem dítěte. Jako novorozenec leží celé měsíce klidně ve své postýlce. A podívejme, po nějakém čase již dítě běhá, pohybuje se jistě ve svém okolí, stále se něčím zabývá, raduje se, je šťastné. (...) Mnoho dalších věcí se dítě naučí s pozoruhodnou rychlostí. Vše ze svého okolí si přivlastňuje: zvyky, mravy, náboženství se pevně vrývají do jeho rozumu.“ (Montessori, 1978in Rýdl 1999, s. 35)

Marie Montessori také zjistila, jak důležitou roli při učení dětí hraje pohyb, a proto jej přirozeně zahrnovala do své výuky. Výsledky současných výzkumů tuto myšlenku pouze podporují (montessoricr, 2016).

Řád

V montessori má vše své místo. Každá pomůcka má své místo, a i všechny její součásti jsou na specifickém místě a na ta samá se také vrací. Děti potřebují mít řád. Snadněji se pak zapojují do úklidu a vracení věcí zpět na původní místo. Nacházení věcí na místě, kde je očekáváme, zase pomáhá mozku se snáze orientovat v prostředí. Tímto si děti vytvářejí jakousi mentální mapu svého okolí. Děti se tak nejen snáze orientují, ale tento vnější řád také působí příznivě na jejich psychiku, dává jim pocit bezpečí a jistoty. Tyto děti jsou v harmonii. Řád je důležité poznat i ve vztazích, mezi lidmi. Vše s respektem a úctou. Učí se zařadit věci do kontextu a na správné místo, kam patří. To nám může pomoci pochopit soulad a harmonii v celém vesmíru. Děti potřebují řád i v činnostech – učí se, kde aktivita začíná, kde má prostředek a kde končí (montessoricr, 2016).

Svoboda a zodpovědnost

Každé dítě má svůj vlastní styl učení a zároveň také nelze všechny děti vzdělávat současně. Děti v Montessori si mohou zvolit jakou činnost či aktivitu chtějí právě provozovat. Vyberou si také místo, kde chtějí pracovat, ať už samy nebo se spolužáky. Montessori pomůcky mají jasně daná pravidla a řád, což také usnadňuje a podporuje samostatnost už od útlého věku. Na základě své volby dítě také samo nese následky své volby, což je nejlepší zpětná vazba. Díky tomu se velmi rychle stává autonomním. Utváří se, poznávají a posilují si sebedůvěru (montessoricr, 2016).

„Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození.“ (Zelinková, 1997, s. 19)

Celistvost a izolace vlastnosti

V montessori se postupuje od celku k detailu. Každý školní rok začíná vyprávěním „Velkých příběhů“. Díky nim si děti budují celkový přehled a věci skládají do souvislostí. V montessori se jich vypráví hned šest: O vzniku vesmíru, O vývoji života na zemi, O příchodu člověka, O vzniku a vývoji čísel, O vzniku a vývoji písma a O lidském těle. Jsou plné obrázků a propojených celků. Pomalu se postupuje od celkového pohledu ke zkoumání jednotlivostí (montessoricr, 2016).

„Jinak řečeno, začínáme manipulací s předměty a sledované detaily tvoří základní stavební kameny pro zformování celku.“ (Zelinková, 1997, s. 65)

Místo různých předmětů mají pouze jeden – kosmickou výchovu. Ta zahrnuje všechny obory a jejich propojení. Děti se zároveň inspirují ke studiu mezi sebou (montessoricr, 2016).

Zelinková (1997) uvádí rozdělení kosmické výchovy dle Marie Montessoriové do tří stupňů:

- výchova jako orientace na předměty;
- výchova jako orientace na celek;
- výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě;

Radost z objevování

Průvodce vždy připravuje prostředí tak, aby bylo podnětné pro učení a podporovalo děti v samostatnosti, nezávislosti a radosti z objevování. Největší radost je, když si dítě může na věci přijít samo. Učitel ví, že aktivní musí být hlavně dítě, ne on. Klade důraz na dětské objevy. Na začátku pomůže, ukáže cestu, ale poté je nechá pracovat samotné. Učitel se společně s dětmi raduje z úspěchů (montessoricr, 2016).

Zelinková (1997, s. 91) připomíná, že je-li vyučování založeno na pamětném osvojování učiva, je toho, co si děti z hodin zapamatují a jsou schopni využít, podstatně méně. „Při osvojování nových poznatků, je velmi důležitý prožitek. Čím více psychických funkcí je do činnosti dítěte zapojeno, tím je prožívání intenzivnější.“

5.4 Jenský plán

5.4.1 Historie Jenského plánu

Od 20. let tohoto století se mnoho školských reformátorů snažilo a stále snaží povzbudit běžné pedagogické procesy a nastolit jakousi „pedagogickou atmosféru“, která by pomohla plnit školní úkoly dítěti v přiměřených vztazích a podmínkách, které by se zakládali především na dobrých vztazích učitele x žáka a dále také školy a společnosti (Rýdl, 1994).

K těmto pedagogům, kteří přiznávali velký význam působení tzv. pedagogické atmosféry ve výchovné a vzdělávací práci sociální formy školy, patřil i Peter Petersen. Petersen se narodil 26. 7. 1884 v severním Německu. Pocházel z rodiny sedmi dětí. Vystudoval univerzitu v Lipsku. Později se stal vedoucím katedry pedagogiky na univerzitě v Jeně (Rýdl, 2001).

V květnu roku 1920 získal právo přednášet pedagogiku a filozofii. Na jaře roku 1923 byl povolán jako profesor na univerzitu v Jeně, kde převzal katedru pedagogiky. Petersen, spolu s katedrou pedagogiky, převzal také řízení pedagogického semináře, který následně v roce 1924 nechal přejmenovat na Vědeckopedagogický ústav. Dostal se

také do vedení univerzitní cvičné školy, na které mu bylo dovoleno vykonávat vlastní pedagogické experimenty. Petersen celou školu přestavil a zorganizoval zde svůj netradiční pokus s doposud nerealizovanými a netradičními pedagogickými elementy. Ve druhé polovině 20. let Petersen usilovně pracoval na svém pokusu, který popsal v několika svých knihách. Ve svém spise „Der kleine Jena-Plan“, Petersen popsal základní principy a zásady svého nového způsobu vyučování a zdůvodnil zde také odstranění některých tradičních organizačních forem, mezi které patří rozvrh hodin, seskupení žáků do tříd nebo také obsah učebního plánu. Po úspěších jenského plánu se Petersen vydal na studijní cesty po Evropě a Americe. Spolu se svými spolupracovníky stále rozvíjel pedagogickou práci na pokusné škole při jenské univerzitě. Na začátku třicátých let vydal třídílný spis o dosavadních zkušenostech s výukou dle jenského plánu. Petersen se stal příslušníkem evangelických sociálně orientovaných organizací. On sám se označoval za „náboženského socialistu.“ Spolupracoval s představiteli pokusných škol v Hamburku, Drážďanech, Brémách, Magdeburku, Chemnitz, a to až do roku 1933, kdy činnost spolku zastavil nacistický režim. Petersen se svým idejím věnoval alespoň na pokusné škole v Jeně, kde byl stále podporován i řadou rodičů. Okolo roku 1934 Petersen prezentuje vlastní pedagogickou teorii. Na jaře roku 1945 se stal děkanem Filozofické fakulty na univerzitě v Jeně (Rýdl, 1994).

V roce 1948 byl Petersen odvolán z funkce děkana a v roce 1950 byla zavřena a zrušena jeho pokusná univerzitní škola, která nevyhovovala systému. I poté se nadále snažil na svých cestách prosazovat jenský plán, ale pevné místo již nikde nezískal. V roce 1951 zcela rezignoval. Vrátil se do Jeny, kde žil v ústraní až do roku 1952 kdy po nemoci umírá ve věku 68 let (Rýdl, 1994).

5.4.2 Hlavní myšlenky

„V jenském plánu jde o vytvoření bohatého podnětného a volného edukačního prostředí pro děti.“ (Průcha, 2001, s. 44)

Jenské školy vychází z 20 principů, které můžeme rozdělit do tří skupin: lidé, společnost a škola.

Škola se zajímá o všechny lidi. Ve škole dospělí respektují předcházející principy o člověku a společnosti, které jsou pedagogickým základem pro uskutečňování výuky. Školní kurikulum vychází z dětského pohledu na svět, ze svých vnitřních zkušeností a dále také z kulturních zdrojů, které jsou naší společností považovány za důležité. Ve škole dochází k učení v záměrných situacích a s určitým učebním materiálem. Děti jsou ve škole zařazeny převážně v heterogenních skupinách. Dochází zde ke střídání kreativní výuky učitele s nezávislou hrou dětí. Hodně důležité místo v učebním procesu zauímají otázky, objevy a kooperativní práce ve skupinách. Chování a výkon dětí se hodnotí vždy s osobním přístupem k dítěti a po konzultaci s ním. Jenská škola si klade za úkol vychovávat tak, aby se děti staly podnikavými a kompetentními osobami, které pomáhají svému okolí, jsou za sebe zodpovědné a prospěšné společnosti (edubbaa, 2024).

5.4.3 Současnost Jenského plánu

Dnes jsou jenské školy především v Holandsku, Německu a Belgii (alternativní školy, n.d.).

V České republice působí Kruh přátel jenských škol, který zde šíří myšlenky jenského plánu (edubbaa, 2024).

Pedagogické zásady v jenských školách

Žáci nejsou sdružováni mechanicky podle ročníků, ale podle věkových skupin. Jedna skupina je např. pro děti od šesti do devíti let (alternativní školy, n.d.).

Tato skupina by měla odpovídat situaci v normálním životě. Vzniká na základě dobrovolného a svobodného seskupování žáků. Rozvrh učiva v Jenském plánu není řešen tradičními vyučovacími předměty, ale v takzvaných kurzech. Tyto kurzy jsou povinné a volitelné, přizpůsobeny možnostem i pracovnímu rytmu dětí. Společné jsou pouze základní kurzy mateřského jazyka, matematiky a úvodní kurzy k ostatním předmětům (Svobodová & Jůva, 1996).

Průcha (2001) popisuje nejdůležitější rysy jenského plánu. Mezi ně patří také rytmické týdenní pracovní plány, ve kterých se střídají pedagogické situace rozhovor, hra, práce, slavnost.

Tzv. „Školní obytný pokoj“ označuje místnost, kterou děti pomáhají tvořit. Žáci také nedostávají vysvědčení tradiční formou. Slavnost je dalším pilířem jenské školy. Slavnost bývá oslavou žákovských úspěchů, mimořádných událostí, nebo jen prostým setkáním. Důvodem slavnosti může být oslava narozenin, prezentace, školní úspěch, či jiné příležitosti. Na konci tematického bloku je velká veřejná slavnost, kde dochází k setkání učitelů, rodičů i žáků, kteří slavnost připravují (edubbaa, 2024).

Dnešní jenské školy jsou otevřené i dalším vlivům. Využívají i prvky Freinetovy a Montessori pedagogiky (alternativní školy, n.d.).

5.5 Daltonský plán

5.5.1 Historie Daltonského plánu

Daltonská škola vznikla spolu s novou vzdělávací metodou v prvním dvacetiletí 20. století, kdy ji světu představila Helena Parkhurstová. Pedagogika ve 20. století zaznamenala velké změny a snahy o hledání nových alternativ pro vzdělávací potřeby dítěte. Výsledkem těchto snah bylo několik proudů alternativních škol, mezi nimi také již výše zmiňovaný Daltonský plán (Burešová & Bajer, 2024).

Parkhurstová byla americká učitelka, která spolupracovala s M. Montessoriovou, od níž získala závažné podněty pro svou vlastní experimentální školu, která byla založena v roce 1919. Parkhurstová napsala své nejdůležitější dílo v roce 1923 nazvané „Education on the Dalton Plan“, které bylo přeloženo do řady jazyků. V díle popsala teoretické základy a také praxi na své reformní škole (Vališová & Kasíková, 2007).

5.5.2 Hlavní myšlenky Daltonského plánu

Daltonské školy mají několik základních principů:

- Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost – tento princip spočívá především v tom, že každý žák si vytváří svůj vlastní harmonogram práce na jeden měsíc, pro každý předmět zvlášť. Jsou v něm vymezeny výsledky, kterých by měl za tento časový úsek dosáhnout. Žák může postupovat svým vlastním tempem a je sám odpovědný za to, co se naučí.
- Vedení dětí ke spolupráci a vytváření sociálního a demokratického vědomí.
- Vyvážené střídání mezi výukou v rámci jedné třídy a skupinovou či individuální prací na úkolech, u kterých si žák určuje, v jakém pořadí je bude zpracovávat.
- Žák se učí na základě získávání osobní zkušenosti (Vališová & Kasíková, 2007).

Daltonské školy také bývají charakterizovány jako školy s uvolněnou třídní strukturou. Koncepce daltonského plánu ale někdy bývá kritizována za potíže, které vznikají při realizaci tohoto plánu. Mezi obtíže, které tato alternativa může způsobovat, se řadí např. nedostatečné opakování látky a s tím související její špatné zapamatování. Dále také nesystematické získávání poznatků, či přílišné spoléhání na žákovu aktivitu. U slabších žáků se tedy může stát, že budou pracovat o mnoho pomalejším tempem, než kterého jsou schopni (Průcha 2001).

5.5.3 Současnost daltonského plánu

Daltonské školy jsou od roku 2013 spojovány občanským sdružením Czech Dalton, které vzniklo jako nástupnická organizace Asociace českých daltonských škol (1996–2013). Učitel má s principy daltonského plánu volnou ruku v tom, jakým způsobem povede žáky, co po nich bude vyžadovat, na jakých pravidlech se společně dohodnou, kam se budou zaznamenávat úkoly, sebehodnocení atd. Víceméně zde platí: „Jaké si to uděláš, takové to máš.“ Proto se jednotlivé třídy, které staví svou výuku na principech daltonského plánu, liší. Dalton také nabízí větší svobodu i žákovi. Žák má možnost si zde vybrat místo, kde se chce učit, zvolí si sám pořadí úkolů, které má splnit, s kým

bude spolupracovat atd. Abychom mohli lépe sledovat žákovi pokroky, existují tzv. daltonské tabule, na které si žáci pomocí barevných magnetů značí splněné úkoly, týdenní plány a další nástroje (Burešová & Bajer, 2024).

Učitel je zde pouze jakýmsi poradcem či trenérem a nechává děti všechny úkoly řešit samostatně. Při potížích jim kdykoliv může poskytnout návod k řešení úkolu, stopy, nikdy však ne celé řešení. Stará se zde o to, aby žáci dostávali takové úkoly, které jsou přiměřené jejich schopnostem a dovednostem (zszalkovice, 2024).

Daltonská výuka probíhá v několika blocích. Např. dvakrát týdně po dvou vyučovacích hodinách (v nižších třídách méně, ve vyšších třídách více). Tento blok bývá zaměřen na procvičení a zopakování určité látky. Daltonský plán je plně v souladu s ŠVP ZV a je tedy zřejmé, že se jedná nejen o zajímavou alternativu, ale může také pomoci k dosažení požadovaných kompetencí (alternativniskoly, n.d.).

5.5.4 Hodnocení žáků

Daltonská práce motivuje žáky i k jejímu hodnocení. Po skončení bloku dostanou všichni žáci příležitost vyjádřit, jak se jim pracovalo. Žáci odpovídají na otázky: „Která práce tě nejvíc bavila? Co bylo pro tebe snadné? Co bylo obtížné? Kdo ti pomohl? Koho jsi požádal o pomoc?“ (zszalkovice, 2024)

Učitel práci žáků hodnotí v co nejkratší době, a to většinou pomocí bodového hodnocení. Žáci dostávají za splněné úkoly body, které si vyznačí na tzv. daltonském metru. Všechny výkony jsou ohodnoceny alespoň několika body, a tak se méně úspěšní žáci vyhnuou pocitu neúspěchu či frustrace z negativního hodnocení. Žáci mají stanoveny postupové cíle a při splnění těchto cílů je žák dále pozitivně motivován. Způsob, jakým se bude v daltonské škole hodnotit, závisí na tvořivosti učitele. Ten sám vytváří motivační hodnocení žáků, kterému zpravidla dává určitou písemnou a výtvarnou podobu. Všechny vyhodnocené práce si žáci uloží do daltonských složek a uchovávají je v portfoliu. To se předkládá rodičům na třídních nebo konzultačních schůzkách (zszalkovice, 2024).

5.6 Církevní školy

Tato diplomová práce zkoumá alternativní formy vzdělávání, a proto je důležité zahrnout i církevní školy, které lze zařadit mezi alternativní typy škol.

Církevní školy jsou alternativou k běžným, standardním veřejným školám. „Alternativnost církevních škol spočívá nikoliv pouze v typu zřizovatele, ale především v specifičnostech pedagogických a didaktických.“ (Průcha, 2001, s. 45)

5.6.1 Historie církevního školství

Otázka církevního školství v České republice byla po dlouhá desetiletí na pokraji zájmu veřejného povědomí, a pro mladší generace, které byly vychovávány v rámci jednotné státní školní soustavy, téměř nepostřehnutelná. Teprve po roce 1989, kdy se otevřely nové možnosti, měly církevní školy příležitost obnovit svou dřívější tradici, která byla násilně přerušena a začlenit se zpět do struktury českého školství (Dohnalová, 2005).

Počátkem 90. let byly školy zřizovány katolickou, evangelickou a později i židovskou církví. Počet církevních škol v České republice stále roste (Průcha, 2001).

5.6.2 Vyučování na církevních školách

Téma náboženství je zohledněno ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. Tento zákon v § 2 stanovuje zásady a cíle vzdělávání. Mezi zásady vzdělávání patří zaručení rovného přístupu ke vzdělání každému občanovi České republiky nebo jinému členskému státu Evropské unie bez ohledu na diskriminaci, včetně diskriminace na základě víry a náboženství (MŠMT, 2024).

Do církevních škol jsou žáci přijímáni bez rozdílu vyznání (Horák, 2011).

V církevních školách se zavádějí do výuky mimo standardních vyučovacích předmětů také předměty jako jsou náboženství či latina, které běžně vyučovány nejsou. Další významný rys církevních škol se týká ideologických principů výchovné činnosti. Mezi

tyto principy patří křesťanské etiky a různé kulturní tradice křesťanského postoje k životu. Více kladou váhu na jazyky, ty se vyučují již od nižších ročníků (Průcha, 2001).

Ve státních školách je náboženství považováno za volitelný předmět, jehož výuka není povinná a nemusí být zařazena do nabídky volitelných předmětů. Na rozdíl od toho v církevních školách je výuka náboženství buď považována za povinný či volitelný předmět (MŠMT, 2024).

Co se týče škol soukromých, je na zřizovateli rozhodnutí, zda zařadí výuku náboženství do školních osnov. Mají možnost volby, zda bude výuka náboženství povinná, povinně volitelná nebo volitelná (Horák, 2011).

6 Základní rozdíly mezi alternativní a tradiční školou

V předchozích kapitolách byly prezentovány hlavní charakteristiky tradičních a alternativních škol. Proto je důležité vytvořit komplexní přehled hlavních rozdílů mezi těmito dvěma typy škol.

Tradiční forma výuky je založena na pevném rozvrhu hodin a jasných pravidlech, podle kterých žáci plní úkoly. Naopak v alternativních školách je plán dne přizpůsoben individuálním potřebám žáků, kteří mají možnost si zvolit, jakým způsobem budou úkoly plnit. Role učitele se v tradičním a alternativním prostředí liší. V tradiční škole je učitel vnímán jako autorita, která poskytuje informace a stanovuje pravidla, zatímco v alternativních školách je spíše partnerem a průvodcem žáků na jejich vzdělávací cestě. Tradiční výuka se často opírá o vnější motivaci, jako jsou známky a odměny, zatímco alternativní školy kladou důraz na vnitřní motivaci žáků. Dalším rozdílem je přístup k spolupráci mezi žáky. Alternativní školy podporují vzájemnou spolupráci, zatímco tradiční výuka může více stimulovat soutěživost mezi žáky. Z hlediska prostředí ve třídě se alternativní školy často vyznačují větší flexibilitou. Žáci se mohou často pohybovat ve třídě i mimo ni, na rozdíl od tradičních škol, kde se výuka většinou omezuje na prostor třídy (Lašek, 2007).

Tabulka č. 1: Tabulka základních rozdílů mezi tradičním a alternativním způsobem výchovy

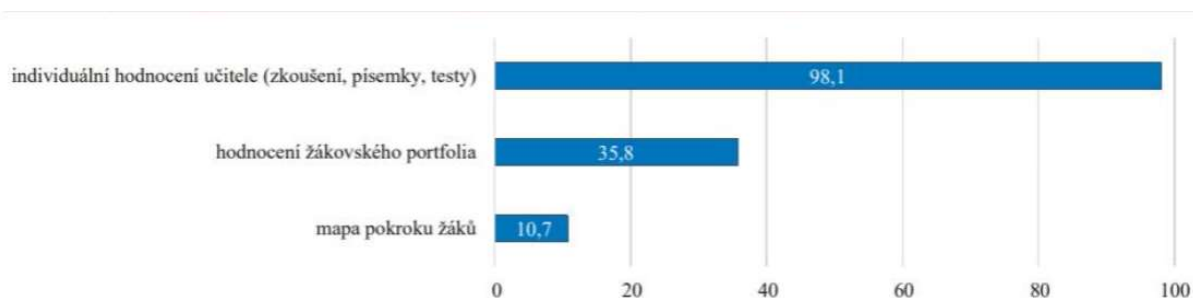
Tradiční forma	Alternativní forma
<p>Didaktická a metodická oblast:</p> <ul style="list-style-type: none">• Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.• Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.• Žák plní uložené úkoly dle zadání.• Důraz na pamětné učení a vnější motivaci k němu.• Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.• Vzdělávání je omezeno prostorem třídy (výjimečně školy).• Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativnost učitelů i žáků.	<p>Didaktická a metodická oblast:</p> <ul style="list-style-type: none">• Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmů dětí a flexibility jejich potřeb.• Učitel je v roli poradce, hledajícího partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.• Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.• Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.• Důraz na spolupráci ve skupinách.• Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.• Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Zdroj: Rýdl (2016)

Tradiční školství se neustále posouvá vpřed, mění se. Problémem jsou ale stále prvky, které i přes všechnu kritiku zůstávají stejné. Avšak ani alternativní školství nemá všude pozitivního zastání. Mnoho autorů si klade otázku, zda je možné, aby alternativní styl výuky, i při hromadném použití v celém školství, zůstal stále udržitelný, efektivní a funkční (Kudrna, 2017).

Jak uvádí Česká školní inspekce v roce 2022/23, hodnocení žáků na tradičních školách se uskutečňuje převážně pomocí klasifikace. Slovní hodnocení je dominantou převážně alternativních škol, a to zejména v nižších ročnících prvního stupně.

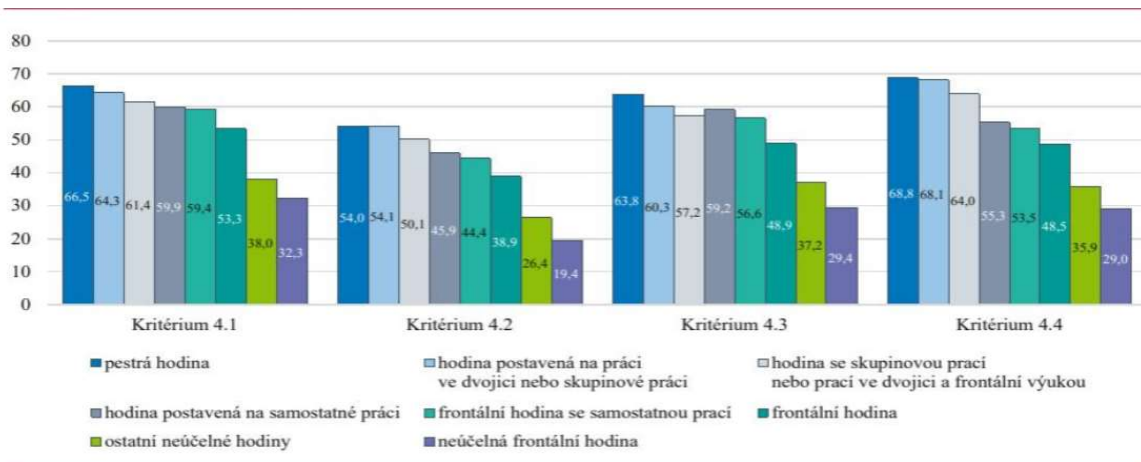
Graf č. 1: Nástroje pro hodnocení učebního pokroku žáků – podíl škol (v %)



Zdroj: ČŠI (2023)

Česká školní inspekce také konstatuje, že pedagogové v tradičních školách nejčastěji využívají frontální formu práce nebo frontální organizaci výuky, kterou kombinují se samostatnou prací žáků. Méně často je užívána práce skupinová a práce po dvojicích. Podíl hodin, ve kterých je některý žák pasivní, je při frontální organizaci, kombinované se samostatnou prací 9 %, při účelné organizaci 18 % a při neúčelné 57 %, což je v každém z případů mnohonásobně více než během pestrých hodin, či při organizaci založené na kooperaci. Nevytváření dostatku příležitostí pro smysluplné aktivní učení žáků ve škole přenáší zodpovědnost za jejich vzdělávání na zákonné zástupce. To může být jednou z příčin, která negativně ovlivňuje další vzdělávací možnosti hlavně u žáků, kteří pocházejí z prostředí s nízkým socioekonomickým statusem (ČŠI, 2023).

Graf č. 2: Výskyt průměrné četnosti znaků souvisejících s kvalitou v daném kritériu v závislosti na organizačním typu výuky – podíl hospitací (v %)



Zdroj: ČŠI (2023)

7 Výběr školy

Jak zodpovědně vybrat školu, je velmi aktuálním tématem dnešní doby. Rodiče, kterým se dostane této příležitosti, ji většinou využijí (Greger, 2015 in Dačevová & Němec, 2022).

„Období volby školy je v životě rodičů etapou, kdy se zvyšuje jejich citlivost k problematice vzdělávání. Vnějšími okolnostmi jsou donuceni provést velmi osobní a konkrétní rozhodnutí. To je přiměje uvažovat o otázkách, jež jsou pro ně na obecné úrovni obvykle zcela nezajímavé.“ (Simonová, 2017, s. 139)

V České republice mají rodiče právo rozhodnout o základní škole, kterou bude jejich dítě navštěvovat. Toto právo je stanoveno v školském zákoně, podle kterého je žák povinen absolvovat povinnou školní docházku v základní škole v místě, v němž má žák trvalé bydliště (tuto nazýváme spádová škola), pokud rodiče neupřednostní jinou školu než tu, která je v jejich školním obvodu (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

7.1 Co je dobrá škola

Možnost volby školy je v zahraničí vnímána především jako nástroj pro zlepšování kvality vzdělávání. Předpokládá se, že rodiče, kteří si budou sami vybrat školu pro své dítě, se zaměří na vzdělávací výsledky škol. Díky financování škol podle počtu žáků vzroste kompetice mezi školami a dojde k selekci škol podle výsledků vzdělávání (Simonová, 2017). V tomto případě je předpoklad, že rodiče mají podobná očekávání a představy kvalitního vzdělávání. Zároveň školy v ideálním případě o žáky soutěží, přesvědčují rodiče o své kvalitě, přičemž si vytváří co nejlepší pověst. „Již brzy po zavedení možnosti volby školy řada studií ukázala, že teorie odůvodňující prospěšnost výběru školy nebyly vždy naplněny.“ (Simonová, 2017, s. 137)

Simonová (2017, s. 139) se zmiňuje, že prospěšnost možného výběru škol a jeho přispění ke zlepšení jejich kvality v České republice nebyla doposud předmětem žádné debaty. „Aby bylo možné zjistit, zda volba školy v ČR má vůbec potenciál přispět ke

zvyšování kvality škol, je důležité znát ty vlastnosti školy, které rodiče při výběru školy vyhledávají.“

I přes to, že se tématem rodičovských preferencí na základní školy zabývá poměrně velké množství zahraničních prací, nelze nalézt univerzální shodu. Důvodů je hned několik. Mimo to, že ne všude si rodiče mohou školu zvolit, hraje ještě velkou roli odlišné kulturní, sociální zázemí a tradice jednotlivých zemí (Simonová, 2017).

Tématem výběru základní školy v České republice a faktory, které jej ovlivňují, se Simonová (2017, s. 142) zabývala ve své práci. Data byla získána v roce 2014 v rámci plošného šetření CLoSE od reprezentativního vzorku 2008 rodičů dětí v předškolním věku. Cílem šetření bylo „odpovědět na výzkumnou otázku, jaké charakteristiky školy považují rodiče dětí za důležité.“ Z analýzy dat otevřených otázek, které byly věnovány vlastnostem dobré školy, vzešlo pět hlavních kategorií – pozice školy, péče mimo vyučování, poskytování kvalitního vzdělávání, zajištění kvality života a zajištění vlivu.

Tabulka č. 2: Přehled kódů a kategorií vymezujících charakteristiky dobré školy

Kategorie	Kód	Popis	Příklad
Pozice školy	Dostupnost	pozice školy ve fyzicko-geografickém smyslu	<i>snadná dostupnost pro dítě; dobrá poloha</i>
	Pověst	renomé školy, zprostředkované sociální skupinou, ve které se rodič pohybuje	<i>dobrá pověst školy; dobré reference; recenze školy; doporučení rodičů</i>
Péče mimo vyučování	Družina	zajištění péče o dítě v době mimo vyučování	<i>školní družina</i>
	Kroužky	možnosti rozvoje dítěte v době mimo vyučování	<i>dostatečný výběr kroužků</i>
	Jídelna	zajištění stravování	<i>možnost kvalitního stravování; zdravé stravování</i>
Poskytování kvalitního vzdělávání	Výuka	realizované kurikulum, včetně metod	<i>dobrá kvalita vyučování; cizí jazyky od 1. třídy; kvalitní vzdělávání zábavnou formou</i>
	Výstupy	kognitivní i nekognitivní výsledky vzdělávání	<i>výsledky žáků při přijímacím řízení na další stupeň vzdělávání; naučit dítě samostatnosti</i>
	Učitelé	charakteristiky učitelů a vedení školy	<i>kvalifikovaní učitelé; psychicky odolné učitelky</i>
	Vybavení	technika, pomůcky	<i>dobré technické vybavení; vybavenost pomůckami; kvalitní učebnice</i>
Zajištění kvality života	Well-being	specifické charakteristiky fyzického prostředí, pedagogů a probíhajících procesů vedoucích k vytvoření fyzicky a mentálně příjemného prostředí	<i>hodné paní učitelky; vstřícnost; dobrý přístup k dětem; přátelské prostředí</i>
	Individuální přístup	zohlednění individuálních potřeb dítěte	<i>nižší počet žáků ve třídě; individuální přístup učitele k žákům</i>
Zajištění vlivu	Komunikace s rodiči	zajištění výměny informací	<i>komunikace vedení a učitelů s rodiči</i>
	Spolupráce s rodiči	vyvíjení společně zaměřeného úsilí	<i>úzká spolupráce s rodiči</i>

Zdroj: Simonová (2017)

Tabulka č. 3: Četnost a procentuální zastoupení jednotlivých kódů v odpovědích rodičů na otázku: Co musí splňovat dobrá škola pro Vaše dítě? Napište prosím ty nejdůležitější věci, které se Vám vybaví.

Kategorie	Kód	Vybraný kód		Všechny kódy		Alespoň jeden kód	
		Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Pozice školy	Dostupnost	221	16	58	4	287	21
	Pověst	182	13				
Péče mimo vyučování	Družina	102	7	15	1	428	31
	Kroužky	333	24				
	Jídelna	117	9				
Poskytování kvalitního vzdělávání	Výuka	623	46	2	0	1109	80
	Výstupy	132	10				
	Učitelé	522	38				
	Vybavení	320	23				
Zajištění kvality života	Well-being	694	51	139	10	881	64
	Individuální přístup	326	24				
Zajištění vlivu	Komunikace s rodiči	131	10	3	0	241	17
	Spolupráce s rodiči	113	8				

Zdroj: Simonová (2017)

Charakteristiky školy, které jsou důležité pro rozhodování rodičů, jsou uvedeny v následující tabulce. Většina rodičů si nejvíce cenila přátelské atmosféry, vlídného prostředí a příjemných učitelů. V určitém odstupu je ochota a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků. O pomyslné třetí místo, se dělí prestiž školy, kvalita výuky cizích jazyků a zajímavý způsob výuky. O něco méně atraktivní je otázka stravy, vybavení školy, či nabídka volnočasových aktivit. Mezi nejméně důležité faktory patří nároční učitelé, hezké prostředí nebo také složení žáků ve třídě (Simonová, 2017).

Tabulka č. 4: Charakteristiky školy, které jsou důležité pro rozhodování rodičů

	% velmi důležité	Průměr	SD
Přátelská atmosféra, vlídné prostředí, příjemní učitelé	90,5	1,11	0,35
Ochota a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků	75,7	1,28	0,53
Dobrá pověst školy, prestiž	59,2	1,47	0,61
Kvalitní výuka cizích jazyků	58,5	1,47	0,61
Atraktivní, zajímavý způsob výuky	58,3	1,48	0,61
Kvalitní stravování pro žáky	46,4	1,63	0,67
Vybavení moderní technikou a učebními pomůckami, učebnami	45,4	1,61	0,61
Nabídka a zázemí pro využití volného času, sportovní či kulturní vyžití	41,2	1,72	0,71
Poloha školy	38,6	1,85	0,84
Počet žáků ve třídě, velikost školy	37,1	1,82	0,76
Složení žáků ve škole	25,4	2,13	0,88
Moderní, hezké prostředí	23,1	1,93	0,64
Nároční učitelé	17,2	2,13	0,74

Zdroj: Simonová (2017)

Nejaktuálnější studie, jejímž cílem bylo zodpovědět otázku, jaký postoj mají rodiče ke školství, byla realizovaná v roce 2018 společností Median. Výzkumu se zúčastnilo 1500 respondentů ve věku 20–60 let. Výsledky potvrdily, že očekávání rodičů od školy se liší v závislosti na jejich dosaženém vzdělání. Například otázku, zda je důležité naučit děti kriticky myslet, zařadilo mezi nedůležitější 58 % rodičů vysokoškoláků, 38 % rodičů s maturitou a pouze 28 % rodičů bez maturity (clovekvtsni, 2019).

I v dalších kritériích, jako jsou schopnosti vyhledávat si informace a dávat je do souvislostí, rodiče s nižším vzděláním uvedli nižší důležitost. Důležitější pro ně naopak

bylo předávání faktických znalostí, příprava na pracovní život, či to, aby se děti učily pravidlům chování. Rodiče také podporovali spolupráci před soutěživostí. Studie v zahraničních zemích ukazují na aktuálnost tohoto tématu a zároveň na to, že očekávání rodičů ke škole jsou zde podobná jako u nás (Dačevová & Němec, 2022).

Další studii provedla společnost *School My Project* v roce 2019, které se zúčastnilo 500 rodičů. Zjišťovala v sadě otázek očekávání rodičů od školy. Na základě odpovědí byli respondenti rozděleni do několika typů podle svých očekávání.

- a) na spořádané (zastánci klasické školy, kteří mají jasnou představu, co má dítě umět);
- b) komunitní (kladou důraz na vztahy – škola má vzdělávat i vychovávat);
- c) nenáročné (bez zvláštních očekávání – škola by neměla zatěžovat);
- d) angažované (mají jasnou představu o tom, co se jejich dítě bude učit – škola by měla podporovat individualitu dětí);

(Dačevová & Němec, 2022)

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Metodologie

Cíl práce

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké důvody vedou rodiče k výběru alternativní školy.

Zaměřuje se na rodiče dětí, kteří alternativní školu již navštěvují.

Součástí je také seznámení s alternativním školstvím, nastínění odlišností a předností alternativního vzdělávání.

Výzkumné otázky

Jaká je motivace rodičů pro výběr alternativní základní školy?

Jakou mají rodiče zkušenost s alternativní základní školou?

Jaké jsou obavy rodičů spojené s výběrem alternativní základní školy?

Charakteristika souboru respondentů

V rámci výzkumného šetření byla využita kvantitativní metoda sběru dat, dotazníkové šetření. Celkem se do studie zapojilo 138 účastníků. Žádost o vyplnění dotazníku byla zaslána do 13 alternativních škol v celé České republice. Zpočátku bylo zjevné, že dotazníky se vracejí pouze od rodičů z jedné školy, a to z křesťanské. Ostatním školám byl dotazník opakovaně zaslán s žádostí o distribuci mezi rodiče. Po mnoha negativních reakcích od ředitelů škol, kteří odpověděli, že dotazníky nerozesílají, odpověděla kladně pouze jedna škola. Její vedení po prozkoumání dotazníku rozhodlo o jeho dalším rozšíření. Do výzkumu se nakonec zapojily pouze čtyři školy, které nám pomohly s distribucí dotazníků mezi rodiče žáků 1. stupně. Vzhledem k umístění těchto škol můžeme konstatovat, že se výzkumu zúčastnily pouze školy v Jihočeském kraji. Do souboru respondentů byli zahrnuti pouze rodiče, kteří mají alespoň jedno dítě navštěvující alternativní základní školu.

Charakteristika dotazníku

Dotazník byl rozdělen do čtyř hlavních částí:

Demografické informace: Tato část zahrnovala otázky týkající se základních demografických údajů respondentů, jako je pohlaví, věková skupina, počet dětí a nejvyšší dosažené vzdělání. Dále zde byly otázky zaměřené na informace o škole, tzn. typ navštěvované alternativní školy, způsoby, jak získali informace o škole, a zda jejich děti navštěvovaly alternativní mateřskou školu.

Zkušenosti a motivace: Tato část zkoumala osobní zkušenosti rodičů s tradičními základními školami, pokud je měli, a důvody, proč se rozhodli pro alternativní základní školu pro své děti. Respondenti také hodnotili dosavadní zkušenosti svých dětí ve škole.

Pedagogický přístup a program školy: V této části byli respondenti dotazováni na výhody alternativní školy ve srovnání s běžnými školami, způsoby, jak škola podporuje rozvoj specifických dovedností dětí, a zapojení komunity rodičů do života školy.

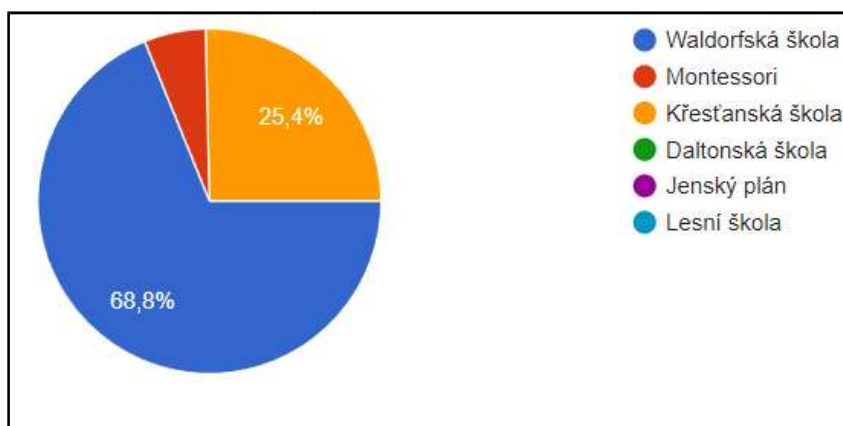
Závěrečné otázky: Poslední část dotazníku obsahovala otázky týkající se přání respondentů ohledně změn či zdokonalení v alternativní škole a jejich obav spojených s výběrem této školy pro jejich děti.

Tento strukturovaný dotazník (příloha č. 1) byl navržen tak, aby poskytl ucelený pohled na názory a zkušenosti rodičů dětí navštěvujících alternativní základní školy a umožnil jejich srovnání a analýzu.

9 Prezentace a analýza výsledků dotazníkového šetření pro rodiče

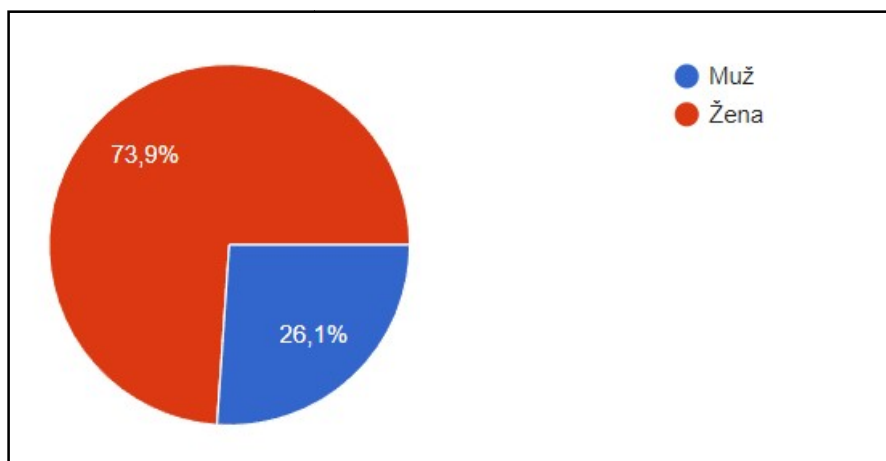
Hodnoty jednotlivých grafů jsou získány od rodičů z výzkumného vzorku. Grafy na sebe logicky a tematicky navazují.

Graf č. 3: Typ alternativní školy, kterou navštěvuje/navštěvují dítě/děti respondentů



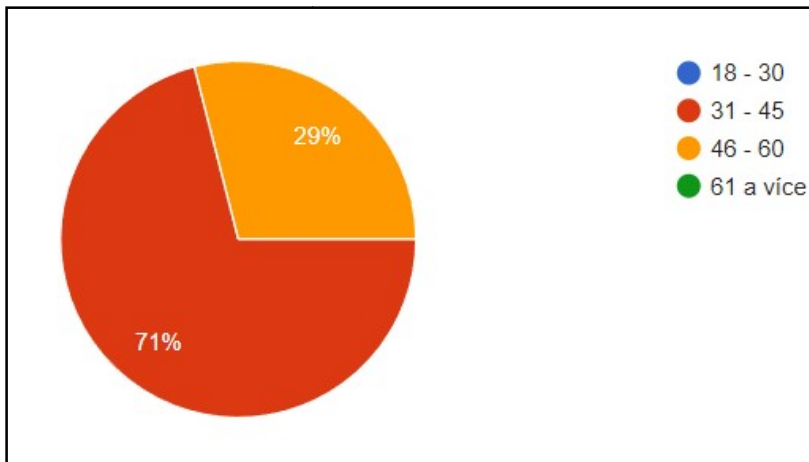
Z grafu vyplývá, že 68,8 % (95) respondentů vybralo pro své dítě školu waldorfského typu, 25,4 % (35) dětí respondentů navštěvuje křesťansky zaměřenou školu a zbylých 5,8 % (8) školu Montessori.

Graf č. 4: Pohlaví respondentů



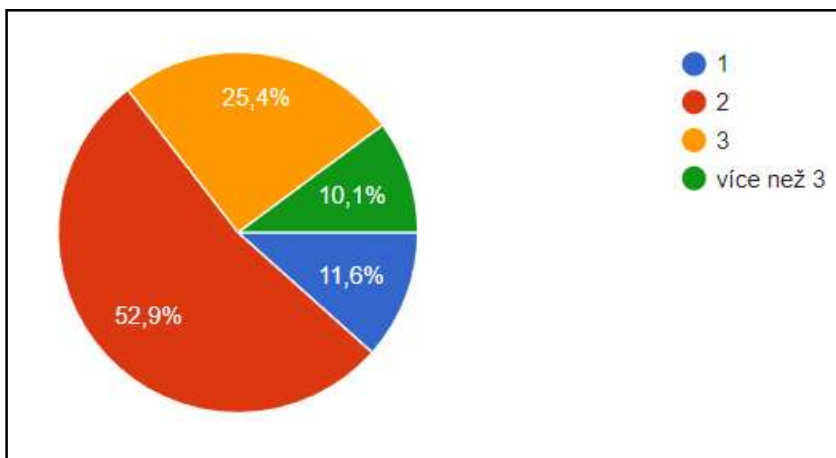
Následující graf znázorňuje diverzitu mužů a žen vyplňujících dotazník. Můžeme vidět, že dotazník vyplňovaly převážně ženy 73,9 % (102). Mužů, kteří se zúčastnili šetření, bylo výrazně méně 26,1 % (36).

Graf č. 5: Věk respondentů



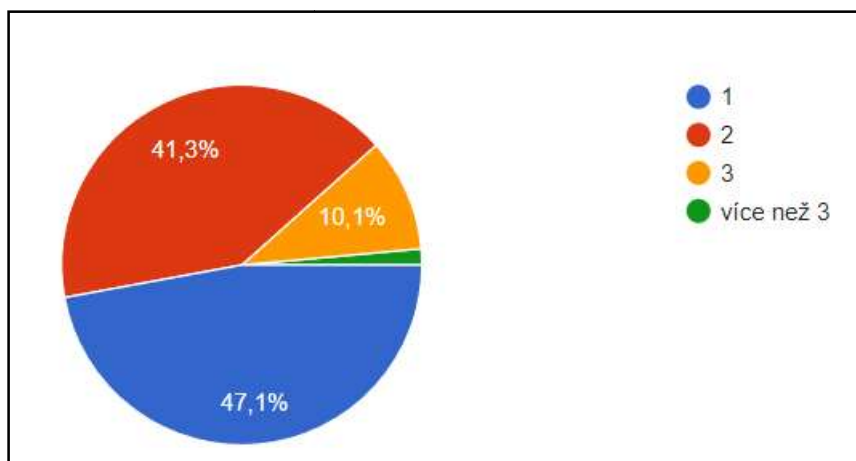
V grafu č. 5 můžeme vidět věk respondentů vyplňujících dotazník. Stáří se pohybovalo od 31 do 60 let, přičemž většina respondentů, 71 % (98), byla ve věku od 31 – 45 let. Pouze 29 % (40) bylo věkem od 46 – 60 let.

Graf č. 6: Počet dětí respondentů



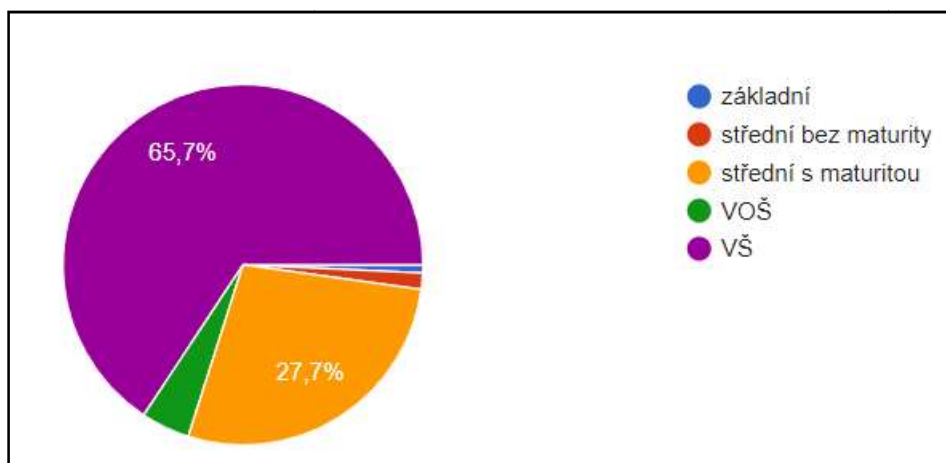
Odpovědi na počet dětí respondentů byly různé. Převažovali rodiče, kteří měli děti dvě, ty tvořili 52,9 % (73). Čtvrtinu rodičů tvořili ti se třemi dětmi 25,4 % (35). V menšině zůstali rodiče s jedním, 11,6% (16), a více než třemi dětmi, 10,1 % (14).

Graf č. 7: Počet dětí respondentů navštěvujících alternativní základní školu



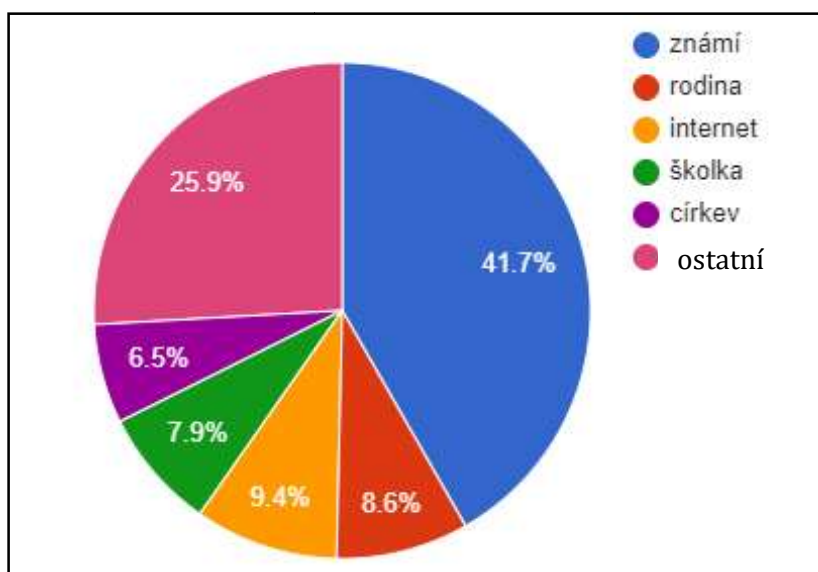
V době, kdy rodiče vyplňovali dotazník, navštěvovalo alternativní typ základní školy převážně jedno – 47,1 % (65), nebo dvě – 41,3 % (57) děti. Někteří rodiče mají dokonce tři děti na alternativní škole – 10,1 % (14). Více než 3 děti uvedlo 1,4 % (2) respondentů.

Graf č. 8: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



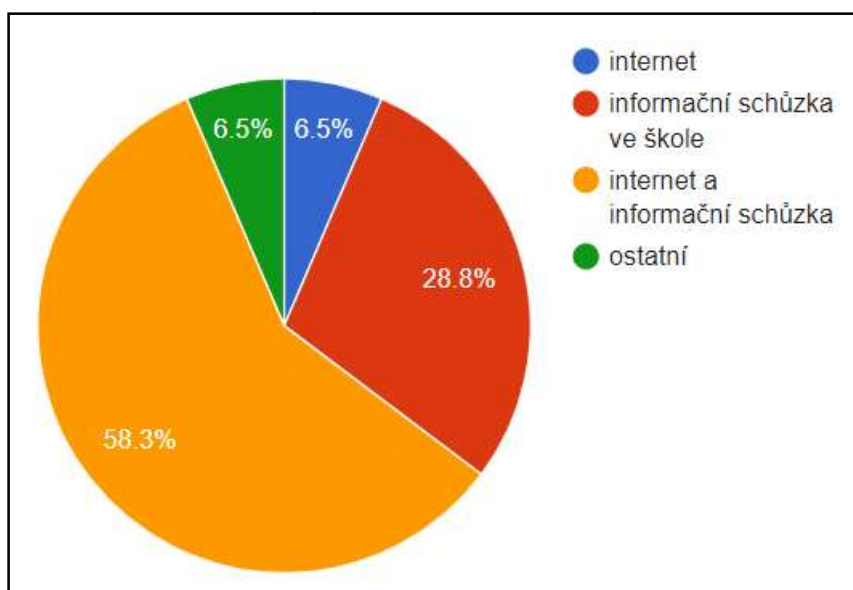
V otázce vzdělání se ukazuje, že rodiče dávající své dítě na alternativní školu mají většinou vysokoškolské vzdělání – 65,7% (90). Další část – 27,7% (38) – rodičů má dosaženo středoškolského vzdělání s maturitou. O zbylá procenta se dělí vyšší odborné školy – 4,4% (6) a střední vzdělání bez maturity – 1,5 % (2). Základní vzdělání je zde zastoupeno nejméně ze všech a zcela nepatrně – 0,7 % (1).

Graf č. 9: Způsob, jakým se rodiče dozvěděli o alternativní škole



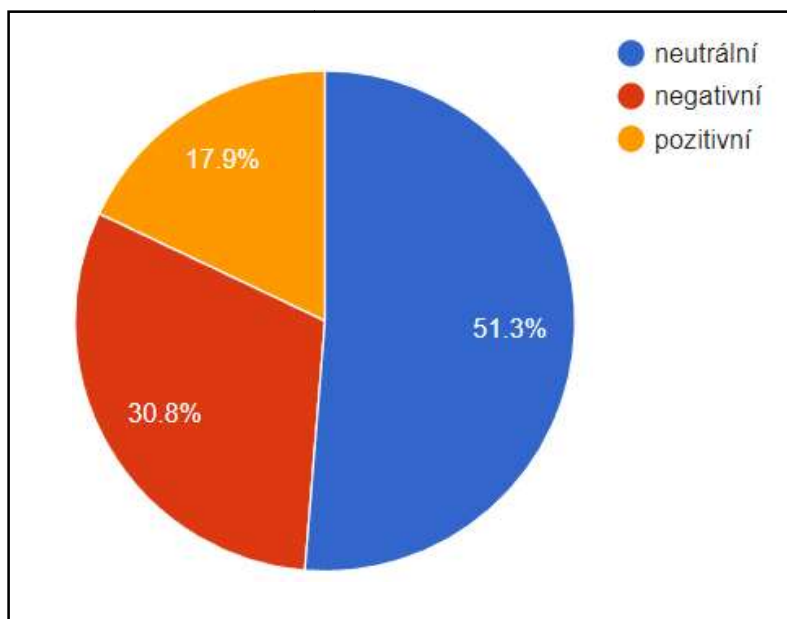
Na otázku, jak se rodiče o své aktuální škole dozvěděli, rodiče odpovídali nejednotně. Až 41,7% (56) rodičů se o své škole dozvědělo od svých známých. Uvedli např.: *Dozvěděla jsem se od kamarádky a pak jsem si o škole něco načetla.* Necelých deset procent – 9,4% (13) – rodičů, o své škole ví z internetu. Důležitý faktor v předávání informací také hraje rodina – 8,6% (12). Mnoho rodičů se dozví o alternativní škole již v mateřské škole, tyto případy jsou zde zastoupeny v necelých 8% (11). Lidé, kteří navštěvují církev, zde také čerpají informace. V našem vzorku je to 6,5% (9). V dotazníku uvedli např.: *Jsem členkou církve, která je zřizovatelem školy. Jsem členem křesťanského sboru.* Ostatní respondenti se o školu zajímali již dlouhodobě, na základě vlastní iniciativy, zkoumáním alternativních škol, případně mají v okolí školy své bydliště. Uvedli také např.: *Od dětské lékárky, kam docházíme.*

Graf č. 10: Zdroje, ze kterých respondenti čerpali další informace o škole



V předchozím grafu jsme si ujasnili, jak rodiče dostanou prvotní impulz k možnosti rozhodnout se pro alternativní školu. Tím to ale pro většinu z nich nekončí. Chtějí se přesvědčit, že vybírají tu nejlepší možnost, a tak začínají pátrat po dalších informacích, které by jim pomohly v konečném rozhodnutí. Nejčastěji rodiče používají vyhledávání informací na internetu, které u naprosté většiny z nich dále pokračuje informační schůzkou ve škole. Tato možnost je v grafu č. 10 zastoupena 58,3 % (80). Asi o polovinu méně rodičů, necelých 29 % (40), spoléhá na informační schůzku. Asi 6,5 % (9) rodičů si veškeré další informace zjišťuje na internetu. Zbýlých 6,5 % (9) si informace vyhledává v literatuře, či se dotazuje ostatních rodičů dětí, které již školu navštěvují.

Graf č. 11: Zkušenosti rodičů s tradiční základní školou

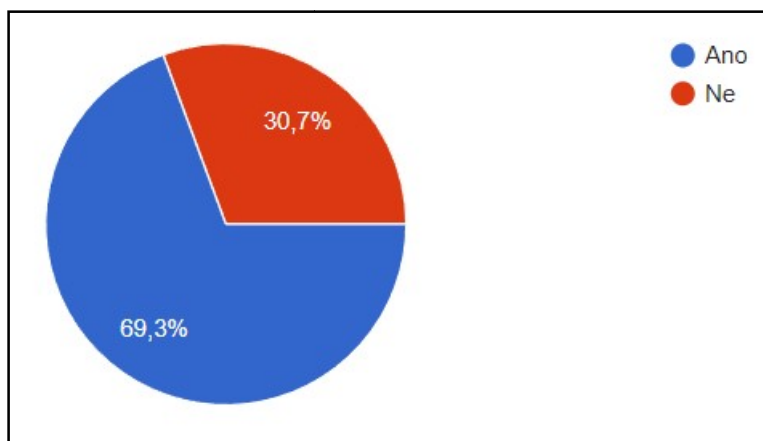


Z grafu č. 11 lze vyvodit, že více než polovina rodičů 51,3 % (71) má neutrální zkušenosti s tradiční školou. Negativní zkušenost s tradiční školou má 30,8 % (42) respondentů. Rodiče například uváděli: *Velké množství učiva bez souvislostí, negativní hodnocení za chyby bez motivace je opravit nebo zlepšit pro příště, celková atmosféra školy. Nerespektování že dítě vyrůstalo v zahraničí, sice česky hovoří, ale nepíše a nezná místní zvyky.*

Zatímco pozitivní zkušenost sdílí pouze 17,9 % (25). Rodiče, kteří uváděli neutrální zkušenost, na tradiční základní školu buď nechodili, navštěvovali soukromé školy, nebo důvod nevedli. Mezi negativní důvody patřily především neosobní přístup, špatný přístup pedagogů, učivo bez souvislostí a hodnocení známkou.

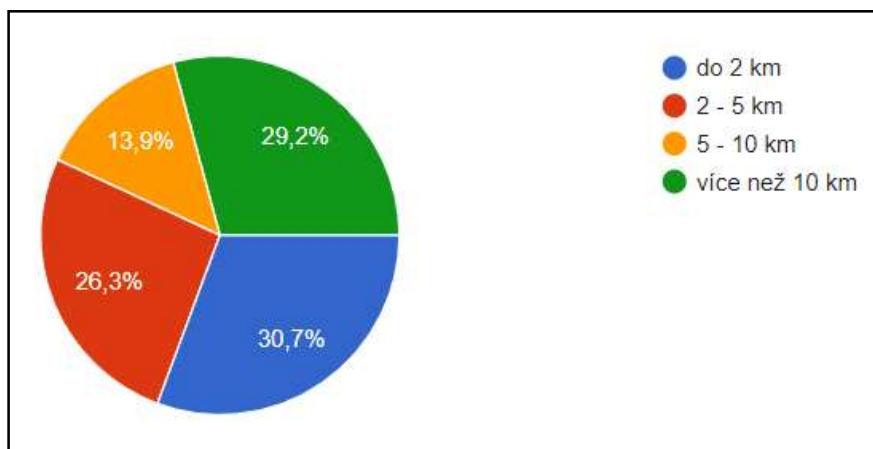
Zde jsou uvedeny některé odpovědi rodičů: *Když jsem byla malá, alternativní školy neexistovaly, sama mám dobrou zkušenost, ale ve srovnání s waldorfskou školou bych si z důvodu přístupu učitele k žákům vybrala školu waldorfskou. Sama jsem učila na tradiční škole a věděla jsem, že chci pro děti něco jiného.*

Graf č. 12: Děti, které navštěvovaly mateřskou alternativní školu



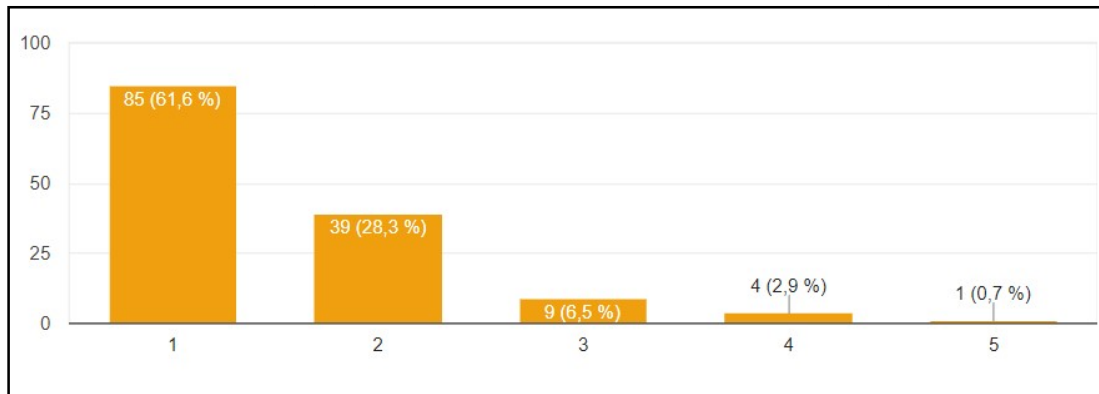
Z grafu č. 12 vyplývá, že 69,3 % (42) dětí navštěvujících základní alternativní školu, navštěvovalo i alternativní mateřskou školu a 30,7 % (95) dětí mateřskou alternativní školu nenavštěvovalo.

Graf č. 13: Vzdálenost školy od místa trvalého bydliště



Je vidět, že přibližně 30,7 % (42) rodičů má školu do 2 km od místa svého bydliště. Rodičů, kterým nečiní potíže za školou, o které jsou přesvědčeni, že je správná, dojíždět i více než 10 km, bylo 29,2 % (40).

Graf č. 14: Hodnocení dosavadních zkušeností svých dětí na škole (1 velmi pozitivní, 5 velmi negativní)



U 12. otázky byla zvolena hodnotící škála, přičemž respondenti hodnotili známkovacím systémem jako ve škole (1 byla pro velmi pozitivní zkušenost dítěte a 5 pro velmi negativní zkušenost dítěte). Z grafu je patrné, že 61,6 % (85) respondentů hodnotí svoji zkušenost s alternativní školou jako velmi pozitivní. Jako pozitivní zkušenost s drobnými nedostatky, tedy známkou 2, hodnotí svoji zkušenost 28,3 % (39) respondentů. Známkou 3 hodnotí svoji zkušenost 6,5 % (9) respondentů. Znamky 4 a 5 udělilo pouze pět dotázaných. Můžeme tedy říct, že značná většina dotázaných je s výběrem školy spokojena.

Tabulka č. 5: Hlavní důvody k volbě alternativní základní školy

Položka	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Celkem	Arit. průměr	Median
	Absolutní/Relativní četnost												
Dostupnost z místa bydliště	68	57%	22	18%	13	11%	11	9%	5	4%	119	1,85	1
Specifický pedagogický přístup	3	2%	4	3%	26	20%	11	8%	89	67%	133	4,35	5
Kvalita výuky	0	0%	9	7%	26	20%	39	30%	54	42%	128	4,08	4
Menší třídy	25	19%	22	17%	32	25%	14	11%	36	28%	129	3,11	3
Individuální přístup	5	4%	5	4%	26	20%	23	17%	73	55%	132	4,17	5
Důraz na umělecké nebo praktické dovednosti	16	13%	9	7%	29	23%	34	27%	40	31%	128	3,57	4
Kritika standardizovaných testů	38	32%	20	17%	30	25%	16	13%	15	13%	119	2,58	3
Alternativní vzdělávací filozofie	21	16%	13	10%	32	25%	21	16%	41	32%	128	3,38	3
Kultura a hodnoty školy	3	2%	6	4%	29	22%	32	24%	64	48%	134	4,1	4
Nabídka volnočasových aktivit	51	42%	22	18%	35	29%	12	10%	1	1%	121	2,09	2
Respektování spec. vzd.potřeb dítěte	10	8%	8	6%	26	21%	30	24%	52	41%	126	3,84	4
Nespokojenost s běžným vzdělávacím systémem	13	10%	14	11%	27	21%	21	16%	54	42%	129	3,69	4
Předchozí vzdělání v alternativní MŠ	48	38%	12	10%	24	19%	18	14%	24	19%	126	2,67	3
Výchova na základě křesťanských hodnot	63	50%	13	10%	18	14%	17	14%	14	11%	125	2,25	1
Slovní hodnocení	30	23%	10	8%	30	23%	24	19%	34	27%	128	3,17	3

(legenda: 1 - není důvod až 5 - hlavní důvod)

Jedna z nejdůležitějších otázek celého výzkumu byla, jaké důvody vedou rodiče k výběru konkrétní základní školy. Zde bylo rodičům předloženo několik možností. U každé jednotlivé možnosti měli rodiče za úkol označit, jak moc pro ně byla důležitá při rozhodování. Rodiče zaznamenávali hodnoty na škále od 1 do 5. Stupnice začínala od „není důvod“ – 1 až po „hlavní důvod“ – 5, který označoval nejdůležitější hlediska, podle kterých se rodič rozhodoval a která nejvíce přispěla ke konečnému rozhodnutí při výběru školy. Rozdělil bych teď důvody na ty, které byly pro rodiče hlavním důvodem (5), až po ty, které pro většinu byly zcela zanedbatelné (1).

Ze získaného vzorku je vidět, že pro rodiče je hlavním důvodem volby alternativní školy specifický pedagogický přístup, jak uvedlo 67 % (89) dotázaných a individuální přístup 55 % (73). Kulturu a hodnoty školy uvedlo jako nejdůležitější 48 % (64) dotázaných.

Kvalitu výuky uvedlo jako nejdůležitější pouze 42 % (54), respektování specifických vzdělávacích potřeb dítěte uvedlo 41 % (52). Nespokojeno s běžným vzdělávacím systémem je 42 % (54) dotázaných. Rodiče také velmi často uváděli jako hlavní důvod důraz na umělecké nebo praktické dovednosti – 31 % (40). Naopak 57 % (68) rodičů uvedlo, že pro ně není rozhodující dostupnost školy z místa bydliště. Z toho lze vyvodit, že rodičům a jejich dětem nevádí cestovat za školou delší vzdálenost, jestliže výměnou za to dostanou kvalitnější a příznivější podmínky. Z dotazníku také vyplývá, že rodičům v dnešní době již tolik nezáleží na tom, aby děti byly vychovávány podle křesťanských hodnot. Respondenti z křesťanské školy samozřejmě uvedli, že křesťanské hodnoty pro ně důležité jsou. Na křesťanskou školu ale také dochází značná část dětí rodičů, kterým nezáleží na víře jako takové, ale jde jim spíše o morální hodnoty, kterých se zde jejich dětem dostane. Rodiče také při výběru tolik nehledí na nabídku volnočasových aktivit, není důvodem, zde uvedlo 42 % (51) dotázaných. Překvapující bylo, že se rodiče neshodují ve způsobu hodnocení. Pouze pro 27 % (34) rodičů bylo slovní hodnocení jedním z hlavních důvodů, který jim pomohl při rozhodování o konkrétní škole.

Otázka č. 14 v dotazníku, ***co považujete za největší výhodu alternativní školy ve srovnání s běžnými školami***, byla položena tak, aby rodiče měli možnost napsat otevřenou odpověď a tudíž jim nebyly předkládány žádné možnosti výběru.

Rodiče z waldorfských škol například uváděli:

Jiný přístup pedagoga k dítěti, pozitivní atmosféra ve škole, výuka v souvislostech, motivování dítěte vhodným způsobem, pestrá náplň hodin, alternativní výukové metody.

Méně tlaku a stresu, důraz na komunikaci a individualitu.

Do velké míry fungujeme jako široká rodina. Vzhledem k aktivitám kolem školy se většina rodičů a učitelů zná osobně. Hlavně na prvním stupni minimum domácích úkolů, vše se stíhá ve škole, poměrně obsáhlé slovní hodnocení je více vypovídající. Propojení předmětů do větších celků, důraz na osobní prezentaci. Absence biflování zbytečně velkého množství informací, proti tomu důraz na pochopení souvislostí. V první třídě pozvolný přechod od předškolního vzdělávání a mnoho dalšího.

Individuální až rodinný přístup, podpora žáka v jeho silných stránkách. Učení nejen o fyzickém světě, žák je člověk s duší.

Provázanost daného tématu (propojení obrazem – názorností, pohybem,...). Rozvíjení kreativity žáků a lásce k ruční práci.

Viditelná snaha učitelů předat dětem chuť se vzdělávat, možnost si probíranou látku spojit ve více epochách/předmětech současně. Na rozdíl od klasické základní školy není tlak na soutěžení mezi spolužáky, spousta aktivit probíhá skupinově, kolektiv chlapců a dívek není úplně oddělený. Tráví společně i čas o přestávkách nebo na výletech.

Styl komunikace, bere se v potaz specifika věku a s tím spojených fyzických a psychických procesů a potřeb, vzájemné respektování, empatie vůči žákům, vyšší intelektuální úroveň všech zúčastněných aktérů (škola, učitele, rodiče, možná tím pádem i děti), řád. Pokud se podívám do vzdělávání v jiných zemích, tak bych mohla ocenit i křesťanské hodnoty, čili to je místo, kde dětem nebudou vnucovat nestandardní pohlaví a jeho případnou změnu. Oceňují také apolitičnost.

Hodnocení pokroků konkrétního dítěte, ne dle tabulek. Rozvoj celého člověka (výtvarka je stejně důležitá jako matematika).

Respektující přístup k dětem, učení v souvislostech, podpora samostatné práce a samostatného uvažování namísto memorování, podpora spolupráce v kolektivu namísto soutěživosti, rozvoj kreativity – výtvarné činnosti, zpěv, divadlo, rukodělné práce, dostatek pohybu (eurytmie).

Rodiče z křesťanské školy uváděli:

Individuální přístup, vnímání člověka v jeho celistvosti.

Třída s malým počtem žáků umožňují individuální přístup i výuku.

Menší počet dětí ve třídě, rozvíjení vztahů a spolupráce mezi spolužáky, individuální přístup.

Malý kolektiv dětí ve škole (16). Není vyvíjen tlak, ale pochopení učiva. Přátelská atmosféra.

Důraz na rozvoj osobnosti jako celku – fyzický – duševní – duchovní + znalostní vzdělávání.

Hodnoty školy sdílené většinou pracovníků, s tím spojený jiný přístup k dětem, menší třídy, bezpečné prostředí pro dítě.

Rodiče z Montessori škol uváděli:

Větší možnost upravit jednotlivcům vzdělávací program, věkové smíšené třídy, projektové vyučování, výpravy a exkurze, spolupráce školy a rodičů.

Individuální přístup a tempo výuky. Provázanost vyučované látky.

Individuální přístup, hodnocení, které nevychází ze známkování.

Nezaměňuje vnitřní motivaci za vnější. Přirozený způsob výuky, vycházející z potřeb moderní doby, respektující originalitu dítěte. Ještě bych chtěla vyzdvihnout přístup k technice (mobilním telefonům), nebo třeba hrám a internetovým pastím a těmto trendům a tématům obecně – děti v naší škole například přítomnost mobilních telefonů nepovažují za téma, ve škole je nemají. Obecně dobře respektují (bezpečnostní) pravidla – pocházejí převážně z rodin, kde se o tématech otevřeně mluví, a proto chápou nástrahy, účelovost i (ne)přínosnost takových věcí pro své životy. Nepodléhají snadno trendům, umí dobře zhodnotit, co je pro ně dobré a co ne. A kým jsou oni samotní.

Státní základní škola neumožnila individuální přístup ke specifickým potřebám dítěte – nadané a socializované ale s některými překážkami, což po covidové pauze vyústilo v psychologický blok somatizovaný i zdravotně v průběhu 4. třídy. Zčásti je specifický přístup obtížný v 30 členném kolektivu třídy na státní základní škole, ale je to i o rigiditě vedení školy. Na soukromé škole proto prostor je, děti ve výsledku dostávají mnohem lepší vzdělání.

Rodiče z waldorfských škol často uváděli, že vidí výhodu právě v těch přednostech, kterými se waldorfská výuka vyznačuje. Přednostně oceňovali přístup pedagoga k dětem, velké kladení důrazu na komunikaci, celkovou provázanost učiva, rodinné prostředí, podporu spolupráce před soutěživostí a snahu pedagoga předat dětem chuť k učení.

Rodiče z křesťanské školy vidí důležitost zejména v malém počtu dětí v jednotlivých třídách a důrazu na rozvoj osobnosti jako celku.

Rodiče z montessori školy uváděli jako hlavní klady oproti klasickému školství v možnostech úpravy učebního plánu každého jednotlivce, setkávání s mladšími a staršími dětmi v jedné třídě a přirozený způsob výuky vycházející z moderní doby a respektující originalitu dítěte.

Tabulka č. 6: Způsoby rozvoje specifických dovedností dítěte alternativními školami

Položka	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Celkem	Arit. průměr	Median
	Absolutní/Relativní četnost												
Kreativita a umělecké dovednosti	1	1%	9	7%	28	21%	38	29%	55	42%	131	4,04	4
Praktické dovednosti a řemesla	2	2%	10	8%	29	22%	35	27%	55	42%	131	4	4
Samostatnost	1	1%	9	7%	30	22%	41	31%	53	40%	134	4,01	4
Iniciativa	2	2%	7	5%	32	24%	43	33%	47	36%	131	3,95	4
Sociální dovednosti a spolupráce	1	1%	3	2%	28	21%	29	21%	75	55%	136	4,28	5
Různorodé vzdělávací metody	1	1%	10	8%	37	28%	50	38%	34	26%	132	3,8	4

(legenda: 1 – nepodporuje až 5 – v největší míře)

Otázka, jakými způsoby alternativní škola podporuje rozvoj specifických dovedností vašeho dítěte, měla porovnat důležitost jednotlivých dovedností dítěte a jejich rozvíjení díky škole v průběhu povinné školní docházky.

Rodiče mohli označit více možností, přičemž každá z nich dále obsahovala škálu od 1 – „nepodporuje“ až 5 – „v největší míře“, na které označili míru podpory této dovednosti na své škole. Mezi nejvíce rozvíjené dovednosti na jejich škole (medián 5) patří podle 55 % (75) rodičů sociální dovednosti a spolupráce. Méně než polovina respondentů uvedla, že jejich škola také velmi podporuje (medián 4) kreativitu a umělecké dovednosti, praktické dovednosti a řemesla, samostatnost, iniciativu i různorodé vzdělávací metody.

Z výsledků vyplývá, že se preference a pohledy rodičů značně liší podle školy, na kterou jejich děti dochází. Ve waldorfské škole se budou více rozvíjet praktické dovednosti,

naproti tomu v křesťanské škole jde hlavně o rozvoj sociálních dovedností a spolupráce. Naopak nejméně je zde kladen důraz na dovednosti praktické.

Z odpovědí na otevřenou otázku č. 16, ***jakým způsobem je ve škole zapojena komunita rodičů***, vyplývá, že nejčastěji je rodičovská komunita sdružena na společných akcích školy. Samozřejmě stále zůstávají třídní schůzky. Školy se odlišují ve způsobu a množství setkávání.

V křesťanské škole, která byla zapojena do výzkumu, rodiče uvádějí třídní schůzky, na kterých se např. tančí s dětmi. Škola vytváří příležitosti pro aktivity s rodiči a dává prostor k jejich aktivnímu zapojení, na akcích jako jsou drakiády. K setkávání rodičů dochází také v rámci besídek, nebo dokonce při společně pořádaných snídaních.

Na waldorfských školách se pořádají stále se cyklicky opakující slavnosti, které přinášejí seznámení s rodiči, spolupráci s nimi i ostatními učiteli. Mezi tyto slavnosti patří například masopust, jarmarky a středověké slavnosti. Na škole se pořádají třídní schůzky v rodinném duchu. Je zde také zvykem pomoc rodičů při brigádách. Ti také spolupracují na některých projektech, jako je například výroba čítanek pro své děti.

Rodiče dětí z Montessori škol uvedli, že jejich zapojení do komunity v rámci školy spočívá v pravidelných přednáškách, které jsou jim určeny. Dále pomáhají při akcích pořádaných na Vánoce, Velikonoce a mnoha dalších svátcích. Rodiče jsou většinou se společným setkáváním spokojeni, ale jejich zapojení se od nich nevyžaduje. Akcí zde není tolik, jako na jiných alternativních školách. Někteří by jich uvítali více. Dochází i ke schůzkám mezi rodičem, učitelem a dítětem.

Tabulka č. 7: Očekávání rodičů co škola děti naučí

Položka	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Celkem	Arit. Průměr	Median
	Absolutní/Relativní četnost												
vědomosti	2	1%	17	13%	35	26%	48	36%	33	24%	135	3,69	4
zručnost	3	2%	16	12%	33	25%	57	44%	21	16%	130	3,59	4
schopnost komunikace	0	0%	4	3%	23	17%	24	18%	84	62%	135	4,39	5
morální hodnoty	1	1%	3	2%	23	17%	23	17%	86	63%	136	4,4	5
samostatnost	0	0%	2	1%	27	20%	30	22%	75	56%	134	4,33	5
spojení teorie s praxí	0	0%	8	6%	22	17%	33	25%	70	53%	133	4,24	5
vnímavost	3	2%	4	3%	26	19%	29	22%	72	54%	134	4,22	4

(legenda: 1 - neočekávám až 5 – v nejvyšší míře)

V této otázce měli rodiče zodpovědět, co očekávají, že se jejich děti ve škole naučí. Rodiče měli na výběr z více možností, přičemž u každé možnosti dále označili stupeň důležitosti na škále od 1 – „neočekávám“ až 5 – „v nejvyšší míře“. Nejdůležitějším kritériem u rodičů jsou morální hodnoty – 63 % (86) a schopnost komunikace – 62 % (84). Pro 56 % (75) respondentů je nejdůležitější, aby škola naučila dítě samostatnosti. Dále 53 % (70) rodičů se shoduje na požadavku, propojit teorii s praxí a 54 % (72) rodičů očekává zlepšení pozornosti, vnímavosti dítěte. Zajímavým zjištěním bylo, jak vyplývá z tabulky č. 7, že rodiče již tolik nelpí na získaných vědomostech či zručnosti.

V otázce č. 18, **co byste změnili nebo zdokonalili ve vaší škole, pokud by to bylo možné**, se rodiče vyjadřovali k tomu, jak jsou se svou školou spokojeni, případně co by na ní změnili, kdyby dostali tu možnost.

Naprostá většina rodičů je velmi spokojena se svým výběrem. V křesťanské škole rodiče uvedli největší problémy s prostory. Uvítali by také vlastní jídelnu s kvalitnějším jídlem. Ve waldorfské škole by rodiče byli rádi za zlepšení přístupu k moderním technologiím. Dalším přáním bylo navýšení hodin tělesné výchovy, kterých je podle jejich slov nedostatek a někteří by uvítali zvýšeného zájmu o pohyb a sport. Malé části

rodičů vadí nízké procvičování učiva mimo školu, a proto by zavedla alespoň občasné domácí úkoly. Názory rodičů z montessori školy zde, pro malý vzorek respondentů, nejsou uvedeny.

Závěrečná otázka v dotazníku, **jaké jsou vaše obavy nebo výzvy spojené s výběrem alternativní školy pro vaše dítě**, sloužila jako možnost rodičů vyjádřit se k obavám spojeným s výběrem alternativní školy.

Je vidět, že rodiče si stojí za svým rozhodnutím a obavy z budoucnosti o své děti většinou nemají. Uvědomují si, že pozitiva dobré školy převažují nad možnými negativy. Rodič například uvedl: *Nemám žádné obavy, tato škola připravuje do života děti, které budou mít všeobecný přehled a lidskost což je v dnešní době výjimečné.*

Obavy rodičů z křesťanské školy, se většinou vztahují ke strachu ze socializace dítěte po opuštění kolektivu, jenž se drží tzv. zdravých tradičních hodnot, které vnímají jako zásadní. Rodič uvedl do dotazníku: *Jak moje děti, vychované ve slušné prostředí, se slušným přístupem, zvládnou jednání se svými vrstevníky, kteří nectí žádné hodnoty a jediným jejich argumentem je fyzické či verbální násilí.*

Rodiče dětí z waldorfské školy se nejvíce obávají schopnosti svých dětí konkurovat žákům z klasických škol. Hlavně šlo o otázku zvládnutí přijímacích řízení na střední školy a zapojení do běhu tradičního školství. Jak se vyjádřila matka dítěte: *Obavy o to, kam se v 9. třídě dostane, protože ty znalosti jsou asi trochu jinde než na klasice, takže částečně vidím potřebu s dětmi doma ještě počítat a psát a dávat jim celkově rozhled o světě.* Jiný rodič uvádí: *Mám obavu o případné zvládnutí přijímacích zkoušek, které vnímám jako z velké části koncipované pro děti z klasických základních škol. Také se trochu obávám o zapadnutí do prostředí nealternativní střední školy (komunita spolužáků a odlišný typ výuky).*

Smutnou realitou pro mnohé rodiče i žáky alternativních škol je také neustálá nutnost vysvětlování a obhajování svého rozhodnutí umístění dítěte na alternativní školu před společností a mnohdy i rodinou.

10 Diskuze a závěrečné shrnutí

Cílem této diplomové práce bylo zjistit důvody, které vedou rodiče k umístění svého dítěte do alternativně zaměřené školy.

„Každý rodič má různé očekávání od školy, učitele a výuky dítěte. Často se v něm odráží jeho dosavadní zkušenosti, vzdělání a další, ať již osobnostní faktory, rodinný stav, či vliv prostředí, ve kterém žije. To vše se promítá i do jeho důvodů rozhodování, které uplatňuje při výběru školy.“ (Dačevová & Němec, 2022, s. 22)

Z analýzy dotazníků a jejich výsledků je možné soudit, že možnost toho, že dítě bude navštěvovat alternativní školu, roste se vzděláním rodičů. Čím vzdělanější rodiče jsou, tím je větší šance, že se rozhodnou dát své dítě na alternativní školu. Mnoho rodičů se o těchto školách dozvídá od svých známých. Rodiče na alternativních školách mají větší možnost se mezi sebou poznat, a jsou si blíže než na jiných školách. Toto bychom mohli také interpretovat tak, že na základních školách alternativního typu tvoří rodiče často komunity, jak je uvedeno v otevřených odpovědích na další otázky v dotazníku. Značnou část rodičů pro konečnou volbu školy přesvědčí konkrétní informační schůzka na této škole a informace z internetu. Pro část rodičů je alternativní škola první volbou, bez toho aniž by měli předchozí zkušenosti s tradiční základní školou. Tento fakt pouze podporuje to, že většina rodičů alternativu zvažuje již při výběru mateřské školy. Z výsledků je také patrné, že každý rodič má jiné podmínky a možnosti co se vzdálenosti cesty do školy týče. To však pro rodiče není překážkou, neboť více než čtvrtina z nich je schopna kvůli konkrétní škole každodenně překonávat vzdálenosti o délce více než deseti kilometrů. Více než polovina rodičů je také zcela spokojena s výběrem školy a pravděpodobně by ji neměnila. Rodičům záleží především na individuálním přístupu pedagogů k jejich dětem, dodržování a předávání hodnot školy, kterými se prezentuje. Mnoho rodičů také volí alternativní školu kvůli své nespokojenosti s tím, v jakém stavu se nachází současný vzdělávací systém. Alternativní školy se snaží podporovat samostatnost dítěte. Vědomosti rodiče považují za důležité, ale rozhodně by dle nich neměly být na úkor sociálních dovedností jejich dětí. Rodiče se domnívají, že by školy měly učit děti sociálním dovednostem, spolupráci, rozvíjet v dětech kreativitu, umělecké dovednosti a mnoho dalších

praktických zkušeností, o kterých se domnívají, že je na tradiční škole nemají možnost získat. Tato otázka nebyla rodičům položena, ale odpovědi na ní vyplývají z otázky „Jakými způsoby alternativní škola podporuje rozvoj specifických dovedností vašeho dítěte?“

Pro rodiče je důležité, aby z jejich dětí škola pomohla vychovat samostatné jedince s morálními hodnotami, schopné komunikovat a naslouchat. Silná část rodičů z alternativních škol si uvědomuje přínosy školy a nemá strach z budoucnosti, která čeká jejich děti. Někteří se však bojí začlenění do kolektivu při přechodu dítěte na střední školu. Důvodem těchto obav ale není, jak rodiče sami uvádějí, nedostatek vědomostí. Tuto obavu pravděpodobně sdílí s dalšími rodiči na všech ostatních základních školách.

Tato práce zkoumá důvody rodičů, kteří dávají přednost alternativnímu vzdělávání před tradiční školou. Podobným tématem se již v roce 2015 zabývala Jaroslava Simonová. Ve své práci „Postoje rodičů k volbě základní školy“ rozdělila rodiče do čtyř modelových typů, které příhodně nazvala slon, lev, vlk a antilopa. Například typ vlk se snaží o socializaci dítěte, která se ale rozvíjí především proto, aby jedinec mohl co nejlépe fungovat v rámci širšího společenství – smečky. Veškerý individuální vývoj je podřízen roli, kterou má zaujmout, díky které posílí celé společenství. „Tento typ rodičů předpokládá, že pokud spádová škola není zcela ideální, řešením není odejít, ale pokusit se poměry ve škole změnit.“ (Simonová, 2015, s. 82)

Jako další příklad bych uvedl typ lev, který popisuje rodiče jako někoho, kdo klade důraz na individualizaci dítěte, ale zároveň si uvědomuje, že je důležitá také socializace dítěte. Rodiče tato „mláďata“ opečovávají, aby se z nich stali silní jedinci a byli schopni přispívat do života celé smečky. Typ lev je ideální společností, skupina silných jedinců, kteří jsou silní a tvoří silné skupiny. Tito rodiče tedy vnímají určitou potřebu sounáležitosti, zároveň se ale snaží u dětí o individuální rozvoj, což může vést právě k výběru jiné školy, než je spádová (Simonová, 2015). Rodiče na alternativních školách, jak vyplývá z realizovaného výzkumu, bychom s největší pravděpodobností mohli zařadit právě do tohoto typu, jelikož mezi hlavní důvody k volbě alternativní školy patří individualizace a školou podporované sociální dovednosti a spolupráce (viz otázky č. 13 a č. 15 v dotazníku).

Výsledky mé práce jsou samozřejmě limitovány 138 respondenty, kteří odpovídali na dotazník. Jsem si plně vědom toho, že kdyby se podařilo do výzkumu zapojit větší reprezentativní vzorek, výsledky by se od aktuálních mohly lišit a zastupovaly by větší část rodičů. Do výzkumu se bohužel zapojily pouze tři druhy škol s výrazně odlišnými vzdělávacími filozofiemi a tím pádem odlišnými požadavky rodičů na vzdělání dítěte. Vzorek rodičů také nebyl rovnoměrně rozložen mezi tyto tři školy, což vede k jistému nepoměru celkových odpovědí v dotazníku. Z toho vyplývá, že výsledky mohou být částečně zkreslené. Uvědomuji si také, že kdybych detailněji rozpracoval odpovědi na jednotlivé otázky, mohl bych dostat podrobnější výsledek pro konkrétní školy. O toto rozčlenění jsem se alespoň částečně pokusil uvedením některých odpovědí na otevřené otázky, které jsem přidělil k jednotlivým školám.

Myslím si, že tato práce by mohla být přínosná nejen pro rodiče, kteří stojí před rozhodnutím výběru základní školy pro své děti, ale také právě pro vedení různých alternativních škol, které by tak mělo možnost odlišit, jaké části jejich vzdělávací filozofie rodiče vítají, a ke kterým naopak přistupují obezřetněji.

Dále jsou shrnuty odpovědi na výzkumné otázky:

Jaká je motivace rodičů pro výběr alternativní základní školy?

Na otázku, *jaké jsou hlavní důvody, proč jste zvolili alternativní základní školu pro vaše dítě*, rodiče uváděli nejčastěji jako „hlavní důvod“ specifický pedagogický přístup (67 %) a individuální přístup (55 %). Naopak 57 % respondentů uvedlo, že pro ně dostupnost školy z místa bydliště „není důvodem“ pro volbu školy.

Z otázky, *co očekávají rodiče od vzdělání pro své dítě*, zjišťujeme, že pro většinu rodičů jsou prioritou morální hodnoty (63 %) a schopnost komunikace (62 %), což naznačuje důraz na celkový vývoj osobnosti dítěte. Dále 56 % rodičů očekává, že škola podpoří samostatnost dítěte. To poukazuje na snahu o výchovu nezávislých a zodpovědných jedinců. Zároveň si 53 % rodičů přeje propojení teorie s praxí. Tato zjištění naznačují, že rodiče upřednostňují školu, která by kladla důraz na rozvoj osobnosti, praktických dovedností a schopnosti aplikovat znalosti do reálného života.

Jakou mají rodiče zkušenost s alternativní základní školou?

V rámci této části bylo zkoumáno, *jak rodiče vnímají docházku svých dětí do alternativní základní školy*. Z výsledků vyplývá, že 55 % rodičů považuje za nejrozvíjenější dovednost na jejich škole sociální dovednosti a spolupráci. Tento fakt může naznačovat důraz školy na vytváření přátelského a podpůrného prostředí. Zároveň rodiče uvádí, že jejich škola podporuje i kreativitu, umělecké dovednosti, praktické dovednosti a samostatnost dítěte. To naznačuje pestrost výuky a snahu o rozvoj různých aspektů osobnosti dítěte. Téměř 62 % rodičů hodnotí *zkušenosti svého dítěte na škole* jako velmi pozitivní a 28 % jako pozitivní. Nespokojených rodičů bylo velmi málo.

Komunita rodičů se ve všech školách většinou zapojuje na školních akcích. Rozdíly mezi provedením na jednotlivých školách jsou v jejich různorodosti. V křesťanské škole to většinou bývají třídní schůzky, drakiády a školní besídky. Rodiče z waldorfských škol uvedli například různé slavnosti, jako jsou masopusty, jarmarky a středověké slavnosti. Rodiče montessori škol uváděli, že jejich zapojení do komunity v rámci školy spočívá v pravidelných přednáškách, pomoci s pořádáním svátečních akcí a společných setkáních.

Jaké jsou obavy rodičů spojené s výběrem alternativní základní školy?

V této sekci byly zkoumány *obavy a výzvy rodičů spojené s výběrem alternativní školy* pro jejich děti. Zjištění ukazují, že i přes některé obavy, jako je například schopnost konkurovat žákům z klasických škol, jsou rodiče většinou spokojeni se svým rozhodnutím a vnímají pozitiva alternativního vzdělávacího prostředí jako převažující.

Vyhodnocení výsledků šetření naznačuje, že rodiče volí alternativní základní školy především kvůli důrazu na rozvoj osobnosti dítěte, podpoře samostatnosti a komunikace a vytvoření přátelského prostředí. I přes některé obavy vnímají většinou pozitiva tohoto rozhodnutí jako převažující. Každá z alternativních škol se však může lišit ve svém přístupu a nabízet specifické výhody a výzvy.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo popsat a analyzovat důvody, proč rodiče umísťují své děti do škol s alternativním typem vzdělávání. Zaměřil jsem se zejména na rodiče dětí, které navštěvují alternativní školy a snažil jsem se porozumět jejich motivaci, vnímání školní docházky a obavám spojeným s výběrem těchto škol. Součástí teoretické části bylo seznámení s alternativním školstvím, nastínění odlišností a předností alternativního vzdělávání. V praktické části byly prezentovány výsledky výzkumného šetření.

Pro dosažení našich cílů bylo využito kvantitativní metody sběru dat. Celkem se do studie zapojilo 138 účastníků, rodičů dětí navštěvujících 1. stupeň alternativní základní školy.

Pro sběr dat byla využita metoda dotazníkového šetření provedená online na platformě docs.google.com. Tato metoda umožnila získat dostatečný počet respondentů a získat širokou škálu názorů rodičů.

Výsledky výzkumného šetření naznačují, že rodiče volí alternativní školy především pro podporu morálních hodnot, komunikativních dovedností a samostatnosti dětí. Docházka do těchto škol je vnímána pozitivně s důrazem na sociální dovednosti, kreativitu a praktické dovednosti. Rodičovská komunita se aktivně zapojuje při organizaci akcí a podpoře vzdělávacího procesu. Někteří rodiče vyjadřují obavy ohledně schopnosti jejich dětí konkurovat žákům z tradičních škol.

Vzhledem k pozitivním výsledkům výzkumu a rostoucímu zájmu o alternativní vzdělávací prostředí je jasné, že alternativní školy mají své místo v českém vzdělávacím systému. Lze tedy předpokládat, že se tento trend bude nadále rozvíjet a alternativní školy budou hrát stále důležitější roli v podpoře vzdělávání v České republice.

Je potěšující vidět, že i Česká školní inspekce začíná brát alternativní školy vážně, což naznačuje pozitivní perspektivy pro budoucnost alternativní pedagogiky (Rýdl, 2016).

Mnoho tradičních škol dnes pod vlivem legislativy přejímá některé z organizačních a didaktických prvků. Mezi ně patří například samostatná práce žáků, projektování, tematizace učiva, problémové učení. Postupně také mizí strnulá organizace uvnitř škol a mění se komunikace mezi učitelem a žákem. Je zajímavé, že alternativní školy

v plošném testování, zaměřeném na kvalitu vzdělávání s vybranými testovacími úlohami a dalšími kritérii, které by měly vyhovovat zejména tradičním školám, mají velmi dobré výsledky. To může být dáno především tím, že alternativní pedagogika umožňuje naplňování klíčových kompetencí mnohem lépe než na běžných školách. Zejména v oblastech komunikace a sociálních dovedností. Postupně se právě díky těmto výsledkům, začíná dařit vyvracet veškeré předsudky a nepravdy, kterým společnost po dlouhá léta věřila. Alternativní školy se začínají stávat pevnou součástí vzdělávacího systému. O jejich kvalitě svědčí také vzrůstající zájem středních a vysokých škol o absolventy těchto škol. A díky tomuto zájmu, se počet alternativních škol zvyšuje (Rýdl, 2016).

V dnešní době se často hovoří o kurikulu budoucnosti, které by měly školy přijmout. Bohužel mnoho školami tento přístup zatím není akceptován, a proto se často stávají terčem kritiky. Aktivní rodiče na to většinou reagují snahou změnit prostředí školy, posílají své děti do škol soukromých, za kterými jsou ochotni dojíždět desítky kilometrů, někteří dokonce zakládají školy vlastní (Dačevová & Němec, 2022).

Je zjevné, že rodiče vybírají alternativní základní školy s cílem poskytnout svým dětem prostředí, které odpovídá jejich individuálním potřebám a preferencím. Tato rozhodnutí jsou motivována snahou zajistit, aby se jejich děti mohly rozvíjet v harmonickém prostředí, které podporuje jejich zájmy, talent a osobnostní růst. Důležité je, aby se prvky alternativních vzdělávacích metod co nejrychleji integrovaly do běžného školství. Tím by se školy mohly stát více otevřené a flexibilní vůči individuálním potřebám studentů a poskytly by rodičům větší možnost volby pro své děti. Rodiče by měli mít vždy možnost najít pro své dítě tu správnou školu, která odpovídá jeho potřebám a hodnotám. Je nezbytné, aby vzdělávací systém nabízel dostatečnou diverzitu a flexibilitu, aby reflektoval různorodost potřeb a preferencí jednotlivých rodin.

Věřím, že pokračující diskuze a spolupráce mezi různými aktéry ve vzdělávacím systému může vést k postupnému sjednocení alternativních a tradičních metod vzdělávání a k vytvoření prostředí, které bude co nejlépe sloužit potřebám a zájmům dětí a jejich rodin.

Seznam použitých zdrojů

- Alternativní školy. (n.d.). *Alternativní školy*. <https://alternativniskoly.cz/>
- Asociace Waldorfských Škol České Republiky z.s. (2024). *Waldorfské školy*. <https://www.iwaldorf.cz/>
- Bedrnová, E., & Nový, I. (1998). *Psychologie a sociologie řízení*. Management Press. <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:f1dc6040-1b76-11e4-90aa-00505682520>
- Burešová, V., & Bajer, L. (2024). *O daltonu*. <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>
- Česká školní inspekce. (2023). *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 – výroční zpráva*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>
- Dačevová, R., & Němec, J. (2022). Co očekávají rodiče od školy a jak ji vybírají? *Pedagogická orientace*, 32(1), 57 – 80. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/30993/26348>
- Diehl, V. (2012). The Trouble with Traditional Schooling. *Everything-Voluntary*. <https://everything-voluntary.com/everything-voluntary-chapter-17>
- Dohnalová, Z. (2005). *Církevní školství v České republice*. *Sacra*, 3(1), 45-65. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/118382>
- Edubbaa - základní škola. s. r. o. (2024) *Edubbaa*. <https://edubbaa.edupage.org/>
- Grecmanová, H. (2000). *Obecná pedagogika II*. Hanex.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E. (1996). *Waldorfská škola*. Hanex.
- Horák, Z. (2011). *Círky a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Grada.
- Kasíková, H., & Vališová, A. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Kraus, B. (1998). *Sociální aspekty výchovy*. Gaudeamus.
- Kudrna, D. (2017). Inovovat tradici alternativou!. *Medium*, 2017. <https://medium.com/edtech-kisk/inovovat-tradici-alternativou-inovovat-tradici-alternativou-53630275402c>
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.

- Montessori ČR. (2016). *Montessoricr*. <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>
- Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Portál.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030
- MŠMT. (2024). *Školský zákon. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>
- Nechybujte – Portál o českém jazyce. Lingea s.r.o. (2018). *Slovník současné češtiny*. <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny>
- Průcha, J. (1991). *Alternativní školy*. Gaudeamus.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J. (1994). *Alternativní školy*. Gaudeamus.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Marek Zeman.
- Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Public History.
- Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. FF Univerzity Pardubice.
- Rýdl, K. (2016). *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost*. Digitální knihovna UPCE. <https://dk.upce.cz/handle/10195/67778>
- Rýdl, K. (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV.
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy/PARENTS' ATTITUDES TO THE SELECTION OF A PRIMARY SCHOOL. *Studia Paedagogica*, 20(3), 69-88. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18997/15053>
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická Orientace*, 27, 136-159. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6743>
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Paido.
- Šebestová, M., & Švarcová, V. (1996). *Maria Montessori – aktuálně*. Vyšší pedagogická škola.
- Václavík, V. (1997). *Cesta ke svobodné škole kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Líp.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie*. Karolinum.

Varianty. (2019). Výzkum postojů rodičů ke školství. Vzdělání rodičů výrazně ovlivňuje jejich očekávání od školy. *Člověk v tísni*. <https://www.clovekvtisni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5736gp>

Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal*. Portál.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: Tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.

Žalkovice základní škola a mateřská škola. (2024) *Žalkovice* <https://www.zszalkovice.cz/>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Dopis pro rodiče

Dotazník pro šetření v rámci diplomové práce

1. 1. Uveďte typ alternativní školy, který vaše dítě navštěvuje

Označte jen jednu elipsu.

- Waldorfská škola
- Montessori
- Křesťanská škola
- Daltonská škola
- Jenský plán
- Lesní škola
- Jiné: _____

Demografické informace

2. 2. Pohlaví

Označte jen jednu elipsu.

- Muž
- Žena

3. 3. Uveďte váš věk

Označte jen jednu elipsu.

- 18 - 30
- 31 - 45
- 46 - 60
- 61 a více

4. **4. Kolik máte dětí?**

Označte jen jednu elipsu.

- 1
- 2
- 3
- více než 3

5. **5. Kolik vašich dětí navštěvuje alternativní typ základní školy**

Označte jen jednu elipsu.

- 1
- 2
- 3
- více než 3

6. **6. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání**

Označte jen jednu elipsu.

- základní
- střední bez maturity
- střední s maturitou
- VOŠ
- VŠ

7. **7. Jak jste se dozvěděli o této škole?**

8. **8. Z jakých zdrojů jste čerpali další informace o škole? (můžete označit více možností)**

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- internet
- informační schůzka v konkrétní škole
- sociální sítě
- návštěva výuky na konkrétní škole
- Jiné: _____

Zkušenosti a motivace

9. **9. Jaké máte osobní zkušenosti s tradiční základní školou? (do možnosti jiná prosím uveďte důvod)**

Označte jen jednu elipsu.

- pozitivní
- negativní
- neutrální
- nenavštěvoval/a jsem tradiční základní školu (do "jiné" uveďte jakou školu jste navštěvoval/a)
- Jiné: _____

10. **10. Navštěvovalo vaše dítě alternativní mateřskou školu? (školku)**

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

11. **11. Jak daleko je vaše škola od místa vašeho trvalého bydliště? (uvedte přibližně vzdálenost v km)**

Označte jen jednu elipsu.

- do 2 km
- 2 - 5 km
- 5 - 10 km
- více než 10 km

12. **12. Jak hodnotíte dosavadní zkušenosti svého dítěte na škole (1 velmi pozitivní, 5 velmi negativní)**

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

veln velmi negativní

13. **13. Jaké jsou hlavní důvody, proč jste zvolili alternativní základní školu pro vaše dítě/děti?**

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	není důvod	-	--	---	hlavní důvod
Dostupnost z místa bydliště	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Specifický pedagogický přístup	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kvalita výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menší třídy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuální přístup	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Důraz na umělecké nebo praktické dovednosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kritika standardizovaných testů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alternativní vzdělávací filozofie (např. Montessori, Waldorf)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kultura a hodnoty školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nabídka volnočasových aktivit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respektování specifických vzdělávacích potřeb dítěte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nespokojenost s běžným vzdělávacím systémem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Předchozí vzdělání v alternativní mateřské škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Výchova na základě křesťanských hodnot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slovní hodnocení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pedagogický přístup a program školy

14. **14. Co považujete za největší výhodu alternativní školy ve srovnání s běžnými školami?**

15. **15. Jakými způsoby alternativní škola podporuje rozvoj specifických dovedností vašeho dítěte?**

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	nepodporuje	-	--	---	v největší míře
Kreativita a umělecké dovednosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktické dovednosti a řemesla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samostatnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iniciativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociální dovednosti a spolupráce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Různorodé vzdělávací metody	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **16. Jakým způsobem je ve škole zapojena komunita rodičů?**

17. **17. Co očekáváte od vzdělání pro své dítě?**

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	neočekávám	-	--	---	v nejvyšší míře
vědomosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zručnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schopnost komunikace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
morální hodnoty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
samostatnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spojení teorie s praxí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vnímavost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Závěrečné otázky

18. **18. Co byste změnili nebo zdokonalili ve vaší škole, pokud by to bylo možné?**

19. **19. Jaké jsou vaše obavy nebo výzvy spojené s výběrem alternativní školy pro vaše dítě**

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

Milí rodiče,

s velkým respektem a vděkem vám píšu, jakožto student Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, s prosbou o vaši cennou pomoc při vyplnění krátkého dotazníku.

Momentálně pracuji na své diplomové práci, která se zaměřuje na alternativní formy vzdělávání, a vaše názory jsou pro mě klíčové.

Odkaz na dotazník.: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdzfqa6o-mXltGq-R-Sn6s4TN48L2dH6GrPC-WxgFseTxvTw/viewform?usp=sf_link

Prosím vás o vyplnění dotazníku pokud možno do 29.2.2024, abych mohl co nejlépe využít váš jedinečný pohled. Ujišťuji vás, že veškeré informace jsou anonymní a budou použity pouze pro diplomovou práci.

Děkuji vám za vaši ochotu.

S pozdravem,

Jan Burýšek