



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

Alternativní školy v Jihočeském kraji

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

Speciální pedagogika

Autor: Lucie Vistořínová

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Renata Švestková, Ph.D.

České Budějovice 2021

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Alternativní školy v Jihočeském kraji*“ jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 2. května 2021

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Ing. Renatě Švestkové, Ph.D. za odborné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat informantům a všem, kteří mi pomáhali bakalářskou práci úspěšně dokončit a získat pro mě cenné informace. Děkuji přátelům za jejich trpělivost a podporu. Především děkuji své rodině, která mi poskytla prostor a oporu při studiu a vypracovávání bakalářské práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala zaměstnancům alternativních škol, kteří mi umožnili realizaci mého výzkumu.

Alternativní školy v Jihočeském kraji

Abstrakt

Bakalářská práce na téma Alternativní školy v Jihočeském kraji je postavena na odborné literární rešerši, která popisuje rozdělení a druhy školských zařízení v České republice. Pro potřeby získání cenných informací pro výzkum byly vybrány alternativní školy v Jižních Čechách.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje na rozdíly mezi klasickou školní výchovou a alternativní formou výuky, rozdílné struktury výukového plánu a celkově odlišného pojetí formy výuky.

Pro praktickou část práce bylo použito kvalitativního výzkumu a získaných informací z tohoto výzkumu. Získaná potřebná data byla pro lepší přehlednost systematicky uspořádána do tabulek, grafů a myšlenkových map. V závěrečné části práce nalezneme diskusi o problematice a závěr vědeckého výzkumu. Závěr obsahuje celkové shrnutí celé práce a hlavní výhody a nevýhody alternativního školského systému.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávání; žák; vzdělávání; výchova; reformní škola; nové vzdělávání

Alternative schools in the South Bohemian region

Abstract

The Bachelor Thesis on the topic of Alternative Schools in the South Bohemian Region is based on a literary research that describes distribution and types of school institutions in the Czech Republic. For the needs of getting valuable information for the research, an alternative school in České Budějovice was chosen.

The theoretical part of the Bachelor Thesis is focused on the differences between classic school education and alternative education form, different structures of the teaching plan and a different approach towards education form in general.

For the practical part of the Thesis, qualitative research was conducted and the information obtained from this research was used. The data are then systematically arranged in tables, graphs and mind maps. In the final part of the work, we will discuss the topic and the research results. The conclusion includes an overall summary of the whole work and the main advantages and disadvantages of an alternative education system.

Key words

Alternative education; student; education; reform school; new education

Obsah

Úvod	8
1 Alternativní škola.....	9
1.1 Vznik a vývoj alternativních škol.....	10
1.1.1 Vznik a vývoj alternativních škol ve světě.....	10
1.1.2 Přehled vývoje alternativních škol ve světě	11
1.2 Vývoj alternativní pedagogiky v Československu a později v České republice .	15
1.2.1 Vývoj alternativní pedagogiky na počátku 20. století	16
1.2.2 Alternativní pedagogika ve 20. letech 20. století v Československu .	16
1.2.3 Alternativní školy ve 30. letech 20. století v Československu	17
1.2.4 Vývoj reformní pedagogiky v letech 1939–1948 v Československu .	17
1.2.5 Vývoj alternativního školství na konci 20. století a v prvních dvou dekádách 21. století v českých zemích.....	18
1.2.6 Významní představitelé alternativního školství v českých zemích....	19
1.3 Typické vlastnosti charakterizující alternativní školství.....	22
1.4 Funkce alternativních škol	23
2 Druhy alternativních škol	24
2.1 Klasické reformní školy.....	24
2.1.1 Waldorfská škola	24
2.1.2 Montessori škola.....	27
2.1.3 Freinetovská škola	29
2.1.4 Jenský plán	31
2.1.5 Daltonský plán.....	33
2.2 Církevní školy	34
2.3 Moderní formy alternativního vyučování	34
3 Cíl práce a výzkumné otázky.....	36
3.1 Cíle práce.....	36

3.2	Výzkumné otázky.....	36
3.3	Metodika výzkumu.....	36
3.4	Výběr informantů	37
3.5	Průběh rozhovoru	37
3.6	Etika výzkumu.....	38
4	Výsledky výzkumu.....	39
4.1	Typy alternativních škol v Jihočeském kraji.....	40
4.2	Hodnocení alternativních škol v Jihočeském kraji ČŠI	43
4.3	Výsledky rozhovorů s rodiči z alternativních škol v Jihočeském kraji.....	60
5	Diskuse.....	64
6	Závěr	68
	Seznam použité literatury	70
	Seznam obrázků.....	75
	Seznam tabulek	76
	Seznam grafů.....	77
	Seznam zkratek	78
	Přílohy.....	79

Úvod

Důvodem pro výběr tématu týkajícího se alternativního školství bylo především rozhodnutí, na kterém se budu brzy podílet. Jako matka si pokládám otázku, zda své dítě nechám vychovávat klasickou formou výuky anebo bude navštěvovat alternativní formu výuky. Dalším důvodem je moje dlouholeté působení na pozici vychovatelky ve Výchovném ústavu Jindřichův Hradec. Některé problematické dívky, které navštěvovaly alternativní školu, dosahují lepšího hodnocení, zlepšení v chování a v neposlední řadě výrazně snazšího začlenění do společnosti.

Dle mého názoru v rámci české odborné literatury o alternativním školství zatím nebylo vydáno dostatečné množství publikací či empirických studií, které bychom mohli použít pro srovnání se zahraničními publikacemi na toto téma.

V dnešní době, kdy se neustále zvyšuje tlak na kvalitu i kvantitu výuky a porozumění novým technologiím, se mi jako matce nabízí několik možností, jak synovi dodat to nejlepší možné vzdělání a zároveň mu nebrat dětské snění. Elementární znalosti v různých oblastech je třeba prohlubovat o praktické znalosti a dovednosti, které napomohou rozšíření všeobecného přehledu. Nabízí se tedy několik možností, jak svého syna připravit na úspěšný budoucí život.

Vzdělávání alternativní formou výuky se na území České republiky rozšířilo především po roce 1989. Do té doby byla v drtivé většině rozšířena prezenční výuka se standardizovanou osnovou. Největšího rozšíření nového typu vzdělávání se dosáhlo v druhé dekádě 21. století. Větší informovanosti o alternativním vzdělávání mezi širokou veřejností napomáhá vzrůstající obliba u rodičů, a především jejich potomků.

1 Alternativní škola

V současné době se pojem alternativní školství dá velice těžko jednoznačně vymezit, existuje nepřeberné množství formulací lišící se autor od autora. Jako nejužitečnější definici shledávám v překladu z latinského jazyka. Slovo „alter“ v překladu znamená rozdílný, změněný, volitelný nebo odlišný v porovnání od klasických školních zařízení (Průcha, 2015). Průcha (2001) definuje alternativní vzdělávání jako takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem. Autor dále konstatuje, že alternativní školy jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky. Matulčíková (2007) vymezuje termín alternativní školy pro školy, které se v minulosti zaměřovaly na vzdělávání dětí, se kterými si tradiční školy nedokázaly poradit. Jednalo se o děti s poruchami učení či chování, nebo se naopak jednalo o děti nadané. Dnešní alternativní školy mají nejrozmanitější charakter. Již Svobodová a Jůva (1996) rozlišili tyto školy podle obsahu výchovně-vzdělávací práce dle použitých organizačních forem, metod i prostředků.

Hlavním cílem alternativních škol je kompenzace některých nedostatků a mezer, které mají standardní školy, a nabídnout tak rodičům další možnosti vzdělání pro své dítě (Průcha, 2012). Je důležité uvádět, že i alternativní školy musí být zahrnuty do systému Ministerstva školství ČR. Také jim musí být schválen rámcový vzdělávací program, na jehož základě si každá škola vytváří školní vzdělávací program. Vyučování v těchto školách vypadá většinou naprosto odlišně v porovnání se školami tradičními (Alternativní školy, ©2001a). Ve třídách například bývá méně žáků, hodnocení může probíhat jinou formou než klasickým známkováním. Hodiny mohou mít podobu diskuse, děti se učí vyjádřit svůj vlastní názor, jsou vedeny k samostatnosti a tvořivosti. Jednotlivé předměty mohou být vzájemně propojeny, výjimkou není ani vyučování bez zvonění, které probíhá v tematických blocích, a pružnost rozvrhu (Beníšková, 2007). Alternativní školy jsou někdy nazývány školy hrou, protože jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuse, problémových úkolů a podobně (Průcha, 2012). Stejně jako ostatní školy, i alternativní mají povinnost plnit závazný rámcový vzdělávací program (Alternativní školy, ©2001a). Tento neopomenutelný aspekt hraje velice důležitou roli při rozhodování rodiče o budoucím umístění svého dítěte do vzdělávací instituce (Průcha, 2012).

Pojem alternativní škola je možné chápat také v užším slova smyslu, a to jako instituce vznikající od počátku 20. století. Po stabilizaci školství v 19. století a rozvoji věd v druhé polovině 19. století se škola začíná odklánět od původní myšlenky naučit žáky vědomostem a dovednostem, které jsou využitelné v každodenním životě. Učební látky přibývá, je složitě strukturována a jsou kritizovány učební metody, které ubíjejí žákovi přirozenou zvědavost a motivaci. Z těchto příčin vznikají alternativní školy, kterým se věnuje tato bakalářská práce (Kasper, Kasperová, 2008).

1.1 Vznik a vývoj alternativních škol

Alternativní školy vznikaly jako reakce na kritiku tradičních škol. Za nejvýznamnější alternativní školy považujeme ty, které vznikaly v období reformního hnutí. Většina autorů zabývajících se problematikou alternativního školství se nezávisle na sobě shoduje, že alternativní školství čerpá z poznatků předešlých výzkumů. Mezi nejčinnější odkazy zařazujeme Jeana Jacquese Rousseaua a jeho ideu přirozené výchovy nebo Lva Nikolajeviče Tolstého a volné školy (Průcha, 2012). Nejvýznamnějšího rozmachu alternativní školství dosáhlo ve 20. a 30. letech 20. století (Svobodová, Jůva, 1996).

1.1.1 Vznik a vývoj alternativních škol ve světě

Vývoj nového vzdělávacího systému nebyl zcela ucelený. Z těchto důvodů vznikají různá školská zařízení. Svobodová (2007) uvádí, že navzdory geograficky rozdílnému prostředí školy nesly znaky svého původu a můžeme u nich najít do určité míry společné rysy. Primárním společným znakem pro všechny školy se stala výchova dětí sloučená s harmonií těla a rozvojem individuálních povahových rysů jedince. Škola zcela mění svou povahu, není to už jenom pouhé vzdělávací místo, ale součást komunity celého města nebo obce. Školy zřizované na venkově využívaly možnosti vlivu přírodního bohatství a tento prvek zařadily do svých osnov. Neopomenutelným prvkem je i žákovská samospráva, svobodné rozhodování, které je v rozporu oproti klasickému školskému systému. Velký důraz je kladen na sociální výchovu a vstřebávání nových poznatků formou zážitku, výletu nebo osobní zkušenosti (Čapek, 2015).

Svobodová a Jůva (1996) uvádějí jeden ze zásadních poznatků pro vznik alternativní výuky i osobní zkušenosti světových pedagogů. Jejich poznatky se neopíraly pouze o pedagogické zkušenosti v pozitivním či negativním smyslu, ale zároveň se zabývaly i mimopedagogickou činností. Mezi další vědní disciplíny zařazujeme medicínu, právo

a politiku. Z nejznámějších multifukčních pedagogů si můžeme zmínit třeba Marii Montessori.

1.1.2 Přehled vývoje alternativních škol ve světě

Následující kapitola stručně představí pomocí časové osy historii a důležité milníky ve vývoji nové alternativní formy výuky (Svobodová, Jůva, 1996).

1889 Anglický pedagog zakládá první alternativní školu v Abbotsholmu. Cecil Redie klade veliký důraz na žákovskou samosprávu, tělesnou výchovu, ruční práce a společenský život pro všestranný rozvoj svých žáků. Tato škola se stává vzorem pro další vznikající školní zařízení pro celou Evropu (Svobodová, 2007).

1898 Hermann Lietz, německý pedagog, zakládá venkovní výchovný ústav Landerziehungsheim Oldenburg. Cílem tohoto ústavu se stává individuální výchova jednotlivých žáků a sociální harmonie. Lietz má v úmyslu vychovávat děti novým způsobem, který by neutlumoval jejich kreativitu, a naopak podporoval jejich pokrokové myšlení a technické nadání. Za velice důležité části školní výchovy považoval tělesnou výchovu, pohyb v přírodě a vytvoření domácího prostředí ve škole. Tato škola posloužila jako vzor pro další školy vznikající po vzoru myšlenky Hermanna. Mezi nejznámější školy vzniklé podle tohoto vzoru zařazujeme Freie Schulgemeinde Wickersdorf – volnou školní obec, kterou zakládá roku 1906 německý pedagog Gustav Wyneken, a následně vzniká roku 1910 Odenwadschule - (Odenwandská škola) v Oberhambachu, kterou zakládá Paul Geheeb (Svobodová, Jůva, 1996).

1907 Byla založena škola „Škola života a pro život“. Belgický lékař a pedagog Ovide Decroly kompletně předělal klasické vyučovací předměty a specializoval se na centralizaci několika předmětů, které řadí do jednoho výukového celku. V tomto roce italská lékařka a pedagožka Maria Montessori založila v Římě školu, ve které se mají děti učit tvůrčím a spontánním dovednostem. Prostředí, ve kterém probíhá výuka, prošlo razantní změnou. Je mnohem jednodušší, estetické a podporuje tvořivost. Výuka dětí je vysoce individuální, dítě si může samo zvolit, jakou činnost

bude v daný okamžik vykonávat. Tempo práce si každý jedinec tvoří sám. Učitel během výuky plní funkci pouze stimulantu pro zdárný vývoj učení a přípravu vhodných učebních podmínek. Tento druh školy se stal vzorovým školním zařízením pro školy na celém světě (Hrdličková, 1994).

- 1919** Německý pedagog a filozof Rudolf Steiner zakládá historicky první waldorfskou školu. Škola byla založena ve městě Stuttgart v Německu. Jako každá alternativní škola i tato škola usiluje o maximálně možný rozvoj osobnosti a dovednosti žáků, ale zároveň dbá na estetické předměty, zručnost a jazykovou vybavenost. Velký význam, na rozdíl od ostatních škol, je zde kladen i na náboženskou výchovu, v duchu primárně morálního charakteru. Vyučování probíhá ve vyučovacích hodinách a učitel spolu s žáky určuje náplň výuky. Klasická školní osnova u tohoto druhu alternativní školy neexistuje. Výchovný účinek je do značné míry podporován osobností učitele a příjemnou atmosférou vychovatelského prostoru. Ve Spojených státech amerických pedagožka Helen Parkhurstová realizovala a zavedla do praxe novou učební metodu zvanou Daltonský plán. Tento plán se zakládá na samostatném učení studentů. Standardní rozčlenění žáků do tříd podle věku je zrušeno a žáci různých věkových kategorií se učí spolupracovat v rozdílných věkových hladinách. Učebny jsou vybaveny odbornými pracovišti, laboratořemi a celé učební osnovy jsou rozděleny do měsíčních plánů (Hrdličková, 1994).
- 1920** Célestin Freinet, francouzský pedagog, začal rozvíjet nový typ školy, který se zakládá na principu pracovních aktivit. Práce má za úkol uspokojit potřeby žáků a zejména pak jejich aktivity, rozšiřovat komunikační dovednosti a podporovat dětskou tvořivost. Při výuce má žák možnost si zvolit práci, kterou bude vykonávat vlastním tempem a podle svého pracovního postupu. Všechny školní aktivity mají působit radost z práce a pocit uspokojení potřeb. Mnoho Freinetových revolučních myšlenek se nadále využilo při reformních změnách školského systému ve Francii (Svobodová, 2007).
- 1924** Anglický představitel alternativní pedagogiky A. S. Neill založil internátní školu, která má za úkol především svobodný rozvoj intelektu žáka. Ve škole jsou zakázána disciplinární opatření a usiluje se v ní o to, aby žáci žili úplně

svobodně. Úkolem vychovatele je chránit svobodně uvažující žáky před škodlivými a rušivými elementy zvenčí (Hrdličková, 1994).

- 1927** Peter Petersen představuje novou alternativní metodu výuky. Nazval ji „Jenský plán svobodné všeobecné národní školy“. Novodobá myšlenka se zakládá na těchto pilířích: zrušení rozdělení žáků do tříd podle věku, zrušení kvalifikace, propojení školy a osobního života. Propojení školního a mimoškolního vzdělávání má usnadnit dobrovolné uskupování žáků. Klasické numerické známkování je nahrazeno písemným hodnocením. Vyučovací prostředí školy vždy odpovídá jejímu zaměření, zároveň však umožňuje žákům dostatečné množství pohybové aktivity. Učitel při výuce motivuje žáky a napomáhá organizovat a vytvářet podmínky pro úspěšné dokončení práce. Učitel nikdy netlumí vlastní aktivitu žáka, naopak napomáhá jeho individuálnímu rozvoji. Pro kvalitní výuku a výklad jsou na pedagoga kladeny tvůrčí, humanistické a výchovné aspekty (Hrdličková, 1994).
- 1920** Ve 20.–40. letech minulého století nebylo možné ve většině světa z politických důvodů rozvíjet alternativní školství. Blížící se druhá světová
- 1940** válka přerušila rozvoj nového druhu škol a mnohdy již existující školy byly nuceny zavřít své učebny. Někteří pedagogové byli nuceni opustit své rodné země a hledat azyl po dobu války v jiných zemích. Po ukončení války a znovuoobnovení alternativní výuky dochází k intenzivnějšímu propojení společnosti, rodiny a kultury se školní výchovou (Hrdličková, 1994).
- 1952** Klaus J. Fintelman a kolektiv jeho pracovníků zřizují ve městě Hern nový druh alternativní výuky. Ze starého podniku vytváří školské zařízení, ve kterém se žáci dělí do tří věkových skupin. První skupina ve věkovém rozmezí od 4 do 12 let, druhá skupina od 13 do 16 let a poslední skupina ve věkovém rozmezí od 16 do 20 let. Primární cíl alternativní metody spočívá v propojení práce a školní výchovy v jeden celek. Žáci, kteří absolvovali tuto školu, mohli získat výuční list nebo maturitní vysvědčení. Žáci mohli dále pokračovat v dalším získávání vzdělání. Nacházíme zde do značné míry velmi podobné znaky s waldorfskou pedagogikou. Rozdíl se nachází

v odborné přípravě včetně přípravy jedince na reálný život (Svobodová, 2007).

- 1972** Ve městě Hannover na popud angažovaných rodičů, pedagogů a odborníků zahájili pokus o školu nového typu. Hlavním kritériem pro přijetí žáka do školy byla ochota rodičů spolupracovat a podporovat školní aktivity i mimo vyučování. Škola vychází z principu takzvaných „dětských krámů“ a hnutí šedesátých let. Hlavním cílem je propojení autoritativního rozvoje a dětské autonomie se vzdělávacími prvky (Svobodová, 2007).
- 1974** Na univerzitě v Bielefeldu profesor Hartmut von Hentig se svým týmem spolupracovníků začíná spolupracovat na projektu humanizace školy. Najednou realizují dva projekty. První projekt „školní laboratoř“, experimentální projekt pro přípravu budoucích učitelů, a druhý projekt pod názvem „vyšší škola“. Snahou je nevytvořit typickou alternativní školu, ale pokusnou školu, která by se stala skutečným místem pro život dětí a mládeže. Základy výuky se opírají o několik aspektů, jako je například učení skrz poznání, výchova k solidaritě, spolupráce školy s okolním prostředím, především kulturním a sociálním. Nezapomíná ani na výchovu k míru a k internacionalismu (Svobodová, 2007). V tomto roce vzniká i další velice ambiciózní projekt v dánském Tvindu. Navazuje na bohaté zkušenosti předešlých významných dánských pedagogů, kteří kladli velký důraz na svobodné a živé vzdělávání dětí. Velký důraz kladli na mluvené slovo oproti klasickým učebnicím. Škola kritizuje odloučení školní výuky od aktuálních problémů společnosti. Jednotlivé problémy se stávají obsahem výuky. Škola se snaží teoretické znalosti získané ve škole následně dokazovat v praxi. Tímto počinem si žáci uvědomí složitost světa a vzájemné propojení jednotlivých činností (Svobodová, 2007).

1.2 Vývoj alternativní pedagogiky v Československu a později v České republice

Mezi nejvýznamnější alternativní školy zařazujeme ty, které byly zakládány v mnoha zemích po celém světě v období průmyslové revoluce. První reformy se začaly objevovat už počátkem 20. století. Největšího rozmachu a rozvoje dosáhla pedagogika na přelomu 20. a 30. let minulého století. Na území Československé republiky (dále ČSR) si nový styl výuky velice rychle nacházel příznivce (Průcha, 2012). Po druhé světové válce a nástupu socialismu dochází k odmítání a kritizování alternativní formy výuky v tehdejší východní bloku. Země tehdejšího západního bloku po skončení 2. světové války znovu ožívají myšlenku obnovení alternativní výuky, dochází ke vzniku hnutí Alternativní pedagogiky (Dvořáková, 2015).

Drtivá většina autorů (jako příklad si můžeme uvést J. Průchu, K. Rýdla nebo T. Kaspra a další) se nezávisle na sobě shodují na jednom faktu. Vývoj alternativního školství na našem území se nijak zásadně neliší od vývoje v jiných zahraničních zemích (Rýdl, 2004). Průcha (2001) ve svých publikacích často uvádí, že „Československo 20. a 30. let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství“. Toto tvrzení vyplývá z vysoké kvality tehdejšího alternativního vyučování, které primárně čerpalo informace ze zahraničních zdrojů. Nutno podotknout, že pedagogové nezapomínali vytvářet vlastní vědecké práce a výzkumy zabývající se touto problematikou. Nové reformní hnutí představovalo velký význam pro vývoj české pedagogiky. Alternativní školy vznikaly na popud tehdejších učitelů a nadšených lidí, kteří si přáli změnit učební osnovy podle svých představ. Jejich novodobé myšlenky byly podloženy četnými vědeckými studiemi a výzkumy. Svobodová (2007) zmiňuje, že ve školách, které vznikaly ve městech, probíhala výuka odlišně oproti školám, které vznikaly na vesnici. Rozšíření povědomí mezi širokou veřejností pomohl vznik kulturních a společenských akcí a také společenských institucí (Průcha, 2012).

Svobodová (2007) ve své publikaci uvádí, že velice přínosným zdrojem informací se pro počátek dvacátých let dvacátého století stal nově založený Pedagogický ústav J. A. Komenského v Praze. Tento ústav funguje do dnešního dne pod názvem Výzkumný ústav pedagogický. Ústav od roku 1919 vedl přední český pedagog a filozof Otakar Kádner (1870–1936). Aktuality a nové vědecké poznatky se snažil sdělovat svým kolegům pomocí Československé obce učitelů, vysokoškolských institucí, ale i pomocí

tiskovin určených pro pedagogický personál (Kasper, Kasperová, 2008). Průcha (2001) zmiňuje za veliký přínos informací i časopis vydávaný pod názvem *Nové školy*. Tento časopis založil a vydával významný český pedagog Otakar Chlup (1875–1965). Se vznikem přelomového časopisu pomáhali čeští pedagogové například prof. I. Bláha, doc. J. Uher, doc. S. Velinský. Velkým přínosem pro sdílení informací byli inspektoři nebo učitelé, kteří se denně setkávali s praxí (Petlák, 2016).

Alternativní výuka, která si nacházela své místo i na našem území, usilovala o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. Společný prvek alternativní výchovy spočívá v odstranění formální stránky školy. Klade se velký důraz na vznik harmonického prostředí, které podporuje dětskou zvědavost, tvořivost a stimuluje jejich aktivity k větší pestrosti učení (Svobodová, 2007).

1.2.1 Vývoj alternativní pedagogiky na počátku 20. století

Svobodová (2007) uvádí, že na počátku 20. století se alternativní pedagogika členila do dvou rámcově odlišných skupin. Dvacátá léta popisuje jako období, ve kterém se alternativní školství primárně inspirovalo na základě poznatků a jednotlivých pokusů zainteresovaných pedagogů. Ve třicátých letech 20. století se alternativní školství rozvíjelo na základě vědeckých poznatků.

1.2.2 Alternativní pedagogika ve 20. letech 20. století v Československu

Hrdličková (1994) uvádí, že pro 20. léta 20. století je typické velké nadšení, snaha, odhodlání pro práci a cíl, který si stanovili revoluční pedagogové. Jejich cílem se stalo udělat pro dítě a školu co nejvýznamnější změny pro zlepšení pozitivního prostředí. Tento záměr se často v literatuře označuje pod názvem pedagogický romantismus. Romantismus se specifikuje jako svoboda dítěte, přirozený vývoj a respektování jeho zájmů. Východiska alternativního úsilí u nás jsou prakticky stejná jako ve světě. Dítě by mělo zkoumat, pracovat a poznávat pomocí prožitých zážitků a vlastních zkušeností (Dvořáková, 2015). Rýdl (1992) popisuje hlavní znaky reforem československé pedagogické společnosti z pasivní dogmatické a mechanicky se učící školní docházky na volnou, svobodnou školu, která individuálně rozvíjí osobnost jednotlivce. Svobodová a Jůva (1996) zdůrazňují další velice důležitou funkci školy, která se v tomto období začala formovat. Dítě bylo vychovááno k odpovědnosti, poctivosti a solidaritě. Při práci nebyl žák ovlivňován předsudky kantora, ale pod důkladným sbíráním, tříděním,

hledáním a formulací dat získal vlastní názor na danou problematiku. Za pokládání základních kamenů alternativního školství na našem území byli pedagogové považováni za individualisty, kteří mají svůj vlastní osobní i profesní názor na danou problematiku (Zormanová, 2012). Rýdl (1992) ve své knize zmiňuje, že v začátcích rozšiřování novodobé výukové metody bylo provedeno několik pokusů, které se snažily propojit výchovně-vzdělávací práce z přelomu 19. a 20. století. Mezi hlavní představitele, kterými se česká pedagogika inspirovala, patří Dewey, Keyová, Tolstoj nebo Rousseau a také Herbart se svojí kritikou systému (Čapek, 2015).

1.2.3 Alternativní školy ve 30. letech 20. století v Československu

Svobodová (2007) uvádí období 30. let jako období, ve kterém se snahy o vytvoření alternativní školy zakládaly na vědeckých podkladech. Na území tehdejšího Československa kontinuálně probíhal vývoj od volné školy založené ve dvacátých letech k nové podobě třicátých let. Toto období považujeme za velmi významné ohledně vývoje alternativní pedagogiky. Dosáhlo se největších změn a alternativní školství si nacházelo stále větší oblibu u široké veřejnosti. Hrdličková (1994) uvádí, že alternativní školství dosáhlo v tomto období daleko vyšší kvalitativní úrovně. Učitelé mezi sebou více konzultují získané nové informace. Komunikace se zahraničními partnerskými školami přináší zlepšování dostupnosti nových poznatků. Podle názoru Svobodové (2007) byl nejvýznamnějším představitelem, reformátorem a pedagogem 30. let profesor z Univerzity Karlovy Václav Příhoda.

1.2.4 Vývoj reformní pedagogiky v letech 1939–1948 v Československu

Svobodová (2007) ve své publikaci uvádí, že alternativní školství v období před 2. světovou válkou nemělo jednoduchý vývoj. Nástup fašismu k moci kompletně zastavil rozvoj nového školského systému a částečně potlačil již vzniklé školy.

Po skončení válečného období začaly v Československu znovu oživovat předválečné myšlenky a uskutečnilo se otevření několika škol, které čerpaly z Příhodových prací. Na začátku roku 1947 vzniká program pokusných škol (Rýdl, 1992).

Pro léta 1945–1950 byl vypracovaný plán pro výzkumné školy. Po nástupu Komunistické strany Československa byly možnosti realizovat reformní školy omezeny. Pod vlivem Sovětského svazu dochází k přerušení veškeré iniciativy a spojení se zahraničními myšlenkami (Svobodová, 2007; Rýdl, 1992).

1.2.5 Vývoj alternativního školství na konci 20. století a v prvních dvou dekádách 21. století v ČR

Svobodová a Jůva (1996) ve své publikaci uvádějí, že od sametové revoluce dochází ke zvýšenému zájmu o alternativní školy na našem území. Politická situace je příznivá pro vznik alternativních škol vedle tradičních škol. Vznikají církevní, ale i soukromé školy. Primárním zdrojem informací je zahraničí, kde se alternativnímu školství věnovali o celá desetiletí déle než v bývalém východním bloku. Sekundárním zdrojem dat pro obnovu a rozšíření škol jsou domácí zdroje plné reformních myšlenek (Kasper, Kasperová, 2008). Stejného názoru je i Průcha (2001), který uvádí, že se situace v České republice po roce 1989 razantně změnila k lepšímu. Doslova můžeme říct, že vzniká nový sektor v českém školství. Vznikají neveřejné školské instituce zřizované církví nebo soukromými subjekty. Budují se zcela nové typy alternativního školství. Především waldorfské školy prochází velkou změnou ve svém vzdělávacím programu. Můžeme pozorovat několik odlišných proudů vzdělávání u stejného typu škol (Svobodová, Jůva, 1996). S názory Svobodové, Jůvy (1996) a Průchy (2001) se ztotožňuje i Grecmanová (1996). Změnou politického systému v České republice dochází i k následujícím změnám: ústavní změny, demokracie, svobodné myšlení, konec cenzury, otevírání hranic, změna zákonů atd. Ve školském systému došlo k významným změnám, vzdělání bylo přístupné pro všechny bez ohledu na politickou nebo náboženskou příslušnost. Dalším znakem porevolučního školství je humanizace a vznik soukromých škol. Alternativní školství se pomalu rozšiřuje. První se začínají budovat waldorfské školy a později i další alternativní školy (Lukášová, 2013). Transformaci školství pomohla spousta faktů, návrhů a zavedení novelizací školského zákona. Proměna neprobíhala zcela hladce, jedním z důvodů byla i častá obměna ministra školství. Přesto se povedla takzvaná decentralizace školství. Převedení moci na co možná nejnižší úroveň. Vznikají školské asociace NEMES, České sdružení pro svobodu ve výchově a vzdělávání, Česká asociace pedagogického výzkumu Praha, Unie soukromých škol ČR a další. Aktivita těchto nově vzniklých asociací napomáhá rozvoji a přeměně školství (SKAV, ©1990).

Na závěr této obsáhle kapitoly o historii světového a českého vzniku alternativního školství je třeba uvést, že s neustálým vývojem společnosti musí být hledány neustále nové způsoby pro vylepšení a modernizaci učebních osnov. V dnešní době stále využíváme vědeckých poznatků významných světových pedagogů, ale zároveň se

budeme muset neustále přizpůsobovat proměnlivým nárokům společnosti na vzdělání dětí (Svobodová, 2007).

1.2.6 Významní představitelé alternativního školství v českých zemích

Anna Süssová (1858-1941)

Významná česká pedagožka, která v Brně otevřela pokusnou mateřskou školu. V alternativní mateřské škole je kladen velký důraz na tělesnou výchovu a rozvoj kognitivních funkcí. Její metoda se opírá o zkušenosti z tvořivé činnosti dětí. Velký význam je přikládán nastavení rodinné atmosféry mezi učiteli a dětmi, které ve vhodném prostředí vytváří klidné klima (Svobodová, 2007; Svobodová, Jůva, 1996).

František Bakule (1877–1957)

Založil v malé obecní škole v Malé Skále u Trutnova experimentální třídu zaměřenou na estetickou výchovu a principy volné školy. Žáci se učí bez pomoci knih. Knihy nahrazují vlastní kontakt a poznání s probíranou látkou, která je umocněna hlubokým prožitkem. Bakuleho další působnost byla v Jedličkově ústavu pro děti znevýhodněné, kde se snaží navázat na předešlé úspěchy z obecné školy (Rýdl, 1992).

Josef Bartoň (1865-1954)

Český pedagog, který se zasadil o založení výchovné instituce, kterou známe pod názvem „Domov lásky a radosti“. Školu se podařilo založit v Husovicích u Brna na dívčí škole. Základním principem školy bylo heslo „blíž k dítěti“ (Svobodová, 2007). Jeho celoživotním cílem se stalo propojení vzdělávání dětí s přispěním učitelů, rodiny, ale i samotných žáků. Dbal na mravní výchovu dětí a formování osobnosti jednotlivého žáka pomocí třídy i samosprávné obce (Svobodová, Jůva, 1996). Myšlenka Josefa Bartoně, že *Bez lásky, bez čistého příkladu, bez znalosti dětské duše nebude nikdo povoláným*. Je stále platnou vizí i pro dnešní školství.

Josef Úlehla (1852–1933)

Podle Hrdličkové (1994) byl Josef Úlehla první Čechem, který kritizoval nedostatky v Herbartově systému. Své pracovní uplatnění našel v rakouském městě Vídeň, kde se pokouší ze stereotypních školních osnov udělat novou volnou školu podle světového pedagoga Tolstého. Úlehla zrušil klasický rozvrh hodin, učební plán a zavedl výuku

formou debaty o daném problému. Nedílnou součástí výchovy se stala i manuální činnost, při které se žáci učili vyřezávat a pracovat s různorodým materiálem. Nejdůležitějším pro úspěšné vstřebání učiva je osobní zkušenost, pozorování anebo experiment (Petlák, 2016).

Antonín Kavka (1919-23)

Český pedagog, který ve své jednotřídce aplikoval svérázným způsobem alternativní výchovu dětí, ve které propojuje spontánní tvořivost a zručnost. Vzniká série hraček, která na výstavě ve Francii roku 1925 byla oceněna za svůj umělecký přínos (Dvořáková, 2015).

Ladislav Švarc (1883-1974), Ferdinand Krch (1883–1973), Ladislav Havránek (1884–1961)

Švarc, Krch a Havránek zakládají v roce 1919 pokusnou školu pod názvem „Dům dětství“. Formulace názvu vznikla z důvodu vypuštění názvu škola, chtěli, aby dítě bylo respektováno v jeho individualitě a přírodnosti. Původní účel této budovy bylo zřízení sirotčince po legionářích, kteří se nevrátili z války. Vyučování probíhalo ve smíšených třídách a usilovalo o vytvoření přátelského až rodinného prostředí. Mezi hlavní zásady této alternativní metody výuky patřila svoboda dítěte, volnost a přirozený vývoj. Tento dům fungoval do roku 1924 (Rýdl, 1992).

Karel Kindl, Antonín Zápotocký 1919–1933

V roce 1919 vznikla na základě schválení městské rady Kladno alternativní škola pod názvem Volná škola práce. Starosta města Karel Kindl a první náměstek Antonín Zápotocký se na vzniku této školy velmi aktivně podíleli. Škola je zřízená jako soukromá koedukovaná a laická instituce, která je založena na duševní a fyzické výchově. Škola má k dispozici specializované učebny, dílny, ale i mimoškolní aktivity, mezi které zařazovali výlety, exkurze, experimenty a praxe. Zaměstnanci této experimentální školy byli přední pedagogové té doby Čeněk Janout, František Náprstek, spisovatel Jan Hostáň (Šafránková, 2019).

Frank Mužík (1881–1966)

Pedagog Mužík se snažil realizovat výchovu dětí pomocí rodiny. Pokusná třída byla bez lavic a výuka byla realizována formou hry a činnosti spojené s upevňováním charakteru

jedince. Ve škole neexistoval žádný rozvrh hodin, učivo se rozčlenilo do jednoho týdne s jednou hlavní tematikou. Usiluje o to, aby veškerá školní činnost byla realizována pomocí her a prožitků (Svobodová, Jůva, 1996).

Jaroslav Sedlák (1879–1958) a Karel Žitný (1869–1967)

Čeští pedagogové, kteří založili v pražských Holešovicích alternativní školu, která neměla klasické školní třídy. Vyučování probíhalo v několika blocích, ve kterých se probíralo ucelené učivo. Velký význam kladli na tělesnou výchovu a manuální práce. Podle jejich názoru musí škola působit jako celek, který podněcuje děti k aktivitám a probudí v nich touhu po získávání informací. Úkolem školy není pouze získávání teoretických vědomostí, ale i výchova v humanistickém duchu (Rýdl, 1992).

Eduard Štorch (1878–1956)

Významný český pedagog, spisovatel, který založil v Praze Dětskou farmu, zde kladl velký význam na výchovu dětí v přírodním prostředí. Vyučování mělo být členěno do dvou bloků. První blok obsahoval teoretickou výuku ve třídě a druhý blok byl realizován na Dětské farmě. Štorch zdůrazňoval, že pohyb žáků na čerstvém vzduchu má příznivý vliv na jejich pozornost a vstřebávání prožitých zážitků (Svobodová, Jůva, 1996).

Václav Příhoda (1889-1979)

Václav Příhoda se narodil jako nejmladší z deseti dětí do rodiny učitele. Studium zahájil na obecné škole. Poté studoval smíchovské reálné gymnázium, které nedokončil kvůli sporu s profesorem vyučující náboženství. Přestoupil na reálné gymnázium sídlící v Křenové ulici. Zdejší studium úspěšně zakončuje maturitní zkouškou (Rýdl, 1992). Následující vzdělávací institucí, kterou navštěvoval, se stala Karlova univerzita v Praze. Po absolvování vysoké školy vyučuje na středních školách v České Třebové, Kladně a Praze (Svobodová, 2007). Snažil se zavádět novodobé a vědecky podložené myšlenky do přísně nastaveného systému. Roku 1924 habilitoval na Univerzitě Karlově a zde pracoval na své publikaci Psychologie a hygiena zkoušky. Profesorský titul mu byl udělen roku 1945. Za zásluhy a přínosy v pedagogice mu byla v roce 1966 předána medaile Jana Amose Komenského. O tři roky později mu byl slavnostně udělen Řád republiky (Svobodová, 2007).

1.3 Typické vlastnosti charakterizující alternativní školství

Průcha (1997) uvádí, že po celém světě se diferencně rozvíjelo mnoho druhů alternativních škol. Jednotlivá školská zařízení nebo školy se od sebe v jednotlivých aspektech liší. Neexistují dvě stejné školy, každá škola má své specifické vyučovací metody a odlišně vybaveny prostory pro výuku. Z tohoto důvodu je velice složité jednoznačně charakterizovat alternativní školy. Komplexní popis alternativních škol z pedagogického hlediska se pokusili charakterizovat němečtí pedagogové Klassen a Skiera (Průcha, 20012). Výsledkem jejich práce byl vznik pěti základních typických bodů.

Průcha (2012) ve své publikaci uvádí, že Skier a Klassen řadí mezi základní rysy alternativního školství pedocentrismus, aktivní přístup, komplexní výchovu, živé společenství, učení z života pro život. Autoři jednotlivé rysy charakterizují následujícím způsobem:

- ***Pedocentrismus*** je dle pedagogů Skiera a Klassena pedagogický směr, který se primárně zaměřuje na osobnost dítěte. Středem pozornosti je výchova s rozvojem individuálních předpokladů dítěte. Učitel při výuce zastává pouze roli podněcovatele k dalšímu prohlubování znalostí a napomáhá zajišťovat optimální podmínky pro život (Průcha, 2012).
- ***Aktivní přístup*** je charakterizován jako přístup k výuce, kdy se dítě učí plnit zadané úkoly individuálně nebo ve společnosti svých vrstevníků, vše dle jeho potřeb. Rozvíjí se tím jeho vyjadřovací schopnosti, aktivní přístup k řešení nastalého problému, zodpovědnost a samostatnost (Průcha, 2001).
- ***Komplexní výchova jedince***, kde jedinec je vychováván v souhrnném systému výchovy. Velký důraz klademe na rozvoj emoční stability, sociálního rozvoje a mezi jeho nedílnou součást zařazujeme i individuální zvláštnosti (Průcha, 1996).
- ***Živé společenství*** autoři Pecháčková a Václavík (2014) charakterizují jako zdárnou výchovu adolescentního dítěte, která není postavena výhradně na školském systému. Velice důležitou roli při utváření osobnosti hraje rodina a rodinní příslušníci.
- Svobodová (2007) ve své publikaci popisuje ***Učení z života pro život*** velice výstižnou charakteristikou. Žáci jsou přímo zapojováni do reálného prostředí, ve

kterém budou v budoucnu muset obstát. Osvojí si hodnotu lidské práce a úsilí k dosažení určitého cíle. Výuka je rozšířena o edukační prvek nad rámec standardních vyučovacích metod.

1.4 Funkce alternativních škol

Šafránková (2019) zmiňuje, že alternativní školy vznikaly za určitým účelem, mají plnit určitý úkol nebo funkci. Uvádí se tři základní funkce, kterými jsou: kompenzační, diverzifikační a inovační funkce.

- **Kompenzační funkce** alternativní školy nahrazuje určité nedostatky tradičních škol. Jsou schopny uspokojit individuální potřeby jednotlivých žáků. S nadsázkou můžeme konstatovat, že pokud by se klasická škola dokázala postarat i o individuální naplnění všech potřeb žáků, nedošlo by k založení alternativních škol. Tradiční školní zařízení nemá dostatečně dimenzovanou kapacitu na uspokojení různorodých individuálních potřeb žáků (Matulčíková, 2007).
- Dvořáková (2015) uvádí, že **diverzifikační funkce** alternativního školství, oproti tradičnímu, se snaží o rozmanitou náplň učebních osnov. Na druhou stranu je důležité konstatovat, že i nový náhled na výuku s sebou stále nese určitý prvek standardní výuky. Některé církevní a reformní školy stále tíhnou ke standardnosti a jednotnosti.
- **Inovační funkce** z pedagogického pohledu je brána za nejdůležitější. Z důvodu nekončícího vývoje techniky, technologie a měnícím se společenským zvyklostem alternativní školy reagují na tento trend pomocí zdokonalování, experimentování, inovací výuky, a především flexibilně reaguje na její obsah. Někteří pedagogové zastávají názor, že tento druh škol bude jako jediný schopný se vyvíjet a udržet tempo ve stávajícím pokroku (Matulčíková, 2007).

2 Druhy alternativních škol

Průcha (2012) rozděluje alternativní školy podle zřizovatele na tři základní skupiny: klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy.

V poslední době se také začal objevovat nový termín inovativní škola. Sem můžeme zařadit například vzdělávací program Začít spolu, který lze aplikovat na základních školách a zároveň ho můžeme zařadit k moderním alternativním školám (Lukášová, 2013).

2.1 Klasické reformní školy

Mezi klasické reformní školy řadíme ty, které vznikaly především v první polovině 20. století. Hlavními představiteli byli například Maria Montessori, Rudolf Steiner, Peter Petersen nebo John Dewey (Průcha, 2009). Průcha (2012) uvádí, že hlavním důvodem vzniku klasických reformních škol byla reakce na kritiku tradičních škol.

2.1.1 Waldorfská škola

První waldorfská škola byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu rakouským pedagogem a filozofem Rudolfem Steinerem, který byl všestranně nadaný člověk. Pracovní část svého života zaměřoval na filozofii, pedagogiku, drama, kritiku literárních děl a mnoho dalších vědních oborů. Je zakladatelem waldorfských škol a nové umělecké formy – eurytmie (Pecháčková, Václavík, 2014).

Steiner (2003) eurytmii popisuje jako pohybové umění. Vytvořil ji v letech 1911–1924 společně se svou ženou Marií. Eurytmii je připisován výchovný a léčebný účinek, i přestože má především jevištní podobu. Na jejím základě vytvořil Steiner v roce 1921 eurytmii léčebnou, která patří k terapeutickým metodám antroposofického lékařství.

Základem léčebné eurytmie jsou elementy řeči a hudby vyjádřené v pohybu. Každá samohláska, každá souhláska, každý tón mají svou vlastní pohybovou formu. Jsou to proměněné eurytmické pohyby, které působí terapeuticky (Boňková, 2010, str. 24).

Svobodová (2007) uvádí, že Rudolf Steiner vyslovil pojem antroposofie, což po filozofické stránce popsal jako myšlenkový proud vycházející z pozorování světa, člověka a uvědomění si jeho podstaty po fyzické, duševní i emocionální stránce.

Waldorfské školy se od roku 1919 začaly rozšiřovat po celém Německu. Postupně se tento typ škol rozšířil po celém světě. V České republice začaly tyto školy vznikat až po změně politického systému, tedy po roce 1989. V porevolučních letech vznikaly waldorfské školy velice snadno, byly pro to optimální podmínky. Prvních šest waldorfských škol bylo v České republice založeno během let 1990-1992 (Průcha, 2012).

Waldorfské školy jsou školy nestátní, tedy soukromé. Žáci musí platit školné, a tím se podílet na spolufinancování školy. Další financování waldorfských škol probíhá formou státních dotací, popřípadě z dalších zdrojů, jako jsou granty nebo dary. Na zřízení a chodu školy se vždy podílejí také rodiče žáků (Steiner, 2003). Waldorfské školy jsou zastupovány Asociací waldorfských škol České republiky, a to jak vůči veřejnosti, tak i v legislativní oblasti (Svobodová, 2007). Všechny waldorfské školy se musí stejně jako ostatní školy řídit školským zákonem č. 561/2004 Sb., který vyšel v platnost 1. 1. 2005. S ním byl zaveden i rámcový vzdělávací program, na jehož základě si každá škola sama vytváří svůj školní vzdělávací program (MŠMT, ©2020).

Waldorfská pedagogika usiluje o to, aby z dítěte vychovala svobodného jedince. Rozvíjením rozumu, citu a vůle dochází k všestrannému vývoji osobnosti. Pro waldorfské školy je charakteristické takové vyučování, při kterém se dítě vzdělává vlastní zkušeností a prožitkem. Díky tomu bude dítě schopné konkrétně využít nabyté znalosti a dovednosti ve svém budoucím životě (Grecmanová, Urbanovská, 1997). Podle Průchy (2012) je vyučování velmi rozmanité, bere v úvahu individualitu jednotlivých žáků, kteří tak mají šanci nalézt takový předmět, či obor, ve kterém uplatní své schopnosti a nadání.

Svobodová a Jůva (1996) uvádějí, že waldorfská pedagogika respektuje věkové zvláštnosti dětí, a to díky antroposofickému pohledu na člověka, podle něhož rozlišuje ve vývoji člověka tři období, od narození až do dospělosti, což je přibližně do 21 let. V těchto obdobích, která zahrnují vždy asi sedm let života dítěte, dochází k rozvoji jeho fyzické, duševní a duchovní stránky. Podle Steinera (2003) je právě v těchto jednotlivých obdobích velice důležitý dobře nastavený učební plán.

Steiner (2003) tedy rozděluje výuku na waldorfských školách do tří sedmiletých cyklů:

- **0-7 let** – V tomto období dochází především k fyzickému vývoji těla. Dítě se učí především vzorem a nápodobou. Je důležité nepřetěžovat intelekt dítěte.

- **7-14 let** – Velmi důležité období pro rozvoj paměti. Dítě přirozeně respektuje autoritu rodičů a především učitele.
- **14-21 let** – V tomto životním cyklu začíná dítě vnímat samo sebe jako samostatného jedince, utváří si nové sociální vztahy. Rozvíjí se abstraktní myšlení a vlastní názor dítěte.

Waldorfská pedagogika je všeobecně vzdělávací, nejčastěji má 12 ročníků, které jsou rozděleny na dva stupně -1. až 8. ročník a 9. až 12. ročník. Předměty jsou rozděleny na dvě skupiny. Jednu skupinu tvoří předměty hlavní, mezi které jsou zařazeny matematika a geometrie, fyzika, chemie, jazyk, biologie, zeměpis, dějepis, sociální nauka a umělecké vyučování. Druhá skupina je tvořena tzv. vedlejšími předměty, například knihařství, tkaní, zahradnictví nebo pletení (Svobodová, Jůva, 1996).

Výuka probíhá ve formě epochy, kterou Steiner (2003) vysvětluje jako přibližně dvouhodinové vyučovací cykly trvající čtyři týdny. Během této doby se žáci vždy soustředí pouze na jedno téma. Díky tomu se dozví mnohem více informací o dané látce. Epocha má tři části: rytmickou, vyučovací a vyprávěcí část. Průcha (2012) popisuje rytmickou část epochy jako nejdůležitější. V nižších ročnících trvá až 20 minut. Má za úkol děti probudit, zaujmout a povzbudit k dalšímu vyučování. Typickými činnostmi rytmické části epochy jsou například pohybová cvičení, hra na hudební nástroj, nebo zpěv. Hlavní vyučovací část epochy začíná vždy nejprve shrnutím a zopakováním látky z předešlého dne. Díky tomu pak následně přirozeně vyplývá další, nový výklad učitele (Asociace waldorfských škol České republiky, ©2008). Po hlavní vyučovací části přichází na řadu závěrečná vyprávěcí část. V první třídě si učitel se žáky vypráví pohádky, v druhé třídě a vyšších ročnících například legendy a bajky. Tato část je důležitá především pro přirozený odpočinek dítěte a k načerpání nové energie pro další vyučování (Grecmanová, Urbanovská, 1997).

Děti si při epochovém vyučování zapisují poznámky, a tím vzniká jejich vlastní učebnice. Klasické učebnice se ve waldorfské škole používají zcela výjimečně a jsou pouze doplňkem výuky (Průcha, 2012).

Žáci waldorfské školy nejsou hodnoceni známkami, jako je zvykem v tradiční škole, ale slovním hodnocením. To bere v úvahu individualitu a specifika jedince. Lze jím lépe zhodnotit pokrok a snahu žáků, ale také umožňuje vhodně upozornit na případné slabiny dítěte (Vališová, Kasíková, 2011).

Rodiče dětí se mohou aktivně podílet na slavnostech, které jsou pro waldorfské školy typické. Mohou také navštěvovat vyučovací hodiny. Učitel a rodič spolu úzce spolupracují, neobvyklé nejsou ani návštěvy učitele v rodině žáka (Grecmanová, Urbanovská, 1997).

2.1.2 Montessori škola

Zakladatelkou montessori škol je italská lékařka a pedagožka Maria Montessori. Jejím celoživotním cílem se stalo prosazování a pochopení svobodného myšlení dítěte (Montessori, 1976). Maria Montessori založila v Římě Dům dětí, kde aplikovala své poznatky a převáděla je do praxe. Jejím primárním působištěm nebylo pouze území Itálie, ale svůj výzkum šířila například ve Španělsku, Holandsku a ve Spojených státech amerických. Maria Montessori přišla se zcela novým náhledem na výchovu dítěte. Její dlouholetý výzkum spočíval v bedlivém pozorování dětí a zjišťování jejich tužeb a potřeb (Rýdl, 1999).

Kasper a Kasperová (2008) ve své publikaci shrnuli hlavní myšlenky Marie Montessori:

- dítě je tvůrcem sebe sama,
- pomoz mi, abych to dokázal sám,
- ruka je nástrojem ducha, práce rukou je základem pro pochopení věcí, jevů, rozvoj myšlení a řeči,
- svobodná volba práce.

Montessori (2013) udává, že pomocí vhodně zvolených didaktických materiálů a ideálním prostředím mohou děti dosahovat maximální možné iniciativy, rozvoje svého potenciálu, který by jinak zůstal skryt. Rozvíjí se nová osobnost, kterou je třeba zahrnovat dostatkem podnětů od dospělých jedinců nebo pedagogického vedení. Lillard (2017) uvádí, že se Maria Montessori specializuje především na děti předškolního věku. U těchto dětí se snaží rozvíjet myšlenkové pochody, rozvoj verbální komunikace a zapojení všech smyslových orgánů. Spojením výše uvedených aspektů školák dosáhne precizního vzdělání a zároveň nabude nezapomenutelné prožitky.

Montessori využívá tzv. senzitivních období ve vývoji dítěte (Montessori, 2013). Kasper a Kasperová (2008) vysvětlují senzitivní období jako období dočasně zvýšené vnímavosti, ve kterém se děti snadněji učí a jejich koncentrace na danou činnost je dána formou vnitřní touhy po vzdělání. Průcha (2012) udává, že dítě přirozeně uspokojuje své

potřeby i touhy a samo vyhledává prostředky k jejich ukojení. Dochází k razantnímu navýšení nevynucené koncentrace a samy, bez hmotné odměny, nebo povzbuzení, dychtí po vstřebávání informací. Velice důležité je toto období plně využít a nepromrhat jeho potenciál. V případě nevyužití vymezeného času dojde ke zmizení tohoto období.

Senzitivní fáze vývoje rozdělila Maria Montessori (2013) do 4 věkových skupin:

- **0-3 roky** – v tomto období dochází k rozvoji pohybu (chůze, běh, zručnost), řeči a k upevňování režimu,
- **3-6 let** – dítě si v tomto období začíná uvědomovat samo sebe, začíná se začleňovat do kolektivu, dále pokračuje rozvoj řeči a pohybu,
- **7-12 let** – u dětí se vyvíjí morální cítění. Dítě začíná rozlišovat dobro a zlo, jak u sebe, tak ostatních osob. V tomto období je velmi důležitý sociální kontakt s vrstevníky i širším okolím. Rozvíjí se myšlení, ke konci tohoto období se začíná rozvíjet abstraktní myšlení,
- **12-18 let** – dospívající jedinec začíná samostatně budovat sociální vztahy a vytváří si svoji identitu.

Výuka v montessori škole probíhá ve věkově smíšených skupinách, vyučování je rozděleno do 90minutových bloků, mezi kterými jsou 30minutové přestávky. Dětem je umožněno se jeden den v týdnu věnovat vlastním projektům (Johnson, 2020).

Výuka obvykle začíná společnou činností (např. vyprávění příběhů, kratší hra, či pokus), poté si každé dítě s pomocí učitele zvolí, jaké činnosti se bude věnovat a učitel dítěti pomůže zvolit vhodné pomůcky a materiály (Montessori, 2013). Dítě si samo vybere, zda chce sedět u stolu, nebo např. na koberci. Poté už dítě pracuje samostatně, učitel ho nevyrušuje v jeho prostředí, je pouze v roli pozorovatele. Na dítě dohlíží a pomáhá mu pouze tam, kde je potřeba (Čapek, 2015). Pomůcky a materiály v montessori školách jsou vytvořeny tak, aby si děti mohly samy zkontrolovat, zda úkol vypracovaly správně (Johnson, 2020).

V montessori škole se výuka nerozděluje do jednotlivých předmětů, ale předměty jsou vzájemně propojeny. Výuka se zaměřuje na praktický život, sensorický život, pohybové cvičení, matematiku, jazyk a estetickou výchovu, jako je výtvarná a hudební výchova (Montessori, 2013). Poláková (2019) udává, že hlavním smyslem sensorické neboli smyslové výchovy je probudit, podpořit a dále rozvíjet smyslové orgány dětí. Montessori

(2013) uvádí, že základ všech způsobů učení vychází ze vzájemného působení s naším prostředím. Skrz naše smysly přichází veškeré nové informace. Pro montessori školu je charakteristická kosmická výchova. Ta má za úkol dát dítěti povědomí o tom, že na světě je vše v bezpodmínečné souhře a člověk, příroda i vesmír jsou vzájemně propojeni. Předměty kosmické výchovy jsou zeměpis, fyzika, chemie, biologie, botanika, ale i výchova k míru. Ve výuce se využívá projektové vyučování (Poláková, 2019).

Rodiče žáků se mohou podílet na vzniku třídy, mohou pomoci vytvářet didaktické pomůcky. Je jim umožněno navštívit své dítě při vyučování. Třídní schůzky v montessori škole probíhají individuálně za účasti vyučujícího, rodiče i žáka. Stejně jako v ostatních alternativních školách se i v montessori škole hodnotí slovní formou (Johnson, 2020). Bytešníková (2012) uvádí, že je velmi přínosné, když dítě před nástupem do alternativní školy navštěvuje také alternativní mateřskou školu.

Montessori pedagogika vychází z nového náhledu na výchovu dítěte. Dítě v alternativní výchově zaujímá individuálního, soběstačného jedince, který je díky vhodně zvolenému pedagogickému prostředí, formou hry a touhy po ukojení potřeb vzdělávání schopný daleko efektivněji vstřebávat informace (Průcha, 2012). Čapek (2015) uvádí, že významnou roli v precizní výchovné metodě hraje i pedagog. Učitel ovšem zastává pouze roli konzultanta a usměrňuje dítě ke zdárnému cíli. Přípravuje pro svého žáka ideální výukové prostředí a snaží se o rozvoj samostatnosti dítěte. Montessori výchova má snahu zbavit vyučování stresu, strachu, nervozity a psychického vyčerpání. Respektuje dítě v jeho senzitivním období (Montessori, 2013).

2.1.3 Freinetovská škola

Zakladatelem freinetovské školy je francouzský učitel Célestin Freinet. Hlavním důvodem pro vznik freinetovské školy byla opět reakce na kritiku tradičních škol (Průcha, 2015). Petlák (2016) uvádí, že významným důvodem pro vznik freinetovské školy bylo těžké válečné zranění Freineta, které pro něj mělo fatální následky. Nemohl plně ovládat svůj hlas a dýchání. Právě toto zranění ho přivedlo k myšlence hledání nového způsobu vyučování. Kasper a Kasperová (2008) uvádí, že další Freinetovou inspirací byl John Dewey a jeho učení prací.

Freinetovské školy se začaly objevovat zejména ve 20. letech 20. století. Nyní jsou rozšířeny zejména ve Francii, Belgii a Nizozemsku. V České republice doposud nebyla založena žádná freinetovská škola (Alternativní škola, ©2001b).

Freinet odsuzoval výuku, při které se vědomosti předávají pouze slovem. Snažil se tedy vytvořit školu, která se bude podobat světu, ze kterého děti do vyučování přicházejí a po vyučování se do něj zase vracejí (Svobodová, Jůva, 1996). Freinetovské školy jsou v souladu s hlavní myšlenkou Freineta „Par la vie – pour la vie – par le travail“, což v překladu znamená „Z života – pro život – prací“ (Petlák, 2016). Proto je Freinetova škola někdy nazývána školou pracovní. Nesmíme si ovšem představit vynucenou práci, ale aktivitu, díky které žák zcela přirozeně a nenuceně získává nové vědomosti a zkušenosti. Prostřednictvím vlastní činnosti se také přirozeně rozvíjí osobnost (Rýdl, 1994).

Průcha uvádí (2012), že Freinet odmítal fyzické tresty. Svoboda, odpovědnost, nezávislost a samostatnost jsou hodnoty, na kterých jsou založeny freinetovské školy. Učil děti, že neexistuje pouze jeden správný názor. Vždy je důležité respektovat odlišné názory druhých. Děti se tak učily argumentovat, diskutovat a obhájit si svůj vlastní názor při současném respektování názorů druhých (Hrdličková, 1994).

Ve freinetovských školách je pro každého žáka vytvořen individuální, obvykle týdenní plán, který se vyvěsí ve třídě. Z těchto plánů se následně vytváří plán třídy. Tím, že jsou plány přístupné, si každý žák může kontrolovat, zda pracuje v souladu s plánem a postupuje správně (Freinet, 1993).

Při výuce ve freinetovských školách je kladen důraz zejména na organizační formu vyučování (Freinet, 1993). Preferuje se zejména kooperativní učení, které Vališová a Kasíková (2011) charakterizují jako shrnutí strategií, postupů a technik, které je podmíněné spoluprací žáků, při dosahování společného cíle v malých skupinách. Kooperativní učení zlepšuje spolupráci mezi žáky a podporuje sociální vztahy (Čapek, 2015). Jako další velmi využívanou metodu Freinet (1993) uvádí práci na projektech. Podle zadání projektu žáci pracují buď společně jako celek, nebo v menších skupinách. Projekt může být například divadelní představení, soutěž i pokus. Pedagog má za úkol organizovat skupiny, rozdělovat úkoly, vytvářet pravidla a dohlížet na jejich dodržování. Udávat a hlídat časový limit a zejména vytvořit ve třídě přátelskou atmosféru bez násilí (Zormanová, 2012).

Velmi využívanou metodou freinetovských škol je technika volného textu. Děti si průběžně zapisují své zjištění, nově nabyté vědomosti, řešení, trápení nebo zážitky. Zápisky se pak nejdříve ve třídě čtou, děti a učitelé o nich vzájemně diskutují, poté se vyvěsí ve třídě. Následně děti vyberou, který z textu se vytiskne na školní tiskárně (Čapek, 2015). Rýdl (1994) uvádí, že techniku volného textu je velice vhodné aplikovat také do jiných oblastí ve výuce, např. volné malování, volný tanec či divadlo. Učitel tak zjistí zájmy žáků a může jim přizpůsobit výuku.

Další velmi známá pedagogická technika ve freinetovských školách je tvorba školního časopisu. Žáci mohou do tohoto časopisu psát nejen o tom, co je zajímavá, ale mohou touto cestou vyjádřit i své myšlenky, problémy, poznámky nebo činy (Zormanová, 2012). Freinet (1993) uvádí, že právě spontánnost, se kterou děti píšou, je ve výuce velice důležitá.

Třídy ve freinetovské škole jsou uspořádány tak, aby žáci měli prostor pro získávání nových zkušeností a vědomostí. Nalezneme zde několik pracovních částí, které se nazývají pracovní ateliéry. Nezbytnou součástí jsou také pracovní knihovny. V těchto knihovnách mají žáci k dispozici pracovní sešity, které je motivují k dalšímu vzdělávání, zkoumání a bádání. Nezbytným vybavením třídy je nástěnka, na kterou se vyvěšují plány žáků a třídy, volné texty, ale i pochvaly, kritika a výsledky žáků. Nesmí chybět ani školní tiskárna, která je nepostradatelná při tvorbě školního časopisu (Zormanová, 2012).

Pro freinetovské školy jsou typické školní slavnosti, společné setkávání i působení školního parlamentu. Pro tyto účely je ve freinetovských školách dostatek prostoru. Freinetovské školy jsou také známé velkými školními zahradami, ateliéry a dílnami (Kasper, Kasperová, 2008). Primárním cílem freinetovských škol je aktivní přístup, učení a činné vyučování (Zelina, 2000).

2.1.4 Jenský plán

Zakladatelem Jenského plánu je pedagog Peter Petersen. V roce 1923 založil Jenskou školu v Německu, dnes jsou tyto školy rozšířeny především v Holandsku, Nizozemsku a Belgii. V České republice zatím jenské školy nejsou, některé základní školy však s principy Jenského plánu pracují (Čapek, 2015).

Jenský plán využívá **4 hlavní metody** ve vyučování v různých formách. Jsou to **rozhovor, slavnost, práce a hra**. Pokud jsou tyto metody vědomě obměňovány, naplní se primární

cíle Jenského plánu a dochází ke správnému vývoji jedince (Rýdl, 2001). Petlák (2016) uvádí, že **rozhovor** je důležitý zejména po víkendu, učitel žákům sděluje týdenní plán. Vyučování v jenské škole je nejprve zahájeno rozhovorem, děti mohou sedět v kruhu. Vzájemně se poslouchají, mohou si sdělovat své obavy, zážitky nebo starosti. V závěru týdne slouží rozhovor jako prostředek k hodnocení uplynulého týdne. Petlák (2016) charakterizuje **hru** jako činnost, díky které dochází k rozvoji kognitivních funkcí. Hra také dítěti pomáhá začlenit se do kolektivu a získávat nové sociální kontakty. Hrou je nejen vyplňován volný čas žáků o přestávkách, ale je jím obohaceno i samotné vyučování (Rýdl, 2001). **Práce** je podle Čapka (2015) nejčastěji využívaná metoda při vyučování v jenských školách. Časová dotace pro tuto metodu vyučování je přibližně 100 minut denně. Metodu práce dále dělíme na kmenovou a takzvané kurzy. V kmenové metodě žáci pracují nejčastěji ve skupinách, učitel je pouze v roli pozorovatele a poradce. Žáci pracují zcela přirozeně a intuitivně. Mohou psát, číst i počítat. Učí se efektivně využít znalosti, hledat potřebné informace, třídít je a pracovat s nimi (Rýdl, 2001). Zormanová (2012) uvádí, že existuje několik druhů kurzů.

- **Úvodní kurzy** – noví žáci mají možnost seznámit se s prostředím, žáci se učí nové pracovní postupy.
- **Úrovňové kurzy** – úkolem je rozčlenit žáky podle úrovně jejich schopností v daném předmětu.
- **Zaškolovací kurzy** – žáci se učí nové pracovní postupy.
- **Volitelné kurzy** – žáci si sami zvolí, jakému tématu, či činnosti se chtějí věnovat.

Poslední metodou vyučování v jenských školách je **slavnost**. Podle Průchy (2015) slavnosti podporují socializaci a zlepšují, utužují vztahy mezi žáky a učiteli. Slavnosti slouží k zahájení i ukončení školního týdne. Důležitá je ale hlavně samotná příprava na slavnost. Program, například zpěv, či divadlo, vytvářejí samotní žáci. Neprojevují se tedy pouze hudební, či herecké nadání, ale především schopnost spolupráce, tvořivost a estetické cítění. Děti se učí zodpovědnosti a samostatnosti (Rýdl, 2001).

Žáci nejsou zařazováni do tříd podle věku. Přestávky mezi vyučováním trvají 40-50 minut. Vyučuje se pomocí kurzů, které jsou povinné i volitelné. Pro celou třídu jsou povinné kurzy matematiky a mateřského jazyka. Všichni žáci by se měli zúčastňovat úvodních kurzů. Odpoledne mohou žáci sportovat, pracovat v dílnách, učit se cizí jazyky nebo se mohou věnovat hrám (Průcha, 2012).

Podle Vališové a Kasíkové (2011) je velmi důležité podřídit vyučování výchově. Nejdříve je potřeba být dobrým vychovatelem a až poté učitelem. Průcha (2015) uvádí, že Jenský plán můžeme charakterizovat také jako školu rodinnou. Třídy v jenských školách vypadají naprosto odlišně ve srovnání s jakoukoliv jinou školou. Tyto školy připomínají spíše obývací, nebo dětský pokoj, a to právě proto, aby měly děti při vyučování pocit bezpečí a jistoty (Rýdl, 2001). Zormanová (2012) uvádí, že si děti mohou nosit z domova hračky, ve třídách mohou být rostliny i akvária. Děti se také podílejí na výzdobě a vzhledu třídy. Dekorace či květiny si děti mohou přinést i z domova. Rýdl (2001) uvádí, že se děti mohou po celou dobu vyučování pohybovat naprosto volně, podle svých potřeb. Nesmí však nikoho rušit při výuce. Hodnocení v jenských školách probíhá slovní formou. Samozřejmostí je aktivní spolupráce učitelů s rodiči žáků (Průcha, 2012).

2.1.5 Daltonský plán

Daltonská metoda výuky byla vytvořena ve Spojených státech amerických na experimentální škole Dalton. Podnětem pro vznik se stala americká pedagožka Helen Parkhurstová. Na její reformní činnost měla velký vliv italská pedagožka Maria Montessori, od které měla možnost přebrat velice cenné poznatky experimentální činnosti o výchově dětí. Následovalo spojení individuální práce a spolupráce žáků. Tento systém nadále zdokonalovala a transformovala do uceleného Daltonského plánu, který byl poprvé zaveden do školní výuky v roce 1919 (Röhner, Wenke, 2000). Základním principem Daltonského plánu je samostatnost jednotlivce a zodpovědnost za dokončení daného úkolu. Učitelé vedou žáky pomocí instrukcí a individuálního přístupu (Průcha, 2012). Podle Röhnera a Wenkeho (2003) jsou primárními myšlenkami, ze kterých vychází podstata Daltonského plánu:

- **Volnost** – děti se učí zodpovědnosti, učí se nakládat se svým časem. Žáci se podle svých možností a svým tempem aktivně zapojují do výuky.
- **Samostatnost** – děti se učí vykonávat činnosti samostatně, určují si své tempo i místo, u kterého budou pracovat.
- **Spolupráce** – děti se učí spolupracovat v týmu a respektovat druhé. Zkouší si roli vedoucího i podřízeného. To vše dětem pomáhá hledat své místo v životě.

Vyučující s každým žákem naplňuje harmonogram pro určité období. Žák pracuje samostatně, sám rozhoduje o své práci. Učí se vyhledávat vědomosti, třídit je a pracovat s nimi (Röhner, Wenke, 2000). Rýdl (2003) shledává hlavní pozitiva daltonské školy

v tom, že pomáhá dítěti získat zdravé sebevědomí. Práce dětí není nikdy hodnocena negativně, vylučuje se tedy riziko frustrace a dítě tak neztrácí chuť a motivaci k další práci (Čapek, 2015).

2.2 Církevní školy

Průcha (2012) rozděluje ve své publikaci církevní školy do těchto skupin: katolické, protestantské, židovské a další církevní školy. MŠMT (©2021) definuje církevní školy jako všechny školy, které zakládá církevní nebo jiné náboženské hnutí. Výše uvedené instituce musí získat oprávnění pro zřízení vlastního školského zařízení. Musí získat od státu oprávnění o založení školy. Financování církevních škol může být ze soukromých, ale i státních fondů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Financování probíhá stejným způsobem jako u tradičních škol zřízených MŠMT (MŠMT, ©2021). Srozumitelnější definici přináší kolektiv autorů Průcha, Walterová, Mareš (2009). Tito autoři uvádí, že církevní škola je druh alternativní školy specializující se na náboženskou a spirituální výchovu. Církevní školy na našem území byly po 2. světové válce uzavřeny a znovu obnovovány byly až po roce 1989 (Průcha, 2009). Dále Průcha (2012) uvádí některá specifika církevních alternativních škol. Řadí mezi ně: **Kurikula** – plánované obsahy a cíle vzdělávacích institucí. Ke standardním vyučovacím předmětům se nadále vyučuje i latina nebo náboženství (Svobodová, 2007).

Ideologie principů výchovné činnosti – výchova jednotlivce ve správného a morálně zásadového křesťana.

Příprava studentů na profese, které neobnáší standardní škola – mezi tyto profese zahrnujeme například charitativní, zdravotní a sociálně pečovatelskou činnost. Učitelé chrámové hudby, administrátoři a zástupci v církevních úřadech (Horák, 2011).

2.3 Moderní formy alternativního vyučování

Mezi moderní alternativní školy řadíme všechny alternativní školy současnosti, které nevycházejí z reformní pedagogiky, nejsou zřizovány církevními ani jinými druhy náboženských skupin. V dnešní době je nepřeberné množství škol zařazených do této skupiny. Z velké části bývají tyto školy soukromé. Jako příklad si můžeme uvést otevřené vyučování, školy s volnou architekturou, školy bez ročníků, nezávislé školy, projektové

vyučování a zdravé školy (Průcha, 2012). Ve Spojených státech amerických moderní formy školství existují i jako státní. Často se můžeme setkávat s různým názvem těchto škol, podle země, ve které jsou zřizovány. Nejčastěji se nazývají: odlišné, svobodné, aktivní, nezávislé. Obliba alternativních škol neustále roste. Tomuto trendu nahrává hledání nových směrů ve výuce oproti stávajícímu systému vyučování (Průcha, 2001). Klasifikační znaky můžeme najít ve srovnání tradiční a alternativní školy. Částečně jsou přejímány a mnohdy uplatňovány radikálně (Průcha, 2001).

Mezi jednotlivé aspekty zařazujeme:

- Rodiče se aktivně zapojují do mimoškolní výchovy dítěte.
- Ukončení mezi konkurenčního boje o lepší hodnocení.
- Využívání mimoškolního prostoru pro další vzdělávání.
- Pružné seskupování počtu dětí ve výuce, hromadná práce učitele se všemi žáky ve třídě jednou formou a identickým obsahem výuky.
- Hranice jednotlivých předmětů jsou zrušeny. Dochází k prolínání několika předmětů v jeden vyučovací moment (Šafránková, 2019).

3 Cíl práce a výzkumné otázky

Tato bakalářská práce má za úkol zmapovat možnosti alternativního vzdělávání v Jihočeském kraji.

3.1 Cíle práce

Tato bakalářská práce si stanovila dva cíle:

1. Zmapovat možnosti alternativního vzdělávání v Jihočeském kraji.
2. Zmapovat důvody, které vedly rodiče k výběru alternativní školy.

3.2 Výzkumné otázky

Pro naplnění cílů bakalářské práce byly vytvořeny následující výzkumné otázky:

1. Jaké typy alternativních škol fungují dle školského zákona?
2. Jak jsou tyto školy hodnoceny z pohledu České školní inspekce?
3. Jaké jsou nejčastější důvody, které vedly rodiče k výběru alternativní školy?

3.3 Metodika výzkumu

Metodika výzkumu používaná pro praktickou část této bakalářské práce byla realizována využitím postupů kvalitativního výzkumu. Jako výzkumnou metodu pro sběr dat jsem použila metodu dotazování, techniku rozhovoru vedeného s rodiči, nebo rodinnými příslušníky žáků vybraných škol. Struktura rozhovoru je uvedena v příloze č. 1 této bakalářské práce.

Kvalitativní výzkum se využívá pro hluboké pochopení řešené problematiky daného problému. Hlavním důvodem využití této metody je pochopit, popsat důvody, motivace, anebo překážky vedoucí dotazovatele k určitému druhu chování. Tazatel může nadále zjišťovat i další informace, které z klasického dotazníku není možné vyčíst (Hendl, 2005). Uspořádaný rozhovor s nepřímo specifickými – specializovanými otázkami, s otevřenými otázkami se tvoří před započítáním dotazování. Otázky jsou pečlivě vybrány a formulovány srozumitelně, aby porozuměli všichni dotazovaní. Hlavní výhodou rozhovoru vystavěného na otevřených otázkách jsou data, která se nebudou strukturně

lišit. Sběr dat touto metodou nezabere dotazovanému mnoho času, ale zároveň klade vysoké nároky na tazatele a jeho komunikační a organizační schopnosti (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Jako další metoda byla použita sekundární analýza inspekčních zpráv České školní inspekce. Reichel (2009) popisuje sekundární analýzu dat jako jakékoliv využití původní studie, lze však získat nové, dosud nevyhodnocené informace.

Data získaná z rozhovorů byla pečlivě roztríděna a zaznamenána pod jednotlivými kódy v aplikaci Microsoft Excel. Následně byly vytvořeny myšlenkové mapy. Myšlenkové mapy slouží ke strukturovanému záznamu, jsou vhodným nástrojem při analýze (Miovský, 2006).

3.4 Výběr informantů

Výzkumný vzorek pro tuto bakalářskou práci byl vybrán záměrně. Výzkumný soubor tvořili rodiče nebo blízcí příbuzní žáků, kteří navštěvují alternativní formu vyučování. Pouze tyto osoby, které jsou v neustálém kontaktu se žákem, mohou objektivně posoudit vliv alternativního vyučovacího stylu na dítě. Informanty jsem oslovila pomocí sociálních sítí, například FB stránek alternativních škol v Jihočeském kraji. Ty informanty, kteří na moji žádost o rozhovor zareagovali, jsem pak požádala o kontakt na další informanty. Byla tak využita metoda snowball sampling method (metoda sněhové koule). Tato metoda slouží k získávání nových kontaktů. Začíná se u jednotlivců, kteří splňují požadavky, následně jsou po rozhovoru požádáni o kontakt na další osoby, které taktéž splňují potřebné požadavky, a celý proces se opakuje (Explorable.com, ©2008). Také jsem oslovila vedení vybraných alternativních škol a požádala je o zprostředkování rozhovorů s rodiči dětí, které navštěvují danou alternativní školu.

3.5 Průběh rozhovoru

Každému účastníkovi dotazování jsem ve stručnosti vysvětlila důvody pro získávání přesných dat pro bakalářskou práci s názvem Alternativní školy v Jihočeském kraji.

Všichni informanti, kteří poskytli data do této bakalářské práce, mají příbuzenský vztah se žákem, který navštěvuje montessori, waldorfskou, Scioškolu nebo svobodnou/lesní školu. Informanti přistupovali k rozhovoru velice vstřícně, otevřeně a na položené otázky

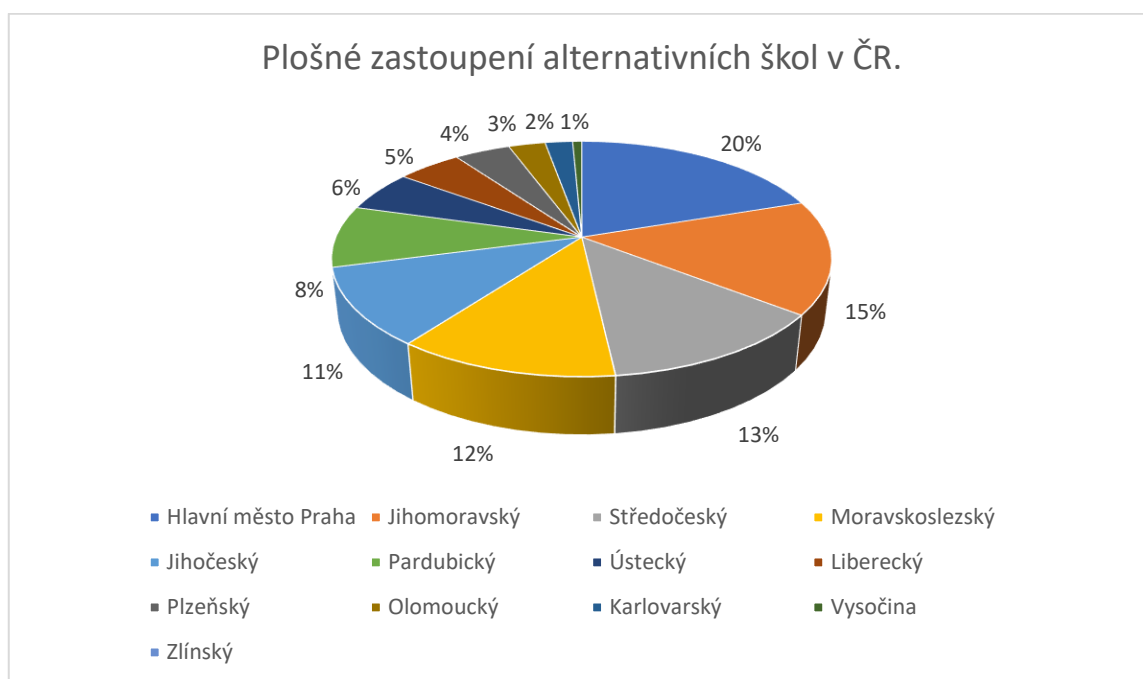
odpovídali květnatě. Strukturovaný rozhovor s každým dotazovaným byl po předchozí domluvě proveden bezkontaktní formou. Důvodem tohoto opatření je zamezení šíření nákazy SARS-CoV-2, známy pod názvem covid-19. Z těchto důvodů jsem nejčastěji volila následné aplikace pro získávání cenných informací do bakalářské práce (Microsoft Teams, WhatsApp, Messenger). Tyto zmíněné aplikace mi velice usnadnily komunikaci s informanty. Rozhovor byl vždy přizpůsoben časovým možnostem dotazovaného. I tento aspekt se kladně projevil na ochotě jednotlivých informantů odpovídat na kladené otázky. Během rozhovoru nenastal žádný problém ohledně formulace otázek. Všichni informanti odpovídali velice ochotně a rozhovor byl nenucený a přátelský. Celý rozhovor byl zachycen na záznamové zařízení. Po ukončení rozhovoru došlo k několikanásobnému přehrání rozhovoru a důkladnému přepsání odpovědí na jednotlivé otázky. Rozhovory probíhaly v průběhu měsíců března a dubna 2021 a byly uskutečněny s patnácti informanty.

3.6 Etika výzkumu

Před zahájením rozhovoru byli všichni informanti seznámeni s důvody rozhovoru a s cíli bakalářské práce. Byli také ubezpečeni, že všechny získané informace budou sloužit pouze k výzkumu bakalářské práce a bude s nimi nakládáno v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů. Byli seznámeni s informovaným souhlasem, originály souhlasů jsou uloženy u autorky této bakalářské práce.

4 Výsledky výzkumu

Zastoupení alternativních škol v České republice je diametrálně rozlišné kraj od kraje. Jedním z důvodů, který zapříčiňuje tento rozdíl, považují centralizaci nových škol u významných pedagogických fakult. Mezi další aspekty zařazují množství obyvatel na km², migraci v daném kraji a v neposlední řadě historii alternativního školství v kraji. V grafu č. 1 je názorně vidět propastný rozdíl mezi některými kraji v ČR. V tabulce č. 1 uvádím počet jednotlivých alternativních škol v České republice.



Graf č. 1: Plošné zastoupení v jednotlivých krajích v ČR

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021

Tabulka č. 1: Počet jednotlivých alternativních škol v ČR

Typ školy	Počet škol v České republice
Církevní škola	48
Montessori škola	25
Waldorfská škola	13
Scioškola	12
Svobodná škola	7
Celkem	105

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021

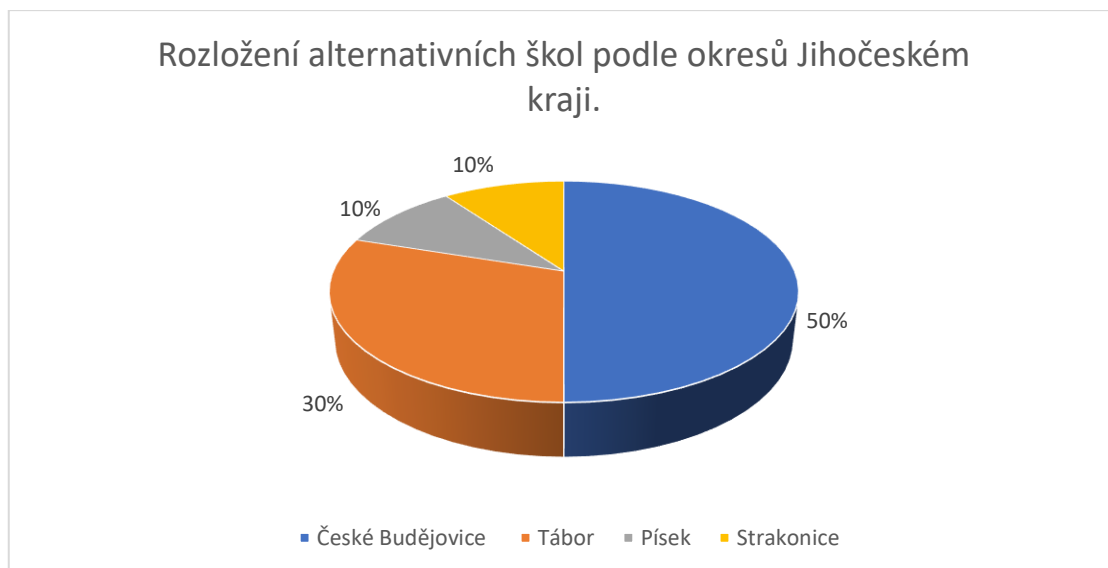
4.1 Typy alternativních škol v Jihočeském kraji

V tabulce č. 2 uvádím celkový počet alternativních škol v jednotlivých okresech. Graf č. 2 znázorňuje rozložení alternativních škol v jednotlivých okresech. V tabulce č. 3, č. 4, č. 5, č. 6 a č. 7 uvádím kompletní přehled alternativních škol včetně jejich názvu a právní formy, dle údajů dostupných v registru škol ke dni 27. 3. 2021. Školy jsou v okresech České Budějovice CZ 0311, Český Krumlov CZ 0312, Jindřichův Hradec CZ 0313, Písek 0314, Prachatice 0315, Strakonice 0316 a Tábor 0317.

Tabulka č. 2: Počet alternativních škol v jednotlivých okresech Jihočeského kraje

Okres	Počet škol
České Budějovice CZ 0311	5
Český Krumlov CZ 0312	0
Jindřichův Hradec CZ 0313	0
Písek CZ 0314	1
Prachatice CZ 0315	0
Strakonice CZ 0316	1
Tábor CZ 0317	3
Celkem	10

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021.



Graf č. 2: Rozložení alternativních škol v jednotlivých okresech Jihočeského kraje

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021

Tabulka č. 3: Výpis waldorfských škol v Jihočeském kraji

Okres	Název školy	Adresa	ČŠI
České Budějovice CZ 0311	Waldorfská škola České Budějovice – mateřská škola, základní škola a střední škola o.p.s.	M. Chlajna 23, 370 05 České Budějovice IČ: 280 68 769	4
Tábor CZ 0317	Waldorfská základní škola Mistra Jana	Ratibořské Hory 34, 391 43 Ratibořské Hory IČ: 05981883	1

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021.

Tabulka č. 4: Výpis montessori škol v Jihočeském kraji

Okres	Název školy	Adresa	ČŠI
České Budějovice CZ 0311	Soukromá základní škola a mateřská škola Viva Bambini s.r.o.	Nám. Bratří Čapků 1267/10, 370 07 České Budějovice IČ: 281 33 447	3
	Základní škola a Mateřská škola Montessori Kampus, s.r.o.	Husova 17, 370 05 České Budějovice IČ: 037 42 725	2
Tábor CZ 0317	Montessori Základní škola Pampeliška	Hradební 3182, 390 01 Tábor IČ: 079 22 434	1

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021.

Tabulka č. 5: Výpis svobodných škol v Jihočeském kraji

Okres	Název školy	Adresa	ČŠI
České Budějovice CZ 0311	Svobodná základní škola a lesní mateřská škola DOMA V LESE, z.s.	Libníč 47, 373 71 Libníč IČ: 226 12 220	2
Písek CZ 0314	Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek	Dr. M. Horákové 1720, 397 01 Písek IČ: 70 94 38 42	5
Strakonice CZ 0316	Svobodná lesní základní škola Ráj, z.s.	Pracejovice 67, 386 01 Pracejovice IČ: 088 49 218	0

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021.

Tabulka č. 6: Výpis Scioškol v Jihočeském kraji

Okres	Název školy	Adresa	ČŠI
České Budějovice CZ 0311	Scioškola České Budějovice – základní škola, s.r.o.	Kněžskodvorská 542/33 a, České Budějovice 3, 370 04 IČO: 083 93 800	0

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021.

Tabulka č. 7: Výpis církevních škol v Jihočeském kraji

Okres	Název školy	Adresa	ČŠI
Tábor CZ 0317	Církevní základní škola ORBIS-PICTUS	Budějovická 825, Tábor 390 02 IČ: 251 59 577	5

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021.

4.2 Hodnocení alternativních škol v Jihočeském kraji ČŠI

Tato kapitola obsahuje sekundární analýzu inspekčních zpráv¹ alternativních škol v Jihočeském kraji. Tuto kapitolu jsem zpracovala pomocí sekundární analýzy dat, kterou jsem zaměřila na účel inspekční návštěvy, hodnocení podmínek, průběhu, výsledku a prostředí vzdělávání v dané alternativní škole. Vzhledem k tomu, některé školy jsou nové, nemají za sebou kontrolu ČŠI. To je uvedeno v předchozí kapitole.

Tabulka č. 8: Analýza Inspekční zpráva Waldorfská škola České Budějovice – mateřská škola, základní škola a střední škola o.p.s.

Základní identifikační údaje hodnocené školy
Název Waldorfská škola České Budějovice – mateřská škola, základní škola a střední škola o.p.s.
Sídlo M. Chlajna 23, 370 05 České Budějovice
E-mail skola@waldorfcz.cz
IČ 28 068 769
Identifikátor 651040621
Právní forma Obecně prospěšná společnost
Hodnocené období: 2014
Hodnotil: Česká školní inspekce Jihočeský inspektorát
Předmět inspekční činnosti
Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání poskytovaného základní školou a mateřskou školou podle § 174 odst. 2 písm. b) zákona č. 561/2004 Sb., zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů; zjišťování a hodnocení naplnění školních vzdělávacích programů a jejich souladu s právními předpisy a rámcovými vzdělávacími programy podle § 174 odst. 2 písm. c) školského zákona

¹ Hodnocení školy autorka provedla sekundární analýzou veřejně dostupných zpráv ČŠI.

Hodnocení podmínek vzdělávání

Prostředí pro výuku: Prostředí bylo inspekci hodnoceno jako bezpečné místo pro vzdělávání žáků. Škola má k dispozici dílny, cvičnou kuchyňku i tělocvičnu. Škola disponuje potřebným množstvím vhodných pomůcek i kvalitní literaturou. Škola disponuje novým žákovským nábytkem i počítačovou učebnou.

Kvalifikovanost personálu: Pedagogický tým Waldorfské školy má 28 členů a zastupuje ho ředitelka školy Mgr. Milena Vlčková. Pouze 3 zaměstnanci nemají potřebné vzdělání, ale jeden zaměstnanec si vzdělání již doplňuje, ostatní to plánují.

Financování: Financování je realizováno několika způsoby, primárním zdrojem příjmů na provoz školského zařízení jsou dotace ze státního rozpočtu. Dalšími zdroji jsou platby za vzdělání a sponzorské dary.

Hodnocení průběhu vzdělávání

Škola vzdělává žáky v souladu s platným školským zákonem, taktéž školní vzdělávací program Waldorfské školy koresponduje s Rámcově vzdělávacím programem. Pedagogové pracují v duchu waldorfské pedagogiky, berou ohledy na individuální potřeby žáků. Pedagogové se snaží o celostní osobnostní rozvoj žáků. Snaží se, aby se žáci dostatečně rozvíjeli také v uměleckých a praktických oborech. Kromě tradičních předmětů jsou také ve výuce zastoupeny předměty jako eurytmie, kreslení forem a rukodělné činnosti. Každé dítě má tedy možnost vyniknout v tom, co je pro něj přirozené. Inspekce hodnotila výuku jako velmi dobře připravenou, a to jak obsahově, tak i organizačně. Každá hodina, popř. epocha se skládala ze tří částí: poznávání, porozumění a zvládnutí obsahu. Pedagogové vedli žáky k logickému myšlení, samostatnosti. Rozvíjeli u žáků komunikaci, probouzeli zájem, vhodně motivovali. Ve vyučování bylo využíváno frontální i kooperativní učení, samostatná práce žáků, prožitkové učení. Výuka probíhala velmi klidně a příjemně, žáci měli výborně zažité pracovní návyky. Již probrané učivo bylo vždy zopakováno a znalosti dostatečně upevněny. Učebnice se ve výuce používají velmi zřídka, žáci si učebnice a sešity vytvářejí sami. Pedagogové se na konci vyučování dostatečně věnovali zpětné vazbě a sebereflexi u žáků. Žáci se mimo vyučování mohou věnovat různým projektům a mají na výběr velké množství zájmových kroužků.

Hodnocení výsledků vzdělávání	
<p>Žáci jsou slovně hodnoceni. Hlavním cílem hodnocení Waldorfské školy je sledování celkového rozvoje dítěte, proto se žáci neúčastní žádných srovnávacích testů. Výsledky vzdělávání jsou pečlivě sledovány a vyhodnocovány, klade se důraz na individualitu žáků. Rodiče jsou o výsledcích vzdělávání pravidelně informováni. Vysvědčení má také formu slovní.</p>	
SWOT analýza	
<p style="text-align: center;">Silné stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • koncepci školy sdílí pedagogové, rodiče i žáci, společně se podílí na plnění cílů, • kvalitní úroveň vzdělávání 	<p style="text-align: center;">Slabé stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • několik pedagogů nemá potřebné vzdělání
<p style="text-align: center;">Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • doplnění kvalifikačních předpokladů pedagogických pracovníků 	<p style="text-align: center;">Ohrožení</p> <ul style="list-style-type: none"> • ne zcela kvalifikovaný pedagogický tým

Zdroj: zpráva Čj. ČŠIC-191/14-C ze dne 7. 5. 2014, upraveno autorkou 2021

Tabulka č. 9: Analýza Inspekční zpráva Waldorfská základní škola Mistra Jana

Základní identifikační údaje hodnocené školy
<p>Název</p> <p>Waldorfská základní škola Mistra Jana</p> <p>Sídlo</p> <p>391 43 Ratibořské Hory 34</p> <p>E-mail skola@mistrajana.cz</p> <p>IČ 05981883</p> <p>Identifikátor 691010579</p> <p>Právní forma Školská právnická osoba</p>
Hodnocené období: 2018
Hodnotil: Česká školní inspekce Jihočeský inspektorát
Předmět inspekční činnosti
<p>Inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. b), c) a odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů pro účely přiznání dotací podle zvláštního právního předpisu na základě žádosti právnické osoby, která vykonává činnost školy.</p>
Hodnocení podmínek vzdělávání
<p>Prostředí pro výuku: Škola sídlí v budově Základní školy a Mateřské školy Ratibořské Hory, má zde k dispozici jednu příjemně zařízenou učebnu, prostředí bylo hodnoceno jako dostačující pro současnou kapacitu žáků (školu v současné době navštěvovalo pouze 13 žáků). Pomůcek a didaktických materiálů mají žáci k dispozici dostatek. Zázemí pro učitele bylo hodnoceno jako nedostačující.</p> <p>Kvalifikovanost personálu: Personál zastupuje ředitel školy Mgr. Martin Procházka. Ve škole pracují dvě pedagožky, jedna z nich nemá odbornou klasifikaci, což se podle inspekce částečně projevilo na kvalitě vzdělávání. Součástí týmu je ale i školní psycholog a asistent pedagoga.</p>

<p>Financování: Primárním zdrojem příjmů na provoz školského zařízení jsou dotace ze státního rozpočtu. Dalším zdrojem financí je školné. Škola je velmi aktivní při získávání dalších finančních prostředků – nadační fondy a dary.</p>	
<p>Hodnocení průběhu vzdělávání</p>	
<p>Vzdělávání probíhalo v souladu se základním konceptem waldorfské pedagogiky. Výuka se skládala z rytmické části, společný zpěv, hra na hudební nástroj a pohybové části, při které si žáci zopakovali učivo z předešlého dne. Tato část byla hodnocena jako velmi efektivní. Další části výuky však byly hodnoceny jako zdlouhavé, méně efektivní, koncentrace a výkon žáků se rapidně snižovaly. Nebyly zařazeny kooperativní činnosti. Ve výuce převažoval rozvoj vědomostí a dovedností. Pedagogové velmi často používali metodu vyprávění, podporovali smyslové vnímání a slovní zásobu, žáci nebyli při výuce příliš aktivní. Atmosféra se měnila podle přítomného pedagoga, většinou byla klidná, někdy se ale nepodařilo žáky přimět k práci. Jako velmi přínosné inspekce hodnotila přítomnost asistenta pedagoga při výuce.</p>	
<p>Hodnocení výsledků vzdělávání</p>	
<p>Pedagogové průběžně sledují úspěšnost vzdělávání žáků, na čtvrtletních poradách následně provedou analýzu a vyhodnocení, kterou ověřují vlastními evaluačními nástroji. Během školního roku jsou žáci hodnoceni slovně, po ukončení epoch jsou výsledky sdělovány písemnou formou.</p>	
<p>SWOT analýza</p>	
<p>Silné stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • vysoká úroveň každodenní spolupráce s rodiči • aktivní získávání finančních prostředků 	<p>Slabé stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • nekvalifikovaný pedagogický tým • nedostatečné prostory • často nevhodně volené formy a metody výuky, včetně jejich délky
<p>Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • pravidelně provádět hospitační činnost • zaměřit se na vzdělávání pedagogů • nové, větší prostory 	<p>Ohrožení</p> <ul style="list-style-type: none"> • nízká kapacita žáků • nedostatečně kvalifikovaný personál

Zdroj: Zpráva Čj. ČŠIC-450/18-C ze dne 18. 6. 2018, upraveno autorkou 2021

Tabulka č. 10: Analýza Inspekční zpráva Waldorfská základní škola Mistra Jana

Základní identifikační údaje hodnocené školy
Název Soukromá základní škola a mateřská škola Viva Bambini s.r.o.
Sídlo B. Němcové 752/74, 370 01 České Budějovice
E-mail klara@montessoricb.cz
IČ 28133447
Identifikátor 691003734
Právní forma Společnost s.r.o.
Hodnocené období: 2014
Hodnotil: Česká školní inspekce Jihočeský inspektorát
Předmět inspekční činnosti
Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání poskytovaného základní školou a mateřskou školou podle § 174 odst. 2 písm. b) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů; zjišťování a hodnocení naplnění školních vzdělávacích programů a jejich souladu s právními předpisy a rámcovými vzdělávacími programy podle § 174 odst. 2 písm. c) školského zákona.
Hodnocení podmínek vzdělávání
Prostředí pro výuku: Vybavení školy je na velmi vysoké úrovni. Prostory učeben jsou vhodné spíše pro menší počet žáků. Žákovský nábytek je přizpůsoben věkově smíšené třídě a je nastavitelný. Žáci mají k dispozici dostatek didaktických pomůcek, literatury i hudebních nástrojů. Škola je dle inspekce moc příjemně zařízena.
Kvalifikovanost personálu: Pedagogický tým má 6 zaměstnanců a zastupuje ho ředitelka školy Mgr. Klára Štěpánková. Dva zaměstnanci absolvují v rámci alternativního vzdělávání Diplomový kurz Montessori pedagogiky. Dvě pedagožky nesplňují potřebnou kvalifikaci.

Financování: Financování probíhalo ze státních dotací a také škola obdržela účelové prostředky od města České Budějovice. Dalším významným zdrojem byly poplatky za školné. Škola také dostala sponzorský dar.

Hodnocení průběhu vzdělávání

Vzdělávání probíhá v souladu se Školním vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání, je orientován na montessori pedagogiku a byl vytvořen na základě Rámcového vzdělávacího programu. Vzdělávání probíhá ve věkově smíšené třídě. Vyučování začalo společným setkáním a sezením v kruhu, kde měli žáci možnost pro vyprávění, sdílení myšlenek, poté je vyučující seznámil s tématy a okruhy výuky, která byla rozdělena na bloky. Nejdříve žáci pracovali samostatně a sami si zvolili místo, kde budou pracovat. Ve škole není akustický zvonek, za rozdělení výuky a psychohygienu zodpovídají vyučující. Pedagogové při výuce propojovali několik vzdělávacích oblastí. Žáci také často pracovali ve skupinách, učili se tak vzájemnému respektu, dobře spolupracovali a diskutovali o tématu. Práce pedagogů byla velmi kvalitní, dokázali výuku přizpůsobit věkově smíšené třídě a po celou dobu vyučování udrželi pozornost žáků. Atmosféra ve třídě byla velmi příjemná a klidná. Na konci hodiny se žáci věnovali sebereflexi a celkovému hodnocení vyučování.

Hodnocení výsledků vzdělávání

Žáci jsou hodnoceni slovně. Škola velmi dobře sleduje a zaznamenává individuální pokroky žáků. Práce žáků není známkována ani jinak bodována. U textů učitel pouze napíše počet chyb, žák si je následně může sám vyhledat a opravit. Rodiče jsou pravidelně informováni o výsledcích vzdělávání. Vysvědčení má také slovní formu.

SWOT analýza

<p>Silné stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • velmi kvalitní a moderní průběh vzdělávání • kvalitní výukový materiál 	<p>Slabé stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • několik pedagogů nemá potřebné vzdělání
<p>Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doplnění kvalifikačních předpokladů pedagogických pracovníků 	<p>Ohrožení</p> <ul style="list-style-type: none"> • ne zcela kvalifikovaný pedagogický tým

Zdroj: zpráva Čj. ČŠIC-377/14-C ze dne 24. 6. 2014, upraveno autorkou 2021

Tabulka č. 11: Analýza Inspekční zpráva Montessori Základní škola Pampeliška

Základní identifikační údaje hodnocené školy
<p>Název</p> <p>Montessori Základní škola Pampeliška</p> <p>Sídlo</p> <p>Větrovy 124, 390 01 Tábor</p> <p>E-mail zs@montessoritabor.cz</p> <p>IČ 079 22 434</p> <p>Identifikátor 691013268</p> <p>Právní forma Školská právnická osoba</p>
Hodnocené období: 2020
Hodnotil: Česká školní inspekce Jihočeský inspektorát
Předmět inspekční činnosti
<p>Inspekční činnost podle ustanovení § 174 odst. 2 písm. b) a c) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů pro účely přiznání dotací podle zvláštního právního předpisu na základě žádosti právnické osoby, která vykonává činnosti školy/školského zařízení.</p>
Hodnocení podmínek vzdělávání
<p>Prostředí pro výuku: Prostředí bylo hodnoceno velmi kladně, inspekce ho označila jako kvalitní prostor pro individuální a bezpečný rozvoj žáků. Škola disponuje dostatečným množstvím pomůcek a výukových materiálů v souladu s montessori pedagogikou. Inspekce upozorňovala na sedací nábytek, který je pro některé žáky nevyhovující svou velikostí. Škola také neumožňuje přístup k internetu a nemá informační techniku. Má rozmanitě vybavenou knihovnu.</p> <p>Kvalifikovanost personálu: Personál zastupuje ředitelka školy Mgr. Alexandra Partlová, pedagogové mají potřebné vzdělání v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., dle inspekce pedagogický tým velmi dobře spolupracuje, předává si potřebné rady a informace a efektivně plánuje výuku.</p> <p>Financování: Finanční zdroj není v inspekční zprávě uveden.</p>

Hodnocení průběhu vzdělávání	
<p>Výuka probíhala v souladu s výchovně-vzdělávacími strategiemi montessori pedagogiky. Školní vzdělávací program se shoduje s Rámcovým vzdělávacím programem. Při hospitačních hodinách probíhala výuka velice klidně a přátelsky, pedagožky pracovaly podle individuálních potřeb žáků. Ti pracovali podle aktuálních týdenních plánů. Inspekce hodnotila práci pedagogů jako velice kvalitní, strategickou a účelnou.</p>	
Hodnocení výsledků vzdělávání	
<p>Výsledky vzdělávání jsou pedagogy průběžně zaznamenávány a následně vyhodnocovány podle individuálních možností žáků. Vše bývá projednáváno na pedagogických radách. Hodnocení žáků probíhá slovní formou, je dostatečně přehledné pro zákonné zástupce.</p>	
SWOT analýza	
<p style="text-align: center;">Silné stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • výborné výsledky vzdělávání díky kvalitně nastavené výchovně-vzdělávací strategii • kvalifikovaný pedagogický tým 	<p style="text-align: center;">Slabé stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • při hodnocení žáků by se pedagogové měli efektivněji věnovat formativnímu hodnocení • nevyhovující nábytek
<p style="text-align: center;">Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • zajistit počítačovou techniku • modernizace a větší přehlednost webových stránek školy 	<p style="text-align: center;">Ohrožení</p> <ul style="list-style-type: none"> • zpětná vazba se žáky o již probrané látce

Zdroj: zpráva Čj. ČŠIC-427/20-C ze dne 29. 6. 2020, upraveno autorkou 2021

Tabulka č. 12: Analýza Inspekční zpráva Základní škola a Mateřská škola Montessori Kampus, s.r.o.

Základní identifikační údaje hodnocené školy
Název Základní škola a Mateřská škola Montessori Kampus, s.r.o.
Sídlo Na Sádkách 1811/40, České Budějovice 2, 370 05 České Budějovice
E-mail turkova.kristy@gmail.com
IČ 03742725
Identifikátor 691008710
Právní forma Společnost s ručením omezením
Hodnocené období: 2017
Hodnotil: Česká školní inspekce Jihočeský inspektorát
Předmět inspekční činnosti
Inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. b), c) a odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů pro účely přiznání dotací podle zvláštního právního předpisu na základě žádosti právnické osoby, která vykonává činnost školy/školského zařízení.
Hodnocení podmínek vzdělávání
Prostředí pro výuku: Prostředí bylo hodnoceno jako velmi dobré, estetické, s dostačujícími prostory. Škola je moderně a účelně zařízena, disponuje dostatečným množstvím didaktických pomůcek a her. Je vybavena moderní technikou, žáci mají k dispozici také knihovnu, součástí areálu školy je zahrada. Škola vytváří bezpečné prostředí pro zdravý vývoj žáků a věnuje odpovídající pozornost prevenci rizik.
Kvalifikovanost personálu: Na základní škole pracuje plně kvalifikovaný pedagogický tým, který zastupuje ředitelka školy Mgr. Kristýna Turková. Zaměstnanci jsou velmi aktivní v dalším vzdělávání.

Financování: Financování je realizováno několika způsoby, primárním zdrojem příjmů na provoz školského zařízení jsou dotace ze státního rozpočtu. Dalšími zdroji jsou platby za vzdělání a sponzorské dary zejména od rodičů.

Hodnocení průběhu vzdělávání

Vzdělávání probíhalo v souladu s platnými učebními plány i osnovami, v klidném a estetickém prostředí. Panovala příjemná, přátelská atmosféra, znatelný byl vstřícný vztah mezi žáky a pedagogem. Pedagožka k dětem přistupovala individuálně, vlídně. Výuka vycházela z aktuálních potřeb žáků a z reálných životních situací. Žáci byli při výuce velmi aktivní, používali didaktické pomůcky. Pracovali samostatně, i ve skupinách, pedagožka usilovala o prohloubení sociálních vztahů a učení žáků ke vzájemné spolupráci. Žáci byli dostatečně motivováni, výborně vedeni nemanipulativní formou. Výuka končila sebereflexí žáků, společným závěrem a hodnocením dne.

Hodnocení výsledků vzdělávání

Pedagogové individuálně sledují a pečlivě zaznamenávají pokroky žáků. Oblast, kterou je u žáka nutno rozvíjet, pedagogové intenzivně podporují. Pedagogové si zaznamenávají podrobné zápisy z konzultací s rodiči a žáky. Vysvědčení probíhá slovní formou, navrhuje i další postup pro zvládnutí učiva.

SWOT analýza

<p>Silné stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • kvalifikovaný personál • koncepci školy sdílí pedagogové, rodiče i žáci, společně se podílí na plnění cílů 	<p>Slabé stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • škola neprovozuje činnost školní družiny <i>(v roce 2018 uvedena do provozu).</i>
<p>Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • nadále pokračovat v rozvoji všech oblastí dle zpracované koncepce školy • zřízení školní družiny 	<p>Ohrožení</p> <ul style="list-style-type: none"> • zachovat činnost školní družiny • zachovat kvalifikovaný pedagogický tým

Zdroj: zpráva Čj. ČŠIC-444/17-C ze dne 11. 7. 2017, upraveno autorkou 2021

Tabulka č. 13: Analýza Inspekční zpráva Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek

Základní identifikační údaje hodnocené školy
Název Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr. M. Horákové 1720
Sídlo Dr. M. Horákové 1720, 397 01 Písek
E-mail info@zssvobodna.cz
IČ 70943842
Identifikátor 600062112
Právní forma Příspěvková organizace
Hodnocené období: 2020
Hodnotil: Česká školní inspekce Jihočeský inspektorát
Předmět inspekční činnosti
Inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a), b) a c) zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
Hodnocení podmínek vzdělávání
Prostředí pro výuku: Prostředí školy bylo hodnoceno jako bezpečné zázemí pro školní i mimoškolní činnosti. Materiálně i technicky je škola dle inspekce v pořádku, pouze v některých třídách je nevyhovující nábytek pro žáky.
Kvalifikovanost personálu: Pedagogický tým se skládá ze zkušených pedagogů i pedagogů začínajících. Pedagogičtí pracovníci mají odpovídající vzdělání.
Financování: Primárním zdrojem příjmů na provoz školského zařízení jsou dotace ze státního rozpočtu, další finanční prostředky získává škola velmi aktivně, např. z grantů, nebo darů.
Hodnocení průběhu vzdělávání
Při výuce panovala příjemná, klidná atmosféra. Pedagogové svým přístupem žáky velmi motivovali. Výuka probíhala dle zásad waldorfské pedagogiky, směřovala

<p>především k prohlubování dovedností, tvořivosti, nácviku pevné vůle, pracovitosti a pozornosti žáků. Žáci byli při výuce velice aktivní, pouze v některých případech převahovala aktivita vyučujícího. Pedagogové byli k dětem velmi empatičtí a přátelští. Kooperativní metody byly zařazovány velmi málo. Významná pozornost byla věnována výuce jazyků. Zpětná vazba na konci vyučování probíhala bez přímého zapojení žáků, pouze ze strany vyučujícího, žáci tak neměli možnost sebereflexe.</p>	
<p>Hodnocení výsledků vzdělávání</p>	
<p>Výsledky vzdělávání jsou projednávány na pedagogických radách, které se konají každý týden. Při hodnocení se klade důraz především na aktivitu žáků v hodinách a jejich přístup ke vzdělání. Od prvního do sedmého ročníku probíhá výhradně slovní hodnocení, žáci osmého a devátého ročníku mají hodnocení numerické.</p>	
<p>SWOT analýza</p>	
<p>Silné stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • koncepci vzdělávání sdílí společně rodiče, žáci i pedagogové • vzájemná spolupráce školy s rodiči podporována rozmanitými aktivitami 	<p>Slabé stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • vedení školy kontroluje pouze částečně pedagogický proces, chybí zpětná vazba • malé využití didaktických metod a pomůcek • nevyhovující školní nábytek
<p>Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • zkvalitnit hospitační a kontrolní činnost • používat formativní hodnocení 	<p>Ohrožení</p> <ul style="list-style-type: none"> • drobné nedostatky v obsahu školního vzdělávacího programu

Zdroj: zpráva Čj. ČŠIC-62/20-C ze dne 26. 2. 2020, upraveno autorkou 2021

Tabulka č. 14: Inspekční zpráva Svobodná základní škola a lesní mateřská škola DOMA V LESE, z. s.

Základní identifikační údaje hodnocené školy
Název Svobodná základní škola a lesní mateřská škola DOMA V LESE, z. s.
Sídlo Otakarova 2696, 370 01 České Budějovice
E-mail info@domavlese.cz
IČ 226 12 220
Identifikátor 691010951
Právní forma Spolek
Hodnocené období: 2019
Hodnotil: Česká školní inspekce Jihočeský inspektorát
Předmět inspekční činnosti
Inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. b), c) a odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů pro účely přiznání dotací podle zvláštního právního předpisu na základě žádosti právnické osoby, která vykonává činnost školy. Inspekční činnost byla provedena v základní škole.
Hodnocení podmínek vzdělávání
Prostředí pro výuku: Prostředí školy bylo hodnoceno jako velice moderní a estetické. Škola disponuje dostatečně velkými prostory. Ve třídě je vyčleněn prostor pro vzájemné setkávání žáků, prostor pro koncentraci a prostor pro společné aktivity s pedagogem. Žáci mají k dispozici moderní počítačovou techniku a knihovnu s literaturou ve třech světových jazycích. Didaktické pomůcky jsou žákům po celý den volně přístupné.
Kvalifikovanost personálu: Velikost a vzdělání pedagogického týmu je plně v souladu s cíli školy. Pedagogové jsou velmi aktivní v získávání dalšího vzdělávání.

<p>Financování: Primárním zdrojem příjmů na provoz školského zařízení jsou dotace ze státního rozpočtu, dalšími zdroji jsou platby za vzdělání a sponzorské dary.</p>	
<p>Hodnocení průběhu vzdělávání</p>	
<p>Průběh hospitačních hodin byl hodnocen velice kladně, ve třídě panovala příjemná a klidná atmosféra. Práce pedagogů byla inspekci hodnocena jako velmi profesionální. Měli individuální, nemanipulativní přístup, vhodně volili výchovně-vzdělávací strategie. Žáci byli velice aktivní, ve výuce využívali velké množství didaktických pomůcek, poznávali a experimentovali. Vyučování bylo zakončeno společným závěrem a sebereflexí.</p>	
<p>Hodnocení výsledků vzdělávání</p>	
<p>Vedení školy organizuje pravidelné porady, na kterých jsou projednávány individuální výsledky jednotlivých žáků. Pedagogové tyto pokroky pravidelně sledují, ale nevedou si o nich písemné záznamy. Kvalita poskytovaných služeb tím není nijak snížena, ale při nutnosti zastoupení pedagoga by mohl nastat problém. Vysvědčení probíhá slovní formou, vhodně oceňuje a motivuje, ale také označuje nedostatky a navrhuje další postup pro úspěšné zvládnutí učiva.</p>	
<p>SWOT analýza</p>	
<p>Silné stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • koncepci vzdělávání sdílí společně rodiče, žáci i pedagogové • pedagogové jsou velmi aktivní v sebevzdělávání 	<p>Slabé stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedagogové v dostatečné míře neevidují záznamy o vzdělávacím pokroku u jednotlivých žáků, což by usnadnilo případnou změnu pedagoga
<p>Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • pokračovat v naplňování nastavené koncepce školy 	<p>Ohrožení</p> <ul style="list-style-type: none"> • nedostatečné pedagogické záznamy o individuálním pokroku jednotlivého žáka

Zdroj: zpráva Čj. ČŠIC-385/19-C ze dne 6. 6. 2019, upraveno autorkou 2021

Tabulka č. 15: Analýza Inspekční zpráva Církevní základní škola ORBIS-PICTUS, spol. s r. o.

Základní identifikační údaje hodnocené školy
Název Církevní základní škola ORBIS-PICTUS, spol. s r. o.
Sídlo Budějovická 825, 390 02 Tábor
E-mail ekonom@orbiska.cz
IČ 25159577
Identifikátor 600001288
Právní forma Společnost s ručením omezeným
Hodnocené období: 2018
Hodnotil: Česká školní inspekce Jihočeský inspektorát
Předmět inspekční činnosti
Inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a), b) a c) a odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání poskytovaného základní školou, školní družinou a školním klubem, zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů. Zjišťování a hodnocení naplňování školních vzdělávacích programů pro základní a zájmové vzdělávání a jejich souladu s právními předpisy a s rámcovými vzdělávacími programy. Získávání informací o vzdělávání dětí a žáků v oblasti společného vzdělávání (se zaměřením na práci asistentů pedagoga a na další podpůrná opatření). V průběhu inspekční činnosti byla ověřována tvrzení v podnětu 2 doručeném ČŠI, která se týkala odborné kvalifikace pedagogických pracovníků, zajištění zimního ozdravného pobytu a informování zákonných zástupců.
Hodnocení podmínek vzdělávání
Prostředí pro výuku: Škola byla inspekcí hodnocena jako bezpečné a klidné místo pro vzdělání a výchovu žáků. Kromě jednotlivých tříd jsou k dispozici počítačové učebny, dále učebna přírodovědných předmětů, keramická dílna a malé hřiště. Inspekce upozorňovala na chybějící školní dílnu, která by byla velice potřebná pro

výuku předmětu Člověk a jeho práce. Interiéry tříd jsou dostatečně vybaveny, disponují potřebným množstvím pomůcek. Třídy druhého stupně jsou vybaveny novým žákovským nábytkem.

Kvalifikovanost personálu: V době inspekční činnosti nesplňovali požadavky odborné kvalifikace čtyři pedagogové, kteří ale pracovali v souladu s právními předpisy – pouze na nezbytně nutnou dobu, nebo si kvalifikaci doplňují. Pedagogický tým je v dalším vzdělávání velmi aktivní.

Financování: Primárním zdrojem jsou státní dotace, dále platby za školné a výjimečně školu podpoří její zřizovatel. Škola se snaží aktivně získávat další finanční prostředky – granty, nebo sponzorské dary.

Hodnocení průběhu vzdělávání

Při hospitovaných hodinách volila většina pedagogů vhodné a velmi účelné metody, se žáky pracovali v individuálním tempu, kladli přiměřené požadavky. Snažili se u žáků rozvíjet aktivní přístup, často zařazovali frontální práci, která byla účelně střídána s prací ve dvojicích nebo samostatně. Někteří pedagogové se snažili předměty vhodně propojovat, pracovat s názornými ukázkami, vzdělání spojovali s reálnými životními situacemi. Výuka s didaktickými pomůckami byla zařazována velmi málo. Vyučující pokládali žákům doplňující otázky, kterou si ověřovali míru porozumění dané látce, dostatečně dlouho se věnovali zpětné vazbě. Celkový přístup byl inspekcí hodnocen jako velmi profesionální a empatický. Při kontrole školního vzdělávacího programu inspekce odhalila nesoulad s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Hodnocení výsledků vzdělávání

Výsledky vzdělávání jsou získávány především ústním nebo písemným zkoušením, popřípadě kontrolními pracemi nebo projekty. Vyučující průběžně sledují pokroky u jednotlivých žáků. Na základě těchto výsledků se snaží nastavit vhodná opatření. Výsledky vzdělávání bohužel nejsou zpracovávány v dlouhodobějším časovém rozmezí, a tím je značně snížena možnost přijímat účinná opatření pro zkvalitnění výuky. Při inspekční činnosti bylo zjištěno, že v ojedinělých případech nebylo rodičům poskytnuto potřebné množství informací o průběhu výuky prostřednictvím žákovských knížek. V inspekční zprávě není uvedeno, jakou formou probíhá průběžné hodnocení a vysvědčení.

SWOT analýza	
<p style="text-align: center;">Silné stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • vstřícný a respektující přístup pedagogů • ve výuce jsou uplatňovány nástroje formativního hodnocení 	<p style="text-align: center;">Slabé stránky</p> <ul style="list-style-type: none"> • nesoulad školního vzdělávacího programu s Rámcovým vzdělávacím programem
<p style="text-align: center;">Příležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> • sledovat legislativní změny a adekvátně na ně reagovat 	<p style="text-align: center;">Ohrožení</p> <ul style="list-style-type: none"> • nezařazení příslušného učiva do výuky jednotlivých ročníků

Zdroj: zpráva Čj. ČŠIC-207/18-C ze dne 9. 5. 2018, upraveno autorkou 2021

Kontrola České školní inspekce prozatím neproběhla Svobodné lesní základní škole Ráj, z.s., a ve Scioškole České Budějovice – základní škola, s.r.o.

4.3 Výsledky rozhovorů s rodiči z alternativních škol v Jihočeském kraji

První okruh otázek se týkal důvodů, které rodiče vedly k volbě alternativní školy. Otázky se týkaly nejen důvodů, pro které se rodiče rozhodli umístit své dítě do alternativní školy, ale také toho, jak důležité byly pro rodiče informace o výši školného a možnosti splátek školného, kvalifikaci personálu, prostředí školy, průběhu vzdělávání a o průběhu hodnocení žáků. Dále bylo realizací výzkumu zjištěno, jak probíhá výuka v alternativních školách po dobu uzavření škol z důvodu nařízení vlády (nouzový stav, onemocnění SARS-CoV-2). V tabulce č. 16 je uvedeno kódování informantů, odpovědi na jednotlivé otázky jsou zpracovány ve formě obrázků č. 1 - č. 8.

Tabulka č. 16: Přehled informantů dle typu alternativní školy do identifikačních údajů

Typ školy	Počet informantů	Značení informantů ve výsledcích
Waldorfská škola	6	I1 – I6
Montessori škola	4	I7 – I10
Scioškola	2	I11 – I12
Svobodná škola	3	I13 – I15

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021



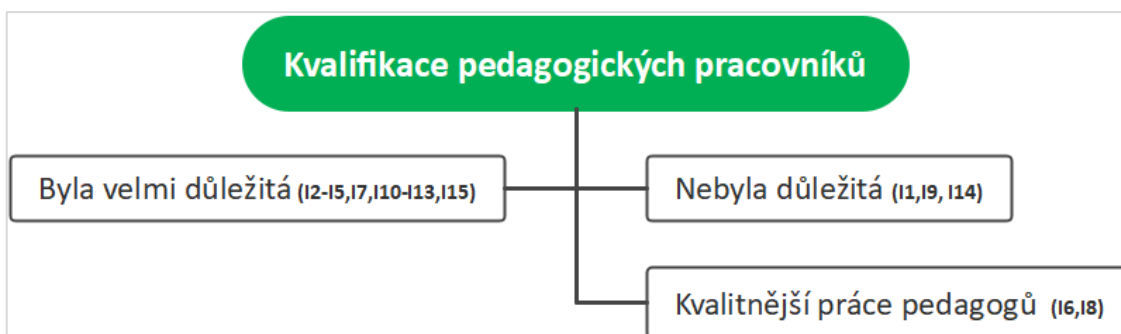
Obrázek č. 1: Hlavní důvody rodičů pro rozhodnutí umístit dítě do alternativní školy

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021



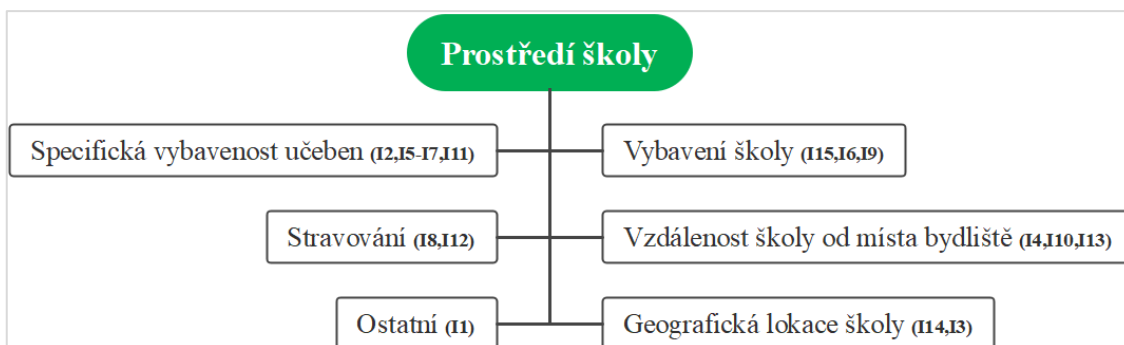
Obrázek č. 2: Jak důležité byly pro rodiče informace o výši školného při rozhodování o výběru školy

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021



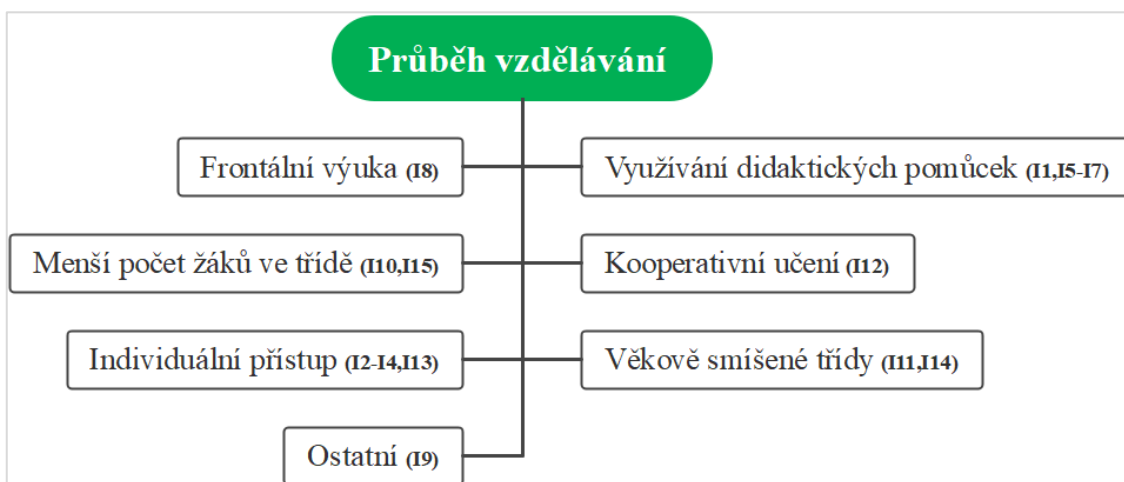
Obrázek č. 3: Jak důležité byly pro rodiče informace o dosažené kvalifikaci pedagogického personálu

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021



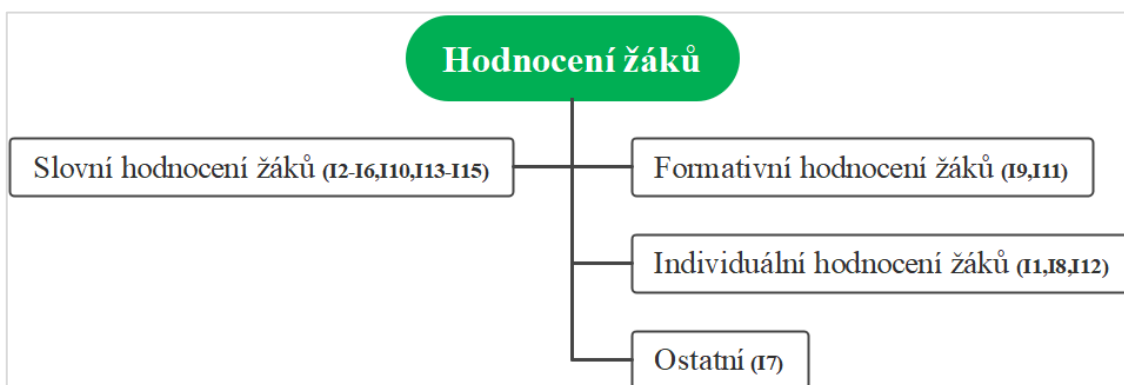
Obrázek č. 4: Jaký vliv mělo školní prostředí při rozhodování rodičů

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021



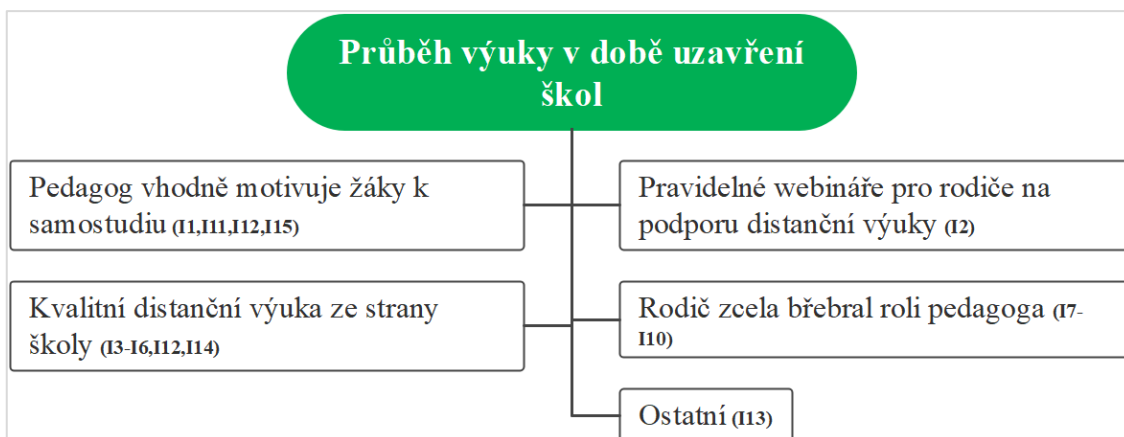
Obrázek č. 5: Jaké informace ohledně vzdělávání byly pro rodiče důležité

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021



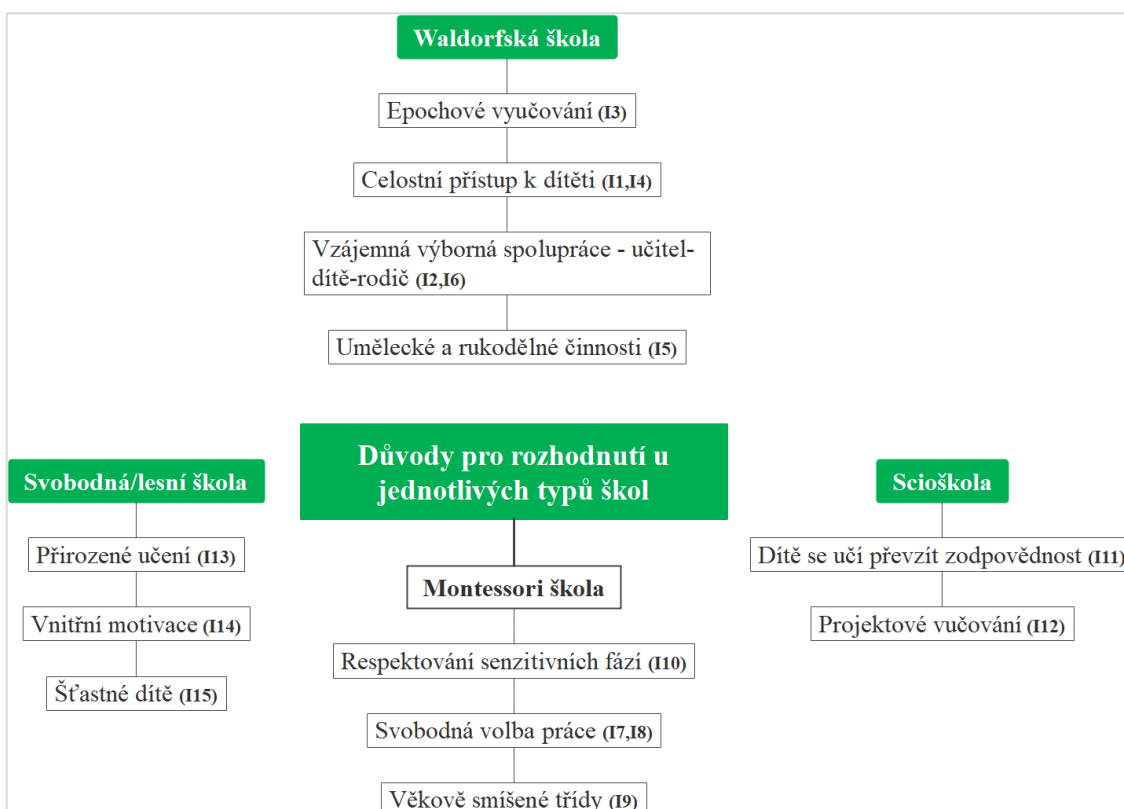
Obrázek č. 6: Jaké informace o průběhu hodnocení žáků byly pro rodiče důležité

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021



Obrázek č. 7: Průběh výuky při uzavření škol z důvodu nařízení vlády ČR

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021



Obrázek č. 8: Z jakých důvodů se rodiče rozhodli pro konkrétní typ školy

Zdroj: Vlastní výzkum, 2021

5 Diskuse

Tato bakalářská práce se věnuje alternativnímu školství. Teoretická část se zabývá historií, vznikem a vývojem alternativního školství. Dále jsou v bakalářské práci popsány typické vlastnosti a funkce alternativních škol. Další část bakalářské práce se věnuje charakteristice jednotlivých typů škol. Mně osobně je nejbližší waldorfská škola. Líbí se mi, že škola klade důraz na vztah mezi člověkem a přírodou. K tomu neodmyslitelně patří slavnosti, které jsou pořádány právě v souladu s přírodou. Steiner (2003) uvádí, že se žáci ve waldorfských školách cítí být součástí vesmíru a přírody, učí se pokoře a respektu nejen k druhým, ale i vůči naší planetě a světu, ve kterém žijeme. Podle Průchy (2012) si děti z waldorfských škol neodnášejí pouze znalosti a vědomosti, ale především životní hodnoty a zkušenosti. Mají přirozenou zvědavost a touží po poznání a vzdělání. Myslím si, že waldorfské školy jsou velice oblíbenou alternativní školou v populaci, napovídá tomu i nejvyšší počet informantů v této bakalářské práci.

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na možnosti alternativního vzdělávání v České republice, primárně na území Jihočeského kraje. Jako matka 5letého syna bych byla ráda, kdyby se jeho další vzdělávání mohlo realizovat v alternativní škole. Mezi moje první otázky patřilo, zda bude alternativní školství v našem kraji dostatečně zastoupeno, rozmístěno po celém kraji, anebo je centralizováno do velkých měst. Předpokládala jsem, že největší počet alternativních škol bude situován ve dvou největších jihočeských městech, a to konkrétně ve městě České Budějovice a Tábor. Můj předpoklad se potvrdil, podle údajů ČSÚ a MŠMT se v okrese Českých Budějovic nachází 50 % a v okrese Tábor 30 % z celkového počtu alternativních škol v Jihočeském kraji. V okrese Jindřichův Hradec prozatím bohužel nejsou zřízeny žádné základní alternativní školy, což mě jako matku budoucího školáka velice zklamalo.

Důležitým bodem bakalářské práce bylo vyhodnocení kvality vzdělávání v alternativních školách podle kritérií a zákonných požadavků MŠMT. Na kvalitu výuky dohlíží ČŠI, která při každé kontrole provede písemný záznam formou IZ. Tyto inspekční zprávy jsou veřejně přístupné na webu ČŠI, vypovídají o kvalitě a podmínkách vzdělávání v alternativních školách. Inspekční zprávy z alternativních škol v Jihočeském kraji jsem zpracovala pomocí sekundární analýzy. Podle dostupných inspekčních zpráv bylo alternativní vzdělávání velmi kladně hodnoceno. Práce pedagogických pracovníků je podle hodnocení ČŠI kvalitní, a to i přesto, že v některých školách neměla část

pedagogického sboru dokončené požadované vzdělání. Prostředí pro vyučování bylo ve všech posuzovaných školách hodnoceno jako bezpečné místo pro vzdělávání žáků. Školy mají dostatek didaktických pomůcek a ve většině hodnocených škol jsou k dispozici i další prostory pro výuku žáků, jako jsou například cvičné kuchyně, dílny, tělocvičny nebo knihovny. Myslím si, že tyto ostatní prostory pro výuku jsou stejně důležité jako samotné třídy a jejich vybavení. Stejného názoru je i Svobodová a Jůva (2006). Ti tvrdí, že je velmi důležité dětem vytvořit takovou školu, která se bude podobat skutečnému světu, ze kterého děti přicházejí a zase se do něj vrací.

Financování škol probíhá primárně ze státních dotací, ale podstatnou část finančního zdroje tvoří poplatky za školné, které se škola od školy liší.

Alternativní školy vnímám jako místo, kde jsou děti šťastné. Nejsou limitovány časem ani nejsou srovnávány s ostatními žáky. Mají možnost vyjádřit svůj názor a být samy sebou. Podobný názor zastává i Průcha (2015). Proto mě velmi mile překvapilo, že v žádné z posuzovaných škol nenalezla ČŠI fatální nedostatky.

V další části bakalářské práce jsem se věnovala důvodům, pro které se rodiče rozhodli umístit své dítě do alternativní školy. Pro získání dat jsem využila kvalitativní výzkum, konkrétně rozhovor vedený s rodiči dětí, které navštěvují alternativní školu. Dotazované otázky byly vytvořeny na základě hodnotící struktury IZ a byly vyhodnoceny pomocí myšlenkových map.

Podle výsledků rozhovorů byl celostní rozvoj dítěte a individuální přátelský přístup pedagogů k žákům jedním z hlavních důvodů, proč se rodiče rozhodli umístit své dítě do alternativní školy. Naprosto souhlasím s dotazovanými rodiči, kteří se domnívají, že děti jsou v alternativních školách šťastné, klidné, pracují ve svém individuálním tempu, a přesto mají stejné znalosti, jako děti, které docházejí do běžných základních škol. Stejného názoru jsou i autoři Svobodová (2007) a Průcha (2012), kteří se shodují, že vzdělávání žáků v alternativních školách probíhá individuálně, podle potřeb a možností žáků, kteří tak nejsou vystaveni stresu. Dalšími důvody rodičů bylo také navázání na předškolní vzdělávání dětí, spokojenost dítěte ale také nespokojenost s klasickým vzděláváním. Ve většině případů byla při rozhodování pro rodiče důležitá také vzdálenost školy od místa bydliště, a pak především průběh vzdělávání v dané alternativní škole. V oblasti průběhu vyučování byl pro rodiče opět jedním z nejdůležitějších důvodů individuální přístup, dále pak frontální výuka, ta podle Průchy (2012) při spojení s vhodně

zvolenými metodami vytvoří velmi úspěšnou výuku. Rodičům se také líbí, že je ve třídách méně žáků a že jsou třídy věkově smíšené. Děti se tak učí respektu a přirozeně jeden od druhého. Průcha (2012) zastává názor, že v těchto třídách se neobjevuje nezdravá soutěživost, u dětí se přirozeně rozvíjí prosociální jednání, starší děti se učí toleranci, ohleduplnosti a budují si zdravé sebevědomí. Mladší děti se snáze a rychleji učí, starší děti jsou pro ně motivací. Celkově je tato smíšená třída pro děti velmi přirozená, napodobuje rodinný model.

Hodnocení v alternativních školách probíhá slovní formou, dotazovaní rodiče jsou s touto formou hodnocení velmi spokojeni. Malá část rodičů ovšem zastává názor, že u větších dětí by již bylo vhodnější používat numerickou formu hodnocení, protože se domnívají, že by děti byly více motivované. Já si naopak myslím, že slovním hodnocením můžeme lépe vyjádřit individualitu a osobnost dítěte. Domnívám se, že zejména u starších dětí musíme dbát na vhodnou motivaci, a především citlivé sdělování případných nedostatků. To nám numerické hodnocení nikdy neumožní, špatná známka dítě spíše demotivuje. Je to jen číslo, které má udávat úroveň znalostí, nemůžeme jím ale vyjádřit nabyté znalosti a činnosti, které dítě využije v praktickém životě a dle mého názoru vede k nežádoucímu srovnávání dětí. Samozřejmě ale nesmíme zapomínat na to, že ke každému dítěti musíme přistupovat individuálně a slovní hodnocení nemusí být vhodné pro všechny žáky. Autorky Vališová a Kasíková (2011) udávají, že je slovní hodnocení obsáhlejší, umožňuje ocenit silné stránky, či přednosti žáka, citlivě popsat jeho nedostatky a navrhnout možnosti, jak může žák pracovat na jejich odstranění.

Z provedených rozhovorů je zřejmé, že financování školného v alternativních školách, nebyl jedním z primárních faktorů, podle kterého se rodiče rozhodovali při výběru školy pro své dítě. Část informantů mi sdělila, že o poplatcích za školné přemýšleli pouze ve chvíli, kdy se rozhodovali, zda dítě umístí do klasické, či alternativní školy. Rozdíl ve výše školného u jednotlivých alternativních škol pro ně již nebyly důležité a rozhodující. Někteří rodiče mi při rozhovoru sdělili, že školné sice jistým způsobem zatěžuje rodinný rozpočet, což ale ve srovnání s jejich šťastným a spokojeným dítětem není vůbec důležité. Pro část rodičů bylo důležitou informací možnost splácení školného.

Při rozhodování výběru školy bylo pro rodiče vzdělání pedagogů velmi důležité. Dotazovaní rodiče se domnívají, že vzdělání pedagogů alternativních škol je sice na stejné

úrovni jako u pedagogů klasických škol, ale kvalita jejich práce je na mnohem vyšší úrovni.

Výzkum probíhal v době uzavření škol z důvodu nařízení vlády (onemocnění SARS-CoV-2 – covid-19), zajímala jsem se tedy také o to, jak probíhá výuka v alternativních školách nyní a jak jsou s ní rodiče spokojeni. Ve všech případech probíhala distanční (on-line) výuka. Většina rodičů byla s průběhem on-line výuky velmi spokojena. Rodiče si chválili výborný přístup pedagogů, kteří vhodně motivovali žáky a věnovali se jim nad rámec vyučovacích hodin. Některé školy také pořádaly motivační on-line webináře pro rodiče na podporu distanční výuky. Méně spokojeni byli ale někteří rodiče dětí, které navštěvují montessori školu. Kvalita této distanční výuky byla na podstatně nižší úrovni. Rodiče měli pocit, že zcela přebírali roli pedagogů.

Dotazovaní rodiče se shodují, že alternativní školství zcela naplnilo jejich očekávání, neměnili by nic na svém rozhodnutí a jejich děti navštěvují školu velmi rády.

6 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem alternativního školství v Jihočeském kraji. V teoretické části jsem vycházela z odborné literatury a platné legislativy. Věnovala jsem se historii a vývoji alternativních škol, jejich typickým vlastnostem a funkcím. Dále jsem charakterizovala jednotlivé alternativní školy.

Praktickou část bakalářské práce jsem realizovala pomocí kvalitativního výzkumu, provedla jsem také sekundární analýzu dokumentů. Zmapovala jsem možnosti alternativního školství v Jihočeském kraji pomocí dat dostupných z internetových stránek ČSÚ a také z inspekčních zpráv ČŠI. Pro získání potřebných dat o jednotlivých typech škol jsem oslovila 15 informantů – rodiče dětí, které navštěvují alternativní školy, a požádala je o poskytnutí rozhovoru. Naplnila jsem tedy oba cíle bakalářské práce.

Zmapováním alternativních škol jsem zjistila nulové zastoupení těchto škol v okresech Český Krumlov, Jindřichův Hradec a Prachatice. Velmi malé zastoupení alternativních škol je v okresech Písek a Strakonice. Největší počet alternativních škol je tedy v Českých Budějovicích a také v Táboře. Myslím si, že je velká škoda, že v každém okrese není alespoň jedna alternativní škola. Při realizování výzkumu a oslovování informantů do této bakalářské práce mě později kontaktovalo několik rodičů s žádostí o poskytnutí dat týkajících se zastoupení alternativních škol v jednotlivých okresech. Byli velmi zklamaní ze zjištění, že v okrese jejich bydliště není žádná alternativní škola. Myslím si, že je spousta rodičů, kteří by si přáli, aby se jejich dítě mohlo vzdělávat v alternativní škole, není pro ně ale bohužel reálné každý den dítě do školy vozit desítky kilometrů.

Po vyhodnocení rozhovorů je zřejmé, že alternativní školství je mezi rodiči i dětmi velmi oblíbené. Děti jsou v alternativních školách spokojené a šťastné. Hlavními důvody rodičů pro umístění dítěte do alternativní školy jsou individuální přístup, spokojenost dítěte, navázání na předškolní vzdělávání v alternativní mateřské škole, celkový rozvoj osobnosti, ale také nespokojenost s klasickým školstvím.

ČŠI hodnotila alternativní školy v Jihočeském kraji téměř ve všech případech velmi kladně, u žádné z alternativních škol neshledala fatální nedostatky.

Alternativní školství mě jako maminku pětiletého syna velice oslovilo. Přála bych si, aby můj syn měl možnost navštěvovat tento druh výuky. Bohužel v okrese Jindřichův Hradec se prozatím nenachází žádná alternativní základní škola. Líbí se mi individuální přístup k jednotlivci a celkový rozvoj osobnosti.

Myslím si, že alternativní školy začínají být v populaci stále více rozšířené, u rodičů velmi oblíbené a nalezneme o nich nepřehledné množství informací. Rodiče by rádi prodloužili dětství svých dětí a nenásilnou, hravou formou výuky vzdělávali své potomky. Jedinou zásadní nevýhodou alternativních škol je podle mého názoru zatím malé množství středních alternativních škol, kterými by žáci mohli navázat na základní vzdělání. Dítě je při přechodu na klasickou střední školu vystaveno nemalému stresu ze změny prostředí a zejména ze změn ve výuce. Samozřejmě záleží na individuální přizpůsobivosti jednotlivých žáků, ale mnoho z nich má výrazné problémy s adaptací na nový přístup a naprosto odlišný styl výuky.

Doporučila bych všem rodičům, aby zvážili možnost alternativní výuky pro své dítě. Tento styl výuky jistě není vhodný pro každé dítě. Domnívám se ale, že téměř každé dítě by tuto školu navštěvovalo rádo, bylo v ní spokojené a šťastné.

Seznam použité literatury

Literární zdroje

1. Alternativní školy, © 2001a. *Alternativní školy v ČR*. [cit. 2021-1-27]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/>
2. Alternativní školy, © 2001b. *Alternativní školy v ČR*. [cit. 2021-2-20]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/pouzite-termíny/freinetova-skola/>
3. AWŠ ČR, © 2008. Stručně o waldorfské pedagogice. [cit. 2021-2-10]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa
4. BENÍŠKOVÁ, T., 2007. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.
5. BOŇKOVÁ, J., 2010. O léčebné eurytmii. *Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku* 13(1), 24-27 s. ISSN: 2464-5680.
6. BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing. 236 s. ISBN 978-80-247-8319-2.
7. ČAPEK R., 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing. 624 s. ISBN 802-47-3450-8.
8. DVOŘÁKOVÁ, M., 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada Publishing. 248 s. ISBN 802-47-5039-2.
9. Explorable, © 2008. Snowball sampling. [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20130116050606/http://explorable.com/snowball-sampling.html>
10. FREINET, C., 1993. *Education Through Work: A Model for Child-centered Learning*. London: Edwin Mellen Press. 438 s. ISBN 978-07-734-9303-2.
11. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., 1997. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. 145 s. ISBN 80-857-8309-6.
12. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 407 s. ISBN 807-36-7040-2.
13. HORÁK, Z., 2011. *Církev a české školství*. Praha: Grada Publishing. 264 s. ISBN 80-2477-044-X.

14. HRDLIČKOVÁ, A., 1994. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice. 175 s. ISBN: 80-7040-104-4.
15. JOHNSON, M., 2020. *Making Music in Montessori: Everything Teachers Need to Harness Their Inner Musician and Bring Music to Life in Their Classrooms*. United States: Rowman & Littlefield. 368 s. ISBN 978-14-758-4470-2.
16. KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
17. LILLARD, A. S., 2017. *Montessori: The Science Behind the Genius*. United States: Oxford University Press. 496 p. ISBN 9780199981526.
18. LUKÁŠOVÁ, H., 2013. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 140 s. ISBN 978-80-7464-222-7.
19. MATULČÍKOVÁ, M., 2007 *Reformnopedagogické školy a alternativně školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: Musica Liturgica. 270 s. ISBN 978-80-969-7840-3.
20. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. 332 s. ISBN 8024713624.
21. MONTESSORI, M., 1976. *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Fireburg: Herder. 357 s. ISBN 978-3451172427.
22. MONTESSORI, M., 2013. *The Montessori Method: Scientific Pedagogy As Applied to Child Education in the Children's Houses with Additions and Revisions by the Author*. United States: General Books. 440 s. ISBN 9781230276588.
23. MŠMT, © 2020. Školský zákon. [PDF]. [cit. 2021-1-5]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>
24. MŠMT, © 2021. Normativy církevních škol a školských zařízení na rok 2021. [PDF]. [cit. 2021-3-16]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/odbor_12/26_01_2021/novy/4_Principy_2021.pdf

25. PECHÁČKOVÁ, Y., VÁCLAVÍK, V., 2014. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus. 134 s. ISBN 807-43-5501-2.
26. PETLÁK, E., 2016. *Všeobecná didaktika*. 2. vydání Bratislava: Iris. 326 s. ISBN 80-890-1864-5.
27. POLÁKOVÁ, P., 2019. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: Pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada. 176 s. ISBN 9788027126934.
28. PRŮCHA, J., 1996 *Alternativní školy: Pedagogická praxe*. Praha: Portál. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
29. PRŮCHA, J., 1997. *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál. 488 s. ISBN 80-7178-170-3.
30. PRŮCHA, J., 2001 *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. 141 s. ISBN 80-717-8584-9.
31. PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 395 s. ISBN 807-36-7647-8.
32. PRŮCHA, J., 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vydání Praha: Portál. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
33. PRŮCHA, J., 2015- *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál. 268 s. ISBN 978-80-262-0872-3.
34. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vydání Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
35. REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing. 184 s. ISBN 802-47-3006-5.
36. RÖHNER, R., WENKE, H., 2000. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido. 125 s. ISBN 80-85931-82-6.
37. RÖHNER, R., WENKE, H., 2003. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.
38. RÝDL, K., 1992. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Praha: Metodické centrum. 64 s. ISBN 808-54-1024-9.

39. RÝDL, K., 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman. 264 s. ISBN 809-00-0358-3.
40. RÝDL, K., 2004. *Kapitoly z obecné pedagogiky I.: společenské proměny ovlivňující pedagogiku*. Liberec: Technická univerzita. 67 s. ISBN 978-08-3894-9.
41. RÝDL, K. 1999 *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. In: *Vedení školy*. Praha: Josef Raabe. 325 s. ISBN 80-902-1897-0.
42. RÝDL, K., 2001. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV-institut sociálních věcí. 236 s. ISBN 80-858-6687-0.
43. RÝDL, K., 2003. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV-institut sociálních věcí. 281 s. ISBN 80-86642-17-8.
44. SKAV-stálá konference asociací ve vzdělávání, © 1990. *Svoboda ve vzdělání a česká škola*. [PDF]. [cit. 2021-2-15]. Dostupné z: <https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/NEMES.pdf>
45. STEINER, R., 2003 *Waldorfská pedagogika – Metodika a didaktika*. Praha: Opherus. 206 s. ISBN 80-90-2647-78.
46. SVOBODOVÁ, J., 2007 *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD. 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.
47. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., 1996 *Alternativní školy*. 2. vydání Brno: Paido. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
48. ŠAFRÁNKOVÁ, D., 2019. *Pedagogika*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 978-80-247-5511-3.
49. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 802-62-0644-4.
50. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing. 456 s. ISBN 978-80-2473-357-9.
51. ZELINA, M., 2000. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika*. 255 s. ISBN 80-887-7898-0.

52. ZORMANOVÁ, L., 2012. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada. 155 s. ISBN 802-47-4100-8.

Zákony

53. ČESKO. Zákon číslo 111 ze dne 29. května 1998 *Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů o vysokých školách*. In.: *Sbírka zákonů České republiky, 1998 částka 39*. § 47b. Dostupný z: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/zakon-o-vysokych-skolach>
54. ČESKO. Zákon číslo 561 ze dne 10. listopadu 2004 *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. In.: *Sbírka zákonů České republiky, 2005 částka 190*. § 47b. Dostupný z.: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
55. ČESKO. Zákon číslo 101 ze dne 25. dubna 2000 *Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů*. In.: *Sbírka zákonů České republiky, 2000 částka 32*. § 1 - § 48. Dostupný z.: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Hlavní důvody rodičů pro rozhodnutí umístit dítě do alternativní školy .	61
Obrázek č. 2: Jak důležité byly pro rodiče informace o výši školného při rozhodování o výběru školy.....	61
Obrázek č. 3: Jak důležité byly pro rodiče informace o dosažené kvalifikaci pedagogického personálu.....	61
Obrázek č. 4: Jaký vliv mělo školní prostředí při rozhodování rodičů.....	62
Obrázek č. 5: Jaké informace ohledně vzdělávání byly pro rodiče důležité.....	62
Obrázek č. 6: Jaké informace o průběhu hodnocení žáků byly pro rodiče důležité	62
Obrázek č. 7: Průběh výuky při uzavření škol z důvodu nařízení vlády ČR	63
Obrázek č. 8: Z jakých důvodů se rodiče rozhodli pro konkrétní typ školy.....	63

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Počet jednotlivých alternativních škol v ČR.....	39
Tabulka č. 2: Počet alternativních škol v jednotlivých okresech Jihočeského kraje	40
Tabulka č. 3: Výpis waldorfských škol v Jihočeském kraji	41
Tabulka č. 4: Výpis montessori škol v Jihočeském kraji.....	41
Tabulka č. 5: Výpis svobodných škol v Jihočeském kraji.....	42
Tabulka č. 6: Výpis Scioškol v Jihočeském kraji	42
Tabulka č. 7: Výpis církevních škol v Jihočeském kraji	42
Tabulka č. 8: Analýza Inspekční zpráva Waldorfská škola České Budějovice – mateřská škola, základní škola a střední škola o.p.s.	43
Tabulka č. 9: Analýza Inspekční zpráva Waldorfská základní škola Mistra Jana.....	46
Tabulka č. 10: Analýza Inspekční zpráva Waldorfská základní škola Mistra Jana.....	48
Tabulka č. 11: Analýza Inspekční zpráva Montessori Základní škola Pampeliška.....	50
Tabulka č. 12: Analýza Inspekční zpráva Základní škola a Mateřská škola Montessori Kampus, s.r.o.	52
Tabulka č. 13: Analýza Inspekční zpráva Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek.....	54
Tabulka č. 14: Inspekční zpráva Svobodná základní škola a lesní mateřská škola DOMA V LESE, z. s.....	56
Tabulka č. 15: Analýza Inspekční zpráva Církevní základní škola ORBIS-PICTUS, spol. s r. o.....	58
Tabulka č. 16: Přehled informantů dle typu alternativní školy do identifikačních údajů	60

Seznam grafů

Graf č. 1: Plošné zastoupení v jednotlivých krajích v ČR..... 39

Graf č. 2: Rozložení alternativních škol v jednotlivých okresech Jihočeského kraje..... 41

Seznam zkratek

CZ	Czech republik
Č.	Číslo
Č.j.	Číslo jednací
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ČSR	Československá republika
FB	Facebook
IČ	Identifikační číslo
IZ	Inspekční zpráva
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
O.P. S	Obecně prospěšná společnost
Odst.	Odstavec
Písm.	Písmeno
S. R. O	Společnost s ručením omezeným
SB.	Sbírky
Spol	Společnost

Přílohy

Struktura rozhovoru

1. Jaké byly hlavní důvody pro rozhodnutí umístit Vaše dítě do alternativní školy?
2. Do jaké alternativní školy Vaše dítě chodí, a proč jste se rozhodli právě pro tuto školu?
3. Jak důležité při rozhodování pro Vás byly informace o:
 - výši školného a možnosti splátek školného,
 - kvalifikaci personálu (například myslíte si, že jsou pedagogové vzdělanější, jejich práce kvalitnější než v tradičních školách),
 - prostředí školy (bylo například rozhodující, jak daleko je škola od Vašeho bydliště),
 - průběhu vyučování,
 - způsobu hodnocení žáků
4. Jak na Vaší škole probíhá výuka v době uzavření škol z důvodu vládního nařízení?