

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zuzana Melzerová

Role žáka na 1. stupni základních škol v alternativním pojetí
vzdělávání

Olomouc 2021

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Role žáka na 1. stupni základních škol v alternativním pojetí vzdělávání“ vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 1.7.2021

Podpis.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Melzerová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Role žáka na 1. stupni základních škol v alternativním pojetí vzdělávání
Název v angličtině:	Pupil's role at primary school in alternative concept of education
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá rolí žáka na alternativní škole. Teoretická část nastiňuje celkový koncept alternativních škol, jejich vývoj, charakteristiky a funkce, které tyto školy zastávají. Dále se zaměřuje na celkový přístup alternativních škol k výuce a k žákům. V neposlední řadě se zaměřuje na historický vývoj církevních škol. Autorka se cíleně věnuje církevním školám, neboť sama vystudovala církevní gymnázium, a toto téma je jí tedy blízké. V empirické části práce je využita a na motivech založena Flandersova metoda pozorování a metoda MCI, které si sama autorka modifikovala pro vlastní potřeby práce. V závěrečné části práce jsou sděleny výsledky výzkumného šetření.
Klíčová slova:	Žák, základní škola, alternativní škola, skupinová práce, samostatná práce, církev, církevní základní škola, pedocentrismus, školní vzdělávací program, pojetí alternativních škol, svoboda.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis refers to the role of a pupil at an alternative school. The theoretical part foreshadows the overall concept of alternative schools, their development, functions and characteristics that these schools stand for. It also focuses on the overall view of alternative schools, their approach to the student in teaching. Last but not least, it focuses on the historical development of church schools.

	<p>The author focuses on church schools, because she herself graduated from a church grammar school and this topic is close to her interest. The empirical part of the thesis is based on the motives of Fladers' research method and MCI method, which the Thesis' author modified for her own work needs. The final part of the thesis presents results of the research survey.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Pupil, elementary school, alternative school, group work, individual work, church, church elementary school, pedocentrism, school educational program, concept of alternative schools, freedom.</p>
<p>Přílohy vázané k práci:</p>	<p>Příloha I: Potvrzení rodičů o konání výzkumu k diplomové práci Příloha II: Pozorovací arch</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>82 s., III</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph. D., za její cenné rady, odborné vedení a ochotný, motivující přístup, který mi při psaní práce poskytovala. Poděkování dále patří také Církevní základní škole Německého řádu za umožnění empirického výzkumu, který na jejich škole probíhal v této nelehké době.

Nakonec bych ráda poděkovala své rodině za podporu, kterou mi poskytovala během celého studia.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Primární vzdělávání v České republice	11
1.1 Primární vzdělávání v současnosti	11
1.2 Zákony a kurikulární dokumenty	12
1.2.1 Školský zákon.....	12
1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání	13
1.2.3 Standardy pro základní vzdělávání	16
1.2.4 Školní vzdělávací program	17
1.2.5 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.....	17
1.3 Postavení primárního vzdělávání školy ve školském systému	18
1.3.1 Vnější proměna české (primární) školy	18
1.3.2 Vnitřní proměna české (primární) školy	19
2 Alternativní škola	21
2.1 Koncept alternativní školy	21
2.2 Tři základní sféry alternativních škol	22
2.2.1 Školsko-politické hledisko	22
2.2.2 Ekonomické hledisko	22
2.2.3 Pedagogické a didaktické hledisko	22
2.3 Počátek a rozvoj alternativních škol	22
2.4 Situace alternativních škol v Čechách a na Moravě	25

2.4.1	Naše pokusné a reformní školy 20. a 30. let 20. století	25
2.4.2	Některé vybrané pokusné projekty	26
2.5	Humanismus ve vzdělání	27
2.6	Vlastnosti alternativních škol	27
2.6.1	Vlastnosti alternativních škol podle Klassena a Skiera	27
2.6.2	Vlastnosti alternativních škol podle Rýdla	28
2.6.3	Vlastnosti alternativních škol podle Petláka	28
2.7	Funkce alternativních škol	30
2.7.1	Kompenzační funkce	31
2.7.2	Diverzifikační funkce	31
2.7.3	Inovační funkce	31
2.8	Společné rysy alternativních škol	31
2.9	Jednotlivé kategorie alternativních škol	33
2.10	Klima alternativních škol	34
3	Církev a české školství	36
3.1	Historie církevních škol	36
3.2	Náboženská svoboda a školství	38
3.3	Tři oblasti uplatňování náboženské svobody	38
3.3.1	Výuka náboženství na školách nezávisle na zřizovateli	38
3.3.2	Církevní školství	38
3.3.3	Výuka teologie	39
3.4	Církevní školy v České republice	39
3.5	Církevní školy v současném školském systému	39
3.5.1	Statistické údaje o školství v České republice	39

3.6	Charakteristiky českých církevních škol jako škol alternativních.....	42
4	Církevní základní škola Německého řádu.....	44
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	45
5	Design výzkumného šetření.....	45
5.1	Cíle výzkumného šetření.....	45
5.2	Formulace výzkumných otázek.....	45
5.3	Výzkumný vzorek.....	46
6	Realizace výzkumu.....	47
7	Analýza výsledků výzkumu.....	50
7.1	Grafické znázornění pozorovaných oblastí.....	50
8	Shrnutí výsledků.....	70
	ZÁVĚR.....	72
	Seznam zkratk.....	74
	Seznam použité literatury.....	75
	Seznam internetových zdrojů.....	79
	Seznam schémat.....	80
	Seznam tabulek.....	81
	Seznam grafů.....	82
	Přílohy.....	I

ÚVOD

Autorka si za téma diplomové práce vybrala roli žáka na 1. stupni základních škol v alternativním pojetí vzdělávání. Tato problematika nás zaujala především proto, že ačkoliv alternativní školy vznikaly už v 19. století, v České republice o ně začíná být zájem až nyní a jen pomalu se dostávají do popředí. O alternativních školách uvažujeme jako o školách s odlišným zřizovatelem než u standardních škol. Mohou jimi být církev, nadace, soukromé osoby atd. Výuka je na těchto školách orientována pedocentricky, neboť se přizpůsobuje specifickým potřebám žáka, odlišná je také v neposlední řadě role učitele, který vystupuje jako kamarád a rádce. Výuka na těchto školách se zaměřuje na žáka a snaží se o užívání aktivních metod, jako je například samostatná práce, skupinová práce a projektová výuka.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V první kapitole diplomové práce se zaměřujeme na český školský systém – primární vzdělávání. Zabýváme se zde problematikou kurikulárních dokumentů a postavením primárního vzdělávání ve školském systému. V druhé kapitole se zaměříme na alternativní školu. Termín alternativní škola definoval Průcha (1996 s. 12) takto: *„vyjadřují v podstatě jakékoliv inovace jak ve veřejné škole, tak v soukromé škole. Tedy význam termínu „alternativní škola“ se nekryje s významem termínu „soukromá škola“, jak to většinou bývá chápáno u nás.“* V této kapitole se věnujeme počátku a rozvoji alternativních škol, připomeneme významné představitele, kteří mají zásluhu na vzniku této reformní linie. Dále se zabýváme vlastnostmi alternativních škol, vymezenými podle autorů Klassen a Skiera (in Průcha 2012), Rýdla (1999a) a Petláka (2004), Jejich funkcí, důvodem, proč a za jakým účelem tyto školy vznikaly, a v neposlední řadě také společnými rysy, které sdílí s reformní pedagogikou. Třetí a čtvrtá kapitola se zabývá církevními základními školami a dále Církevní základní školou v Olomouci, na které je prováděno výzkumné šetření. Církevní základní školy patří k nejstarším typům škol, zaměřujeme se tedy na jejich historii i na jejich místo v současném školském systému, kdy pracujeme s daty ze statistických ročenek školství ČR pro rok 2020/2021.

Hlavním cílem diplomové práce je popsat podmínky pro výuku na církevní základní škole se zaměřením na vytváření prostoru svobody pro vlastní rozvoj žáka.

Empirická část navazuje na část praktickou. Text empirické části diplomové práce je doplněn grafy a jejich popisy, které byly zprůměrované z obou dnů, kdy se výzkumné šetření

realizovalo. Stanovili jsme si hlavní i dílčí cíle. Ty jsme pomocí strukturovaného přímého pozorování a polostrukturovaným rozhovorem, zařazeným jako doplňkovou metodu, naplnili.

V závěrečné části diplomové práce shrnujeme výsledky, kterých jsme dosáhli v rámci výzkumného pozorování, a zodpovídáme výzkumné otázky, které jsme si položili před následujícím výzkumným šetřením.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Primární vzdělávání v České republice

Tato kapitola se věnuje problematice primárního vzdělávání v České republice. Je zde obsažen celkový pohled na primární vzdělávání v rámci českého školského systému. Dále je zde nástin zákona a kurikulárních dokumentů, které jsou důležité pro vzdělávání. V neposlední řadě se v této kapitole věnujeme Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která poukazuje, jakých výsledků má české školství v tomto období dosáhnout.

1.1 Primární vzdělávání v současnosti

Primární vzdělávání je označováno jako začátek povinné školní docházky – úroveň ISCED 1. V českém školském vzdělávacím systému do ISCED 1 (International Standard Classification of Education)¹ patří první stupeň základních škol (1.–5. ročník základní školy) a speciální základní školy, edukace ve zvláštních školách a školách pomocných (Průcha, 2006).

Primární vzdělávání (úroveň ISCED 1) je takové vzdělávání, které:

- *je realizováno na samém začátku povinné vzdělávací dráhy lidí a často mu předchází nepovinné preprimární vzdělávání;*
- *zahajuje se v jednotlivých zemích ve věku žáků 5–7 let, nejčastěji ve věku 6 let;*
- *obsahově je zaměřeno na vytváření základních složek gramotnosti (dovednosti čtení, psaní, počítání, základní vědomosti a postoje o světě aj.);*
- *ve vzdělávacím systému buď vytváří samostatnou instituci, např. s názvem elementary school (1.–6. ročník) v USA, Grundschule (1. až 4. ročník) v Německu, nebo je článkem jednotné instituce, např. grund skola („základní škola“ 1.–9. roč.) ve Švédsku a jinde;*
- *má různou délku realizace v jednotlivých zemích (nejčastěji 4–6 ročníků školy) (Průcha, 2006, s. 72).*

¹ *Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání. Byla schválena Generální konferencí UNESCO v roce 1997 jako nástroj pro shromažďování a zpracování mezinárodních statistik o vzdělávání v různých zemích (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 124).*

Primární vzdělávání je pojímáno jako otevřený systém, ve kterém se pokládají základy pro celoživotní vzdělávání, o naučení gramotnosti a vytváření vztahů, které dítě připravuje na orientaci ve světě (Kolláriková a Pupala, 2001). *Význam a postavení primárního vzdělávání v systému celoživotního učení je založen na klíčové roli kultivace dítěte v tomto věku pro další rozvoj člověka* (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 142).

1.2 Zákony a kurikulární dokumenty

1.2.1 Školský zákon

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání schválený 24. 9. 2004 je v platnosti od 1. 1. 2005. Zákon se skládal z 19 částí a 192 paragrafů (Tupý, 2018).

První část zákona byla určena obecným ustanovením, druhá až devátá část jednotlivým etapám vzdělávání od předškolního po vyšší odborné vzdělávání, včetně základního uměleckého, jazykového, zájmového a dalších vzdělávání. Desátá až sedmnáctá část byly věnovány školským zařízením a školským službám, školské právníce osobě, školskému rejstříku, financování škol, ředitelům škol a školské radě, ministerstvu České školní inspekce i působnosti územně správních celků ve školství. Poslední dvě byly určeny pro přechodná a zrušovací ustanovení a vymezení účinnosti zákona (Tupý, 2018, s. 63).

Pro kurikulární dokumenty byly základní § 3 až 6, které definovaly strukturu vzdělávacích programů – Národní program vzdělávání (NPV), rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací program (ŠVP). Dokument NPV podaný MŠMT byl odevzdán vládě k projednání, ta jej poslala ke schválení Poslanecké sněmovně a Senátu Parlamentu ČR. NPV dosud vypracován nebyl (Tupý, 2018).

§ 1 zákon představuje úpravy ve všech stupních vzdělání, dále definuje práva, podmínky a působnost, při které se vzdělávání realizuje.

§ 2 představuje zásady a cíle vyučování, na kterých se vzdělávání zakládá.

§ 3 představuje systém vzdělávacích programů. Jedním z nich je Rámcový vzdělávací program (RVP) (§4), který poskytuje obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Z RVP vychází Školní vzdělávací program (ŠVP) (§ 5) (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004).

1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání

RVP ZV vydává MŠMT, patří do státní úrovně v rámci kurikulárních dokumentů. RVP ZV obsahuje závazný obsah, podmínky a míru vzdělávání. Je závazné pro vytvoření ŠVP, které patří do školní úrovně v rámci kurikula. Školský zákon dává možnost RVP ZV měnit a přichází v planost nejprve začátkem následujícího školního roku (Tupý, 2018).

Cílové předpoklady RVP:

- žáci by se měli učit pojetí vzdělávání o životě, životem a pro život;
- plán celoživotního vzdělávání;
- pojetí vývoje specifčnosti žáka;
- plán dvojstupňového kurikula;
- plán na posílení učitelské nezávislosti;
- plán transformace psychosociálního klimatu ve škole;
- plán kontrolování a vyhodnocení hodnocení vzdělanosti.

Předpoklady by měly naplňovat koncept vzdělávání o životě a žáci by měli být schopní tyto úkony použít v běžném životě (Klapko, 2020).

Cíle základního vzdělávání, má žáky podpořit a umožnit spolehlivý podklad pro všeobecné vzdělání. V RVP ZV uskutečňujeme tyto cíle základního vzdělávání:

- motivovat žáky k celoživotnímu vzdělávání;
- podněcovat žáky ke komunikaci;
- povzbuzovat žáky ke kritickému myšlení;
- uznávat svou práci i práci ostatních, vést žáky ke spolupráci;
- usilovat o žákovu osobitost, zodpovědnost;
- formovat žákovu chování, jednání a city;
- pěstovat v žákovi jeho psychickou a fyzickou stránku;
- naučit žáky respektovat ostatní;
- pomoci žákovi s poznáním digitálního světa;
- podporovat v žákovi jeho vlastní schopnosti (RVP ZV, 2021).

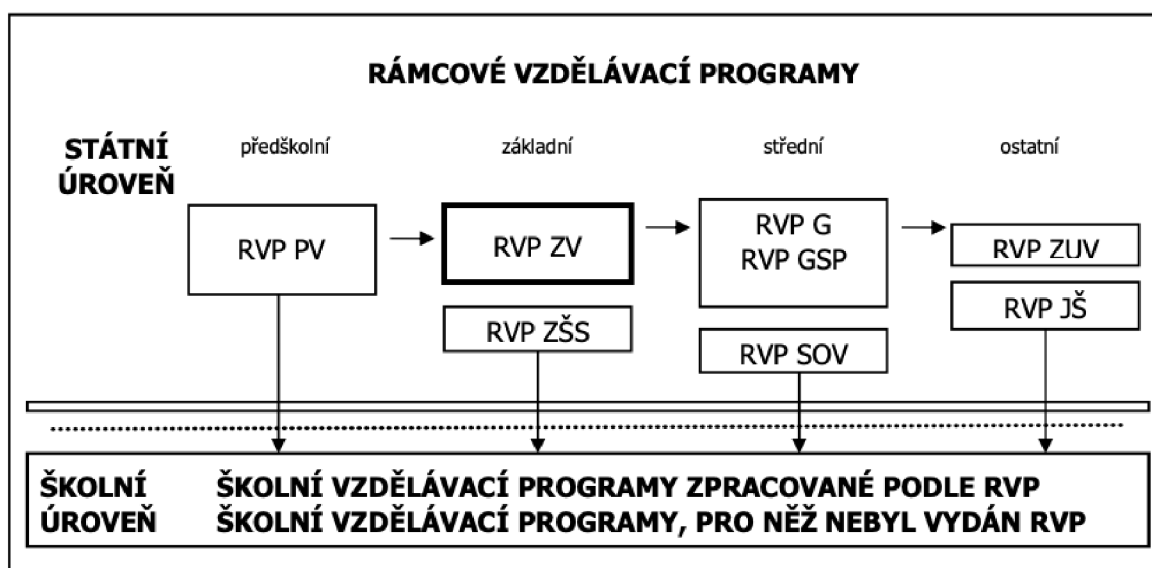


Schéma 1: Přehled kurikulárních dokumentů²

Zdroj: RVP ZV, 2021, s. 5

RVP ZV podporuje rozvoj klíčové kompetence a tím vytváří základní princip pro všeobecnou edukaci. Ve škole na tom participuje vzdělávací obsah i veškeré výchovné aktivity (Maňák, Janík a Švec, 2008). Klíčové kompetence se reprezentují jako *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti* (RVP ZV, 2021, s. 10). RVP ZV obsahuje 7 klíčových kompetencí: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální. Klíčové kompetence se mezi sebou odlišnými způsoby mísí. K podpoře rozvoje klíčových kompetencí míří celkový vzdělávací obsah, činnost i aktivita, která se ve škole koná. Nabytí klíčových kompetencí docílíme na konci základního vzdělání, tj. v 9. třídě.

² *Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (RVP ZV, 2021, s. 5).*

RVP ZV dále zahrnuje 9 vzdělávacích oblastí, které se dále rozčleňují na vzdělávací obory (RVP ZV, 2021). Jsou to:

- *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk);*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace);*
- *Informatika (Informatika);*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět);*
- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství);*
- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis);*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova);*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) (RVP ZV, 2021, s. 14).*

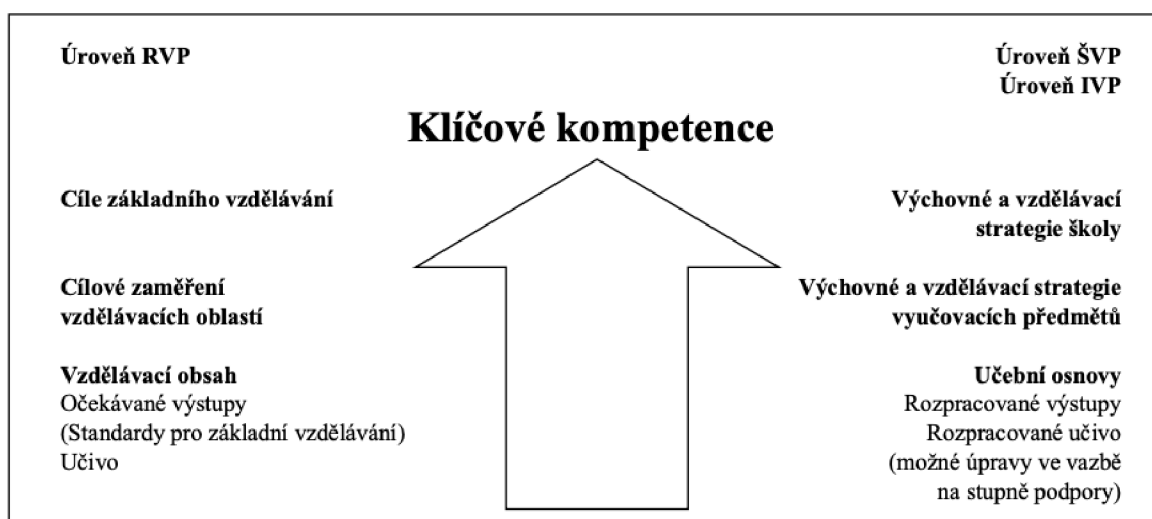


Schéma 2: Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků

Zdroj: RVP ZV, 2021. s. 15

Tyto vzdělávací obory se dále podle ŠVP dělí do vyučovacích předmětů, díky kterým jsou rozvíjeny klíčové kompetence. (Maňák, Janík a Švec, 2008). RVP ZV dále obsahuje Doplňující vzdělávací obory, pro základní vzdělávání nejsou závazné, pouze dávají větší rozhled pro vzdělávací oblast. Využití těchto vzdělávacích oborů je pro žáky buď volitelné či povinné. Dále si tyto výstupy utváří ŠVP. Doplňujícími vzdělávacími obory jsou:

- *Dramatická výchova;*
- *Etická výchova;*

- *Filmová/audiovizuální výchova;*
- *Taneční a pohybová výchova (RVP ZV, 2021, s. 2).*

Průřezová témata, která v RVP ZV zastupují témata aktuálních problémů ve světě, se připojují k učivu předmětů. Škola si určuje postup zařazení průřezových témat, ale veškerá témata je nutno během povinné školní docházky začlenit do vyučovacího procesu (Maňák, Janík a Švec, 2008). Průřezová témata začleněna v RVP ZV:

- *Osobnostní a sociální výchova;*
- *Výchova demokratického občana;*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;*
- *Multikulturní výchova;*
- *Environmentální výchova;*
- *Mediální výchova (RVP ZV, 2021, s. 132).*

1.2.3 Standardy³ pro základní vzdělávání

Standardy ve školství mají pluralitní uplatnění. Statní orgány mají právo na kontrolu plnění ústředních vzdělávacích dokumentů a programů (Maňák, Janík a Švec, 2008). RVP ZV vymezuje standardy pro základní vzdělávání a mají za cíl efektivně pomáhat při získání cílů stanovených v RVP ZV. V RVP ZV jsou zařazena jako příloha Standardy pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2021).

Vzdělávací standardy vykonávají dvě funkce. Jednou je orientační, která se zaměřuje na cíle vzdělávacích aktivit, druhou je funkce hodnotící a evaluační, které vymezuje kvalitativní a kvantitativní pojetí výkonů.

Cílové standardy mají možnost být předpisem pro stupeň vzdělávání. Tyto cíle jsou přiměřené k věku žáka a jejich osobnostnímu rozvoji. Kmenové učivo tvoří obsahovou náplň cílových standardů. Aby cílové standardy byly chápány jako základ pro národní kurikulum, je třeba do nich zahrnout i standardy evaluační (Maňák, Janík a Švec, 2008).

³ *Termin standard se chápe jako norma, měřítko, v technice také jako vzor, podle něhož se řídí výroba nějakého předmětu určitého typu (Maňák, Janík a Švec, 2008, s. 36).*

1.2.4 Školní vzdělávací program

Jde o školský dokument, který je vypracován podle RVP ZV. Škola si ŠVP vytváří sama podle RVP ZV, kde je učební látka navrhnutá. Učivo v ŠVP se stává platným a pomocí ŠVP se dále zkompletuje Individuální vzdělávací plán (IVP). Na vytvoření ŠVP učitelé spolupracují, propojují vhodná témata kolektivně s jednotlivými vzdělávacími obory (RVP ZV, 2021). *ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy i oprávněné požadavky zákonných zástupců žáků. Má na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat* (RVP ZV, 2021, s. 152).

1.2.5 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Strategie vystupuje z výzkumných analýz, které poukazují na značnou míru nerovnosti ve vzdělávání v ČR ve srovnání s ostatními zeměmi v organizaci OECD z anglického Organisation for Economic Co-operation and Development. Pro Českou republiku z toho vyplývá, že tu je statisticky výrazná souvislost výsledků vzdělávání žáků na společenském postavení rodičů. Tímto lze i odvodit statisticky patrnou různost mezi výsledky žáků z rozdílných škol a krajů. Struktura Strategie 2030+ se sestavuje ze soustavy 2 strategických cílů, které jsou specifické. Dále ze 4 strategických linií, které se dále dělí na opatření. Díky strategickým cílům má Strategie 2030+ dosáhnout předpokládaných výsledků. Strategické linie jsou dále prostředky a cesty, jak máme strategických cílů dosáhnout. Opatření mají význam pouze v rámci spojitosti ke strategickým liniím (Klapko, 2020).

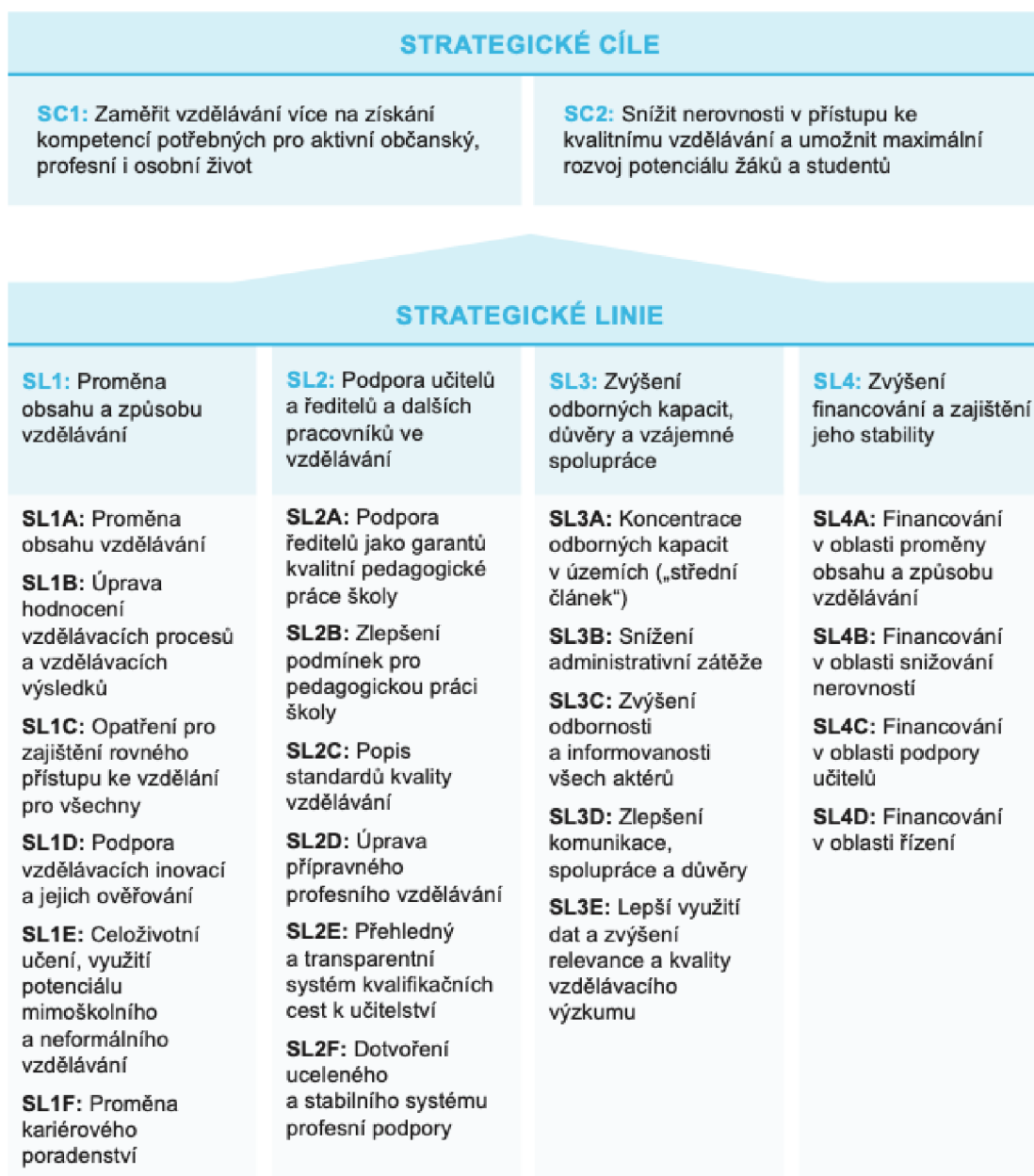


Schéma 3: Struktura hlavních směrů vzdělávací politiky

Zdroj: *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*, s. 15

1.3 Postavení primárního vzdělávání školy ve školském systému

1.3.1 Vnější proměna české (primární) školy

Školský systém má zřetelný vliv na celkové pojetí primárního vzdělávání. Školské soustavy jsou rozděleny na dva druhy, a to na integrovanou a selektivní.

Horizontální neboli integrovaná školská soustava žákům umožňuje vystudovat celou povinnou školní docházku ve vnitřní diferencované škole. Primární škola je pojata jako otevřená a přípravná, utvářejí předpoklad k žákovu dalšímu vzdělávání.

Ve vertikálním selektivním systému je selekce, vnější diferenciací dle jakéhosi kritéria (častokrát z prospěchu), realizována během povinné školní docházky na primární škole. Primární škola působí ve smyslu ukončenosti, uzavření cyklu vzdělávání. Integrovaný školský systém využívá převážná část západoevropských zemí, selektivní školský systém využívají rakouské a německé školy.

Dalšími rysy působícími na pojetí primárního vzdělávání jsou institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy nebo jejich oddělenost. V západoevropských zemích primární škola vytváří samostatný školský stupeň, který se liší od pojetí vyučování v sekundární škole. V českých zemích je primární škola spojována do jednoho organizačního celku s nižší sekundární školou (Kolláriková a Pupala, 2010).

V pojetí primárního vzdělávání má velký smysl i spolupráce s předškolní výchovou (Spilková, 2005).

1.3.2 Vnitřní proměna české (primární) školy

Účelem primárního vzdělávání v západoevropských zemích je péče o všeobecný rozvoj žáků, následná individualizace ve vzdělání a výchově a chystání se ke studiu na střední škole. Klade se důraz na žákův osobnostní, intelektuální a emocionální rozvoj (Spilková, 1997).

Didaktická zvyklost neoddělitelně patří k české primární škole. Bavíme se o dobách národního obrození a éře první republiky. Český školský systém se přetvářel velice málo ve srovnání s jinými stupni školské struktury. Nový koncept si dochovala z hlediska výukových cílů, obsahu a metodické stránky vyučování ze sedmdesátých až devadesátých let 20. století.

Významným znakem české primární školy je důraz na oporu v české kultuře, dále na úlohu společenskou a osvětovou ve spojitosti k sociálnímu okolí (obecná škola). Hlavním cílem primární školy bylo získat nejenom vědomosti, ale také kulturní rozhled a všeobecné vědomosti o světě vědy, umění a práce.

Dalším typickým znakem bylo uznání osobnosti dítěte a myšlenka národní výchovy, významným rysem je výuka v národním (českém) jazyce a učení o českém národě. Cílem

primární školy bylo v dítěti vybudovat lásku k vlasti s úkolem vytvořit občana prospěšného ostatním lidem v zemi (Spilková, 2005).

2 Alternativní škola

V této kapitole se blíže podíváme na koncept alternativních škol a zaměříme se na vznik a vývoj těchto alternativ, a to jak ve světě, tak i v České republice. Objasníme příčiny, proč tyto školy byly zakládány, a uvedeme společné rysy, které školy mají. Dále si rozklíčujeme jednotlivé kategorie alternativních škol, nadále je budeme rozlišovat na státní nebo soukromé a nestátní. Všechny školy s jakýmkoliv zřizovatelem, jestliže jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízeních MŠMT, který je obsažen v zákonu č. 561/2004 Sb., musí respektovat a řídit se platnou legislativou.

2.1 Koncept alternativní školy

Alternativní škola je často veřejností chápána jako škola netradiční, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola a další (Průcha, 2012).

Netradiční školy jsou ty, které fungují podle partnerského postoje k dětem a k respektu jejich osobitým potřebám (Rýdl, 2001–2002).

Netradiční vzdělávání lze klasifikovat podle pojetí zřizovatele a zprávy, financování nebo z hlediska pedagogického. Do konceptu alternativních škol můžeme pojmut veškeré druhy škol bez zřetele na zřizovatele, tedy vzdělávací instituty soukromé, církevní i veřejné, které se odklánějí od konceptu vzdělávacího systému standardních škol. Rozdílnost alternativních škol tkví ve způsobu organizace výuky nebo života dětí ve škole, v kurikulárních⁴ programech, parametrech edukačního prostředí, způsobech hodnocení práce žáka, spolupráce mezi rodiči a školou, školou a místní společností (Průcha, 2004).

Alternativní vzdělávání neidentifikujeme pouze se soukromými školami, ale pojímáme je jako školy vyznačující se pedagogickým specifíkem lišícím se od běžných, standardních škol (Průcha, 2012).

⁴ *Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole vztahujících, její plánování a hodnocení* (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 137).

2.2 Tři základní sféry alternativních škol

2.2.1 Školsko-politické hledisko

Mezi školami státními a nestátními je sémantické vymezení rozdílu. Státní školy jsou ustanoveny státními orgány státní správy. V českém školství jsou tyto státní školy zřizovány obcí, krajským úřadem nebo ministerstvem. Naopak nestátní školy jsou zřizovány veřejnými orgány. Do státních zřizovatelů patří MŠMT a jiné resorty (Ministerstvo zemědělství, Ministerstvo spravedlnosti, Ministerstvo obrany a Ministerstvo vnitra), kraj a obec. Soukromý zřizovatel a církve jsou tedy nestátními zřizovateli.

Do konceptu alternativních škol lze stanovit veškeré typy škol, které jsou v chodu mimo úsek škol veřejných, avšak jsou v činnosti souběžně s nimi. Patří sem školy církevní a zřizované a provozované soukromým subjektem, sdružením učitelů a rodičů.

2.2.2 Ekonomické hledisko

Dalším aspektem rozlišování škol je podle způsobu jejich financování. Zřizovatel částečně nebo úplně financuje soukromé školy a rodiče žáků těchto škol uhradují jisté školné. Na veřejných školách je poskytováno studium zdarma. Veřejné školy jsou financovány ze státních zdrojů, například rozpočtů obcí.

V alternativních školách žákům nabízejí rozšířené vzdělávací programy, za které se platí školné.

2.2.3 Pedagogické a didaktické hledisko

V tomto ohledu se alternativní školy liší svojí aplikací zvláštních, nestandardních, experimentálních, inovativních forem a metod vzdělávání nebo jinými didaktickými přístupy oproti obvykle standardním pedagogickým a didaktickým koncepcím.

Nestandardní školy chápeme jako veškeré školy typické značící se nějakou pedagogickou specifičností odlišující se od běžných, standardních škol (Průcha, 2012).

2.3 Počátek a rozvoj alternativních škol

V Evropě i USA na začátku dvacátého století vznikají školy, které by se lišily od školy tradiční a prosadily nové předpoklady edukace a výchovy nové generace. Vznikají alternativní

školy, které považují za důležité žákovu i učitelovu svobodu, vývoj žákovy kreativity a užití netradičních forem a metod při výuce (Jůva, 1994).

Původcem reformní linie, která se aplikuje i na některých školách ve Francii a Belgii, je Belgičan Decroly. V Bruselu roku 1907 zřídil reformní školu „Škola života pro život“, ve které uplatňoval svůj názor respektování zájmů dítěte a principy pracovní výchovy.

Švýcarský pedagog Ferrière byl jedním ze zakladatelů Společnosti pro novou výchovu, která byla založena roku 1921 v Calais. Tento pedagog měl podstatný vliv na reformní pedagogické snahy. Dílem Činná škola, ve které publikoval své ideje, se stal jedním ze zakladatelů pojetí takzvané činné školy (Průcha, 2012).

Roku 1920 zavedla Parkhurst ve městě Dalton daltonský učební plán. Tento plán staví na vhodně zvolených pomůckách a žákově samostatné práci. Učební plán je rozdělen do měsíčních povinností, které žáci realizují ve svém tempu (Jůva, 1994).

Daltonský učební plán dává žákům mnoho možností:

- učit se být svobodný;
- spolupracovat;
- pracovat samostatně (Wenke a Röhner, 2000).

Předává se zodpovědnost za učení na žáka a učitel musí rezignovat na vlastní důležitost.

Ve Winnetce u Chicaga vzniká díky Washburnu winnetská soustava. V této soustavě bylo učivo rozvrhnuté na dvě části. První složku měl žák studovat sám svým tempem a učivo obsahovalo pouze základní učební látku. Druhou tvořivou složku žák studoval ve skupinové spolupráci. Hlavním úkolem této složky bylo předat žákovi praktické úkoly ze života.

Steiner založil školy waldorfské. Waldorfská škola žákovi dává k dispozici veškerou svobodu k rozvoji individuálního nadání. První waldorfská škola vzniká roku 1920 ve Stuttgartu. Waldorfská škola se snaží o maximální růst žákovy aktivity. Výuka probíhá v určitých časových blocích, které se nazývají „epochy“. Učitel se spolu s žáky svobodně rozhoduje, jaké učivo budou probírat (Jůva, 1994).

Škola byla plánována jako volná škola specifického typu. Měla být jednotnou školou pro žáky ve věku od 6 do 14 let. Novodobá waldorfská škola má dvanáct ročníků, některé mají třídu třináctou a jedná se o třídu maturantů. Waldorfské školy a třídy mají své specifické

architektské potřeby. Jedná se o pestrost materiálů a barevnost prostředí, narušení velké plochy (Rýdl, 1994).

Ve stejné době zakládá jenskou školu Petersen. Žáci se v této škole dělí do skupin podle dobrovolného a svobodného rozhodnutí. Učitel pobízí žáka k činnosti a formuluje pro žáka řádné podmínky (Jůva, 1994). Tento typ školy si zakládá na tzv. rodinném principu. Skutečná situace a učení se v jejím rámci stává zásadním principem jenského plánu, zásadní roli zde plní rozhovor, práce, hra a slavnost. To jsou formy vzdělávání, které se prosazují ve vyučování (Pohnětalová a Václavík, 2014).

Freinetova „moderní škola“ si zakládá na aktivitě pracovní, žák si tuto činnost volí a postupuje svým vlastním tempem. Žáci pracují samostatně, ale jejich práce má směřovat ke spolupráci (Jůva, 1994).

Mezi základní znaky Freinetovy moderní školy patří:

- učitel vystupuje jako organizátor hodiny;
- interiér tříd je multilaterálně členěn na pracovní místa a každé dítě má své vlastní místo pro práci;
- zajímavé vyučovací materiály a techniky (školní tiskárna, pracovní knihovna, třídní noviny);
- tisk textů pomocí školní tiskárny v každé třídě, která je také místem k vytváření textů;
- pracovní plán třídy, jenž obsahuje témata a úkoly, které má žák provést;
- výuka probíhá v podobě skupinové a individuální formy;
- základní myšlenkou je pracovní aktivita, která vyhovuje přirozené potřebě žáka;
- žák si rozhoduje o své práci, kterou splňuje podle vlastního tempa a záměrů;
- výchova se vyvíjí v radostné tvůrčí atmosféře (Pohnětalová a Václavík, 2014).

Montessori nejdříve pracovala s mentálně postiženými dětmi. V italském Římě roku 1907 zřídila „Dům dětí“ (Casa dei bambini), ve kterém pro žáky vybudovala prostředí pro studování. Montessori pořádala semináře pro vychovatele a přednáškové turné o své vizi. Dnes má Mezinárodní asociace Montessori sídlo v nizozemském Amsterdamu. Cílem Montessori bylo pro dítě vytvořit přiměřené prostředí vhodné k edukaci. Prostředí mělo zahrnovat případné pomůcky a být jednoduché a estetické pro dětské oko. Dále Montessori

díky svému pozorování dětí vytvořila didaktické pomůcky, které v dítěti uspokojivě a citově vzbudí zájem. Dítě si podle sebe volí činnost a pracuje svým tempem. Učitel nezasahuje do práce dítěte, ale pouze zkoumá a učí se od něj jeho osobitý přístup. Učitel vytváří pro žáka vhodné podmínky pro jeho osobní rozvoj (Jůva, 1994).

Práce, kterou Montessori začala, byla poté základem pro práci budoucích teoretiků, jakými byli Piaget a Vygotsky. Byla třikrát nominována na Nobelovu cenu míru. Po své smrti zanechala pro pedagogy z každého národa dědictví, v podobě svých myšlenek a soubor spisů, které i v dnešní době mají vliv na práci s dětmi (Mooney, 2000).

Jedním z hesel, kterým se Montessori řídila, bylo: *The greatest sign of success for a teacher is to be able to say: „The children are now working as if I did not exist.“* Volně přeloženo do češtiny: *Největším známkou úspěchu učitele je, pokud si může říci: „Děti nyní pracují, jako bych neexistoval.“* (Mooney, 2000, s. 21).

2.4 Situace alternativních škol v Čechách a na Moravě

Díky tvořivosti a zapálení učitelů se rozvíjí v Československu alternativní školy a ve dvacátých a třicátých letech minulého století se Československo řadilo k nejpokrokovějším státům právě v oblasti alternativního školství. Tato skutečnost byla dána díky vysoké úrovni české reformní pedagogiky. Významným protagonistou tehdejší alternativní pedagogiky byl Václav Příhoda, který poskytl množství poznatků o moderních směrech ve školství. Po roce 1989 docházelo na území Československa k širokému uveřejňování alternativních škol (Průcha, 2012).

2.4.1 Naše pokusné a reformní školy 20. a 30. let 20. století

Reformní pedagogika se jako hnutí objevila na celém světě, kritizovala tradiční školy a jejich výchovu zdůrazňující bezmyšlenkovou podobu učení, kladený důraz na pamětní učení, striktní disciplínu a nesamostatnost žáků. Hlavním nositelem výuky byl učitel, a to chtěla reformní pedagogika změnit a do středu dění postavit dítě (Svobodová a Jůva, 1996). Dewey roli žáka spojil s potřebou jeho pochopení a přidal výchovný naturalismus, který můžeme chápat jako *souhlas způsobů života s vnějšími i vnitřními podmínkami výchovy člověka* (Svobodová a Jůva, 1996, s. 75). Naturalismus se snažil o dětskou spontánnost, samostatnost a činnost. Výchova neměla být do dítěte vtlačována.

V roce 1928–1929 se v Praze zrodily dva reformní spolky. Tato shromáždění vznikla díky snaze změnit české školství. První sbor byl veden doc. dr. Příhodou a nesl název Reformní komise školy vysokých studií pedagogických. Druhé shromáždění vedl doc. dr. Uher a jmenovalo se Reformní sbor pro národní školství ve Velké Praze. Obě tyto skupiny měly za cíl přeměnit pedagogiku tak, aby středem zájmu bylo dítě a jeho duševní schopnosti. Dodržovaly se tyto principy:

- žáci mají ve škole pracovat převážně samostatně;
- žáci mají být připraveni na život ve společnosti;
- škola má dbát na duševní a sociální zdraví žáků;
- nutnost zavést a spolupracovat s institutem školních sester;
- podporovat vztah škola – rodič;
- pomocné třídy pro pomalejší, fyzicky nemohoucí žáky;
- pomocné třídy pro mentálně postižené žáky;
- nutnost zařazování tělesné výchovy do výuky.

Reformní sbor chtěl vnitřní proměnu ve školském systému beze změn organizace školy. Své úsilí dali do Rámcového návrhu úpravy pražského školství. Oproti tomu Reformní komise sepsala listinu Organizační a učební plán reformních škol. Též se shodovala s vnitřní reformou školského systému, avšak za transformace organizace školy.

Pedagogické experimenty 20. let vyústily ve vznik dvou seskupení. V první skupině pracovali podle exaktních plánů, osnov a posuzovali výsledky. V druhém seskupení vedli žáky postupem, který spíše vypadal jako skupina umělecké činnosti (Svobodová a Jůva, 1996).

2.4.2 Některé vybrané pokusné projekty

2.4.2.1 Josef Úlehla

Úlehla chtěl zlepšit spolupráci mezi učitelem a žákem, snažil se, aby mezi nimi vznikl kladný vztah. Tento vztah se zakládal na lásce, důvěře a porozumění. Pokládal za důležitou morální výchovu a vývoj žákova vědomí.

Založil školu, která byla svobodná a reflektovala záliby dětí. Ve škole spolupracovali rodiče, vychovatelé, učitelé a institut byl bez rozvrhu a patričních osnov, důležitou úlohu měla

i smyslová výuka. Starší žáci se podíleli na výuce žáků mladších a jejich posláním bylo spolužákům pomoci. Škola nesla název Radovánky.

Jeho práce a myšlení bylo postupem času odlišně posuzováno, našli se i tací, kteří Úlehlovy myšlenky a metody následovali.

2.4.2.2 Josef Bartoň

V roce 1910 Bartoň vybudoval v Brně husovickou školu s názvem Domov lásky a radosti. Tato škola byla výhradně měšťanskou dívčí školou a byla určena pro dcery nemajetných továrních dělníků. Bartoň se držel hesla „blíž k dítěti“. Učitelé měli být dívkám nápomocni a měli se zaměřit na tu stránku jejich stránku charakteru, která potřebovala nejvíce rozvíjet. Bartoň měl přirozenou autoritu, cit k lidem a důvěru. Škola měla zřízenou rodičovskou radu, díky které obousměrně usměřňoval výchovu. Příčinou jeho úspěchu byl výtečný vztah s rodiči, kteří na vlastní oči viděli, jak jim pedagogika může pomáhat s výchovou jejich ratoletí (Svobodová a Jůva, 1996).

2.5 Humanismus ve vzdělání

Humanismus chápe vzdělávání jako stěžejní sílu měnící svět (Procházka, 2012). Tento přístup se na školách uplatňovat v 60. a 70. letech minulého století. Zastánci této pedagogiky se snažili vybudovat ve školách atmosféru jednoznačného a účelného dorozumívání, kolektivní odpovědnosti při řešení neshod a rozvíjení žákovy sebekontroly. Žáci by učitele měli brát převážně jako průvodce a nevnímat ho jako autoritu (Pasch, 2005).

2.6 Vlastnosti alternativních škol

Inovativní školy není snadné klasifikovat jako komplex, jelikož každá inovativní škola má své typické znaky (Průcha, 2012).

2.6.1 Vlastnosti alternativních škol podle Klassena a Skiera

Charakterizovat funkce a vlastnosti alternativní školy se pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera (in Průcha 2012). Autoři představují pět základních kritérií, kterými lze alternativní školy vystihnout:

- Pedocentrismus je hlavní složkou netradičních škol, kdy dítě je středem pozornosti. Škola se zaměřuje na veškeré výchovné aktivity v souladu se specifíčností žáka.

- Školy si vybírají z mnoha vyučovacích forem a metod, tím se stávají aktivními. Mezi vyučovací formy výuky například patří skupinová, samostatná práce, projektová výuka a rozhovor. Alternativní školy usilují o žákovu samostatnost, jeho aktivní přístup a odpovědnost.
- Žák je v alternativní škole veden komplexním pojetím výchovy. Tato výchova je koncipovaná v rozměru celoživotního a celospolečenského vzdělávání. Netradiční školy si uvědomují význam žákova rozvoje emoční a sociální sféry.
- Žák, učitel a rodiče společně formují postupy výchovy a vzdělávání. Škola tak vytváří společenství.
- Alternativní školy dodržují princip učení „z života pro život“. Záměrem tohoto školního vzdělávání je zapojit žáky do skutečného života a usilovat o vyšší edukační procesy nad oblast školní třídy.

2.6.2 Vlastnosti alternativních škol podle Rýdla

Rýdl (1999a) uvádí základní rozdíly mezi tradičním a netradičním vzděláváním: u tradičního vzdělávání se uskutečňuje výuka podle daného rozvrhu a ucelené organizace dne. Učitelé předávají vědomosti žákům. Žák absolvuje úkoly podle pokynů. Dbá se na vnější motivaci a učení z paměti. Tradiční škola vede žáky k samostatné práci. Výuka a vzdělávání se odehrává ve třídě, popřípadě škole. Tradiční škola neklade důraz na žákovu a učitelovu iniciativu a tvořivost.

V alternativní formě vzdělávání se dbá na zájmy a flexibilitu dětí, z toho vychází rozvrh a organizace dne. Učitel zastává roli kamaráda, poradce, partnera. Žák si sám volí postupy a množství úkolů. Velká důraz se klade na vnitřní motivaci a objevování věcí. Žáci v hodinách spolupracují ve skupině. Výuka a vzdělávání se může konat i mimo prostory třídy a školy. Netradiční škola podporuje žákovu tvořivost a iniciativu.

Podle Průchy (2012) jsou tyto vlastnosti alternativních škol příliš vyostřené a předpojaté, protože zmíněné charakteristiky se mohou objevit i na standardních školách a obráceně.

2.6.3 Vlastnosti alternativních škol podle Petláka

Petlák (2004) charakterizuje alternativní školy osobitěji. Popisuje podstatné odchylky těchto škol podle rozdílných indikátorů.

Klasická (tradiční) škola	Alternativní škola
Východiska	
Důraz je kladen spíše na obsah učiva než na žáka samého.	Důraz je kladen na dítě a podle toho se utváří učivo.
Záměr	
Obsáhlost učiva, učení se z paměti. Žákům se nedává prostor ke kreativitě.	Učivo je způsob, jak se žák dále rozvíjí. Škola umožňuje žákovi růst jeho kreativity, smysl pro vzdělávání a žákovo nadání.
Obsah a systém předmětů	
Obsah výuky je dán učebním plánem a osnovami. Soustava předmětů je trvale řízena podle učebního plánu.	Je dán jen základ, který je dále upraven. Probírána látka je přizpůsobena možnosti žáků. Předměty jsou rozděleny do racionálních komplexů.
Vyučovací metody a formy	
V hodinách převažuje metoda verbální, volba je na pedagogovi. Forma hodiny je dána určitým časem a jasnou stavbou.	Do hodin jsou zařazovány hry a dramatizace, obecně takové, které rozvíjí kreativnost žáka. V alternativních školách převažuje výuková forma spolupráce žáků.
Činnosti žáků a zdroj nových vědomostí	
Učitel je řídicí a regulující faktor.	Vychází ze záliby, dbá se na nápaditost žáků.
Evaluace	
Žák je hodnocen dle dané klasifikace.	V alternativních školách jsou žáci hodnoceni slovním hodnocením, které hodnotí žákovy vědomosti, zdatnost a žákovu způsobilost.
Rozvrh hodin	

Pevný, stabilní.	Volný, adaptabilní.
Zájmy žáků	
Odehrávají se spíše v mimoškolních činnostech školy.	Odehrává se v celém edukačním procesu.
Spolupráce s rodiči a jinými školami	
Není příliš podporována.	Je podporována.
Pedagog	
V hodinách účinkuje jako řídicí faktor výuky. Žáci ho berou jako přirozenou autoritu.	Pedagog je chápán jako přítel a rádce ve vyučovacím procesu.
Rozdělení školy	
Tradiční, klasické třídy.	Netradiční, důraz na praktičnost a přizpůsobení prostředí dětem. Škola má připomínat domov.
Výběr žáků	
Školu může navštěvovat dítě z obce, regionu.	Rodiče mají volbu dát své dítě do těchto škol podle svého uvážení.

Tabulka 1: Ohraničení zásadních rozdílů mezi alternativní a základní školou podle Petláka (2004).

Zdroj: Petlák, 2004

2.7 Funkce alternativních škol

Vlastnosti alternativních škol školu pouze charakterizují, nicméně k alternativním školám musíme zařadit i jejich funkci, tedy proč se alternativní školy zakládají a jak dosahují výsledků. Vytýčíme si 3 funkce, které alternativní školy naplňují:

- **funkce kompenzační;**
- **funkce diverzifikační;**
- **funkce inovační.**

2.7.1 Kompenzační funkce

Nedostatečná efektivita standardních škol zapříčinila počátek alternativních metod vzdělávání, jejichž cílem bylo kompenzovat nedostatky na standardních školách. Školy netradiční splňují ty požadavky, které tradiční škola nesplňuje (Průcha, 2012).

Autoři Weiß a Matern (1991) poukazují na to, že školy zřizované státem vykazují nedostatky a mezery v oblasti vzdělávání.

Kdyby státní školy uspokojily rozmanité potřeby společnosti pro vzdělanost, nemuselo by ani dojít ke zrodu alternativních škol. Bohužel státní systém není schopen vyhovět širokým vzdělávacím potřebám lidí. Hlavním znakem, díky kterému se odlišují alternativní školy od klasických, jsou jejich funkce.

2.7.2 Diverzifikační funkce

Alternativní školy byly zakládány s cílem dosáhnout rozmanitosti ve vzdělávání. Oproti tomu školy zřizované státním školským systémem musí mít při tak velkém počtu vzdělávané populace danou jednotnost a standard. Tento fakt však nemůžeme brát jako negaci. Například některé z alternativních škol (církvní školy) se přiklánějí k uniformitě a standardnosti. (Průcha, 2012).

2.7.3 Inovační funkce

Tato funkce je pro alternativní školy tou nejvýznamnější. Alternativní školy v organizaci vzdělávacího procesu provádí nestandardní metody výuky, ve výchovně vzdělávacím procesu praktikují netradiční způsob komunikace mezičiteli a využívají odlišné typy psychosociálního klimatu ve třídě a škole. Další inovace, které alternativní škola nabízí, je v obsahu vzdělávání. Alternativní školy nabízí nestandardní vyučovací předměty, v předmětech tradičních nabízí inovaci obsahu a v neposlední řadě zavádí různé způsoby prezentace vzdělávacích obsahů (Bolková, 2003).

2.8 Společné rysy alternativních škol

Vedle svých vlastností a funkcí mají alternativní školy další společné rysy. Alternativní školy mají stejné rysy jako reformní pedagogika, patří k nim individuální výchovné cíle, pedocentrismus, globalismus a přiměřenost.

Dále si uvedeme podobné rysy netradičních škol.

Vztah učitel – žák

Vztah mezi učitelem a žákem je vytvářen na vzájemné úctě, toleranci a respektování. Žák i učitel jsou si rovni a společně rozhodují o obsahu, formě a metodách vyučování. Učitel má postavení rádce, který se sám inspiruje od dětí.

Respektování vývojových zákonitostí

Učitel rozvíjí žakovu individualitu, preferuje jeho zájmy. Tento proces probíhá harmonicky s přirozeným vývojem dítěte.

Svoboda

Tato teze hraje závažnou roli v alternativních školách. Dítě má svobodnou vůli a škola posiluje jejich pocit sebedůvěry a jistoty. Avšak i tato svoboda má pravidla, takže dítě musí respektovat práva ostatních na svůj vlastní názor. Tento princip vede k zodpovědnosti a chápání motivace svého jednání.

Přirozenost a tvořivá aktivita

Učivo vychází z potřeb a zkušeností žáků. Do popředí se dostává tvořivá aktivita namísto encyklopedických vědomostí. Činnost manuální a intelektuální jsou si rovny.

Škola jako společenství žáků, učitelů a rodičů

Učitelé úzce kooperují a rozvíjí vztahy a spolupráci mezi žáky, rodiči i mezi sebou. Rodiče spoluutváří školní klima. Mohou navštěvovat hodiny a podílet se na činnosti ve škole. Žák v alternativní škole chápe zodpovědnost za sebe i ostatní.

Netradiční metody a formy práce

Alternativní školy používaly neobvyklé metody a formy práce, avšak postupem času se i tyto metody a formy staly součástí výuky v tradičních školách. Výuka se může odehrávat v blocích či tematických celcích. Žáci nejsou limitováni rozvrhem, ale mají týdenní plán. Organizační forma výuky v netradičních školách je skupinová a týmová práce žáků. Alternativní školy využívají vyučovací metodu projektového vyučování.

Pocit úspěšnosti by měly zažít všechny děti navštěvující alternativní školy. Děti si utváří kladný vztah k poctivé práci. Alternativní školy hodnotí své žáky formou slovního hodnocení a práce s chybou je u nich běžná a tvoří součást učení (Kantorová a Grecmanová, 2010).

2.9 Jednotlivé kategorie alternativních škol

Jak už jsme podotkli, netradiční školy mohou být nestátní i státní bez zřetele na zřizovatele. Abychom se lépe orientovali v typech alternativních škol, Průcha (2012) vyznačil tři typy alternativních škol, viz schéma 4.

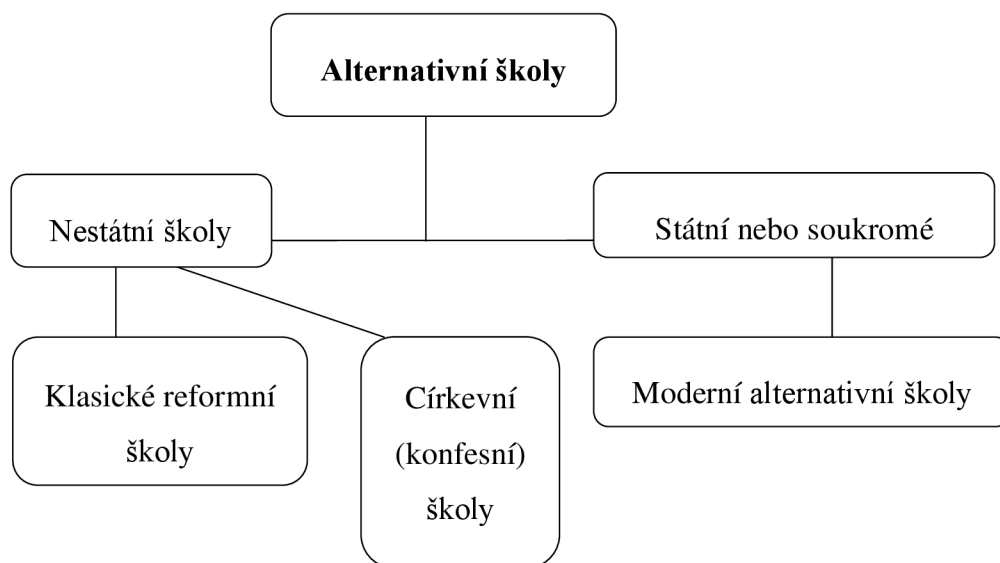


Schéma 4: Kategorie alternativních škol

Zdroj: Průcha, 2012, s. 46

Klasické reformní školy

Tyto školy jsou historicky starší. Do této skupiny řadíme Waldorfskou školu, jejímž zakladatelem je Steiner, dále Montessoriovská škola založena Montessori, Freinetovská škola pocházející z Francie a založena Freinetem, Jenská škola vzniklá díky pedagogovi Petersenovi a Daltonská škola, kterou založila Parkhurst.

Církevní (konfesní)⁵ školy

Školy jsou nestátní a mají různé stupně. Ve světě existuje několik typů těchto škol, které mají dlouhou historickou tradici. Tyto školy jsou variantou k standardním školám veřejným (státním) a školám běžným. Jejich odlišnost nezáleží pouze ve způsobech zřizování, nýbrž i ve zvláštnosti didaktických a pedagogických.

Moderní alternativní školy

Tyto školy se mohou lišit v počtu variant v různých zemích. Většinou jsou tyto moderní alternativní školy soukromé. Moderní školy se projevují velkou dynamičností.

Nejvýznamnější české moderní alternativní školy jsou podle Svobodové (in Průcha, 2012):

- *Projekt Zdravá škola (Škola podporující zdraví);*
- *Otevřená škola, otevřené vyučování;*
- *Projekt Začít spolu;*
- *ITV–integrovaná tematická výuka;*
- *Projekt „Dokážu to?“;*
- *Projektové vyučování;*
- *Kooperativní učení, vyučování, škola;*
- *Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT);*
- *Komunitní škola a vzdělávání (Svobodová in Průcha, 2012, s. 63).*

2.10 Klima alternativních škol

Klima třídy (z anglického learning environment) *označuje souhrn psychosociálních a fyzických charakteristik, které existují a působí v určitém edukačním prostředí (ve třídě, škole) a které jsou účastníky tohoto prostředí vnímány, prožívány a reflektovány* (Průcha, 2012, s. 119). Ve školní třídě je klima měřeno převážně mezi sociálním vztahem žáka a učitele, mezi učitelským sborem a mezi žáky navzájem, prostředkem této metody je komunikace mezi jedinci a řízení školy, třídy. V empirické části diplomové práce se budeme zabývat klimatem třídy.

⁵ *Náboženské vyznání, vyznání víry* (Klimeš, 1998, s. 384).

Atmosféra školní třídy je podle Mareše (2003) krátkodobý úkaz, který se mění a je situačně závislý. Atmosféra se v průběhu vyučovacího dne i jednotky může obměňovat. Mění se období, kdy je atmosféra ve třídě naladěná na pozitivní vlnu, a na období, kdy ve třídě panuje negativní atmosféra. Atmosféru může měnit kritická událost. Tato událost může být jak pro učitele, tak pro žáky určitým podnětem ke změně vystupování ve třídě.

Existuje teze, která dokazuje, že alternativní školy utváří pro své žáky vlídnější klima než školy státní. Jedná se jak o vztah mezi učitelem a žákem, tak o to, že žáci v alternativních školách zažívají výraznější radost z úspěchu i svobodnější přístup (Průcha, 2012).

Výzkumy prováděné na českých školách uvádějí, že rozdíl mezi alternativní a státní školou není až tak značný (Průcha, 2017). Mimo jiné Linková (2000, 2001) poukazovala na odlišnosti klimatu u jednotlivých druhů netradičních škol. Tento výzkum uskutečnila v roce 1999/2000. Ve výzkumu nebyly objeveny zřetelné odlišnosti mezi příznačným klimatem tříd mezi školami nestandardními a státními. Závěrem tohoto výzkumu bylo, že klima, jak už ve třídě na standardní základní škole anebo ve třídě na nestátní základní škole, není tak výrazně jiné.

Zajímavá studie se provedla na Slovensku (Miezgová in Průcha 2004), porovnávalo se v ní sociální klima ve státních a církevních gymnáziích. Podle výpovědí studentů zjistila:

- že na církevních gymnáziích jsou lepší vztahy mezi studenty;
- ze strany učitele žáci vnímají menší zájem o ně samé, tudíž se jim nedostává pomoci, kterou by očekávali.

3 Církev a české školství

Mezi prvními školami, které byly historicky zakládány, byly ty církevní. Tato kapitola poukáže na historii církevních škol od počátku až do dnešní doby. Převážně se zaměříme na církevní základní školy, jejich postavení v českém školském systému a celkový počet žáků, kteří tyto školy navštěvují. Na konci této kapitoly je charakterizována církevní škola jako škola alternativní. Tato kapitola nám dává náhled k problematice, kterou budeme dále zkoumat v rámci empirické části diplomové práce.

3.1 Historie církevních škol

První školy, které byly zakládány ve středověku, byly školy církevní. Klášterní školy se začaly zřizovat od 6. století, školy katedrální měly své místo u biskupů. Pro širší třídy byly zakládány školy farní, které dále šířily podstatu křesťanství (Jůva, 2007). *Těžisko vzdělávání tvořilo vedle náboženství sedmero svobodných umění (septem artes liberales), skládající se z trivía (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadrivía (aritmetika, geometrie, astronomie, muzika)* (Jůva, 2007, s. 17). Na popud měšťanů se v pozdním středověku zakládaly školy měšťanské, v nich bylo vyučování specializovanější. Šlo o sedmero mechanických umění, kam patřilo zemědělství, opracování vlny a další. Mateřský jazyk se v nich dostává před jazyk latinský. Středověké školy charakterizuje převážně učení se z paměti, tvrdé tresty a individuální práce s každým žákem (Jůva, 2007).

V první republice vznikaly církevní školy, které byly soukromé, a církev se zajímala o národní školství.

Za první republiky vznikaly zásluhou národnímu školství tyto druhy škol:

- obecné školy;
- měšťanské (obecné) školy;
- obecné školy speciální pro děti s postižením;
- pokračovací kurzy pro děti škole odrostlé.

Počet církevních škol (jakožto škol soukromých) nepředstavoval v národním školství velký podíl, jak to ukazuje následující tabulka.

Veřejné školy	Obecné	Měšťanské
Země česká	6 632 škol 725 061 žáků	1 067 škol 230 271 žáků
Země moravská	3 557 škol 425 103 žáků	600 škol 115 520 žáků
Soukromé školy		
Země česká	70 škol 5 444 žáků	28 škol 3 951 žáků
Země moravská	71 škol 6 153 žáků	31 škol 4 130 žáků

Tabulka 2: Rozdělení obecných a měšťanských škol na území českých zemí na veřejné a soukromé ve školním roce 1933/1934

Zdroj: Horák, 2011, s. 29

17. listopadu 1939 došlo k uzavření vysokých škol, redukován byl i počet středoškolských studentů. Církevní školy sdílely stejný úděl jako ostatní české školy. Obnovování škol i těch církevních se začalo po letech okupace pomalu uskutečňovat. V českých zemích se znovu otevírala církevní gymnázia, bohužel židovské školy po válce nebyly otevírány z důvodu velké ztráty židovské populace za 2. světové války.

Kvůli komunistickému puči z 25. února 1948 byla existence církevních škol v ohrožení. Situaci nezlepšil ani Zákon o jednotném školství, který nezařazuje alternativu soukromého školství, tudíž ani školy církevní. Církevní školy byly znárodněny a zrušeny Lidovými milicemi.

První církevní školy byly zřizovány až po roce 1989, ve školním roce 1990/1991 byla v prvních církevních školách zahájena výuka (Horák, 2011). Dále se tímto tématem zabývá kapitola 3.4.

3.2 Náboženská svoboda a školství

Zaopatření na školách svobodného proudu informací náboženského profilu a badatelské činnosti teologické a nábožensko-pedagogické jak uvnitř, tak vně prostřednictvím školní struktury se vztahuje hlavně k dětem a dorostu (Horák, 2011).

Povinnost zajistit tuto svobodu vyplývá z právního řádu České republiky, zejména z jeho ústavních předpisů i z mezinárodních smluv, kterými je Česká republika vázána a které mají ve smyslu Ústavy ČR, tj. ústavního zákona č. 1/1993 Sb., §10, přednost před zákonem (Horák, 2011, s. 13).

3.3 Tři oblasti uplatňování náboženské svobody

Teorie konfesního práva je rozdělena do tří částí. Tato teorie je jak v českých zemích, tak i v mnoha dalších státech Evropy. Jde o právní regulace:

- výuka náboženství na školách nezávisle na zřizovateli;
- církevní školství;
- učení o teologii a výzkumného bádání v teologii na vysokých školách.

3.3.1 Výuka náboženství na školách nezávisle na zřizovateli

Tato regulace prochází přeměnami, především od povinného vyučování a náboženského profilování k vyučování dobrovolnému pro všechny bez rozdílu vyznání. Obsahová proměna nastala v předložení hlubšího pochopení biblických dějů. Interpretace Bible a tradic s církví spojených bývá spojena kapitolami z církevních dějin a vysvětlením koncepce světových náboženství.

3.3.2 Církevní školství

Církevní školy obstarávají školní docházku v rámci školského systému platného ve státě. Pozice a postavení církevních škol se v rámci času měnila. V církevních školách většinou najdeme pouze nevelký počet žáků stejného vyznání, avšak i žáci jiné víry nebo žáci bez vyznání náboženského přesvědčení mají dveře otevřené. Tyto instituce jsou ve společnosti považovány za elitní školy.

3.3.3 Výuka teologie

V České republice jsou zřízeny teologické fakulty státních univerzit. Teologie se na univerzitách vyučuje na vysoké úrovni. V minulosti teologické fakulty studovali budoucí duchovní jako přípravu k povolání, dnes je však studium dostupné komukoliv (Horák, 2011).

3.4 Církevních školy v České republice

Církevní školy začaly vzkvétat po listopadové revoluci roku 1989, školy byly zřizovány i před rokem 1948, bohužel s nástupem komunismu byly církevní školy rušeny. Zákonodárně bylo zakládání církevních škol zprostředkováno Vyhláškou MŠMT ČR a Ministerstva zdravotnictví ČR č. 452/1991 Sb.⁶, který je obsažen v zákoně č. 138/1995 Sb. Zásadou zákona č. 561/2004 Sb. jsou církevní školy vymezeny jako takové, které mohou být zakládány registrovanými kongregacemi, kterým byla dána kompetence k výkonu zvláštního práva zakládat církevní školy (§ 8, odstavec 6). Církevní školy mohou realizovat všechny podoby studia a mají právo na státní dotace. Většinou škol však nedostačuje finanční příspěvek od státu, a tak žádají od zákonných zástupců (rodičů) podporu či školné. Katolické i evangelické školy byly budovány začátkem 90. let 20. století. Později však byly budovány i školy židovské. Počet těchto škol rok za rokem rostl (Průcha, 2012). O počtu tříd a žáků, kteří se vzdělávají na církevních školách, informují tabulky 3 a 4.

3.5 Církevní školy v současném školském systému

3.5.1 Statistické údaje o školství v České republice

Následující tabulky jsou zpracovány podle údajů ze Statistického informačního systému Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pod záštitou MŠMT. V tabulce 3 uvádíme celkový počet žáků navštěvujících církevní základní školy.

⁶ Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a ministerstva zdravotnictví České republiky o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství.

Úroveň Zřizovatel	vzdělávání	Školy	Žáci
	Základní vzdělávání	4 214	962 348
	MŠMT	44	1 605
	obec	3 622	915 135
	kraj	244	18 314
	jiný resort	–	–
	privátní sektor	255	19 859
	církev	49	7 435

Tabulka 3: Souhrn ČR – školy, děti/žáci/studenti základního vzdělávání a podle zřizovatele v ČR v roce 2020/2021

Zdroj: Statistická ročenka školství ČR. Výkonové ukazatele 2020/2021 - Kapitola A. Tabulky
A1.1.4

V tabulce 3 uvádíme celkový počet církevních základních škol 49 v ČR, což je 1,16 % ze všech základních škol zřizovaných různými zřizovateli. Školy zřizované obcí mají největší procentuální hodnotu.

Následující tabulka 4 nám zobrazuje, kolik církevních škol je prvostupňových, kolik mají celkem tříd a kolik žáků se na 1. stupni církevních škol vzdělává.

Území	Školy		Třídy		Žáci	
	celkem	z toho	celkem	v tom ročníky	celkem	na 1. stupni
		s 1. stupněm		1. stupně		celkem
Česká republika	49	47	455	279	7435	4229

Tabulka 4: Základní vzdělávání – zřizovatel církev, školy, třídy, žáci v ČR v roce 2020/2021

Zdroj: Statistická ročenka školství ČR. Výkonové ukazatele 2020/2021 - Kapitola C. Tabulky
C1.2f

Zřizovatel	Počet základních škol
Arcibiskupství olomoucké	9
Arcibiskupství pražské	3
Bailiva Čechy, Morava a Slezsko, familiáři Německého řádu	1
Biskupství brněnské	1
Biskupství královehradecké	4
Biskupství litoměřické	4
Biskupství ostravsko-opavské	4
Biskupství plzeňské	2
Česká provincie Kongregace sester svatých Cyrila a Metoděje	1
Česká provincie Tovaryšstva Ježíšova	1
České sdružení Církve adventistů sedmého dne	1
České velkopřevorství Suverénního řádu maltézských rytířů	1
Česko bratrská církev evangelická	2
Českomoravská provincie Římské unie řádu sv. Voršily	2
Diakonie ⁷ Českobratrské církve evangelické	7
Evangelická církev metodistická	1
Jednota bratrská	1
Pražská diecéze Církve československé husitské	1

⁷ *Služba lásky a pomoc ve všech oblastech lidské nouze, nedílná součást křesťanského poslání, služby bližním v nouzi* (Vebrová a Krajiček, 2006, s. 69).

Římskokatolická farnost v Táboře	1
Sbor Církve bratrské v Pardubicích	1
Sbor Církve bratrské v Ústí nad Labem	1
Sbor Jednoty bratrské v Nové Pace	1
Slezská církev evangelická augsburského vyznání	3
Židovská obec v Praze	1

Tabulka 5: Zřizovatelé církevních škol

Zdroj: *Katalog církevních škol podle zřizovatele*, 2021

Z tabulky je zřejmé, že nejvíce základních škol je zřízeno Arcibiskupstvím olomouckým, dále, že nejvíce škol je zřizováno Římskokatolickou církví. V kapitole 4 se budeme dále zabývat Bailivou Čechy, Morava a Slezsko, familiáři Německého řádu, která založila Církevní základní školu Německého řádu.

3.6 Charakteristiky českých církevních škol jako škol alternativních

Církevní školy mají alternativní specifika, která definoval Průcha (2012) takto:

- Církevní školy do svých školních vzdělávacích programů zahrnují předměty, které nejsou ve státní škole běžně vyučovány, jde např. o náboženství a latinu. Dále si církevní školy zařazují do učebních plánů cizí jazyk. Tyto předměty jsou zahrnuty od nižších ročníků než na státní škole.
- Církevní školy si zakládají na ideové zásadě výchovné činnosti. Jde o zásady křesťanství, křesťanskou etiku a tradice křesťanského životního přístupu. Zřizovatel školy, který dává prostředky při prosbě k zahrnutí do sítě škol, si zakládá na tom, že tyto názory budou zakotveny v cíli pedagogického vlivu těchto škol (Václavík, 1997 in Průcha, 2012).
- Některé církevní školy jsou alternativou v rámci profilování absolventů k povolání, které nejsou zprostředkovány běžnými školami.
- Církevní školy navštěvuje malý počet žáků, mohou se specializovat i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky malému počtu žáků může učitel

poskytnout individuální přístup žákovi, na což v běžných školách není příležitost.

4 Církevní základní škola Německého řádu

Církevní základní škola Německého řádu byla založena v roce 2020. Zřizovatelem školy je Bailiva Čechy, Morava a Slezsko, familiáři Německého řádu a kolektiv s dlouhodobou praxí, který má za sebou chod Církevního gymnázia Německého řádu.

Škola si zakládá na individuálním přístupu k žákovi a opoře osobitému talentu, třídy jsou opatřeny pokrokovou technikou. Ve výuce se využívají novodobé metody vzdělávání, na škole jsou významné také interpersonální vztahy. Škola se snaží v žácích probouzet motivaci ke vzdělávání a získání znalostí.

Církevní základní škola Německého řádu se nachází v centru Olomouce na Nešverově ulici. Ve třídě se nevzdělává více než 16 žáků. V rámci školního vzdělávacího programu je do výuky zařazen předmět náboženství a od druhého ročníku anglický jazyk. Školu mohou navštěvovat žáci věřící i bez vyznání, na škole se platí školné ve výši 4 000,- Kč za školní rok.

Škola v rámci duchovního a charitativního působení poskytuje žákům tyto možnosti:

- pomoc a vedení školního duchovního;
- přípravy během celého roku ke křtu, prvnímu svatému přijímání a biřmování;
- možnost využití školní kaple k bohoslužbě i k privátní prosbě k Bohu;
- bohoslužby pro celou školu;
- schopnost aktivní účasti při mši svaté;
- duchovní cvičení pro učitele školy i žáky;
- učení se o náboženství a etické výchově;
- žáci si vytváří duchovní hodnoty mezi sebou, ale i k Bohu;
- škola je přístupná žákům s vyznáním i bez vyznání;
- pomoc starším spoluobčanům;
- žáci jsou vedeni k pomoci i jiným dětem;
- žáci se účastní charitativních akcí (Církevní základní škola Německého řádu, 2020).

Školu subvencuje nadační fond arcivévody Evžena Habsburského. Tento fond je vytvořen na základě pomoci dětem a rodičům, kteří nemají finanční prostředky, dále pro rozvíjení náboženského významu Nadační fond arcivévody Evžena Habsburského (Nadační fond arcivévody Evžena Habsburského, b. r.).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Design výzkumného šetření

Výzkum v diplomové práci byl orientován na roli žáka v alternativním pojetí vzdělávání a uskutečnil se během šesti vyučovacích hodin v 1. třídě Církevní základní školy Německého řádu v Olomouci. Pro získávání údajů byly vybrány dvě metody, a to kvantitativní metoda přímého standardizovaného pozorování a kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru s třídním učitelem. V rámci přímého pozorování byl aplikován pozorovací systém založený na motivech Flandersovy metody, dále na metodě MCI, obě byly modifikovány pro vlastní potřebu. Zvolením výše uvedených metod se zřetelem k vytýčení cíle výzkumného šetření se tyto metody jevily v rámci výzkumného šetření jako neoptimálnější.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je popsat podmínky pro výuku na církevní základní škole se zaměřením na vytváření prostoru svobody pro vlastní rozvoj žáka.

Dílčí cíle studie byly zformulovány následovně:

- Posoudit, jaký přístup volí učitelka během výuky.
- Posoudit, zda žák zažívá během výuky pocit úspěšnosti.
- Vytvořit modifikovaný pozorovací arch na motivy Flandersovy metody, dále podle metody My Class Inventory (MCI).

5.2 Formulace výzkumných otázek

Dříve, než se uskutečnilo výzkumné šetření, bylo potřeba si položit výzkumné otázky, které plynou ze záměru pozorování:

(VO 1): Jaká výuková forma bude během vyučovacího procesu zastoupena nejčastěji?

(VO 2): Jaký přístup volí učitel během výuky?

(VO 3): Je dán žákovi prostor říci svůj názor nebo nápad?

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl prováděn na Církevní základní škole Německého řádu v Olomouci v 1. třídě, kterou navštěvuje 14 dětí. Výzkumné přímé pozorování bylo uskutečněno v rámci dvou školních dnů. Výzkumné šetření, které se uskutečnilo podobou pozorování, proběhlo v rámci šesti vyučovacích hodin. Polostrukturovaný rozhovor byl proveden po pozorování a v práci byl použit jako doplňková metoda, autorka se v něm zaobírá výsledky pozorování.

6 Realizace výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo druhý týden v červnu, kvůli pandemii COVID-19 nebylo možné výzkum konat dříve. Období pro pozorování bylo dopředu domluveno a třídní učitelka byla obeznámena s obsahem výzkumu. Časový úsek pro kódování byl stanoven po třech minutách.

System oblastí, který byl využit v rámci studie, vychází z teoretické části diplomové práce a je založen na motivech Flandersovy metody, tato metoda ovšem byla modifikována pro vlastní potřebu výzkumu a obohacena o další prvky metod s tématem souvisejících.

Oblasti byly rozděleny do 10 kategorií, které si pozorovatelka určila sama.

1. Svoboda pro vlastní rozvoj a realizaci

Tato oblast byla zvolena pro zjištění žákovy samostatnosti během výuky.

Kritéria k této oblasti pro pozorování byla nastavena následovně:

- *Žák pracuje podle instrukcí.*
- *Žák si volí množství úkolů.*
- *Žák si volí délku času k vypracování úkolů.*
- *Žák pracuje samostatně.*
- *Učitel se žáka ptá na názor.*
- *Žák plánuje a organizuje vlastní práci.*
- *Žák uznává nápad/názor spolužáka ve třídě.*
- *Učitel nezasahuje do práce žáka.*

2. Sebeúcta k druhým i sobě samým – pocit sounáležitosti

Tato oblast se zaměřuje převážně na úspěch, pocity a chválu žáka i jeho spolužáků.

Kritéria k této oblasti pro pozorování byla nastavena následovně:

- *Žák dokáže mít radost z úspěchu svého spolužáka.*
- *Žák pochválí sám sebe i ostatní.*
- *Učitel nepřehlíží pocity žáka.*

3. Zvládnutí praktických dovedností ve vztahu k fyzické nezávislosti

Tato oblast se zaměřuje na praktické dovednosti, které by měl školák v hodinách zvládnout.

Kritéria k této oblasti byla nastavena následovně:

- *Žák dokáže udržet pořádek na lavici.*
- *Žák si po sobě uklízí.*
- *Žák má nachystané věci na vyučovací hodinu před začátkem vyučování.*
- *Žák plní úkoly včas.*
- *Žák během hodiny zvládá praktické úkoly, které jsou mu zadány.*

4. Schopnost pracovat s ostatními

Tato oblast se zaměřuje na způsobilost žáků pracovat ve skupině i pomoci spolužákům a utvářet tak kladné klima třídy.

Kritéria k této oblasti byla nastavena následovně:

- *Žáci pracují ve skupině.*
- *Žák poradí spolužákovi.*
- *Žáci ve třídě udržují pozitivní komunikaci.*
- *Žáci přijímají své názory mezi sebou.*
- *Žáci se během výuky podporují navzájem.*

5. Schopnost přijmout zodpovědnost za své činy

Tato oblast se zaměřuje na způsobilost žáků řešit a uznat chybu, jak už v rámci výuky, tak v rámci sociálních vztahů ve třídě.

Kritéria k této oblasti byla nastavena následovně:

- *Žák dokáže uznat chybu.*
- *Žák napraví chybu.*
- *Žák se umí omluvit učiteli i spolužákovi.*
- *Žák přijme poznámku od učitele.*
- *Žák se dokáže obhájit.*

6. Vedení k disciplíně a povinnostem

Tato oblast se zaměřuje na žákovu odpovědnost, chování a dodržování pravidel během výuky.

Kritéria k této oblasti byla nastavena následovně:

- *Žáci dodržují zadaná pravidla ve třídě.*
- *Žák plní zadané úkoly.*
- *Žák nese zodpovědnost za nesplnění práce.*
- *Žáci se ve třídě během výuky chovají slušně.*

- *Žák během výuky dává pozor.*
- *Učitel vede žáky k zodpovědnosti.*

7. Nezávislost – schopnost provádět činnosti nezbytné pro existenci

Tato oblast se zaměřuje na žákovu schopnost samostatného rozhodnutí.

Kritéria k této oblasti byla nastavena následovně:

- *Žák se umí samostatně rozhodnout.*
- *Žák se učí řešit problémy bez negativních emocí.*

8. Respektování se navzájem

Tato oblast se zaměřuje na osobnost učitele během výuky.

Kritéria k této oblasti byla nastavena následovně:

- *Učitel poradí žákovi – má roli kamaráda a rádce.*
- *Učitel má autoritativní přístup k žákovi – žák se nerozhoduje sám.*
- *Učitel pomáhá žákům během výuky.*

9. Důvěra v dětském kolektivu

Tato oblast se zaměřuje na klima třídy mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem.

Kritéria k této oblasti byla nastavena následovně:

- *Žáci si navzájem poradí během výuky.*
- *Žák se učiteli svěří, řekne své problémy.*

10. Zažívání pocitu úspěšnosti

Tato oblast se zaměřuje na pocit úspěšnosti během výuky, kdy žák dostává prostor pro svůj názor a žákovy pocity z odvedené práce (pochvala).

Kritéria k této oblasti byla nastavena následovně:

- *Učitel dává žákovi prostor říct svůj nápad nebo názor.*
- *Empatický přístup učitele – přiměřeně chválí a povzbuzuje během výuky.*
- *Žák má dobrý pocit z odvedené práce – učitel jej pochválí.*
- *Žák projeví radost při úspěšném splnění úkolu.*

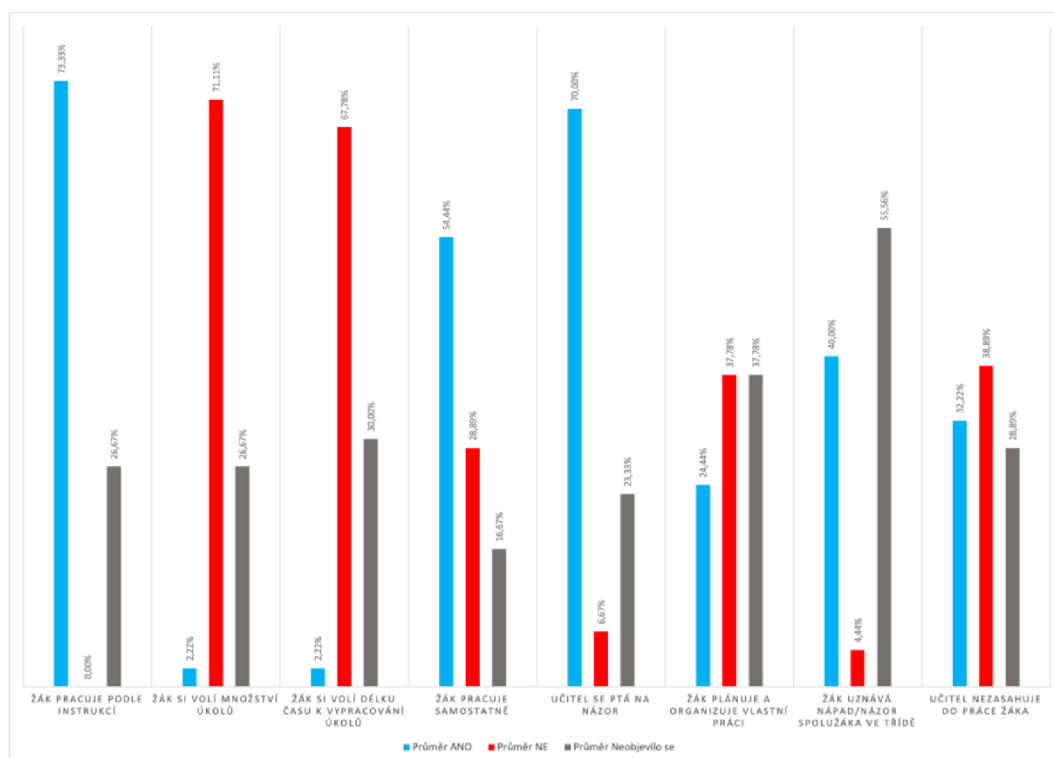
Další složku výzkumné studie představuje polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou. Respondent byl o rozhovoru dopředu obeznámen. Rozhovor se uskutečnil po výzkumném pozorování a navazoval na jeho zprůměrované výsledky. Rozhovor byl zaznamenán na záznamový arch a do výzkumného šetření je dodán doplňkovou metodou.

7 Analýza výsledků výzkumu

V této části diplomové práce se zaměříme na vyhodnocení dat, která byla čerpána pomocí kvantitativně a kvalitativně specializovaného výzkumného šetření. Došlo k aplikování pozorovacího systému a posléze také k rozhovoru, který je doplňkovou metodou a jeho výsledky jsou zakomponovány do interpretace výsledků.

7.1 Grafické znázornění pozorovaných oblastí

Následné grafy znázorňují 10 oblastí, ve kterých jsou uvedena kritéria, s kterými dále pracujeme. Pozorování se uskutečnilo v rámci naukových předmětů, a to českého jazyka, matematiky a prvouky. Výsledky jsou uváděny v průměru ze dvou vyučovacích dnů.



Graf 1: Svoboda pro vlastní rozvoj a realizaci

Graf č. 1 znázorňuje 8 kritérií, která jsou obsažena v oblasti s názvem **svoboda pro vlastní rozvoj a realizaci**. První kritérium nese název **Žák pracuje podle instrukcí**. Žáci podle instrukcí pracovali v obou dnech na 77,33 % času. Nejvyšší procentuální hodnoty toto kritérium dosáhlo v rámci druhého dne druhé vyučovací hodiny, kdy žáci pracovali podle

instrukcí na 86,67 % času. Jednalo se o předmět prvouka. Skutečnost, že žáci takto pracují podle instrukcí, je dán tím, že se ve všech případech jednalo o naukové předměty.

Dalším kritériem je otázka, zda si **žák volí množství úkolů**. Toto kritérium bylo vyhodnoceno na 2,22 % času. Vypracování úkolů záviselo převážně na pokynech učitelky, také od toho se odvíjí, kolik cvičení měli žáci v rámci vyučovací hodiny splnit. Nejnižší procentuální hodnota byla 0 %, která se objevila ve čtyřech vyučovacích hodinách v obou dnech. Jednalo se o hodiny českého jazyka a prvouky. Tyto hodiny vedla převážně paní učitelka. V hodinách se vysvětlovala nová učební látka. Žáci si tedy nevolili množství úkolů na 77,11 % času. Toto zjištění nepopírá fakt, že na alternativních školách si žáci množství úkolů mohou volit sami.

Třetí kritérium se zabývá otázkou, zda si **žák volí délku času k vypracování úkolů**. I toto kritérium mělo pouze 2,22 % času pro hodnotu ano. Případy, kdy si žáci nevolili délku času k vypracování úkolů sami, představovaly 67,78 % času. Toto zjištění opět nevyvrací fakt pro alternativní školy, kde si žáci mohou sami zvolit délku času k vypracování svých úkolů.

Dalším kritériem, které jsme zkoumali, bylo zaměřena na **žákovu samostatnou práci**. Toto kritérium odpovídá 54,44 % času. Procentuálně nejpočetněji 100 % výukového času se samostatná práce žáka objevila druhý den třetí vyučovací hodinu, což byla hodina matematiky. V této hodině žáci pracovali na úkolech v pracovním sešitě, které jim paní učitelka zadala. Žáci, kteří měli práci hotovou, mohli dále pracovat sami na koberci, kde pro ně měla paní učitelka připravené různé didaktické pomůcky (matematické hlavolamy, výpočty a hry). Paní učitelka nám v rozhovoru sdělila, že žáci jsou na matematiku nadaní a baví je, proto zvládnou celou hodinu pracovat samostatně. Žáci nepracovali samostatně 28,89 % času, a to z toho důvodu, že pracovali v určených skupinkách, ve kterých plnili práci a zároveň se učili, jak v týmu pracovat a jak si správně rozdělit role. V hodinách převládala individualizovaná forma výuky.

Kritérium, kdy **učitel se ptá na názor**, bylo naplněno v 70 % času. Paní učitelka žákům pokládala otázky typu: *Na co se žáci v dnešním dnu těší? Jak se vyspali? Co dělali o víkendu?* Kromě toho se žáků ptala na názor pomocí diskuse s cílem vyvodit nové učivo o lesní škole. *Co je lesní škola?* (v rámci druhého dne první vyučovací hodiny českého jazyka). Dále se učitelka ptala na názor žáků, jak postupovali při řešení úloh ve výuce. Na konci každé vyučovací hodiny se zeptala, jak se jim líbila hodina, a doplnila to i žakovou sebereflexi (pomocí smajlíků připevněných na zdi). Toto kritérium se neobjevilo během 23,33 % času ve výuce, kdy většinou žáci pracovali převážně samostatně na zadaných úkolech. Učitelka se

na názor žáků neptala 6,67 % času. Tento jev se ve výuce odehrával převážně tehdy, když byla zadána samostatná práce a žáci věděli, jakou práci mají dělat.

Kritérium zabývající se problematikou **žákova plánování a organizace vlastní práce** byla zastoupeno ve 22,44 % času. Tato činnost závisela na učitelce. Žáci si plánovali vlastní práci během hodiny matematiky ve druhém pozorovacím dnu procentuálně častěji, celkem 46,66 % času. Žáci v úvodní části hodiny hráli didaktickou hru *Běhací počítání do oboru 20 bez přechodu přes 10*. Při této hře byly po třídě schovány karty s příklady a každá karta obsahovala písmeno. Během hry se žáci museli zamyslet, jak budou postupovat při řešení úkolu. Ve výuce si žáci neplánují organizaci vlastní práce na 37,78 % času. U tohoto výsledku pozorování je zřejmé, že se jedná o naukové předměty, a tudíž hodinu vede učitel a žáci poslouchají výklad. Dalším faktorem je, že pozorování bylo uskutečněno v 1. třídě, kdy žáci nejsou plně připraveni plánovat a organizovat si vlastní práci, tudíž potřebují být v hodinách vedeni učitelkou.

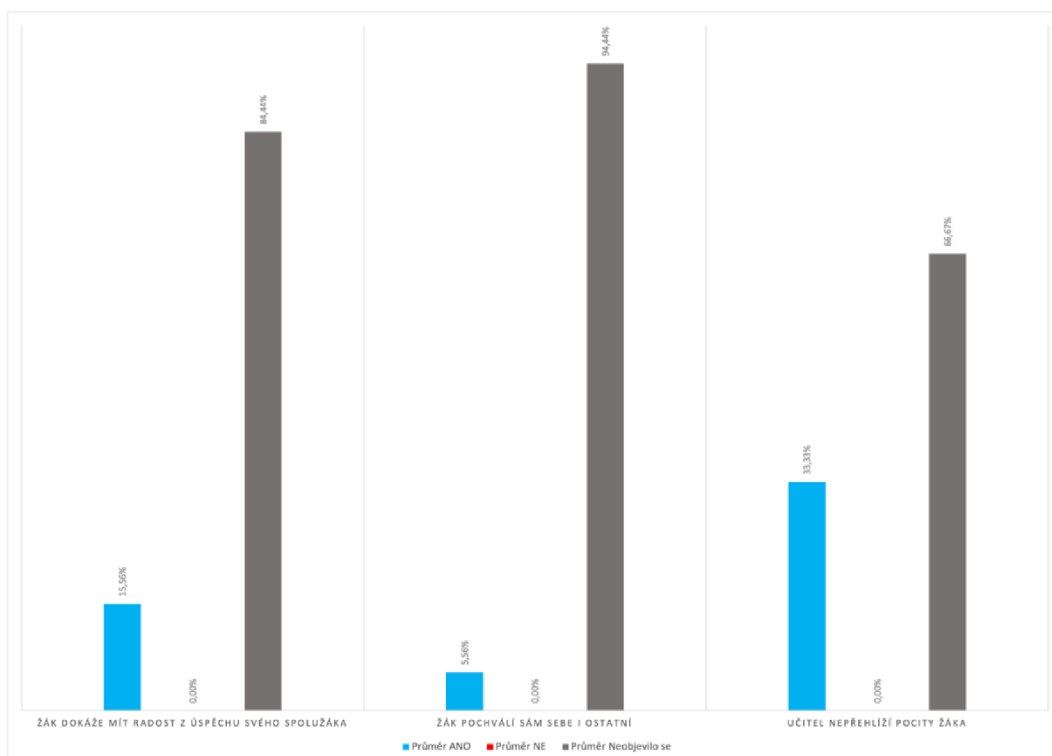
V dalším kritériu se sledovalo, zda **žák uznává názor, nápad spolužáka**. Tento jev byl procentuálně zastoupen 40 % času ve výuce. Nejvyšší procentuální hodnota byla 53,33 %, která byla pozorována v hodině českého jazyka první den a hodině prvouky druhý den. Tyto hodiny vedla paní učitelka metodou diskuse, kdy si žáci mohli sdělit své názory a nápady. Jevo naznačuje i to, že je ve třídě příznivé klima a žáci se mezi sebou respektují. Situace, že žák neuznával názor a nápad spolužáka byl procentuálně zastoupen v 4,44 % času výuky. Jednalo se o problém, který nastal během druhého dne ve druhé hodině, kdy probíhala prvouka. Jeden z žáků řekl svůj názor, který byl chybný, a jeho spolužáci se mu začali smát. Paní učitelka tuto situaci pohotově zvládla a řekla žákům, ať se žákovi nesmějí. Vysvětlila jim, že není k smíchu udělat chybu, protože chybami se člověk učí. Žáci to okamžitě pochopili a výuka dále pokračovala.

Posledním kritériem je **učitelova schopnost nezasahovat do práce žáka**. Zde učitelka nezasahovala do práce žáka během výuky na 32,33 % času. Nejvíce tomu tak bylo ve druhém dnu třetí vyučovací hodiny matematiky, kdy učitelka nevstupovala do samostatné práce žáků ve 53,33 % času. Jednalo se o hodinu, kdy převažovala samostatná práce a učitelka s žáky kontrolovala pouze správné výsledky příkladů v pracovním sešitě. Učitelka zasahovala do práce žáků ve výuce na 38,89 % nejvíce tomu tak byla ve druhém dnu druhé vyučovací hodiny prvouky, kdy byl tento jev pozorován na 66,67 % času. V rámci alternativních

základních škol by mělo být naplněno kritérium, kdy učitel nezasahuje do práce žáka, ale pouze ho sleduje a učí se od něj. V rámci druhé výzkumné metody rozhovoru paní učitelka na tuto otázku odpověděla, že do prací svých žáků zasahuje pouze proto, aby opravila chyby.

Z grafu lze vyvodit, že kritéria, kdy žák pracuje podle instrukcí, žák pracuje samostatně a učitel se ptá na názor, byla procentuálně vyhodnocena odpovědí ANO. Kdežto u kritérií, kdy si žák volí množství úkolů, žák volí délku času k vypracování úkolů a učitelova schopnost nezasahovat do práce žáka byla vyhodnocena odpovědí NE. Kritérium, kdy si žák plánuje a organizuje vlastní práci, bylo vyhodnoceno shodně u odpovědi NE i NEOBJEVILO SE.

Tato oblast se zabývá **svobodou pro vlastní rozvoj a realizaci**. Kdy svoboda je společným rysem alternativních škol. Proto jsme zvolili tuto oblast v pozorovacím archu. Z výsledků kritérií **žák si volí množství úkolů** a **žák volí délku času k vypracování úkolů** jsme zjistili, že během pozorování byla tato kritéria zjištěna s převážnou procentuální hodnotou NE. Předpokládali jsme, že se tato kritéria během pozorování objeví ve vyšší procentuální hodnotě, jelikož právě v alternativních školách si žáci volí nejenom množství úkolů, ale také délku času k jejich vypracování.



Graf 2: Sebeúcta k druhým i sobě samým – pocit sounáležitost

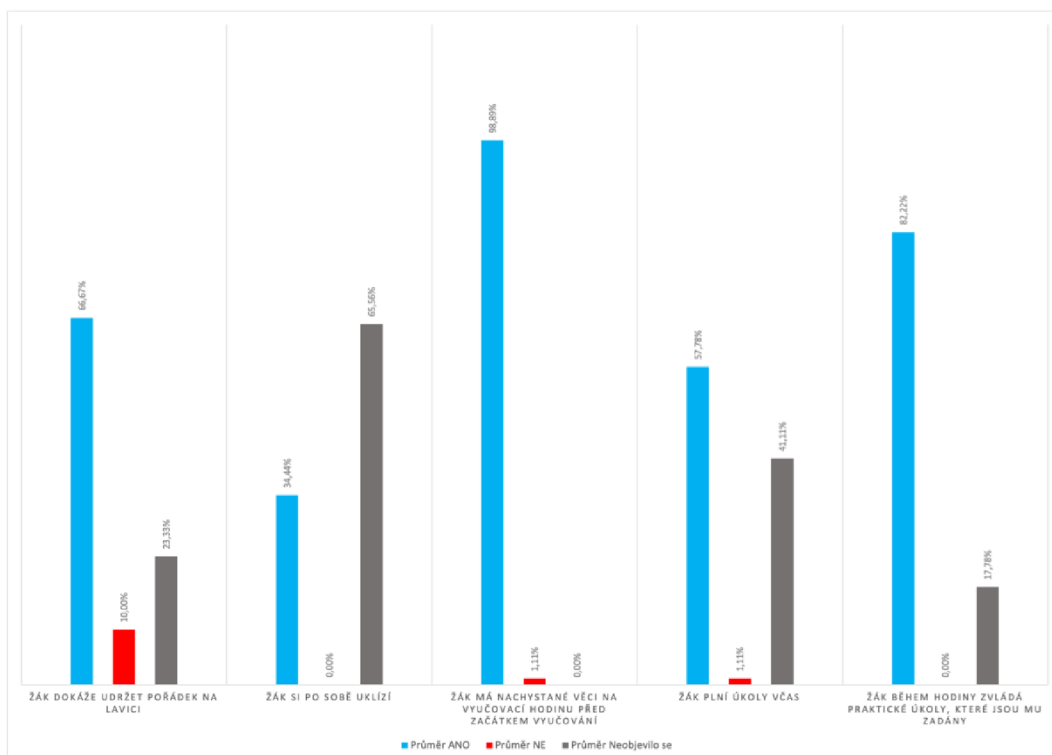
Graf č. 2 nám představuje další oblast, která se zaměřuje na **žakovu sebeúctu k druhým i sobě samému – pocit sounáležitosti**. Z prvního kritéria s názvem **žák dokáže mít radost z úspěchu svého spolužáka** můžeme vyčíst, že projev radost z úspěchu spolužáka se objevila průměrně v 15,56 % času. Nejvíce tomu bylo v prvním dnu druhé vyučovací hodiny českého jazyka, kdy se tento jev objevil ve 33,33 % času ve výuce. Tato situace vyplynula z celkové práce ve vyučovací hodině, kdy si žáci sdělovali své dojmy a pocity. Toto kritérium se v hodinách neobjevilo průměrně 84,44 % času. Kritérium patří i do klíčové kompetence sociální a personální, kdy si právě mají žáci mezi sebou upevňovat sociální vztahy.

Druhým kritériem této oblasti je **žákova pochvala sebe samotného i ostatních**. Kritérium bylo v hodinách vyzorováno na 5,56 % času ve výuce. Procentuálně byl tento jev zastoupen v prvním dnu první hodiny prvouky celkově na 13,33 % času. Pochvala sebe samotného i ostatních (spolužáků) se neobjevilo ve výuce v průměru 94,44 % času. Sebehodnocení i hodnocení je velice důležité k žakově motivaci k výuce. V rámci rozhovoru, prováděného po pozorování, jsme se paní učitelky zeptali na otázku spojenou s tímto kritériem. Paní učitelka nám tuto otázku odpověděla, že je konec školního roku. Její hodnotící škála je v únosné míře a přijde jí zbytečné hodnotit žáky pokaždé. Pro hodnocení dětí používá razítka a samotné označení úkolu žáky červenou pastelkou. Paní učitelka s tím výsledkem pozorování nesouhlasila a podotkla, že pozorování ve dvou dnech je krátká doba.

V posledním kritériu se budeme zabývat otázkou, zda **učitel nepřehlíží pocity žáků**. Toto kritérium bylo naplněno na 33,33 % času ve výuce. Paní učitelka by měla žáky vést k pocitu porozumění.

Z grafu lze zjistit, že oblast zaměřená na sebeúctu k druhým i sobě samému – pocit sounáležitosti se ve všech kritériích v rámci pozorování neobjevila.

Tato oblast se zabývá **sebeúctou k druhým i sobě samému – pocit sounáležitosti**. Tato oblast je do pozorovacího archu zařazena z důvodu, aby byl reflektován pocit sebepojetí, který je jednou ze společenských potřeb a patří do klimatu třídy. Očekávali jsme, že ve všech kritériích bude vyšší procentuální hodnota ANO, a to převážně z důvodu, že je potřeba, aby si žáci rozvíjeli tato kritéria, která jsou zařazena i do klíčových kompetencí v RVP ZV. Klíčové kompetence jsou důležité pro žákův osobní rozvoj.



Graf 3: Zvládnutí praktických dovedností ve vztahu k fyzické nezávislosti

V grafu č. 3 se budeme zabývat **zvládnutím praktických dovedností ve vztahu k fyzické nezávislosti**. První kritérium řeší problematiku, zda **žák dokáže udržet pořádek na lavici**. Toto kritérium bylo naplněno na 66,67 % času ve výuce. Žáci toto kritérium nenaplnili z 10 % času, kdy v prvním i druhém pozorovacím dni neudrželi pořádek na lavicích. Tím pádem se na žáky ve výuce čekalo, až si na lavici uklidili. Druhé kritérium nese název **žák si po sobě uklízí**. Toto kritérium bylo naplněno z 34,44 % výukového času. Žáci dokázali v hodině dodržovat pořádek, i když se jednalo o práci mimo lavici.

Další kritérium se věnuje tomu, zda si **žáci nachystají pomůcky na vyučovací hodinu před začátkem vyučování**. Až na jednu žačku, která si v prvním dnu druhé vyučovací hodiny českého jazyka chystala věci po zvonění, bychom toto kritérium zhodnotili za splněné.

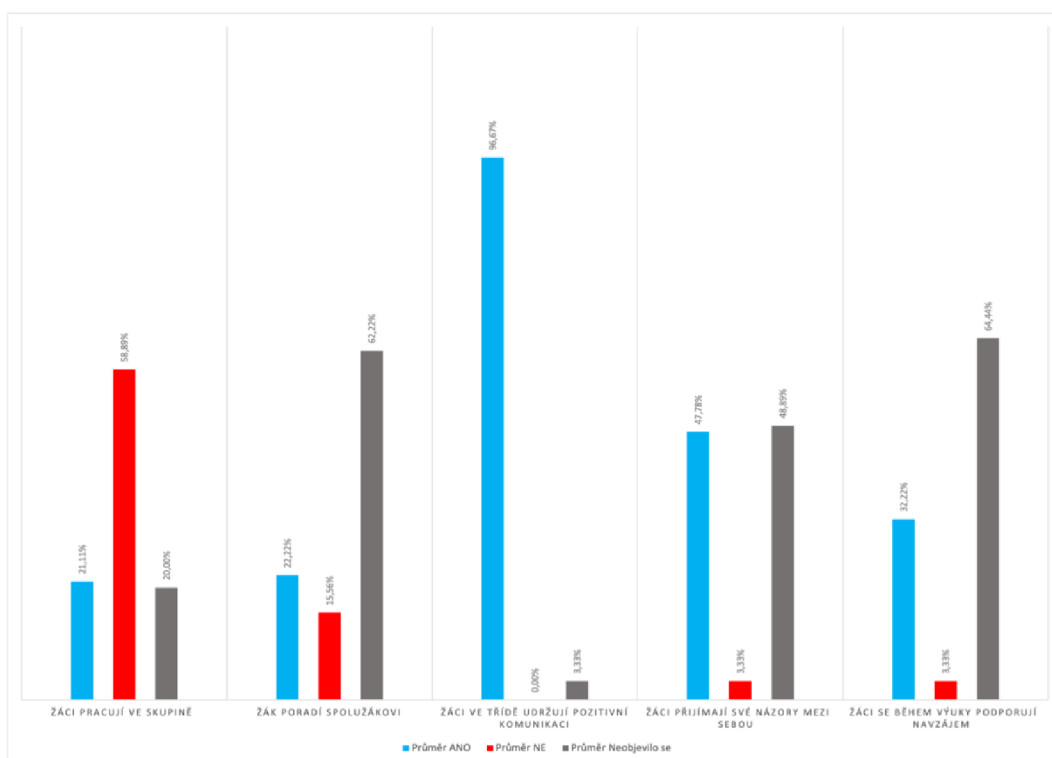
Kritérium, v rámci kterého jsme sledovali, zda **žáci plní úkoly včas**, bylo vyhodnoceno na 57,78 % času ve výuce. Negace tohoto kritéria nastala druhý den první hodinu českého jazyka, kdy žáci byli rozděleni do tří skupin. Jedna ze skupin nestihla splnit zadaný úkol včas. Paní učitelka této skupině dala čas navíc. Společně si potom všechny skupiny zkontrolovali zadání. Během výuky se jeden žák přiznal, že nestihl splnit zadaný úkol. Paní učitelka

nevkládala do výuky během výzkumného šetření úkoly, které měly být splněny na určitý čas, a proto se tato aktivita neobjevila ve 41,11 % času.

V posledním kritériu sledujeme, jak **žák během hodiny zvládá praktické úkoly, které jsou mu zadány**. Toto kritérium bylo vyhodnoceno na 82,22 % času. Žáci si v průběhu výuky zvládali chystat pomůcky, odevzdávat i rozdat sešity. K rozdávání, sbírání sešitů měla paní učitelka domluvenou třídní službu.

Z grafu lze vypožorovat, že žáci udržují ve většině procent času výuky pořádek na lavici a mají nachystané věci před začátkem vyučování. Dokáží úkoly plnit včas a zvládají praktické úkoly. V průběhu pozorování se neobjevilo kritérium, kdy by si žák měl po sobě uklízet.

Tato oblast nese název **zvládnutím praktických dovedností ve vztahu k fyzické nezávislosti**. Tato oblast se zabývá cíli výchovy, které jsou důležité pro pedagogickou činnost žáka i učitele. Očekávali jsme, že kritéria budou mít větší procentuální zastoupení v odpovědi ANO, což se v průběhu pozorování skoro u všech kritérií až na jedno, které mělo vyšší procentuální hodnotu NEOBJEVILO SE. Z oblasti tedy vyplývá, že byly naplněny cíle, kdy žák zvládá praktické dovednosti ve vztahu k fyzické nezávislosti.



Graf 4: Schopnost pracovat s ostatními

Další z oblastí, kterou budeme zkoumat, je **žákova schopnost pracovat s ostatními**. V prvním kritériu se zaměřujeme na **práci žáků ve skupině**. V tomto kritériu žáci pracovali ve skupině na 21,11 % času. Jednalo se o vyučovací hodiny v prvním i druhém dnu, kdy tato výuková forma byla zařazena do úvodních částí vyučovacích hodin. Ovšem v matematice v den druhý žáci ve skupinách vůbec nepracovali, jelikož jejich práce v hodině byla samostatná. Paní učitelka si 14 žáků vždy rozdělí do tří skupin. V heterogenní skupině si žáci vždy rozdělí role, co který žák za práci bude vykonávat. Nejen, že se tím žáci naučí vzájemně spolupracovat, ale i mezi sebou komunikovat. Po ukončení činnosti si sami žáci určí mluvčího skupiny, který ostatním žákům řekne, k jakému výsledku společnými silami došli. Tato výuková forma probíhá vždy na koberci v zadní části třídy. Žáci v hodinách nespolečně pracovali během 58,98 % výuky. Toto zjištění není v souladu s výukovou formou, která se uplatňuje na alternativních školách, kdy spolu žáci převážně spolupracují ve skupinách. V rozhovoru jsme se paní učitelky ptali na toto kritérium. Paní učitelka odpověděla, že v rámci dvou pozorovacích dnů je tento jev těžko zjištělný. Paní učitelka konstatovala, že jí práce ve skupinách přijde dostačující a tuto výukovou formu často do vyučovacích hodin vkládá. V době pozorování skupinová práce nebyla tolik zastoupena v rámci dne v týdnu, kdy třída šla na ekovýchovní program s názvem Ptačí strom v Domu dětí a mládeže Olomouc (DDM). Žáci zde převážně spolupracovali ve skupinách. Dále paní učitelka odpověděla, že se nedá stále pracovat ve skupinách např. v rámci českého jazyka – čtení.

Druhé kritérium se věnuje problematice, kdy **žák poradí spolužákovi**. Tento jev se nám ve výuce objevil průměrně 22,22 % času. Jednalo se vždy o výukovou formu skupinové práce. Opak tohoto jevu byl zaznamenán v 15,56 % času. Jednalo se převážně o individuální práci žáků.

Třetí kritérium se zabývá **udržováním pozitivní komunikace ve třídě**. Toto kritérium zasahuje do klimatu ve třídě. Žáci pozitivní komunikaci dodrželi na 96,67 % času. Jednalo se jak o komunikaci mezi učitelem a žákem, tak i komunikaci mezi spolužáky. Žáci se ve třídě cítí bezpečně a jsou motivováni k výuce. Toto kritérium nezávisí na samotných žácích, nýbrž i na učitelce samotné. Ta vytváří a udržuje prostředí důvěry, kde se žáci mohou s čímkoliv svěřit. Kritérium se neobjevilo v negaci, právě díky přístupu žáků k sobě samým, ale i díky přístupu paní učitelky.

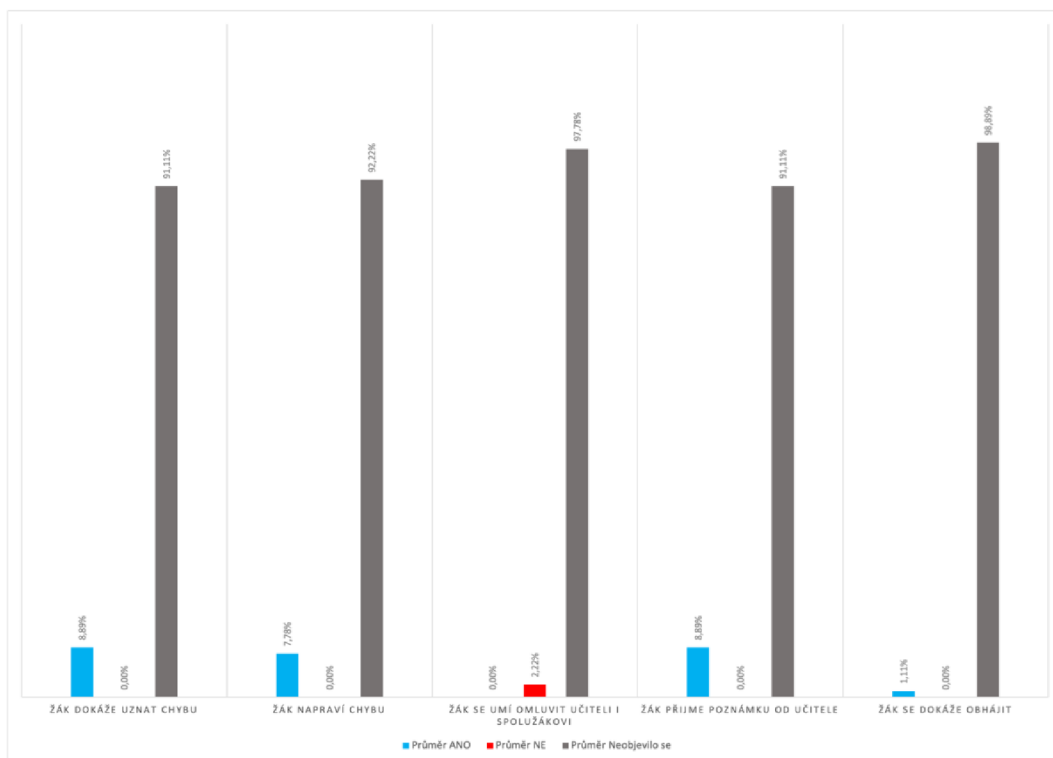
Dalším kritériem je **přijímání názorů žáků mezi sebou**. Žáci převážně přijímali názory svých spolužáků během výukové formy skupinové práce v úvodních částech hodin. Toto kritérium bylo naplněno během 47,78 % času ve výuce. Nejvíce tomu tak bylo druhý den druhou hodinu prvouky celkem 66,67 % času. V této hodině bylo vyvozování nového učiva o sladkovodních rybnících, kdy v úvodní části probíhala výuka formou brainstormingu⁸.

V posledním kritériu se zaměřujeme na **podporu žáků mezi sebou navzájem**. Procentuálně vyšší zastoupení toto kritérium mělo první den v první vyučovací hodině prvouky, kdy tomu tak bylo během 66,66 % času. Toto kritérium bylo možno pozorovat převážně ve skupinové formě výuky. Jeden z žáků nebyl schopen zadaný úkol pochopit, a tak mu na vyžádání paní učitelky žáci pomohli tento problém vyřešit. Proto se nám v sloupci NE objevilo malé procentuální zastoupení. Žáci jsou ve třídě k sobě velice ochotní. Podpora žáků mezi sebou nebyla dále zaznamenána při didaktických hrách, kdy každý žák chtěl vyhrát.

Z grafu lze vyčíst, že žáci v hodinách nepracují ve skupinách. Dále se ve vyšším procentuálním počtu neobjevilo poradění mezi žáky navzájem. Žáci po celou dobu výzkumu udržovali pozitivní komunikaci. Poslední dvě kritéria mají vyšší procentuální zastoupení v odpovědi NEOBJEVILO SE.

Tato oblast se zabývá **schopností pracovat s ostatními**. Kdy jsme tuto oblast zahrnuli do pozorovacího archu z důvodu, že pro alternativní školy je důležitá spolupráce jak už s žáky, nebo s rodiči žáků. Předpokládali jsme, že u kritéria **žák pracuje ve skupině**, bude vyšší procentuální zastoupení ANO z důvodů, že na alternativních školách je tato forma výuky využívána běžně. Zbylá kritéria nám ukazují, že ve třídě panuje příznivé klima a vztah mezi žáky je kamarádský.

⁸ *Brainstorming (bouře mozků) je jednoduchá skupinová vyučovací metoda, nenáročná na organizaci a přípravu, středně náročná na vedení žáků, na zpracování využití výsledků skupinové práce (Sitná, 2009 s. 67).*



Graf 5: Schopnost přijmout zodpovědnost za své činy

Graf č. 5 se zaměřuje na následující oblast **schopnost přijmout zodpovědnost za své činy**. Kritérium zaměřené na **žákovo uznání chyby** bylo naplněno na 8,89 % času ve výuce. Žák v hodině prvouky, kdy se probíralo učivo o houbách, nevěděl, jaká houba se na obrázku nachází. Další chyby se dopustili žáci v hodinách českého jazyka, když si žák neuměl poradit se zadaným úkolem v pracovním sešitě. Paní učitelka žákovo uznání chyby pochopila. Je tedy zřejmé, že žáci s chybou v hodinách pracují, a proto z chyb nemají žádný strach. Kritérium se neobjevilo v 91,11 % času, nejvíce však druhý den třetí vyučovací hodiny matematiky. Celkově se toto kritérium neobjevilo v této hodině ve 100 % výukového času.

Další kritérium navazuje na to předchozí, kdy **žák napraví chybu**. Když žák udělal chybu, učitelka mu dala prostor znovu si svou odpověď promyslet a odpovědět správně. Tato problematika byla ve výuce velice zřídka zastoupena. Toto kritérium souvisí i s kritériem žák uznává názor spolužáka, jak už výše bylo popsáno.

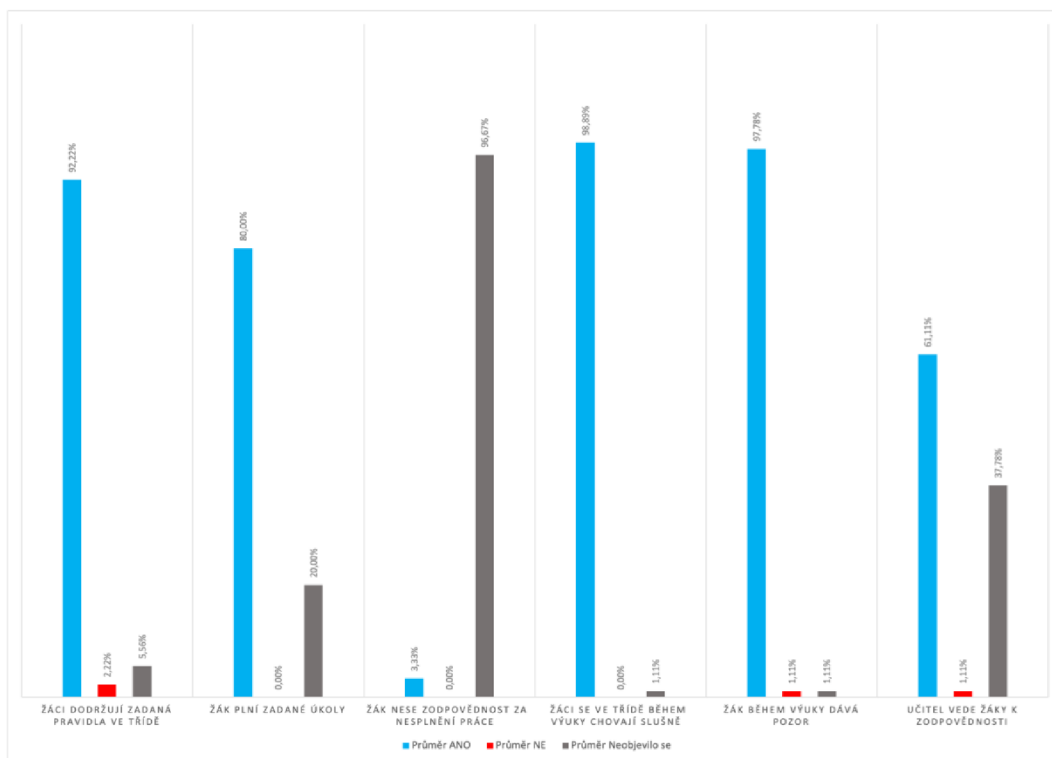
Ve třetím kritériu se zaměříme na **žákovo omluvu učiteli i spolužákovi**. Toto kritérium závisí na chování žáka ve výuce. Žák se učiteli neomluvil za narušení výuky, proto je tedy toto kritérium v negaci zastoupeno ve 2,22 % času.

Následující kritérium je věnováno schopnosti **žáka přijmout poznámku (napomenutí) od učitele**. Učitelka průměrně za dva dny musela žáky napomenout během 8,89 % času. Jednalo se o poznámky (napomenutí) typu: *Necucej si vlasy!* Když se žáci nemohli mezi sebou dohodnout, reagovala poznámkou *Nerozsoudím vaše problémy*. Poslední poznámka (napomenutí) byla v rámci výuky lehce úsměvná, když žák řekl *Co?* A odpověď učitelky byla *Vajco!* Po dobu výzkumného šetření se žádné poznámky (napomenutí) od paní učitelky směřované k žákům dále neobjevily.

Posledním kritériem, které v této problematice řešíme, je, že **žák se dokáže obhájit**. Tato kritérium bylo naplněno převážně z faktu, že si žák dokázal obhájit svůj vlastní názor, který zastával. Celkem to bylo v průměru vyzorováno v 1,11 % výukového času. Proto se toho kritérium neobjevilo v 98,99 % času. Tímto kritériem žák získá schopnost nést zodpovědnost za svá rozhodnutí. Toto kritérium zasahuje i do klíčové kompetence k řešení problémů.

Z grafu vyplývá, že všechna kritéria se během výzkumného šetření neobjevila více jak v 50 % výukového času.

Graf se zabývá tématem **schopnosti přijmout zodpovědnost za své činy**. Žák v alternativní škole bere za sebe i ostatní zodpovědnost a to souvisí i s celkovým třídním klimatem. Žák by měl být schopen přijmout zodpovědnost za své činy, aby je nadále mohl přijímat ve svém budoucím životě. Očekávali jsme, že výsledky, které z výzkumného šetření vyšly, budou právě takové. Ovšem to, co nás zarazilo, byl okamžik, kdy se žák třídí paní učitelce neomluvil za narušení vyučovacího procesu. Žáci by samozřejmě měli nést zodpovědnost za své činy, jelikož je tato oblast spojena s klíčovou kompetencí k řešení problémů.



Graf 6: Vedení k disciplíně a povinnostem

Graf č. 6 se zabývá oblastí směřující na **vedení k disciplíně a povinnostem**. První kritérium budeme řešit **žákovo dodržování zadaných pravidel ve třídě**. Toto kritérium bylo naplněno v 92,22 % času ve výuce. V situaci při prvním i druhém pozorování byli žáci napomenuti za nedodržování pravidel nastavených ve třídě. Šlo o skákání do řeči, nezvednutí ruky, když chce být žák tázán a rozhovor mezi žačkami během výuky. Proto tato negace kritéria byla vyhodnocena na 2,22 % času.

Druhým kritériem je **žákovo plnění zadaných úkolů**. Toto kritérium se objevilo v 80 % výukového času. Žáci plnili zadané úkoly samostatně nebo ve skupinách. Žádná jeho negace se v rámci pozorování neobjevila.

Třetím kritériem v této oblasti je **žákova odpovědnost za neplnění práce**. Tato kompetence byla naplněna ve 3,33 % času ve výuce. Naplnilo se, když se žák přiznal, že nedodělal zadaný úkol. Kritérium se neobjevilo v 96,67 % času.

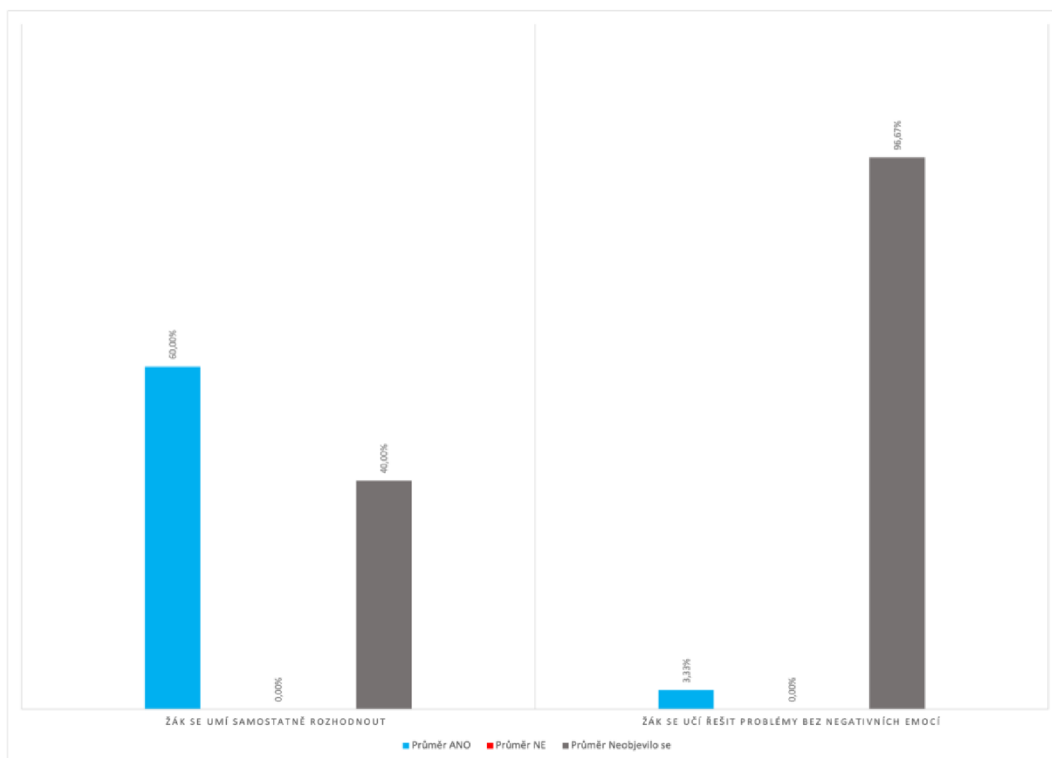
Čtvrtým kritériem je **žákovo slušné chování ve třídě během výuky**. Toto kritérium bylo naplněno během 98,89 % času ve výuce. Toto kritérium mají žáci vystaveno na zdi v pravidlech třídy.

Posledním kritériem je **žákova pozornost během výuky**. Kritérium bylo naplněno v 97,78 % času ve výuce. Jediná negace tohoto kritéria nastala první den první hodinu prvouky. Žák neměl ostrouhané pastelky pro práci, která je čekala, a tak byl nepozorný a neposlouchal výklad učitelky. V negaci se toto kritériu objevilo v průměru v 1,11 % času ve výuce.

Poslední kritérium se zaměřuje na **učitelovu schopnost vést žáky k zodpovědnosti**. Kritérium bylo naplněno z 61,11 % času ve výuce. Paní učitelka během pozorování žákům objasnila, jak se mají chovat u vody a v lese. *Když si v lese najdeme borůvky, je potřeba je umýt.* Dále vedla paní učitelka žáka k zodpovědnosti při hodině matematiky druhý den, kdy si všimla, že žák při didaktické hře podvádí. Pokárala ho a vysvětlila, že s poctivostí člověk dojde nejdál. Toto kritérium velice závisí na důvěře mezi učitelem a žákem, kdy žáky vedeme k zodpovědnosti. Toto kritérium závisí na roli, kterou učitelka v rámci vzdělávacího procesu má.

Z grafu lze zjistit, že žáci dodržují zadaná pravidla ve třídě, plní zadané úkoly, během výuky se ve třídě chovají slušně a dávají pozor.

Oblast **vedení žáků k disciplíně a povinnostem** je do pozorovacího archu zařazena z důvodu, že je důležité, aby žáci ve škole měli vymezené povinnosti, a že disciplína je ve škole nutná. Očekávali jsme, že kritéria budou mít vysoké procentuální zastoupení. Třída je ukázněná a během hodiny pracuje podle pravidel, která jsou vystavena na zdi třídy. Z oblasti tedy vyplývá, že ve třídě panuje pracovní morálka. Žáci se ve třídě cítí dobře a celkové třídní klima je kamarádké.



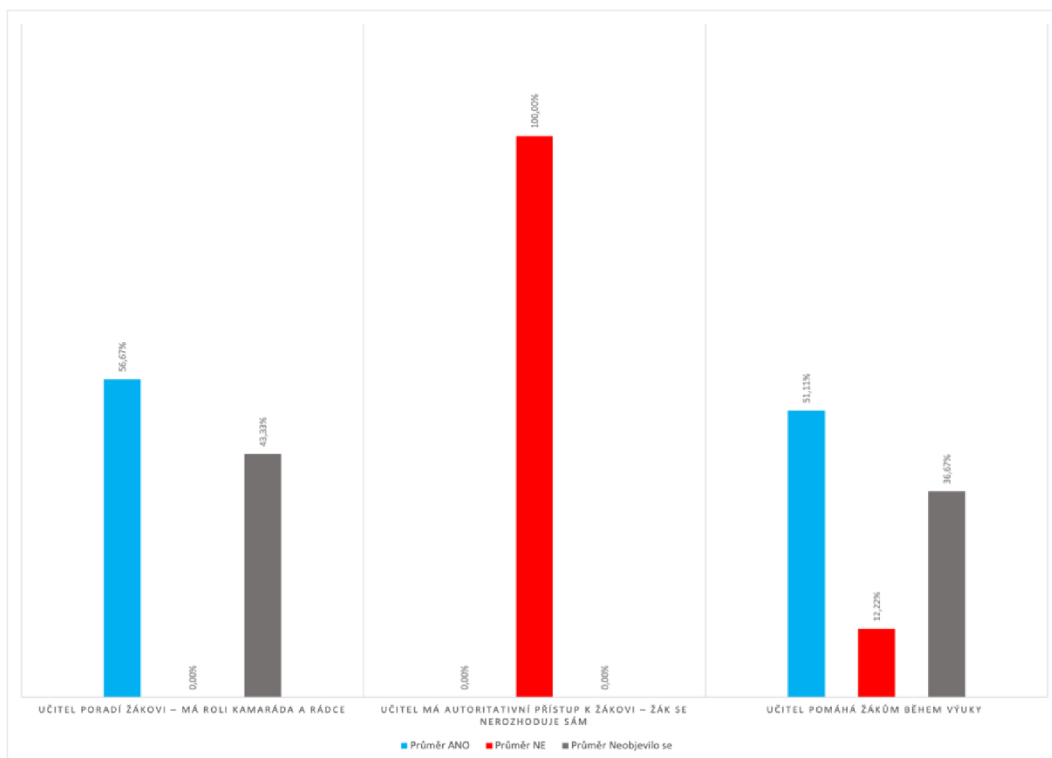
Graf 7: Nezávislost – schopnost provádět činnosti nezbytné pro existenci

Graf č. 7 se zaměřuje na oblast **nezávislost – schopnost provádět činnosti nezbytné pro existenci**. Tato oblast úzce souvisí s oblastí č. 1, kterou je svoboda pro vlastní rozvoj a realizaci. První kritérium se zabývá problematikou **žákova samostatného rozhodnutí**. Toto kritérium rozvíjí žakovu autonomii. Žák koná na základě vlastního odhodlání, které vzniklo z jeho vlastních podnětů. Nejvíce bylo žakovo samostatné rozhodnutí rozvíjeno druhý den druhou hodinu prvouky, celkem v 73,33 % času. Tento fakt může být zapříčiněn tím, že úvodní část výuky probíhala formou brainstormingu.

Ve druhém kritériu se budeme zabývat **žakovým učením se řešit problémy bez negativních emocí**. Tento jev se objevil při pozorování celkově ve 3,33 % výukového času. Když paní učitelka žáka pokárala, žák omluvu přijal a zbytečně dále situaci nekomentoval. Kritérium se neobjevilo v 96,67 % výukového času. Negativní emoce žáka i učitele mohou zasahovat i do procesu učení.

Oblast se zabývá **nezávislostí – schopností provádět činnosti nezbytné pro existenci**. V alternativních školách se žák rozhoduje převážně samostatně, učitel je pro něj ve vyučovacím procesu v roli kamaráda a rádce, proto jsme tuto oblast zařadili do pozorovacího archu. Očekávali jsme, že žakova schopnost samostatně se rozhodnout bude zastoupena procentuálně

více než na 60 % celkového času ve výuce. Z oblasti tedy vyplývá, že nezávislost během výuky u žáků nebyla zaznamenána ve velké procentuální hodnotě.



Graf 8: Respektování se navzájem

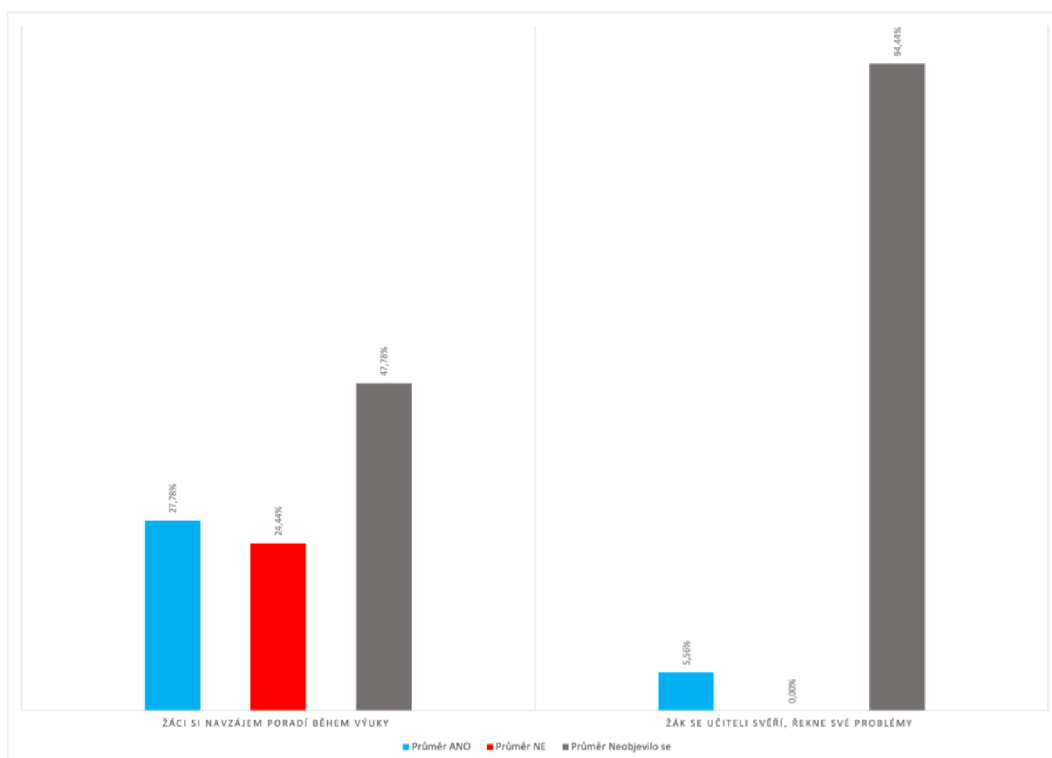
Graf č. 8 se zabývá oblastí s názvem **respektování se navzájem**. První kritérium se zaměřuje na **učitelovu roli kamaráda a rádce**. Toto kritérium je jedním z hlavních rysů alternativní školy. Kritérium závisí i na celkové osobnosti učitele i na vztahu mezi učitelem a žákem. Kritérium se ve výuce objevilo v průměru v 56,67 % času. Negace tohoto kritéria se během pozorování neobjevila. Učitelka žáky respektuje, poskytuje jim podporu při výuce a dodává důvěru. Když si žák nebyl ve vyučovací hodině něčím jistý, učitelka žákovi kamarádským přístupem problematiku vysvětlila.

Dalším kritériem, kterým se budeme zabírat je **učitelův autoritativní přístup, kdy se žák nerozhoduje sám**. Toto kritérium bylo vyhodnoceno ve 100 % času v obou pozorovacích dnech. Po posouzení podíváme výše uvedeného kritéria, které se zajímá o učitelovu roli kamaráda a rádce, tak je zřejmé, proč toto kritérium bylo takto vyhodnoceno. Výuka, která probíhala v rámci pozorovacích dnů, byla zaměřena na žáky a jejich aktivitu. Žáci sice musí ve třídě dodržovat určitá pravidla, avšak nejsou jim násilně vštěpována.

Poslední kritérium řeší problematiku **učitelovy pomoci žákům během výuky**. Paní učitelka žákům během výuky pomáhala a vedla je k dosažení správného cíle, dále žáky upozornila na správné sezení a úchop tužky během psaní v českém jazyce. Tento jev se v průměru ve výuce objevil v 51,11 % času. Toto kritérium se objevilo nejintenzivněji první den v první hodině prvouky, celkem v 93,33 % času. Negace tohoto jevu byla průměrně ve 12,22 % výukového času. Jednalo se převážně o samostatnou práci žáků.

Z grafu lze vyčíst, že paní učitelka věnovala přes polovinu času hodiny radě žákovi, chovala se při tom jako kamarád a rádce, a také pomáhá žákovi během výuky. Dále zjišťujeme, že paní učitelka nemá autoritativní přístup.

Oblast **respektování se navzájem** byla zařazena do výzkumného archu z důvodu, že je důležité, aby žák i učitel k sobě měli během výuky přirozený respekt. V alternativních školách je založen vztah učitele a žáka na vzájemné toleranci. Očekávali jsme, že autoritativní přístup, který je jedním z kritérií v pozorovacím archu, bude takto zastoupen. Výzkumným pozorováním bylo zjištěno, že paní učitelka nemá autoritativní přístup. Učitelčina role kamaráda a rádce byla zastoupena procentuálně nejvíce. Z oblasti tedy vyplývá, že paní učitelka zastává vůči žákům roli kamaráda a rádce, tato role je ostatně pro alternativní školy typická.



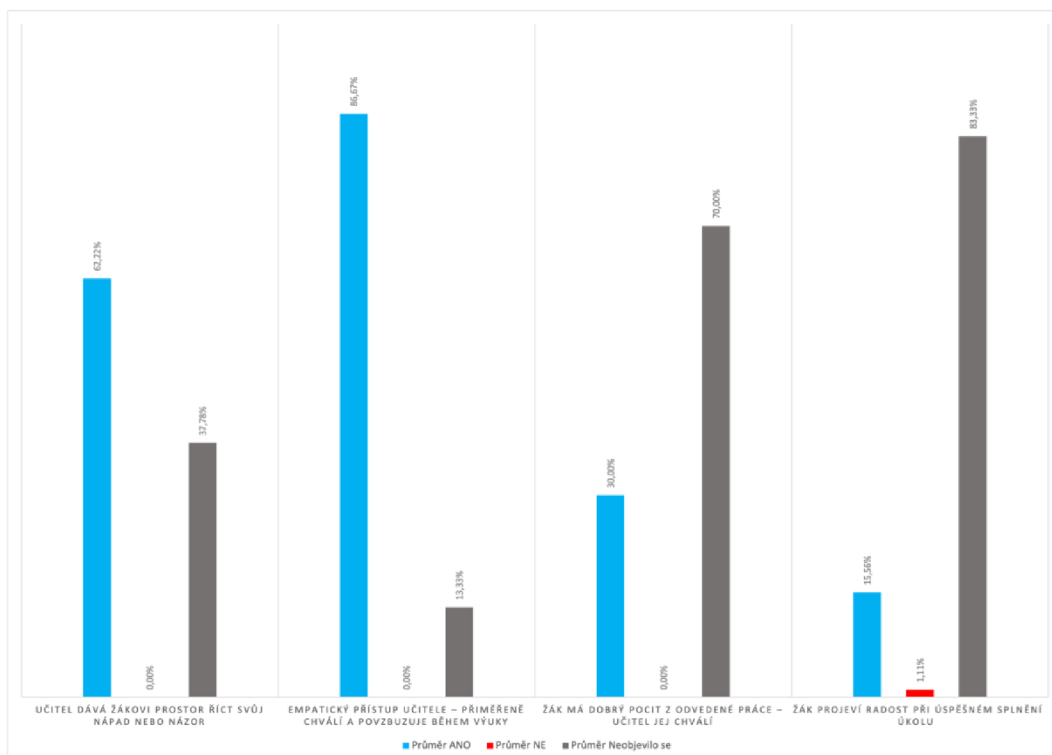
Graf 9: Důvěra v dětském kolektivu

Další oblast, na kterou se zaměříme, je **důvěra v dětském kolektivu**. První kritérium nese název **žáci si navzájem poradí během výuky**. Během skupinových prací, které žáci měli zařazené do výuky, bylo toto kritérium naplněno ve 27,78 % času. Nejvíce tomu tak bylo druhý den ve druhé vyučovací hodině prvouky, kdy toto kritérium bylo procentuálně zastoupeno ve 46,67 % výukového času. Žáci si navzájem neradili průměrně ve 24,44 % času. Procentuálněji tomu tak bylo druhý den třetí vyučovací hodinu matematiky, celkově to bylo tedy 66,67 % času. V této vyučovací hodina probíhala samostatná práce v pracovním sešitu.

Druhým kritériem bylo pozorováno **žákovo svěřování se učitelce se svými problémy**. Žáci se paní učitelce svěřili se svými problémy průměrně 5,56 % času. Jeden žák se paní učitelce na začátku hodiny svěřil, že se mu nechtělo do školy, kvůli jeho nemocné andulce. Další žačku bolely nohy z předchozího dne, kdy žáci museli dojít do DDM Olomouc na ekovýchovní program. Toto kritérium se neobjevilo průměrně za dva pozorovací dny ve 94,44 % výukového času. Když měl žák problém a svěřil se paní učitelce, byla k němu empatická a vždy dokázala poradit a pomoci.

Z grafu vyplývá, že kritérium, kdy si žáci navzájem radí mezi sebou během výuky, je odpověď ANO i NE odlišná pouze ve 3,34 % času ve výuce.

Oblast se zabývá **důvěrou v dětském kolektivu**. Tato oblast se zaměřuje na klima třídy mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Důvěra převážně ovlivňuje klima. Očekávali jsme, že si žáci mezi sebou budou více radit během výuky, kdy se toto kritérium v převážné míře neobjevilo. Ačkoliv z grafů vyplývá, že v obou kritériích se ve větší míře neobjevily pozorovací jevy. Ve třídě panuje přátelské třídní klima.



Graf 10: Zažívání pocitu úspěšnosti

Poslední oblastí, kterou se budeme v rámci výzkumného šetření zabývat, nese název **zažívání pocitu úspěšnosti**. První kritérium se zaměřuje na **učitele dávající prostor žákovi říct svůj názor**. Kritérium bylo vyhodnoceno na 62,22 % času. Nejvíce bylo toto kritérium zastoupeno druhý den druhou vyučovací hodinu prvouky s celkovým procentuálním počtem 80 % času. Paní učitelka dávala žákům prostor říct svůj názor během úvodních částí hodin, když společně v zadní části učebny na koberci vyvozovali nové učivo. Paní učitelka se např. žáků zeptala: *Jak vypadá lesní škola?* Žáci poté zvedali ruce a říkali své nápady a názory, jak by mohla vypadat lesní škola.

Druhé kritérium se zabývá **empatickým přístupem učitele – přiměřenou chválou a povzbuzením během výuky**. Jak už bylo v předchozích kritériích napsáno, přístup paní učitelky k dětem je velice empatický. Děti jí důvěřují a jejich vztah s paní učitelkou je čistě pozitivní. Toto kritérium bylo během dvou pozorovacích dnů vyhodnoceno průměrně na 86,67 % výukového času.

Ve třetím kritériu budeme probírat problematiku **žákova pocitu z dobře odvedené práce – učitel jej pochválí**. Kritérium se v rámci výzkumného šetření průměrně objevilo ve 30 % výukového času. Nejčastěji se tento jev objevil první den druhou vyučovací hodinu,

celkově na 66,67 % času. Nejméně byl tento jev zaznamenán v hodinách matematiky s celkovou procentuální hodnotou 0 % času. Tento jev se neobjevil průměrně 70 % času ve výuce, což je velký procentuální podíl.

Poslední kritérium této oblasti řeší problematiku **žáka projevujícího radost při úspěšném splnění úkolů**. Toto kritérium se objevilo v rámci pozorování v průměru v 15,56 % času výuky. Procentuálně nejvyšší nárůst mělo toto kritérium první pozorovací den v druhé hodině českého jazyka. Celkem to tedy bylo 33,33 % času. První den ve třetí vyučovací hodině jeden žák neprojevil radost ze splnění úkolů, proto se nám v tomto kritériu objevila tato negace. Stav, kdy se u žáků neobjevila radost, se v průměru dvou dnů výzkumného šetření objevil v 83,33 % času.

Z grafu můžeme vyčíst, že učitel dává žákům prostor říct svůj nápad, dále je empatický a přiměřeně chválí. Avšak pokud jde o žákovy pocity z odvedené práce a projev žákovy radosti, je zastoupen procentuálně méně.

Oblast se zabývá **zažíváním pocitu úspěšnosti**. Každý z žáků by měl zažívat pocit úspěšnosti již od prvopočátku školní docházky, proto jsme se rozhodli tuto oblast zařadit do pozorovacího archu. Očekávali jsme, že kritéria, která jsou obsažena v oblasti, budou mít vyšší procentuální zastoupení. Očekávání se naplnilo, až na dvě kritéria se tento jev neobjevil. Byla to kritéria **žák projevující radost při úspěšném splnění úkolů** a **zažívání pocitu úspěšnosti**. U těchto dvou kritérií jsme očekávali vyšší procentuální zastoupení v ANO. Proto nás tedy překvapilo, že se tento jev neobjevil. Z oblasti tedy vyplývá, že učitelka v rámci výzkumného šetření projevovala empatický přístup a dávala žákovi prostor říct svůj názor nebo nápad.

V rámci dvou pozorovacích dnů jsme se v prvním dni zúčastnili exkurze v kostele Panny Marie Sněžné v Olomouci. Exkurze probíhala v rámci předmětu náboženství, který má škola zařazený v ŠVP. Výklad o kostelu i jeho interiéru prováděla externí paní učitelka, která učí na základní škole pouze náboženství. I přes probíhající rekonstrukci se žáci mohli podívat na interiér kostela. Byl jim vysvětlen význam fresek na zdech a zasvěcené boční kaple kostela. Hodina byla vedena formou výkladu, kdy paní učitelka pokládala otázky zaměřené na kostel

a církve. Dále prohlídka pokračovala do sakristie⁹, kde byly ve skříních pověšené římskokatolické oděvy určené pro bohoslužby. K vidění byly ornáty ve všech liturgických barvách a štoly. Po prohlídce sakristie se třída vydala po točitých schodech na kruchtu kostela, kde jsou umístěny varhany. Po skončení exkurze šli žáci s třídní učitelkou zpátky do školy.

⁹ *Je to místnost pro vlastní přípravu bohoslužby. Má zpravidla vlastní přímý přístup z exteriéru (Tomíšková a Rozehnalová, 1995 s. 27).*

8 Shrnutí výsledků

Výzkum diplomové práce byl zaměřen na zjištění rolí žáka v alternativní škole. Výzkum se uskutečnil v 1. třídě na Církevní základní škole Německého řádu v Olomouci. Výzkumné šetření pojímá kvantitativně orientované strukturované pozorování šesti vyučovacích hodin a dále kvalitativně orientovaný polostrukturovaný rozhovor.

Na začátku empirické části byly vytyčeny výzkumné otázky se záměrem implementace cíle diplomové práce. Následující pasáž diplomové práce shrnuje data z výzkumného šetření jako odpověď na výzkumné otázky:

(VO 1): Jaká výuková forma bude během vyučovacího procesu zastoupena nejčastěji?

Data vycházející z výzkumu poukazují na to, že během vyučovacího procesu byly použity výukové formy skupinové a samostatné práce. Žáci na církevní základní škole více pracují samostatně, kdy jejich samostatná práce ve výuce byla vyhodnocena na 54,44 % času, zatímco práce ve skupinách byla vyhodnocena pouze na 21,11 % času ve výuce. Důvodem takto intenzivního rozdílu je skutečnost, že skupinová práce byla pouze zařazována v rámci úvodní části hodiny.

Očekávali jsme, že během vzdělávacího procesu se v hodinách ve větší procentuální míře objeví výuková forma skupinové práce, protože ta je pro alternativní školy charakteristická. Z výzkumného pozorování však vyplynulo, že žáci převážně pracují samostatně a skupinová práce je do hodin zařazena jen zřídka. Z výzkumu tedy vyplývá, že církevní základní škola, ač je alternativní v rámci zřizovatele, kterou je církev, se výukovou formou přibližuje tradičním školám.

(VO 2): Jaký přístup volí učitel během výuky?

Přístup paní učitelky byl ve všech pozorovacích hodinách zaznamenán jako kamarádský. Rozdíl mezi těmito kritérii byl patrný, empatický (kamarádský) přístup učitelky byl zjištěn během 56,67 % času ve výuce, oproti tomu autoritativní přístup učitelky v průběhu pozorování nebyl vůbec zaznamenán.

V rámci výzkumného šetření jsme očekávali, že paní učitelka bude volit přístup kamaráda a rádce, který je pro alternativní školy typický. Z výzkumu vyplynulo, že paní

učitelka volí empatický (kamarádský) přístup k dětem. Takovýto přístup učitele k žákovi je důležitý pro alternativní školy, ale uplatňuje se i na tradičních školách.

(VO 3): Je dán žákovi prostor říct svůj názor nebo nápad?

Na základě výzkumu, kde je tento jev obsažen jako kritérium, můžeme konstatovat, že paní učitelka dává prostor žákovi k vyjádření svých vlastních nápadů a názorů. Výskyt tohoto jevu byl v rámci pozorování vyhodnocen na 62,22 % času.

Očekávali jsme, že žákovi bude dáván dostatečný prostor ve výuce říct svůj názor a nápad, který se během pozorování vyplnil. Žáci si převážně své nápady a názory sdělovali během výuky při skupinových pracích. Vyplývá z toho tedy, že žáci ve třídě jsou vedeni k tomu, aby mohli sdělovat své názory, za kterými si stojí, a že je jejich spolužáci i učitelka vyslechnou.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá rolí žáka na alternativní škole, byla rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část byla orientovaná na celkový pohled českého školského systému a alternativní školy. První kapitola práce byla zaměřena na primární vzdělávání v České republice, jeho celkové uchopení. Ve druhé kapitole jsme zabývali problematikou alternativních škol. Tato kapitola se věnovala konceptu alternativních škol, dále příčinám, proč tyto školy vznikaly, jejich funkci a vlastnostem, které tyto školy mají. Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na církevní školy, které jsou alternativní v rámci zřizovatele. V této kapitole jsme se soustředili na aktuální stav církevního školství v České republice. Během vypracování teoretické části jsme pracovali s autory publikací, kterými jsou Průcha, Rýdl a Svobodová.

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat podmínky pro výuku na církevní základní škole se zaměřením na vytváření prostoru svobody pro vlastní rozvoj žáka. Mezi dílčí cíle dále patřilo: posoudit, jaký přístup volí učitelka během výuky, dále posoudit, zda žák zažívá během výuky pocit úspěšnosti a vytvořit modifikovaný pozorovací arch na motivy Flandersovy metody, dále podle metody MCI. Všechny tyto cíle byly v rámci diplomové práce naplněny.

V praktické části je popsán způsob sbírání dat i jejich analýza. Ke sběru dat byl použit postup modifikovaný podle Flandersova pozorovacího systému a metody MCI. Výzkumné šetření bylo prováděno šest vyučovacích hodin ve dvou dnech. Realizovaná pozorování byla dále doplněna o polostrukturovaný rozhovor s třídní paní učitelkou. Rozhovor byl doplňkovou metodou a dále se v něm autorka ptala vyučujícího na vlastní názor vzhledem k výsledkům z pozorování.

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na rozpoznání žákových rolí v rámci alternativní školy. Vytvořili jsme pozorovací arch o deseti oblastech, které vychází z teoretické části diplomové práce.

Výzkum prokázal, že si žáci na církevní základní škole ve většině výukového času nevolí množství úkolů a ani délku času k jejich vypracování. Poukazuje to na fakt, že církevní základní škola není v tomto směru alternativní, jelikož právě na alternativních školách žáci o těchto dvou činnostech rozhodují sami. Dalším zjištěním bylo, že žákova sebeúcta k sobě samému i k druhým byla v rámci výzkumného pozorování opomíjena. U tohoto pozorovaného

jevu jsme čekali větší procentuální zjištění. Ráda bych tímto chtěla vyzdvihnout, že ačkoliv jsou žáci v 1. třídě a déle než 4 měsíce byli doma, je zřejmé, že i přes tak dlouhou dobu strávenou na online výuce jejich smysl pro pořádek v rámci školy nezanikl. Poměrně vysoké zastoupení v procentech neměla žákova práce ve skupinách. Dále výzkum prokázal, že se neobjevila v tak vysokém procentuálním zastoupení žákova omluva učiteli či spolužákovi. To naznačuje, že žáci v hodinách pracují a atmosféra v jejich třídě je dobrá. Z výsledků můžeme říct, že žák byl sporadicky během hodiny napomenut poznámkou (napomenutím). Tyto poznámky (napomenutí) v hodině jsou však důsledkem pandemie COVID- 19, kdy žáci strávili dlouhou dobu formou distanční výuky. Proto nás nepřekvapilo, když paní učitelka párkrát poznámkou (napomenutí) v hodině řekla. Žáci jsou vedeni k disciplíně. Díky plnění úkolů žák nabude určité návyky, které jsou pro něj přínosné v následujícím životě. Výsledek pozorování žákova pocitu z dobře odvedené práce nám připadal procentuálně málo zastoupen, jak už bylo řečeno v doplňkové metodě rozhovoru. Paní učitelka si myslí, že žáky chválí přiměřeně.

Seznam zkratek

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
cca	přibližně
č.	číslo
ČR	Česká republika
DDM	Dům dětí a mládeže
ISCED	Internacional Sandard Classifivation of Education
ITV	integrovaná tematická výuka
IVP	individuální vzdělávací plán
MCI	My Class Inventory
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
např.	například
NVP	Národní program pro vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinging
Sb.	sbírka zákonů
ŠVP	Školní vzdělávací program
tj.	to jest
viz	dále na

Seznam použité literatury

BOLKOVÁ, Gabriela. Teze k problematice obecné pedagogiky pro učitele odborných předmětů. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 70 s. ISBN 80-704-2233-5.

HORÁK, Záboj. Církev a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti. Praha: Grada, 2011, 264 s. ISBN 978-80-247-3623-5.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JŮVA, Vladimír. Stručné dějiny pedagogiky. 2., rozš. vyd. Brno: PAIDO, 1994, 79 s. ISBN 80-901737-7-2.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. Stručné dějiny pedagogiky. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II. Olomouc: Hanex, 2010. Edukace, 182 s. ISBN 978-80-7409-030-1.

KLAPKO, Dušan. Kurikulární reformy, aneb, Jakou školu chceme navštěvovat?. Brno: MSD, 2020, 67 s. ISBN 978-80-7392-345-7.

KLIMEŠ, Lumír. Slovník cizích slov. 6., zásadně přeprac. a dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1998, xxviii, 862 s. ISBN 80-0426-710-6.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001, 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

LINKOVÁ, Marie. Sociální klima školní třídy. (Podkladová studie k řešení výzkumného úkolu „Reformní trendy v české škole“). Praha, katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK, listopad 2000.

LINKOVÁ, Marie. Sociální klima školní třídy. In: Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. konference ČAPV. Ostrava: ČAPV a Pedagogická fakulta OU, 2001

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. Kurikulum v současné škole. Brno: Paido, 2008, 127 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MOONEY, Carol Garhart. Theories of childhood: an introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky. St. Paul (Minnesota): Redleaf Press, 2000, xvi, 103 s. ISBN 978-1-884834-85-1.

PASCH, Marvin. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998, 416 s. ISBN 80-736-7054-2.

PETLÁK, Erich. Všeobecná didaktika. Bratislava: Iris, c2004, 311 s. ISBN 8089018645.

POHNĚTALOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 134 s. ISBN 978-80-7435-501-1.

PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe, 144 s. ISBN 80-717-8977-1.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. Srovnávací pedagogika. Praha: Portál, 2006, 264 s. ISBN 80-736-7155-7.

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman, 1994, 264 s. ISBN 80-900-0358-3.
- RÝDL, Karel. Alternativní školy, inovace ve vzdělávání a pedagogický výzkum (I. část) IX/6/5–7, 2001–2002.
- RÝDL, Karel, Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační, In: Vedení školy, Praha: Raabe, 1999a.
- SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 121 s. ISBN 80-860-3941-2.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, 312 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. Alternativní školy. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996, 112 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3119-2.
- TOMÍŠKOVÁ, Marie a Eva ROZEHNALOVÁ. Církevní stavby. Brno: Ústav územního rozvoje, 1995, 167 s. ISBN 80-851-2448-3.
- TUPÝ, Jan. Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017. 2., doplněné a upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2018, 230 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8997-6.
- VEBROVÁ, Jitka a Tomáš KRAJÍČEK. Slovník cizích slov. Praha: Plot, 2006, 367 s. ISBN 80-865-2377-2.
- WEISS, Manfred a Cornelia MATTERN. The Situation and Development of the Private School System in Germany. In: H. von Recum – M. Weiss (Eds.), Social Change and Educational Planning in West Germany. Frankfurt a. M., DIIPF, 1991

WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury, 125 s. ISBN 80-859-3182-6.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: *Sbírka zákonů*. 2004.

Seznam internetových zdrojů

Církevní základní škola Německého řádu. *Církevní základní škola Německého řádu* [online]. 2021 [cit. 2021-5-22]. Dostupné z: <https://www.czsnr.cz/>

Katalog církevních škol podle zřizovatele. *Církev.cz* [online]. Česká biskupská konference. 2021 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/skolstvi/skoly/zrizovatel>

Nadační fond arcivévodý Evžena Habsburského, *Nadační fond arcivévodý Evžena Habsburského* [online]. [b. r.] [cit. 2021-5-22]. Dostupné z: http://www.nadacearcivevodyevzena.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=9&Itemid=435

RVP ZV 2021. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

Statistická ročenka školství ČR – Výkonové ukazatele školního roku 2020/2021 - Kapitola A. Tabulky A1.1.4., 2021. *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2021 [cit. 2021-4-18]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele školního roku 2020/2021 - Kapitola C. Tabulka C.1. 2.f., 2021. *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2021 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Seznam schémat

Schéma 1: Přehled kurikulárních dokumentů.....	14
Schéma 2: Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků	15
Schéma 3: Struktura hlavních směrů vzdělávací politiky	18
Schéma 4: Kategorie alternativních škol	33

Seznam tabulek

Tabulka 1: Ohraničení zásadních rozdílů mezi alternativní a základní školou podle Petláka (2004).....	30
Tabulka 2: Rozdělení obecných a měšťanských škol na území českých zemí na veřejné a soukromé ve školním roce 1933/1934	37
Tabulka 3: Souhrn ČR – školy, děti/žáci/studenti základního vzdělávání a podle zřizovatele v ČR v roce 2020/2021	40
Tabulka 4: Základní vzdělávání – zřizovatel církev, školy, třídy, žáci v ČR v roce 2020/2021	40
Tabulka 5: Zřizovatelé církevních škol	42

Seznam grafů

Graf 1: Svoboda pro vlastní rozvoj a realizaci	50
Graf 2: Sebeúcta k druhým i sobě samým – pocit sounáležitost	53
Graf 3: Zvládnutí praktických dovedností ve vztahu k fyzické nezávislosti	55
Graf 4: Schopnost pracovat s ostatními	56
Graf 5: Schopnost přijmout zodpovědnost za své činy	59
Graf 6: Vedení k disciplíně a povinnostem	61
Graf 7: Nezávislost – schopnost provádět činnosti nezbytné pro existenci	63
Graf 8: Respektování se navzájem	64
Graf 9: Důvěra v dětském kolektivu.....	65
Graf 10: Zažívání pocitu úspěšnosti	67

Přílohy

Příloha I: Potvrzení rodičů o konání výzkumu k diplomové práci

Vážení rodiče,

s vaším souhlasem bych ráda ve třídě Mgr. Jarmily Sobotkové vykonala výzkumné šetření v rámci diplomové práce ve dnech 7.6 a 9.6. 2021. Výzkumné šetření bude probíhat metodou pozorování. Žádné citlivé údaje nebudou v diplomové práci uvedeny.

Souhlasím/ Nesouhlasím s účastí žáka na výzkumném šetření.

Podpis:

Děkuji.

Zuzana Melzerová, studentka PdF UPOL, 5. ročník

Příloha II.: Pozorovací arch

Oblast	Kritéria	Ano	Ne	Neobjevilo se	Poznámky	Četnost	% času
Svoboda, pro vlastní rozvoj a realizaci	Žák pracuje podle instrukcí						
	Žák si volí množství úkolů						
	Žák si volí délku času k vypracování úkolů						
	Žák pracuje samostatně						
	Učitel se ptá na názor						
	Žák plánuje a organizuje vlastní práci						
	Žák uznává nápad/názor spolužáka ve třídě						
Sebeúcta k druhým i sobě samým – pocit sounáležitosti	Učitel nezasahuje do práce žáka						
	Žák dokáže mít radost z úspěchu svého spolužáka						
	Žák pochválí sám sebe i ostatní						
	Učitel nepřehlíží pocity žáka						
Zvládnutí praktických dovedností ve vztahu k fyzické nezávislosti	Žák dokáže udržet pořádek na lavici						
	Žák si po sobě uklízí						
	Žák má nachystané věci na vyučovací hodinu před začátkem vyučování						
	Žák plní úkoly včas						
	Žák během hodiny zvládá praktické úkoly, které jsou mu zadány						
Schopnost pracovat s ostatními	Žáci pracují ve skupině						
	Žák poradí spolužákovi						
	Žáci ve třídě udržují pozitivní komunikaci						
	Žáci přijímají své názory mezi sebou						
Schopnost přijmout zodpovědnost za své činy	Žáci se během výuky podporují navzájem						
	Žák dokáže uznat chybu						
	Žák napraví chybu						
	Žák se umí omluvit učiteli i spolužákovi						
	Žák přijme poznámku od učitele						
	Žák se dokáže obhájit						

Vedení k disciplíně a povinnostem	Žáci dodržují zadaná pravidla ve třídě					
	Žák plní zadané úkoly					
	Žák nese zodpovědnost za nesplnění práce					
	Žáci se ve třídě během výuky chovají slušně					
	Žák během výuky dává pozor					
	Učitel vede žáky k zodpovědnosti					
Nezávislost – schopnost provádět činnosti nezbytné pro existenci	Žák se umí samostatně rozhodnout					
	Žák se učí řešit problémy bez negativních					
	emocí					
Respektování se navzájem	Učitel poradí žákovi – má roli kamaráda					
	a rádce					
	Učitel má autoritativní přístup k žákovi – žák se nerozhoduje sám					
	Učitel pomáhá žákům během výuky					
Důvěra v dětském kolektivu	Žáci si navzájem poradí během výuky					
	Žák se učiteli svěří, řekne své problémy					
Zažívání pocitu úspěšnosti	Učitel dává žákovi prostor říct svůj nápad nebo názor					
	Empatický přístup učitele – přiměřeně chválí a povzbuzuje během výuky					
	Žák má dobrý pocit z odvedené práce – učitel jej pochválí					
	Žák projeví radost při úspěšném splnění úkolu					