

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ STUDIUM V KOMBINOVANÉ FORMÉ

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ondřej Duffek

Alternativní školské vzdělávací systémy

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Vanda Hájková Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Ondřej Duffek

Alternative school educational systems

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

doc. PaedDr. Vanda Hájková Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 23.5.2015

Ondřej Duffek

Poděkování

Děkuji paní doc. PaedDr. Vandě Hájkové Ph.D. za vedení má diplomové práce a za její vstřícnost v případě konzultací.

Anotace

Diplomová práce *Alternativní školské vzdělávací systémy* podává ucelený náhled na alternativní školství jako celek. Teoretická část se zabývá historií alternativních škol, podrobně se zabývá jejich typy a také jejich uplatněním z pohledu speciální pedagogiky. Praktická část vychází z výzkumu, který byl prováděn dotazníkovým šetřením, probíhajícím mezi rodiči žáků prvního stupně základní školy. Jeho cílem bylo zjistit informovanost a názory rodičů na alternativní vzdělávání.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávání, církevní školy, daltonský plán, freinetovská pedagogika, jenský plán, klasické reformní školy, moderní alternativní školy, montessori pedagogika, přínos speciální pedagogice, waldorfská pedagogika

Annotation

The diploma theses Alternative school educational systems gives a comprehensive preview of the alternative education as a whole. The theoretical part deals with the history of alternative schools, it deals in detail with their types and also their application from the perspective of special education. The practical part is based on research that has been conducted questionnaire, the current between the parents of the pupils of the first grades of primary school. His aim was to ascertain the awareness and opinions of the parents about alternative education.

Keywords

Alternative education, Classic reform pedagogy, Dalton plan, Freinet school, Church school, Jena plan, Modern alternative school, Montessori education, Waldorf school

ÚVOD.....	9-10
TEORETICKÁ ČÁST	
1 POJEM "ALTERNATIVNÍ ŠKOLA", "ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12-13
1.1 Školsko-politický aspekt.....	12-13
1.2 Ekonomický aspekt.....	13
1.3 Pedagogický a didaktický aspekt.....	13-14
2. VZNIK A VYVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL V ZAHRANIČÍ.....	14-18
2.1 Vznik a vývoj alternativních škol v Čechách a na Moravě.....	18-19
2.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol.....	19-21
2.2.1 Funkce alternativní školy.....	21-23
3. TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	24
4. KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY.....	24
4.1 Waldorfská škola.....	25-29
4.1.1 Waldorfská škola a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	30
4.2 Montessoriovská škola.....	30-31
4.2.1 Učitel/vychovatel v pedagogice Marie Montessori.....	31-33
4.2.2 Přínos Marie Montessori pro speciální pedagogiku.....	33-34
4.3 Freinetovská škola.....	34-36
4.4 Jenská škola.....	36-38
4.5 Daltonská škola.....	38-41

4.5.1 Využití daltonského plánu u dětí se specifickými poruchami učení...	41-42
4.5.2 Daltonský učitel.....	42-43
6 MODERNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	47-61
PRAKTICKÁ ČÁST	
1 ZKOUMANÝ VZOREK.....	62
2 METODA VÝZKUMU.....	63-64
3 CÍL VÝZKUMU.....	64
3.1 Hlavní cíle diplomové práce.....	64
3.2 Cíl praktické části diplomové práce.....	64-65
4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	65
5 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	65-73
6 INTERPRETACE HYPOTÉZ.....	73
6.1 Rozbor hypotézy H1.....	73
6.2 Rozbor hypotézy H2.....	74
6.3 Rozbor hypotézy H3.....	74
7 SOUHRNNÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	75
ZÁVĚR.....	76
RESUMÉ.....	77
RESUME.....	77
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	77-79

ÚVOD

Často zažíváme snahu dospělých začít dítě co nejrychleji učit. Snahou o urychlování intelektuálního vývoje dítěte jako bychom mu chtěli pomoci, aby se mohlo co nejrychleji včlenit do společenství dospělých. Jako by jediným posláním dětství bylo stát se co nejkratší přípravkou na dospělost. Dětské potřeby vnímání a prožívání, jiné způsoby poznávání a objevování často nebereme na vědomí. Protože my dospělí už to vše známe a domníváme se, že dětem to přece stačí jenom po našem vysvětlit a naučit je to. Dětství tak ztrácí svou vlastní hodnotu a je vnímáno jako pouhá příprava na plnohodnotný život dospělého.

Žijeme v době plné dramatických, náhlých a stále rychlejších změn všech oblastí života. Lidé by měli být schopni se přizpůsobit novým situacím, ač řadu z nich si zatím nedokážou ani představit. Z průběhu minulého století vidíme, že mnohé ze svého lidství ztratili a díky množství změn, které probíhají stále rychleji, zapomněli. Dosavadní způsob myšlení bez širších souvislostí nás dovedl velmi daleko v poznání jednotlivostí na jedné straně, ale také velice blízko k ekologické katastrofě, sociálním problémům, nerovnováze ve vývoji celého lidstva i vývoji jedince na straně druhé. Jako vychovatelé se často ptáme: „co bude člověk potřebovat, aby dokázal rozumět sobě a současnému a budoucímu světu“? Jsme zahlceni množstvím informací a „návodů, jak správně žít“, co dělat, abychom prosadili své cíle, zamýšlíme se nad tím, jak má vypadat profil žáka, aby se co nejlépe uplatnil na trhu práce apod. Přesto to příliš nefunguje. Když se zeptáme na osobní pocit štěstí, často dostaneme nejistou a neurčitou odpověď. Jaké talenty, zkušenosti a schopnosti, jakou míru lidskosti, svobody a závislosti v rámci svého úzkého i širokého společenství máme probouzet ve vyvíjejícím se dítěti?

Tendence vývoje společnosti nastolují potřebu změny pojetí výchovy a vzdělávání. Jaké mají být naše výchovně vzdělávací instituce, aby byly skutečnými „dílňami lidskosti“, schopnými odpovídajícím způsobem motivovat člověka k celoživotnímu učení, pěstovat u něj vůli tvůrčím způsobem proměňovat své prostředí, vytvářet schopnosti pro práci v týmu a rozvíjení sociálních vztahů?

Zpráva komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. Století“ vymezila čtyři základní typy učení, které by se měly stát pilíři rozvoje každého jedince: *učit se poznávat*, což znamená osvojovat si nástroje pochopení, *učit se jednat*, abychom byli schopni tvořivým způsobem zasahovat do svého prostředí, *učit se žít společně*, abychom dokázali spolupracovat s ostatními a mohli se tak podílet na všech lidských činnostech, *učit se být* ve smyslu základního procesu utváření vlastní osobnosti, v návaznosti na tři předcházející pilíře. Podobně to kdysi formuloval Jan Amos Komenský, když stanovil tři stupně výchovy: 1. Poznat sebe a svět, 2. Ovládnout sebe a 3. Povznést se k Bohu. Dnešním jazykem a dnešním viděním bychom mohli uvažovat o jednotlivých typech vzdělávací politiky posledních desetiletí, jak jsme je mohli zažívat: před rokem 1989 byl kladen důraz na množství a kvalitu informací, jichž se dětem v rámci výchovně-vzdělávacího procesu dostávalo. Změny ve směřování společnosti na začátku 90. Let minulého století znamenaly i změnu v pojetí cílů ve výchově a vzdělávání: pozornost pedagogů se obrátila na pěstování kompetencí žáků, jejich schopnost přizpůsobit se, komunikovat, samostatně vyhledávat potřebné zdroje informací – zkrátka „vyznat se v životě, neztratit se, umět si poradit.“

TEORETICKÁ ČÁST

1. POJEM „ALTERNATIVNÍ ŠKOLA“, „ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Cíl: Objasnit pojem alternativní v celé jeho šíři. Ujasnit školsko - politické, ekonomické a pedagogické aspekty alternativních škol.

Pojem „**alternativní škola**“ nebo „**alternativní vzdělávání**“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. V této oblasti vládne – nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích – terminologický chaos komplikovaný odlišným chápáním pojmu „alternativní škola“ v jednotlivých zemích, v jednotlivých pedagogických teoriích aj.

Existují samozřejmě určité obecné definice daného pojmu v pedagogických slovnících a pedagogických encyklopediích. Například britský pedagogický slovník definuje „alternativní vzdělávání“ takto:

Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky. (D. Lawton, P. Gordon, 1993, s. 42)

Na terminologickou nejednotnost poukazuje např. německá pedagogická encyklopedie: *Pro označení pojmu „školy s nestátním provozovatelem“ se používají různé termíny. Oproti již tradičnímu a s jistou exkluzivitou spojenému pojmu „soukromá škola“ se nyní dává přednost termínu „svobodná škola“. Kromě toho se také používají termíny „alternativní škola“ a „reformní škola“.* (Roth, L, Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis, München, 1991, s. 417)

Novější německý Wörterbuch Pädagogik: *Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním,*

organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy. (Průcha, 2001)

Opět jiné terminologické rozlišení se uplatňuje v USA, kde se termínem „**alternativní škola**“ vyjadřují v podstatě jakékoliv inovace jak ve veřejné škole, tak v soukromé škole. Tedy význam termínu „**alternativní škola**“ se nekryje pouze s významem termínu „soukromá škola“, jak to někdy bývá chápáno u nás. Jak je patrné, v zahraniční odborné literatuře nenalezneme zcela jednoznačné vymezení pojmu alternativní škola. To ale není v pedagogice a vůbec ve společenských vědách nic neobvyklého. Některé pojmy se nedají snadno a jednoduše definovat, buď v důsledku své složitosti, anebo proto, že jsou dosud nové, zatím málo prozkoumané. Je nutno se s tím smířit a pokusit se hledat nějaké vlastní vyhovující ujasnění.

Domnívám se, že je třeba rozlišit několik významových rovin pojmu „**alternativní škola**“, a to podle sféry jeho užívání jeho užívání. V úvahu totiž můžeme brát:

- Školsko-politických aspekty;
- Ekonomický aspekt;
- Pedagogický a didaktický aspekt;

1.1 Školsko-politický aspekt

Jedny z prvních a základních významových vymezení se týkají rozdílů škol státních a nestátních. Státní školy (v zahraniční terminologii označované nejčastěji jako public schools, tj. veřejně spravované, veřejně vlastněné) jsou realizovány orgány státní správy. V České republice jsou za státní či „veřejně spravované“ školy považovány školy zřízené obcí nebo krajským úřadem či ministerstvem. Legislativně to stanovila nejprve Vyhláška MŠMT ČR č. 353/1991 Sb., o soukromých školách, ve znění zákona č. 138/1995 Sb. V současnosti je legislativní vymezení dáno zákonem č. 561/2004 Sb.,

stanovující, kdo může být zřizovatelem školy (školské právnické osoby). Nestátní školy v zahraničí označovány zpravidla jako private schools (soukromé školy) nebo též non-governmental schools (nevládní školy) jsou zřizované a spravované jinými zřizovateli než státními (veřejnými) orgány.

1.2 Ekonomický aspekt

Dle Průchy (2012 s. 24) významová diference je spjata s rozlišováním škol podle způsobu jejich financování. Soukromé školy jsou financovány zcela nebo zčásti jejich zřizovateli a rodiče žáků těchto škol platí určité školné, kdežto státní (veřejné) školy jsou pro žáky bezplatné, jsou financovány ze státních, resp. jiných veřejných zdrojů (např. z rozpočtu obcí aj.) Jsou ovšem různé výjimky v některých zemích jsou určité druhy soukromých škol plně nebo z větší části financovány i z veřejných zdrojů, jak je tomu také v České republice (podle zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů).

Alternativní školy lze charakterizovat jako takové, v nichž za vzdělávání jejich klienti, tj. žáci a studenti, resp. jejich rodiče, obvykle platí školné. Alternativnost těchto škol spočívá v tom, že za tyto poplatky nabízejí klientům nějaké zvláštní služby, např. ve formě jiných než běžně rozšířených vzdělávacích programů. **Alternativními školami** mohou být nejen školy soukromé, v nichž se platí školné, nýbrž někdy i školy veřejné, a to jak v České republice, tak v zahraničí (Průcha, 2012).

1.3 Pedagogický a didaktický aspekt

Patrně nejvíce odpovídající je významové určení, které se týká aspektu pedagogického a didaktického. Je možno za alternativní považovat všechny školy, které uplatňují jiné, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., oproti běžně uplatňovaným pedagogickým a didaktickým koncepcím. V tomto smyslu se často používá termín alternativní škola (alternativní vzdělávání) jako ekvivalent k termínu netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola, reformní škola aj. Při tomto pojetí se ovšem netradiční či alternativní

vzdělávání nevztahuje pouze k alternativní škole nestátní, neboť i v rámci státních/veřejných škol se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou specifické, vymykají se běžnému modelu školního vzdělávání. V souvislosti s tím se v posledních letech začal častěji uplatňovat pojem inovativní škola (Průcha, 2012) .

2. Vznik a vývoj alternativních škol v zahraničí

Cíl: Vymezit základní filozofické předpoklady vzniku alternativních škol v Evropě

Výchova a vzdělávání patří k významným faktorům, které ovlivňují vývoj jedince. V dávné historii měl výchovně-vzdělávací proces živelný charakter. Znalosti a zkušenosti byly předávány z generace na generaci prostřednictvím společného pracovního procesu, dodržováním tradic, zvyků, náboženských obřadů a rituálů. Avšak složitost společenského prostředí narůstala s přílivem nových informací a bylo nutné, aby se příprava mladých lidí stala organizovanou a cílevědomou výchovnou a institucionalizovanou činností (Grecmanová, 1998).

Vznikají školy, jež organizují systém výchovně-vzdělávacích aktivit. Mají stanoveny cíle, obsah, formy a metody. S vývojem společnosti opět dochází k nutnosti přizpůsobit edukační proces stávajícím podmínkám tak, aby se v ní jedinec mohl lépe uplatnit a adaptovat . Velmi úzce s uplatněním jedince ve společnosti souvisí i anticipační charakter výchovy, který by měl zajistit, aby jedinec obstál nejen nyní, ale i v budoucnu. Anticipace se týká jak stránky obsahové (vědomostí), tak i formální (schopnost a touha jedince pokračovat ve vzdělávání), (Grecmanová, 1998).

Za hlavní důvod vzniku alternativních škol lze označit neustálé snahy lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno – instituce, pracovní postupy, teorie, lidské výtvoř. Bylo tomu i v případě vzdělávacích institucí. Když se určité typy škol ustálily, objevovaly se současně i tendence tento stav měnit.

Po staletích můžeme sledovat pokusy o změny, o inovace, o alternativní řešení školy. *Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou. Samozřejmě příčiny vzniku alternativních škol lze spatřovat i ve zcela konkrétních okolnostech: Například s rozvojem vědy, techniky a lidského poznání*

docházelo k informační explozi, která se promítla negativně i do obsahu školního vzdělávání – přesycení učiva množstvím detailních a vzájemně izolovaných poznatků atd. (Svobodová, Jůva, 1995, s. 5). Reakcí na to byly a jsou některé alternativní koncepce, prosazující např. exemplární vyučování (jehož cílem není osvojování všech poznatků, ale jen určitých reprezentací celkového poznání prostřednictvím vhodně vybraných příkladů).

Historická východiska pro rozvoj alternativních škol jsou zakotvena v kritice formalistického způsobu vzdělávání, kterou vyslovovali teoretici reformní pedagogiky již od počátku 20. století. (Průcha, 2012)

Právě stabilizace škol a konzervativní cíle, obsahy, metody a formy výuky jsou příčiny, proč začala vznikat na počátku 20. století a zejména ve 20. a 30. letech 20. století reformní pedagogická hnutí, jejichž cílem bylo změnit koncepci školského systému. „*Soulad mezi možnostmi školy a potřebami společnosti mají udržovat školské reformy*“ (Rýdl, 1994, s. 10).

O. Decroly

Belgičan Jean - Ovide Decroly (1871-1932) se řadí mezi reformní pedagogy k lékařům, kteří díky své specializaci zohledňují ve svých pedagogických koncepcích psychologické aspekty, potřeby a vývojové odlišnosti dítěte. Narodil se roku 1871 v belgickém Renaix a poté, co složil doktorát z medicíny na univerzitě v Gentu, působil a spolupracoval s profesory v Berlíně a v Paříži. Nakonec se vrací do Bruselu, aby zde působil jako asistent na poliklinice.

Roku 1901 zakládá v Bruselu ve svém vlastním domě Institut speciálního vzdělávání pro opožděné a abnormální děti, kde propracovává pedagogiku psychologicky přizpůsobenou případům, které léčil (Institut d'enseignement spécial pour retardés et anormaux“ Hamaïde, 1922). Decroly vychází z pozorování dětí a zabývá se nad každým z nich otázkami o jejich intelektovém, morálním a fyzickém rozvoji. Snaží se, stejně jako např. Montessori, aby mělo každé dítě prostředí vhodné pro svůj rozvoj, aby v něm nacházelo inspiraci pro učení a aby dostávalo takové podněty, které jsou vhodné pro jeho aktuální úroveň. Tak dospívá k myšlenkám

celistvého pojetí v rozvoji dítěte a formuluje myšlenku připravit dítě životem ve škole pro skutečný budoucí život.

V roce 1907, po několika letech pokusů zakládá v Bruselu školu pro děti normální, která se označuje jako „Škola životem pro život“.

Roku 1920 byla škola rozšířena o střední stupeň a Decroly se začíná věnovat výzkumům vlastní metody, vypracovává testy k hodnocení žáků a se svými poznatky vystupuje roku 1921 na pedagogickém kongresu v Calais, kterému předsedal.

Mezinárodní liga nové výchovy představuje pro její členy, jimiž byli mimo jiné Jean Piaget, John Dewey, Adolphe Ferrière, Maria Montessori, možnost k výměně zkušeností a poznatků a prezentaci výzkumu. Decroly předsedá od roku 1930 její národní sekci.

Decroly umírá roku 1932, ve Uccu, kde sídlí dodnes jeho škola a Centrum pro studie Decrolyho. Jeho školy najdeme zejména v Belgii, Francii, Španělsku, ale též v Latinské Americe (Cipro, 2000).

P. Petersen

Peter Petersen (1884-1952) patří k pedagogům, kteří přiznávali velký význam působení výchovy a vzdělávací práci v sociální formě školy, jehož jenská pokusná škola položila pevné základy pro dnes v Evropě se rozvíjející hnutí jenských škol. (Rýdl, 1994). Peter Petersen, profesor a ředitel pedagogického semináře na univerzitě v Jeně, se svými snahami pokusil integrovat přístupy reformní pedagogiky a experimentální pedagogiky a vytvořit tak nový model školy vhodný pro naši dobu.

Přelom v životě a působení Petera Petersena je rok 1923. V tomto roce je povolán na katedru pedagogiky univerzity v Jeně a zde setrvává až do své smrti 2. března 1952. Jenská katedra byla zaměřena herbartovsky. Petersen od počátku usiloval o novou výchovu a novou školu. Odmítá koncepci, že myšlenky jsou zdrojem citů a jednání, ze které vyplynula herbartovská škola. (Svobodová, Jůva, 1996)

V roce 1926 vydává knižně zásady své koncepce „nové výchovy v rámci neevropského kulturního hnutí“, a to v opozici k profilu tradiční školy. Radikálnější než

Decroly odsoudil dělení vyučovacích předmětů na hlavní a vedlejší, výraznou intelektuální povahu školy, systém zkoušení, vydávání vysvědčení a operování se strachem žáka, omezování pohybu ve škole a striktní rozdělování času tráveného dětmi ve škole do stejných úseků. Petersenova koncepce se stala teoretickým základem alternativních škol tzv. jenského plánu. (Průcha, 2012)

A. Ferrière

Značný vliv na reformně-pedagogické snahy měly názory švýcarského pedagoga Adolpha Ferrièra (1879-1960), jednoho ze zakladatelů Společnosti pro novou výchovu. Ta byla založena v roce 1921 v Calais na prvním kongresu pedocentricky orientovaných teoretiků a učitelů s názvem „Kreativní sebevyjádření dítěte“. Ferrière publikoval své ideje v několika pracích, zejména v díle *Činná škola*, která se stala jedním ze základů koncepce tzv. činné školy, uplatňované i u nás V. Příhodou a jinými.

Ferrièreovy názory našly příznivce v rychle se šířící mezinárodní Lize pro novou výchovu. Z Ferrièreových pedagogických zásad stojí za uvedení zvláště následující:

- Vychovatel se musí vžít do osobnosti dítěte, aby mohl rozvinout všechny jeho schopnosti.
- Každá výchova ve škole nového typu by měla probíhat podle zájmu dítěte. Platí to právě tak pro výchovu charakteru a rozvoj citového života jako pro osvojování vědomostí.
- Škola by měla být „samosprávnou obcí“, tvořenou a spravovanou současně dětmi a dospělými.

Některé typy alternativních škol, které původně vznikly v jedné zemi, se postupně rozšířily i do zemí dalších např. waldorfská škola aj. a představují dnes mezinárodně uplatňovaný typ alternativního školního vzdělávání. V některých západních zemích, zejména v USA a Velké Británii, se vedle samostatných typů alternativních reformních škol (jakožto specifických, od státních škol odlišných vzdělávacích zařízení) vyvinuly i

alternativní formy vzdělávání uvnitř systému státních škol. Například v USA bylo v osmdesátých letech 20. století přes deset tisíc alternativních forem vzdělávání v rámci státních škol. Jde například o takzvané svobodné/otevřené školy, inspirované idejemi S. Neilla a jeho tzv. Summerhillským modelem školy, a jim podobné například „škola bez ročníků“. Kromě toho se v zahraničí rozvinuly další druhy alternativních škol, soukromých, církevních i státních, četné varianty klasických reformních škol atd., které v souhrnu vytvářejí neobyčejně rozsáhlou a v úplnosti nezhodnocenou rozmanitost alternativního školství.(Průcha, 2012)

2.1 Vznik a vývoj alternativních škol v Čechách a na Moravě

Dnes, po delším časovém odstupu a po eliminaci zkreslujících interpretací v období socialismu, lze konstatovat, že Československo dvacátých a třicátých let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství. To vyplývalo z vysoké úrovně tehdejší české reformní pedagogiky, která se ovšem bohatě sytila ze zahraničních pedagogických teorií, stejně jako z domácího výzkumu a praxe. Je charakteristické, že nejvýznamnější představitel tehdejší reformní pedagogiky u nás, pedagog a psycholog Václav Příhoda (1889-1979), uskutečnil několik studijních pobytů v USA a v jiných zemích, odkud k nám přinášel řadu teoretických a praktických poznatků o nových trendech vývoje školství.

Za důležitý faktor pokládáme jeden málo docenovaný rys reformního pedagogického hnutí v poválečném Československu. Tehdy alternativní školy se vyvíjely v důsledku jak tvořivosti a nadšení učitelů, tak ale současně byly iniciovány a podporovány odborníky pedagogické teorie a výzkumu. To je dokumentováno na jedné straně počtem individuálních pokusů učitelů o vytváření alternativních forem vyučování, počtem pokusných reformních škol (v Praze, Humpolci, Zlíně, Kladně a na dalších místech), počtem alternativních učebnic, metodických příruček, testů aj.

Na druhé straně pak je podpora alternativním školám ze strany výzkumu doložena četnými teoretickými a výzkumnými pracemi V. Příhody, S. Vrány, J. Uhera, C. Stejskala, O. Chlupa aj., jakož i vytvoření alternativní vysoké školy pro další vzdělávání učitelů – Školy vysokých studií pedagogických (od roku 1921). Také je příznačné, že tehdy vycházel v Brně (od roku 1927) speciální časopis *Nové školy*

věnující se školským alternativám. Podle současných hodnocení bylo reformní hnutí u nás mnohostranné a na světové úrovni. Násilné přerušení vývoje alternativního školství a oficiální odmítání teorií reformní pedagogiky u nás po roce 1948 způsobilo, že nyní musíme nejen shromažďovat poznatky o rozvoji alternativního školství v zahraničí, ale měli bychom také objevovat historické tradice alternativních škol v naší zemi a inspirovat se jimi. První cíl se daří plnit, po roce 1989 vznikla u nás početně rozsáhlá publikační a přednášková aktivita týkající se alternativních škol i jejich přímý „ideový import“ prostřednictvím zahraničních odborníků. (Průcha, 2012)

2.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Alternativní školy se rozvinuly ve světě jako pestrá mozaika specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení. Každý druh alternativní školy má své vlastní rysy, a proto není snadné charakterizovat tyto školy jako celek. Z hlediska pedagogického a didaktického se o takovou celkovou charakteristiku pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera. Uvádějí pět základních rysů, jimiž lze alternativní školy charakterizovat.

- *Alternativní škola je zaměřena pedocentricky. To znamená, že výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte.*
- *Alternativní škola je aktivní. Podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (např. formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektového vyučování atd.). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu.*
- *Alternativní škola je chápána jako „společenství“. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči.*
- *Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“. Míjí se tím učení „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.*

Tab. 1.0 Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle (Rýdl, 1999)

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda
Žák plní uložené úkoly dle zadání	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost	Důraz na spolupráci ve skupinách
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy

Samozřejmě uvedených sedm rysů charakterizuje alternativní školy velmi stručně a obecně, zatímco jednotlivé typy škol mají své specifické vlastnosti. O jednu z dalších charakteristik alternativních škol se pokusil K. Rýdl. Vyjmenovává základní rozdíly mezi tzv. tradičním a alternativním způsobem výchovy a vzdělávání v oblasti metodické a didaktické (tab. 1.0).

Uváděné rozdíly jsou formulovány vyhrcočně a dosti neobjektivně, vždyť různé vlastnosti přisuzované jen alternativní formě vzdělávání jsou realizovány i ve standardních školách a naopak. Například „výkonová soutěživost“ připisovaná zde tradiční školní edukaci je zjišťována i ve třídách s alternativními programy atd.

Zamýšlíme-li se nad charakteristikami alternativních škol, jistě vyvstane otázka: V čem vlastně tkví smysl existence alternativních škol? Vždyť jejich vlastnosti vyjmenovované různými teoretiky jsou většinou shodné s tím, o čem dnes usilují i nealternativní školy. Cožpak běžné státní školy např. neusilují o „humánní přístup k dítěti“? Cožpak si i standardní školy nevytyčují jako cíl komplexní rozvoj osobnosti žáků, výchovu pro život apod.?

Z toho vyplývá, že celkovou charakteristiku alternativních škol je nutno postavit na jiném základě. Výše uvedené charakteristiky totiž popisují jen vlastnosti alternativních škol, avšak přitom se objevuje jeden nedostatek, v těchto popisech nejsou uvažovány funkce alternativních škol. Znamená to tedy, že alternativní školy je třeba charakterizovat nejen z hlediska jejich vlastností, ale také z hlediska jejich funkcí a produktů (Průcha, 2012).

2.2.1 Funkce alternativní školy

1. Funkce kompenzační

Tato funkce znamená, že alternativní školy vznikají, aby nahradily určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství. Alternativní školy tedy uspokojují potřeby, které nemohou uspokojit státní školy. Jak konstatují Weiss a Metternová *„zakládání škol na základě soukromých iniciativ vždy signalizuje mezery a nedostatečnosti ve vzdělávání poskytované státem“*.

V principu lze z toho dovozovat, že pokud by státní školství bylo schopno zabezpečovat všechny rozmanité potřeby společnosti, týkající se vzdělávání, pak by ke vzniku alternativních škol nemuselo docházet. To je ovšem hypotetický předpoklad, neboť v praxi není asi možné, aby státní školský systém mohl uspokojovat tak širokou rozmanitost vzdělávacích potřeb, jakou lidé pociťují nebo jsou schopni požadovat.

Funkce kompenzační souvisí i s dalšími funkcemi, které podmiňují existenci alternativních škol.

2. Funkce diverzifikační

Tato funkce znamená, že alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání. Státní školský systém, byť by byl jakkoli diferencován, přece jen jistou uniformitu v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání vždy projevuje. To nelze považovat za negativní rys státního školství, jistou míru jednotnosti či standardnosti tento systém musí mít, neboť zabezpečuje vzdělávání pro velké skupiny populace, které je nutně zapotřebí spojovat něčím společným, jednotným (Průcha, 2012)

Paradoxem však je, že i některé typy alternativních škol tíhnou k určité standardnosti či jednotnosti. Jsou to např. některé církevní školy a některé typy reformních škol, které se snaží docílit jednotného působení na populace svých žáků tím, že používají určité společné formy vzdělávání, mají společné vzdělávací obsahy, rituály školního života atd. Avšak vcelku alternativní školy spolu se školami státními značně rozšiřují variabilitu vzdělávacích institucí (Průcha, 2012).

3. Funkce inovační

Z hlediska pedagogického je inovační funkce alternativních škol tou nejdůležitější. Znamená, že alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání. Tyto inovace jsou velmi různorodé podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na níž je škola založena. Převážně se však týkají dvou oblastí: jednak jde o inovace v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiné typy psychosociálního klimatu ve třídách a školách aj.), jednak jde o inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva v standardních vyučovacích předmětech, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů, např. prostřednictvím elektronických médií na rozdíl od klasických tištěných učebnic aj), (Průcha, 2012).

4. Funkce integrační

Integrace je komplexní jev, jenž zahrnuje integraci osobnosti v procesech integrace pedagogické, sociální, profesně – pracovní i kulturní. Sám proces integrace souvisí u dětí s rozvojem jejich osobnosti, s pozvednutím psychomotorických schopností a s aktivací kompenzačních mechanismů a procesů učení. (Novosad, 2009)

Podle Fišera a Škody můžeme integraci vymezit jako snahu o úplné zapojení handikepovaného dítěte do běžného edukačního procesu. Jde o vzájemný proces, kde by mělo jít o vytvoření akceptace mezi znevýhodněnými a „zdravými“ a jejich vzájemné přiblížení. (Fišer, Škoda, 2008)

Květoňová upozorňuje na to, že integrita dítěte je něco křehkého co vyžaduje náš respekt a ohled na jeho důstojnost. Dítě má právo na sebeurčení a na utváření svého osudu. Toto právo náleží opravdu každému, i takovému dítěti, které je v očích majoritní společnosti zásadně odlišné. (Květoňová, 2013)

Pro většinu dětí s handikepem umístění do běžné školy může znamenat zmenšení intenzity jejich pocitu odlišnosti. Někdy se však může stát, že takové umístění naopak dětské vědomí o rozdílech mezi ním a ostatními dětmi ještě prohloubí. Klíčovým faktorem při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do alternativní školy jsou postoje dětí a učitelského sboru, jak nahlíží na tuto problematiku. Dalším důležitým faktorem při integraci těchto žáků je styl vedení třídy, který by měl podporovat kooperaci mezi žáky. Určitě nejdůležitější je spolupráce mezi žáky v řešení úkolů zadaných učitelem a tímto si vzájemně pomáhají a nahlíží jeden na druhého jako sobě rovného. Možností, jak mohou žáci, pomáhat spolužákovi s handicapem jsou nezměrné, je důležité, aby učitel v tomto směru žáky podporoval. (Kolektiv autorů, 1997)

3. Typy alternativních škol

Cíl : Nastínit typologii alternativních škol

Za alternativní školu považujeme jakoukoliv školu – bez ohledu na zřizovatele , tj. škola státní i nestátní – která se určitou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od standardních, běžných škol svého druhu. Například státní základní školy vyučující (až do zavedení RVP ZV, 2005) podle vzdělávacího programu Obecná škola byly alternativními školami v síti všech základních škol České republiky, přičemž standardními, nejvíce rozšířenými, byly školy s programem Základní škola.

Ve světě se vyvinulo velké množství typů alternativních škol. Některé jsou jen soukromé, resp. neveřejné, jiné se uplatňují jak v sektoru státního (veřejného školství, tak ve školství soukromém). Počet a variabilita alternativních škol má za následek, že se v nich lze obtížně orientovat. Pro základní orientaci použijeme typologii alternativních škol , která rozlišuje tři hlavní skupiny (Průcha, 2012):

1. Klasické reformní školy
2. Církevní (konfesní) školy
3. Moderní alternativní školy

4. Klasické reformní školy

Cíl : Představit hlavní alternativní metody a jejich historii od počátku. Seznámit s edukační odlišností metod.

Za klasicky reformní alternativní školy považujeme školy: waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské. Tyto typy škol si nyní postupně přiblížíme.

4.1 Waldorfská škola

V současné době je u nás waldorfská škola patrně nejznámějším typem reformní školy. K seznámení s ní přispěly četné informace, které byly v naší pedagogické literatuře publikovány po roce 1989. Zpočátku to byly zprávy zachycující dojmy z návštěv waldorfských škol v zahraničí, např. v Nizozemsku. V poslední době se objevily i samotné knižní publikace o waldorfských školách – v knize M. Pola (1995) je objasňována sporná otázka, zda tento typ školy představuje „ izolovanou alternativu nebo zajímavý podnět pro jiné školy“. Práce I. Štampacha (2000) pojednává o antroposofii jakožto filozofickém základu waldorfských škol.

Zakladatelem školy waldorfského typu byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925), který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Tato jeho koncepce je nazývána antroposofie. Praktického využití došla tato teorie v podobě alternativní školy, která byla otevřena v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919. Školy tohoto typu se postupně rozšiřovaly nejprve v Německu (s přerušением své činnosti v období druhé světové války) a posléze i v jiných zemích západní Evropy, v USA, Kanadě a Austrálii.

Pohled antroposofie na vývoj a výchovu člověka:

Antroposofie je nauka, která poskytuje poznatky Rudolfa Steinera o vývojových zákonitostech světa a člověka, o jejich vzájemném vztahu, o jejich funkčním uspořádání a také o duchovních světech a jejich vzájemné souhře se světem hmotným.

Její základy byly položeny na počátku 20. století. Jak již bylo výše zmíněno, je člověk podle antroposofie komplexem tří světů. V prvním jako tělesná bytost, v druhém jako duševní bytost a ve třetím jako bytost duchovní.

Lidská existence se datuje do samého počátku vývoje vesmíru. S jeho vývojem se člověk postupně osvobozuje. Na počátku jsme byli duchovními bytostmi, ale s postupem času jsme se propadli do hmotného světa. Pomocí opakovaných reinkarnací a přenosu karmy postupně stoupáme zpět do světa duchovního. Člověk se vyvíjí současně

s přírodou a právě přírodě předává své temné stránky a hmotu, jako odpady svého vývoje, které jej zatěžují.

Vývoj člověka je v neustálé paralele s vývojem jak živé, tak neživé přírody. Na tomto faktu Steiner stavěl nejen v pedagogice, ale i v medicíně a biodynamickém zemědělství.

Základním rysem waldorfské pedagogiky je snaha o rozvoj člověka v jeho celistvosti. Tato pedagogika uplatňuje procesuální přístup z hlediska utváření osobnosti dítěte a akcentuje momenty osobnostně rozvojové a prožitkově postoje. Výchova a vzdělávání vycházející důsledně z vývojových potřeb dítěte se zaměřuje především na utváření vztahu ke světu pomocí sil myšlení, citění i vůle. Výrazným prvkem je pěstování humanity a lidskosti, tolerance a porozumění druhým. Práce s dětmi je tak zaměřena na probouzení vlastního živého myšlení, širokého soucítění, vůle vedoucí k zodpovědnosti a vlastní tvůrčí realizaci (Průcha, 2012).

Z hlediska pedagogické a waldorfské koncepce lze waldorfskou školu stručně charakterizovat následovně:

- *Waldorfská škola je alternativní nestátní škola se soukromým zřizovatelem (v Německu je označována jako „freie Schule“ – svobodná škola). Rodiče platí školné. V České republice mají waldorfské školy postavení státem uznávaných experimentálních škol.*
- *Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletou školou integrovaného typu. Základní stupeň tvoří 1. – 8. Ročník, vyšší stupeň 9.- 12. Ročník. Volnou součástí waldorfského systému jsou i mateřské školy.*
- *Výchova a vzdělání ve waldorfské školenou jsou plně podřízeny tomu, aby podněcovaly a rozvíjely aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. K tomu je přizpůsobena i didaktická organizace výuky:*
 - *Obsah vzdělání je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. epoch), v nichž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu týmiž předměty. Důraz je kladen (kromě teoretických předmětů) na esteticko-výchovné a pracovní předměty i na cizí jazyky.*

- *Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, zahrnujícími i doporučení pro další rozvoj žáka (S tím je ale spojena velká potíž, když žák přestupuje z waldorfské školy např. do veřejné státní školy, v níž se výkony žáků hodnotí známkami. Neboť převoditelnost slovních hodnocení na známky vyjadřující prospěch je obtížně realizovatelná.).*
- *Učitelé waldorfských škol jsou „svobodní“ v tom smyslu, že nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně i s rodiči. Namísto soutěživosti se mezi žáky mají uplatňovat principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství. Značný vliv ve waldorfské škole se přisuzuje náboženské výchově v duchu křesťanské morálky.*
- *Waldorfské školy jsou i netradičně zařízeny. Za vedení školy neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor v těsné spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí v daném místě. Waldorfské školy jsou soukromými školami v tom smyslu, že rodiče žáků platí určité školné, ovšem část rozpočtu těchto škol je hrazena ze státních či jiných zdrojů.*

Waldorfská škola je zřejmě nejrozšířenější typ alternativní školy, která vznikla na bázi reformně-pedagogického hnutí. V současné době existuje téměř ve všech západoevropských zemích. Nejpočetněji je zastoupena v Německu, kde působí asi sto padesát těchto škol, v Nizozemsku, Rakousku a jinde (např. i v Rusku). V České republice se oblíbenost waldorfských škol mírně zvyšuje, takže počet waldorfských škol narůstá. Ve školním roce 2010/2011 byl takovýto stav (podle Asociace waldorfských škol ČR):

- *Základní školy: Sedm samostatných úplných škol s ročníky 1-9 (Ostrava, Praha, Semily, Pardubice, Příbram, Písek, Ostrava) ; jedna waldorfská škola s 8 ročníky (České Budějovice) a několik dalších škol fungujících pod jiným subjektem*
- *Střední školy: Tři střední školy pracující podle vzdělávacího programu; waldorfské lyceum (Ostrava, Praha, Semily), jedno waldorfsky orientované gymnázium (Příbram).*

- *Speciální školy: Jedna speciální waldorfská ZŠ a SŠ, s ročníky 1-12 (Praha).*
- *Mateřské školy: několik mateřských škol s větším či menším waldorfským zaměřením.*

Od roku 1996 pracují tyto základní školy jakožto experimentálně ověřující, na základě programu Waldorfská škola schváleného MŠMT ČR. Dostávají tak tytéž finanční příspěvky jako státní školy. Waldorfské školy u nás propaguje Antroposofická společnost a Asociace waldorfských škol ČR, která vydává časopis *Člověk a výchova*.

V našem domácím kontextu se lze často setkat s tím, že waldorfská škola je nekriticky obdivována jako ideální typ školy. Přispívají k tomu zejména novinářské články typu „Konečně škola hrou“, které nacházejí v tomto typu školy různé pozitivní prvky a mnohdy ji vydávají za nejlepší lék na neduhy standardního veřejného školství. Na druhé straně chybějí dosud spolehlivé analýzy fungování a výsledků waldorfských škol, takže jejich působení u nás vlastně nejde objektivně zhodnotit (jediný výzkumný náález v jedné třídě české waldorfské školy přinesla Linková, 2000).

Mezi zahraničními pedagogickými odborníky i rodičovskou a širší veřejností existují na waldorfskou školu rozdílná mínění. Na jedné straně je waldorfská škola obdivována a někdy až nekriticky vydávána za optimální typ alternativní školy, nebo dokonce školy vůbec. Přispívá k tomu i značně propagační úsilí zastánců Steinerovy antroposofie, kteří se snaží přesvědčit veřejnost o krizi státního školství a o spasitelném účinku waldorfské pedagogiky.

Na druhé straně je skutečností, že část odborníků a veřejnosti posuzuje waldorfskou školu skepticky. Ačkoli se tato škola považuje za „svobodnou“, ve skutečnosti vnucuje žákům určitý styl výchovy a vzdělávání, určité světonázorové principy atd., a to do té míry, že lze hovořit téměř o dogmatické výchově. Waldorfské hnutí tak má – podle jeho kritiků – určité příznaky jakéhosi sektářství, neotvírá se ani vědecké kritice, ani konfrontaci s alternativními školami jiného typu. Někteří němečtí kritici označují waldorfskou pedagogiku dokonce za „mytickou“ nebo za směr působící jako „okultní světonázorová výchova“ (Ulrich, 2011).

U nás poukazuje na některé klady, ale i závažné nedostatky waldorfské školy inspekční zpráva ČŠI, podle níž např. učitelé nemohou obsáhnout odbornost všech svých předmětů a výuka je pak povrchní a neodborná; mnoho času musejí žáci věnovat opisování do „epochových sešitů“; učebnice nebo pracovní sešity se nepoužívají; všeobecně dostávají žáci velmi omezenou příležitost k aktivnímu učení v hodinách. (Zoubková, 2000)

Podrobněji se antroposofickou filozofií a v souvislosti s ní waldorfskými školami zabývá I. Štampach. Velmi fundovaně vede kritickou *Diskusi s antroposofií* a o waldorfských školách konstatuje:

Antroposofické školství připomínají některé jiné směry reformní a alternativní pedagogiky, s nimiž se shoduje v kritice autoritativního, represivního a soutěživého modelu výchovy a vzdělávání. Chce vychovávat svobodně, kromě toho klade na dítě v období začátku školní docházky méně nároků na abstraktní myšlení. Nevyžaduje se obvyklá kázeň. Zásadně se netrestá, nezkouší a neznámkuje. Žáci tu nemusejí rychle střídát témata, odmítnut je systém pětáctyřicetiminutových vyučovacích hodin s přestávkami. (Štampach, 2000)

Štampach však upozorňuje také na úskalí: Waldorfské školy nerespektují obvyklé rozdělení předmětů do ročníků, což znesnadňuje, ba až znemožňuje přechod dítěte během školní docházky na jiný typ školy. Naproti tomu pedagogický odborník M. Pol hodnotí celkově waldorfskou školu pozitivně. Připouští sice, že i v běžných školách lze dnes shledávat určité přístupy prosazované waldorfskou školou, přesto však oceňuje její významné pozitivní vlastnosti např. v integraci učiva, ve spolupráci školy s rodiči, ale především v roli učitele:

Učitelům jsou ve waldorfských školách svěřeny nezvykle široké kompetence, mnohem širší, než bývá pravidlem v případě kompetencí učitelů běžných škol. Současně je na ně kladena nezvykle velká odpovědnost. (Pol, 1995)

4.1.1 Waldorfská škola a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Waldorfská pedagogika umožňuje a je nakloněna individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd. Žáci do těchto tříd jsou přijímáni na základě konzultace mezi učitelem a rodinou žáka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají ve waldorfské díky její všestrannosti mnoho šancí uspět a získat pozitivní přístup ke vzdělávání. Ze sociálního hlediska je kladen učiteli velký důraz na začlenění integrovaného žáka do třídního a školského kolektivu. (ŠVP, Waldorfská škola Semily, 2009)

Waldorfská škola také velmi dbá na komunikaci mezi rodičem a učitelem, která je ve waldorfské pedagogice považována za velmi důležitou.

4.2 Montessoriovská škola

Základním smyslem montessori koncepce je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeba „něčemu se učit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morální citění atd. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze. Teprve když okolní edukační prostředí odpovídá vnitřním potřebám dítěte, když je umožněno, aby jeho „absorbující duch“ přijímal nabídku od dospělého, může se uskutečňovat „normální“ výchova.

Individualizace vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí. Zásadní roli hrají speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. Pro malé děti to jsou pomůcky ke cvičení činností praktického života a speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, rozvoj řeči, rozvoj matematických schopností aj. (Průcha, 2012)

V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Montessoriová hovořila o tzv. fenoménu polarizace pozornosti, který objevila,

když pozorovala děti při práci – hře. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění. Vzdělávací princip montessoriovské pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“.

Charakteristické pro didaktickou koncepci Montessoriové je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. V těchto věkově smíšených skupinách má vznikat na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci jednotlivců vědomí sociální jednoty, v níž je jedinec respektován ostatními subjekty a ve které se může bez překážek uplatňovat.

Zvláštní postavení v této škole zaujímá tzv. kosmická výchova. Jejím smyslem je poskytovat dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a přispívat k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymožeností uměle vytvořené kultury a civilizace. K tomu se využívá projektové vyučování. (Rýdl, 2007)

Montessoriovská pedagogika dosáhla mezinárodního rozšíření. Už v roce 1929 byla založena mezinárodní společnost (Association Montessori Internationale – AMI), která propaguje toto alternativní hnutí. Nejvíce se montessoriovské školy rozšířily v Německu a Nizozemsku, a to jak v soukromém, tak i ve veřejném školství. Většinou jde o mateřské školy a základní školy. V současnosti se o šíření montessoriovských škol stará společnost Montessori Europe e.v., která pořádala svůj XII. Mezinárodní kongres v Bratislavě (2011).

V České republice působí sedm základních škol a čtyřicet tříd v mateřských školách uplatňujících zásady montessoriovské pedagogiky. Je to např. „Centrum volného času pro děti a mládež Marie Montessori“, které je zřízeno při vyšší pedagogické škole v Praze 6. Vzdělávací program Montessori pro předškolní výchovu a pro 1. A 2. Stupeň ZŠ získal akreditaci MŠMT.

4.2.1 Učitel/vychovatel v pedagogice Marie Montessori

Marie Montessori má na dospělé velké nároky a hovoří dokonce o tzv. nové učitelce“. Montessori popisuje jako „nového pedagoga“ člověka, který „odzbrojil“ svůj

vztah k dítěti, respektuje jeho práva na svobodný vývoj, nevnučuje mu své názory. Důvěřuje mu. Ideální pedagog dle Marie Montessori by měl respektovat určité zásady. Smysl a cíl systému Montessori není v předávání vědomostí a vlastnostech věcí dítěti, ani to, jak se má s pomůckou správně zacházet, ale důraz se klade na aktivitu dítěte. V tomto prostředí existuje mnoho pomůcek, které do výuky a celkově do výchovného procesu vstupují. Hlavní hybnou silou výuky je sama pomůcka, nikoli instrukce učitelky a je to právě dítě, které pomůcku používá a tím je také ve třídě aktivní.

Marie Montessori přirovnává úkol pedagoga k jakési služebné:

- *Organizuje vše v pozadí, chová se nenápadně, ale je stále na místě, pokud se vyskytne nějaký problém*
- *Vystupuje klidně, je plný respektu*
- *Pomáhá pouze tam, kde je to potřeba*
- *Nevměšuje se sám od sebe do práce druhých*
- *Nekritizuje*
- *Nemoralizuje*
- *Chaos, nepořádek a rušení jsou jemně přátelsky odstraňovány*

Děti vedené takovým směrem se vyvíjejí v ukázněné, sebejisté jedince, kteří jsou schopni nadále rozvíjet svou osobnost.

Za nejdůležitější vlastnosti a schopnosti považuje Marie Montessori tyto:

- *Trpělivost – dítě samo určuje své tempo*
- *Pokoru – charakter dítěte, každý jeho vývojový krok, stejně tak, jako jeho práce by měly být respektovány. Pokud si dospělý myslí, že ví nejlépe, co je pro dítě nejlepší, pak se dopouští velké chyby*
- *Vytvoření a pečování o připravené prostředí, udržování pořádku. Učitel má dbát o hmotný pořádek, pečovat o prostředí tak, aby bylo čisté a upravené a nepřepřehňovat ho*
- *Předvádění práce s materiálem by mělo být jasné a zřetelné. Je důležité dodržovat logický postup od začátku dokonce od jednoduchého ke složitějšímu apod.*

- *Vytvoření atmosféry plné důvěry a laskavosti.*
- *Probuzení zájmu u dětí a jejich nadšení.*
- *Dodržování pravidel.*
- *Přesné pozorování dětí a stáhnutí se do pozadí.*
- *Odstranění konkurence – učitel by neměl podporovat ani vytvářet konkurenci mezi dětmi. Vztah v kolektivu má být partnerský.*
- *Řeč – učitel má dbát na správnou a zřetelnou výslovnost, přirozenou mluvu a vyvarovat se přehánění.*
- *Uznání vlastních chyb – udělá-li učitel chybu, měl by být schopen jí uznat a napravit.*

Je potřeba zdůraznit, že každé dítě potřebuje nejen svobodu ve svém vývoji, ale také vědomí hranic. „Normalizované dítě“ má podle Montessori vnitřní disciplínu, která mu podvědomě ukazuje, kde končí svoboda jeho samého a začíná svoboda toho druhého. (Černohousová, 2001)

4.2.2 Přínos Marie Montessori pro speciální pedagogiku

Podle M. Montessori nebyla žádná jednoznačně viditelná metoda výchovy a vzdělávání (1998). Jak uvádí Karel Rýdl (2007) „Montessori nikdy nepovažovala svůj přístup k výuce za metodu, přestože si sama jednu vymyslela. Domnívala se, že pouze objevila vědecký fenomén či sílu, která však žila v dětech již předtím. Tato záhadná síla vede děti k tvořivosti a tím ovlivňuje jejich chování“.

Jak uvádí Marie Montessori, podstatou všeho je vidět pouze dítě, vidět dětskou duši takovou jaká je. To, jak děti jednají, není pak výsledkem žádného speciálního vzdělávacího postupu, nýbrž jedná se o zcela přirozené jednání. Děti tak jednají v souladu se svou přirozeností (Montessori, 1998).

Tento přístup zaznamenávám i ve speciální pedagogice. V současné době je na prvním místě dítě, nikoliv jeho vada či porucha. Cílem současné speciální pedagogiky je respektovat dítě a jeho potřeby a nevycházet prvotně z jeho psychického či zdravotního stavu.

Ve způsobu výchovy a vzdělávání podle M. Montessori hraje podstatnou roli pozorování dítěte a následná diagnostika. Cílem pozorování je dítěti porozumět a následně jej diagnostikovat. Je třeba si klást otázky „ Jak daleko je dítě ve svém vývoji? Jaké potřeby dítě vykazuje jak navenek tak uvnitř?, kam a k čemu směřují jeho aktivity?“ (Rýdl, 2005). Je potřeba sledovat, zda se u dítěte objevují specifické poruchy učení nebo např. porucha pozornosti s hyperaktivitou. Je potřeba také zjistit, zda dítě spíše zaostává a nebo je naopak napřed (poté je třeba rozvíjet jeho nadání). „ Ne teorie o dětech, ale pozorovatelné skutečnosti tvoří základ porozumění dětem a jejich dětství“ (Rýdl, 1999)

Stejně tak je dítě pozorováno a následně diagnostikováno při sestavování individuálního vzdělávacího plánu uzpůsobeného jeho speciálním vzdělávacím potřebám. Právě M. Montessori považuje sestavení takového plánu na míru každého dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami jako samozřejmost.

Právě tento přístup je dle mého názoru velmi inspirativní pro speciální pedagogiku, neboť je pro každé dítě stanoven takový plán, který mu umožňuje pracovat vlastním tempem a způsobem jemu nejvhodnějším, což je pro dítě s určitým postižením či znevýhodněním velkým přínosem.

Karel Rýdl (2007) se domnívá, že metoda M. Montessori vede „ k cíli otevřenosti montessori zařízení pro všechny děti bez rozdílů nadání a schopností, postižení, sociálního nebo etnického původu, chudých nebo bohatých, a sice bez rivality a selekce“

4.3 Freinetovská škola

Tento typ alternativní školy pochází od francouzského učitele Célestina Freineta (1896 – 1966), jednoho z významných teoretiků tzv. pracovní školy. Hlavní idea jeho pedagogických snah, rozvíjených ve dvacátých letech 20. Století, zní „ par la vie – pour la vie – par le travail“ (z života – pro život – prací). Vypracoval koncepci o nutnosti vybavit školní třídu různými pracovními koutky, ve kterých se mohou děti individuálně nebo ve skupinách věnovat činnostem z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci. Célestine Freinet se osvědčil jako

výborný organizátor,. Byl zakladatel mezinárodního hnutí učitelů, které je živé dodnes. S příslušníky Freinetova mezinárodního hnutí dnes lze setkávat ve více než 40 zemích světa. (Janík, 2005)

V rámci freinetovského hnutí byl vyvinut velký počet didaktických pracovních technik, které mimořádně obohacují vzdělávací proces. Nejdůležitější prvky školní práce podle Freineta jsou:

- *Třída jako mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností*
- *Individuální týdenní pracovní plán žáka, projednávaný na začátku týdne s učitelem.*
- *„Pracovní knihovna“, obsahující informativní sešity, která podněcuje k dalším pracovním činnostem i k „bádání“, nyní včetně audiovizuálních materiálů.*
- *Kartotéka, rozčleňuje základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních*
- *Akustické učební programy, zvláště pro jazykovou výuku.*
- *Školní tiskárna s mnohostranným použitím, která slouží k rozvíjení manuálních i intelektových schopností žáků (tvorba školního časopisu aj.)*
- *Nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků.*

Průběh dne na Freinetově škole může vypadat následovně:

Některé děti ostatním přečtou vlastní text (např. báseň, volný text, který napsaly).

Vybere se nejlepší text pro třídní noviny a ten všichni společně upravují (pravopis, sloh, vyhledávání vhodnějších slov...). Poté některé děti zpracovávají text u tiskařského stolu, ostatní na něm provádějí gramatická cvičení. Kdo je dříve hotov, pokračuje podle svého individuálního plánu. Následují tzv. pracovní ateliéry (tj. třída je rozdělena na pracovní koutky a skupinky dětí pracují na matematice, na pozorováních a pokusech, ve fotokomoře, v koutku živé přírody apod.).

Díky tisku novin se děti učí vyjadřovat, nebýt pasivní, když se vyskytne problém, zvažovat svá slova, než je zveřejní a zároveň nevěřit všemu, co se píše.

Děti si také dopisují s dětmi jiné školy, díky čemuž se setkávají s jiným prostředím

(a hodnotovou orientací). V dopisech se mohou realizovat i děti uzavřené do sebe nebo odstrkované. (Průcha, 2012)

Alternativní školy Freinetova typu jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a Nizozemsku. V České republice nepracuje alternativní škola s komplexní freinetovskou koncepcí. Přesto některé prvky této pedagogiky do českých škol pronikají. Zejména školní tiskárna, vytváření školního časopisu, korespondence mezi školami a další. (Janík, T., Svobodová a kol., 2007)

4.4 Jenská škola

Koncepci jenské školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně – pedagogického hnutí. Jejím zakladatelem je německý pedagog Peter Petersen, který byl průkopníkem snah o „novou výchovu“. Vedl od roku 1923 pokusnou školu při univerzitě v Jeně, kterou postupně přebudoval na školu pracovní. Petersonova škola se stala známou v zahraničí jako tzv. jenský plán (Jenaplan).

Nejdůležitější rysy jenského plánu:

- *Učební skupiny žáků, přesahující ročník. Žáci nejsou sdružováni mechanicky podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin (např. jedna skupina sdružuje děti ve věku 6 – 9 let apod.)*
- *Rytmický týdenní pracovní plán skupiny : vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost).*
- *„Školní obytný pokoj“, tj. místnost, na jejímž vytváření se podílejí děti.*
- *Neuplatňuje se známkování a vysvědčení v tradiční formě.*

4 základní druhy činností v Jenském plánu:

A) **"Jádrové vyučování"** (něm. Kernunterricht) vyplňuje zpravidla více než polovinu

vyučovací doby. Děti příslušné kmenové skupiny jsou pohromadě se svým vedoucím - učitelem a probírají určitá témata, která obsahují více oborů (dějepis, zeměpis, fyziku, přírodopis...). Takovým tématem může být například "podzim", "naše město" apod. Téma se probírá i několik týdnů.

B) Výuka v **kursech** (něm. Kursunterricht) je zaměřena na zvládnutí jednotlivých oborů (čtení, psaní, matematika...), přičemž žáci získávají ucelený systém základních znalostí a dovedností. Samozřejmě se nejedná o klasický způsob výuky, žáci jsou mnohem více samostatní, hodně spolupracují. Každý žák si také kontroluje své výsledky, ovšem učitel má také přehled, jaké žáci dělají pokroky. Samostatnost žáků umožňuje učiteli, aby se více věnoval těm dětem, které mají při svých úlohách nějaké obtíže.

C) Při **volné práci** (něm. freie Arbeit), což je další fáze týdenního plánu, žáci volí své úkoly podle vlastního rozhodnutí. Mohou se věnovat svému oblíbenému oboru nebo také oblasti, v níž potřebují ještě něco procvičit.

D) V náplni školní práce jsou i další nejrůznější činnosti, při nichž se žáci setkávají v různých **pracovních společenstvích**. Jedná se o určité situace, které jsou pedagogicky uspořádané a utvářené tak, aby je žáci mohli úspěšně zdolat. V těchto situacích jsou žáci "vtaženi" do určité činnosti a při práci uvnitř společenství se utváří jejich osobnost. Může se jednat například o tkalcovskou či keramickou dílnu, o práci na školní zahradě, v opravě jízdních kol apod.

Jenský plán rozlišuje čtyři hlavní formy vzdělávání. Ty se kombinují s výše uvedenými činnostmi a školní práce tak dostává zcela nový charakter, odlišný od tradičně pojatého vyučování. Tyto formy vzdělávání tvoří:

A) **Rozhovor**. Jedná se o rozhovor, kdy žáci sedí v kruhu, u stolků uspořádaných do čtverce nebo obdélníku, kolem velkého stolu apod. Žáci hovoří s učitelem - vedoucím kmenové skupiny o tématech vyučování, podávají zprávy, mohou i plánovat práci nebo hodnotit společně dosažené výsledky.

B) **Práce**. Rozhovor v kruhu se převádí do práce v malých skupinkách, popřípadě do samostatné práce jednotlivců. Učení je chápáno jako činnost se značnou mírou

samostatnosti, učitel je však vždy nápomocen. Při práci se rozvíjí též schopnost vzájemně se respektovat a spolupracovat.

C) Hra je součástí vyučování, naplní přestávky i volného času. Přispívá k rozvoji především malých dětí. Hraní podporuje pozornost, paměť, myšlení. Při hře se děti také učí zásadám sociálních vztahů a rozvíjejí přátelství.

D) Slavnost. Týdenní náplň školního života je v jenských školách zarámována školní slavností v pondělí ráno a na konci týdne. Společně se setkávají žáci a učitelé. Náplní těchto školních slavností je zpěv, hraní scének, gratulace dětem, které mají narozeniny apod. Krom toho, že se děti na tyto akce velice těší a škola je tak pro ně prostředím přátelským, mají podle PETERSENA tyto slavnosti především hodnotu pro vytváření školního společenství.

V jenském plánu jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti. Dnešní jenské školy jsou otevřeny pro pozitivní snahy i jiných reformních linií. Tyto alternativní školy pracují nejvíce v Nizozemsku (asi 250 škol), zatímco v Německu je jich jen malý počet (v samotné Jeně byla v roce 1990 vytvořena „vzorová“ škola jenského plánu. (Průcha,2012)

V České republice hnutí Jenského plánu zřejmě neexistuje, alespoň není jejich existence doložena publikovanými zprávami. Za jeden z hlavních přínosů Jenského plánu pro inovaci školy a výchovy lze považovat snahu o integraci individuálních a sociálních cílů, snahu o rozvoj jedince jako osobnosti i jako člena lidské pospolitosti (Svobodová, 2007).

4.5 Daltonská škola

Daltonská škola (nazývaná podle experimentální školy v Daltonu, ve státě Massachusetts v USA) vznikla z iniciativ americké učitelky Helen Parkhurstové, která spolupracovala s Marií Montessoriovou, od níž získala závažné podněty pro svou vlastní experimentální školu, jež byla založena roku 1919. Ve svém hlavním díle *education on the Dalton Plan* (1923), které bylo přeloženo do řady jazyků, popsala

teoretické základy a praxi své reformní školy. Ta se opírá o několik základních principů:

- *Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost. Tento princip se projevuje konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvláště pro každý předmět), v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení.*
- *Zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí.*
- *Osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.*
- *Vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracovávání si žák určuje sám.*

Nyní si tyto jednotlivé principy přiblížíme –

1. Svoboda a odpovědnost – pojem svobody/volnosti je mnohoznačný. Absolutní svobodou lze rozumět: dělám si co chci! Ale ve skutečnosti jsou stanoveny hranice. V angličtině v tomto případě používáme slovo „liberty“. Tento princip svobody/volnosti je základním principem v antiautoritativní výchově, silně propagované v 70. letech. Nejde ale o daltonský princip svobody/volnosti, i když pedagogicky i zde lze něco z daltonské filozofie najít: dítě má svou odpovědnost např. za to, co udělá se svým kapesným.
Proti „liberty“ se dá položit „freedom“. To je to, co „Dalton“ chápe pod pojmem svoboda/volnost. Za prvé je to svoboda, kterou volí sám žák, za druhé jde o předávání části zodpovědnosti vyučujícího žákovi.
Předávání zodpovědnosti za učení žákovi znamená, že je nejen spoluodpovědný za konečný výsledek, ale také za způsob, jakým ho bude dosaženo. Žák je tudíž zodpovědný za výsledek, stejně jako za samotný proces. Zodpovědnost a teprve pak svoboda/volnost je tedy základním bodem „Daltonu“.
2. Spolupráce – Při zmínce o principu spolupráce si můžeme představit ledacos. Proto je rozumné rozlišit mezi „pedagogickou spoluprací“ a didaktickou spoluprací“. Pokud jde o hodnotu pedagogické spolupráce, můžeme být struční.

Sociální forma ve škole by měla být skutečnou přípravou pro pozdější život. Zde je zásadním pojmem respekt. Vývoj poznanych hodnot a názorové bohatství prostupuje celou školou. Didaktická spolupráce slouží jednoznačně ke zpřístupnění jemných rozdílů. Jestliže necháme žáky, aby sami zpracovali učivo, musí se hovořit o nadhodnotě. Toto zahrnuje pro určité části učiva sestavení homogenní skupiny a pro ostatní součásti skupiny heterogenní. Jinými slovy je vyučující ústřední osobou didaktické spolupráce. (Wenke, Roehner, 2000)

S. Ebbens uvádí pět klíčových bodů spolupráce:

- Pozitivní vzájemná závislost – úkol je formulován tak, že k dosažení dobrého výsledku se žáci navzájem potřebují.
 - Individuální zodpovědnost – každý člen skupiny je zodpovědný za vlastní přínos a za celkový výsledek.
 - Přímá interaktivita (schopnost oboustranné komunikace) – obsah zadání vyzývá ke spolupráci a podporuje vzájemnou komunikaci.
 - Sociální pohotovost – pohotovost ke vzájemné spolupráci je nezbytně nutná a bude zhodnocena.
 - Pozornost při skupinové práci – po splnění úkolu, který je určen ke společnému zpracování, probíhají závěrečné pohovory věnované, jak obsahu úkolu, tak i procesu spolupráce
3. Samostatnost – princip samostatnosti je ovlivňován psychologickými poznatky. V „Daltonu“ samostatnost znamená, že žáci musí sami hledat a řešit zadání. Ovšem u principu samostatnosti existují dva zcela rozdílné aspekty.

Za prvé možnost samostatné práce silně ovlivňuje motivaci žáků. Žáci jsou rádi sami aktivní. Tento poznatek z vývojové psychologie se silně podceňuje. Za druhé je samostatnost důležitým didakticko-organizačním faktorem. Jestliže žáci mohou samostatně pracovat, činí na vlastní úrovni. Mimo to má vyučující více času pomáhat těm žákům, kteří jeho pomoc potřebují. Úlohu učitele v daltonské škole si popíšeme později (Wenke, Rohner, 2000).

Daltonské školy jsou někdy charakterizovány jako „školy s uvolněnou třídní strukturou“, což vystihuje důležitý rys této alternativní školy. Zároveň však je koncepce daltonského plánu kritizována kvůli určitým potížím, které vznikají při jeho praktické realizaci. Obtíže způsobuje např. nedostatečné opakování látky, které je pro zapamatování nutné, dále nesystematické získávání poznatků a hlavně přílišné spoléhání na žakovu aktivitu, neboť žáci se slabou vůlí, neteční apod. pracují méně a pomaleji, než jsou schopni.

Daltonské školy se rozšířily z USA nejprve do Anglie a odtud do Nizozemska, kde jsou dnes zastoupeny nejpočetněji. Při uplatnění v jiných zemích doznal Daltonský plán určitých změn, zvláště v Japonsku. V současné době je stále zájem o některé prvky Daltonského plánu ve svobodném vyučování a otevřeném vyučování, zvláště tam, kde se uvažuje o reformně školy (Svobodová, Jůva, 1996).

V České republice působí Asociace českých daltonských škol v Brně, kde také pracuje jedna základní škola podle daltonské alternativní koncepce. Několik dalších škol realizuje daltonskou výuku – např. ŽŠ Nové Město na Moravě.

4.5.1 Využití Daltonského plánu u dětí se specifickými poruchami učení

Po prostudování literatury jsem dospěl k závěru, že použití Daltonského plánu pro děti se specifickými poruchami učení je vhodné. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají často problém se samostatným dodržováním studijního režimu a také s organizací činnosti. Právě využití daltonského plánu umožňuje pedagogům se dostatečně věnovat každému ze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dá se tedy říct, že využití daltonského plánu ve výuce je velmi efektivní jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pro učitele. Velkou výhodou tohoto plánu tvoří fakt, že jeho uplatnění není problém zařadit ani do tříd, kde se společně vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s žáky bez jakýchkoliv specifických poruch

učení. Proto si myslím, že daltonský plán je také velmi vhodný pro uplatnění ve speciální pedagogice.

4.5.2 Daltonský učitel

Stejně jako pro žáky, také pro učitele ve škole, která se snaží pracovat podle daltonských principů, platí tři hlavní zásady – zodpovědnost, samostatnost, spolupráce. Požadavky, které jsou kladeny na žáky, jsou totožné s těmi, které lze klást na vyučující. Dokonce možná ve větší míře, neboť není možné podceňovat působení osobního příkladu.

V daltonické výuce automaticky předpokládáme velký podíl týmové – kolektivní práce. Učitel sám nemůže naplánovat a uskutečnit vyučovací proces. To je povinností celého týmu, který však musí přesně vědět, co chce. Musí umět rozeznat úkol, který je třeba plnit kolektivně, od úkolu individuálního. Schopnost spolupráce je pro daltonského učitele povinností.

Práce podle daltonských principů vyžaduje specifický přístup žáků k učení. Ve vyšších ročnících školy navíc při daltonském způsobu vyučování žáci nepracují v tradiční třídě, ale své úkoly plní samostatně. Za učitelem přichází žáci ze věcech tříd školy. Skupina v učebně může být velmi heterogenní z hlediska věku, nadání i úrovně pokročilosti. Úkolem učitele je odborné vedení. Z pedagogického pohledu by měl učitel žáka připravovat k tomu, aby přebíral stále více zodpovědnosti, projevoval více iniciativy a tedy nabýval více sebevědomí. Jinými slovy učitel vytváří podmínky pro úspěšnou výuku.

Vyučovací aktivity daltonského učitele:

Přípravné aktivity –

- Umožňuje žákům stanovit si vlastní závěry,
- Stanoví povinné vyučovací cíle,
- Stimuluje zájem žáků, navozuje zajímavé učební situace,

- Po poradě se žáky vyjasňuje základy předmětu,
- Stanovuje požadavky, které musí splnit,
- Popisuje pomůcky,
- Popisuje učební kroky,
- Popisuje pracovní metody,
- Určuje, kolik času je pro práci potřeba,
- Určuje, kdy musí být práce hotova,
- Určuje, která forma zkoušky by se měla žákovi uložit,
- Určuje, jak se bude hodnotit

Vyučovací aktivity:

- Umožňuje žákům, aby aktivně analyzovali učivo
- Umožňuje žákům, aby našli v učivu vzájemné souvislosti
- Vytváří podmínky pro plynulé učení žáků

Regulační a evaluační aktivity:

- Stimuluje sebevědomí žáků
- Nabízí žákům možnost vlastních závěrů
- Nabízí individuální pomoc, podporuje otázky žáků
- Usměňuje sebehodnocení
- Stimuluje vzájemnou pomoc a spolupráci žáků
- Nabízí žákům možnost vyzkoušet sama sebe (autodiagnostická zkouška)
- Zajišťuje pro žáky klidnou pracovní atmosféru
- V procesu učení vytváří prostor pro zpětnou vazbu
- Stará se o to, aby žáci sami určovali svůj postup

Konkrétní podobu dostávají daltonské principy ve školní praxi, kdy se každá škola řídí vlastními potřebami (Wenke, Rohner, 2000).

5. Moderní alternativní školy

Cíl : Objasnit moderní způsoby alternativního vzdělávání a seznámení s projekty s tím spojené.

Termínem „moderní alternativní školy“ označujeme souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).

Moderní alternativní školy mají značně rozsáhlý počet variant v různých zemích. Jsou to většinou školy soukromé, některé typy i školy státní, resp. komunální, veřejné (public schools v USA). Také jejich názvy jsou velmi pestré. Například v Německu jsou označovány jako „svobodné školy“ (freie Schulen), ve Švýcarsku a Rakousku se vedle označení svobodné či alternativní školy používá též atribut „aktivní, demokratická, kreativní nebo kooperativní škola“, v dalších zemích se uplatňuje označení „nezávislé školy“ atd. Celkově vládne v terminologii těchto alternativních škol velká pestrost.

Počet typů moderních alternativních škol v zahraničí je tak rozsáhlý, že není možno je v úplnosti přehlednout. Příčina spočívá v tom, že každý rok vznikají v jednotlivých zemích nové specifické alternativy, kterými se jednotlivé školy či skupiny škol chtějí odlišovat od škol standardních. Snad největší líhni těchto alternativ jsou školy v USA. Alternativní a inovativní hnutí v USA, označované nejčastěji termínem „restrukturalizace vzdělávání“, vyvinulo četné typy alternativních škol.

Zřizování moderních alternativních škol je iniciováno nejčastěji „zezdola“, tj. snahami těch rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí v standardních školských institucích a chtějí utvářet školu podle vlastních představ.

Moderní alternativní školy se opírají o určité ideové proudy či „filozofie“, jako je zvláště hnutí za „antiautoritativní výchovu“, hnutí za „odškolení“ vzdělávání a výchovy, hnutí za důsledné respektování práv dítěte aj.

V konkrétní pedagogické činnosti těchto škol lze najít paralely k názorům klasické reformní pedagogiky, které jsou zčásti také přejímány, avšak často jsou uplatňovány ještě radikálněji. Jde zejména o:

- *Silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy*
- *Odmítání honby za učitelskými výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky*
- *Časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely*
- *Flexibilní seskupování dětí ve výuce a omezení frontální výuky*
- *Odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky.*

Moderní alternativní školy se vyznačují značnou dynamičností. Na rozdíl od klasických reformních škol, které působí většinou v rámci své striktně vymezené koncepce a ustálených zkušeností, jsou tyto moderní školy méně dogmatické a více flexibilní. (Průcha, 2012)

V české pedagogické se s těmito alternativami také setkáváme, zde jsou nevýznamnější z nich, podrobněji je rozvedeme níže:

- *Projekt Zdravá škola*
- *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*

Projekt Zdravá škola

Vznik programu:

Snahy o to, aby škola byla zdravá, u nás nejsou nové. „Zdravá škola“ je projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy, které dotovaly

práci v Národním centru podpory zdraví, jež se stalo koordinátorem pro ČR v roce 1991. (Finanční podporu poskytla i dánská nadace, ministerstvo školství a ministerstvo zdravotnictví.) Školy, které měly o program zájem vypracovaly podle metodiky „Program podpory zdraví ve škole“ vlastní projekt přizpůsobený podmínkám jejich školy. Zatím je u nás asi 92 Zdravých základních škol.

Hlavní cíle a zásady Zdravé školy:

Protože každá škola si vytvořila vlastní projekt, nelze popsat konkrétní podobu školy. Obecně však platí, že zdraví ve Zdravé škole je chápáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. Podle zprávy českého výboru UNICEF z roku 1997 má každé čtvrté dítě strach ze školy (například kvůli vysokým, nízkým nebo nevhodným nárokům), proto se Zdravá škola snaží o celkově zdravou atmosféru ve škole, která spočívá na třech základních pilířích:

- pohoda prostředí (věcného, sociálního, organizačního)
- zdravé učení (smysluplnost, možnost výběru, přiměřenost, spoluúčast, spolupráce, motivující hodnocení, přirozenost, klidná a otevřená atmosféra, samostatnost žáků, zaujímání vlastních postojů, hledání konstruktivních nápadů, uvědomění si odpovědnosti za své konání, podpora zvědavosti a spontánnosti, respektování potřeb jednotlivce, rozvoj komunikace, diferencovaný a individuální přístup k žákům – zadávání práce podle schopností žáka, vytváření prostoru pro vzdělávání talentovaných žáků, včasná diagnostika žáka, snaha o integraci postižených, chyba je jedním ze stupňů učení...)
- otevřené partnerství (škola je modelem demokratického společenství, pořádá veřejné akce apod.)

Další prvky, se kterými se na různých školách můžete setkat:

- *metody a formy školní práce: integrované vyučování, projektová výuka, problémové metody, samostatná práce, svobodná tvůrčí práce, epochové vyučování, vyučování v blocích či tematických celcích, kooperativní vyučování, podněty reformních škol, výuka v pracovních a herních koutcích, používání koberců, prvky dramatické výchovy, didaktické hry, učení se v životních situacích, zájmové vyučování*
- *pohyblivá délka vyučovacích hodin*

- *netradiční uspořádání třídy*
- *o přestávkách k dispozici tělocvičný inventář, tělocvična, dvůr či hřiště*
- *zavedení tří hodin tělesné výchovy týdně – třetí hodina probíhá například formou projektového vyučování spojeného s turistikou a poznáváním okolí*
- *další aktivity: soutěže, školní akademie, kulturní vystoupení, sportovní utkání, tábory, jarmarky, výstavy, ozdravné pobyty, výlety, exkurse, jóga, keramika, práce s tiskařským lisem a podobně podle možností*
- *žakovský parlament, dětské rozhlasové vysílání ve školním rozhlase, vydávání dětských novin*
- *informace o dětech poskytovány za přítomnosti dětí*
- *rodiče se mohou účastnit vyučování např. jako asistenti*
- *stravování: více zeleniny a ovoce, omezení podílu bílkovin a množství tuků, sójové výrobky, ryby. (www.alternativniskoly.cz)*

Projekt Začít spolu

Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) je otevřený metodický model nabízející učitelům a školám konkrétní postupy, jak realizovat požadavky a cíle Rámcového vzdělávacího programu pro ZV i MŠ.

Program představuje velmi otevřený didaktický systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit si jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Začít spolu představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy (opírá se o konstruktivismus, učení Komenského, Montessoriové, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera...). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.

Vzdělávací program Začít spolu klade důraz na individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, velmi se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin).

Využívá projektového učení, integrovanou tematickou výuku a podnětné prostředí ve třídě (netradiční členění třídy do tzv. center aktivit).

Již od mateřské školy se úspěšně pracuje se sebehodnocením (prostřednictvím portfolia a individuálního vzdělávacího programu) dětí, což posiluje pozitivní motivaci dětí k aktivnímu a samostatnému učení.

Program má propracovaný systém modulů vzdělávání. Tyto moduly tvoří ucelený komplex, který umožňuje pracovat podle nejnovějších světových poznatků i výsledků výzkumů v oblasti psychologie a pedagogiky. Cílem a posláním Step by Step ČR, o.s je seznámit pedagogy s novými moderními trendy v rámci vzdělávacího procesu, podpořit jejich profesní a osobnostní růst, rozvíjet jejich kreativitu a týmovou spolupráci a aktivní spolupráci s rodiči dětí.

Projekt Začít spolu a jeho přínos pro speciální pedagogiku

Obecně lze říci, že projekt Začít spolu je velmi vhodný k začleňování žáku se speciálními vzdělávacími potřebami, především proto, že nabízí komplexní rozvoj každého jedince. Navíc dává prostor k přístupu z hlediska nároků na žákův výkon a kdy každé dítě pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu, což mu umožňuje se bez problému začlenit do kolektivu podle jeho možností.

Prostředí třídy

To, co je evidentní hned při vstupu do třídy pracující podle programu Začít spolu je její uspořádání. Jedná se o prostor, rozčleněný do menších pracovních koutků (tzv. center aktivit). Tyto koutky jsou různě tematicky zaměřeny a vybaveny tak, aby podněcovaly děti k učení. V centrech se děti učí přímou zkušeností. Poskytují prostor

jak pro samostatnou práci, tak pro práci ve skupinách. Děti se v nich učí od sebe navzájem, nápodobou a pozorováním. Tím, že pracují v malých skupinách, mohou spolu přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, procvičovat si vyjadřovací schopnosti apod.

Mezi běžná centra aktivity, která můžete najít ve třídách Začít spolu patří např. Centrum psaní, Centrum čtení, Centrum matematiky a manipulativ, Centrum pokusy- objevy, Ateliér, často i Centra počítače, Centrum dramatiky, Centrum poslechu apod. Kromě toho je v každé třídě i prostor pro společná scházení, kde se odehrává zpravidla ranní a závěrečný kruh. Samozřejmě, že záleží na prostorách jednotlivých škol. To, co je pro centra aktivit typické je, že jsou tvořena a ohraničena lehce přístupnými skříňkami či otevřenými policemi, které tak prostor opticky předělují a ve kterých mají děti k dispozici různé pomůcky, materiály apod. Ve třídě jsou centra rozmístěna tak, aby se „tichá centra“ (např. čtení a psaní) nenacházela v bezprostřední blízkosti center „hlučných“ (např. dramatizace, pokusy - objevy) a děti se mohly nerušeně soustředit na práci.

Zdi třídy i zdi chodeb jsou maximálně využívány k prezentaci výsledků individuální, skupinové i společné práce dětí. Při vstupu do třídy je tak zcela patrné, o čem se děti učí, které téma zpracovávají. Takto doplněné prostředí poskytuje spoustu podnětů k nezáměrnému učení, kdy mají děti neustále na očích produkty práce vlastní i práce druhých.

Individuální vzdělávací programy

V Začít spolu jsou žáci vedeni k tomu, aby si samostatně stanovovali vlastní cíle, vytvářeli si svůj individuální vzdělávací program. Při stanovování vlastních studijních cílů vycházejí ze svých zájmů, jež konfrontují s učebními zdroji, které jsou k dispozici. Žáci nesou odpovědnost za směřování svého vlastního vývoje, za následky svojí volby. Na tomto místě je třeba upozornit, že dovednost plánovat a řídit vlastní práci je velmi důležitá, ale vyžaduje, aby se jí žák učil postupně. Proto si zpočátku děti stanovují velmi konkrétní a krátkodobé cíle, formulují svá krátkodobá rozhodnutí (např. dnes jsem si zvolil práci v centru matematiky, až dokončím povinný úkol, který je v něm připravený,

budu si číst z knížky o zvířatech atp.). Děti mají možnost zvolit si posloupnost „povinných“ úkolů, zapisují se do jednotlivých učebních koutů (center aktivit).

V rámci společného tématu, kterému se věnuje celá třída, si každé dítě stanovuje individuální cíle (Co bych se chtěl naučit?) v podobě tzv. smlouvy o dosažení cíle. Smlouva o dosažení cíle je písemnou dohodou mezi dítětem, učitelem a rodiči.

Aktivní spolupráce s rodinou

Program Začít spolu považuje za velice významný faktor podporující vzdělávání dětí spolupráci s rodinami. Rodiče mají možnost přicházet do tříd, účastnit se aktivně výuky jako asistenti/ dobrovolníci. Mohou asistovat při učebních aktivitách, které se tematicky vztahují k oblasti jejich profese či zájmů, mohou zajišťovat např. exkurze na vlastní pracoviště, vypomoci s výrobou pomůcek, výzdobou a vybavením třídy apod.

V průběhu roku dochází i s ohledem na časové možnosti rodin ke společným setkáním učitele, rodiče i dítěte. Cílem těchto schůzek je poznat se navzájem, zjistit očekávání rodičů a navázat přátelský, otevřený vztah. Mluví se zde i zpravidla o pokroku dítěte, o dalších možných cestách v jeho učení (např. co udělat pro to, aby dítě mohlo dosáhnout zlepšení a dalšího pokroku v učení). Rodiče mají k dispozici portfolio svého dítěte, ve kterém mohou vidět jeho úspěchy a pokroky. Rodiče se dozvídají o životě školy a třídy i z neformálních zpráv. V těchto zprávách je učitel seznamuje např. s tématy o nichž se ve škole učí, s plány nejbližší budoucnosti, s možnostmi jejich zapojení např. v rámci určitého projektu apod. Během roku je i řada příležitostí k neformálním setkáním a akcím (táborák, karneval, besídka, zahradní slavnost apod.)

V ČR se do tohoto projektu zapojilo asi 100 mateřských škol.

(www.sbscr.cz)

Vzdělávací program čtením a psaním ke kritickému myšlení

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení realizuje občanské sdružení Kritické myšlení. Označení „kritické“ by se dalo nahradit slovem „autonomní“ či „nezávislé“ myšlení. Prakticky všechny metody RWCT směřují k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků! Vzdelávací program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) vznikl na půdě amerického Konsorcia pro demokratické vzdělávání a díky podpoře nadace Open Society Funds miliardáře George Sorose se rozšířil do postkomunistických zemí bývalého východního bloku. Občanské sdružení Kritické myšlení vydává vlastní časopis Kritické listy a podílelo se na celé řadě publikací a inovativních projektů. Například na přípravě školení pro koordinátory školních vzdělávacích programů, které pořádá NIDV, na programu Zdravá škola, na projektu Varianty nadace Člověk v tísni a mnoha dalších. Sdružení proškoluje vlastní lektory, takže se jejich okruh neustále rozrůstá. Lektori Kritického myšlení připravují různé kurzy pro učitele. Jeden z nejpodrobnějších nese název Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Během 80 hodin si účastníci osvojí základy celého programu a řadu konkrétních aktivit, které mohou použít přímo ve výuce.

Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je založen na pedagogickém konstruktivismu. Jeho tvůrci převzali, zdokonalili a vypracovali řadu konkrétních vyučovacích metod, které mohou učitelé používat. Je to například volné psaní, myšlenkové a pojmové mapování, brainstorming, kostka, pětílístek, diamant, šest myslitelských klobouků, matematický deníček, kmeny a kořeny, párová diskuze, skládkové učení, párové čtení, učíme se navzájem, klíčová slova, diskuzní pavučina, uznání/otázka, dílna čtení, I.N.S.E.R.T., podvojný deník, rotující flip, minilekce nebo poslední slovo patří mně. V rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení vznikly navíc specifické postupy přípravy na výuku, například metoda plánování pozpátku.

Třífázový model procesu učení Základem výuky podle programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení je třífázový model procesu učení, který tvoří evokace, uvědomění si významu informací a reflexe (E – U – R). Z této sekvence se skládají

vyučovací jednotky. Může se opakovat několikrát za hodinu, nebo může zabrat několik vyučovacích hodin.(www.ctenarska-gramotnost.cz)

Slovenská alternativní „Škola Dokorán“

Mezi českými pedagogy je nyní většinou nízká informovanost o vývoji školství ve Slovenské republice. A to je škoda, neboť leccos z toho, co se v posledních letech rozvinulo ve slovenské pedagogice a ve slovenském vzdělávacím systému, může být pro nás inspirující (Průcha, 1999). To platí i o rozvoji alternativního školství, které je slovenskými odborníky sledováno a a podrobováno i empirickému zkoumání. Škola dokorán byl projekt alternativního vzdělávání v prvním stupni základní školy. Byl přijat ministerstvem školství SR a od roku 1996 se ověřoval na patnácti školách. Je orientovaná na humanizaci vzdělávání a rozvoj osobnosti dětí, zejména na základě psychologické teorie J. Piageta. Projekt podporuje nadace Škola dokorán, která má sídlo ve městě Žiar nad Hronom (Průcha, 2012).

Teoretická základna projektu Škola dokorán obsahuje určité prvky, které nacházíme i v jiných alternativních koncepcích: aktivizace dítěte jako vzdělávacího se subjektu, orientace vzdělávání na všelidské hodnoty, výchova k hledání vlastní identity, k poznání a přijímání zodpovědnosti, k tolerantnosti vůči jiným lidem, spolupráce školy s rodinou aj. V tom bychom neshledali nic zvlášť originálního při porovnání s jinými alternativami školního vzdělávání. Co však upoutává pozornost v tomto projektu je specifické zdůraznění rolí učitele a vztahů učitel-žák-rodina. Zatímco u alternativních škol v České republice se většinou setkáváme s nepříliš věrohodnými výzkumnými nálezy, tento projekt byl systematicky vyhodnocován komplexním longitudinálním výzkumem a to jak v jednotlivých letech tak komplexně po ukončení realizace na celém prvním stupni základní školy. Výsledky uvádějí, že byla vyšší především učební motivace žáků, v sociálním klimatu a také podle názorů rodičů. Podle těchto výsledků byl projekt škola dokorán opravdu velmi efektivní alternativou školního vzdělávání. K zabezpečení tohoto alternativního vyučování jsou potřeba určité organizační a prostorové změny. Vyučovací hodina jako základní jednotka zůstává, neboť je po mnoha stránkách osvědčená. V tomto projektu také bylo potřeba zabezpečit vhodné materiálně technické vybavení a pomůcky (Průcha, 2012).

„Smluvní školy a jiné alternativy v USA“

Snad v žádné jiné zemi není vyvíjeno tak mohutné úsilí zaměřené k inovacím v školním vzdělávání a zároveň nikde se neprojevuje tak značná kritičnost a deziluze ze selhávání těchto inovací jako právě v USA. Je to vyvoláno zvláštním stavem, v němž se nachází americké vzdělávání, především v úrovni základního středního školství. Na jedné straně jsou USA jednou ze zemí s nejvyspělejší úrovní vědy a techniky, na druhé straně ve sféře vzdělávání tato země zápolí s nedostatky takové závažnosti, že se kvůli tomu sama označuje za „národ v nebezpečí“. Tyto nedostatky mají dlouhodobý charakter a projevují se v řadě problémů: nízká úroveň vzdělávacích výsledků amerických žáků ve srovnání s evropskými, japonskými a jinými, vysoká míra nedokončování studia nebo opakování ročníků na středních školách, násilí a užívání drog mezi žáky a studenty, hluboké rozdíly mezi etnickými skupinami americké populace co do úrovně vzdělanosti, nízká kvalifikovanost amerických učitelů atd. (Průcha, 1999). *„V důsledku toho se v USA často objevují ambiciózní reformní programy, vyhlášené z nejvyšších vládních míst, jež ale končí fiaskem. Naprosto selhal zejména program Amerika roku 2000, zvoleným prezidentem G. Bushem (starším) v roce 1991, obsahující nerealné cíle – např. aby se američtí středoškoláci zařadili svými znalostmi v matematice a přírodovědných předmětech na 1. místo ve světě nebo aby americké školy byly oproštěny od drog a násilí“* (Průcha, 2012).

Nepřekvapuje, že se v USA stále vynořují nové a nové pokusy zaměřené na zlepšení školství, a to i v podobě různých alternativních škol. V USA působí řada hnutí a sdružení, propagující alternativní školy. Jedním z nich je „Kampaň za státem podporované alternativní školy. Toto sdružení sdružuje učitel, rodiče a zástupce veřejnosti, prosazuje několik zásadních principů, které mají být uplatňovány v alternativních školách (Průcha, 2012).

Alternativní škola by měla být:

- Demokratické (přístupné dětem ze všech sociálních, rasových, etnických aj. vrstev společnosti);

- Otevřené (školní budovy a zařízení musejí být k dispozici nejen pro výuku, ale i pro různé mimo výukové aktivity žáků, rodiče, veřejnosti);
- Nedonucovací (musejí nabízet žákům volnost výběru vzdělávání do té určité míry, že v nich nebudou povinné předměty);
- Malé (z hlediska optimální sociální kooperace by neměly alternativní školy mít více než 200 žáků).

V současné době je jednou z nejvíce propagovaných alternativ „smluvní škola“, o níž budu nyní informovat.

Smluvní škola, má na rozdíl od jiných veřejných škol podstatně vyšší stupeň samostatnosti, resp. Je více nezávislá na školské správě. Tato nezávislost je vázána smluvním vztahem, který je obvykle platný pět let. Smlouva se uzavírá mezi školou a místním nebo státním školským úřadem.

Hlavní náplní smluv jsou dvě věci:

- 1) Škola získává samostatnost v tom, že nemusí bezpodmínečně dodržovat byrokratické předpisy školské správy a nemusí jí řídit její úředníci. Smluvní škola zůstává školou veřejnou a to i v tu chvíli, pokud jí provozuje sdružení rodičů, skupina učitelů nebo i výdělečná organizace.
- 2) Oproti tomu se smluvní školy zavazují k tomu, že jsou přístupné pro všechny žáky a nemusí vykazovat pozitivní výsledky své práce.

Mezi prvními smluvními školami, které zahájily svou činnost podle příslušného zákona byli školy v Minnesotě v roce 1991, dnes jich působí přes sedm set v 26 státech USA. Za jejich velkou přednost je považováno i to, že jsou přístupny všem žákům bez ohledu na místo jejich bydliště. U nás je totiž velmi málo známou skutečností, že v USA platí tzv. rajonizace, tj. podle úředních nařízení děti musejí zpravidla chodit do té školy, která je nejbližší jejich bydlišti. To vede k tomu, že rodiče si většinou nemohou vybírat pro své děti školu podle její kvality – odtud pramení silná nespokojenost vyjadřovaná požadavkem práva na volbu školy. Hlasy požadující naplnění tohoto práva se objevují znovu a znovu v politických a pedagogických proklamacích.

Zřizovateli smluvních škol jsou obvykle jsou tyto subjekty:

1. Skupina učitelů, kteří jsou frustrováni z toho, že nemohou v běžných školách realizovat své představy o optimálním vzdělávání, nebo prostě mají touhu založit vlastní školu s minimálně dvěma ročníky
2. Skupina rodičů, kteří nejsou spokojeni se vzděláváním svých dětí v běžných veřejných školách, ale nemají prostředky na placené vzdělávání v soukromé škole. Jsou většinou liberálně orientovaní a nakloněni různým inovacím ve vzdělávání. Tito rodiče jsou obvykle také ochotni angažovat se ve spolupráci se smluvní školou a pomáhat jí dobrovolnými aktivitami.
3. Třetí skupina, nepříliš typická, jsou lidé, kteří z různých důvodů chtějí otevřít a provozovat vlastní školu. Mohou to být neziskové organizace nebo podniky snažící se tím vytvářet si reklamu apod. například Technical Academy v Livingstonu je smluvní škola zřízená sdružením několika firem v daném místě, provozuje 11. – 12. Ročník se zaměřením na řemeslné a technické dovednosti. Má celodenní program spojující teoretickou výuku a profesní výcvik, včetně deseti týdnů učňovského výcviku v každém ročníku

V záplavě kritiky amerického školství – označovaného jako „systém v krizi“ – se američtí odborníci v oblasti vzdělávací politiky obvykle s velkým optimismem vyslovují jakémukoliv pokusu zavádět nějakou alternativu k stávajícím veřejným školám. Tak je tomu i v případě smluvních škol (Průcha, 2012).

Magnetové školy:

Magnetové školy vznikly v osmdesátých letech a rozšířily se po celém území USA. Jedná se o školy, nabízející speciální kurikulum, např. se zaměřením na informatiku, přírodovědné předměty, uměleckou výchovu aj. Hlavním záměrem těchto škol je vytvářet „atraktivní kurikulum“, které je odlišné od kurikula běžných veřejných škol. Magnetové školy mají v USA velký význam a staly se součástí kampaně za volný přístup k vzdělávání pro všechny žáky. Problémem zůstává to, že v některých okresech se rodiče stále setkávají s překážkami pro to, aby mohli vybírat školu pro své děti podle

vlastní volby. S tím mají také souvislost opakující se požadavky politiků, pedagogů a veřejnosti zavést tzv. vzdělávací poukazy.

Školy 21. Století:

Tzv. školy 21. Století jsou alternativní střední školy, které zavádějí určité inovace jednak v programech výuky, tak v řízení těchto škola také v hodnocení žáků.

Alternativní školy zavádějí například tyto inovace:

- Účast žáků a rodičů na vytváření výukových programů,
- Silné vazby školy na lokální prostředí
- Výukové programy opírající se o integraci tematických celků,
- Důraz na multikulturní výchovu a vytváření pozitivních postojů k jiným národům a rasám,
- Využívání moderní technologie

Tyto školy začaly vznikat ve státě Washington koncem osmdesátých let a jsou ve svých alternativních aktivitách finančně podporovány (Průcha, 2012)

Harmonické školy:

Jednou z nejvíce podporovaných alternativních škol v USA v posledních letech je model veřejných škol nazývaný Harmony Schools. Jsou to školy veřejné na úrovni vyššího stupně základního vzdělávání a středního vzdělávání se zaměřením na matematiku a technické obory. Mají pomoci vyrovnávat nedostatky běžného veřejného školství v USA právě v těchto oblastech. Z toho důvodu jsou finančně podporovány z vládních zdrojů, takže studium je v těchto školách bezplatné. Na druhé straně jsou tyto školy přísně kontrolovány a musejí předkládat zprávy o své činnosti a výsledcích.

V současné době je v USA téměř pět tisíc těchto škol s jedním milionem studentů v 39 státech. Hlavním cílem těchto škol je připravovat studenty ke studiu na vysokých školách. K tomu je přizpůsobeno program vzdělávacích aktivit:

- Náročné kurikulum zaměřené na matematiku a vědu, kdy se začíná od věku deseti až jedenácti let, děti jsou vyučovány učiteli specializovanými na tyto obory
- Důraz na čtení a psaní, protože právě jedním z problémů amerického školství je nízká úroveň čtenářské gramotnost, tady se tedy věnuje zvýšená pozornost rozvíjení dovedností čtení a psaní.
- Povinná vědecká soutěž. Všichni žáci této školy povinně pracují na nějakém „vědeckém projektu“, musejí provádět experimenty a shromažďovat data. Své výsledky pak prezentují na soutěžích, kdy vítězové postupují do dalších kol a ti nejlepší postoupí až do kola státního.
- Studenti jsou hodnoceni a testováni. Hodnocení vzdělávací úspěšnosti každého studenta probíhá v průběhu celého roku a také prostřednictvím celého srovnávacích testů.
- Doučování po škole a o sobotách.
- Návštěvy učitelů doma. Každého žáka učitel navštíví doma. Probírá s rodiči budoucnost studenta aj.

Úspěšnost žáků těchto alternativních škol je vyšší než žáků běžných veřejných škol, a to měřeno ve věku devět, dvanáct a osmnáct let. Také v jiném ukazateli, tzv. drop-out (nedokončování studia), jsou harmonické školy úspěšnější: Téměř sto procent studentů dokončuje studium, zatímco na běžných veřejných školách v USA nedokončuje střední vzdělání až třicet procent žáků.

Školy přesahující do okolí:

Významným produktem alternativního pedagogického hnutí v USA jsou tzv. přesahující školy (school reaching out). Jsou součástí alternativního proudu, zaměřeného nikoliv na inovace obsahu vzdělávání, nýbrž na vytváření nových vztahů mezi školou a jejím prostředím. Vychází se zde z teorie, že vzdělávání mládeže nelze ponechávat jen na působení samotné školy, ale musí být realizováno v kooperaci s dalšími sociálními institucemi, jako je rodina, místní komunita aj.

Liga přesahujících škol, vytvořená v USA je dobrovolné sdružení škol, které se snaží prokázat, že partnerství školy, rodiny a komunity může přispívat k zvyšování vzdělávací úspěšnosti u všech dětí, zvláště u dětí ze sociálně rizikových skupin. Liga sdružuje přes sto státních škol (základních a středních) v USA a některé školy v západoevropských zemích, obdobný pokus byl učiněn i v České republice (v letech 1993-1994). Jsou to školy, které se dobrovolně rozhodly přijmout systém určitých praktických opatření, směřujících zejména k zvýšení angažovanosti rodičů (parent involvement) ve vztahu ke škole a k vzdělávání v následujících oblastech.

Komunikace školy a rodiny: Zahrnuje širokou paletu aktivit, směřujících ke zlepšování vzájemné informovanosti mezi rodiči, komunitou a konkrétní školou. Jsou to zvláště informační brožurky, vydávané školou pro rodiče, dny otevřených dveří ve škole pro veřejnost, neformální večerní setkání učitelů a veřejnosti, písemné zprávy učitelů o dítěti zasílané rodičům, školní rubrika v místních novinách, vyčleněný pravidelný čas v týdnu, v němž mohou rodiče telefonicky hovořit s učiteli nebo je navštěvovat atd.

Rodičovská centra ve školách: Ve školách je vyčleněná zvláštní místnost, v níž je umístěno „rodičovské centrum“ (parent center). Je to konzultační ale i společenské zařízení, v němž se denně střídají dobrovolníci z řad rodičovské organizace, kteří pomáhají realizovat styk školy s veřejností. Kterýkoli rodič či občas může do tohoto centra zajít pro různé informace o škole, pro pomoc v obtížných případech výchovy dětí aj. Centrum také zprostředkovává na přání rodičů jejich návštěvy přímo ve vyučovacích hodinách. Například nižší střední škola J.P. Hollanda v Dorchestru uvádí v propagačním letáku, že založila rodičovské centrum z přesvědčení, že „angažovanost rodičů je klíčovým faktorem pro vývoj rodiny, školy, obce... rodičovské centrum ve spolupráci s vedením školy a učiteli poskytuje rodičům možnost spolupracovat na výuce přímo ve třídě a umožňuje jim získávat takové pedagogické dovednosti, které mohou prospěšně používat ve svých rodinách“.

Rodiče v roli učitelů: Rodiče jsou vlastně prvními učiteli svých dětí. V době jejich školní docházky mohou zastávat roli domácích učitelů tím, že pomáhají svým dětem při domácích úkolech a přípravě pro školu. Kromě toho však mohou rodiče

docházet do škol a mohou být asistenty učitelů při výuce nebo mohou v některých případech participovat jako experti pro určitá speciální témata apod.

Rodiče v roli žáků: Školy poskytují rodičům různé interaktivní kurzy, jejichž prostřednictvím je seznamují s pedagogicko-psychologickými otázkami výchovy dětí, s programem školy, s profesí učitelů aj. Mnoho těchto aktivit je pojednáno jako instruktáž pro rodiče o tom, jak zvyšovat čtenářské dovednosti dětí, protože úroveň čtení na amerických školách je často nízká.

Podpůrný systém pro školy: Místní komunita podporuje školní vzdělávání dětí prostřednictvím kooperativních akcí s vysokými školami, církevními a kulturními zařízeními (muzea, divadla aj.). Některé z těchto akcí mohou být přímo začleňovány do školního vyučování k příslušným tématům.

K této alternativě je nutno připomenout, že se kromě USA objevuje v určitých formách (v teorii, legislativě, praxi) i v mnoha dalších zemích západního světa. Jak o tom podrobně informují M. Pol a M. Rubušicová (1997). Ti také popisují konkrétní aktivity školy vůči rodině a formy spolupráce školy a rodiny, jež lze sledovat v zahraničních školách a jež by mohly být zdrojem inspirace i u nás (Průcha, 2012)

Škola bez ročníků

Tzv. škola bez ročníků je dalším druhem alternativní školy v USA, která se uplatňuje již od šedesátých let. Co vlastně tento termín označuje? Na rozdíl od standardní školy, kde jsou všichni žáci rozděleni do jednotlivých ročníků automaticky podle svého věku (bez ohledu na odlišné individuální schopnosti a rozvoj) a kde je také veškerý obsah vzdělávání strukturován podle ročníků, tato alternativní škola takové členění neužívá. Žáci jsou v ní sdružení ve skupinách nebo třídách nikoli na základě věku, ale na základě svých vzdělávacích potřeb, zájmů schopností (srov. Podobné uspořádání v montessoriovské reformní koncepci).

Teoretická východiska: Podle teorie amerického pedagoga S.P. Rollinse (1969) je hlavním důvodem pro realizaci školy bez ročníků to, že „neexistuje“ důkaz, který by ospravedlnil, že je přiděleno všem žákům v každém roce a v každém předmětu stejné

množství času na vzdělávání“. Rollins tvrdí, že škola se musí přizpůsobit rozdílným schopnostem a zájmům žáků, jejich rozdílným potřebám a motivaci ke vzdělávání – a neměla by tedy „spoutávat“ všechny děti čistě mechanicky (jen podle data narození) do oddělených postupných ročníků.

Jestliže je tato myšlenka přijata jako oprávněná, vyvstane otázka, jak ji lze uskutečnit v praxi? Vždyť na první pohled je zřejmé, že rozdílný časový postup ve vzdělávání žáků musí mít ve školách za následek nejen velké potíže organizační, ale také zvýšené finanční náklady (více skupin žáků vyžaduje větší počet učitelů atd.).

Praktická realizace: Praktickou realizaci školy bez ročníků objasníme na Rollinsově projektu, který se opírá o zkušenosti z Nova School, zavedené na Fort Landerdale na Floridě. Nejzávažnějším faktorem ve škole bez ročníků je organizace vyučování. Protože v této škole neexistují obvyklé ročníky (a tedy ani třídy se stálým počtem žáků), jsou namísto toho vytvořeny tzv. pracovní skupiny žáků. Tyto skupiny žáků jsou diferencovány podle rozdílných vzdělávacích potřeb a zájmu žák, kteří mají možnost přecházet v jednotlivých předmětech do různých pracovních skupin. Protože jednotliví žáci se v různých předmětech učí nesterjně rychle, mohou pracovat v takové skupině, která nejlépe vyhovuje jejich individuálnímu tempu učení. Z toho plyne, že jednotliví žáci mohou v určitých předmětech zvládnout i učivo, které je normálně určeno vyšším ročníkům. To ovšem vyžaduje další změny oproti standardní škole:

- Každý žák musí mít svůj individuální učební plán (a tedy i rozvrh hodin) podle stupně vývoje, jehož už ve vzdělávání dosáhl.
- Namísto velkých tříd (učeben) musí být ve škole bez ročníků větší počet malých učeben pro skupiny žáků.
- Každý učitel se ve své práci soustřeďuje nikoli na třídu jako celek, ale na pracovní skupiny žáků s rozdílným stupněm dosaženého vzdělání, proto musí být odborníkem na určitý předmět v celém jeho rozsahu vyučovaném na škole.
- Větší počet pracovních skupin žáků vyžaduje větší počet učitelů. Aby se počet učitelů nemusel zvýšit natolik, že by to bylo neekonomické je nutno uplatňovat týmové vyučování, při němž určitá integrovaná témata

učiva jsou vyučována několika učiteli současně. V této souvislosti vznáší Rollins jistě oprávněný požadavek – aby se učitel mohl soustředit na svou hlavní práci, měl by být zbaven různých vedlejších činností (ty by měli zastávat jeho asistenti s nižší kvalifikací). Tedy stejně jako se lékař může soustředit na léčení pacientů v nemocnici, ale nestele lůžka či neroznáší jídlo pacientům, obdobně kvalifikovaný učitel by neměl prodávat lístky na oběd či „dozorovat“ na chodbě, ale dělat jen to, k čemu je kvalifikován.

Velká důležitost se přikládá v projektech školy bez ročníků tomu, aby žáci uměli rozpoznávat své vzdělávací potřeby a aby také uměli sami hodnotit své učební výsledky. Za tím účelem obsahují učebnice, používané na zmíněné Nova School, zvláštní oddíly nazvané Zdůvodnění vzdělávání. V nich dostává každý žák vysvětlení:

- Čemu ses naučil
- Čemu se ještě musíš naučit (stručný popis témat učiva)
- Proč se tomu musíš naučit a k čemu to budeš potřebovat
- Jak sám hodnotíš své pokroky v učení

Nejdůležitějším principem školy bez ročníků je tedy to, že každý žák si sám volí tempo, v jakém chce zvládnout určitá témata v jednotlivých vyučovacích předmětech. Jestliže se mu daří zvládnout učivo v určitém předmětu v kratším čase, může o to více času věnovat tématům, která mu působí potíže. Celkový postup žáků je závislý na výsledcích standardizovaných testů, používaných obdobně jako na jiných školách v USA.

Projekt školy bez ročníků může vyvolávat určité rozpaky v každém, kdo je navyklý jen na školu standardního typu. Zejména vyvstává otázka, zda výsledky vzdělávání dosahované u žáků ve škole bez ročníků jsou na stejné úrovni jako v běžných školách.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části své diplomové práce jsem se zaměřil na rodiče žáků prvního stupně alternativní školy.

Záměrem této praktické části je zjistit, zda jsou rodiče informováni o situaci alternativního školství v celé České republice a také jak souvisí speciální vzdělávací potřeby jejich dětí se zájmem o alternativní školy. Důležitou součástí mého výzkumu byla také integrace žáků alternativních škol do dalšího stupně vzdělávání.

1. Zkoumaný vzorek

Ve výzkumu jsem se zaměřil na vzorek rodičů dětí na 1. stupni alternativní školy. Jednalo se o respondenty z celé České republiky.

Při výběru zkoumaného vzorku jsem upřednostnil rodiče dětí 1. Stupně alternativní školy z několika důvodů:

- Rodiče jsou o možnostech alternativního školství dobře informováni
- Rodiče se rozhodovali pro volbu alternativní školy v nedávné době

Při volbě respondentů pro výzkum jsem si vybral celou Českou republiku především z těchto důvodů:

- Vzhledem k počtu alternativních škol je potřeba zahrnout celou Českou republiku
- Pravděpodobně nejširší povědomí rodičů o alternativním školství

2. Metoda výzkumu

Pro výzkum jsem zvolil statistickou proceduru. Technika sběru dat, kterou jsem použil k výzkumu, byla formou dotazníku.

Dotazník pro respondenty se skládal z 9-ti otázek, kdy všechny otázky jsou uzavřené.

Otázky v dotazníku jsou uspořádány, tak, aby mi poskytly ucelený obraz a dostatek informací k tomu, abych je byl schopen využít pro zpracování celkového výzkumu mé diplomové práce.

Metodologie diplomové práce

Diplomová práce se dělí do části teoretické a části praktické, kde každá část je členěna do kapitol a jejich podkapitol.

V teoretické části mé práce jde především o kvalitativní zjišťování, vycházející z určitých informačních zdrojů.

V praktické části byla použita metoda statistická, která je založena na kvantitativním výzkumu diplomové práce, a základem tohoto výzkumu bylo použití dotazníku. Výzkumným vzorkem se stala laická veřejnost, později mnou zúžena na rodiče žáků prvního stupně v alternativních školách. Celkový počet respondentů byl 80. Výsledky byly zpracovány po vyhodnocení odpovědí v dotazníku.

Celkový počet dotazníků	80
Z toho odevzdáno	76
Návratnost	95 %

Výzkumu se zúčastnilo 80 respondentů.

Celkem se vrátilo 76 dotazníků.

Návratnost dotazníků je tedy 95%.

Dotazník byl anonymní, nebyly použity žádné osobní údaje respondentů, protože pro výzkum byly nepodstatné.

3. Cíl výzkumu

3.1 Hlavní cíle diplomové práce

Teoretická část práce je zaměřena především na otázku co je to vlastně alternativní školství, historii, aspekty alternativního školství a na jednotlivé rozpracování alternativních škol u nás a ve světě včetně úlohy učitele v určitých školách, na moderní alternativní směry a přínos pro speciální pedagogiku.

Za hlavní cíl své diplomové práce jsem stanovil:

Zpracování alternativních škol a přiblížení jejich hlavních myšlenek. Jejich fungování u nás a ve světě. Možnost uplatnění speciální pedagogiky při výuce v alternativních školách.

3.2 Cíl praktické části diplomové práce

Analyzovat informovanost rodičů žáků prvního stupně alternativní školy obecně o alternativním školství, zjištění jejich názoru na tento druh školství a jejich povědomí o možnosti výuky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v alternativním školství.

K naplnění těchto cílů praktické části diplomové práce byly stanoveny tyto hypotézy:

Hypotéza č. 1 – H1 : Rodiče jsou seznámeni s alternativním školstvím v České republice.

Hypotéza č. 2 – H2 : Rodiče se rozhodují pro alternativní školy i z důvodů speciálních vzdělávacích potřeb.

Hypotéza č. 3 – H3: Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují alternativní školy za vhodnější nežli školy tradiční z důvodu integrace do dalšího stupně vzdělávání.

4. Interpretace výsledků výzkumu

Pro interpretaci výsledků své výzkumné části byl zvolen ucelený soubor odpovědí na otázky, které jsou následně doplněny komentáři a některé ještě doplňují přehledné grafické zpracování.

5. Dotazníkové šetření

Otázka č. 1

V čem vidíte výhody alternativních škol oproti školám tradičním?

- V přístupu k žákům
- V prostředí, ve kterém probíhá vyučování
- Individuální režim každého dítěte
- Rozvoj samostatnosti

V přístupu k žákům	29
V prostředí, ve kterém probíhá vyučování	24
Individuálním režimu každého dítěte	35

V rozvoji samostatnosti	16
-------------------------	----

Komentář k otázce č. 1

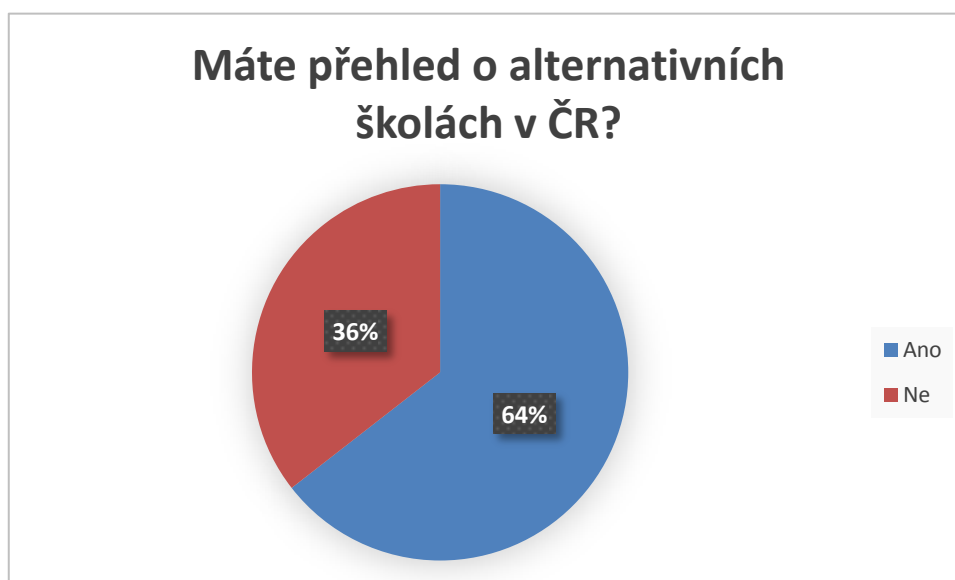
Tato otázka opět nemohla být zpracována procentuálně, protože každý z respondentů označil ty výhody, které mu připadaly nejdůležitější, někteří respondenti označili pouze jednu, jiní více. V každém případě z odpovědí respondentů vyplývá, že nejvýznamnějšími výhodami pro ně jsou prostředí, ve kterém probíhá vyučování a dále individuální režim každého dítěte, rodičům nejvíce chybí na běžných základních školách.

Otázka č. 2

Máte přehled o alternativních školách v ČR?

- Ano
- Ne

Ano	49	64%
Ne	27	36%



Graf k otázce č. 2

Komentář k otázce číslo 2:

Z otázky číslo jedna vyplývá, že rodiče, kteří své dítě umístili do alternativní školy z většiny znají přibližnou situaci alternativního školství v rámci celého území ČR.

Otázka č. 3

Jaké typy alternativních škol v ČR znáte?

- Waldorfská škola
- Daltonská škola
- Montessori pedagogika
- Projekt Zdravá škola
- Projekt Začít spolu

Waldorfská škola	42
Daltonská škola	21
Montessori pedagogika	44
Projekt Zdravá škola	12
Projekt Začít spolu	10

Komentář k otázce číslo 3:

U této otázky není rozdělena procentuálně znalost alternativního školství, vzhledem k tomu, že někteří z respondentů znali pouze jednu formu alternativního školství a někteří znali i čtyři formy. Z výsledků této otázky však vyplývá, že největší informovanost mezi rodiči je o škole waldorfské a montessori pedagogice.

Podstatně nižší je poté informovanost rodičů o poměrně nových projektech v Českém školství, které se mezi rodiče ještě nerozšířili a tedy o nich vědělo jen velmi malé množství respondentů.

Otázka č. 4

Na základě čeho jste se rozhodli pro volbu alternativní školy?

- Větší zapojení rodičů
- Odmítání nátlaku na učební výsledky
- Snížení konkurenčního napětí mezi žáky
- Individuální přístup k výuce (každý žák má svůj vlastní program a tempo)
- Uplatnění projektového vyučování (propojování jednotlivých předmětů v souvislostech)

Větší zapojení rodičů	34
Odmítání nátlaku na učební výsledky	28
Snížení konkurenčního napětí mezi žáky	46
Individuální přístup k výuce	60
Uplatnění projektového vyučování	54

Komentář k otázce č. 4

Odpovědí u otázky číslo tři bylo u většiny rodičů opět víc, jak můžeme vidět, je pro rodiče velmi důležitý individuální přístup ke každému dítěti, většina však označila 3 a více aspektů, které pro ně byly rozhodující při volbě alternativní školy.

Otázka č. 5

Co podle Vás usnadňuje výuku vašeho dítěte v tomto typu škol?

- Individuální výuka
- Projektové vyučování
- Přístup učitele
- Pomůcky
- Samostatný přístup k práci (tempo i způsob vyhledávání)
- Kombinace všech výše uvedených

Individuální výuka	24
Projektové vyučování	14
Přístup učitele	27
Pomůcky	29
Samostatný přístup k práci	19
Kombinace všech výše uvedených	41

Komentář k otázce č. 5

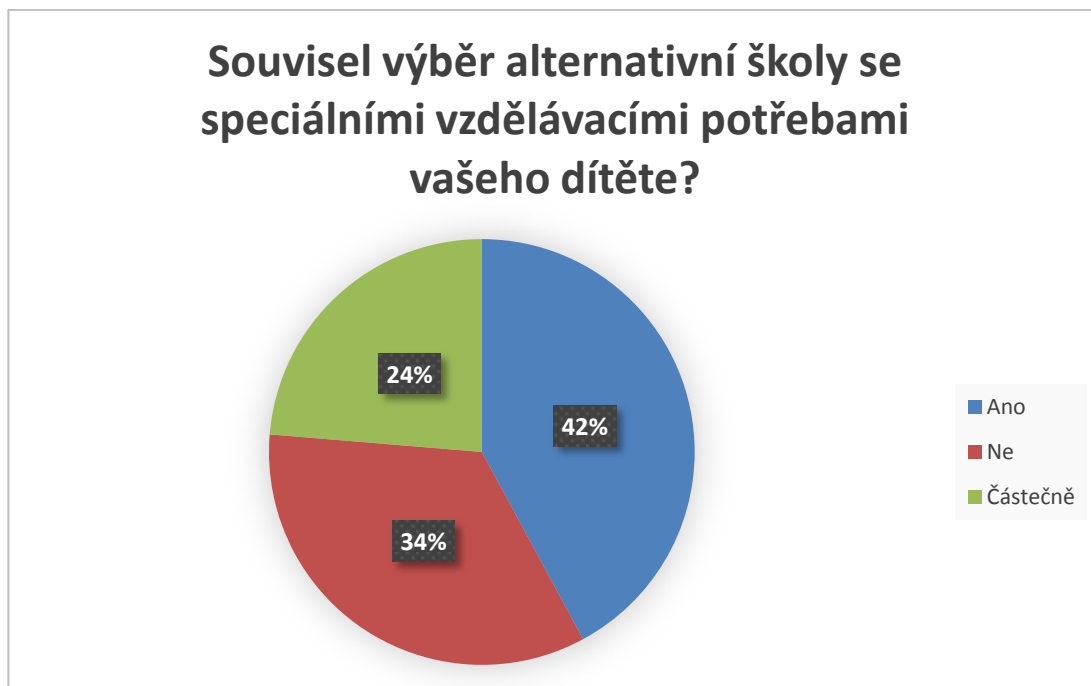
U této otázky byla opět možnost zvolit více variant, záleželo na každém z rodičů, co je pro něj zásadní. Více, jak polovina dotázaných uvedla kombinaci všech zmiňovaných možností. Na zvolených možnostech také vidíme, jak jsou pro rodiče v alternativních školách důležité pomůcky, se kterými děti pracují a které jsou právě pro alternativní školy specifické.

Otázka č. 6

Souvisel výběr alternativní školy se speciálními vzdělávacími potřebami vašeho dítěte?

- Ano
- Ne
- Částečně

Ano	32	42%
Ne	26	34%
Částečně	18	24%



Graf k otázce č. 6

Otázka č. 7

Pokud jste zvolili alternativní školu z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, myslíte si, že se do tohoto systému dobře zapojilo?

- Ano
- Ne

Ano	40	83%
Ne	8	17%

Komentář k otázce č. 6 a 7

V otázkách 5 a 6 bylo zjišťováno, jak rodiče umísťují své děti do alternativních škol na základě speciálních vzdělávacích potřeb dítěte a následnými odpověďmi došlo k závěru, že je to velmi časté a rodiče vědí, že jejich dítě potřebují individuální přístup, kterému by se mu nemuselo dostat v tradiční škole.

Otázka č. 8

S jakým typem handicapu jste se rozhodli umístit dítě do alternativní školy?

- Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.)
- Mentální postižení
- Tělesné postižení
- Kombinace handicapů nebo jiné postižení

Specifické poruchy učení	32	64%
Mentální postižení	12	24%
Tělesné postižení	4	8%
Kombinace handicapů nebo jiné postižení	2	4%



Graf k otázce č. 8

Komentář k otázce č. 8:

Z otázky číslo 8 bylo zjištěno, jaké nejčastější speciální vzdělávací potřeby vedou rodiče k tomu, že své dítě umístí do alternativní školy. Jak můžeme v odpovědích i na grafu vidět, nejčastěji se rodiče u svých dětí potýkají se specifickými poruchami učení.

Otázka č. 9

Myslíte si, že se vaše dítě v dalším stupni vzdělání, tedy středoškolském bude moct integrovat do běžné střední školy?

- Ano, myslím si, že se dostatečně naučí, jak pracovat samostatně a integrace bude bez problémů
- Ne, jeho postižení mu to bohužel nedovolí
- Ještě jsem nad tím nepřemýšlel/a

Ano, myslím si, že to nebude problém	28	56%
Ne, postižení mu to nedovolí	8	16%
Ještě jsem nad tím nepřemýšlel/a	14	28%



Graf k otázce č. 9

Komentář k otázce č. 9

Otázkou číslo devět byla zjišťována představa rodičů o dalším stupni vzdělávání svých dětí. Zda se budou moci na střední škole zařadit do kolektivu dětí bez větších problémů. Z odpovědí vyplynulo, že rodiče si myslí, že děti už budou natolik samostatní a schopni učit se sami, že integrace mezi žáky, kteří např. chodili do tradičních škol zvládnout bez větších obtíží.

6. Interpretace hypotéz

Při porovnání výsledků výzkumu se stanovenými hypotézami byly vyhodnoceny následující závěry:

6.1 Rozbor hypotézy H1

Hypotéza č.1 – H1: *Rodiče jsou seznámeni s alternativním školstvím v České republice.*

Na základě otázek týkajících se informovanosti rodičů o alternativním školství můžeme vyhodnotit, že rodiče alternativní školy a jejich typy znají poměrně dobře.

Vzhledem k tomu, že zkoumaným vzorkem byly rodiče dětí prvního stupně alternativních škol, znají poměrně dobře i situaci v rámci celé ČR.

Hypotézu H1 tedy můžeme potvrdit.

6.2 Rozhor hypotézy H2

Hypotéza č. 2 – H2: *Rodiče se rozhodují pro alternativní školy i z důvodů speciálních vzdělávacích potřeb.*

Na základě vyhodnocení dotazníků bylo zjištěno, že často právě rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se rozhodnou pro některý z druhů alternativních škol. Jak v dotazníku můžeme vyčíst, spatřují v tom usnadnění výuky pro jejich děti ať už přístupem učitele, projektovým vyučováním a nebo pomůckami, které jsou v alternativních školách specifické.

Hypotéza H2 je tedy také potvrzená.

6.3 Rozbor hypotézy H3

Hypotéza č. 3 – H3: *Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují alternativní školy za vhodnější než-li školy tradiční z důvodu integrace do dalšího stupně vzdělávání.*

U otázek týkajících se právě rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami úkolem bylo zjistit s jakým handicapem se jejich děti potýkají, aby byl zikán ucelený pohled na jejich možnou integraci v dalším stupni vzdělávání.

Podle odpovědí je zřejmé, že začlenění některých žáků do např. běžné střední školy nebude možné avšak většina rodičů si myslí, že se jejich děti za dobu základní školní docházky naučí dostatečně samostatně pracovat a najdou si svůj způsob samostatné výuky, že jejich začlenění nebude problém.

Hypotézu H3 tedy můžeme také potvrdit.

7 Souhrnné výsledky výzkumu

Po zpracování výzkumu praktické části diplomové práce bylo dosaženo těchto závěrů.

Rodiče dětí prvního stupně alternativních škol, na které bylo dotazníkové šetření zaměřeno, jsou poměrně dobře seznámeni s komplexní situací alternativního školství v České republice. Znají také více typů těchto škol a programů alternativního školství.

Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami často volí právě alternativní školy z důvodů individuálního přístupu k jejich dítěti, samostatnému tempu dítěte a také přístupu učitelů.

Rodiče volí alternativní školu pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami i z důvodu integrace do dalšího stupně vzdělávání, což se potvrdilo. Nejčastěji rodiče žáků se specifickými poruchami učení jsou přesvědčeni o tom, že začlenění jejich dětí do dalšího stupně vzdělávání proběhne bez jakýchkoliv problémů. Samozřejmě existuje také část respondentů, jejichž děti se bohužel do běžného dalšího stupně vzdělávání nebudou moci vzhledem ke svému druhu postižení integrovat.

Potvrzené hypotézy:

Hypotéza č. 1 – H1 : Rodiče jsou seznámeni s alternativním školstvím v České republice.

Hypotéza č. 2 – H2 : Rodiče se rozhodují pro alternativní školy i z důvodů speciálních vzdělávacích potřeb.

Hypotéza č. 3 – H3: Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují alternativní školy za vhodnější nežli školy tradiční z důvodu integrace do dalšího stupně vzdělávání.

ZÁVĚR

Cílem teoretické části diplomové práce bylo poskytnout rodičům i široké veřejnosti přehled současných alternativních škol a alternativních programů na základních školách, poukázat na jejich základní rysy, styly výuky, jejich základní cíle a především na rozdíly mezi školami s alternativní výukou a tradiční školou. Snažil jsem se druhy alternativního vzdělávání popsat od jejich základního členění až po ucelený souhrnu pro přehlednější celek a usnadnit tak jejich orientaci.

Teoretická část je složena z šesti kapitol. První kapitola se zabývá pojmem alternativní škola a alternativní vzdělávání a také různými aspekty alternativního vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá vznikem a vývojem alternativních škol u nás a v zahraničí a dále také funkcí alternativních škol. Třetí kapitola seznamuje s typy alternativních škol. Čtvrtá kapitola se zabývá klasickými alternativními školami, jsou zde detailně rozepsány jednotlivé typy i jejich přínos pro speciální pedagogiku. U některých typů je také rozvedena úloha učitele v klasických reformních školách. Kapitola pátá je poté zaměřena na školy církevní. Šestá a tedy poslední kapitola teoretické části se zabývá moderními alternativními školami a inovativními přístupy ve vzdělávání.

Praktická část je také rozdělena do sedmi kapitol a vychází z výzkumu prováděného dotazníky. Cílem praktické části bylo zjistit informovanost rodičů dětí z prvního stupně alternativních škol o celkové situaci v České republice.

Dále byla zjišťovaná souvislost, zda rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami volí pro své dítě raději alternativní školu a z jakého důvodu. Bylo zjištěno, že rodiče také nevidí problém v integraci dítěte do dalšího stupně vzdělávání.

Resumé

Diplomová práce *Alternativní školské vzdělávací systémy* má za úkol přiblížit nejen studentům, ale také široké veřejnosti alternativní školství a možnosti, které nabízí jak pro běžné žáky, tak pro žáky se specifickými poruchami učení. Hlavním motivem k napsání této práce pro mne bylo přesvědčení, že alternativní školy jsou u nás stále upozaděné před školami tradičními. Práce má dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická se zabývá historií, vznikem a vývojem alternativních škol. Dále typy alternativních škol a jaké možnosti nabízí ve speciální pedagogice. Praktická část je zaměřena na rodiče žáků a vychází z výzkumu prováděného dotazníkovým šetřením. Jejím cílem je zjistit informovanost rodičů o alternativním školství a také jejich zájem o ně.

Resume

The diploma thesis *Alternative school educational systems* has the task to move closer not only to the students but also the general public alternative education and the possibilities that it offers both for ordinary pupils, and for pupils with specific learning disabilities. The main motive to write this work for me was the belief that alternative schools are with us still played down before the schools traditional. The work has two parts – theoretical and practical. The theoretical deals with the history, origins and development of the alternative schools. Furthermore, the types of alternative schools and what opportunities it offers in special education. The practical part is focused on the parents of pupils and is based on research conducted by the questionnaire. Its aim is to determine the awareness of parents about alternative education and also their interest in them.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CIPRO, M., *Aspekty výchovy*, 1.vyd., Praha, M.Cipro, 2000. ISBN 80-238-5803-3

ČERNOHOUSOVÁ, H., *Role učitelky v pedagogice Marie Montessori*, Závěrečná práce kurzu Montessori, 2001. ISBN 80-71-94-84-1

FISCHER, S., ŠKODA, J., *Speciální pedagogika*, 1.vyd., PRAHA, Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0

GRECMANOVÁ, H., *Obecná pedagogika*, Olomouc, Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7

HÁJKOVÁ, V., KVĚTOŇOVÁ, L., STRNADOVÁVÁ, I., *Cesty k inkluzi*, PRAHA, 2013. ISBN 978-80-246-2086-2

HRDLIČKOVÁ, A., *Alternativní pedagogické kocepce*, České Budějovice, jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-104-4

KOLEKTIV AUTORŮ, *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8.

MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*. Praha, SPS, 1998. ISBN 80-86189-00-7

POL, M., *Waldorfské školy, Izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno, MU v Brně, 1995. ISBN 80-210-1097-5.

PRŮCHA, J., *Vzdělávání a školství ve světě*, Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782904

PRŮCHA, J., *Srovnávací pedagogika, Mezinárodní komparace srovnávacích systémů*, Praha, Portál, 2001. ISBN 978-80-262-0870-9

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

RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0

RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě.*, Pardubice, Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1

RYDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*, Praha, Public History, 1999. ISBN 8090219373

RÝDL, K., *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*, Brno, Marek Zeman, 1994. ISBN 80-238-5803-3

SMOLKOVÁ, TÁŇA, *Dítě v úctě přijmout. Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 80-903761-2-6

SVOBODOVÁ J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno, Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2

ŠTAMPACH, I., *A nahoře nic..*, Praha, Portál, 2000. ISBN 807178396X

ULRICH, B., *Riziková společnost, Na cestě k jiné moderně.*, Praha, Slon, 2011. ISBN 9788074190476

WENKE, H., ROHNER, R., *Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000.. ISBN 80-85931-82-6

Internetové zdroje:

www.alternativniskola.cz

www.sbscr.cz

www.ctenarska-gramotnost.cz

Janík, T., *Alternativní školy aneb modely reformní pedagogiky dodnes živé, skripta, online, 2005*

www.freinet.webomaut.com

Seznam příloh:

Příloha 1 – Dotazník

Otázka č. 1

V čem vidíte výhody alternativních škol oproti školám tradičním?

- V přístupu k žákům
- V prostředí, ve kterém probíhá vyučování
- Individuální režim každého dítěte
- Rozvoj samostatnosti

Otázka č. 2

Máte přehled o alternativních školách v ČR?

- Ano
- Ne

Otázka č. 3

Jaké typy alternativních škol v ČR znáte?

- Waldorfská škola
- Daltonská škola
- Montessori pedagogika
- Projekt Zdravá škola
- Projekt Začít spolu

Otázka č. 4

Na základě čeho jste se rozhodli pro volbu alternativní školy?

- Větší zapojení rodičů
- Odmítání nátlaku na učební výsledky
- Snížení konkurenčního napětí mezi žáky
- Individuální přístup k výuce (každý žák má svůj vlastní program a tempo)
- Uplatnění projektového vyučování (propojování jednotlivých předmětů v souvislostech)

Otázka č. 5

Co podle Vás usnadňuje výuku vašeho dítěte v tomto typu škol?

- Individuální výuka
- Projektové vyučování
- Přístup učitele
- Pomůcky
- Samostatný přístup k práci (tempo i způsob vyhledávání)
- Kombinace všech výše uvedených

Otázka č. 6

Souvisel výběr alternativní školy se speciálními vzdělávacími potřebami vašeho dítěte?

- Ano
- Ne
- Částečně

Otázka č. 7

Pokud jste zvolili alternativní školu z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, myslíte si, že se do tohoto systému dobře zapojilo?

- Ano
- Ne

Otázka č. 8

S jakým typem handicapu jste se rozhodli umístit dítě do alternativní školy?

- Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.)
- Mentální postižení
- Tělesné postižení
- Kombinace handicapů nebo jiné postižení

Otázka č. 9

Myslíte si, že se vaše dítě v dalším stupni vzdělání, tedy středoškolském bude moct integrovat do běžné střední školy?

- Ano, myslím si, že se dostatečně naučí, jak pracovat samostatně a integrace bude bez problémů
- Ne, jeho postižení mu to bohužel nedovolí
- Ještě jsem nad tím nepřemýšlel/a

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Ondřej Duffek

Obor: SPPG

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Alternativní školské vzdělávací systémy

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 79

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 18

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 3

Počet internetových zdrojů: 5

Počet ostatních zdrojů:

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková Ph.D.